

**PLAGIAAT IN DIE AKADEMIE:  
'N BELEIDS- EN OPVOEDKUNDIGE  
PERSPEKTIEF**

DEUR  
ALETTA PETRONELLA OLIVIER

VERHANDELING VOORGELÊ TER VOLDOENING AAN DIE  
VEREISTES VAN DIE GRAAD

**MAGISTER ARTIUM (TAALSTUDIE)**

IN DIE FAKULTEIT GEESTESWETENSKAPPE  
DEPARTEMENT AFRO-ASIATIESE STUDIES, GEBARETAAL EN  
TAALPRAKTYK  
AAN DIE UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT

Studeleier: Prof. JS du Toit  
Medestudeleier: Prof. LS Venter

Bloemfontein  
Maart 2010

## VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk in hierdie MA-verhandeling my selfstandige werk is en dat ek dit nie vantevore in die geheel of gedeeltelik by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie. Ek doen ook hiermee afstand van die outeursreg ten gunste van die Universiteit van die Vrystaat.

---

A P OLIVIER

---

DATUM

Opedra aan my ouers –  
vir hul lewenslange inspirasie

## ERKENNINGS

Graag betuig ek my opregte dank en waardering teenoor my studieleiers proff. J S du Toit en L S Venter vir helder en rigtinggewende leiding. Aan prof. Jackie du Toit, baie dankie vir sinvolle aanbevelings, aansteeklike entoesiasme en talle betekenisvolle koffiegesprekke. Besondere dank aan prof. Louis Venter, hoof van die Eenheid vir Retoriese en Akademiese Skryfontwikkeling (ERAS) waaraan ek die afgelope drie jaar verbonde is, vir sy uitmuntende skryfinsigte, onbaatsugtige raad, konstante aanmoediging, opbouende kritiek en menige ure se vormende gesprekke. Dit was 'n voorreg om hierdie verhandeling onder studieleiers met hoë intellektuele en akademiese standaarde te kon voltooi.

My dank ook aan die volgende instansie en persone:

Die Nasionale Navorsingstigting (NNS) vir finansiële ondersteuning om hierdie verhandeling te voltooi en wat my in staat gestel het om internasionale kongresse oor plagiaat in Lancaster en New Castle (Brittanje) te kon bywoon. Die menings en bevindings in hierdie verhandeling is egter my eie en nie dié van die NNS nie;

Prof. NJJ Olivier (UP) en mnr. P Brits (UV) vir gesprekke en insette oor sekere regsaspekte van plagiaat;

Corrie Geldenhuys vir taal tegniese versorging;

Die ERAS-personeel vir hul voortdurende belangstellende meelewing, aanmoediging en hulp op verskeie maniere;

My familie en vriende wie se persoonlike omgee en ondersteuning instrumenteel was tot my herontdekking van ideale en die stel van nuwe doelwitte. Dankie vir elkeen se besondere manier van aanmoediging en saamstap op hierdie nuwe, uitdagende lewenspad;

“Prys die Here, want Hy is goed! Sy trou ken geen einde nie” (Ps. 107:1). *Soli Deo gratia.*

# **PLAGIAAT IN DIE AKADEMIE: 'N BELEIDS- EN OPVOEDKUNDIGE PERSPEKTIEF**

## **INHOUDSOPGAWE**

### **HOOFSTUK 1**

#### **INLEIDING**

<b>1.1</b>	<b>Agtergrond en probleemstelling</b>	1
<b>1.2</b>	<b>Navorsingsraamwerk en metodologie</b>	3
1.2.1	Die korpus	3
1.2.2	Metodologie	4
1.2.3	Waarde van die navorsing	5
<b>1.3</b>	<b>Hoofstukindeling</b>	5

### **HOOFSTUK 2**

#### **PLAGIAAT: BEGRIP, PROBLEMATIEK EN REALITEIT**

<b>2.1</b>	<b>Ontwikkeling van die plagiaatbegrip</b>	7
2.1.1	Die klassieke periode	7
2.1.2	Die Middeleeue	8
2.1.3	Die premoderne periode	8
2.1.4	Die moderne en postmoderne periode	10
<b>2.2</b>	<b>Die plagiaatproblematiek</b>	11
<b>2.2.1</b>	<b>Die intrinsieke kompleksiteit van plagiaat</b>	12
2.2.1.1	Die onstabieleit in die konseptualisering van plagiaat oor tyd en ruimte (kulture) heen	12
2.2.1.2	Plagiaat as oppervlak- of diepteverskynsel	13
2.2.1.3	Verwarrende plagiaatmetaforiek	13
	Plagiaat as pes of siekte	14
	Plagiaat as die gees van die kwaad	14
	Plagiaat as bedrog	15
	Plagiaat as diefstal	15

<b>2.2.2</b>	<b>Die ekstrasieke kompleksiteit van plagiaat</b>	17
2.2.2.1	Die onbetroubare statistiek oor plagiaat	17
2.2.2.2	Plagiaat en kopiereg	20
2.2.2.3	Plagiaat en intertekstualiteit	23
2.2.2.4	Plagiaat en die Internet	27
	“Wikimania” versus “academia”	28
	Hiperteks	32
2.2.2.5	Plagiaat en kultuur	32
2.2.2.6	Plagiaat en die tweedetaalproblematiek	35
<b>2.3</b>	<b>Die realiteit van plagiaat in die akademie</b>	36
<b>2.4</b>	<b>Samevatting</b>	38

### HOOFSTUK 3

#### PLAGIAAT: BENADERINGSWYSES

<b>3.1</b>	<b>Inleiding</b>	41
<b>3.2</b>	<b>Benaderingsverskille tot plagiaat</b>	42
3.2.1	Etiese benadering	42
3.2.2	Reaktiewe polisiëringsbenadering	44
3.2.3	Intensionele benadering	47
3.2.4	Ontwikkelings- /leerbenadering	49
3.2.5	Tekstuele benadering	54
3.2.6	Kontekstuele benadering	56
<b>3.3</b>	<b>Samevatting</b>	59

### HOOFSTUK 4

#### PLAGIAAT EN INSTITUSIONELE BELEIDSTUKKE

<b>4.1</b>	<b>Inleiding</b>	61
<b>4.2</b>	<b>Die perspektief op plagiaat in beleidstukke: die teorie</b>	61
<b>4.3</b>	<b>Die toepassing van beleidsmaatreëls</b>	62
<b>4.4</b>	<b>Plagiaatdefinisies in beleidstukke</b>	64
4.4.1	Aard en formulering	64
4.4.2	Bespreking van elemente van 'n plagiaatdefinisie	74
4.4.2.1	Die korpus	74

4.4.2.2	Appropriasieterm	74
4.4.2.3	Bron	75
4.4.2.4	Verwysing/erkenning	76
4.4.2.5	Bedoeling	77
4.4.2.6	Bestek	81
4.4.3	Praktiese aanvullings by formele plagiaatdefinisies	82
<b>4.5</b>	<b>Benaderingswyses in beleidstukke</b>	84
4.5.1	Opvoedkundige benadering	84
4.5.1.1	Beleidstukke wat fokus op die rol van die dosent	85
4.5.1.2	Beleidstukke wat fokus op gesamentlike akademiese verantwoordelikheid	87
4.5.2	Etiese benadering	89
4.5.3	Reaktiewe polisiëringsbenadering	91
4.5.4	Intensionele benadering	93
4.5.5	Ontwikkelings- /leerbenadering	94
4.5.6	Tekstuele benadering	98
4.5.7	Kontekstuele benadering	99
<b>4.6</b>	<b>Prosedures</b>	101
<b>4.7</b>	<b>Die didaktiese gebruik van plagiaatopsporingsprogramme</b>	105
<b>4.8</b>	<b>Slotopmerkings</b>	108

## HOOFSTUK 5

### VAN TEORIE NA PRAKTYK: SKRYFONDERRIG EN TRANSFORMASIE

<b>5.1</b>	<b>Inleiding</b>	110
<b>5.2</b>	<b>Die opvoedkundige paradigma</b>	110
<b>5.3</b>	<b>Die skryfproblematiek</b>	113
5.3.1	Die onvermoë om 'n bronteks te lees	113
5.3.2	Die onvermoë om 'n bronteks te transformeer	114
5.3.3	Die behoefte aan spesifieke onderrig in akademiese skryfvaardighede	115
<b>5.4</b>	<b>Van bronteks na leenteks: basiese skryftegnieke</b>	117
5.4.1	Verwysingstegnieke	117

	Voorbeeld 1 Verwysingswoorde	117
	Voorbeeld 2 Verwysingsfrases	118
	Voorbeeld 3 Verwysingstegnieke en hul veelvoud	119
5.4.2	Steierwerktegnieke (“scaffolding”)	119
	Voorbeeld 4 Argumente en die taal van “scaffolding”	120
	Voorbeeld 5 Integrasie van verwysing en “scaffolding”	121
5.4.3	Parafrasering (“patchwriting”)	121
	Voorbeeld 6 Parafrasering	122
<b>5.5</b>	<b>Van bronteks na leenteks: transformasieteorie en –strategieë</b>	123
<b>5.6</b>	<b>Transformasietipe 1: Byvoeging</b>	126
	Voorbeeld 7 Bronteks plus aksent	126
	Voorbeeld 8 Bronteks plus verduideliking	127
	Voorbeeld 9 Bronteks plus spesifisering	128
	Voorbeeld 10 Bronteks plus evaluasie en interpretasie	129
	Voorbeeld 11 Bronteks plus kritiek	129
	Voorbeeld 12 Bronteks plus outentifikasie	130
	Voorbeeld 13 Bronteks plus proposisionele byvoeging	131
	Voorbeeld 14 Aanhalinge op aanhalings: leë akkumulاسie	131
<b>5.7</b>	<b>Transformasietipe 2: Weglating</b>	132
	Voorbeeld 15 Seleksie van temas uit bronteks	133
	Voorbeeld 16 Seleksie van argumente uit bronteks	134
	Voorbeeld 17 Vereenvoudiging van bronteks	135
	Voorbeeld 18 Weglating sonder transformasie	137
<b>5.8</b>	<b>Transformasietipe 3: Herhaling</b>	138
	Voorbeeld 19 Blote herhaling	139
	Voorbeeld 20 Effektiewe herhaling	140
<b>5.9</b>	<b>Transformasietipe 4: Ordening</b>	140
	Voorbeeld 21 Progressie	141
	Voorbeeld 22 Volgehoue ordening	141
	Voorbeeld 23 Kontras	142
	Voorbeeld 24 Inversie	143



Voorbeeld 25 Kumulasie	144
Voorbeeld 26 Programmering (basies)	145
Voorbeeld 27 Programmering (komplekser)	145
Voorbeeld 28 Van probleem na oplossing	146
Voorbeeld 29 Parallelisme	147
Voorbeeld 30 Vooropplasing	147
Voorbeeld 31 Oorsig	148
<b>5.10 Transformasietipe 5: Argumentasie</b>	148
Voorbeeld 32 Vraagstelling	149
Voorbeeld 33 Problematisering	151
Voorbeeld 34 Ontkenning	152
Voorbeeld 35 Kwantifisering (spesifiek)	152
Voorbeeld 36 Kwantifisering (vaag)	153
Voorbeeld 37 Konseptualisering	154
Voorbeeld 38 Konjunksie/eendersheid	154
Voorbeeld 39 Disjunksie/andersheid	155
Voorbeeld 40 Analogie	156
Voorbeeld 41 Toegewing	156
Voorbeeld 42 Kousaliteit	157
Voorbeeld 43 Inferensie	158
Voorbeeld 44 Narratering	158
Voorbeeld 45 Dialogisering	159
<b>5.11 Integrasie van transformasies</b>	163
5.11.1 Van plagiaat na transformasie	163
Voorbeeld 46 Van bronteks na parafrase	164
5.11.2 Effektiewe integrasie van transformasies	167
Voorbeeld 47 Integrasie van transformasies	167
<b>5.12 Kurrikulumoorwegings</b>	169
<b>5.13 Samevatting</b>	171

<b>HOOFSTUK 6</b>	
<b>SAMEVATTING</b>	173
<b>BIBLIOGRAFIE</b>	175
<b>BELEIDSTUKKE</b>	196
<b>OPSOMMING</b>	198
<b>SUMMARY</b>	200
<b>SLEUTELTERME/KEY WORDS</b>	202

# HOOFSTUK 1

## INLEIDING

### 1.1 Agtergrond en probleemstelling

Hierdie verhandeling oor die verskynsel van akademiese plagiaat, 'n baie wesenlike akademiese probleem, wil bydra tot die debat oor 'n geïntegreerde benadering tot plagiaat. Plagiaat in die akademie moet onderskei word van ander vorme van plagiaat, byvoorbeeld in die letterkunde, joernalistiek of politiek.

Uit navorsing blyk dat daar nie 'n distinkiewe definisie van akademiese plagiaat bestaan nie. Hierdie onsekerheid gee nie net aanleiding tot begripsverwarring nie, maar ook tot toepassingsverskille. Die verwarring kan gedeeltelik toegeskryf word aan die feit dat plagiaat *per se* nie 'n juridiese term is nie, maar verskillend binne 'n sosiale en kultureel diverse opvoedingsfeer geïnterpreteer word. Die plagiaatproblematiek is egter nie 'n nuwe verskynsel nie. Dit is nou vervleg met die ontstaan en geskiedenis van die begrip. Verdere problematiserende faktore is die verwarring tussen plagiaat en outeursreg, sowel as die invloed van die toenemende Internetgebruik in akademiese skryfwerk.

Tegnologiese plagiaatopsporingsmeganismes word as noodmaatreël ter bekamping van plagiaat gebruik. Townley en Parsell (2004:173) verwoord 'n argument wat dikwels uit magteloosheid gevoer word: "The net has created the problem, so the net should be able to solve it". Plagiaatopsporing en dissiplinêre maatreëls moet egter didakties toegepas word. Dit beteken dat dit in 'n opvoedkundige raamwerk ingebed moet word (Hayes & Introna 2005a:70). Deur die uitsluitlike gebruik van vooraf geprogrammeerde tegnologiese opsporingsisteme (sien ook Lyon, Barrett & Malcolm 2006), soos Turnitin.com, word die polisiëringsaspek vooropgestel, wat net simptome behandel en bydra tot die angssindroom onder akademiese skrywers en studente oor plagiaat (Robillard 2007:14-15). Ek deel ook Howard se sienswyse dat "plagiarism-detecting software does not protect the learning experience; only pedagogy does" (Howard 2007:11). In hierdie verhandeling word dus net

op die didaktiese gebruik van plagiaatopsporingsprogramme binne die gestelde opvoedkundige paradigma gefokus.

Met hierdie opvoedkundige perspektief vooropgestel, is die fokus van die verhandeling om skryfstrategieë te ontwikkel wat onderrigbaar en aanleerbaar is. Daar word sodoende van die negatiewe of uitsluitlik dissiplinêre benadering tot plagiaat beweeg na die positiewe benadering om studente deel te maak van 'n akademiese diskoersgemeenskap. Daar bestaan 'n gaping tussen dosente se siening van “writing is a basic skill” (McMillan 2005:7) en die onvermoë van studente om te voldoen aan die eise van akademiese skryfwerk. Studente moet onderrig word om 'n eie stem te ontwikkel deur middel van gesonde, bruikbare en opvoedkundige skryfegnieke. Die noodsaaklikheid van 'n “constructive alignment approach to teaching and learning”, soos bepleit deur Wilson (1997), Biggs (2002) en in die besonder East (2009), word onderskryf. Die positief-negatief tweespalt van plagiaat word ook onder studente gevind: die negatiewe benadering tot plagiaat beteken vir die student “error avoidance” (Yancey 2008:158); 'n positiewe benadering aan die ander kant behels “opportunities for learning” (McGowan 2008:98).

Hierdie konstruktiewe belyning van plagiaat met onderrigstrategieë moet begrond word in 'n institusionele beleid oor plagiaat en/of akademiese wanpraktyke. East (2009:A-40) motiveer hierdie begronding korrek: “Student plagiarism [...] happens in context”. Binne hierdie akademiese konteks is die universiteit en die student kollektief verantwoordelik vir die voorkoming van plagiaat. In die lig hiervan word die noodsaaklikheid van 'n duidelike, sistematiese en omvattende institusionele beleid vir elke universiteit bepleit. Die beleidskrif moet die basis vorm vir 'n eenvormige benadering tot plagiaat deur alle fakulteite en departemente aan 'n betrokke universiteit.

Uit die literatuur van die afgelope twintig jaar oor plagiaat en beleidskrifte blyk dit dat daar nie 'n eenvormige benadering tot plagiaat bestaan nie. Spesifieke benaderingswyses is wel onderskeibaar, hoewel nie altyd skeibaar nie. Ses benaderingswyses tot plagiaat in die akademie word hier geïdentifiseer en bespreek: die etiese, die reaktiewe polisiërings-, die intensionele, die ontwikkelings-, die tekstuele en die kontekstuele benadering. Hierdie

verhandeling dui verder aan dat hierdie benaderings nie net in die plagiaatliteratuur voorkom nie, maar ooreenstemmend beslag kry in beleidskrifte. Die gebrek aan eenstemmigheid oor plagiaat word dus ook in die plagiaatbeleidskrifte van universiteite weerspieël. Gevolglik is die dissiplinêre en opvoedkundige hantering van plagiaat institusioneel ook uiteenlopend.

Die doel van die studie is derhalwe om die verskynsel van plagiaat in die akademie te ondersoek en voorstelle aan die hand te doen oor hoe plagiaat voorkom kan word. Die rol van institusionele beleidskrifte vir die bekamping van plagiaat in die akademie word ondersoek, maar die klem val op die implementering van 'n proaktiewe opvoedkundige benadering om deur die onderrig van basiese akademiese skryfegnieke en transformasionele skryfstrategieë die euwel van plagiaat te bekamp.

## **1.2 Navorsingsraamwerk en metodologie**

Die navorsing word binne die parameters van kwalitatiewe navorsing onderneem. Vir hierdie studie beteken 'n kwalitatiewe ondersoek dat plagiaat as 'n werklikheidsverskynsel ontleed word ten einde vas te stel watter betekenis teoretici en universiteite aan die begrip heg (Heppner & Heppner 2004:138). Die korpus en metodologie is soos volg:

### **1.2.1 Die korpus**

Dertien plagiaatbeleidskrifte word in hierdie studie ondersoek: drie uit Amerika, een uit Kanada, twee uit Brittanje, twee uit Australië en vyf uit Suid-Afrika. Die volgende faktore het 'n bepalende rol gespeel by die keuse van die beleidskrifte: Amerika, Brittanje, Australië en Kanada is lande wat op die voorpunt staan wat betref resente navorsing oor plagiaat en die implementering van beleidskrifte wat hierdie ontwikkelinge weerspieël. Op een voorbeeld na – die Universiteit van Wes-Virginië (2000) – is al die ander beleidskrifte tussen 2006 en 2009 opgestel en geïmplementeer. Die keuse van Suid-Afrikaanse beleidskrifte is in die eerste plek bepaal deur die beskikbaarheid van die jongste dokumente. Verder is gepoog om die keuse so verteenwoordigend moontlik van taal, kultuur en geografie te maak. Die Universiteit Stellenbosch in die Wes-Kaap is Afrikaans

en Engels; die Noordwes-Universiteit in die Noorde is oorwegend Afrikaans; die Universiteit van Johannesburg in Gauteng is hoofsaaklik Engels; Rhodes Universiteit in die Oos-Kaap is Engels; en die Universiteit van die Vrystaat in sentraal-Suid-Afrika is parallelmedium. Hierdie universiteite is ook verteenwoordigend van Suid-Afrika se uiteenlopende demografie. Die deurslaggewende faktor was egter die bepaling of die beleidsdokument verteenwoordigend is van die verskillende benaderings tot plagiaat soos bespreek in Hoofstuk 3.

Die tweede deel van die korpus bestaan uit tekmodelle. Sommige voorbeeldtekste is geneem uit die argief van die Eenheid vir Retoriese en Akademiese Skryfontwikkeling (ERAS) aan die Universiteit van die Vrystaat. Dit word op 'n anonieme en nie-referensiële wyse vir teksanalises gebruik. Voorbeeldtekste van goeie en swak brongebruik word aangevul uit geraadpleegde literatuur soos deurgaans na verwys. Die norm vir die keuse van tekste is die didaktiese bruikbaarheid daarvan as voorbeelde van die aanvaarbare of onsuksesvolle toepassing van skryfegnieke en/of transformasionele skryfstrategieë.

### **1.2.2 Metodologie**

Die navorsing is verkennend, beskrywend en verklarend. Dit is verkennend en beskrywend omdat die omvang van die begrip *plagiaat* in die akademie ondersoek en beskryf word. Die navorsing is ook verklarend omdat dit nie net die verskynsel van plagiaatpraktyke in die akademie ondersoek nie, maar ook verklaar aan die hand van die plagiaatliteratuur van die afgelope twintig jaar.

'n Teksanalitiese benadering word vir die behandeling van die dertien beleidskrifte gevolg om momente van ooreenkoms en verskil vas te stel. Voorbeeldtekste word geanaliseer om tipiese plagiaatverskynsels daarin te identifiseer, maar ook om wyses waarop bekwame skrywers akademies skryf en argumenteer te boekstaaf. Bronne oor akademiese skryfegnieke en -beginsels word sistematies bestudeer. Hier kan verwys word na tydskrifartikels, webartikels, koerantberigte en boeke van toonaangewende skrywers soos Angélie-Carter (2000), Carroll (2002), Howard (1999), Harris (2001, 2005), Marsh (2007), Gallant (2008), Howard en Robillard (2008), Pecorari (2008), Roberts (2008) en

Sutherland-Smith (2008). Die teksanalises om akademiese skryfegnieke te formuleer word in die raamwerk van Van Dijk (1971) se transformasieteorie onderneem.

### **1.2.3 Waarde van die navorsing**

Die navorsing sal wetenskaplike, prakties-didaktiese en skryfkundige waarde hê. Dit sal ook konsekwensies kan hê vir die hantering van plagiaat op die opvoedkundig-akademiese terrein.

## **1.3 Hoofstukindeling**

Die verhandeling beslaan ses hoofstukke:

**Hoofstuk 1:** In die Inleiding word die probleem, doelstelling en metode wat in hierdie verhandeling toegepas word, verduidelik. Die inhoud van die ses hoofstukke word bondig in die hoofstukindeling beskryf.

**Hoofstuk 2:** Die ontwikkeling van die plagiaatbegrip word in historiese perspektief geplaas. Die historiese oorsig lê reeds die problematiek van plagiaat bloot. Plagiaat word dan uit die oogpunt van intrinsieke en ekstrasieke kompleksiteit bespreek. Inherente kompleksiteit van plagiaat hou verband met die onstabiliteit van die begrip, die vraag of dit 'n oppervlak- of diepteverskynsel is en die verbrede metafore rondom plagiaat. Ses eksterne faktore wat die kompleksiteit van plagiaat en die toepassing daarvan beïnvloed, is die onbetroubare statistiek en rapportering oor plagiaatgevalle, die verwarring en vermenging van plagiaat en kopiereg, intertekstualiteit, die invloed van die wiki- en hiperteksskryfkultuur op akademiese skryfwerk en die vraag of kultuurverskille en die tweedetaalproblematiek in ag geneem behoort te word by die vasstelling van plagiaat.

**Hoofstuk 3:** Die inherente verwarring oor die plagiaatbegrip word verder weerspieël in die uiteenlopende benaderings tot plagiaat. In hierdie hoofstuk word die uiteenlopende benaderingswyses van skrywers oor die afgelope twintig jaar gekategoriseer en vergelykend bespreek. Die volgorde van die benaderingswyses hou min of meer verband

met die ontwikkeling van plagiaatbeoordeling oor die afgelope twee dekades: van 'n etiese tot 'n tekstuele benadering.

**Hoofstuk 4:** Dertien institusionele beleidstukke word hierin ondersoek. Plagiaatdefinisies soos gebruik in die onderskeie beleidskrifte word vergelykend aan die hand van ses elemente bespreek, sowel as die benaderingswyses tot die hantering van plagiaat soos uiteengesit in Hoofstuk 3. Ten slotte word die beleidskrifte se prosedurele maatreëls in die toepassing van straf vir plagiaat bespreek.

**Hoofstuk 5:** Hoofstuk 5 is die kernmoment van die verhandeling. Dit bied die oorgang tussen teoretisering oor plagiaat, die stel van definisies en beleidsvoorskrifte en klaskamerpraktyke. Die klem val nou volledig op die opvoedkundige hantering van plagiaat deur die proaktiewe onderrig van skryfegnieke en transformasionele skryfstrategieë. In die onderrig van spesifieke basiese skryfegnieke en -strategieë word ook aandag gegee aan die ontwikkelingsstadia van studente as akademiese skrywers-in-wording. Van Dijk (1971) se transformasietipes (herhaling, byvoeging, weglating en ordening) word gebruik en aangevul deur argumentering as afsonderlike transformasietipe. Basiese skryfegnieke en transformasionele skryfstrategieë word met 47 voorbeelde gedemonstreer. Die hoofstuk word afgesluit met 'n voorstel van hoe die transformasietipes in 'n kurrikulum hanteer kan word.

**Hoofstuk 6:** Ten slotte word by wyse van 'n samevatting 'n oorsig gegee oor plagiaat in die akademie, veral met betrekking tot die beleids- en opvoedkundige elemente wat in hierdie verhandeling voorgestel en geëvalueer is.



## HOOFSTUK 2

### PLAGIAAT: BEGRIP, PROBLEMATIEK EN REALITEIT

#### 2.1 Ontwikkeling van die plagiaatbegrip

Akademiese plagiaat is onderskeibaar van plagiaat in die letterkunde, die joernalistiek, die politiek en op kunsgebiede soos die musiek. Verby hierdie distinktiwiteit is 'n ontleding van die algemene of generiese plagiaatbegrip egter van belang want so 'n kritiese ontleding, om Sutherland-Smith (2008:55) aan te haal, “shapes our thinking about plagiarism”. Daarom is 'n terugblik op die geskiedenis van die plagiaatbegrip noodsaaklik.

##### 2.1.1 Die klassieke periode

Akademiese geskrifte oor plagiaat bevat gereeld 'n sinsnede wat min of meer soos volg lui: “Plagiarism is a very old and almost continuous phenomenon” (Randall 2001:xiv; sien ook Lindey 1952:2, Davis 2000:182, Verstraete 2006:1, Wickelgren & Holm 2008:3). Randall (1999:131) stel dit selfs dat plagiaat “has existed since the beginning of letters”.

Etimologies kan die woord “plagiaat” teruggevoer word na *plagiarius*, die Latynse woord vir 'n persoon wat 'n slaaf of kind ontvoer. Die begrip is die eerste keer in die eerste eeu v.C. deur die Romeinse digter Martialis (40-104 n.C.) gebruik in 'n sarkastiese opmerking oor die digter Fidentius wat verse uit Martialis se gedigte oorgeneem en voorgedhou het as “diensknegte van sy eie verbeelding” (Bowden 1996a:82). Dit sou in moderne terminologie as literêre diefstal beskryf kon word (Park 2003, Chen & Ku 2008:79). Die *Oxford Illustrated Dictionary* (1998) voer die Latynse woord verder terug na die Griekse *plagion*, wat ook dui op die ontvoering van 'n kind, “a kidnapping”. McGowan (2008:98) koppel hierdie metafoor van kinderdiefstal aan “deliberate cheating, false authorship, and other forms of fraud”.

Verder wys Angéilil-Carter (2000:16) sowel as Pecorari (2008:11) tereg daarop dat die negatiewe en kriminele konnotasies in die parallel van ontvoering en diefstal van ander mense se kinders (reeds teenwoordig in Martialis) 'n metafoor uitmaak wat, soos Randall (1999:131) dit stel, een van “the most stable aspects of the concept of plagiarism over history” gebly het. Dit is 'n stabiliteit wat meebring dat die diefstalbegrip vandag nog die opvatting oor plagiaat oorheers.

'n Tweede begrip uit die klassieke periode (net so oud dus as plagiaat) is *mimesis* of nabootsing. Nabootsing van bestaande en bewonderde modelle was algemeen, soos onder andere gevind word by skrywers soos Dionisius, Aristoteles en Virgilius. Van Dionisius skryf Howard (1999:63):

[I]mitation was not just a way of learning; it was a way of *being*. Imitating classical writers merged his identity with theirs and elevated the general tenor of his own times.  
[Aksent in die oorspronklike].

Anders as plagiaat, wys *mimesis* op die lerende of opvoedkundige krag van ander se werk. Onervare skrywers moes van groot skrywers leer. Howard (1999:96) wys dan ook daarop dat *mimesis* nie as die negatiewe teenpool van oorspronklikheid beskou is nie.

### **2.1.2 Die Middeleeue**

Die ideaal in hierdie tydvak is die verkryging van kennis (Howard 1999:64-66). Dit was gebruiklik dat skrywers uit vroeëre werke geleen het, en dit sonder verwysing. Dit is nie as plagiaat veroordeel nie, omdat dit nie aanvaarbare norme verbreek het nie (Howard 1995:789). Die denkwyse agter die Middeleeuse opvatting van *mimesis* word ook weerspieël in die metafoor “standing on the shoulders of giants”. Volgens Howard (1999:65) gaan die oorsprong van dié frase verder terug as Isaac Newton en vind inderdaad sy oorsprong by die 12de-eeuse Bernard van Chartres.

### **2.1.3 Die premoderne periode**

Dit is die periode van die Humanisme en die Renaissance. Dis ook die tydvak van die ontdekking en ontwikkeling van die drukpers. Saam met die gedrukte teks groei die idee

van tekste as die eiendom van skrywers, 'n besit wat beskerm moet word. Die algemene praktyk was egter nog dat oor-en-weer geleen word uit geskifte, sonder erkenning – 'n deureenvloeiing van die oue en die nuwe.

'n Voorbeeld van outeursbeskerming in hierdie tydvak is die situasie in Engeland. Outeurs het wel finansiële regte gehad en is soms betaal vir hul werk, maar dan het die outeursreg in die opdraggewer gesetel of in die gildes waaraan die skrywers behoort het. Volgens Feather (soos aangehaal in Angélil-Carter 2000:19) is daar in 1584 die eerste sydelingse verwysing na plagiaat toe 'n resepteboek uitgegee kon word met die voorwaarde dat dit nie “collected out of anie book already extante in printe in English” sou wees nie.

Clarke (2006:ongenommerd) identifiseer die *Oxford Dictionary* van 1621 as die eerste sekondêre geskrif waarin die term *plagiaat* opgeneem is. Green (2002:177) beweer dat die begrip *plagiaat* eweneens in 1621 deur biskop Richard Montagu gebruik is, terwyl Howard (1999:98) Ben Jonson noem as die persoon “who first used the word *plagiary* in English”.

Kopieregwetgewing kom in die 17de en 18de eeue in Engeland en Amerika tot stand om intellektuele eiendom, woorde en gedagtes te beskerm omdat dit “gesteel” kon word.

Thus, the invention of the printing press and the resulting commercialization of literary works created the need to root out and punish plagiarists (Gallant 2008:67).

Die klassieke opvatting oor plagiaat speel kennelik hierin deur.

In die 18de eeu het dit hoe langer hoe meer onaanvaarbaar geword om op die skouers van voorgangers te staan. Die ontwaking van die Romantiese siening van die outeur as die skepper en eienaar van unieke en oorspronklike werk is aangevuur deur ekonomiese belange van uitgewers en outeurs. Angélil-Carter (2000:18) maak die stelling dat “before the time of the commercial utilization of printed material, there was no sense of artistic ‘ownership’”. Howard (1999:99) verduidelik verder dat die opposisie tussen *mimesis* en oorspronklikheid gaandeweg vervang is deur “the new plagiarism/authorship binary [which] functioned in hierarchical terms that readily supported the economy of print

culture and self-supporting authors". Green (2002:177) vat die kern van die ontwikkeling saam as hy sê:

[I]t was not until words and ideas could be viewed as 'property' – typically, through publication – that 'originality' became a significant cultural value, and plagiarism a powerful cultural taboo".

In sy verduideliking van die historiese aanloop tot die ontwaking van "the concept of an originating author" lê ook Pennycook (1996:205) die belangrike verband tussen outeurskap, oorspronklikheid en plagiaat: "It is with the rise of such individualization that the history of literary plagiarism started to emerge".

#### **2.1.4 Die moderne en postmoderne periode**

Met die modernisme tree plagiaat-as-diefstal nog sterker op die voorgrond as *contra ethos* (Howard 1999:76, 108). Plagiaat is onetiese gedrag en die leser van die bedrieglike teks is die bedriegde. Modernistiese waardes is dié van outonomie en oorspronklikheid. Die Tweede Wêreldoorlog word beskou as die begin van die postmoderne era. Roy (1999:60) se verduideliking van die postmoderne teorie word in geheel hier aangehaal omdat dit die verstaan van plagiaat so sterk beïnvloed gesien binne die historiese konteks:

Postmodern theory is hard to pin down, but at least one of the things we must struggle with is the interrelationship of these three sets: ethos, pathos, logos; speaker, hearer, message; and writer, reader, text. Our sense of these relationships differs from a classical one, I suggest, in that we have added a circle around these imaginary triangular models, a circle that represents context, and more precisely, variable context. The classical rhetor or orator, as I see him, spoke to a fairly homogeneous audience on occasions and subjects that were more or less predictable and familiar. But in the mid-twentieth century sociolinguistics added the variables of region, class, style, age, ethnicity, and gender that operate in any communicative event. To ethos, the speaker-writer, we add a multiplicity of voices; in pathos, the hearer-reader, we acknowledge multi-ethnic and multilingual experience, and difference of gender and class.

Waarop Roy hier dui, is die postmodernistiese onsekerheidstelling van ou begrippe soos *etos*, *patos* en *logos*. In die afgelope twee dekades word ook die plagiaatbegrip as

sogenaamde stabiele kategorie uitgedaag en bevraagteken in die soeke na 'n postmodernistiese herdefiniëring daarvan. Die postmoderne teorie bevraagteken ook die modernistiese waardes van outonomie en oorspronklikheid. Waar moderniste dus gepoog het om waardes in stand te hou, kapitaliseer die postmodernisme “on the fluidity and collapse of [...] boundaries” (Verstraete 2006:14).

Soos in die geval van die drukpers is dit weer eens tegnologie – die rekenaar en die Wêreldwye Web (www) – wat die grense tussen geoorloofde en ongeoorloofde oorname van ander se woorde/tekste onseker en vloeibaar maak, aspekte wat in 2.2.2.4 bespreek sal word.

Opsommend: plagiaat is duidelik nie 'n nuwe begrip nie. Green (2002:176) noem Aristoteles, Shakespeare, Montaigne, Coleridge, Dryden en Sterne in een asem as groot skrywers wat “regularly engaged in practices that, today, might well lead to charges of plagiarism”. Ook Howard en Robillard (2008:2) bevestig dat plagiaat nog altyd met ons was en dat dit so sal bly. Ramsey (2008:244) voorspel dan ook:

It is possible that our current discussions of plagiarism will be regarded, 10 years from now, as the rearguard defenses of a highly prized, perhaps Western-world view of the individual's inventiveness and ownership.

Wat in die toekoms lê, weet ons nie. Wat ons wel kan sê, is dat die plagiaatbegrip erflik belas is met elemente wat óf argaïes en uitgedien óf nie-onderskeidend geword het. Beleidsmaatreëls teen akademiese plagiaat moet hiermee rekening hou.

## **2.2 Die plagiaatproblematiek**

Dat plagiaat 'n komplekse begrip is, klink soos 'n refrein op uit die literatuur. Scollon (1994:45) bespreek die kompleksiteit van plagiaat met verwysing na “the cultural construction of human identity”; Pennycook (1996:201, 218) maak die stelling “plagiarism is a complex notion [that] needs to be understood in terms of complex relationships between text, memory, and learning”; Green (2002:170) sê: “[P]lagiarism

itself is a complex and interesting concept, one that lies at the very foundation of academic [...] culture”. Verwysings na die kompleksiteit van plagiaat word onder andere ook gevind by Park (2004:292), Clarke (2006: ongenommerd), Macdonald en Carroll (2006:233), Marsh (2007:148), Decoo (2008:229), Gallant (2008:87), Gu en Brooks (2008:337), Introna en Hayes (2008:109) en Sutherland-Smith (2008:35). ’n Soektog op Google lewer 279 000 inskrywings op na ’n navraag oor die “complexity of plagiarism”. Marsh se woorde (2007:viii): “I have found plagiarism to be a vexing, inspiring, and amusing topic, and one rich with legal, aesthetic, ethical, pedagogical, and even religious implications”, is ’n raak samevatting van die veelkantigheid van plagiaat.

### **2.2.1 Die intrinsieke kompleksiteit van plagiaat**

Die kompleksiteit van plagiaat het te make met inherente en eksterne faktore. Die intrinsieke kompleksiteite van plagiaat hou verband met die onstabieleit van die begrip, die vraag of plagiaat ’n oppervlak- of diepteverskynsel is en die verwarrende plagiaatmetaforiek.

#### **2.2.1.1 Die onstabieleit in die konseptualisering van plagiaat oor tyd en ruimte (kulture) heen**

Een van die redes wat Price (2002:105) aanvoer vir die kompleksiteit in die konseptualisering van plagiaat is (soos reeds blyk uit die bespreking van die historiese ontwikkeling van die plagiaatbegrip) dat dit nie stabiel bly oor tydvakke, diskoersgemeenskappe, kultuurgemeenskappe, institusionele instellings en selfs in die klaskamer nie. Price (2002:110) wys op die vloeibaarheid van plagiaat as “a local as well as a general academic concept”. Die inherente onstabiele aard van plagiaat wat Price hier aandui, word deur verskeie skrywers bevestig. Eckstein (2003:31) is van mening dat “the subject is plagued by ambiguity”; Maddox (2008:125) verwys na die “plagiarism confusion”; en Scanlon (2003:162) voeg by dat die “[m]isperceptions among students” kommerwekkend is. Die onstabieleit van die plagiaatbegrip bemoeilik die definisie daarvan. Howard (2000:437) gaan so ver as om te beweer dat dit nie net moeilik is om plagiaat te definieer nie, maar dat dit inderdaad “inherently indefinable” is. Daar is egter een aspek van plagiaat wat, ironies genoeg, deur die jare stabiel gebly het, en wat

Randall (1999:131) tereg aantoon: “One of the most stable aspects of the concept of plagiarism over history is the negative connotations that accompany it”.

Sutherland-Smith (2008:28) se uitspraak dat “plagiarism is a concept that changes across textual space and historical time”, word in 3.2.6, 4.5.6 en 4.5.7 verder bespreek.

#### 2.2.1.2 Plagiaat as oppervlak- of diepteverskynsel

Plagiaat is nie bloot 'n oppervlakverskynsel in akademiese skryfwerk nie. Wat in 'n teks sigbaar word, is net die punt van 'n groot ysberg of, in Angélie-Carter (2000:2) se woorde, die manifestasie van “a complex contested concept, [...] the surface manifestation of complex learning difficulties”. (Sien ook Howard 1999). As dit 'n oppervlakverskynsel was, sou eenvoudige maatreëls (soos opsporing) die probleem kon oplos. Die teendeel blyk die posisie te wees in akademiese skryfwerk.

Studente se onvermoë om aanvaarbare akademiese skryfwerk te lewer is 'n diepteverskynsel. Hulle worstel met didaktiese probleme soos hulle studente-outeurskap, die vind van 'n eie stem en selfs die onvermoë om Engels as tweede of vreemde taal te gebruik. Die oogmerk van hierdie verhandeling is juis om te wys op die didaktiese probleem van studente se onvermoë om akademies te kan skryf, die komplekse leerprobleme waarna Angélie-Carter (2000:2) verwys. Enige strategie om plagiaat te verminder kan nie die dieperliggende onderrig- en leerstrategieë oor die hoof sien nie.

#### 2.2.1.3 Verwarrende plagiaatmetaforiek

Stigmatiserende metafore word gebruik om plagiaat as 'n vorm van akademiese wangedrag te brandmerk (Howard 2001a). Dit word genoem “the P-Word” (Henderson 2007:ongenommerd); “the original sin” (Park 2003:472); “a grievous sin” (Martin 1994:36); “the new piracy” (Dames 2006:2); “textual poaching” (De Certeau, aangehaal in Halbert 1999:111); “worm of reason” (Bowden 1996a:82); “a scourge” (Rao 2008) en “the scourge of academic life” (Angélie-Carter 2000:68).

Hierdie uitdrukking is eintlik 'n uitroep van akademië se frustrasie en afkeer van plagiaat: in Decoo se woorde (2002:xi), “bewilderment, anger, or fear” en volgens Bowden (1996a:82) “a heated and emotional conflict of values”.

In die verbrede metafoerspel rondom plagiaat kan die volgende kategorieë onderskei word:

- **Plagiaat as pes of siekte**

Plagiaat word dikwels metafoeries as 'n **pes of siekte** voorgehou. “It’s like cockroaches. For every one you see on the kitchen floor, there are a hundred behind the stove”, sê Hoffer (2004:ongenommerd). Bowden (1996a:82) praat weer van 'n “pernicious sickness”, terwyl Regan (2008:1) se titel “Curing the cold but killing the patient?” die leser ook met 'n soort siektevraag konfronteer. Een van die gebruiklikste plagiaatopsporingsprogramme, *Turnitin.com*, verwys na plagiaat as 'n “epidemic” en 'n “disease”, om daarmee die aard van plagiaat as 'n aansteeklike, vinnig verspreidende, onbeheerbare probleem te etiketteer, in Gorman (2008:297) se woorde: “the plague of plagiarism in an online world”.

- **Plagiaat as die gees van die kwaad**

“The plagiarist”, sê Freedman (1994:517), “pollutes the universe of achievement [...] The plagiarist kills a man’s soul, denying him recognition of his self, his offspring. He mocks originality, destroys distinctiveness, blasphemes against creation”. Die volgende aanhaling uit Famous Plagiarists.com spreek duidelik van 'n siening van hierdie oortreding as erger as enige kriminele oortreding, waarop 'n opvoedkundige, remediërende benadering geen effek sou hê nie:

A counter-intelligence agent! An assassin! A th1Ef! A textual transgressor! A deviant from textual norms! A kidnapper! A textual molestation defendant! A replicant! A textual Viking! An *Author*-murderer! A language felon! A Textterminator! A textual reincarnation specialist! A textual Vampire! A death-row convict! A textual terrorist! A potential Textual Taliban recruit! A cockroach of scholarly discourse! A repeat offender (in many cases) untruthful! Guilty because he didn’t try to expand the radius of his circle! A strolling bones specimen! Very bad. B—b-b-b-b-baaaaaad. Bad to the bone!



Wearing the wrong trousers! (i.e. somebody else's texto-trousers). Somebody whose ideas are essentially generated by Internet search engines. A postmodern regionalist. An inadvertent mingler in da club. A cross-promo specialist. What a jerk. We have pulled the links ... The death of the Plagiarist draws near ...

- **Plagiaat as bedrog**

Die gelykstelling van plagiaat aan bedrog (“cheating”) is ook ’n algemene metafoer. Smith en Ridgway (2006:1) praat van “plagiarism and other forms of cheating in student assessment”. (Sien verder vir ’n omvattende bespreking van bedrog in voorgraadse akademiese skryfwerk Franklyn-Stokes & Newstead 1995). Ook Harris (2004:ongenommerd) klassifiseer plagiaat aldus deur sy vraag: “Is plagiarism cheating?” Bedrog maak van plagiaat ’n kriminele oortreding. Posner (2007:34) bring egter ’n korrektief hierop as hy sê: “There is no legal wrong named ‘plagiarism’” (2007:34). Nogtans wemel plagiaatbeleidskrifte met voorstellings van plagiaat as ’n kriminele oortreding. (Sien Hoofstukke 3 & 4).

- **Plagiaat as diefstal**

Een van die gebruiklikste metafore is dié van plagiaat as diefstal. Vergelyk byvoorbeeld die titels van rigtinggewende boeke oor plagiaat soos *Stolen words: Forays into the origins and ravages of plagiarism* (Mallon 1989), *Stealing into print – Fraud, plagiarism, and misconduct in scientific publishing* (La Follette 1992) en *Stolen language? Plagiarism in writing* (Angélil-Carter 2000). Omdat hierdie metafoer etimologies afgelei is van die Latynse woord *plagiarius* (soos bespreek in 2.1.1 hierbo), kon plagiaat nog nooit loskom van die gelykstelling aan diefstal nie. Vergelyk in hierdie verband byvoorbeeld verwysings na diefstal (Martin 1994:36, Park 2004:291-2), asook literêre diefstal (Stewart 1991, Howard 1999, Posner 2007:11, en ouer skrywers soos Lindey 1952, Mallon 1989).

Die diefstalmetafoer om plagiaat te benoem is soos Green (2002:235) tereg opmerk “more than just a metaphor”. Die slagoffer voel letterlik te na gekom. Green (2002:235) verklaar: “[To] its victims, plagiarism is no less harmful than fraud or embezzlement”. Twee vraagstukke in hierdie verband moet beantwoord word: of die verwysing na plagiaat as

diefstal juridies houdbaar is en indien wel, of die metafoor dan akademies verantwoordbaar is.

Soos in die geval van bedrog maak die diefstalmetafoor 'n kriminele oortreding van plagiaat. Skrywers verwys dan ook dikwels na plagiaat as 'n "crime of degree" (Mallon 1989:XIII); "a heinous crime" (Angélil-Carter 2000:2); "a nasty, venal, and immoral crime that needs to be eradicated" (Bowden 1996a:83). Die etikettering van plagiaat as 'n kriminele oortreding is egter nie juridies begrond nie (vgl. verder 3.2.2, 4.5.3 & 4.6); dit is bloot 'n metafoor. Die probleem is egter dat hierdie metafoor deur 'n vergeldingsdrang gevoed word. Robillard (2007:21) vat myns insiens hierdie vergeldingsdrang uitstekend raak as sy sê:

[A]nger as plagiarists is rewarded not just by the institution but by a public whose own identity vulnerabilities necessitate the creation of what Bracher calls 'an abundance of abject others ('criminals', riff-raff', and so on) unto whom righteous, upstanding citizens can simultaneously project and unconsciously enact their own unacknowledged violent impulses, while convincing themselves and others that their support of harsh punishments [...] is a virtue'.

Die ineenvloei van juridiese, etiese, akademiese en emosionele terminologieë spreek van die diepgewortelde verwarring oor plagiaat.

Alhoewel plagiaat nie in wetgewing vervat of geformuleer word nie, moet daar wel kennis geneem word dat dit, soos Sutherland-Smith (2008:59) en ander (Standler 2000:ongenommerd, Clarke 2006:ongenommerd) uitwys, aan "both civil and criminal legal notions" gebonde is. Iemand wat van plagiaat aangekla word, kan in 'n siviele hof skuldig bevind word. Die vraag is of die aanklag van plagiaat 'n oortreding is wat onder die kriminele reg val. En verder: hoort plagiaat as bedrog ("fraud") en diefstal ("theft") tuis in akademies-institusionele regulasies en beleidsdokumente? In Pecorari (2004:239) se oorsig van vier-en-sewentig institusionele beleidskrifte bevind sy juis hierdie ongelukkigheid dat "[p]olicies for handling cases of suspected plagiarism evoked the language of court: the terms *allegation, hearing, trial, jury, prosecutor, defendant, sittings,*

*evidence, verdict, and acquittal* all appeared” [Aksent in die oorspronklike]. Op hierdie saak van plagiaat as wetsprobleem in die akademiese konteks word in 4.6 teruggekom.

## **2.2.2 Die ekstrinsieke kompleksiteit van plagiaat**

Behalwe die intrinsieke faktore wat die plagiaatproblematiek vergroot, is daar ook ekstrinsieke komplikasies. Hieronder word ses van hierdie faktore bespreek.

### **2.2.2.1 Die onbetroubare statistiek oor plagiaat**

Onbetroubare statistiek (Park 2003:477-478) is een van die ekstrinsieke faktore wat plagiaat problematiseer. Maruca (2004:4) merk kernagtig op dat “statistics about the pervasiveness of plagiarism actually tend to complicate rather than clarify the problem”.

Scanlon (2003) gee ’n bondige uiteensetting van die statistiek oor plagiaat oor ’n tydperk van die sestigerjare tot die laat-negentigs in die vorige eeu. Van die bekendste en mees aangehaalde statistiek is dié van die Amerikaanse Centre for Academic Integrity (CAI), opgestel deur McCabe. ’n Opname deur McCabe en Trevino in 1996 rapporteer dat waar 26% van hul ondersoekgroep in 1963 plagiaat erken het, 30% van die studente 30 jaar later erken dat hulle plagiaat gepleeg het. Scanlon (2003:162) verwys na ’n 2001-opname wat McCabe onder 2 200 kollegestudente op 21 kampusse in Amerika gedoen het. Die verslag bevind dat 10% “reported copying ‘a few sentences from a Web site without footnoting them’” (Scanlon 2003:162). McCabe (2005) som die situasie op 60 kampusse in die VSA soos volg op:

On most campuses, 70% of students admit to some cheating [...] most students have concluded that ‘cut & paste’ plagiarism – using a sentence or two (or more) from different sources on the Internet and weaving this information together into a paper without appropriate citation – is not a serious issue. While 10% of students admitted to engaging in such behavior in 1999, almost 40% admit to doing so in the Assessment Project surveys. A majority (77%) believe such cheating is not a very serious issue.

Granitz en Loewy (2007:293) haal McCabe egter soos volg aan: “In a survey, conducted by McCabe, 41% of undergraduate students admitted that they had engaged in one or

more instances of ‘cut and paste’ plagiarism involving the Internet [Center for Academic Integrity (CAI), 2002-2003]”. McCabe se “70% of students” het nou “41% of undergraduate students” geword. Indien ’n mens dit nie goed lees nie, word dit ’n spel met syfers. Dit is uit genoemde twee weergawes ook nie duidelik of die 40 (41%) slegs op voorgraadse studente betrekking het nie. En buitendien, is die statistiek geldig vir Suid-Afrika? Scanlon (2003:161) bied self die perspektief op die onbetroubaarheid van statistiek in sy opmerking:

Depending on the study, anywhere from 9 percent to 95 percent of students surveyed admitted to some form of academic dishonesty.

’n Laaste voorbeeld of twee: in ’n studie oor plagiaat by vier Australiese universiteite bevind Marsden (soos gerapporteer deur Zimitat 2008:11) dat 81% van voorgraadse studente erken het dat hul plגיעer. Zimitat (2008:11) vat O’Conner se 2003-ondersoek van byna 2 000 studentewerksopdragte aan ses Australiese universiteite as volg saam:

It can be determined that plagiarism was committed by about 14 percent of students in that study. The extent of plagiarism in written assignments isn’t clear in the self-report studies, but less than 2 percent of analysed assignments in O’Connor’s study contained 40 percent or more of unattributed text.

Met verwysing na die Joint Information Service Committee (JISC, 2005) kom Zimitat (2008:11) tot die gevolgtrekking dat ten minste 10% van studente se werk plagiaat mag bevat.

By beoordeling van die statistiek oor plagiaat kan die volgende vrae gestel word:

- Hoe betroubaar is blote statistiek (Park 2003)? Soos uit voorbeelde hierbo blyk, is die meetinstrumente, die “toetsgroepe” en die afleidings so verskillend dat die statistiek nie betroubaar is nie.
- Hoe betroubaar is selfrapportering? Baie van die plagiaatondersoeke berus op selfbeoordeling en -rapportering soos Roberts (2008:2) en Gallant (2008:8) dit uitstippel.

- Wat van die vele gevalle wat nie in statistiek vervat is nie? Lampert (2008: 29) bespreek die relatiewe lae getalle van akademiese wangedrag by die Universiteit van Kalifornië Santa Barbara (UCSB) in 2002/3, maar maak dan die belangrike opmerking dat “the larger concern is how many cases of plagiarism are going undetected or unreported”.
- Hoe word voortdurend fluktuierende houdings in statistiek verreken? Studente se begrip en houding teenoor plagiaat bly ’n veranderende faktor (Roberts 2008:2).
- Kan statistiek onder een kultuurgroep met dié van ’n ander vergelyk word? Ondersoeke wat statistiek as vertrekpunt oor plagiaat gebruik, verskil vanweë kultuurgroepe se diverse begrippe en houding teenoor plagiaat (Pecorari 2008:12-19). Zimitat (2008:11-12) verwys na die diversiteit van studentepopulasies as ’n bepalende faktor onder die “multiple factors” wat die toename in plagiaat statisties verreken.
- Hoe word die diverse hanterings- en strafmetodes deur akademiese instellings en selfs dosente onderling in statistiek verreken? In die CAI se 2002-3 opnames op 60 VSA kampusse wys studenteresponse byvoorbeeld uit dat “they were more likely to cheat if a faculty member was known as lenient toward cheaters” (Granitz & Loewy 2007:294; sien ook Zimitat 2008:11).
- Hoe kan statistiek onderskei tussen gevalle van bewuste en onbewuste plagiaat? Gallant (2008:8) wys op hierdie probleem: “Survey results can only suggest that respondents may be engaging in behaviours that may be considered cheating by their educational institutions. Little evidence exists that people share common definitions of cheating.”
- Kan die bewoording in vraelyste nie lei tot onakkurate statistiek nie? Is daar nie bevooroordeelde bewoording in die rapportering van statistiek nie? Maruca (2004:4) beantwoord die eerste vraag deur op te merk dat verskillende ondersoeke bevestig dat die bewoording van vraelyste die uitslag daarvan kan beïnvloed. Gallant (2008:9) beantwoord die tweede vraag in ’n bespreking oor versigtige hantering van statistiek deur te bevestig dat ook die bewoording van

die ondersoekresultate openbare en institusionele reaksie en optredes kan beïnvloed.

- Dui die statistiek onteenseglik op 'n toename in plagiaat, of het plagiaat net meer sigbaar geword? Sommige skrywers soos Maruca (2004) betwyfel dit dat plagiaatvoorvalle werklik soveel toegeneem het as gevolg van die tegnologiese revolusie. Selfs McCabe (2001), hoewel in 2001, erken dat navorsing aantoon dat die toename in wat hy noem “new plagiarizers” gering is. (Sien ook Eriksson & Sullivan 2008:24, Gallant 2008:1-4).
- Bestaan daar 'n verband tussen statistiek en studente se angsvlakke? Howard (1999:24) en Maruca (2004:5) bevestig albei dat statistiek oor plagiaat inderdaad die angsvlakke van diegene wat plagiaat as 'n bedreiging sien, verhoog.

Samevattend bied Roberts (2008:1) 'n gebalanseerde kyk op en verklaring van die onbetroubare statistiek, waarmee ek my vereenselwig:

Statistics in this area tend to vary a little depending upon the methods used for their collection and calculation, but whether the percentage of students' self-reporting plagiarism is 35 percent in one survey, or 45 percent in another, the conclusion is the same.

Hierdie gevolgtrekking is dat plagiaat in die akademie 'n verbreide realiteit is en nie iets wat deur enkele sondaars gepleeg word nie (Roberts 2008:1). Die raad van Gallant (2008:8) bly egter geldig: “The numbers and statistics, however, should be interpreted with caution”.

#### 2.2.2.2 Plagiaat en kopiereg

Die fokus van hierdie verhandeling is plagiaat en nie kopiereg nie. Nogtans word die twee begrippe dikwels aan mekaar gekoppel en bestaan daar boonop verwarring en vermenging op die twee terreine, soos volg opgesom deur Dames (2006:2): “One of the biggest misconceptions about plagiarism is that it is synonymous with copyright infringement”. Kopiereg en plagiaat verskil van mekaar: kopiereg is juridies veranker, terwyl plagiaat 'n nie-juridiese term is (Maruca 2004:9, Posner 2007:34). Standler (2000:ongenommerd), 'n

regsgeleerde, beweer egter dat plagiaat inderdaad 'n regs-kwessie is en verduidelik dat “[p]lagiarism – either verbatim copying or paraphrasing – is infringement of a copyright, a kind of tort”<sup>1</sup>, hoewel hy erken dat dit selde in die regsliteratuur bespreek word. Green (2002:200), ook 'n regsgeleerde, bevind dieselfde as Standler as hy op die vermenging van die terminologie wys en aandui dat daar ook deur die howe soms losweg na kopiereg-oortredings as “plagiaat” verwys word. Marsh (1997:ongenommerd) som die verhouding tussen die “quite different beasts” op as “the sometimes sticky relationship between two worlds often problematically opposed – one *legal/corporate* and the other *educational/academic*”. [Aksent in die oorspronklike].

Belangrike verskille tussen plagiaat en kopiereg kan aan die hand van veral Mawdsley (1994), Addison (2001), Green (2002), Dames (2006) en Murray (2008) as volg opgesom word:

<b>Outeursreg/Kopiereg<sup>2</sup></b>	<b>Plagiaat</b>
1. Outeursreg ontleen sy krag aan wetgewing. Daar is 'n stel wette wat die skep, reproduksie en verspreiding van oorspronklike werke reguleer (Dames 2006). In Suid-Afrika reël die <i>Wet op Outeursreg, Wet 98 van 1978</i> kopiereg-aangeleenthede.	Geen wetgewing beheer plagiaat nie. Plagiaat is 'n akademiese oortreding wat gedefinieer en afgedwing kan word na gelang van die administratiefregtelike interpretasie van 'n individuele opvoedkundige instansie, hoewel sommige skrywers daarna verwys as “a matter of etiquette or community norms” (Murray 2008:174) of dit plaas in die “realm of ethical behavior” (Maruca 2004:9).
2. Kopiereg-oortreding het finansiële implikasies vir die benadeelde en kan selfs tot tronkstraf vir die oortreder lei (Dames 2006);	Plagiaat skaad die oortreder se naam en professionele status, maar hou nie finansiële implikasies in nie (Dames 2006), tensy

<sup>1</sup> 'n “Tort” is “'n onregmatige en skuldige handeling wat aan 'n ander skade of persoonlikheidsnadeel veroorsaak” (Van der Merwe & Olivier 1976:1). Die reëls het betrekking op die privaatregtelike aanspreeklikheid van 'n persoon.

<sup>2</sup> Dank word aan mnr Pieter Brits van die Regsfakulteit aan die UV betuig vir sy waardevolle insette oor outeursreg-aangeleenthede. Hoewel die wet wat hierdie aangeleenthede reël die *Wet op Outeursreg, Wet 98 van 1978* heet, word daar wel in die omgangstaal verwys na kopiereg-aangeleenthede.

sien artikel 27(6) van die <i>Wet op Outeursreg</i> ).	kopiereg ter sprake is. Plagiaat is 'n bedreiging vir sosiale verhoudinge en/of akademiese aansien.
3. Die bewyslas is op die eiser om te bewys dat kopieregskending plaasgevind het en dat die verweerder daarvoor verantwoordelik is.	Die persoon wat die klag lê, hoef nie in 'n hof die waarheid of valsheid van sy aanklag te verdedig nie (Dames 2006).
4. Kopieregaanklagte volg 'n vaste regsproses, bepaal in die prosedures van die <i>Wet op Outeursreg</i> .	Die gebrek aan vasgestelde standaarde in sowel die bepaling van plagiaat as die hantering daarvan maak juridiese aanklagte moeilik verdedigbaar.
5. Kopiereg is 'n oortreding teen 'n individu.	Plagiaat is 'n oortreding teen 'n groep: die leser en die gemeenskap.
6. Outeursreg plaas die klem op die beskerming van die houer van die outeursreg deur die gebruik van die kopieregmateriaal te reël.	Plagiaat fokus op die gebruik van die geskrewe materiaal, ongeag of dit deur kopiereg beskerm word of nie.
7. Outeursregskending vind plaas wanneer regmatige gebruik ("fair use") oorskry word.	Plagiaat het nie 'n beperking op die hoeveelheid nie: onerkende gebruik van een sin, een bladsy of een hoofstuk van 'n ander se werk is tekstuele plagiaat. Vergelyk die Georgetown University Webtuiste wat aandui dat "even using one of [a source's] small, characteristic phrases without quotation marks is considered plagiarism".
8. Sommige werke val nie onder die <i>Wet op Outeursreg</i> nie, byvoorbeeld regeringsdokumente (ingevolge artikel 12(8) (a) van die <i>Wet op Outeursreg</i> ), of gepubliseerde werke waarvan die outeursreg verval het (verdere voorbeelde in Mawdsley 1994:82).	Plagiaat is van toepassing op alle geskrewe werk en materiaal of dit onder outeursregbeskerming val of nie (Mawdsley 1994:82).



9. Die vereiste gestel vir nie-oortreding van die <i>Wet op Outeursreg</i> is dié van toestemming.	Die verkryging van toestemming van die outeur(s) van die bronteks waaruit geplagieer is, kan nie plagiaat ongedaan maak nie.
10. Iemand wat byvoorbeeld 'n hele boek sonder die nodige toestemming kopieer en versprei, is skuldig aan outeursregskending, al gaan dit gepaard met die korrekte erkenning.	Iemand wat 'n hele werk oorskryf en dit nie erken nie, maar dit nie versprei nie (“pass off”) is steeds skuldig aan plagiaat.
11. By outeursregskending speel bedoeling geen rol nie.	Bedoeling word deur skrywers soos Green (2002:201) en Howard (1999:xxii) as deurslaggewend vir die aanklag van plagiaat beskou.
12. Outeursregskending impliseer die skending van die oorspronklike outeurskap van 'n werk (Haviland & Mullin 2009:12).	12. Plagiaat impliseer ook die skending van die oorspronklikheid en outeurskap van 'n ander, maar dit gaan ook gepaard met die voorgee daarvan as die skrywer se eie.

Ten spyte van die duidelike verskille tussen plagiaat en kopiereg dwing tegnologiese ontwikkeling vandag die twee begrippe nader aan mekaar. Maruca (2004:10) verduidelik hierdie dilemma deur te bespiegel dat die toename in plagiaatoortredings as gevolg van versnelde tegnologiese ontwikkelinge dieselfde effek kan hê op kopieregoortredings. Maruca (2004:10) voorspel dat die verhoogde toespitsing in die akademie op korrekte brongebruik as gevolg van die plagiaatpaniek kan oorspoel na die domein van kopiereg. Op hierdie wyse kan die akademie die mark lei in plaas van andersom.

### 2.2.2.3 Plagiaat en intertekstualiteit

Intertekstualiteit, outeurskap, oorspronklikheid, skrywersidentiteit (eie stem) en die “common knowledge”-fenomeen is onlosmaaklik deel van die plagiaatproblematiek. Fairclough (1992:101-105, 118, met verwysing na Kristeva 1966) definieer intertekstualiteit as 'n breë term wat dui op al die moontlike maniere waarop 'n spesifieke teks met ander tekste in verband staan. Hy verdeel intertekstualiteit in “manifest

intertextuality” en “interdiscursivity”. Ivanič (1998:48) beveel die gebruik van die term “actual intertextuality” aan ter vervanging van manifeste intertekstualiteit. Volgens Ivanič verwoord die gedagte van ’n “actual text” twee aspekte beter: eerstens die feit dat **werklike** skrywers hulself posisioneer ten opsigte van die konvensies in die akademiese diskoers en tweedens dat skrywers hulself vereenselwig met **werklike** tekste in die akademiese diskoers. Anders as na werklike tekste verwys Fairclough se interdiskursiwiteit nie na ’n spesifieke ander **teks** nie, maar na abstrakte **tekstipes** of tekskonvensies. As abstraksie is interdiskursiwiteit dus ’n onvaspenbare, onidentifiseerbare verskynsel wat tekste as sodanig kenmerk. Ivanič (1998:48) kom dan ook tot die gevolgtrekking dat “[i]nterdiscursivity is not an optional characteristic of texts: all samples of language in use can be identified as drawing on such conventions in some way or other [...] a central concept for a theory of language identity”. (Sien ook Eira 2005:3-4).

’n Ouer skrywer na wie se werk gereeld verwys word (sien byvoorbeeld Pennycook 1996, Howard 1999, Angélic-Carter 2000, Price 2002) in die debat oor intertekstualiteit, is Bakhtin. Bakhtin (1981:294) se term “hybridization” verduidelik die vermenging van nuwe en ou woorde en begrippe. Hy stel dit dat vir skrywers om woorde hul eie te maak (“own”) ’n moeilike proses is, veral vir onervare skrywers, aangesien nuwe woorde en begrippe vreemd klink “in the mouth of the one who has appropriated them and now speaks them”. Bakhtin (1981:294) verduidelik dat taal nie ’n persoonlike medium is nie, want “it is populated – overpopulated – with the intentions of others. Expropriating it, forcing it to submit to one’s own intentions and accents, is a difficult and complicated process”. Bakhtin se insigte van weleer het vandag nog geldigheid. Angélic-Carter (2000:41) sien Bakhtin se teorieë oor hibridisering “[as] one explanation [...] of what the ‘plagiarizing’ student may be doing”. Sy verduidelik (2000:38-39) dat haar bedoeling nie is om studente te verskoon van plagiaatpraktyke nie, maar om ’n verhoogde bewustheid by akademië aan te kweek oor die verskeidenheid van diskoersagtergronde waarmee studente die akademie betree. Jong studente se stryd is presies dit: om te beweeg van “unsuccessful, conflictual hybridization of prior school (or other) discourses [to] new academic ones”. In hierdie ontwikkeling kan onbedoelde hibridisering voorkom wat dan as plagiaat beskou word.

’n Deeglike begrip van intertekstualiteit is van belang omdat oortreders hulle kan beroep op intertekstualiteit as verweer. Green (2002:179) verwys na skrywers soos Buranen en Roy (1999:xx-xxi) wat as postmoderniste redeneer dat plagiaat en aanvaarbare vorms van herskryf nie so maklik onderskeibaar is nie. Hoewel Green (2002:179) die onafwendbaarheid van “borrowing” aanvaar, spreek hy tog sy skeptisisme uit teenoor diegene

[that] have tended to recast conduct that might otherwise be stigmatized as plagiarism with morally neutral, even morally favorable terms such as ‘voice merging’, ‘echoing’, ‘intertextualizing’, ‘synthesizing’, ‘textual appropriation’, ‘resonance’ and ‘patchwriting’.

Intertekstualiteit bly dus ’n tweesnydende swaard:

On the one hand, plagiarism is a nasty, venal, and immoral crime that needs to be eradicated while, on the other, plagiarism cannot be a problem – sharing and borrowing is inherent in the nature of language” (Bowden 1996a:83).

Die term “patchwriting” wat Green gebruik, is ’n vorm van intertekstualiteit waaroor Flannery (in Howard 1999:7) opmerk dat “[s]tudents are always caught ‘intertextually’– they [...] patch together fragments of the multiple texts”. Howard (1999:7) merk ironies op oor die spore van “die ander” wat gelaat word in ’n teks: “When the trail is obvious, we call it plagiarism; when it is erased, we call it synthesis or even original writing”. Dis maar ’n stukkie ironie dié, maar intertekstualiteit konfronteer ons met wesenlike teksverskynsels. Green (2002:178-181) stip hiervan ’n paar aan:

- *oorspronklikheid*: “[T]here is truth to the claim that few, if any, artists or writers or scholars always achieve originality”;
- *kulturele tradisies*: “We all work in a cultural tradition, and, to some degree, we all absorb those cultural traditions by copying”;
- *interdisiplinêre beïnvloeding*: “[M]uch of the most interesting scholarship consists in combining insights gained in other fields [...] in new ways and in new contexts”;

- *onbewuste beïnvloeding*: “Virtually every [...] scholar suffers from what Harold Bloom has called [...] the ‘anxiety of influence’. Many influences are unconscious”;
- *pedantry*: “[I]f one were to attempt to attribute each and every source of one’s ideas, one’s work would likely suffer. Excessive concern with one’s sources can thwart the creative process and lead to pedantry”.

Currie (1998:1) trek ’n duidelike verband tussen intertekstualiteit en oorspronklikheid as hy met verwysing na skrywers soos Bakhtin, Cazden, Hull en Rose, Pennycook en Scollon aandui hoe alle skrywers uit bestaande tekste leen: “[I]ntertextuality of discourse renders it difficult indeed for any writer to be the sole originator of his or her words or ideas”. Pennycook (1996:208) bespreek ook die begrip “oorspronklikheid” en toon aan hoe moeilik dit soms is om die oorsprong van ’n aanhaling na te speur. Hy stel dan die retoriese vraag wat eintlik die oorspronklikheidsmite vernietig: “[I]s it perhaps the case that there really is nothing, or at least very little, new to be said?”

Dit is van belang vir die probleem van plagiaat in akademiese diskoers om kennis te neem van aspekte soos intertekstualiteit, outeurskap en oorspronklikheid wat daarmee verweef is. Die kompleksiteit van plagiaat, allesbehalwe “a monolithic term” (Howard 2008:48), hou verband met hierdie begrippe. Angéilil-Carter (2000:38, 48) skryf:

[D]iscourses are not monolithic and impenetrable, they exist not in isolation but sometimes in opposition to or different from other discourses, and they are dynamic and shifting [...] The notion of authorship is in flux. Concepts of originality, of ownership of meaning and wording are complex and not adequately dealt with in much of our thinking about plagiarism, and our dealing with it in the academic context.

Die kompleksiteit van plagiaat moet egter nie ’n duidelike standpunt oor die onaanvaarbaarheid daarvan verwater nie. Studente móét en kán geleer word hoe plagiaat van intertekstualiteit verskil.

#### 2.2.2.4 Plagiaat en die Internet

Nog 'n faktor wat plagiaat kompliseer, is die invloed van tegnologiese ontwikkeling op akademiese en nie-akademiese skryfwerk. Gallant (2008:67) sien 'n analogie tussen die invloed wat die drukpers op skryfontwikkeling gehad het en die Internet. Sy verduidelik hoe die tegnologiese ontwikkeling van die drukpers aan die een kant outeurskap (en plagiaat) help definieer het en aan die ander kant juis ook die oorname uit ander se werk meegebring het. Hierdie geskiedenis word herhaal in die digitale ontploffing wat meegebring is deur die Wêreldwye Web en die Internet. (Sien ook in hierdie verband Barrie & Presti 2000).

Flowerdew en Li (2007b:162) stel die probleem van die Internet duidelik:

[A] lot of this concern has been brought about by the electronic revolution in text production [...] The temptation to plagiarize is thus much greater, and consequently its occurrence is now probably more widespread than ever before. (Sien ook Maruca 2004, Townley & Parsell 2004, Gallant 2008).

Lathrop en Foss (2000:1) skryf die toename in plagiaat aan die volgende redes toe: dis maklik; minder as 10% studente word uitgevang; en dié wat wel gevang word, kom weg met ligte strawwe. Tussen 2000, toe Lathrop en Foss se werk verskyn het, en 2008 toe Roberts (2008) dieselfde probleem aanraak, het niks verander nie. 'n Bewys van Internetplagiaat se selfstandigheid is die eiesoortige benaming wat dit gekry het as "cybercheat" (Abdolmohammadi & Baker 2007:46). 'n Verdere Internetgedrewe probleem is die sogenaamde "contract cheating", waar 'n skrywer 'n kontrak met webskrywers aangaan om namens hom of haar 'n werkstuk te voltooi. Veral lande soos Amerika, Brittanje, Australië en Kanada het hulle teen hierdie euwel begin bolwerk (Clarke 2006).

Teenoor diegene wat die toename in plagiaat aan die Internet toeskryf, is daar ook diegene wat 'n versigtiger standpunt inneem deur die vermaning te rig dat berekeninge van Internetgedrewe plagiaat oordryf word (Scanlon 2003:161, Culwin 2006). Selwyn (aangehaal in Flowerdew & Li 2007b:162) redeneer selfs dat Internetplagiaat nie as 'n nuwe vorm van plagiaat beskou moet word nie, maar dat dit vervleg is met tradisionele

forme van plagiaat. Pecorari (2008:155) is ook van mening dat die skynbare toename in Internetverwante plagiaat meer anekdoties is as wat dit op bewese statistiek berus. Wat waar of onwaar is oor statistiek kan nie hier uitgeklaar word nie. Wat wel aandag vra, is die nuwe terme wat hul intrede in die plagiaatdebat gemaak het – terme soos “wiki” en hiperteks en hul invloed op studente se denkwyse oor plagiaat.

- **“Wikimania” versus “academia”**

Die Google- of Net-generasie van vandag het grootgeword in die tegnologiese omgewing van kopiëring, kennismanipulasie en die vermenging of “mashing” van tekste (Keen 2007:2-9, Gallant 2008:68). Hierdie mediakundige studente (Share 2006:11) se sosiale “remix practices” (Johnson-Eilola & Selber 2007:375) en appropriasie van materiaal op die Internet kom in botsing met akademiese konvensies van teksgebruik. (Sien ook Keen 2007:57-60, Zimitat 2008:11). Die “remix”- en “mashup”-praktyke kompliseer simplistiese definisies wat plagiaat netjies wil vasvang in ’n akademiese wit-swart, reg-verkeerd-dichotomie. Daar is selfs radikale stemme wat hierdie vermengingspraktyke ook in die akademie as so normaal beskou dat dit nie as strafbare plagiaat beoordeel moet word nie. Porter en DeVoss (2006:ongenommerd) sê byvoorbeeld:

Writing in the digital age increasingly requires remixing, that is, the transformative reuse and redistribution of existing material for new contexts and audiences. Creation, innovation, and invention in the digital age demand that information be widely shared and widely reused; digital writing practices require ‘plagiarism’ (in some sense). Although we respect the importance of crediting others for their work, we urge all academics to resist the policing of copyright – linked, we would argue, to the current plagiarism hysteria – and to focus instead on teaching an ethic of fair use.

Wat Porter en De Voss hier verduidelik, het later die term “Wikipedia” geword. Wikipedia is een van die webruimtes wat ’n nuwe kollaboratiewe sagtewareprodukt is. Die skepper van wiki’s, Ward Cunningham, verduidelik dat “wiki” ’n Hawaiïese leenwoord is wat “vinnig” beteken. Dit verwys dan na die spoed waarmee ’n gebruiker die inhoud van ’n teks kan verander. Die moontlikheid vir multi-gebruikers wat webinligting kan aanpas, hou

fundamentele implikasies in vir die ontwikkeling en verspreiding van kennis (Ray & Graeff 2008:39).

Hoewel dit soms as vanselfsprekend beskou word dat studente oor tegnologiese vaardighede beskik en met die klik van die muis verlangde inligting kan vind, beteken dit nog nie dat hulle akademies skryfvaardig is nie. McGowan (2008:99) bevestig dat

there is, generally speaking, no reason to assume that students in transition to the university would have an understanding of what it is that characterizes research writing. (Sien ook Lampert 2008:6).

Ander skrywers soos Zimitat (2008:11) bevind eweneens dat studente se tegnologiese vaardighede hulle klaarblyklik nie vir toepassing daarvan in die akademie bekwaam nie.

Ramsey (2008:244) bepleit dat daar kennis geneem moet word van die variasies in studente-interaksie met digitale tegnologieë en in besonder “the effect of a ‘flat world’ on their thinking and information-gathering practices”. Debatte en geskifte oor Internetplagiaat dui daarop dat die digitale ontploffing verswarend inwerk op die reeds histories belaste plagiaatfenomeen (Share 2006, Gallant 2008:68, Zimitat 2008:11). Ook Pecorari (2008:155), wat skepties is oor onbewese bewerings van toename in plagiaat weens die Internet, erken wel dat die Internet die “intertextual landscape” onherroeplik verander het, hoewel die kontoere van die spreekwoordelike nuwe terrein nog nie duidelik is nie.

Wiki’s is gebaseer op ’n dinamiese, multi-outeurskap. Gevolglik word die rol van tradisionele outeurskap van tekste onderbeklemtoon. Hierdie wikiskryfproses maak ’n dinamiese wisselwerking tussen outeur, leser en uitgewer moontlik en bring ’n grootskaalse paradigmaskuif in kollaboratiewe skryfforme teweeg (Ray & Graeff 2008:43). Ray en Graeff (2008:44-45) vergelyk selfs genoemde wisselwerking met Foucault se “discursive practice”, wat die onderskeid tussen outeur en leser uitwis. Hulle laat egter ook nie na om die gevaar van die uiteinde van die multi-outeurskap te noem nie: “In this moment the author-genius subordinates itself to the community that comprises

these superempowered users”. Akademiese skrywers stem saam dat digitalisering in die akademie, en wiki’s in die besonder, tradisionele begrippe van enkelouteurskap en die aard van outeurskap kompliseer (Rae & Graeff 2008:40; sien ook Pennycook 1996:215, Share 2006:11, Howard 2007:4).

Die posisie van die student in hierdie debat is van belang. Wood (2008:ongenommerd) bespreek Blum se siening van outeurskap as kollaboratief en vloeibaar, soos die student dit sien:

Some students, it seems, have shrugged off the old illusion of authorship in which ‘authors had a moral right to their own words and ideas’ and have embraced instead ‘an ever-changing version of a self’ involving ‘flexible social interaction and creative collaboration’.

Studente moet proaktief die verskil tussen “wikimania” en “academia” geleer word. Die beginsel dat gegewens op die Internet en die Wêreldwye Web vrylik **beskikbaar** is, moet binne ’n akademiese skryfkonteks verduidelik word as nie vrylik **bruikbaar** nie. As Gallant (2008:68) opmerk dat “information-sharing technology is creating a sense of collective intelligence”, moet daar aan studente verduidelik word dat universiteite nie kollektiewe grade toeken nie. ’n Graad/diploma word toegeken op grond van elke student se individuele werk. Dat daar in die toekoms voorsiening gemaak moet word vir kollaboratiewe graadverwerwing is net bespiegeling.

Ook op institusionele vlak heers daar spanning oor die voor- en nadele van die nuwe tegnologie van kennisverwerwing. Howard (2007) beskryf universiteite en kolleges as vasgevang in ’n tweespalt: studente word aangemoedig om die Internet te gebruik, maar opsporingsprogramme word tegelykertyd aangekoop om die akademie te beskerm teen die aanval van digitale plagiaat. Die beskikbaarheid van webgebaseerde inligting dwing akademiese instellings om volgehoue en nuut te besin oor die verwatering van akademiese standaarde.



’n Verwante en inderdaad verswarende aspek is die deurmekaarloop van private en openbare inligting op die Internet. Vrae of byvoorbeeld e-pos, Blog-, of Facebook-inligting aangehaal moet word al dan nie, raak die vasstelling van plagiaat in tekste. Hierdie onderskeidings is van belang aangesien die onderskeid tussen eiendommlike geskryfte en tekste in die openbare sfeer die basis vorm vir beoordeling van plagiaat. Dis ’n onderskeid wat selfs nog moeiliker getref word in die elektroniese as in die gedrukte media (Bloch 2004:222).

Gallant (2008:69) wys op ’n ander, pynliker waarheid dat kennis wat vantevore aan ’n bevoorregte klompie akademici behoort het, nou deur die tegnologie toeganklik gemaak word vir studente. Juis as gevolg van hierdie nuwe en vir akademici ongemaklike situasie, waarin hulle nie meer die “primary purveyors, repositories, or distributors of information and knowledge” is nie, is ’n nuwe opvatting oor plagiaat noodsaaklik. (Sien ook Porter & DeVoss 2006: ongenommerd, Gallant 2008:66).

Die Internetplagiaat-dilemma hou ironies genoeg tog voordele in. Volgens Hunt (2002) dra die Internet by tot die vorming van nuwe perspektiewe oor plagiaat. Sutherland-Smith (2008:33-34) bevestig hierdie standpunt as sy sê dat die Internet

changes and shapes textual practices in ways that are unable to be predicted and foreseen today [...] and will continue to push both conceptualization and practice in technology-mediated classrooms.

Ramsey (2008) doen ’n beroep op akademici om steeds op die uitkyk te bly vir nuwe kontekste waarbinne plagiaat verstaan en hanteer kan word. Hy argumenteer dat die huidige debatte oor plagiaat moontlik oor tien jaar beskou sou kon word as “the rearguard defenses of a highly privatized, perhaps Western-world view of the individual’s inventiveness and ownership” (2008:244). Hy suggereer verder dat daar oor ’n paar jaar moontlik aangetoon sou kon word dat die akademie se kriteria van oorspronklikheid, individuele outeurskap en plagiaatstrafsanksies uit pas was met die nuwe kennisparadigma.

Marsh (2007:154) se indringende vraag vat myns insiens die kern van die Internetdebat saam: “[Does] Internet plagiarism [...] belong in the lofty realm of post-media literacy or in the dungeon of literacy gone wrong”? Hierdie vraag is nog lank nie beantwoord nie. Die uitdaging aan akademici en opvoedkundige instansies is egter steeds om daadwerklik die invloed van die “age of networked writing machines” op die akademie proaktief te hanteer. (Sien ook Bloch 2004:210).

- **Hiperteks**

’n Hiperteks is ’n elektroniese dokument met skakels wat die leser na ander webtuistes kan lei. Howard (1995:791) verduidelik dat lesers deur middel van hipertekste veranderings aan bestaande tekste kan aanbring sonder om ’n spoor na te laat, byvoorbeeld in die geval van Wikipedia. In die wikiskryfproses ontstaan ’n gesamentlike outeurskap (Pecorari 2008:156) wat gevolg het vir akademiese skryfwerk sowel as vir plagiaat:

Hypertext makes visible what literary critics have theorized: the cumulative, interactive nature of writing that makes impossible the representation of a stable category of authorship and hence a stable category of its cohort, plagiarism (Howard 1999:133).

Hipertekste bevraagteken dus die tradisionele definisies van outeurskap, oorspronklikheid, die eienaarskap van tekste en plagiaataanspreeklikheid (Howard 1995:791).

Pecorari (2008:156) som die *status quo* van hipertekspraktyke soos volg op: “[T]he rules of the game have changed, but have not yet stabilized”. Sutherland-Smith (2008:34) gaan hiermee akkoord as sy sê dat dit onmoontlik is om die verreikende invloed van die Internet op tekstuele praktyke te voorsien of te voorspel. (Sien ook Marsh 2007:122). Akademici kan hulle nie blind hou vir veranderende realiteite in teksgebruik nie. Omdat oorspronklike tekste versnipperd in hipertekste voorkom, staan die onderrig van akademiese teksgebruik en die opsporing van plagiaat voor nuwe uitdagings.

#### 2.2.2.5 Plagiaat en kultuur

Skrywers soos Scollon (1995) en Pennycook (1996) het al in die negentigerjare ’n etnosentriese benadering tot plagiaat beklemtoon. Hierdie debat het vandag toegeneem in intensiteit, veral met betrekking tot nie-moedertaalsprekers (NNS) en Engels-

tweedetaalsprekers (L2) (Bloch 2008:217). Die hipotese is dat verskillende kulturele plagiaat verskillend interpreteer.

Die debat oor die invloed van kulturele verskille op plagiaat stel die probleem van bedoeling aan die orde (Sutherland-Smith 2008:19). Nie-Westerse kulturele verskille word deur resente skrywers as die hoofsaak van onbedoelde plagiaat genoem (Hayes & Introna 2005a & 2005b, Abasi & Akbari 2008, Bloch 2008, McGowan 2008, Thompson & Pennycook 2008). Hayes en Introna (2005a:65-66) se studie oor nie-Engelsmoedertaalsprekers se akademiese aanpassing aan Britse Universiteite bied die volgende perspektief op die kultuurgefundeerde plagiaatdebat:

However, we suggest that due to such culturally embedded practices, it is undesirable – one could even say wrong – to take a simplistic view of plagiarism that equates copying with plagiarism, as it is more than likely that there may not be any deliberate intention to commit malpractice [...] A further important issue emerging from the literature and our empirical study is that even when international students from countries such as China and the rest of Asia become aware of the different assumptions and expectations pertaining to borrowing words they will not have sufficient skills to differentiate between the nuances of what is or is not deemed plagiarism, nor will they have developed the skills and experience to move away from patch writing.

Australiese en Britse universiteite (sien Hayes & Introna 2005b:215) neem die afgelope twee dekades die voortou in die erkenning van kulturele diversiteit. Die aantal buitelandse studente (veral uit Oosterse kulture) het in die eerste helfte van 2006 byna 'n kwart van die totale studentebevolking in hierdie twee lande uitgemaak (Thompson & Pennycook 2008:126, 135). Die effek daarvan op akademiese skryfwerk kan nie ontken word nie:

It is in this complex transcultural contact that divergent attitudes toward texts are projected, refuted, appropriated, reinscribed [...] resulting in the classroom becoming a site where apparent civilizations separate and clash.

Hayes en Introna (2005b:215-216) noem drie redes waarom meer plagiaatgevalle by hierdie studente voorkom in vergelyking met Britse studente:

- Leeronderrig in die Weste verskil van dié in hul eie lande. Veral in China en ander Asiatiese lande word meer op inhoudelike kennis as kritiese denke gefokus, omdat memorisering 'n belangrike rol in onderrig speel (Pennycook 1996:220-222, Pecorari 2008:13). Verbatim herhaling is aanvaarbaar op grond van 'n respekverhouding tot meerderes. (Sien ook Dryden 1999:84, Hayes & Introna 2005a:65).
- 'n Gebrek aan akademiese skryfvaardighede kan toegeskryf word aan eksamengerigte onderrig (Hayes & Introna 2005a:62).
- Beperkte taalvaardigheid plaas L2-studente onder groter tydsdruk (Marshall & Garry 2005:462, Maddox 2008:128; sien ook verder 2.2.2.6 hieronder).

Kan verskillende leer- en opvoedkundige kulture 'n invloed hê op die beoordeling van plagiaat? Volgens Dryden (1999:84) is plagiaat ongelukkig een van die “culturally insensitive labels”, met ander woorde plagiaat bly plagiaat ongeag die kulturele agtergrond van die student. Chen en Ku (2008:79) redeneer dat plagiaat 'n “Westerse” idee is; verder, dat die verbreiding van kapitalisme in die moderne samelewing plagiaat weer op die voorgrond gebring het en daarmee saam institusionele omskrywings. Pecorari (2004:8) bevestig hierdie siening in haar ondersoek na plagiaatdefinisies in institusionele beleidstukke in Amerika, Brittanje en Australië:

[M]ost universities in the Anglophone ‘center’, still appear to be strongly attached to the traditional Western individual-orientated view of intellectual property ownership and are eager to hold students to this standard no matter what their cultural background or stage of literacy acquisition.

Hoewel daar studies is wat erken dat kultuurverskille 'n invloed het op die opvattinge oor plagiaat (Buranen & Roy 1999:72; sien ook Flowerdew & Li 2007b:166, Chen & Ku 2008:89, Wilson & Ippolito 2008:68), is daar tog stemme wat waarsku teen “essentializing culturally conditioned views of plagiarism” (Flowerdew & Li 2007b:166). In 'n ontleding van nie-hoofstroom Amerikaanse studente se plagiaatdefinisies bevind Buranen en Roy (1999:xx) dat plagiaatoortredings as gevolg van kulturele agtergrondverskille nie deur

studente self as oorsaak vir plagiaat genoem word nie, maar dat dit eerder akademiese skrywers is “[that] may ‘mythologize’ students’ beliefs”. (Sien ook Pecorari 2008:14, Sutherland-Smith 2008:165).

Die verband tussen kultuur en plagiaat is nog lank nie genoeg ondersoek nie (Flowerdew & Li 2007a:442, Pecorari 2008:21). Hoewel dit oordrewe is om te sê dat alle plagiaat ’n kulturele misverstand is (Bretag 2004:6), is ’n genuanseerde benadering van kultuursensitiwiteit en plagiaat in die akademie wel noodsaaklik (DeSena 2007:22).

#### 2.2.2.6 Plagiaat en die tweedetaalproblematiek

“[T]he plagiarism issue is not simply or even mainly an ESL problem” (Swales 2004:x). Hierdie aanhaling stel die ESL-problematiek (“English as Second Language”) aan die orde. Die teenoorgestelde standpunt dat ESL- en NNSE- (“Non-Native English Speakers”) faktore wel bydra tot plagiaat is egter net so geldig: “[L]ack of proficiency in English language is a primary reason for second language speakers committing plagiarism” (Wilson & Ippolito 2008:68; sien ook Bretag 2005, Hayes & Inrona (2005b), Pecorari 2008:15). Uit ’n Australiese perspektief, ’n land wat bekend is vir baie ESL en NNSE buitelandse studente, wys ook Sutherland-Smith (2008:135, 162) op die taalvaardigheidsproblematiek:

For many ESL and EFL [English as Foreign Language] classroom teachers, plagiarism is seen as a desperate action by students to submit work without penalty [ - ] the difficulties for many students [ESL and EFL] is demonstrating their learning in writing.

Angélil-Carter (2000:44) se ondersoek onder studente aan die Universiteit van Kaapstad plaas die fokus op die gebruik van “formulaic language in second-language acquisition”. Sy bevind ’n gebrek aan konseptualisering weens ’n taalonvermoë. Vanweë ’n beperkte woordeskat en alternatiewe uitdrukkingsvermoë is parafrasering ook moeilik. Sy kom tot die gevolgtrekking (2000:45) dat oorname van “chunks of language” in akademiese skryfwerk ’n onbewuste of selfs bewuste leerstrategie is en nie plagiaat nie. Vir hierdie studente kom genoemde leerstrategieë neer op “power-sharing” en nie plagiaat nie (2000:102).

Daar is groot ooreenkomste tussen Angéilil-Carter se bevindinge en meer onlangse studies van Pecorari (2008) en Sutherland-Smith (2008). Pecorari (2008:19) koppel die rol van gebrek aan taalvaardigheid aan opvoedkundige agtergrondverskille. In hierdie opsig bevestig sy (2008:20) Angéilil-Carter se waarneming dat die groot hoeveelheid woordelike herhaling deur veral nie-moedertaal Engelssprekende studente neerkom op 'n byblymeganisme (“coping strategy”) om 'n vloeiende akademiese teks te skryf. (Sien ook Sutherland-Smith 2008:135, 162).

Hoewel huidige navorsing (Wilson 1997:767, Angéilil-Carter 2000 en Pecorari 2008:20) aantoon dat ESL- en NNSE-studente se skryfwerk meer dikwels plagiaat bevat in die vorm van herhaling van woorde en/of frases uit brontekste, is voortgesette navorsing hieroor noodsaaklik. Daar moet kennis geneem word van Pecorari se standpunt dat genoemde vorme van tekstuele oortreding ook by NES (“Native English Speakers”) voorkom, met 'n verskil slegs op kwantitatiewe en taalvaardigheidsvlak. Aan die ander kant beklemtoon navorsing deur Flowerdew en Li (2007b:169) inderdaad die verskille tussen L1- en L2-studente se opvatting oor plagiaat sowel as plagiaatpraktyke.

Die tekstuele oortredings in studenteskryfwerk vanweë L2- of NNSE-gebreke kan nie plagiaat kondoneer nie. Dit kan wel *post facto* by die hantering van plagiaatgevalle 'n rol speel.

### **2.3 Die realiteit van plagiaat in die akademie**

Plagiaat is, soos Howard (1999:24) aandui,

at the very least, an unpleasant reality in academia, and, at the very worst, a threat to ‘not only civilization in general, but the academy in particular’.

Hierdie realiteit blyk uit plagiaatvoorvalle wat universiteite self bekend maak of wat deur die media berig word, sowel as uit empiriese ondersoeke oor dosente en studente se houdings oor plagiaat.

So byvoorbeeld berig News24.com op 20 Februarie 2007:

Plagiarism from the internet is rife among students at Britain's elite Oxford University [...] Although only 10 cases of 'intentional or reckless' plagiarism were detected at Oxford last year, Grafen said the evidence suggested that 'the incidence exceeds the observed events, perhaps by a considerable margin, perhaps by a considerable multiple'.

Hier te lande loop die Universiteit van KwaZulu-Natal in 2007/8 deur onder berigte dat "[p]lagiarism is a growing problem in universities worldwide, particularly as access to published work via the Internet increases. UKZN is no exception" (Naidoo 2007). Daar word dan verwys na Chippy Shaik se doktorsgraad waarvan, volgens 'n berig in die *Beeld* van 3 Maart 2008 getiteld *Plagiaat kos Chippy sy graad*, hoofstukke 2 en 4 geplagieer is. Nog 'n geval is dié van Moira Clarke. 'n Berig in *Rapport* van 30 Augustus 2008 (Eybers 2008) rapporteer die volgende:

Vir duisende matriekleerlinge was sy die 'wiskunde-tannie' wat hulle deur die eksamen gehelp het. Maar ná 13 jaar as aanbieder van die wiskunde-program op SABC3 se Learning Channel is me. Moira Clarke summier in die pad gesteek omdat sy glo plagiaat gepleeg het.

In 2002 kom daar ook uit Amerika berigte oor aantygings van plagiaat teen twee vooraanstaande Amerikaanse historici, die een 'n Pulitzer-pryswenner Doris Kearns Goodwin, die ander die populêre historikus-skrywer Stephen Ambrose (Marsh 2007). Die Australiese akademiese gemeenskap het op sy beurt ook lank gesteier onder die plagiaataanklag en gevolglike afdanking van die visekanselier aan die Monash Universiteit.

In 2006 maak Price (2006:46-56) 'n opsomming van negentien sake wat deur die Office of Research Integrity (ORI) ondersoek is. Agt was plagiaatgevalle waarby vooraanstaande Amerikaanse akademici van die United States Public Health Service betrokke was. In 2007 word die volledige hoofartikel in *Research Policy* (Martin 2007:905-911) gewy aan die plagiaat van Hans Werner Gottinger, 'n vooraanstaande akademikus wat volgens die berig meer as honderd artikels en boeke gepubliseer het. Sy akademiese loopbaan

verkrummel onder die bewyse van grootskaalse plagiaat: 'n 1993-referaat is identies aan dele van 'n artikel van Bassin (1980); 'n 1996-artikel plagieer 'n 1992-artikel van Geoffrey Wyatt; 'n 2002-artikel kom grootliks ooreen met 'n 1997-artikel van Zhiqi Chen.

Ook uit die Oosterse lande kom berigte oor plagiaat. Op 23 Februarie 2008 berig *The Hindu* oor 'n professor wat skuldig bevind is aan plagiarisering van meer as sewentig navorsingsartikels. Die *Beijing Review* van 22 Februarie 2002 wys ook op die geval van 'n bekende jong professor, Wang Mingming, in die departement Sosiologie van die Universiteit van Peking, wat oorskryf uit 'n Amerikaanse antropoloog se werk, en wat opslae in Chinese akademiese kringe maak.

Toegegooi onder sulke voorvalle van akademiese plagiaat stel Marsh (2007:905) tereg die vraag “as to whether plagiarism may be far more common than previously assumed”. Maar selfs as die realiteit van plagiaat toegegee word, ervaar akademiese instellings dat plagiaatgevalle dikwels deur die media oordryf word (Howard 2004a:ongenommerd). Hierdie onsensitiewe rapportering dra by tot 'n verhoogde angs by studente sowel as akademiese instellings. In hierdie opsig kan met Eodice (2008:11) akkoord gegaan word as sy argumenteer dat die sleutel tot veranderinge in akademiese plagiaat institusioneel gedrewe moet wees. Sy stel dan voor dat die media se metode om straf vir plagiaat uit te deel vervang kan word deur 'n institusioneelgedrewe pedagogiese benadering tot plagiaat.

## **2.4 Samevatting**

Plagiaat in die akademie vra 'n ander benadering as plagiaat op ander samelewingsterreine. Hoewel die begrip “akademiese plagiaat” eers in die moderne tyd as distinktiewe oortreding beslag gekry het, is die oorsprong en ontwikkeling van die plagiaatbegrip vervleg met veral die letterkunde. Die etimologie van die woord “plagiaat” word teruggevoer na die digter Martialis se gebruik van die Latynse woord *plagiarius*, wat die oortreding as literêre diefstal brandmerk. Hierdie negatiewe konnotasie met kriminaliteit bly vandag nog aan plagiaat kleef soos onder andere blyk uit die verwarrende plagiaatmetaforiek in die resente plagiaatliteratuur. Die vraag in besonder is of die



diefstalmetafoor juridies en/of akademies houdbaar is aangesien plagiaat nie in wetgewing geformuleer word nie. Die verwarring gaan verder as net metaforiek. Intellektuele eiendomsreg word beklemtoon met die aanvaarding van kopieregwetgewing in die 17de en 18de eeue in Engeland en Amerika waardeur die skending van outeursreg en plagiaat prominent raak. Die verskil tussen plagiaat en outeursregoordredings bly 'n onseker faktor ook by die beoordeling van akademiese plagiaat vanweë verskeie ooreenkomste en verskille.

Een van die intrinsieke kompleksiteite van plagiaat is die onstabiliteit van die begrip wat deurspeel op alle vlakke van die hantering daarvan. Kenmerkend van plagiaat is die veranderende aard en die gevolglik veranderende toepassing daarvan oor tydvakke, diskoersgemeenskappe, kultuurgemeenskappe, hoëronderwysinstellings en selfs in die klaskamer. Plagiaat in die akademie kan ook nie as 'n oppervlakverskynsel met enkele maatreëls opgelos word nie. Indien dit moontlik was, sou die probleem nie geëskaleer het soos blyk uit die statistiek oor plagiaat onder studente en selfs akademiëcië nie. Oplossingsgerigte metodes moet ruimte maak vir plagiaat as 'n verskynsel van studente se leerprobleme. Die erkenning van plagiaat as diepteverskynsel berei die weg voor vir die implementering van onderrig- en leerstrategieë.

Buiten vir ekstrinsieke kompliserende faktore soos onbetroubare statistiek en die verskil tussen plagiaat en outeursregskending, is intertekstualiteit onlosmaaklik deel van die plagiaatproblematiek. Hoewel aspekte van onbedoelde hibridisering en die ineenvloeï van skrywers se gedagtes in nuwe tekste aanvaarbare vorme van intertekstualiteit is, kan oortreders hul te maklik op intertekstualiteit as verweer beroep.

'n Verdere kompliserende faktor is die invloed van die Internet en die Wêreldwye Web op akademiese skryfwerk. Hoewel die voorkoms van Internetgedrewe plagiaat soms oordryf word, kan die wiki-invloed en die realiteit van hipertekstgebruik nie buite rekening gelaat word by die beoordeling van studenteplagiaat nie. Hoewel navorsing oor kulturele diversiteit aan Australiese en Britse universiteite die verhoogde voorkoms van plagiaat

onder veral Engels tweedetaalsprekers erken, kan weens 'n gebrek aan navorsing op die gebied nie soortgelyke bevindings vir Suid-Afrika gemaak word nie.

Die realiteit van plagiaat staan vas. Wat nie vasstaan nie, is hoe die realiteit deur akademiese skrywers en universitêre instellings benader word.

## HOOFSTUK 3

### PLAGIAAT: BENADERINGSWYSES

#### 3.1 Inleiding

Bowden (1996a:83) maak in 1996 'n stelling wat die plagiaatdilemma in die akademie verwoord:

Plagiarism will undoubtedly remain a topic about which we (and our students) remain confused, combative, and litigious.

Bowden se uitspraak word ondersteun deur Lampert (2008:7): “Lines will continue to be blurred”. Die toepaslikheid van hierdie stellings word deur uiteenlopende benaderings tot plagiaat in die akademie bevestig.

In hierdie hoofstuk word 'n oorsig gegee van hoe ver die denkrigtings oor plagiaat uiteenloop. Sommige skrywers stel akademiese integriteit voorop en maak 'n appèl op studente se etiese waardes. Ander is weer van mening dat die streng toepassing van strafmaatreëls plagiaat gaan uitroei, terwyl die teenoorgestelde benadering, naamlik om ruimte te maak vir akademiese ontwikkeling by eerste oortreders deur ander gepropageer word. Dan is daar ook diegene wat 'n onderskeid wil tref op grond van die bedoeling van die skrywer, hoe subjektief die bepaling van bedoeling ook al mag wees. Ander bepleit weer 'n objektiewe, tekstuele benadering tot plagiaat. Juis om hierdie rede kom Howard (1995 & 2008) tot die slotsom dat daar eintlik nie van plagiaat gepraat kan word nie, maar veel eerder van plagiarismes. Plagiarismes hou naamlik rekening met die kontekstuele perspektief en verder verdiskonteer dit kulturele en intertekstuele invloede.

Hoewel die benaderingsverskille mekaar nie noodwendig uitsluit nie, word die uiteenlopende benaderings hieronder in kategorieë bespreek soos skrywers, akademici en beleidmakers plagiaat aan die orde stel.

## 3.2 Benaderingsverskille tot plagiaat

### 3.2.1 Etiese benadering

Die volgende uitspraak van Howard (1999:106) stel die etiese standpunt onomwonde: “Most discussions of student plagiarism [...] postulate an ethical basis to plagiarism”. Ook Marsh (2007:32) sien plagiaat in etiese terme as hy aandui dat dit die skending van *pietas* (respek) is. Ander ondersoekers wat plagiaat as ’n etiese probleem tipeer, is Harris (2001), Dordoy (2002), McCabe en Trevino (2005), Evans (2006) en Nadelson (2007).

Harris (2001:30) gaan van die standpunt uit dat studente geleer moet word dat plagiaat oneties is omdat plagiaat ook neerkom op steel en lieg. Leuens oor die oorspronklikheid van eie werk is minagting nie bloot vir die persoon van die dosent nie, maar vir “the entire academic enterprise” (Harris 2001:30). Park (2004:292) verwys na plagiaat as literêre diefstal en wanvoorstelling wat volgens hom teen die wese van die akademiese etos van vertrou en integriteit indruis.

Die konkreteste manifestasie van die etiese benadering tot plagiaat is die Erekodebeweging van Donald McCabe, president van die Center for Academic Integrity (CAI), wat die gedagte van erekodes in 1992 aan die Duke Universiteit in Noord-Carolina aangevoer het. In die afgelope tien jaar is daar ’n sigbare toename van verskeie soorte etiese protokolle, erekodes en gedragskodes, veral aan universiteite in Amerika. Dit het ook aan Suid-Afrikaanse universiteite neerslag gevind in die vorm van ’n “plagiatdeklarasie” wat studente moet teken en saam met skryfopdragte moet inhandig. Hierdie “behaviour modification strategy” kom volgens Roberts-Cady (2008:61) neer op ’n karakterontwikkelingstrategie.

In 2000 doen die American Association for the Advancement of Science (AAAS) ’n ondersoek onder akademiese instellings en bevind dat 75% gedragskodes het. Slegs ’n paar kon egter positiewe terugvoer gee oor die effektiwiteit van die gedragskodes (Brainard in Decoo 2002:192). Decoo se opmerking oor gedragskodes is taamlik verdoemend: “Indeed, many of these codes do not go beyond obvious suggestions” (Decoo 2002:192). ’n

Soortgelyke waarneming word deur Roberts gemaak (2008:6). Hoewel Roberts toegee dat erekodes in sekere gevalle mag bydra tot die vermindering van plagiaat, kom hy tot die gevolgtrekking dat die waarde daarvan nie bo redelike twyfel vasgestel is nie. Die slotsom in hierdie debat is Thompson en Pennycook (2008:126) se opmerking dat deur die klem te plaas op die negatiewe en morele konnotasies van plagiaat, meer vertroebeling as ophelderling plaasvind.

Gallant (2008) raak die kern van die saak aan as sy aandui dat die situering van plagiaat binne 'n etiese raamwerk die probleem van akademiese wanpraktyke toeskryf aan 'n karaktergebrek. Derhalwe word die oplossing op dieselfde vlak gesoek: “[T]he problem is deviant behavior, and the solution is character and cognitive development” (2008:50). Hierdie uitgangspunt kom daarop neer dat iemand wat aan enige vorm van akademiese wanpraktyk skuldig is ook moreel korrup is, omdat hy of sy gekies het om van die “regte” paaie af te wyk. Clarke (2006:ongenommerd) se kritiese opsomming van hierdie benadering is helder:

Most sources on plagiarism simply assume that it is wrong, and that everyone agrees that it is wrong. It is common to see reference to ‘integrity’ and ‘honour’, and to the classification of plagiarism as a form of ‘cheating’, which everyone agrees is wrong, without any need for discussion. Where argument is provided, it is often along the lines that plagiarism is morally wrong because the plagiarizer both claims a contribution that he or she is not justified in claiming, and denies the originator the credit due to him or her.

Die probleem om plagiaatoortredings as 'n etiese oortreding te kategoriseer is dat nie alle studente wat (veral onbewus) plagiaat pleeg, moreel of eties korrup is nie. Fountain en Fitzgerald (2008:106) argumenteer die saak enduit: as vermyding van plagiaat gelykgestel sou word aan akademiese eerlikheid en integriteit, dan sou dit 'n manier wees om die kaf van die koring te skei: studente met integriteit en studente daarsonder.

'n Moralistiese benadering bring nie studente se diverse akademiese, sosiale of kulturele agtergronde of vaardigheidsverskille in berekening nie. Fountain en Fitzgerald (2008:105)

merk in hierdie verband op dat enige pedagogiek wat plagiaat by studente wil ontmoedig met argumente oor moraliteit, die inherente kompleksiteit van teksgebruik misken. Insgelyks stel Price (2002:90) voor dat plagiaat kontekstueel hanteer moet word en nie as 'n "pure moral absolute" nie. Verder argumenteer Hunt (2002) tereg dat deur aan studente te leer dat plagiaat 'n morele vraagstuk is, hulle nog nie leer hoe om plagiaatvrye akademiese prosa te skryf nie.

Die kwessie van akademiese integriteit kan nie geïgnoreer word in die plagiaatdebat nie. Etiese aspekte hoort myns insiens egter nie tuis in afsonderlike erekodes nie, maar behoort deel te vorm van institusionele leer- en onderrigbeleidstukke. In hierdie opsig is ek dit eens met Gallant (2008:87) se aanbeveling vir 'n institusionele strategie wat die fokus weg van die student se karakter en optrede na leer en onderrig verskuif. Dis die hoofargument ten gunste van 'n proaktiewe onderrigstrategie in hierdie verhandeling.

### **3.2.2 Reaktiewe polisiëringsbenadering**

Die klimaat oor plagiaat word dikwels gekenmerk deur angsgedreweheid (Howard 2001b, Clarke & Aiello 2006:ongenommerd, Macdonald & Carroll 2006:233, Gallant 2008:25, 28). Empiriese studies, akademiese artikels en debatte maak dit duidelik dat die eerste linie van verdediging teen die ang van toenemende plagiaat, bewese of onbewese, een is van reaktiewe polisiëring (Howard 2001b, Maruca 2004:2, 6, Gallant 2008:4). Desnieteenstaande, soos bespreek in die afdeling oor statistiek (vgl. 2.2.2.1), bestaan daar heelwat meningsverskil oor die werklike omvang van plagiaat. Wat wel duidelik is, is dat in reaksie op "the growing perception of a cheating culture" (Gallant 2008:29) daar 'n kultuur van opspoor en straf (Lampert 2008:4) posgevat het. Deur die aanblaas van elke plagiaatgeval en die rapportering van akademiese plagiaat as 'n bewys van die algemene toename van "bedrog" op kampusse speel die media (Adler-Kassner, Anson & Howard 2008:213, Martin 2008:15) ook in die hande van die polisiëringskultuur.

Die polisiëringskultuur neem verskillende vorme aan. Sommige akademici en veral akademiese instellings beskryf die plagiaatkrisis in oorlogsterminologie as "a state of siege" (Howard 2001b), "a battle" (Marsh 2007:126), of "a fight" (Nitterhouse 2003:224).

’n Ander vorm van polisiëring is die “gotcha”-kultuur (Howard 2001b, Price 2002). Die probleem met hierdie “gotcha”-benadering is dat dit verkeerdelik die fokus plaas op die kriminaliteit van die oortreder (Maruca 2004:19). Aangevuur deur die angs dat akademiese suiwerheid bedreig word, ondergaan opvoeders en akademici, wie se eerste taak dit is om studente akademies te onderrig, ’n gedaanteverwisseling – in Marsh se woorde, van opvoeders na “overzealous plagiarism-hunters” (2007:126). Sutherland-Smith (2008:55) som hierdie benadering kernagtig op:

The role of Western legal discourse has been the primary tool used to fashion plagiarism policies in our institution. The law has also framed our ways of managing plagiarism in educational settings – usually following the punitive path that is reminiscent of criminal law penalties.

Die vraag is nou: hoe word studente deur hierdie benadering geraak? Wat word van die wedersydse vertrouensverhouding tussen student en dosent? Is dit opvoedkundig houdbaar dat studente as kriminele geag word as ’n opvoedkundige oortreding begaan is (Pecorari 2004:239)? Of dat alle geskrewe werk deur studente uit die staanspoor met suspisie bejeën moet word (Day 2008:54)? Anson (2008:142) veroordeel hierdie vooropgestelde “detective-like and oppositional” ingesteldheid teenoor studente wat uit die staanspoor deur ’n bril van kriminaliteit beoordeel word. Studente kan nie aan strenger maatstawwe onderwerp word vir ’n plagiaatoortreding as die maatstawwe wat in die kriminele reg van toepassing is nie. Hierdie opvatting is egter nie ’n argument teen beleidskrifte wat ’n behoorlike definisie van plagiaat het, ’n verskeidenheid vorme daarvan erken, of voorskrifte vir dosente en studente sowel as prosedures en gegradeerde strawwe uitstippel nie (Carroll 2003, Park 2004, MacDonald & Carroll 2006). Intendeel, dit is ’n aanbeveling vir ’n gebalanseerde benadering tot plagiaat.

Die hoofrede vir hierdie polisiëringsbenadering is dat die oorsake van plagiaat nie geïdentifiseer word nie. McGowan (2005a:287) karakteriseer hierdie denkfout as “focusing on rules and strategies for avoiding plagiarism, but ignoring the basic reasons for these requirements”. ’n Tweede rede is die desperate gryp na ’n “quick fix”-oplossing vir ’n probleem wat dreig om buite beheer te raak (Pennycook 1996:213-215). Nog ’n rede

is waarskynlik die onvermoë van akademië om nuut oor onderwys- en assesseringstegnieke te dink.

Laasgenoemde rede raak die taak van die dosent. Dosente is in die eerste plek onderwysers, al vorm hulle ook die eerste linie om plagiaat te identifiseer en te straf. 'n Paar bekende uitsprake van vooraanstaande akademië oor die voorrang van die doseertaak van dosente bo polisiëring is:

- Howard (2001b): “Forget about policing plagiarism. Just teach”.
- Martin (2004): “Plagiarism: policy against cheating or policy for learning?”
- Levin (2006:22): “Why the writing is on the wall for plagiarism police”.
- Anson (2008:140): “We never wanted to be cops”.

Volgens McGowan (2005a:287) het baie universiteite as gevolg van die toenemende bewustheid van plagiaat die afgelope jare gereageer deur die hersiening van plagiaatbeleidstukke. (Sien ook Pecorari 2004:234; 2008:37-40). Pecorari se bevinding van honderd-en-veertig universiteite se plagiaatbeleidstukke is dat die meeste oorheers word deur reaktiewe voorkomings- en afskrikmaatreëls, sowel as die voor-die-voet kategorisering van alle vorme van plagiaat as bedrog. (Sien ook Day 2008:48). Howard (1999:159-160) bevestig hierdie waarneming dat universiteite se houding teenoor plagiaat dikwels spreek van 'n veroordelende siening wat eerder met juridiese as met opvoedkundige terminologie geassosieer word. Sutherland-Smith (2008:58-74) sluit aan by Pecorari en Howard en verwys na beleidstukke se benadering tot plagiaat as 'n juridiese begrip (vgl. ook die opvatting van die juris Standler 2000) en die gepaardgaande gebruik van terminologie uit die kriminele reg soos “theft”, “cheating”, “crime”, “offence”, “penalty”, “charge of plagiarism” en “penalties”. Sutherland-Smith (2008:30), soos die ander skrywers reeds hierbo genoem (Gallant, Howard, Maruca, Pecorari, Lampert, Day) en Introna en Hayes (2008:119), se waarnemings en ondersoeke toon dat “many policies treat cheating and plagiarism as the same offence or misdemeanor” en bepleit beleidshersiening en -veranderinge.



### 3.2.3 Intensionele benadering

Bedoeling by die beoordeling van plagiaat bly 'n strydpunt in die plagiaatliteratuur. Die skeidslyn tussen plagiaat as doodsonde, intellektuele moord, diefstal, 'n bedreiging vir akademiese vryheid, aan die een kant, en aan die ander kant nalatigheid, onkunde, onnoukeurigheid en onvermoë, impliseer bedoeling. Skrywers oor plagiaat in die letterkunde (soos Shaw 1982, Randall 1999), in die akademie (byvoorbeeld Howard 1999, 2000, 2001a, 2001b, 2003, 2004a, 2004b, 2007, 2008; Angéilil-Carter 2000; Pecorari 2003, 2004, 2006, 2008; Gallant 2008, Sutherland-Smith 2008, 2009) en ander wat vanuit 'n regspekspektief skryf (onder andere Standler 2000, Green 2002), beredeneer almal die kwessie van bedoeling.

Randall (2001:155) stel dit onomwonde dat “[r]econstructing intention from the presence of textual evidence is the essential moment in the determination of plagiarism”. “[R]econstructing intention” impliseer 'n lesergeörienteerde plagiaatbenadering: “plagiarism is in the eye of the beholder” (Randall 2001:vii). Aan die hand van voorbeelde van skrywers wat onder aanklagte van plagiaat deurgeloopt het, argumenteer Randall (2001:xi) dat “plagiarism is a judgment imposed upon texts”. Ook Howard (1999:162), wat in hierdie verband na Randall verwys, is van mening dat bedoeling en die persepsie van die leser, sowel as sosiokulturele faktore en die konteks in berekening gebring moet word by die beoordeling van plagiaat in die akademie. Howard (1999:162) bevestig Randall se siening dat “the determination of authorial intention can variously identify plagiarism as fraudulent, aesthetic, or subversive”.

Die klem wat Howard op bedoeling plaas, lei tot die dekriminalisering van plagiaat (2000). Deur bedoeling bepalend te maak word die angel uit die beskuldiging van plagiaat gehaal, want die *bedoeling om te mislei* is nie teenwoordig nie. As Angéilil-Carter (2000:22) oor Suid-Afrikaanse studente se sukkeltoetreding tot die akademiese diskoers skryf, onderskei sy daarom tussen “intention to *deceive*”, 'n vorm van plagiaat wat veroordeel moet word, en “conscious borrowing, without intention [...] to deceive”. Dit is egter nie duidelik op watter stadium van die beoordeling van plagiaat die bedoeling van

die outeur in berekening gebring moet word nie, 'n aspek wat in 4.4.2.5 en 4.5.4 aandag sal geniet.

Pecorari (2008:5), wat 'n tekstuele benadering tot plagiaat voorstel (sien 3.2.5), tref ook die onderskeid tussen prototipe plagiaat wat die bedoeling het om te mislei en laslapskryf, waar die bedoeling om te mislei ontbreek. Na ontleding van studenteskryfwerk vat sy die kwessie van bedoeling as volg saam (2008:133):

[P]lagiarism in its prototypical form is an intentional act of wrongdoing. If the element of intent is not present, then plagiarism – regardless of the extent of the borrowing – is a very strong word, and a contestable one.

Op 'n praktiese vlak verduidelik Pecorari (2008:149) dat die verantwoordelikheid vir die vasstelling van die bedoeling van die student by die betrokke dosent lê. Hy of sy moet vasstel of dit “non-deceptive plagiarism” is. Tweedens stel sy die erkende regsreël dat 'n vermoede van onskuld totdat die teendeel bewys is, moet geld. Daar is dus “no reason to treat deceptive plagiarism as the default assumption” (Pecorari 2008:149). Verder kan daar nie 'n groter bewyslas op 'n student geplaas word as op 'n verdagte krimineel nie (Pecorari 2008:334).

Sutherland-Smith (2008:25-35) se verduideliking van plagiaat, die sogenaamde “plagiarism continuum”, berus ook op bedoeling. Met inagneming van die belangrikste teoretiese perspektiewe van die regsdisipline, die literêre teorie en interkulturele studies, resente institusionele plagiaatbeleidskrifte, sowel as die begrip van transformatiewe onderrig (Sutherland-Smith 2008:28), stel sy dit onomwonde dat die bedoelingsfaktor een van die kernmomente in die plagiaatdebat geword het.

Die probleme wat die vasstelling van bedoeling meebring, word egter deur verskeie skrywers geopper. Selfs Pecorari (2003:334) erken dat bedoeling besonder moeilik is om te bewys

since the only conclusive evidence of intention exists within the head of the perpetrator [...] the available evidence is circumstantial, suggestive rather than conclusive.

Sy stel voor dat gesprekke met die student hierdie twyfel uit die weg kan ruim. Ook die student se akademiese profiel kan daartoe meehelp, sowel as bewyse dat brongebruik verdoesel is. Aan die ander kant is daar skrywers wat dit duidelik stel dat “the intent of a plagiarist is irrelevant” (Standler 2000:ongenommerd). Volgens Hexham (2005:ongenommerd) is plagiaat in iedere geval ’n “deliberate attempt to deceive”. Ook McLemee (2006) maak geen onderskeid tussen opsetlike en nalatige plagiaat nie. Ander skrywers neem bedoeling slegs in ag by straf (Martin 1994, Clarke 2006). Howard (1999:166) onderskei tussen plagiaat as die “intentional representation of others’ words and ideas as one’s own” en laslapskryf as “[an] act of enthusiasm” wat ’n pedagogiese respons verlang. Angélie-Carter onderskei ook tussen “intention to deceive” en “conscious borrowing, but its intention is not to deceive” (2000:22).

Dat bedoeling nie buite rekening gelaat kan word by die beoordeling van plagiaat nie, is deel van die realiteit van plagiaat. Om egter te bepaal hoe en op watter stadium in die vasstelling of beoordeling van plagiaat, of by straf, bedoeling ’n rol moet speel, bly in die woorde van Price (2002:103) ’n “knotty problem”.

#### **3.2.4 Ontwikkelings- /leerbenadering**

Die ontwikkelings- of leerbenadering word soms beskou as die presiese teenoorgestelde van die polisiëringsbenadering. Dit is nie noodwendig die geval nie, want hulle kan ooreenstem. Die uitgangspunt is dat voorgraadse studente in besonder onwennig is binne die akademiese skryfmilieu; dat hulle doelbewus deur middel van onderrig daarin ingelei moet word; dat alle vorme van tekstuele oortreding in akademiese skryfwerk nie dadelik as plagiaat strafbaar is nie; en dat jong studente se werk beoordeel behoort te word as deel van die proses van akademiese ontwikkeling. Hierdie benadering is gegrond in Biggs (2002) se opvoedkundige SOLO-taksonomie (“Structure of the Observed Learning Outcome”). Dit word ook as basis gebruik deur skrywers soos Wilson (1997) en Anson (2008). Biggs (2002:37) beskryf sy teorie as volg:

As students learn, the outcomes of their learning display similar stages of increasing structural complexity. There are two main changes: *quantitative*, as the amount of detail in the student’s response increases; and *qualitative*, as that detail becomes integrated into

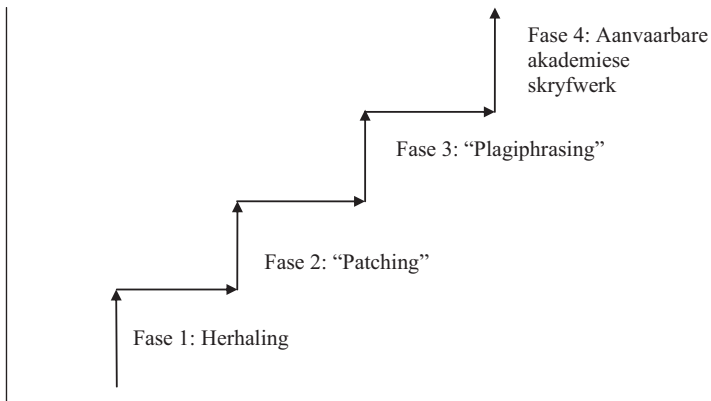
a structural pattern. The quantitative stages of learning occurs first, then learning changes qualitatively.

Biggs (2002:11-31) bepleit 'n konstruktiewe model waarin onderrig- en leeraktiwiteite, kurrikulumdoelwitte en assesseringstake so geïntegreer word dat die gewenste vlakke van begripsvorming bereik word. In sy uiteensetting van die SOLO-teorie beklemtoon hy die verskillende vlakke van kennis:

*[D]eclarative*, or propositional, knowledge, refers to knowing-about things, or knowing-what [...] *functioning* knowledge is based on the idea of performances of understanding. This knowledge is within the experience of the learner, who can now put declarative knowledge to work by solving problems (Biggs 2002:40).

Biggs se kennisvlakke hou verband met Wilson se fases van diskoersbemeestering. Soos ander (Scollon 1995, Pennycook 1996, Angélil-Carter 2000) bepleit Wilson (1997:769) 'n leerbenadering tot plagiaat. Onderstaande diagram toon die vier ontwikkelingsfases van brongebruikvaardighede:

### **Konvensionele brongebruik**



### **Die stem van die outeur**

Ontwikkelingsfases van brongebruik (Vertaal en aangepas uit Wilson 1997:765)

Die eerste fase noem Wilson herhaling: groot dele word woordeliks met of sonder aanhalings uit bronne oorgeneem; geen eie interpretasie word gevind nie. Dit kom neer op plagiaat, aangesien dit grootliks die herskryf van materiaal behels. Tog is dit die eerste fase van bemeestering, oftewel die fase van gebrek, waarin “wording it up” op ’n byblymeganisme (“coping strategy”) neerkom (Wilson 1997:767).

Die tweede fase noem Wilson “patching”, ’n term wat Howard ’n skryfbegrip gemaak het (1993, 1995, 1999). (Dit is nie duidelik of Wilson hierdie gedagte onafhanklik ontwikkel het nie; sy verwys in elk geval nie na Howard in haar artikel nie). Groot dele van brontekste word steeds oorgeneem, of hier en daar verander, maar met verwysing na outeursnaam en datum. Die term word deur Wilson teruggevoer na Whitaker wat in 1993 na hierdie soort studenteskryfwerk verwys het as “a crazy quilt of quotations in which the acquisition of authorities – like scraps of fabric for patchwork quilting – is the primary task” (aangehaal in Wilson 1997:764). Die vraag of hierdie tipe studenteskryfwerk inderdaad plagiaat is, word hieronder asook in 5.4.3 bespreek.

Die derde fase is ’n verfyning van die tweede “laslapfase”, genoem “plagiphrasing”. Hierdie fase verskil van die vorige omdat die student vaardigheid toon in die gebruik van verskeie bronne, in die verwewing van geparafraseerde idees en die stel van ’n eie mening, hoewel dit nog baie brongebonde is. Die verskil lê wel daarin, soos Wilson (1997:764) aantoon, dat die student duidelik die onderwerp verstaan.

Wilson beskryf die vierde fase as die gevorderdste. Studente hanteer nou met selfvertroue skryfvaardighede binne die akademiese diskoers; formuleer eie argumente en opinies; verwys na brontekste om hul eie argumente te ondersteun, te bevraagteken, te kontrasteer of selfs te weerspreek. Maar selfs hierdie beoefening van konvensionele akademiese skryfvaardighede “still contains echoes of the sources that have inspired it” (Wilson 1997:765). Dus erken sy lakonies (1997:767), “it is not, however, an end-point”.

McGowan (2008) bied ’n soortgelyke raamwerk as Wilson aan. Sy onderskei die fases van die “pre-extra university”, die “early apprentice researcher”, die fase van die “emerging

researcher” en laastens die fase van die “competent researcher”, wie se vaardighede ooreenstem met Wilson se vierde fase. Van belang is dat McGowan (2008:101) eweneens beklemtoon dat daar ’n **proses** is waardeur studente in die akademiese skryfkultuur van die universiteit ingelei word.

Die bekendste verteenwoordiger van laslapskryf of weefskryf (“patchwriting”) as ontwikkelingsfase is Howard (1999). Sy verset haar teen die opvatting van studenteplagiaat as ’n gebrek aan óf etiese norme óf kennis (1999:104), want “[a]ttributing either immorality or ignorance to a student plagiarist postulates plagiarism as a moral offence” (1999:105). Sy bepleit konsekwent (sien 1995, 1999, 2000, 2001b, 2004a, 2004b) dat laslapskryf van studente gesien moet word as ’n manier waarop onbekende diskoersteknieke aangeleer en moeilike tekste baasgeraak word, wat sy dan noem “entry-strategy plagiarism” (1999:105). Skrywers op wie Howard (1995:788) steun en ook laslapskryf as ’n pedagogiese geleentheid eerder as ’n juridiese probleem sien, is Hull en Rose (1989) en Wilson (1997).

Howard (1995:789, 802) propageer voorts dat die leerbenadering verder moet gaan as die klaskameronderrig:

If teachers are to adopt a positive approach, they must be able to do so within the structures of their universities’ regulations on plagiarism. Those regulations, however, typically describe plagiarism in all its forms as a problem of adjudication, and this generalization leaves teachers little space for pedagogical alternatives [...] all forms of plagiarism, including patchwriting, are located on a juridical continuum on which expulsion from college – the academic death penalty – sits at the extreme end as a potential punishment.

It is the object of this essay to suggest a plagiarism policy [...] that would also revise policy to allow for alternative approaches. This new policy does not endorse a ‘more lenient attitude’ toward plagiarism; rather it suggests an enlarged range of definitions and motivations for plagiarism [...] Such a policy is of necessity a compromise.

[...]

The positive terms – hereto absent from institutions’ policies – would enhance colleges’ and universities’ educational agendas by sanctioning rather than criminalizing an important stage of students’ learning processes.

Die Syracuse Universiteit het onder aanvoering van Howard so ’n plagiaatbeleid aangeneem waarin laslapskryf as ’n toetree- en tussenfase beskou word, en nie as ’n plagiaatoortreding nie. Hierdie beleidskrif word in Hoofstuk 4 verder bespreek.

In ’n onlangse artikel bespreek Abasi en Akbari (2008:2) ook die laslapskryffnomeen uit ’n opvoedkundige en onderrigperspektief. Volgens hulle is laslapskryf so deel van die akademiese realiteit dat “there is now a consensus that a multiplicity of cognitive and social reasons might be behind students’ transgressive intertextuality, and that it needs to be treated as an issue related to learning rather than ill-intentions”. Gedemonstreer deur voorbeelde uit studenteskryfwerk, bevind hulle dat laslapskryf op twee vlakke voorkom: taaloortreding (genoem “*localized patchwriting*”) en ideë-oortreding (genoem “*global patchwriting*”). Soos Howard-hulle stel Abasi en Akbari (2008:13) dit egter duidelik dat laslapskryf ’n pedagogiese tussenfase is wat ten doel het om studente te help om juis die laslapfase te ontgroei.

Steun vir die aanvaarding van laslapskryf as ’n leerfase kom ook van Introna en Hayes (2008:119). Hulle beklemtoon die formatiewe benadering tot plagiaat en bepleit dat Westerse universiteite laslapskryf as ’n ontwikkelingsfase moet erken totdat ’n onafhanklike akademiese skryfvlak bereik is. Price (2002:103) lig ook laslapskryf uit as ’n interim skryfstrategie. (Sien ook die verwysing hierna in Neville 2007:33). Verder bied Angélil-Carter (2000:117) ’n soortgelyke blik op die oorgangsbenedering as sy Howard (1995:799) se presiese bewoording hierbo aanhaal en akademiërs oproep om plagiaat nie net negatief as immoreel te beoordeel nie, maar laslapskryf eerder te beskou as simptome van onderliggende probleme. Sy beskryf (2000:29) jong studente se pogings om die akademiese diskoerswêreld te betree met metafores as “‘renting’ meaning, where words are borrowed from and given back to the community [...] Giving back may come, but renting at this stage is essential”. Die onsekerheid by studente wat die

diskoersgemeenskap betree, maar nog nie bemeester het nie, wat soek na woorde en frases om aan vas te hou, word beeldend beskryf “to be a squatter, to live in the discourses of academia without owning them” (Angélie-Carter 2000:29).

### 3.2.5 Tekstuele benadering

Oor die tekstuele benadering tot plagiaat word in die literatuur veel minder gevind as die voorgenoemde benaderings. ’n Tekstuele benadering tot plagiaat beteken dat die geskrewe teks as basis vir beoordeling geneem word: ’n bronteks word met die leenteks vergelyk en eendershede word aangestip. Hierdie benadering is objektief en bied die voordeel dat die persoonlike beoordeling (of veroordeling) van die leser nie bygesleep word in die “messy business of dealing with real people, people presumed to be of questionable morals or [having] insufficient knowledge” (Howard 1999:109) nie. Dit skei die teks van die skrywer as persoon. Met die tekstuele benadering as vertrekpunt word by die **teks** begin, daar waar plagiaat gevind word. Hierteenoor neem die intensionele benadering die **persoon** as vertrekpunt.

Die tekstuele benadering is regverdig en deursigtig. Eers nadat tekstuele oortreding gevind is, kom oorwegings soos intensie, versagtende of selfs verswarende omstandighede ter sprake by die toekenning van ’n punt, gradering of straf. Plagiaat word allereers beskou as ’n tekstuele oortreding (“textual transgression” aldus Howard 2000:479) of soos Robillard (2008:40) dit stel: “[P]lagiarism is purely textual”. ’n Werkbare tekstuele benadering moet Foucault se uitspraak dat die teks “a contested site” (Howard 1999:165) is, verreken. Baie stemme, invloede, naklanke van ander tekste klink in ’n gegewe teks op. Idees is soms intersubjektief en die gemeenbesit van ’n diskursiewe gemeenskap. Tog moet idees verwoord word. As hierdie idees in die leenteks herverskyn in presies die formulering van die bronteks, kan selfs Foucault se teksopvatting nie ’n teks van plagiaat vryspreek nie.

Ek gebruik Pecorari (2008:6) se drie determinante as basis vir die vasstelling van tekstuele plagiaat:



- Die nuwe teks (leenteks) moet woorde en/of gedagtes bevat wat ook teenwoordig is in die vroeëre teks (bronteks).
- Die leenteks moet woorde (of gedagtes) herhaal uit die bronteks. Die ooreenkoms tussen die twee tekste is nie toevallig nie.
- Die aanduiding van die verhouding tussen leenteks en die bronteks ontbreek.

As die tekstuele benadering as vertrekpunt geneem word, kan akademici dit teenoor studente regverdig waarom onderrigstrategieë by die skryf van 'n teks begin. Dit is nie die primêre taak van tersiêre onderrig om studente morele en etiese waardes te leer met die doel om nie plagiaat te pleeg nie. Dit is ook nie die primêre doel om studente deur middel van angs en polisiëringsdreigemente af te skrik om nie plagiaat te pleeg nie. Dit is wel die akademiese instelling se eerste taak om studente vakkundig en skryfkundig toe te rus deur

a writing pedagogy that can deal with plagiarism appropriately [... a] writing pedagogy [that] can focus more productively on devising ways to help student writers cross the bridge from unskilful appropriation of source material to rhetorically effective source based writing (Petrić 2004:8, 18).

Die gebruik van bronne is 'n akademiese vaardigheid wat om eksplisiete onderrig vra (Howard & Robillard 2008:4, Pecorari 2008:2, 7). Tog is die enigste onderrig wat studente dikwels oor akademiese skryfwerk kry 'n waarskuwing om nie plagiaat te pleeg nie.

Die tekstuele benadering vereenvoudig nie die plagiaatproblematiek nie:

Too much of the discussion about plagiarism (both modern and postmodern) treats it as a unified phenomenon, whereas in practice the term encompasses a heterogeneous range of textual practices.

Van groot belang is dat tekstuele plagiaat binne konteks beoordeel moet word, die konteks waarbinne tekste geskryf en gelees word (Pecorari 2008:10).

Die feit dat tekste gelees en beoordeel word, bring die rol van die dosent in die spel. As plagiaat vermoed word, is daar 'n problematiese fase waarop Sutherland-Smith (2008:16) wys: "Teachers' responses to plagiarism are manifestations of their roles as interpreters of

textual meaning”. Of ’n mens nou Barthes (sien Sutherland-Smith 2008:16) se teorie steun dat dit die leser is wat tekstuele bedoeling konstrueer of nie, Sutherland-Smith (2008:17) toon in haar navorsing onder personeel aan dat die oorweldigende indruk bestaan dat tekstuele bedoeling deur die dosent-as-leser gekonstrueer word. Die argument volg dan dat ’n bevinding van plagiaat in ’n student se werk berus op die onderwysers/dosente se persoonlike waarnemings, lees en interpretasie van die teks.

Selfs by ’n tekstuele benadering tot plagiaat moet ander oorwegings ook in ag geneem word, soos Marsh (2007:37-38) tereg argumenteer:

Plagiarism does not necessarily [...] materialize solely, in the products of textual assembly [...] Rather [...] plagiarism exists where it is recognized – [...] by readers offering up the specific charge of plagiarism in a particular time and place [...] In other words, the plagiarist, the plagiarized text, and institutional definitions of and responses to plagiarism are always mutually productive moments or ‘mechanisms’.

Om die teks as vertrekpunt te neem vir die beoordeling van plagiaat is myns insiens die objektiefste benadering, die *caveats* in ag geneem. Teksgebruik en teksvorming is immers die basis waarop ’n akademiese posisie gekonstrueer word. Studente moet onderrig word om die komplekse proses van teksvorming en teksherkenning te begryp.

### **3.2.6 Kontekstuele benadering**

In die lig van die uiteenlopende benaderingswyses oor plagiaat waarvan enkeles hierbo bespreek is, is ’n enkelvoudige oplossing vir die plagiaatprobleem nie moontlik nie. Net soos wat kennis self nie ’n vaste gegewe is nie, omdat dit gedeel, versprei, herinterpreteer en versnipper word, en afhanklik is van hergebruik in die proses van leer en onderrig, net so is plagiaat ook nie ’n vaste gegewe nie. Howard maak die kontekstuele aard van plagiaat op verskillende geleenthede duidelik: “[P]lagiarism is always a relational, contextual act” (2004b:6); “Plagiarism is not a violation of an absolute standard; it is the product of a particular context and cannot be judged without reference to the context in which it occurs” (1999:12).

Die kontekstuele benadering reflekteer op alle vlakke van plagiaat: die begrip plagiaat, die definisie, die aard van onderrig in die algemeen, skryfonderrig in dissiplines, asook die formulering en toepassing van plagiaat in beleidsdokumente. Price (2002:101) beskryf die kontekstuele aard van die plagiaatbegrip as “a locally mediated idea, not an unmoving, absolutely knowable rule”. Maruca (2004:3) wys daarop dat daar altyd rekening gehou moet word met die plooibaarheid van ’n definisie, terwyl Price (2002:97, 105) die noodsaaklikheid van kontekstualiteit in ’n plagiaatdefinisie as volg verwoord:

If a definition of plagiarism doesn’t acknowledge this context-dependency, it will never be able to explain adequately to its readers why some idea use is a ‘building block’, but other idea use is ‘a substitute’ for original thinking; [...] what we understand to be plagiarism is highly context dependent.

Biggs (2002:145) se opvoedkundige perspektief oor die kontekstuele aard van onderrig in die algemeen beklemtoon die veranderlikheid van ook onderrig in hierdie verband. Haviland en Mullin (2009:9) belig ’n verdere aspek van die kontekstuele aard van plagiaat. Hulle suggereer (2009:11-12)

a conceptual investigation of what faculty judge as ‘theirs’ might offer a more generative space for understanding the ways those of us in particular disciplines think and talk about what we own, borrow, or use.

Price (2002:88) voeg haar stem hierby as sy haar uitspraak ten gunste van positiewe klasonderrig waarin die begrip plagiaat binne konteks onderrig word.

Hierdie argument van Haviland en Mullin bring ook teikenskrif binne die gesprek oor plagiaat en konteks. Clarke (2006:ongenommerd) onderskei sekere geskrifte, byvoorbeeld teksboeke en ensiklopedieë wat steun op bestaande kennisbronne sonder om noodwendig aan te haal of te verwys. Hoewel Hexam (2005:ongenommerd) se uitgangspunt teenoor plagiaat in akademiese werk een van veroordeling is, steun hy Clarke in hierdie opsig en tref die volgende kontekstuele onderskeid:

[M]any basic textbooks contain passages that come very close to plagiarism [...] In most of these cases the charge of plagiarism would be unjust because there are a limited number of ways in which basic information can be conveyed in introductory textbooks.

Dieselfde onderskeid kan gemaak word in klaskameronderrig met teikenskryf. Wanneer 'n dosent van studente verwag en dit so aan hulle kommunikeer om in 'n skriftelike opdrag bloot hul kennis oor 'n bepaalde leesopdrag weer te gee, dan vind toetsing net op die inhoudelike vlak plaas, en word die skryfopdrag nie in terme van plagiaat beoordeel nie (Davies, Swinburne & Williams 2006). Beantwoording van eksamenvrae waar inhoud getoets word, is ook 'n vorm van teikenskryf waarby plagiaat nie ter sprake kom nie.

Die laaste aspek is die kontekstualiteit van plagiaat in beleidskrifte. Die invloed van kulturele verskille op plagiaatdefinisies en voortvloeiend daaruit, plagiaatbeleidstukke, word in Hoofstuk 4 bespreek. Howard se kommentaar (2000:802) op die beleidskrif wat sy geformuleer het, is algemeen van toepassing: "The policy is itself provisional, and it will need to be revised again in a very few years". Institusionele beleidskrifte behoort gereeld hersien te word omdat 'n beleid en plagiaatdefinisie spesifieke diskoersgemeenskappe se menings moet reflekteer (Price 2002:105). Fountain en Fitzgerald (2008:119) gaan nog 'n stappie verder as hulle sê plagiaat is boonop "community specific".

Omdat plagiaatdefinisies kontekstueel en veranderlik is, behoort beleidstukke voorsiening te maak vir 'n formuleringsklousule oor die voorwaardelikheid en noodsaak van herformulering daarvan. Price raak prakties wanneer sy suggereer (2002:106) dat 'n beleidsdokument 'n inleidingsparagraaf behoort te bevat wat vir die veranderende aard en hantering van plagiaat voorsiening maak. Sy formuleer (2002:106) so 'n kwalifiserende paragraaf as voorbeeld:

Academic rules about plagiarism, like U.S. state or federal laws, evolve and change over time. This policy explains your responsibilities at the present time. It's doubtful that these rules will change significantly during this course or even during your years at college. However, you may notice small changes occurring. For instance, new forms of publishing on the World Wide Web (like multiuser domains) have recently required that new forms of citation be developed to meet these circumstances.

Price se aanbeveling strek selfs nog verder: sy beveel aan dat oop spasies in die beleidsdokument gelaat word vir studente om opmerkings te maak met die doel om alle moontlike insette te kry. Dit beklemtoon volgens Price (2002:107) die feit dat studente aktief betrokke is en bydra tot hul eie kennisvorming.

Die kontekstueel-sensitiewe benadering tot plagiaat beteken dat die realiteit van plagiaat meer as een definisie, een begrip, een konteks of een beleidskrif nodig maak. Die begrip “plagiarismes” maak voorsiening vir die verskillende vorme van plagiaat “[that] varies across history and between as well as within cultures, and even within the experience of individual readers” (Horner 2008:176). Plagiaat is nie die skending van ’n absolute standaard nie, omdat dit beoordeel moet word binne ’n spesifieke konteks.

Die feit dat die een woord “plagiaat” honderde akademiese artikels en boeke laat verskyn, konferensies en akademiese besprekings ontlok, onbekende studente en vooraanstaande skrywers se reputasie aan skerwe laat spat, doktorsale studente en vooraanstaande akademiëers stroop van toekennings en onttroon uit posisies, toegewyde dosente in jagters verander, en instusionele beleidmakers se geld, tyd en vermoëns uitput om die bedreiging wat hierdie een woord inhou, hok te slaan, is ’n aanduiding van die omvang daarvan. Hierdie kompleksiteit blyk ook uit die verskil in die beleidstukke van universiteite.

### **3.3 Samevatting**

’n Enkelvoudige benadering tot plagiaat is en was nog nooit moontlik nie. Benaderingswyses tot plagiaat wissel van die moreel-etiese, tot die polisiëringsbenadering. Albei hierdie benaderingswyses misken die opvoedkundige taak van die universiteit, ook (en veral) waar dit plagiaat raak. Die objektiefste benadering tot plagiaat is die tekstuele benadering. Hier word twee tekste (die leenteks en die bronteks) met mekaar vergelyk. As daar ’n direkte ooreenkoms is, is plagiaat gepleeg. Die bedoeling om te bedrieg word in hierdie objektiewe benaderingswyse nie in ag geneem nie. Die ontwikkelings- en leerbenadering maak opvoedkundig ruimte vir die ontwikkelingsfasies van die student se

brongebruik. In Hoofstuk 4 word vervolgens nagegaan hoe universiteite die verskillende benaderingswyses in hul beleidstukke verdiskonteer.

## HOOFSTUK 4

### PLAGIAAT EN INSTITUSIONELE BELEIDSTUKKE

#### 4.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk word eers teoreties besin oor die wyses waarop plagiaat in beleidstukke hanteer kan word en die konteks waarin dit gebeur. Dertien universiteite se beleidstukke oor plagiaat word daarna bespreek. (Sien vir die keuse van hierdie korpus 1.2.1). Hul plagiaatdefinisies kom aan die orde, gevolg deur 'n oorsig oor die verdere verduidelikings wat in die beleidstukke na vore kom. Daar word spesifiek aandag gegee aan die benaderingswyses wat die beleidstuk begrond en die prosedures en verantwoordelikhede wat die beleidstukke voorskryf. 'n Kort bespreking oor die didaktiese gebruik van opsporingsprogramme wat in sommige beleidstukke genoem word, volg daarna. Ten slotte word die beleidsdokumente vergelykend geëvalueer.

#### 4.2 Die perspektief op plagiaat in beleidstukke: die teorie

“Combating plagiarism will require a multifaceted approach” (Harris 2008:3; sien ook Harris 2001:vi). Devlin (2006:45-58) stel 'n drievoudige konstruktiewe implementeringsplan voor: “Policy, preparation and prevention”. Decoo (2008:183) wil plagiaat in soortgelyke terme te wete “information, education, and regulation” hanteer. Hierdie verhandeling stel ook voor dat plagiaat op drie wyses hanteer word: daar moet konstruktiewe beleidstukke wees, 'n opvoedkundige benadering tot plagiaatopsporing moet gevolg word, en studente moet in akademiese skryfvaardighede onderrig word.

Decoo (2002:183) se opvatting van 'n konstruktiewe beleidsbenadering tot plagiaat met die oogmerk “to send a positive signal to members of the academic community” word deur ander skrywers bevestig. (Sien Pecorari 2004:232). Park gee in 2003 (483-484) die toon aan met die wegbeweeg van 'n negatiewe na 'n positiewe, voorkomende benadering in beleidstukke as hy verklaar:

[T]here is a growing need for UK institutions to develop cohesive frameworks for dealing with student plagiarism that are based on prevention supported by robust detection and penalty systems that are transparent and applied consistently.

Gallant (2008:6) bevestig die behoefte aan 'n nuwe benadering wat die multidimensionele aard van plagiaat verdiskonteer. Sy gaan verder en stel met haar vrae “[H]ow do we stop students from cheating?” tot “How do we ensure students are learning?” voor dat plagiaat institusioneel hanteer moet word as deel van 'n akademiese leer- en onderrigstrategie (Gallant 2008:58-59). Buiten die inkorporering van akademiese plagiaat in 'n leer- en onderrigstrategie (Gallant 2008:87) behoort hierdie konstruktiewe benadering tot beleidstukke ook Devlin (2006:46) se “whole-of-university approach”, sowel as Carroll en Duggan (2005:1) en Moon (2005) se aanbevelings vir 'n geïntegreerde benadering in te sluit.

Die stryd teen plagiaat en plagiaatoortreders in die akademie word deur Howard (1999:24) beskryf as “an essential academic battle” waarvan die “widely used labels are the outcomes of struggles” (Martin 2008:2). Die verskillende benamings van beleidstukke waarin plagiaat aan die orde gestel word, getuig van hierdie stryd. (Sien Tabel 2).

#### **4.3 Die toepassing van beleidsmaatreëls**

'n Beleidsdokument is in wese slegs 'n rigtinggewende dokument:

No written policy could give a student full knowledge of the workings of academic citation any more than memorizing a written manual could teach one how to ride a bicycle or play a guitar (Price 2002:99).

Wat in die beleidstukke bepaal word, moet in die praktyk toegepas word. Hoewel Pecorari se studie in 2001 oor plagiaatbeleidstukke van Brittanje, die VSA en Australië ooreenstemming toon in die definiëring van plagiaat, vind sy 'n groot leemte in die toepassing van die definisie: “It does not provide an answer to how a general definition of plagiarism can be applied to a given textual production (Pecorari 2008:38; sien ook East



2009). Sy verduidelik dat die onvermoë om praktiese riglyne oor plagiaat neer te lê toe te skryf is aan die gebrek aan konsensus in die akademiese gemeenskap (2008:38). Dit is juis die afwesigheid van algemeen-toepasbare kontekstuele riglyne en die “illusive nature of plagiarism” (Pecorari 2004:233) wat ruimte laat vir soveel verskille oor plagiaat.

Oor die formulering van ’n institusionele beleidskryf waarsku Park (2004:292) dat “one size does not fit all”. (Sien ook in hierdie verband Jones 2006:ongenommerd en Jamieson 2008). Kontekstualisering van beleidskryfte is kardinaal. ’n Enkele beleidsraamwerk vir verskillende universiteite is nie moontlik nie, omdat “the spectrum of behaviours must be recognized and addressed in any institutional framework that claims to be cohesive and comprehensive” (Jamieson 2008:77). Elke universiteit se beleidsdokumente is gewortel in sy eie uitgangspunt oor historiese, akademiese en/of integriteitskwessies, en is gevolglik “institution-specific” (Howard 1995:798). Net soos wat elke universiteit sy eie definisie en toepassing van plagiaat formuleer en beleidstukke met veranderende konvensies rekening moet hou, net so noodsaaklik is die hantering van plagiaat as deel van ’n voortgesette en steeds groeiende akademiese gesprek (Begoray aangehaal in Price 2002:99). Dit bevestig waarom beleidsdokumente gereeld hersien moet word om in pas te bly met eksterne en interne ontwikkelings. Hersiening behels volgens Carroll (2004:10) twee aspekte: “[R]eviewing the literature on plagiarism” en “tailoring decisions to local contexts”. Sy stel verder voor (2004:9) dat alle pre-2000-beleidstukke hersien moet word omdat die plagiaatprobleem en gepaardgaande hantering daarvan fundamenteel verander het.

Die kontekstualisering van plagiaat in beleidskryfte word deur vier probleme bemoeilik. Die eerste twee aspekte word in hierdie hoofstuk bespreek, en die laaste twee aspekte word in Hoofstuk 5 hanteer:

- “Complications arise because the definition contains words that, in themselves, have tacit meanings” (Carroll 2004:8);
- “a seemingly clear definition [...], ‘to take (the work or an idea of someone else) and pass it off as one’s own’, proves unexpectedly difficult to apply” (Pecorari 2008:39);

- enige plagiaatdefinisie “needs to be understood in terms of complex relationships between text, memory and learning” (Pennycook 1996:201); asook
- “the concept of plagiarism itself is constructed and relative” (Angélil-Carter 2000:2, 15).

#### 4.4 Plagiaatdefinisies in beleidstukke

##### 4.4.1 Aard en formulering

Plagiaatdefinisies in beleidskrifte is oorwegend kort, gevolg deur 'n lang omskrywing en/of verduidelikings en/of 'n lys van plagiaatpraktyke. Hoewel 'n universeel-geldende plagiaatdefinisie waarskynlik nie haalbaar is nie, is gemeenskaplike elemente identifiseerbaar. Dis uit hierdie elemente, waarna Chen en Ku (2008:78) as “common themes” verwys, dat Pecorari (2004:234-235) 'n modeldefinisie ontwikkel het. (Sien ook Roy 1999:58-59, Day 2008:46-47). Sy onderskei ses generiese elemente in drie-en-vyftig definisies ontleen aan plagiaatbeleidskrifte van universiteite in Australië, Brittanje en Amerika. Hierdie ses elemente word in Tabel 2 as model gebruik om universiteite se definisies te toets:

[P]lagiarism is (1) material that has been (2) taken from (3) some source by (4) someone, (5) without acknowledgement and (6) with/without intention to deceive (Pecorari 2004:235).

Dit is die tipiese definisie van plagiaat. Die vraag is hoe lyk die dertien universiteite<sup>3</sup> se werklike definisies. Gestroop van alle bykomstighede lyk hierdie definisies so:

#### AMERIKA

- West Virginia University (WVU) (2000 *Policies and Guidelines*):  
Plagiarism includes, but is not limited to: submitting, without appropriate acknowledgement, a report, notebook, speech, outline, theme, thesis, dissertation, or other written, visual, or oral material that has been copied in

---

<sup>3</sup> Die amptelike name van die universiteite word in hierdie oorsig gebruik.

whole or in part from the work of others, whether such source is published or not, including (but not limited to) another individual's academic composition, compilation, or other product, or commercially prepared paper.

- Syracuse University (2006):  
Plagiarism is the use of someone else's language, ideas, information, or original material without acknowledging the source.
- Rutgers University (2008):  
Plagiarism is the representation of the words or ideas of another as one's own in any academic work [...] Acknowledgement is also required when material from any source is paraphrased or summarized in whole or in part in one's own words.

#### **KANADA**

- Simon Fraser University (2009):  
Plagiarism involves using another author's words without attribution or otherwise presenting another person's work as one's own. It is a fraudulent and serious academic offence that will result in a severe academic penalty.

#### **BRITTANJE**

- University of Oxford (2006):  
Plagiarism is the copying or paraphrasing of other people's work or ideas into your own work without full acknowledgement. All published and unpublished material, whether in manuscript, printed or electronic form, is covered under this definition.
- Lancaster University (2009):  
Plagiarism involves the unacknowledged use of someone else's work, usually in coursework, and passing it off as if it were one's own.

## AUSTRALIË

- The University of Adelaide (2006):  
Using another person's ideas, designs, words or works without appropriate acknowledgement [...] Where plagiarism is intentional and/or systematic, it is cheating [...] Plagiarism is always unacceptable but can occur as a result of inadequate understanding of the procedures of appropriate referencing or because of a lack of skills in academic writing.
- Curtin University of Technology (2008):  
Plagiarism means knowingly presenting the work or property of another person as if it were one's own without appropriate acknowledgment or referencing.

## SUID-AFRIKA<sup>4</sup>

- Universiteit Stellenbosch (US) (2006):  
Plagiarism is regarded as the theft or use of the ideas, written material and intellectual or artistic products of others that are passed off as one's own.
- Noordwes-Universiteit (NWU) (2007):  
Plagiarism means the presentation, without consent or reference to the source, of another person's text or other published intellectual product by creating the impression that it is the original work of the person attempting to gain advantage from it [...] A pre-meditated act of presenting another person's work or intellectual property without reference or acknowledgement to the rightful owner.
- Rhodes University (2008):  
Plagiarism, in an academic, university context, may be defined as taking and using the ideas, writings, works or inventions of another, from any textual or internet-based source, as if they were one's own.

---

<sup>4</sup> Die Engelse beleidsweergawes word deurgaans gebruik, omdat dit die enigstes was wat bekom kon word. Eenvormigheid vergemaklik ook die tabelvergelings.

- University of Johannesburg (UJ) (2008):  
Plagiarism is the act of representing the ideas, writings, works or inventions of others as the fruits of one’s own original intellectual endeavours without adequate acknowledging the author or source [...] Plagiarism [...] is defined as the appropriation of another's work, whether intentionally or unintentionally, without proper acknowledgement.
- Universiteit van die Vrystaat (UV) (konsep 2009):  
Plagiarism implies direct duplication of the formulation and insights of a source text with the intention of presenting it as one’s own. The source text often remains unmentioned in this copying process.

Uit die kompendium van definisies blyk reeds dat plagiaat “means different things to different people” (Whitaker 1993:509). Maar dit is terselfdertyd nie die “muddle” en “mess” of so “ill-defined” as wat Howard (1999:18, 1) en Angéllil-Carter (2000:113) wil voorgee nie. Plagiaat is duidelik nie so ’n “far from a clearly defined construct” nie (Pecorari 2004:233). Inteendeel.

Wat wel verwarring meebring, is as ’n universiteit soos die UJ meer as een definisie in ’n enkele beleidstuk gee. Vergelyk Tabel 1:

**TABEL 1: Meervoudige plagiaatdefinisies in een beleidstuk**

Plagiarism is the act of representing the ideas, writings, works or inventions of others	[P]lagiarism [...] is defined as the appropriation of another’s work	Where a student or researcher’s work is not authentically his/her own, such work [...] will be viewed as plagiarism	Plagiarism constitutes an important breach of [...] honesty, trust, fairness, respect	Plagiarism is unethical because it is intellectual theft	Plagiarism is a serious form of academic misconduct
--	--	---	---	--	---

Hier word “appropriasie”, “outensiteit”, “eerlikheid”, “etiesk” en “diefstal” probleemloos

naas mekaar gestel, terwyl elkeen om 'n verduideliking vra. Hoe seker is 'n mens byvoorbeeld dat 'n student wat plagiaat pleeg oneerlik of disrespekvol is? Intensie, soos in die vorige hoofstuk bespreek, is inderdaad 'n onopgeloste probleem by die vasstelling van plagiaat.

Plagiaat word verder gekompliseer as die verduideliking van die definisies in ag geneem word. Dit is dikwels die weersprekende verduidelikings wat die “complexities and their shades of gray” (Hiller & Peters 2005:201) van plagiaatdefinisies reflekteer. Dit maak ook die toepassing daarvan “uncomfortable to deal with” (Gorman 2008:299), “full of degrees, that is, replete with difference” (Buranen & Roy 1999:xvi). Daarenteen kan versigtige en duidelike bewoording volgens Brown en Howell (2001:115) studente se opvatting oor plagiaat positief beïnvloed.

Hieronder volg enkele voorbeelde van uiteenlopende verduidelikings wat die plagiaatdefinisies aanvul:

- Syracuse (2006) gee die volgende raad: When a student has attempted to acknowledge sources but has not done so fully or completely, the instructor may determine that the issue is misuse of sources or bad writing, rather than plagiarism.
- Rutgers (2008) kombineer plagiaat met vier ander vorme van “Violations of Academic Integrity”: “cheating”, “fabrication”, “denying others access to information or material” en “facilitating violations of academic integrity”.
- Lancaster (2009) spekuleer oor plagiaat: “[S]ome students plagiarise deliberately, with the intent to deceive. This intentional malpractice is a conscious, pre-mediated form of cheating and is regarded as a particularly serious breach of the core values of academic integrity. The university has zero tolerance for intentional plagiarism”. Maar dan word 'n vertroostende woord bygevoeg: “Most students do not cheat – they are honest and hard working”.
- Oxford (2006) beklemtoon dat plagiaatoortredings beskou word as 'n “breach of academic integrity. It is a principle of intellectual honesty that all members of the academic community should acknowledge their debt to the originators of the ideas,

words, and data which form the basis for their own work”. Tereg toon hulle aan dat negering van hierdie beginsel twee gevolge in die akademie het: “Poor scholarship, but [it] also means that you have failed to complete the learning process”.

- Adelaide (2006) definieer begrippe soos “attribution”, “citation”, “collaboration” en “paraphrasing” om dit van plagiaat te onderskei.
- Noordwes (2007) spel die gevolge van plagiaat uit:

[P]lagiarism may amount to unlawful conduct in terms of the common law, is contrary to scientific values and society’s moral convictions and is therefore forbidden and, where it does occur, should be punished by the University as academic dishonesty.

- Rhodes (2008) onderskei plagiaat van die koop van essays of werkstukke geskryf deur ’n buitestander, wat anders as ander vorme van plagiaat hanteer word in terme van die Dissiplinêre Kodes vir Studente. Aanvullend tot die formele definisie bied die beleidskrif ook ’n nuttige lys van plagiaatpraktyke aan studente:

This definition covers a wide range of misdemeanours such as: using the direct words of another without using quotation marks (even if the passage is referenced); the unacknowledged copying of a sentence or two of text; copying more extensive blocks of text; the syndication of a single piece of work by more than one student (unless the assignment task is a legitimate group assignment); the borrowing and using of another person’s assignment (with or without their knowledge and permission); stealing an entire essay from another student or from the Internet; or infringing copyright.

- Die Vrystaat (2009) stel voorwaardes vir die vasstelling van plagiaat:
  - It must be provable. The source text and borrowed text must therefore be placed side by side. The mere suspicion of plagiarism cannot form the basis of an accusation.
  - It cannot be confirmed as a result of mere similarities of words between the source text and the borrowed text (as in the case of terminology, commonly used phrases, known facts), which do not count for plagiarism.

- It cannot be confirmed if reference to the source text is done in the text and *o citato*, but can be confirmed if it is merely done in a bibliography.

Die UV se konsepbeleid (2009) onderskei plagiaat van ander vorme van “academic writing misconduct”, ook genoem “academic writing malpractices”. Plagiaat word dus beskou as ’n onderafdeling van akademiese wangedrag, in navolging van die meerderheid beleidskrifte. Die beleid stel twee distinktiewe maatreëls voor. ’n Ontwikkelingsbenadering word voorgestel met spesifieke fokus op die akademiese vlak van die student. Akademiese skryfwanpraktyke word met dissiplinêre maatreëls gestraf, word gesê, met inagneming van die student se akademiese rekord en status op die kampus. Dan word die spesifieke ontwikkelings- en dissiplinêre maatreëls vir bepaalde oortredings uitgestippel.

In Tabel 2 word ’n oorsig gebied van hierdie definisies en die bygevoegde kommentare van die dertien beleidskrifte. Ter verduideliking:

- kolom 1 gee die volledige titel van die beleid;
- kolom 2 dui op wat volgens die beleidskrif geplageier kan word (die korpus; Pecorari se “material”, vgl. 4.4.1);
- kolom 3 dui op hoe die beleidskrifte die appropriasiehandeling sien (Pecorari se “taken from”);
- kolom 4 dui op die bron (Pecorari se “source”);
- kolom 5 gee die beleidstukke se bepalings oor erkenning (Pecorari se “acknowledgement”);
- kolom 6 oorskou die beleidskrifte se bepalings oor bedoeling (Pecorari se “intention”); en
- kolom 7 oorskou die reikwydte of bestek van die plagiaatbepalings; dit is die vraag vir wie die bepalings geld (Pecorari se “someone”).

**TABEL 2: Elemente van dertien universiteite se definisies**

Vergelykende tabelle volg hieronder:



<b>Beleidsbenaming</b>	<b>Korpus</b>	<b>Appropriasieterm</b>	<b>Bron</b>
<b>West Virginia University:</b> <i>Policy and Procedures for Responding to Allegations of Academic Misconduct/ Policies and Guidelines – Academic Integrity and Dishonesty</i>	a report, notebook, speech, outline, theme, thesis, dissertation, or other written, visual, or oral material [...] including (but not limited to) another individual's academic composition, compilation, or other product, or commercially prepared paper.	submitting	the work of others, whether such source is published or not
<b>Syracuse University:</b> <i>Academic Integrity Policies and Procedures</i>	language, ideas, information, or original material	using	of someone else, the source
<b>Rutgers University:</b> <i>Interim Academic Integrity Policy</i>	words or ideas	the representing of	of another
<b>Simon Fraser University:</b> <i>Code of Academic Integrity and Good Conduct</i>	words or work	using or presenting	another author's or another person's
<b>University of Oxford:</b> <i>Plagiarism – Educational Policy and Standards</i>	work or ideas; all published and unpublished material, whether in manuscript, printed or electronic form	copying or paraphrasing into your own work	of other people;
<b>Lancaster University:</b> <i>Dealing with Plagiarism by Students on Taught Programmes – Institutional Framework</i>	work, usually in coursework	using of, and passing off	someone else's
<b>The University of Adelaide:</b> <i>Policy on Plagiarism</i>	ideas, words or works	using	another person's
<b>Curtin University of Technology:</b> <i>Academic Misconduct Procedure</i>	work or property	presenting	of another person
<b>Universiteit Stellenbosch:</b> <i>Learning and Teaching Policy/ Interim Approach to Dealing with Plagiarism</i>	the ideas, written material and intellectual or artistic products of others	the theft or using of... passing off	of others
<b>Noordwes-Universiteit:</b> <i>NWU Policy on Academic Dishonesty</i>	text or other published intellectual product	presenting	another person's
<b>Rhodes University:</b> <i>Common Faculty Policy and Procedures on Plagiarism</i>	ideas, writings, works or inventions	taking and using	of another, from textual or internet-based source
<b>University of Johannesburg:</b> <i>Plagiarism Policy</i>	the ideas, writings, works or inventions	the act of representing; appropriation of	of others; the author or source
<b>Universiteit van die Vrystaat:</b> <i>Policy on the Prevention of Plagiarism and the Management of Academic Writing Misconduct</i>	the formulation and insights	direct duplication...with the intention of presenting it; copying process	of a source text

<b>Beleidsbenaming</b>	<b>Verwysing/Erkenning</b>	<b>Bedoeling</b>	<b>Bestek</b>
<b>West Virginia University:</b> <i>Policy and Procedures for Responding to Allegations of Academic Misconduct/ Policies and Guidelines - Academic Integrity and Dishonesty</i>	without appropriate acknowledgement	academic dishonesty regardless of motive; inadvertent plagiarism nevertheless subject to penalties	all individuals at WVU
<b>Syracuse University:</b> <i>Academic Integrity Policies and Procedures</i>	without acknowledging	dishonest act	faculty and students
<b>Rutgers University:</b> <i>Interim Academic Integrity Policy</i>	(proper) acknowledgement is also required	violations of academic integrity; lack of knowledge of principles of academic integrity characterized by absence of dishonest intent	students; in any academic work
<b>Simon Fraser University:</b> <i>Code of Academic Integrity and Good Conduct</i>	without attribution	as one's own; it is a fraudulent and serious academic offence; plagiarism is intellectual dishonesty	students
<b>University of Oxford:</b> <i>Plagiarism - Educational Policy and Standards</i>	without full acknowledgement	plagiarism is a breach of academic integrity [...] intellectual honesty; deliberate plagiarism is unethical	staff and students (in statement of principle)
<b>Lancaster University:</b> <i>Dealing with Plagiarism by Students on Taught Programmes – Institutional Framework</i>	unacknowledged	as if it were one's own; inadvertent plagiarism is poor academic practice; intentional plagiarism is a conscious, pre-meditated form of cheating	students
<b>The University of Adelaide:</b> <i>Policy on Plagiarism</i>	without appropriate acknowledgement	where plagiarism is intentional and/or systematic, it is cheating	all University students and staff involved in academic assessment tasks and scholarly work
<b>Curtin University of Technology:</b> <i>Academic Misconduct Procedure</i>	without appropriate acknowledgement or referencing	knowingly; as if it were one's own; deliberate plagiarism is cheating; plagiarism involves deception: if a reader is deceived into thinking that what you have written is your own work, you have plagiarized	all students
<b>Universiteit Stellenbosch:</b> <i>Learning and Teaching Policy/ Interim Approach to Dealing with Plagiarism</i>	neglecting to acknowledge	as one's own; theft	students

<b>Beleidsbenaming</b>	<b>Verwysing/Erkenning</b>	<b>Bedoeling</b>	<b>Bestek</b>
<b>Noordwes-Universiteit:</b> <i>NWU Policy on Academic Dishonesty</i>	without consent or reference	by creating the impression that it is the original work of the person attempting to gain advantage from it; unlawful conduct, academic dishonesty; can be a pre-meditated act	all students and staff, especially those in academic positions
<b>Rhodes University:</b> <i>Common Faculty Policy and Procedures on Plagiarism</i>	unacknowledged copying	as if it were one's own; intention, negligence or innocence not relevant to the finding as to whether plagiarism has occurred	students, in an academic, university context
<b>University of Johannesburg:</b> <i>Plagiarism Policy</i>	without adequate acknowledgement	as the fruits of one's own original intellectual endeavours; intentionally or unintentionally; plagiarism is unethical because it is intellectual theft; plagiarism as a result of lack of knowledge or inadequate skills still constitutes plagiarism; intellectual theft	all academic employees and all students registered for all subsidized and non-subsidised academic programmes at the University across all faculties and campuses
<b>Universiteit van die Vrystaat:</b> <i>Policy on the Prevention of Plagiarism and the Management of Academic Writing Misconduct</i>	the source text often remains unmentioned (unacknowledged)	with the intention of presenting it as one's own work; unintentional [...] plagiarism [...] go through a didactic process	all UFS affiliated staff and students

#### 4.4.2 Bespreking van elemente van 'n plagiaatdefinisie

Wat word die ondersoeker nou uit hierdie oorsigtabel wys? In die eerste plek, weer eens, dat “plagiarism is constituted differently among diverse institutions. No definition is the same as any other” (Sutherland-Smith 2008:69). Tog is daar groot ooreenstemming in die beleidskrifte se omskrywings van plagiaat. Hierdie ooreenkomste en verskille word vervolgens sistematies bespreek.

##### 4.4.2.1 Die korpus

Die definisies identifiseer 'n korpus wat deur die plagieerder oorgeneem word in 'n leenteks. Sewe uit die dertien definisies verwys na woorde/werke/taal/geskrewe materiaal sowel as idees; een verwys na formulering en insigte; drie verwys net na werke/woorde en twee spesifiseer “a report, notebook, speech, outline, theme, thesis, dissertation, or other written, visual or oral material” (Wes-Virginië; sien ook die US-omskrywing). Die gevaar van hierdie stipulering is dat plagiaat uit enige bron nie hierin genoem nie dan tegnies nie plagiaat is nie.

Daar is ook definisies wat verder gaan as net teks en idees. Die verwysing is na “written material and intellectual or artistic products of others” (US 2006). Wes-Virginië (2000 *Policies and Guidelines*) is die enigste wat mondelinge mededelings insluit, terwyl Curtin (2008) intellektuele eiendomsreg insluit: “presenting the work or property of another person as if it were one’s own”.

Oor wat geplagieer kan word, bestaan geen eenvormigheid nie. Hoewel die definisies oorwegend na beide teks en idees verwys, kan die vraag gestel word of ongeformuleerde idees in 'n plagiaatdefinisie tuishoort. Die UV se formulering: “[p]lagiarism implies direct duplication of the formulation and insights” (UV 2009) is na my mening duideliker, omdat dit die formulering van idees voorop stel.

##### 4.4.2.2 Appropriasieterm

Hoewel die bewoording in die definisies verskil, is die element van appropriasie in elke definisie teenwoordig. Appropriasie dui op die oorname van 'n ander se werk, sowel as die

aanbieding of publikasie daarvan as die persoon se eie (Bloch 2004:222). Woorde wat appropriasie aantoon, soos neem (“take”), gebruik (“use”), of aanbied (“present”) moet saamgelees word met die woorde “asof jou eie” (“as [if] your own”) om die element van appropriasie te voltooi.

In die beleidskrifte word “using” ses maal gebruik, “presenting” vier maal, “passing off”, “copying” en “representing” elk twee maal. Een gebruik die juridiese term “theft” om wederregtelike appropriasie aan te dui. Die UV se gebruik van “direct duplication” sowel as kopiëring (“copying into your own work”) is in hierdie geval besonder toepaslik omdat dit presies aandui wat gebeur in die proses van direkte oornamming.

#### 4.4.2.3 Bron

Sewe van die dertien beleidskrifte gebruik generiese, persoonsgerigte terme soos “of another”, “someone else’s”, “of others”, en “another author” om die bron wat geplagieer is aan te dui. Net vier spesifiseer die brontekste distinkties.

Die NWU (2007) spesifiseer die bron as “another person’s text or other published intellectual product”. Oxford (2006) en Rhodes (2008) is die enigste twee wat spesifiek melding maak van die insluiting van elektroniese materiaal: “[a]ll published and unpublished material, whether in manuscript, printed or electronic form” en “from any textual or internet-based source”. Universiteite het die onbenydenswaardige taak om tred te hou met die voortuitgang in die digitale multimedia en die versnelde toegang tot kennis en moet hierdie veranderinge ook verreken in hul definisies van plagiaat. Daar word al hoe meer na “Internet plagiarism”, “online plagiarism” (Flowerdew & Li 2007b:173) en “mouse click plagiarism” (Walden & Peacock 2006:4) verwys. Omdat daar ook wydverspreide opvattinge onder studente bestaan dat rekenaar- en Internetverkreë bronne nie dieselfde verwysing benodig as tradisionele gedrukte navorsingsbronne nie (Sutherland-Smith 2008:121), behoort beleidsdokumente duidelike voorskrifte oor Internetbronne te formuleer. (Sien ook die bespreking oor die identifisering van geskikte Internetbronne in Helms-Park & Stapleton 2006).

In teenstelling met die vae identifisering van die bron in die ander beleidskrifte stipuleer die Universiteit van Wes-Virginië (2000 *Policies and Guidelines*):

[F]rom the work of others, whether such source is published or not, including (but not limited to) another individual's academic composition, compilation, or other product, or commercially prepared paper.

Die parentese "(but not limited to)" is wys. Ook ander nie-gestipuleerde bronne sou by plagiaat ter sprake kon kom.

Die suiwerste verwysing na die bron in 'n definisie word gevind in die teksgerigte woorde soos "source", "author or source", "a source text" en "textual or internet-based source". Die beskrywing van 'n tekstuele of Internetgebaseerde bron laat geen ruimte vir misverstande nie en hou ook tred met hedendaagse elektroniese praktyke in die akademie.

#### 4.4.2.4 Verwysing/erkenning

Die bepaling oor nie-erkenning dek volgens Clarke (2006: ongenommerd) twee aspekte: "that the reader is not made aware of the identity of the originator, nor of the location of the original contribution". Meer nog: verwysing is 'n konvensie wat die skeidslyn tussen akademiese en nie-akademiese skryfwerk uitmaak.

Beleidsdefinisies toon 'n groot mate van eenstemmigheid oor die noodsaak van verwysing. Elf uit die dertien definisies wys op die belang van "acknowledgement", "reference" en "attribution". Twee beleidsdokumente (US en Rhodes) noem nie in die definisie self dat bronne erken moet word nie, maar wel in verdere beskrywings, soos Rhodes (2008) se verduideliking van ander vorme van wangedrag, waaronder "the unacknowledged copying of a sentence or two". Ses van die dertien definisies stel 'n kwalifikasie deur te vereis dat die erkenning "adequate", "appropriate", "proper" of "full" moet wees. Die beleidskrifte stel onomwonde dat erkenning van 'n bronteks 'n absolute vereiste vir behoorlike navorsing is.

#### 4.4.2.5 Bedoeling

Oor bedoeling is Sutherland-Smith (2008:72) skerp in haar oordeel: “The point at which there is most debate and disagreement is the point of ascertaining the intention of the party to the misconduct”. (Sien ook Angéilil-Carter 2000:16, Pecorari 2004:235, Day 2008:48). Vir sommige universiteite is bedoeling “the key element in their decision about plagiarism”, vir ander is bedoeling irrelevant (Sutherland-Smith 2008:22). Dit is volgens Sutherland-Smith onmoontlik om bedoeling vas te stel omdat plagiaat soms aan onnoukeurige navorsing en skryfwerk toegeskryf kan word, maar aan die ander kant ’n doelbewuste handeling kan wees met die spesifieke oogmerk om ’n onregverdigde voordeel bo ander studente te verkry “because sometimes plagiarism is only poor scholarship and at other times there is clearly deliberate action taken in order to gain unfair advantage over students who complete all work themselves”. Bedoeling is die subjektiewe aspek van plagiaatdefinisies en dus die moeilikste om te bepaal (Sutherland-Smith 2008:73).

Die besprekings oor bedoeling in die genoemde beleidstukke kan in vier kategorieë verdeel word. In die bespreking hieronder word omskrywings uit ander dele as die plagiaatdefinisies ook in ag geneem.

- Bedoeling speel geen rol by die vasstelling van plagiaat nie  
Drie universiteite se definisies verklaar bedoeling eksplisiet as irrelevant: “regardless of motive” (UWV 2000); “For the purposes of this policy, the intention, negligence or innocence of the student is not relevant to the findings as to whether plagiarism, as a fact, has occurred” (Rhodes 2008), en “Plagiarism as a result of lack of knowledge or inadequate skill still constitutes plagiarism” (UJ 2008).
- Plagiaat as doelbewuste handeling  
Vyf van die dertien beleidsdokumente se vertrekpunt is dat plagiaat ’n doelbewuste handeling is. Simon Fraser noem plagiaat “a fraudulent and serious academic offence”. Hoewel die UJ (2008) aan die een kant intensie buite spel plaas, word plagiaat tog aan die ander kant, net soos by die US (2006), as “theft” beskryf. Curtin (2008) se uitgangspunt is dat plagiaat “involves deception” en dat plagiaat ’n handeling is van “knowingly

presenting the work or property of another person”. Die UV (2009) gaan ook uit van die standpunt dat plagiaat ’n oortreding is wat begaan word “with the intention of presenting it [another’s work] as one’s own work”.

Juridies kan intensie óf in die argument meetel óf nie. Sutherland-Smith (2008:73) verwys na die term “strict liability”:

For a strict liability offense, the element of intention is regarded as irrelevant, as merely contravening the regulation is enough to establish that there is a case to answer.

Daarteenoor staan “a criminal case before a court of law, where the ‘intention’ of the party is crucial”. Desnieteenstaande, omdat plagiaat nie ’n kriminele oortreding is nie, behoort intensie nie ’n oorweging te wees nie.

- Onderskeid tussen swak skryfwerk en bewuste plagiaat

Rutgers se beleidskrif (2008) verwys na plagiaat wat plaasvind “because of an inexperience or lack of knowledge”. Ook Syracuse (2006) verduidelik die verskil tussen “misuse of sources”, “bad writing” en “plagiarism”:

When a student has attempted to acknowledge sources but has not done so fully or completely, the instructor may determine that **the issue is misuse of sources or bad writing, rather than plagiarism**. Factors that may be relevant to the determination between misuse of sources and plagiarism include prior academic integrity education at Syracuse University and the program level of the student.

Adelaide (2006) verklaar slegs dat “intentional and/or systematic” plagiaat as “cheating” beskou word. Hulle verduidelik verder:

Plagiarism is always unacceptable but can occur as a result of inadequate understanding of the procedures of appropriate referencing or because of a lack of skills in academic writing.

Lancaster (2009) erken ook die werklikheid van swak akademiese skryfwerk:



Many students who submit apparently plagiarised work probably do so inadvertently without realising it because of poorly developed study skills [...] this is poor academic practice rather than malpractice. [...] However, some students plagiarise deliberately, with the intent to deceive. This intentional malpractice is a conscious, pre-meditated form of cheating [...] The University has zero tolerance for intentional plagiarism.

As 'n formele definisie en die bygaande uiteensetting of kwalifikasies teenstrydighede bevat, bemoeilik dit die interpretasie en toepassing van die beleid. Indien die definisie byvoorbeeld lui: "Plagiarism is the **failure** to acknowledge the ideas, writings, works or inventions of others, and the presentation thereof as one's own" [eie aksent], maar in die verduideliking word dit **diefstal** genoem, skep dit verwarring. Die verwarring vererger as plagiaat doelbewuste pogings om te mislei, sowel as oortredings as gevolg van 'n gebrek aan skryfvaardighede insluit, maar onvolledige of onvoldoende verwysing dan nie as 'n plagiaatoortreding genoem word nie. Plagiaatdefinisies en alle verduidelikings moet met mekaar ooreenstem.

- Afgeleide of geïmpliseerde bedoeling

Sonder om bedoeling by name te noem impliseer plagiaat in studente se skryfwerk "by default, an intentional act" (Sutherland-Smith 2008:72).

Dit is die uitsondering eerder as die reël dat daar in 'n definisie spesifiek melding gemaak word van bedoeling: slegs twee uit die dertien definisies vermeld bedoeling by name (Curtin 2008, UV 2009). Dit is algemener dat bedoeling implisiet in die bewoording vervat is, of dat dit in ander dele van die beleidstuk genoem word. Frases soos "representing as one's own", "passing off as one's own", "taking and using [...] as if they were one's own", en "academic/intellectual dishonesty" suggereer almal die bedoeling om te mislei. Pecorari (2002:19) sê hieroor: "University definitions of plagiarism are ambiguous on this point. Arguably, the very language in which they are written ('take and use language which is not your own') implies intent". Price (2002:92-93) argumenteer egter dat die woorde "one's own", wat dikwels as die kern van definisies beskou word, nie duidelik is nie:

My attention is drawn to the repetition of *own* in every plagiarism definition I've read. Key to avoiding plagiarism, I am told again and again, is identifying the parts of an essay that are a writer's own words, her own ideas. Figuring out what we mean by the concept of 'own' is the rub.

Hoewel daar nie 'n eenvoudige oplossing is vir die groot meningsverskil oor die kwessie van bedoeling nie, behoort beleidskryfde tog pragmaties te wees deur bedoeling buite die definisie van plagiaat te plaas. Die teendeel beteken "it would necessitate inferring the state of mind of the alleged plagiariser. Effective administrative and legal decision-making is only possible if the criteria are expressed in terms of observable phenomena" (Clarke 2006:ongenommerd).

- Plagiaat en gewin

'n Argument wat gewoonlik nie eksplisiet in definisies vervat word nie, is dat plagiaat 'n vorm van gewin vir die plagiëerder meebring. Die NWU se beleidskryf (2007) stel dit egter dat die plagiëerder deur sy wanvoorstelling ten doel het "to gain advantage from it".

Omdat akademiese werk altyd geassesseer word vir 'n punt, graad, of vir publikasie, is gewin sekerlik 'n implisiete bedoeling. Nogtans is daar meriete in die omskrywing van die begrip "akademiese wins" in institusionele beleidsdokumente, veral aangesien die ontneming van wins wel eksplisiet ter sprake kom by straf. Straf in die akademie geskied meestal in die vorm van 'n opvoedkundige waarskuwing, die vereiste van herindiening, 'n lae punt, ontneming van 'n punt of 'n graad, of die ontneming van die voorreg van verdere studie. Hierdie beperkings behoort prosedureel duidelik uiteengesit te word, soos die US (2006) inderdaad doen:

The student's attention is drawn to the fact that the penalties the CDC can impose include the following: suspension or expulsion from the University; forfeiture of a degree or diploma; and forfeiture of a class mark or other forms of credit that have been attained thus far.

Ook UJ (2008) wys op die onetiese voordeelaspek van plagiaat:

Plagiarism is unethical because it is intellectual theft – the plagiarizer stands to benefit from the theft and if individuals gain employment on the basis of a qualification they have not earned, they are a potential risk to others.

#### 4.4.2.6 Bestek

In die plagiaatdefinisie self bly die dader oorwegend versweë, omdat definisies in die passief of in die onpersoonlike vorm gestel word. 'n Dader word egter veronderstel, omdat 'n oortreding deur 'n persoon begaan word en 'n individu gestraf word. Die reikwydte van die definisie kan vasgestel of afgelei word uit die geheel van die beleidsdokument waar 'n omskrywing gegee word op wie of watter groep die beleid van toepassing is. Ses van die beleidsdokumente fokus uitsluitlik op studente, terwyl die ander sewe op “all individuals”, of “all academic employees” gerig is.

Waar slegs studente as oortreders uitgesonder word, is die vraag: Is dosente nie net so verantwoordelik om plagiaatvrye akademiese skryfwerk te lewer nie? Die ander kant, om die teikengroep studente sowel as personeel te maak, skep egter ook 'n dilemma, veral by prosedurebepalings en straf. Spesifieke bepaling is noodsaaklik. Die UV-konsepbeleid (2009) spesifiseer dat plagiaatgevalle van nagraadse studente en personeel op die ernstigste vlak van straf hanteer word. Myns insiens behoort plagiaat deur 'n dosent apart hanteer te word. So bepaal NWU (2007) en UJ (2008) in subafdelings wat oor “disciplinary matters involving staff members/alleged plagiarism by university employees” handel dat sulke dissiplinêre oortredings deur ander dissiplinêre kodes en/of beleidsdokumente hanteer word.

Dit is opvallend dat riglyne oor plagiaat in studentehandleidings 'n persoonliker styl het as die styl in formele beleidsdefinisies. Die gebruik van die aktiewe vorm is ook algemener: “You commit plagiarism when you present someone else’s ideas [...] as if they were your own” (Universiteit van Pretoria se *Riglyne vir Studente* 2003). Hierdie verskil tussen formele en informele formulerings kan verklaar word deur te let op die aard en doel van die verskillende dokumente. Curtin (2008) se benadering is in hierdie verband 'n

voorbeeld: aanvullend tot die formele akademiese wangedragbeleid word 'n volledige studentevriendelike *Student guidelines for avoiding plagiarism* aan studente verskaf. Hierdie handleiding se styl en duidelike voorbeelde van plagiaat is bevatlik vir studente, 'n voorvereiste wat ook deur Carroll bepleit word (2004:6, 11; sien ook Pecorari 2003:322).

#### **4.4.3 Praktiese aanvullings by formele plagiaatdefinisies**

Anders as die normatiewe benadering waar beleidstukke oor plagiaat met 'n definisie begin, bestaan die uitgangspunt dat “plagiarism is a set of textual practices” (Fountain & Fitzgerald 2008:120). Ondersteuning vir hierdie benadering blyk uit 'n studie gedoen deur Marshall en Garry (2005), wat toon dat studente oor die algemeen sukkel om die begrip plagiaat of die verskillende vorme wat plagiaat in die praktyk kan aanneem, te verstaan. Hieruit volg 'n aanbeveling vir alle plagiaatbeleidskrifte: “[E]ducation programmes need to decode the more formal definitions of plagiarism into specific examples that illustrate the range of activities that are not permitted and how misconduct can be avoided” (Marshall & Garry 2005:464).

Carroll (2004:6) deel die kommer oor die probleme wat studente ondervind om plagiaatdefinisies, selfs dié wat oënskynlik eenvoudig is, te verstaan. Die klassifisering van vorme van plagiaat val buite die raamwerk van 'n plagiaatdefinisie, maar spesifieke riglyne behoort aan studente verskaf te word. Pecorari (2004:237) se bevinding uit navorsing hieroor bevestig die waarde van die opstel van ten minste 'n omvattende lys van plagiaatpraktyke vir insluiting in institusionele beleidstukke. (Sien ook Park 2004:293 se bevestiging hiervan). Daar is selfs universiteite soos dié van Melbourne wat die benadering voorstaan om eerder 'n lys van algemene vorme van plagiaat vir studente te gee in plaas van 'n definisie (*Practical Advice to Students* 2009).

So 'n lys van plagiaatpraktyke word hier saamgestel. Daar is veral gebruik gemaak van die beleidsdokumente van die volgende akademiese instellings: Adelaide (2006), Oxford (2006), Syracuse (2006), NWU (2007), Curtin (2008), Rhodes (2008), Lancaster (2009) en Simon Fraser (2009). Ook skrywers soos Carroll (2004:8), Martin (2004:2-4), Park (2004), Pecorari (2004), Marshall en Garry (2005), Clarke (2006) en Martin (2008) se

wenke oor die noem van plagiaatpraktyke word betrek. Waar hierdie lys van plagiaatvoorbeelde ontbreek (in onder andere die UV se konsepbeleid 2009), bly bepalinge oor plagiaat vaag.

Die volgende lys dek die hele spektrum van akademiese wangedrag: van minder ernstige, onbedoelde plagiaat waarvoor 'n opvoedkundige gesprek en bemagtiging met skryfvaardighede 'n oplossing bied, tot vorme van openlike bedrog. Wat verbied word is:

- Die koop van 'n werkstuk op Internetwebruimtes, ongeag of dit vooraf of spesiaal vir die student se behoeftes geskryf is of nie;
- Die aanbied van gratis werkstukke uit 'n Internetbron;
- Die aanbied van 'n werkstuk geskryf deur enige ander persoon (ook 'n spookskrywer), teen vergoeding of nie, met of sonder toestemming en die gebruik daarvan as jou eie;
- Die aanbied van werk wat deur samewerking ("collusion") voorberei is maar voorgelê word asof dit in geheel jou eie werk is;
- Die gebruik en indiening van 'n ander student se werk onder jou eie naam, met of sonder die ander student se kennis en/of toestemming;
- Die hergebruik van 'n bronteks deur veranderings aan te bring, gedeeltes uit te laat en/of by te voeg, en aan te bied as jou eie werk;
- Die woordelike en/of gedeeltelike herskryf van 'n bronteks (in gedrukte of elektroniese vorm), sonder die gebruik van aanhalingstekens en korrekte verwysing;
- Die vervalsing van aanhalings deur gedeeltes voor of na die aanhaling te verswyg of as eie werk voor te hou;
- Die onerkende oornam ("cut and paste") van woorde, sinne of paragrawe uit een of verskeie bronne, ook Internetbronne, en die voorlê daarvan as 'n eie werkstuk;
- Parafrasering of opsomming van 'n bronteks of gedeeltes daarvan sonder duidelike verwysing of sonder om die materiaal van die bronteks te verwerk tot 'n eie interpretasie;
- Vertaalplagiat; dit is die vertaling van die bronteks sonder erkenning;

- Verwysingsplagiaat; dit is die gebruik van 'n bronteks se verwysings sonder dat die primêre bron self gebruik is;
- Selfplagiaat; dit is die aanbied van werk wat alreeds, gedeeltelik of as geheel, voorheen ingedien is vir 'n punt, die verkryging van 'n graad, of publikasie. (Sien ook in hierdie verband Evans 2000).

#### 4.5 Benaderingswyses in beleidstukke

In 3.2 is vyf benaderingswyses tot plagiaat bespreek. In wat volg, word nagegaan watter voorrang beleidskrifte aan hierdie benaderingswyses gee.

##### 4.5.1 Opvoedkundige benadering

Die opvoedkundige benadering tot plagiaat sluit nie ander benaderings uit nie. Dit is 'n sambreelebegrip wat studentebystand sowel as proaktiewe onderrigmetodes insluit. In 'n bespreking oor die onderskeid tussen **pre-2000-** en **post-2000-**beleidsdokumente merk Carroll (2004:1) op:

Policies and institutional procedures drafted before 2000 [...] did not define what was meant by plagiarism. [...] Post-2000 contributors [...] began to investigate a range of issues. The complexity of plagiarism as a concept began to be discussed and explored.

Navorsers oor die afgelope dekade stem saam oor die noodsaaklikheid van die herformulering van veral pre-2000-institusionele beleidskrifte om die oorwegend strafregtelike benadering na 'n opvoedkundige benadering te verander (Howard 1995:797; sien ook Pecorari 2003:231, Carroll 2004, Joyce 2006:ongenommerd, Anson 2008:140-157, McGowan 2008, Roberts 2008, Sutherland-Smith 2008).

Anson (2008:155) trek Biggs (2002) se opvoedkundige benadering tot leer en onderrig deur tot op die vlak van beleidskrifte:

[S]trategies that align learning goals [...] are driven not by the goal of subverting plagiarism but by *good teaching practices*; they are driven not by the procedures in a

police manual but by principles, theories, research, and practice in higher education.  
[Aksent in die oorspronklike].

Howard is lank reeds 'n voorstander van 'n beleidskrif “[that] does not work against but enables the transformations in pedagogy” (Howard 1995:802). In 2008 bevestig Anson (2008:140) Howard se probleem met voorstelle oor oplossings vir plagiaat wat primêr fokus op “policy, detection, and punishment [and] does nothing to advance our presumed mission, which is education”. Hy bied dan 'n bruikbare raamwerk aan as vertrekpunt vir beleidskrifte, ingebed in 'n leer- en onderrigstrategie. Hierdie raamwerk toon parallelle met Biggs (2002:21-25) se drie leerteorievlakke:

Vlak 1: Learning is a function of individual differences between students [primêre fokus op die student].

Vlak 2: Learning is a function of teaching [primêre fokus op die dosent].

Vlak 3: Learning is the result of students' learning-focused activities, which are engaged by students as a result both of their own perceptions and inputs, and of the total teaching context [student en dosent is gesamentlik die fokus].

Vlak 1 waar die fokus op die student val, is onder die polisiëringsbenadering bespreek.

#### 4.5.1.1 Beleidstukke wat fokus op die rol van die dosent

Die antwoord op Gallant (2008:113) se knelvraag, “How can we ensure students are learning?” lê in die erkenning van studente as leerders eerder as oortreeders en van die dosentekorps as onderwysers eerder as polisie. Met hierdie opvoedkundige benadering verskuif die fokus van die student na vorme van “teacher centeredness” (Anson 2008:144). Mislukkings en suksesse word dan voor die deur van die dosent gelê (Anson 2008:143-144; vgl.Vlak 2 van Biggs se leerteorie). Uit hierdie perspektief sal 'n beleid dan bepaal dat die onus op die universiteit en die personeel rus om verwarring, gebrekkige kennis, en studente-onvermoë reg te stel. Anson (2008:153) beskryf die institusionele perspektief op hierdie vlak as “the institution-as-educator”. Dit is dus die universiteit wat verantwoordelik is om deur inligting, werksinkels, seminare, leermodules en

biblioteekopvoeding die studentegemeenskap oor etiese teksgebruik op te voed. (Sien ook Marshall & Garry 2005:464, Joyce 2006).

Hoewel Syracuse (2006) die verantwoordelikheid van studente voorop stel, val die klem in hul beleid baie sterk op die “university-wide education strategy”. Daar word onder aparte afdelings breedvoerige opvoedkundige doelstellings vir instruktors, administrateurs en dosente, asook vir assistente voorgeskryf. Metodes word gespesifiseer om hierdie doelstellings te verwesenlik, onder meer deur “written and multi-media materials, web-based tutorials, presentations, discussions/workshops, seminars”.

Lancaster (2009) se opvoedkundige benadering is duidelik in die uitgangspunt dat “[m]ost students do not cheat – they are honest and hard working [...] Cheating [...] is the exception, not the norm”. Die enigste eis wat aan studente gestel word, is die ondertekening van ’n akademiese integriteitsverklaring. Die volgende bepalings bevestig die beleidskrif se duidelike gerigtheid op onderrig en die opvoedkundige voorkoming van plagiaat sowel as “remedial teaching”:

- Focus of prevention [...] involves [...] the education of students.
- [T]here must be a firm commitment by all stakeholders in the University to educate all students about plagiarism and consistently apply the framework.
- Educating students about best practice.
- Support for academic study skills. [Aksent in die oorspronklike].

Hoewel die Curtin-beleidskrif (2008) self bondig is, word ’n breedvoerige *Student guide for avoiding plagiarism* aan studente voorsien, met vlakke en voorbeelde van plagiaat. Die uitgangspunt is dat akademiese skryfwerk ’n leerproses is wat tyd neem om te ontwikkel.

In Rhodes se plagiaatbeleid (2008) word die opvoedkundige verantwoordelikheid op die skouers van departemente geplaas:

Departments need to acknowledge the importance of their own role in students’ acquisition of academic discourse and are responsible for taking active steps to provide



students with an explanation as to why, as well as how, sources may be used and cited in building academic knowledge [...] these standards need to be taught to students.

Ook die NWU (2007) beklemtoon die opvoedkundige verantwoordelikheid van die universiteit en personeel ten opsigte van hul “responsibility to inculcate academic integrity”.

#### 4.5.1.2 Beleidstukke wat fokus op gesamentlike akademiese verantwoordelikheid

Die verantwoordelikheid vir leer en onderrig deur alle deelnemers word deur vlak drie van Biggs (2002:24) se leerteorie verwoord. Anson (2008:144) noem dit gedeelde verantwoordelikheid. Uit ’n opvoedkundige perspektief vind ’n fokusverskuiwing plaas na hoe “active learning processes build new knowledge on top of old” (Anson 2008:145). Anson (2008:153), ondersteun deur Fountain en Fitzgerald (2008:111, 120), trek hierdie opvoedkundige benadering tot plagiaat deur tot op institusionele vlak:

A level 3 institutional approach focuses [...] on what faculty and instructional staff *do* in their courses, those educational spaces where students produce most of their work. [Aksent in die oorspronklike].

Beleidstukke wat hierdie benadering voorstaan se klem skuif weg van die blamering van óf student óf dosent óf die universiteit na ’n fokus op die gesamentlike verantwoordelikhede van al die rolspelers om plagiaat te voorkom. (Sien ook Francis 2005:90-89, Council of Writing Program Administrators 2009:ongenommerd). Gallant (2008:87, 99) beskryf die opvoedkundige fokusverskuiwing op mikro- en makrovlakke soos volg:

Institutional policies in a teaching and learning approach would acknowledge the multiple perspectives that coexist about authorship, information, and knowledge.

Hierdie benadering beteken dat ’n beleidskrif méér moet wees as ’n polisiehandboek oor die prosedures en strafmaatreëls vir plagiaatoortreders. Hierdie negatiewe energie word na positiewe strategieë gekanaliseer ter voorkoming van plagiaat. Hierdeur word die

hantering van institusionele plagiaat in ooreenstemming gebring met beginsels, teorieë en praktyke van onderrig- en leerdoelstellings.

Adelaide se plagiaatbeleid (2006) is verteenwoordigend van hierdie uitgangspunt. Dit gaan selfs verder as ander universiteite deur die invloed van kulturele verskille op plagiaat te erken en standpunt in te neem teen universiteitsreëls

[that] tend to focus on the punitive aspects of procedure rather than the educative and often fail to articulate to students why the conventions of citing and referencing are an integral part of developing scholarly writing skills.

Aanvullend hiertoe word verklaar dat “[t]he principal methods that should be used to reduce plagiarism are educative”, ’n uitgangspunt wat byna woordeliks bevestig word deur Sabieh (2002:80). Die opvoedkundige benadering spreek verder uit die toedeel van verantwoordelikhede aan onderskeidelik die “Faculty/School/Discipline”, die personeel en die studente.

Die gesamentlike akademiese verantwoordelikheid van owerheid, personeel en studente in ’n leer- en onderrigomgewing word gebalanseerd uiteengesit deur die US (2007). Binne die “student-centered university education” berus die verantwoordelikheid vir die implementering van beleidsmaatreëls op die dosent as fasiliteerder en innoveerder van die leerproses. Dit word egter gebalanseer deur die stelling dat die primêre verantwoordelikheid vir leer by die student berus. As die rolspelers genoem word, dek dit die hele spektrum van die student tot by die beleidmakers.

Die UJ (2008) stel in sy plagiaatbeleid duidelik die universiteit se verbintenis tot “helping students understand the conventions that govern academic communication and to assist them to avoid action that may result in academic misconduct/plagiarism”. Die akademiese personeel se verantwoordelikhede sowel as die studente se medeverantwoordelikheid word beklemtoon.

Die UV se konsepbeleid (2009) oor plagiaat is ook 'n goeie voorbeeld van Biggs (2002:24) se gesamentlike opvoedkundige verantwoordelikheid. Dit stel as taak die “formal and informal communication between academic staff and students in a team effort and spirit, through didactic procedures, to ensure compliance to the policy”. Die verantwoordelikhede van die verskillende rolspelers word duidelik uiteengesit.

#### **4.5.2 Etiese benadering**

Howard (1995:797) maak die stelling dat omskrywings van plagiaat in beleidskrifte as 'n vorm van akademiese oneerlikheid, 'n etiese benadering weerspieël. Hoewel daar in 4.4.2.5 geargumenteer word dat oneerlikheid die bedoeling om te mislei impliseer, is oneerlikheid aan die hand van Howard se stelling sinoniem met onetiese gedrag.

Van al die benaderings is die etiese benadering die algemeenste: elf universiteite gebruik die begrippe “integriteit”, “etos” of “oneerlikheid” as vertrekpunt in hul beleidsdokumente. Hierdie begrippe ontbreek in die Rhodes-beleid. Die fokus op integriteit word reeds weerspieël in vier van die elf beleidskrifte se beleidsbenaminge: Rutgers (2008) se *Interim Academic Integrity Policy*; Syracuse (2006) steun op hul *Academic Integrity Policies and Procedures*; Simon Fraser (2009) formuleer hul beleid as 'n *Code of Academic Integrity and Good Conduct* en die Curtin-studentehandleiding (2009) word *Academic Integrity at Curtin – Student Guidelines for Avoiding Plagiarism* genoem.

In agt beleidsdokumente word integriteit verduidelik as deel van die universiteit se doelstellings:

- Wes-Virginië (2000): “Integrity is an obligation of all who engage in the acquisition, application, and dissemination of knowledge”;
- Oxford (2006): “Plagiarism is a breach of academic integrity”;
- Lancaster (2009): “The core values of academic integrity (honesty and trust) lie at the heart of our academic enterprise [...] The university values a culture of honesty and mutual trust”;

- Adelaide (2006): “Academic integrity is an essential component of teaching, learning and research, fundamental to the very nature of universities”;
- Die US (2009): *Framework Policy for the Assurance and Promotion of Ethically Accountable Research at Stellenbosch University*: “Researchers are expected to maintain the highest standards of honesty and integrity at all times and to do research according to internationally acceptable ethical norms and values. Research dishonesty may take many forms, such as plagiarism”;
- Die NWU (2007): “The University meets its responsibility to inculcate academic integrity, accountability and honesty in all students and staff”;
- Die UV (2009): “the UFS through this policy contributes to instill the fundamental values of academic integrity, high academic standards and ethics in all academic endeavours”.

Van al die universiteite maak die Universiteite van Syracuse (2009) en dié van Johannesburg (2008) die sterkste appèl op studente en navorsers se etiese kode oor onderrig en plagiaat. Hulle stipuleer weer en weer: “The policy makes a clear statement concerning the importance of underpinning ethical values in teaching and learning”; “Academic dishonesty is a denial of ethical values”; “Plagiarism is a worldwide phenomenon and a component of academic dishonesty”; “Plagiarism constitutes an important breach of five fundamental values of academic integrity, viz. honesty”; en “Plagiarism is unethical because it is intellectual theft”.

Die fokus op ’n etiese benadering tot plagiaat in beleidsdokumente bevestig die opvatting dat plagiaat deur etiese denke onderlê word (Fountain & Fitzgerald 2008:101-102, 119-120). Hieruit kan ’n simplistiese opvatting vloei: “[S]hame students into good behavior” en plagiaat sal verdwyn (Fountain & Fitzgerald 2008:102). Die realiteit toon egter dat selfs studente met sterk etiese en godsdienstige norme plagiaat pleeg. Volgens Walden en Peacock (2006:5) bewys navorsing dat “only rarely is plagiarism, especially in undergraduate work, an instance of dishonesty”.

As polisiëring (bespreek in 4.5.3) nie plagiaat voorkom nie, is die vraag of die etiese benadering wel die oplossing bied. Dit blyk uit die ontleding van die dertien beleidsdokumente dat die oorwig op die integriteit van die student is (elf uit die dertien beleidsdokumente). As Fountain en Fitzgerald (2008:119) se stelling aanvaar word dat moralistiese definisies van plagiaat tog “a gatekeeping function” het, is die vraag egter steeds of daar werklik ’n fundamentele verskuiwing plaasgevind het. “Gatekeeping” is steeds ’n polisiëringsfunksie.

’n Universiteit se primêre verantwoordelik is die akademiese onderrig van studente, nie etiese of religieuse vorming nie. Die verwysing na integriteit en eerlikheid in beleidsdokumente is prysenswaardig, maar dit los nie die plagiaatdilemma *per se* op nie.

#### **4.5.3 Reaktiewe polisiëringsbenadering**

“Universities that respond to plagiarism with an attempt to educate students are few; punishment is the norm” (Pecorari 2004:243). In ’n studie oor die institusionele hantering van plagiaat aan ses universiteite in Australië, Amerika en Brittanje onderskeidelik, bevind Sutherland-Smith (2009:6) dat daar eenstemmig na plagiaat as “an ‘offence’” verwys word. Al agtien universiteite beskryf plagiaat “in criminal law terms: misconduct (n=15); dishonesty/lack of honesty (n=12); misdemeanour (n=10); theft/intellectual theft (n=7); misappropriation (n=6); deceit (n=3); cheating (n=2); stealing (n=1)”. (Sien ook soortgelyke bevindinge gemaak deur McGowan 2005b).

Die oorwegend strafregtelike aard van plagiaatbeleidskifte weerspieël volgens Sutherland-Smith die feit dat kopiëreg die riglyn geword het “that shapes our thinking about plagiarism” (2008:55). Hierdie denke het opvoedkundige instellings geïnfiltreer en die strafregtelike aspek van plagiaat swaarder laat weeg as die opvoedkundige.

Hoewel Carroll (2004) en Bretag (2005) beweer dat beleidsdokumente verskuiwings ondergaan het ten gunste van ’n opvoedkundige benadering, bly die diefstalmetafoor volgens navorsers die algemeenste (Leight 1999:221-229, Green 2002:235, Bloch 2004:220, Clarke 2006:ongenommerd, Marsh 2007:33, Robillard 2007:10-11, Fountain &

Fitzgerald 2008:112). Is die verwysing na diefstal, bedrog en kriminele vervolging in beleidsdokumente “more than just a metaphor” (Green 2002:235)? Word voorkeur inderdaad aan die juridiese en polisiëringsbenadering gegee?

Uit die beleidskrifte wat hier ondersoek is, blyk dit inderdaad die geval te wees. Die Universiteit van Wes-Virginië, wat bekend is vir sy “zero tolerance”-benadering, se beleidskrif (2000 *Policies and Guidelines*) bepaal: “If plagiarism is confirmed, then penalties will apply, regardless of intention” (Sutherland-Smith 2008:67). Die Simon Fraser-beleidskrif (2002) verwoord die strafregtelike benadering soos volg: “It is a fraudulent and serious academic offence that will result in a severe academic penalty”. Die US-beleid (2006) definieer ook plagiaat as diefstal, omdat dit kan lei tot kriminele vervolging. Die juridiese toon van die US (2006) se definisie weerspreek sy andersins uitgesproke ontwikkelingsbenadering.

Hoewel die Universiteit van Johannesburg (2008) se plagiaatdefinisie nie na diefstal verwys nie, word in die bespreking wel na plagiaat as intellektuele diefstal verwys. Die intellektuele diefstal word gekoppel aan “[c]opyright [which] is the specific intellectual property right”.

Die ander beleidskrifte se polisiëringsbenadering blyk uit “a blame-the-student theory of teaching, based on student deficit” (Biggs 2002:22; sien ook Pecorari 2004:239, Harris 2008:3-4). Hierdie benadering verklaar die uitgangspunt dat “[p]lagiarism comes from student failures” (Anson 2008:144). Hierdie fokus op die student self as “an academic criminal” hou volgens Pecorari (2008:244) die gevaar in dat “students may be punished for the ‘crime’ of not understanding” (Pecorari 2008:244).

Die Rutgers *Plagiarism Policy* (2007-weergawe) plaas bepaald die onus op die student-as-misdadiger:

Plagiarism is a serious academic offense and students are responsible for educating themselves about it [...] Plagiarism is as much stupidity as it is dishonesty [...] Familiarize yourself with our online resources and take advantage of them!

Die uitgangspunt in die WVU-beleidskrif (2000 *Policies and Guidelines*) is dat “[s]tudents are expected to understand that such practices constitute academic dishonesty regardless of motive”. Hulle moet self die gevolge dra.

Deur die aanname dat “[s]tudents have a responsibility to ensure they are familiar with the generally accepted standards and requirements of academic honesty [...] Ignorance of these standards will not preclude the imposition of penalties for academic dishonesty”, beklemtoon ook Simon Fraser se beleidskrif (2009) dat die studente alleen die verantwoordelikheid dra om hulleself van plagiaatvereistes te vergewis, of andersins die spit af te byt.

Ten slotte, in Oxford (2006) se *Statement of Principle* word die nakoming van die universiteit se voorskrifte en hoë standaarde volledig voor die deur van die personeel en studente geplaas. Nie-voldoening daaraan kan aanleiding gee tot aanklagte van wangedrag, waaronder plagiaat.

#### **4.5.4 Intensionele benadering**

Hoe word bedoeling in universiteite se beleidskrifte oor plagiaat hanteer? Volgens Sutherland-Smith (2008:21) word plagiaat in die meeste beleidstukke as intensioneel gekonseptualiseer. Universiteite is klaarblyklik onseker oor die plek en rol van bedoeling in plagiaat. Agt uit die dertien beleidsdokumente neem bedoeling op die een of ander manier in ag. Dit is juis die in- of uitsluiting van bedoeling by plagiaat wat beleidstoepassing kan problematiseer.

In die bespreking van bedoeling in die beleidskrifte word nie net die definisie nie maar bewoording uit die hele beleid betrek. Die intensionele benadering tot plagiaat is duidelik in die beleidskrif van die WVU (2000 *Policies and Guidelines*) waar dit as ’n oortreding “regardless of motive” voorgelê word. Ook Simon Fraser (2009) verklaar dat “[p]lagiarism [...] is a fraudulent and serious academic offence that will result in a severe academic penalty” (bedrog impliseer *per se* bedoeling). Curtin (2008) stel dit omwonde dat “plagiarism [m]eans knowingly presenting the work or property of another person as if

it were one's own". Volgens die NWU (2007) is plagiaat 'n "pre-meditated act". Die UV-konsepbeleid (2009) laat geen onduidelikheid dat plagiaat "the direct duplication of the formulation and insights of a source text with the intention of presenting it as one's own work" beteken nie.

Rutgers (2007), Lancaster (2009) en Adelaide (2006) onderskei tussen vorme van onbedoelde ("inadvertent") en opsetlike ("deliberate") plagiaat. Lancaster is duidelik oor bedoeling: "The University has zero tolerance for intentional plagiarism", en dit word aanvaar dat "[t]his intentional malpractice is a conscious, pre-mediated form of cheating". Die probleem met hierdie benadering is dat 'n objektiewe gegewe (plagiaat) met 'n subjektiewe maatstaf ('n persoon se bedoeling) gemeet word. Martin (2008:5) verduidelik dat die bewyslas bemoeilik word omdat konkrete bewysmateriaal vir die aantoon van bedoeling moeilik gevind kan word.

Inagneming van bedoeling by straf word algemeen voorgestaan. Sutherland-Smith (2008:29) bevestig dat bedoeling in die meeste plagiaatbeleidskrifte in die straffase die grootste rol speel. Beoordeling van bedoeling word dan verplaas na die prosedurele stadium waar die graad van die oortreding vasgestel word. Hoewel die vasstelling van bedoeling 'n subjektiewe saak is, kan dit 'n rol speel as strafversagterende of -verswarende omstandigheid. Een uit die dertien universiteite wat bedoeling spesifiek eers by straf in aanmerking neem, is Rhodes (2008):

However, the state of mind of the student will be highly significant in determining how to deal with the case as far as taking remedial action or imposing a penalty is concerned.

Hierdie benadering tot bedoeling is myns insiens prysenswaardig.

#### **4.5.5 Ontwikkelings- /leerbenadering**

As uitvloeisel van die opvoedkundige benadering (vgl. 4.5.1) stipuleer sekere beleidskrifte die noodsaak van 'n voortdurende bemoënis met studente se werk. Agt uit die dertien universiteite spreek hulle spesifiek uit ten gunste van die ontwikkelings- en leerbenadering. Almal het tussen 2006 en 2009 verskyn of is in dié tydvak hersien. Die



benadering word in resente navorsing bepleit. (Bespreek in 3.2.4; sien ook Bretag 2005). In haar konsepplagiaatbeleid vir die Universiteit van Syracuse stel Howard (1995:799) die rede vir die skryfontwikkelingstrategie so:

[B]ecause patchwriting often results from a student's unfamiliarity with the words and ideas of a source text, instruction in the material discussed in the source and a request for subsequent revision of the paper is even more frequently the appropriate response.

Hoewel Syracuse (2006) in hul amptelike plagiaatbeleid nie so uitgesproke soos Howard is nie, erken die beleidskrif die beginsel van skryfvaardigheidsontwikkeling. Die beleidsverklaring dat "Education is the primary goal of the university" word prakties geïmplementeer deur skryfgebreke eerder "bad writing" as plagiaat te noem.

While students are responsible for knowing how to quote from, paraphrase, and cite sources correctly, the ability to apply that information in all writing situations is an advanced literacy skill acquired over time through repeated practice. When a student has attempted to acknowledge sources but has not done so fully or completely, the instructor may determine that the issue is misuse of sources or bad writing, rather than plagiarism.

Die Lancaster-beleid (2009) spesifiseer vyf wyses waarop studente onderrig moet word:

- (a) by raising awareness of the positive and negative reasons why they should not plagiarise [...];
- (b) by advising them [...] how to make sure that they do not plagiarise by accident [...];
- (c) by providing appropriate study skills advice, both generic and subject-specific [...];
- (d) [...] by placing the main focus on first year students (who often have undeveloped study skills, lack of practice and culturally different practices) [...];
- (e) for taught postgraduate students, by providing advice on plagiarism [...].

Ook Adelaide se plagiaatbeleid (2006) word binne 'n leer- en onderrigstrategie gesitueer. In die afdeling oor riglyne en prosedures word omvattend vir 'n ontwikkelingsperspektief

voorsiening gemaak. (Uit publikasies is dit duidelik dat baie Australiese universiteite met nie-moedertaalsprekers en Engels tweedetaalsprekers te make het):

Plagiarism may occur because of cultural issues, such as misunderstanding academic conventions in a particular discipline, or because a student's level of English language skills prevents adequate expression. In some cultures, the close replication of an expert's work represents a sign of learning and respect. However, some plagiarism results from an intention to deceive the assessor and is outright cheating. Whatever the reasons, there are actions for all members of the University community that will minimize the incidence of plagiarism.

Elke lid van die universiteit word aangemoedig tot die skep van 'n leeromgewing en die ontwikkeling van akademiese vaardighede binne dissiplineverband:

Plagiarism is always unacceptable but can occur as a result of inadequate understanding of the procedures of appropriate referencing or because of a lack of skills in academic writing.

Dit is 'n positiewe ontwikkeling dat vier uit die vyf Suid-Afrikaanse beleidstukke voorsiening maak vir 'n ontwikkelings- en leerbenadering tot plagiaat. Die US (2006) beklemtoon sy ontwikkelingsdoelstelling deur te verklaar dat

[t]he most successful approaches to dealing with student instances of plagiarism allow for a 'developmental approach', which implies that cases of plagiarism – with the exception of serious cases – be used as opportunities to instruct the guilty persons as to what is expected and how to handle information.

Die universiteit se ontwikkelingsbenadering tot studenteplagiat word deurgetrek na die bemagtiging van personeel met die spesifieke bedoeling om akademiese integriteit te bevorder en plagiaat te elimineer. Die hantering van studenteplagiat op departementele vlak is in ooreenstemming met die universiteit se benadering "[that] makes provision for a developmental dimension". By straftoedeling word die studievlak van studente in berekening gebring.

’n Akademiese instelling se hoofdoelstelling om studente op te lei, word deur Rhodes (2008) bevestig. Verskillende leervlakke word erken:

An educational reality is that many of the current generation of students are not familiar with the academic conventions [...] It must be recognised that these standards need to be taught to students and that students from all educational backgrounds may need time to become familiar with them.

Hierdie benadering word verder na straf deurgetrek:

In cases where the student is new to the University, and/or if it is apparent that the student has committed such plagiarism because of a lack of understanding of what is required, the student should usually be counselled by the staff member [...] This practice would reflect the importance of our educative role as far as plagiarism is concerned.

Die UJ-beleid (2008) maak aanvanklik voorsiening vir ’n ontwikkelingsbenadering, maar is vanweë ’n vermenging met ander benaderings, verwarrend. Die vertrekpunt word gestel dat plagiaat aanvanklik as ’n ontwikkelings- en opvoedkundige aangeleentheid by eerste- en tweedejaarstudente beoordeel moet word. Derde- en vierdejaars word geag as senior studente en val nie onder hierdie bepalings nie:

A transgression by a junior undergraduate student is dealt with in a more formative educational manner than a transgression by a senior (third- or fourth-year) student.

Die ontwikkelings- en leerbenadering van die UV (2009) word nie net as algemene doelstelling geformuleer nie, maar het spesifiek ten doel om ’n didaktiese en ontwikkelingsproses vir voorkoming van plagiaat daar te stel. Differensiasie ten opsigte van junior studente word ook voorgestel: die dissiplinêre maatreëls op Vlak Een is ontwikkelingsgerig. Dit beteken onder andere dat van studente verwag word om ’n didaktiese onderrigproses te deurloop en dat werk heringedien moet word.

#### 4.5.6 Tekstuele benadering

Volgens Howard (1999:20) is die probleem dat plagiaatbeleidstukke “attempt to make visible that which does not exist: the line what is textually ‘mine’ and that which is ‘theirs’”. (Sien ook Bloch 2004:209). Tog is die suiwerste manier om plagiaat vas te stel die objektiewe aantoonbare ooreenkomste tussen die bronteks (“source text”) en die leenteks (“borrowing text”).

Die mees resente ontwikkeling in die plagiaatdebat is om plagiaat tekstueel te beoordeel (Price 2002, Decoo 2008:228, Fountain & Fitzgerald 2008:121, Pecorari 2008:4-6). Dit word deur die UV se konsepbeleid (2009) nagevolg:

[Plagiarism] must be provable. The source text and borrowed text must therefore be placed side by side [“borrowed” word ongelukkig in plaas van “borrowing” gebruik]. The mere suspicion of plagiarism cannot form the basis of an accusation.

It cannot be confirmed as a result of mere similarities of words between the source text and the borrowed text (as in the case of terminology, commonly used phrases, known facts), which do not count for plagiarism.

Ander beleidskrifte wat ’n tekstuele benadering volg is dié van die WVU (2000 *Policies and Guidelines*). Die omskrywing van brontekste is uitgebreid: “[W]hether such source is published or not, including (but not limited to) another individual’s academic composition, compilation, or other product, or commercially prepared paper”. As met Marshall en Garry (2005:459) se voorstel vir ’n eenvoudige plagiaatdefinisie akkoord gegaan word, is die stel van kwalifikasies vir ’n bronteks eerder beperkend as verklarend. Die WVU-lys word egter gekwalifiseer deur die invoeging van “but not limited to”. Rhodes (2008) se verwysing na “any textual or internet-based source” is die omvattendste. Die UJ (2008) se tekstuele omskrywing sluit in “without adequately acknowledging the author or source”.

Die UV (2009) se tekstuele definisie is myns insiens die suiwerste. Dit verwys na die oorname van geskrewe teks en idees as die “direct duplication of the formulation and insights of a source text”. Die plagiaatdefinisie is in ooreenstemming met resente benaderings tot plagiaat as “an undesirable textual feature” (Pecorari 2008:2). Deur die

formulering van plagiaat as die ongeoorloofde direkte duplikasie van die formulering en insigte van 'n bronteks in 'n leenteks en die aanbied daarvan as eie werk, bied die UV 'n vars en distinktiewe definisie. In hierdie benadering word 'n objektiewe vergelyking tussen bronteks en leenteks gemaak in plaas daarvan dat 'n subjektiewe vermoede die deurslag gee. Blote ooreenkomste is nie noodwendig plagiaat nie. Hierdie benadering vereis 'n skryfkundige onderskeid, wat beoordeling deur die leser impliseer. Die derde kwalifikasie betrek akademiese verwysingskonvensies. 'n Bronnelys sonder *loco citato*-verwysings bied nie vrywaring van plagiaat nie.

Hierdie objektiewe beoordeling van plagiaat as 'n teks- en nie persoonsgebonde oortreding nie, word in die UV-beleid egter genaturaliseer deur bedoeling in ag te neem: “direct duplication [...] with the intention of presenting it as one’s own work”. 'n Teenstrydigheid kan ontstaan: plagiaat word byvoorbeeld bevind op grond van tekstuele ooreenkomste tussen bron- en leenteks, maar die student pleit afwesigheid van bedoeling om te plagieer. Watter maatstaf geld dan – die tekstuele of die bedoelingsmaatstaf?

#### **4.5.7 Kontekstuele benadering**

'n Institusionele beleidsdokument is net soos die plagiaatbegrip altyd “located in a specific setting: *this* historical time, *this* academic community” (Howard & Robillard 2008:3). [Aksent in die oorspronklike]. Juis omdat plagiaat, soos Maruca (2004:3) tereg opmerk, so verskillend geïnterpreteer word deur verskillende mense in verskillende situasies, kan kontekstualisering in beleidsdokumente nie geïgnoreer word nie. 'n Beleidsdokument moet erkenning gee aan “the existence of different discursive communities with different practices and activities” (Adler-Kassner *et al.* 2008:240).

Meer as die helfte van die beleidskrifte stel die akademiese konteks met frases soos die volgende voorop: “[W]ithin the scholarly community” (WVU 2000); “students’ basic responsibilities in the academic community” (Simon Fraser 2009); “staff and students doing research at Oxford” (Oxford 2006); “in academic university context” (Rhodes 2008).

Sommige beleidskrifte is nog presieser. Hulle verwys na “all academic employees and all students registered for all subsidised and non-subsidised academic programmes at the University across all faculties and campuses”; of na “all assessment submitted by students in all academic taught programmes” (Lancaster 2009); alternatiewelik ook na “the context of other forms of assessment such as assignments, theses, as well as in reports and publications” (NWU 2007).

Die beleidsdokumente maak deurgaans voorsiening vir die hantering van verskillende grade van plagiaat. Die Rhodes-beleid (2008) onderskei byvoorbeeld voorgraads tussen kategorie A-C oortredings, die US (2006) se drie kategorieë maak ’n onderskeid tussen kategorie 1 (blatante plagiaatgevalle), kategorie 2 (minder ernstige gevalle) en kategorie 3 (gevalle van nalatigheid of onakkurate werk). Die UV (2009) se Vlakte Een- tot Vierkategorisering is ook in volgorde van die toenemende erns van die oortreding.

Al die dokumente spesifiseer die konteks van die beleid en differensieer op grond van die studente se akademiese kennis- en/of vaardigheidsvlakke. Simon Fraser (2009) onderskei byvoorbeeld tussen voorgraadse en nagraadse studente. Die UJ (2008) tref ’n onderskeid tussen die ontwikkelings- en didaktiese hantering van plagiaat vir eerste- en tweedejaarstudente, maar plagiaat deur derde- en vierdejaars en meer senior studente en universiteitswerknemers word as ’n dissiplinêre oortreding bereg. Syracuse (2006) maak verder voorsiening vir diverse skryfmaatreëls vir “subpopulations [...] subdivided into undergraduate, graduate, international, nontraditional, first-year, and upperclassmen”.

’n Besondere kontekstuele benadering word in twee beleidskrifte gevolg: As een van die Britse universiteite wat baie Asiatiese studente trek, stel Lancaster se institusionele raamwerk (2009) dit dat daar nie net tussen ervare en onervare skrywers onderskei moet word nie, maar ook tussen internasionale en plaaslike studente. Die Australiese Universiteit van Adelaide (2006), wat ook bekend is vir sy groot getalle internasionale studente, kontekstualiseer die realiteit van verskillende kulturele persepsies oor plagiaat en die verband tussen taalvaardigheid en plagiaat:

Plagiarism may occur because of cultural issues, such as misunderstanding academic conventions in a particular discipline, or because a student's level of English language skills prevents adequate expression.

Die beleid gaan nog verder en maak voorsiening vir die realiteit dat vir sommige kultuurgroepe die byna woord-vir-woord oornam van 'n kundige bronteks 'n teken van geleerdheid is.

Kulturele verskille of gebrekkige taalvaardigheid as bydraende oorsake tot plagiaat word nie in die ondersoekte Suid-Afrikaanse plagiaatbeleidskrifte gekontekstualiseer nie. Dit is 'n leemte wat om verdere ondersoek vra.

#### **4.6    Prosedures**

Al die beleidsdokumente (met uitsondering van die UV se konsepbeleid) spesifiseer prosedures vir die hantering van plagiaatoortreders. Hoewel beleidskrifte ruimte vir 'n opvoedkundige leerbenadering tot plagiaat skep, word die strafprosedures dikwels in juridiese terme ingeklee.

Twee universiteite gee voorkeur aan juridiese terminologie. Die WVU (2000) sit in 'n dokument van twee-en-dertig bladsye hul beleid en prosedures oor akademiese wangedrag, waaronder plagiaat, uiteen. Hoewel hulle verwys na die "academic integrity officer [and] committee", word juridiese terminologie soos "hearing", "respondent", "proponderence of evidence" en "judges" oorwegend gebruik. Die Curtin-beleidsdokument (2008) verwys insgelyks na "a formal hearing".

Aan die ander kant is daar universiteite wat 'n voorkeur gee aan nie-juridiese prosedures. Simon Fraser (2009) bepaal dat "an appropriate academic penalty" in terme van die University Board on Student Discipline toegepas moet word. Syracuse (2006) se volledige prosedures plaas ook die klem op "academic integrity hearings" en bepaal dan dat plagiaatondersoeke buite die terrein van kriminele hofprosedures val:

Formal rules of evidence will not apply; more flexible rules geared toward having a fair hearing and obtaining all relevant facts will be used.

Lancaster (2009) bepaal dat die prosedures hanteer word deur 'n akademiese beampte en dat 'n vaste akademiese komitee straf bepaal. Adelaide (2006) is in hierdie verband die duidelikste:

Balance of probabilities: The rules of evidence under the common law and other legal conventions do not apply to meetings dealing with plagiarism cases. The principle to be applied to the evidence in reaching a decision is the "balance of probabilities" rather than the criminal law principle of "beyond reasonable doubt".

Die beleidskrifte van Suid-Afrikaanse universiteite wat hier ondersoek is, getuig van 'n nie-juridiese, akademiese hantering van plagiaatoortredings. Die US (2006) bepaal byvoorbeeld dat plagiaatprosedures by voorkeur departementeel hanteer word, veral by 'n eerste oortreding. Verdere oortredings word verwys na die Central Disciplinary Committee (CDC) wat 'n formele karakter het en waar studente regsverteenvoering kan hê.

Die prosedures voorgehou deur Noordwes (2007) maak eerstens voorsiening vir 'n opvoedkundige onderhoud. 'n Formele dissiplinêre proses vind plaas volgens die bepaling van die universiteit se *Dissiplinêre Reëls vir Studente*. Die uitsluiting ("formal rules of evidence do not apply"), impliseer dat plagiaatprosedures as akademiese en nie as kriminele oortredings nie, hanteer word.

Die Rhodes-beleidskrif (2008) bied 'n bruikbare uiteensetting van die prosedurele hantering van kategorie A-, B- en C-plagiaatoortredings. Kategorie A-oortredings word opvoedkundig binne departemente hanteer. Kategorie B-oortredings word verwys na 'n Departementele Plagiaatkomitee. Ernstiger kategorie C-oortredings word deur die Departementele Plagiaatkomitee verwys na die Hoof van die betrokke Departement, wie se verantwoordelikheid dit is om dit aan die Voorsitter van die Senaat se Vaste Komitee oor Plagiaat te rapporteer. Buiten die gedetailleerde prosedurele aanwysings word twee Aanhangsels by die beleidskrif gevoeg: Aanhangsel C: Riglyne oor prosedures deur die



Departementele Komitees vir kategorie C-oortredings; en Aanhangsel D: Riglyne oor strawwe vir verskillende tipes en kategorieë van plagiaat.

Rhodes (2008) se beleidstuk is die enigste van die dertien wat dit spesifiek stel dat die gesag om akademieë en strafmatig op te tree ontleen word aan

[t]he rules of natural justice, which are embodied in section 33 of the Constitution of the Republic of South Africa 1996, [which] stipulates that any administrative act must be lawful, reasonable and procedurally fair. A finding about plagiarism is an administrative decision.

Hierdie bepalings word hieronder verder toegelig.

Die UJ (2008) tref 'n onderskeid tussen 'n eerstevlak- /informele ontwikkelings- en opvoedkundige hantering van plagiaatoortredings, en 'n formele hantering wat plagiaatoortredings op die drie ander vlakke hanteer. Soos in die geval van Rhodes word die plagiaatbeleid onderhewig gestel aan onder andere die *Grondwet van die RSA (Wet 108 van 1996)* en die *Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997)*.

Die UV se 2009-konsepbeleid toon 'n leemte in hierdie verband, aangesien daar slegs 'n bepaling is dat “the implementation of the policy resides in the line function and discretion of the Dean of the Faculty”. Wat die UV-konsepbeleid (2009) betref, sou 'n onderskeid oor strafprosedures vir plagiaat en/of ander akademiese skryfwanpraktyke ten opsigte van onderskeidelik studente en personeel meer distinktief uitgestippel kon word. Hoewel in die uiteensetting duidelik onderskei word dat “Levels One and Two specifically address acts of plagiarism while Levels Three and Four address other forms of academic writing misconduct”, word “repeated identified incidents of plagiarism” tog op Vlak Drie ingesluit. Ook op Vlak Vier word plagiaat as 'n oortreding saam met ander “more serious forms of academic writing misconduct” genoem wat dissiplinêr gestraf behoort te word. 'n Vlak Vier-strafprosedure vir “postgraduate students and staff members” is myns insiens nie distinktief nie. Indien prosedures rondom plagiaat deur dosente beskryf word, moet 'n spesifieke verwysing daarna gegee word.

Rhodes (2008) en die UJ (2008) se verwysing na die *Grondwet van die RSA*, die *Wet op Hoër Onderwys*, sowel as na die toepassing van die reëls van natuurlike geregtigheid, noodsaak 'n verduideliking van die juridiese grondslag van die Suid-Afrikaanse universiteitstrukture<sup>5</sup>. Dit sal die vraag beantwoord: Waar kry Suid-Afrikaanse universiteite die mag om reëls en beleide neer te lê en by nie-nakoming daarvan dwingende sanksies op te lê?

Die *Wet op Hoër Onderwys (Wet 101 van 1997)* wat kragtens die *Grondwet van die RSA (Wet 108 van 1996)* uitgevaardig is, magtig die raad, die senaat, die rektor, die studenteraad en die institusionele forums van universiteite om statute en dissiplinêre kodes op te stel. Die senaat is kragtens die *Wet op Hoër Onderwys* benoem om die akademiese besluite van 'n universiteit uit te voer. Die raad is verantwoordelik vir die oorkoepelende administrasie asook vir die opstel van dissiplinêre kodes. Omdat 'n beleidskrif oor akademiese wangedrag of plagiaat sowel akademiese as dissiplinêre kodes bevat, moet beide die senaat en die raad so 'n beleidsdokument goedkeur. Hierdie beleidsdokument word dan by wyse van 'n statuut voorgelê aan die minister van hoër onderwys, wat na goedkeuring die beleid as ondergeskikte wetgewing in die Staatskoerant afkondig. Hierdie wetlike posisie verklaar waarom 'n opsetlike plagiaatoortreding as 'n misdryf geklassifiseer kan word.

Oortredings van 'n universiteitsreël lê dus nie binne die domein van die strafreg nie. 'n Aanklag van plagiaat word dan ook nie onder strafregtelike reëls as 'n kriminele oortreding bereg nie. 'n Universiteit as 'n akademiese instelling sit oortredings van voorgeskrewe norme en reëls in kodes en beleidskrifte uiteen, en die oortredings word volgens akademiese dissiplinêre maatreëls hanteer. Die proses waarvolgens dissiplinêre stappe gedoen word, volg dus nie strafregtelike nie maar administratiefregtelike reëls, dié van die universiteit en dié van natuurlike geregtigheid (soos verwoord in die Rhodes-beleidskrif 2008). Gevolglik is die toetsbeginsel wat by dissiplinêre verhore deur 'n formele universiteitskomitee toegepas word, een van “'n oorwig van waarskynlikhede” soos in

---

<sup>5</sup> Met dank aan prof. N J J Olivier verbonde aan die Regsfakulteit van die Universiteit van Pretoria vir die onderhoud, waardevolle insette en redigering in hierdie verband.

sivielregtelike sake en nie die kriminele toets van “bo redelike twyfel nie”. Hierdie belangrike onderskeid behoort ’n plagiaatbeleid of beleid oor akademiese wangedrag te onderlê.

Aanbevelings om plagiaatoortredings op hierdie wyse in Brittanje institusioneel te hanteer word deur Carroll (2004:10) bepleit:

Criminal law seeks proof ‘beyond reasonable doubt’ and a few institutions insist on this level of evidence [...] Others, quite correctly, note that policies operate under the requirements of civil law where the balance of probabilities determine the outcome [...] but remains an academic judgement.

Meer gedetailleerde uiteensettings van die beleidsimplementering, prosedurele raamwerk, implementering van uniforme vrywaringsverklarings, besluitneming ten opsigte van die byhou van rekords, verklaring van konfidensialiteit, ’n hersieningsklousule en riglyne oor straf is aspekte wat ingesluit behoort te word in ’n volledige institusionele plagiaatbeleidsdokument.

#### **4.7 Die didaktiese gebruik van plagiaatopsporingsprogramme**

Die vraagstuk van elektroniese plagiaatopsporingsprogramme in die akademie is nog lank nie uitgeklaar nie (Eisner & Vicinus 2008:6). Insgelyks bly die debat oor die didaktiese gebruik daarvan kontroversieel (Eodice 2008:15-19, Introna & Hayes 2008:108). Die gebruik van veral Turnitin.com is in 2001 as die geskikste plagiaatopsporingsprogram geïdentifiseer:

[T]he most appropriate response to a problem caused by technology. The answer [lies] in a technological solution (Carroll 2004:7).

Hayes en Introna (2005a:71) beskryf die werking van Turnitin.com as ’n algoritme wat ’n digitale vingerafdruk maak,

created by removing spaces and other formatting information so as to first have a continuous string of characters. Following this the characters are then divided into groups

of between 5-8 characters depending on the specific software, each character is then turned into an integer [...] through what is called a hash function. The software then selects a sample of these hashes to form a document fingerprint. (Sien ook Yakovchuk 2008).

Die verwysing na die gebruik van plagiaatopsporingsprogramme in institusionele beleidstukke is yl. Slegs twee beleidskrifte verwys na die opvoedkundige gebruik van Turnitin. Adelaide (2006) beveel Turnitin by dosente aan vir die opsporing en voorkoming van plagiaat. Die opvoedkundige gebruik daarvan deurdat studente dit kan gebruik “as an educational tool to improve their writing style” word insgelyks aanbeveel. Hierdie opvoedkundige doelwit word inderdaad gestel deur John Barrie, die ontwerper van Turnitin.com (Moore 2004:ongenommerd; sien ook die omvattende evaluering van Turnitin.com in Marsh 2004:427-438).

Rhodes (2008) beklemtoon die “use of this facility as part of an educational practice” deur akademiese departemente, maar maak aan die ander kant ook melding van die afskrikwaarde daarvan vir studente. Hierdie beleidskrif neem kennis van studente se reg op hul skryfwerk as hul intellektuele eiendom. Die student moet daarom vooraf toestemming gee dat sy of haar werk aan elektroniese skandering onderwerp kan word. Die reg van ’n outeur op sy intellektuele goedere bemoeilik die regverdige toepassing van opsporingsprogramme. Rhodes stel ook die *caveat* dat plagiaatopsporingsprogramme slegs as ’n hulpmiddel gebruik kan word met die wete dat “such a facility only matches text”. Beoordeling deur ’n dosent is steeds nodig. Dit is inderdaad die groot leemte van opsporingsprogramme dat hulle nie teks kan interpreteer nie.

Die Stellenbosch-beleid (2006) meld slegs die aankoop van Turnitin, die verskaffing van opleiding aan dosente en die gebruik daarvan deur loodsdepartemente.

Hierdie gebrekkige inligting oor tegnologiese plagiaatopsporingsprogramme in beleidsdokumente kan aan enige van die volgende faktore toegeskryf word: opsporingsprogramme word nog nie algemeen deur universiteite gebruik nie, kennis ontbreek oor hoe opsporingsprogramme opvoedkundig gebruik kan word, en meestal word

die gebruik van opsporingsprogramme nie institusioneel gereël nie. Die gebruik daarvan word aan die betrokke dosent oorgelaat.

As 'n universiteit elektroniese plagiaatopsporingsprogramme gebruik, behoort veral die opvoedkundige toepassing daarvan aan studente verduidelik te word. Hierdie opvoedkundige klemverskuiwing word erken deur *WriteCheck.Turnitin.com*:

[W]e now offer WriteCheck™ (powered by Turnitin) to students at writecheck.turnitin.com. Developed at the urging of high school and college instructors from every discipline, WriteCheck addresses the need for students to check their own work for proper use of source materials.

Die effektiewe opvoedkundige gebruik van elektroniese plagiaatopsporingsprogramme deur dosente is ook die fokus van *The Turnitin News Page* (September 2009):

The Turnitin Originality Checking service is helping educators encourage original student writing and discourage plagiarism. A recent series of in-depth statistical studies reveals that when secondary schools, colleges and universities use Turnitin:

- Students become better writers and researchers. They create work with more original content and learn appropriate ways to use and cite source material.
- Teachers save time. With Turnitin's easy-to-read Originality Reports, hours once wasted searching for evidence of suspected plagiarism can be spent providing feedback to produce better writers.
- Institutions improve their overall levels of learning. Continued use of Turnitin helps ensure the integrity of an institution and its educational mission — and the degrees it grants.

Die voordele van plagiaatopsporingsprogramme as opvoedkundige “learning tool” word deur skrywers soos McGowan (2002:ongenommerd), Heikes en Kucsera (2008:1-10) en Zimitat (2008:20) erken. Beleidsdokumente moet hierdie aspek van plagiaat duidelik verwoord, anders bestaan die gevaar dat die gebruik daarvan weer neerkom op “detection, rather than assisting students [to] develop their academic writing abilities” (Hayes & Introna 2005a:69). Beleidsdokumente behoort dus baie spesifiek te wees oor watter

program(me) deur die universiteit aangekoop of gebruik word, en behoort die opvoedkundige en prosedurele gebruik daarvan duidelik uit te stippel.

#### **4.8 Slotopmerkings**

Indien 'n eenvormige definisie of beleidskrif oor plagiaat in die akademie moontlik sou wees, is die vraag of dit die plagiaatdilemma kan oplos. Hoewel 'n hipotetiese vraag, word daar in die plagiaatliteratuur wel oor bespiegel. Die antwoorde is nie juis optimisties nie: “Fixed, inflexible definitions of and policies for plagiarism cannot alter the fact [...] Plagiarism can never be remedied; it can never be fixed” (Howard 1999:18) en “generic definitions of plagiarism and consequent punishments haven't eliminated it [plagiarism]” (Haviland & Mullin 2009:3).

Een van die elemente van die voorgestelde drievoudige benadering tot plagiaat in hierdie verhandeling is die daarstel van institusionele beleidsdokumente met duidelike definisies om plagiaat in die akademie te reguleer. Die plagiaatdefinisie is 'n kernelement in elke beleidsdokument. 'n Definisie as formele omskrywing van plagiaat is egter slegs 'n vertrekpunt. Of 'n enkele plagiaatdefinisie moontlik is of nie, die realiteit bly:

There is no 'solution to' or 'prevention of' plagiarism. There are only good measures to be taken (Howard & Robillard 2008:2).

'n Definisie is noodsaaklik, maar daar moet verder gegaan word: “It is simply not enough to define plagiarism” (Ercegovac & Richardson 2004:301).

Twee aspekte moet in ag geneem word om perspektief te gee op die funksie van plagiaatdefinisies in die bekampings van die plagiaatprobleem. Plagiaat word daarin benader as “a symptom, not a cause” (Yancey 2008:159). Om die simptome te bestry los egter nog nie die probleem op nie (Gallant 2008:77; sien ook Townley & Parsell 2004:277). Regan (2008:1) se metafoor van “curing the cold but killing the patient” is hier van toepassing. Beleidstukke moet wegwysers wees wat opvoedkundig in klaskamerpraktyke neerslag vind.

Tweedens strek die bekamping van plagiaat verder as 'n definisie, omdat selfs “our safe definitions [...] do not always travel well” (Howard & Robillard 2008:3). Beleidstukke vra 'n kontekstuele toepassing. Hunt (2002:4) bied 'n nuttige perspektief as hy sê die klem op “‘avoiding plagiarism’ – indeed, posing plagiarism as a problem at all – begins at the wrong end of the stick”. Die voorkoming van plagiaat in die akademie moet uiteindelik ten doel hê om studente te leer “just how the intellectual enterprise of scholarship and research really works” (Hunt 2002:3). Enkele beleidsdokumente verwoord ook hierdie “vry van”- na “vry vir”-beginsel: “Plagiarism is a serious offence as it undermines [...] that the student [...] acquires the requisite knowledge, competencies and skills” (UJ 2008). Dat plagiaat binne 'n universiteit se breër akademiese konteks beskou en teengewerk moet word, word raak saamgevat in die UV se konsepbeleid (2009): “The UFS regards [...] plagiarism as a serious shortcoming in the scientific thinking and writing ability of students and lecturers” (UV- konsepbeleid 2009).

Die antwoord lê gevolglik nie in 'n enkele distinktiewe plagiaatdefinisie of 'n modelbeleid nie (Jones 2006:ongenommerd), maar in die toepassing van 'n kombinasie van verskillende meganismes om plagiaat van die tradisionele negatiewe etikettering te bevry. Die pad van vorming word in Hoofstuk 5 aangedui deur die proaktiewe onderrig van studente in spesifieke akademiese skryfvaardighede.

## HOOFSTUK 5

### VAN TEORIE NA PRAKTYK: SKRYFONDERRIG EN TRANSFORMASIE

#### 5.1 Inleiding

In Hoofstukke 3 en 4 is reeds na die opvoedkundige benadering tot plagiaat verwys. (Vgl. afdelings 3.2.4, 4.2 & 4.5.1). In hierdie hoofstuk word op dié benadering uitgebrei. Allereers word die standpunte van die voorstanders van die opvoedkundige paradigma in 'n oorsig gekonsolideer. Daarna word die transformasieteorie verduidelik. Ten slotte word met 47 modelle gedemonstreer hoe vyf transformasietipes (byvoeging, weglating, herhaling, ordening en argumentering) benut kan word om gesonde skryfkundige beginsels te onderrig en gevolglik plagiaat te bekamp.

#### 5.2 Die opvoedkundige paradigma

In resente literatuur bepleit verskeie skrywers 'n proaktiewe benadering tot plagiaat deur die negatiewe vertrekpunt van opspoor en straf te kritiseer (Flowerdew & Li 2007b, Lampert 2008:7). Martin (1994:ongenommerd) dui reeds in 1994 hierdie rigting van ontwikkeling aan in die artikel *Plagiarism: a misplaced emphasis*. In 2000 pleit Angélie-Carter (2000:113) ook spesifiek vir die ontwikkeling van 'n pedagogie wat plagiaat teenwerk. Gallant (2008:4) bevestig weer eens in 2008 dat die plagiaatprobleem veel verder strek as die vraag: "How do we stop students from cheating?"

Hierdie proaktiewe opvoedkundige benadering moet allereers institusioneel begrond word. Die Universiteit van die Vrystaat se bepalings oor die taak van die universiteit is byvoorbeeld vervat in sy *Visie, Missie en Waardes* (2009). Dié universiteit wil wetenskap beoefen "soos dit neerslag vind in die skepping, integrering, toepassing en oordrag van kennis deur bevordering van [...]

- 'n Akademiese kultuur
- Kritiese wetenskaplike denke



- Relevante wetenskaplike onderwys
- Basiese en toegepaste navorsing
- Samelewingsdiens
- Omvattende ontwikkeling van die student vanuit die akademiese kultuur”.

Die vraag is egter hoe hierdie institusionele ideaal na die klaskamer, die dosent en die student deurwerk. McGowan (2008:98) vra dan ook om “recasting plagiarism into a framework that addresses this reality”. Een van die realiteite is die naïewe aanname in die akademie dat “good students just *know* what is plagiarism and what is not” (Biggs 2002:130; sien ook East 2005). Biggs (2002:130) redeneer egter dat daar weggekrom moet word van veronderstellings oor wat studente behoort te weet of nie. Binne hierdie praktiese benadering stel Biggs en Anson (2008:141, 144, 146) ’n onderrig- en leerstrategie op drie vlakke voor.

’n Skematiese uiteensetting van Biggs se leerstrategie (vgl. ook 4.5.1), sowel as die toepassing daarvan op plagiaat lyk so:

STRATEGIESE VLAK	IMPLIKASIE/TOEPASSING
<p><b>Vlak 1:</b> Hier fokus onderrigteorie op die student se vermoë. Die sukses van kennisoordrag hang primêr van die student se vaardighede af.</p>	<p>Toegepas op plagiaathantering beteken Biggs se <b>Vlak 1</b> dat slegs die student geblameer word vir plagiaat.</p>
<p><b>Vlak 2:</b> Hier word die fokus verskuif na wat die onderwyser/dosent doen. Die blaam vir onderriggebreke word hier verplaas na die onderriggewer.</p>	<p>Die <b>Vlak 2</b>-benadering is onderwysergesentreer, wat beteken dat die verantwoordelikheid op die dosent, en breër gesien, die universiteit berus om die student in te lig oor plagiaat.</p>
<p><b>Vlak 3:</b> Die fokus hier is op gedeelde verantwoordelikheid.</p>	<p>Biggs se <b>Vlak 3</b> beklemtoon kollektiewe verantwoordelikheid, met die klem op ’n geïntegreerde aktiewe leerproses. Anson (2008:145) stel dit duidelik dat die fokus verskuif na “activities that support the learning of good writing practices”.</p>

Volgens Biggs en Anson se voorstel word die negatiewe energie van plagiaat gekanaliseer na 'n positiewe didaktiese benadering, 'n benadering tot plagiaat wat Gallant (2008:4) sowel as Anson (2008:146) onafhanklik van mekaar 'n nuwe benadering noem. Hierdie praktiese didaktiese benadering mag selfs die institusionele idees oor plagiaat uitdaag. Hunt (2002:1) verduidelik:

The institutional rhetorical writing environment [...] is challenged [...], and that's a good thing [...] The model of knowledge [...] is challenged by this, and that's a good thing [...] [E]ducational initiatives [...] need to be continuously reformatted, reconstituted, restructured, reshaped and reinvented and exchanged in new forms (Hunt 2002:2; sien ook Decoo 2002:193-197).

Die hoofdoel van die proaktiewe didaktiese benadering tot plagiaat is in Levin (2006:24) se woorde tereg "helping [students] to succeed". Hierdie uitgangspunt word ondersteun deur Gallant (2008:1-6), wat van mening is dat postsekondêre opleiding in die een-en-twintigste eeu 'n onderrig- en leer opdrag noodsaak. In hierdie benadering word die student nie as 'n potensiele misdadiger (Anson 2008:142) gesien nie, maar as "apprentice researcher" (McGowan 2008:101; sien ook Wilson 1997). In haar voorgestelde raamwerk gebruik McGowan (2008:101) 'n tabel waarin die student as vakleerling-navorsers van "pre-university" na "early apprentice researcher" na "emerging researcher" en uiteindelik na "competent researcher" beweeg.

Om hierdie ontwikkelingsdoelwit met studente te bereik moet daar vir hulle 'n opvoedkundige ruimte geskep word, een wat Price (2002:90) "a safe and well-defined space from which to operate" noem. In hierdie veilige opvoedkundige ruimte bestaan sekerheid oor plagiaat, iets wat Price (2002:90) as volg omlin:

If we can draw definite lines around the territory we call 'plagiarism', then it follows that these lines will also demarcate the safe place, 'not plagiarism'.

Hierdie veilige, plagiaatvrye ruimte moet geskep word tydens onderrig in die klaskamer self. Hierdie oorgaan van reaksie na aksie in klaskamerpraktyke beskryf Pecorari (2003:317) as proaktiewe onderrig. Die aksiefase omvat praktiese opvoedkundige

strategieë soos die opstel van kursusmateriaal, assessering (Carroll 2002:24-38, Maddox 2008:136), kreatiewe herformulering van werkopdragte (Sabieh 2002:1, 8) en onderrig wat aktiewe leer bevorder (Levin 2006:1). Praktiese strategieë behoort nie bloot gerig te wees op die voorkoming van plagiaat nie, maar inderdaad gestuur te word deur “good teaching practices” (Anson 2008:155; sien ook McGowan 2007:5). Prakties-opvoedkundige strategieë sluit ook die onderrig van verantwoordelike en kritiese teksgebruik in, sowel as parafrasering en opsomming wat nie op plagiaat neerkom nie (Jones & Freeman 2003).

Met die didaktiese benadering word ’n posisie bereik wat “Beyond Plagiarism” (Chandrasoma, Thompson & Pennycook 2004, Yancey 2008:158) genoem word. Die “anderkant plagiaat”-paradigma moet die raamwerk vorm vir institusionele beleid, vir definisies van plagiaat en vir die toepassing daarvan. Marsh (2007:37) argumenteer dat ons verby begripsomskrywings en die gebruik van opsporingsprogramme moet kyk, selfs verby straf, wat vir plagiaatoortredings onvermydelik is. “Beyond the accusation [...] lies a more complex picture”, sê Gu en Brooks (2008:350). Die perspektief op studenteskrywers en onderrigmetodes kan nie beperk word tot die plagiaatdilemma nie. Carroll (2002:18) vat hierdie perspektief saam as sy dosente aanmoedig “[to] move beyond ‘blame the student’ towards considering more effective teaching methods”.

Op grond van hierdie proaktiewe opvoedkundige benadering word Hoofstuk 5 verder gewy aan praktiese skryfkundige voorbeelde waardeur studente die weg gewys word van “error avoidance” (Yancey 2008:158) na die skryf van plagiaatvrye tekste deur middel van transformasionele strategieë. Die opvoedkundige benadering wys dus nie net die probleem uit nie, maar tree proaktief op om dit met behulp van ’n positiewe alternatief te vermy.

### **5.3 Die skryfproblematiek**

#### **5.3.1 Die onvermoë om ’n bronteks te lees**

Studente se onvermoë om tekste met begrip te lees word deur verskeie skrywers erken as ’n rede vir plagiaat (Benson & Heidish 1995:315, Kruse 2003:19-28, Howard 2007,

Pecorari 2008). Valentine (2006:89) stel selfs voor dat erkenning gegee word aan “plagiarism [as] a literacy practice; plagiarism is something that people do with reading and writing”.

In hierdie konteks beklemtoon Pecorari (2008:77) uitdruklik die fundamentele verband tussen goeie lees- en skryfvaardighede. Sy (Pecorari 2004:229) bring die student se gebrekkige of totale lees- en skryfonvermoë direk in verband met plagiaat:

When this connection [tussen lees en skryf] emerges in the expected way, it is called citation and is valued as one attribute of successful academic writing. When the conventions are not adhered to, it is called plagiarism and treated as a serious violation of academic standards.

Die gevolgtrekking kan dus gemaak word dat aan akademiese lees as 'n kreatiewe en doelgerigte aktiwiteit aandag gegee moet word ten einde plagiaat te bekamp. McGowan (2008:103) beveel aan dat leestekste as modelle gebruik word om skryfvaardighede te verbeter. Sy bevind (2008:103) dat doelgerigte, ontledende dissiplinegebaseerde lees “fast-tracks [students’] apprenticeship into the academic culture”.

### **5.3.2 Die onvermoë om 'n bronteks te transformeer**

Skryf is 'n geewe binne die akademiese wêreld. Hieroor is teoretici dit eens: “writing is central to all disciplines” (Graff 2003:78); dit is “a fact of college life” (Hacker 2006); en “central in tertiary education” (Wilson 1997:769). Harris (2008:3) lê die verband tussen skryf en plagiaat en kom tot die gevolgtrekking dat studente se gebrek aan skryfvaardighede in 'n groot mate bydra tot plagiaatoortredings. Marsh (2007:68, 41) se definisie van skryf as “a process of textual refinement or perfection” voer hy terug na De Certreau se visie van skryf as 'n vorm van tekstuele transformasie. Die proses wat plaasvind, word beskryf as “a kind of reworking or refiguring of ‘received’ content into something redefined as [...] one’s own, one’s intention, one’s ‘product’” (Marsh 2007:41). In wetenskapsbeoefening reflekteer dit die “dynamic nature of knowledge construction” (Haviland & Mullin 2009:4).

Dieselfde argument word gevind by Bakhtin (1981:293) wat sê dat woorde

become [...] ‘one’s own’ only when the speaker populates it with his own intention, his own accent, when he appropriates the word, adapting it to his own semantic and expressive intention. (Sien ook Bawarshi 2008:79).

In lyn met hierdie omskrywings van skryf is Marsh (2007:68) se definisie van plagiaat as “false or failed textual transformation” veral relevant. Stearns (1999:7) beskryf plagiaat op soortgelyke wyse as ‘n mislukking van die kreatiewe proses. Aan die ander kant staan “legitimate borrowing [...] that which proceeds to transform the original material by means of the borrower’s creative process” (Stearns 1999:6).

Een van die redes vir studente se onvermoë om ‘n teks te transformeer is dat akademiese skryfwerk ‘n proses behels van “learning to write according to an ‘alien’ set of academic conventions” (Gu & Brooks 2004:248). Ook Hayashi (2005:104) sien in die feit dat “the rules of the ‘game’ are almost all implicit” ‘n rede vir studente se onkunde oor gesonde akademiese skryfwerk.

### 5.3.3 Behoefte aan spesifieke onderrig in akademiese skryfvaardighede

Studente se natuurlike vermoë om akademies te kan skryf word deur sommige akademici as ‘n gegewe aanvaar (Davies *et al.* 2006:9, Clarkson & Clarkson 2008:ongenommed, McKie 2009). Russel (2003:VI) argumenteer egter dat daar ‘n toenemende behoefte aan die spesifieke onderrig van akademiese skryfvaardighede is. Navorsing bevestig dat “[a] preponderance of students [...] are afflicted to a disabling degree by inadequate writing skills” (Davies *et al.* 2006). Die beste teenvoeter vir plagiaat lê hiervolgens in McGowan (2007:1) se aanbeveling: “Learning a writing skill and thereby avoiding plagiarism”. Sy sê verder:

My suggestion is that a new approach to helping students to **avoid** something, i.e. plagiarism, would be to re-focus them on something they can **achieve**, that is, academic writing. There may be a stronger incentive in the achievement of a new skill than in the fear of falling into the trap of committing an offence! [Aksent in die oorspronklike.]

Belcher en Briane (1995:xv) is van mening dat die spelreëls wel aan akademici bekend is, maar dat hierdie kundigheid en die konvensies daaraan verbonde spesifiek aan studente onderrig moet word. Bewus van die omvang van hierdie onderrigtaak stel hulle voor (1995:xv) dat “while we obviously cannot teach all of the ‘passwords’ [...], privileged by insiders in the academic community, we can teach some subset of them”. Vir Angélic-Carter (2000:9) is hierdie taak sinoniem met “making the codes of academic discourse explicit”. Ander skrywers wat die spesifieke onderrig in akademiese skryfvaardighede bepleit, is Howard (2000:488), Cogdell en Aidulis (2008:42, 44), Fountain en Fitzgerald (2008:121), Lampert (2008:4, 11), Maddox (2008:128, 133) en McGowan (2008:98, 99).

Selfs die begrip “akademiese skryfwerk” is vir studente vreemd. Teoreties moet akademiese skryfwerk bewys lewer van navorsing, van ’n kritiese ontleding van die onderwerp, dit moet verskillende aspekte, verhoudings en implikasies van ’n onderwerp beredeneer en uiteindelik nuwe idees en/of teorieë formuleer (Davies *et al.* 2006). Hierdie metodologie beteken egter nie veel vir studente as dit nie in praktiese voorbeelde omskep word nie: “Educational theories are not [...] a panacea for all classroom ills [...] it is unlikely to be of even minor benefit to the students’ learning process” (Clarkson & Clarkson 2008). Praktiese voorbeelde van hoe om plagiaat te vermy is egter dun gesaai in die plagiaatliteratuur. Vermanings en teoretisering oor akademiese skryfwerk voer die botoon. Dit lei tot die kommerwekkende afleiding dat daar dalk waarheid steek in Clarkson en Clarkson (2008:ongenommerd) se vraag oor teoretiese akademici: “[Do] their theories have any bearing on classroom practice?”

Juis met die oog op die praktiese deurvoering van die teorie lê hierdie hoofstuk eers klem op basiese tegnieke van skryfvaardighede. Daarna word voorbeelde van transformasionele strategieë om plagiaat te voorkom gegee. Die doel is om studente met denk- en vaardigheidsgereedskap te bemagtig om die pad te vind uit plagiaat na aanvaarbare akademiese skryfwerk.

## 5.4 Van bronteks na leenteks: basiese skryfegnieke

Die onderrig van akademiese skryfwerk begin met die aanleer van basiese skryfegnieke. Die eerste hiervan is die tegniek van verwysing.

### 5.4.1 Verwysingstegnieke

Om akademies te skryf moet studente geleer word om te verwys. As die student sê: “Language is the mirror of the mind, I think”, dan neem hy al plagiërend ’n bronteks se siening oor. As hy sê: “‘Language is the mirror of the mind’, says Chomsky (1957:118)”, dan word die stelling deur verwysing binne ’n dissipline geplaas. Op die konvensies van verwysing (APA, MLA, Chicago, Harvard) word hier nie verder ingegaan nie. (Sien ook in hierdie verband Pears & Shields 2005). Veel eerder word hier bedoel dat studente met die tipiese woorde en frases van verwysing kennis maak. Die volgende tabel kan hier nuttig wees.

<b>Voorbeeld 1<sup>6</sup> Verwysingswoorde</b>				
BEWERINGS	OOREENKOMS	VERSKIL	AANBEVELING	FEITE
Beweer	bevestig	verskil	oorweeg	sê
Argumenteer	erken	kompliseer	aandui	rapporteer
Beklemtoon	saamstem	opponeer	verduidelik	navors
Glo	ondersteun	ontken	suggereer	noem
Aanvoer	bewonder	bevraagteken	definieer	verwys
Verdedig	staaf	verwerp	sinjaleer	weet
Volhou	beaam	repudieer	identifiseer	verklaar
Handhaaf	bekragtig	afsien van	opmerk	getuig
Herinner	verifieer	weerlê	aanbied	skryf
Konkludeer	kontroleer	aanspraak maak	Wys	lys
Handhaaf	onderskryf	betreur	aanbeveel	stel
’n Stelling maak			verkondig	
			oproep om	
			van mening wees	

<sup>6</sup> Die voorbeelde word konsekatief genummer om latere verwysings te vergemaklik.

So 'n lys van werkwoorde leer studente dat aanhalings, parafrases en opsommings spesifiek moet wees. Dit bevestig die skrywer se vertroudheid met sy bronne en bring ander skrywers se menings onder die lesers aandag; dit sinjaleer teenstrydige argumente of verskillende nuanses binne 'n onderwerp. Die bedoeling met hierdie voorbeelde is om as onderrigetegnieke vir akademiese skryfwerk te dien. Die fokus is by uitstek om studente nuttige skryfvaardighede aan te leer en nie, soos Hunt (2002:4) tereg vermaan, om hulle bloot teen plagiaataanklagtes te vrywaar nie. Wat hierdie verskeidenheid van verwysingswoorde duidelik maak, is dat die student die ware diskursiewe situasie van die konteks moet probeer bepaal. (Sien ook Perry 2004:5-9, Pecorari 2008:92). Tussen **beweer** en **bevestig**, **erken** en **beklemtoon** lê byvoorbeeld 'n groot argumentatiewe verskil. 'n Student sou in al vier gevalle “sê” kon gebruik, maar dan boet sy teks aan referensiële presisie in.

Saam met bogenoemde woorde kan ook verwysingsfrases onderskei word:

Voorbeeld 2 Verwysingsfrases
X (verwysing) sê: “...”.
X (verwysing) maak die stelling: “...”.
As 'n voorloper op die gebied van kernfisika stel X (verwysing) dit dat “...”
X self (verwysing) is van mening dat “...”.
X (verwysing) stem saam as sy skryf: “...”.
Volgens X (verwysing) se mening is die instel van strafprosedures ...
X (verwysing) neem 'n teenoorgestelde standpunt in as hy sê “...”.
X (verwysing) kompliseer die argument deur sy stelling: “...”.
In haar boek ..., beweer X (verwysing): “...”.
Daar kan met X (verwysing) saamgestem word as hy sê dat ...

In 'n taamlik komiese voorbeeld toon Pecorari (2008:43) aan hoe dieselfde verwysing verskillende gedaantes kan aanneem:



### Voorbeeld 3 Verwysingstegnieke en hul veelvoud

- a. According to Brie (1995), the moon is made of cheese.
- b. The moon is very likely to consist of cheese (Brie 1995:30).
- c. Dairy researchers have made considerable recent progress in ascertaining the composition of the moon.
- d. Brie claims that the moon is almost certainly made of cheese (1995:25).
- e. There is a growing consensus that the moon is likely to be made of cheese (Brie 1995:27).
- f. The moon is now thought to be made primarily of cheese (Brie 1995:3).
- g. For a review of research into the moon's lactose content, see Brie (1995:20-24).
- h. Brie's report (1995) of the whey content of the moon provided solid evidence for this contention.
- i. The first hard evidence for the moon's caseous composition was provided by Brie (1995).

#### 5.4.2 Steierwerktegnieke ("scaffolding")

ŉ Tweede basiese skryfegniek is die gebruik van steunfrases. Wat hier aan studente geleer word, raak die uiterlike van die akademiese teks, daardie aanleerbare woorde en frases wat die akademiese argument begelei. In Engels word hierna verwys as "scaffolding".

In die praktyk kom "scaffolding" neer op die identifisering van woorde en frases as "reusable language" (McGowan 2008:103). McGowan verwys na hierdie tegnieke as "'harvesting' language" en sy verduidelik dit as "specific structures and their own 'canon' of words that are 're-used' and that characterise that particular type of writing". Studente word aangemoedig om woord- en tekskonstruksies wat sinne en frases sinvol saambind te onderskei en toe te pas in hul eie skryfwerk. Graff en Birkenstein (2006:XV) verduidelik verder dat die doel van steierwerk nie is om kritiese denke te onderdruk nie, "but to be direct with students about the key rhetorical moves that comprise it". (Sien vir die toepassing van steunfrases as onderrigstrategie Van der Stuyf 2002).

Die volgende tabel van woorde/frases en die argumente wat hulle aandui, kan weer eens nuttig wees:

<b>Voorbeeld 4 Argumente en die taal van “scaffolding”</b>	
Aanduiding van volgorde	eerstens, volgende, uiteindelik, laastens
Aanduiding van ooreenkoms	op dieselfde manier, net so, ooreenstemmend tot, soos, eweneens
Aanduiding van toegewing	toegegee, maar, hoewel, tog, natuurlik, dit spreek vanself dat
Aanduiding van kontrastering	egter, aan die ander kant, omgekeerd, selfs as, nietemin, nogtans, in teenstelling, terwyl, waar, daar
Aanduiding van (slot)argument	om op te som, opsommend, ten slotte, ter afsluiting, dus, gevolglik, derhalwe, hieruit is af te lei, die afleiding is
Gee van redes	sodat (nie), omdat, ten einde, aangesien
Gee van resultate, gevolgtrekking	dus, as gevolg van, gevolglik, hieruit word die afgeleiding gemaak dat
Gee van voorbeelde	byvoorbeeld, soos, net so, ter illustrasie, veral
Stel van voorwaardes	as (nie), wanneer, anders, indien (nie)
Gee van ondersteuning	ook, en, buiten, voorts, vervolgens, boonop, buitendien, origins, bykomend

Voeg ons die verwysingstegnieke van 5.4.1 en die steierwerktegniek van 5.4.2 saam, kan die volgende taamlik gevorderde voorbeeld aan studente voorgedou word. Die “scaffold” word hier as ’n templaot aangedui:

<b>Voorbeeld 5 Integrasie van verwysing en “scaffolding”</b>	
<p><i>Die templaat:</i></p> <p>“X states that ... to make the point that ... My own experience with ... yields a point that is similar/different/both similar and different. What I take away from my own experience with ... is ... As a result, I conclude ...”</p> <p style="text-align: right;">(Aangepas uit Graff &amp; Birkenstein 2006:XVI)</p>	<p><i>Die teks:</i></p> <p><b>Johnson (2007:27) states that</b> the percentage of pupils taking History as subject in secondary schools in the Free State since 2000 has diminished by 30%. By stating these statistics <b>he makes the point that</b> History in secondary school is becoming extinct. <b>My own experience</b> and research among pupils in Gauteng <b>yields a point that is both similar but also slightly different. What I take away from my own experience</b> with pupils taking History at matric level is that there is a decline of white pupils taking History, but an increase in interest in History among black pupils. <b>As a result, I conclude</b> that a fresh approach in secondary school towards History is needed in order to promote the value of History to all cultural groups.</p> <p style="text-align: right;">(ERAS-argief)</p>

Uit hierdie voorbeeld blyk reeds ’n gevorderde skryfkundigheid. Die vermoë om korrek en aaneenlopend te verwys is aanwesig, die bronteks se argument word met ’n eie argument geïntegreer en ’n gegronde gevolgtrekking word gemaak. Hoewel basies, is die tegnieke van verwysing en “scaffolding” reeds waardevolle instrumente.

### **5.4.3 Parafrasering (“patchwriting”)**

Parafrasering is een van die gebruiklikste tegnieke in akademiese skryfwerk, maar ook een van die gevaarlikste omdat óf plagiaat maklik daarin voorkom óf die betekenis van die bronteks daarin verwing kan word. Parafrasering bestaan uit die gebruik van woorde en idees uit die bronteks, maar dan gegiet in die rapporterende styl van die leenteks. (Sien die nuttige bespreking oor plagiarisering van idees in Weyland 2007). Vergelyk die volgende voorbeeld:

### Voorbeeld 6 Parafrasering

*Bronteks:*

But Frida's outlook was vastly different from that of the *Surrealists*. Her art was not the product of a disillusioned European culture searching for an escape from the limits of logic by plumbing the subconscious. Instead, her fantasy was a product of her temperament, life, and place; it was a way of coming to terms with reality, not of passing beyond reality into another realm.

*Leenteks:*

As Herrera explains, Frida's surrealist vision was unlike that of the European Surrealists. While their art grew out of their disenchantment with society and their desire to explore the subconscious mind as a refuge from rational thinking, Frida's vision was an outgrowth of her own personality and life experiences in Mexico. She used her surrealist images to understand better her actual life, not to create a dreamworld (Herrera 2000:258).

(Aangepas uit Lunsford & Connors 1995:597-98)

Die skrywer van die leenteks voeg nie werklik 'n nuwe argument by nie, maar “lap” sy siening aan die reeds bestaande. Hierdie laslapwerk staan sedert Howard (1993, 1995 & 1999) as “patchwriting” bekend. Sy en ander teoretici soos Wilson (1997:767), Angélic-Carter (2000:34), Maruca (2004:24), Petrić (2004:14), East (2005), Abasi en Akbari (2008), Pecorari (2008:5) en Zimitat (2008:20) sien dit as 'n aanvaarbare leerfase in die bemeestering van akademiese skryfkundigheid. (Vgl. die bespreking in 3.2.4).

Twee argumente word aangevoer. Die eerste is dat laslapskryf 'n oorlewingstrategie is (Currie 1998:7). Alhoewel Angélic-Carter (2000:41-42) dit 'n “imposter mode” noem, wys sy tog daarop dat studente deur laslapskryf leer om moeilike begrippe te bemeester, al gaan dit gepaard met die oorname van ander se woorde. Laslapskryf is dus 'n aanvaarbare tegniek in 'n student se leerjongfase.

Die tweede argument gaan egter verder. Howard (1999:7) stel dit duidelik dat

all of us patchwrite all the time, but we usually cover the trail. Traces sometimes crop up [...] Erasing the trail is not a matter of hiding guilty evidence; it's a matter of good prose style. When the trail is obvious, we call it plagiarism; when it is erased, we call it synthesis or even original writing.

Skrywers wat hulle stem hierby voeg, is Buranen (Buranen & Roy 1999:72), Angéllil-Carter (2000:29), Petrić (2004:5-6) en Flowerdew en Li (2007b:165). “We all rent meaning,” sê Angéllil-Carter (2000:29) en Pecorari (2008:163) voeg by:

If Howard is right in saying that patchwriting is a stage through which all writers pass in the process of acquiring academic literacy [...], then trying to cause a detour around it may ultimately not be productive.

Teen die argumente van oorlewing en leer staan egter die transformasie-argument. Voorbeeld 6 se parafrase is deur 'n negatiewe doelwit gemotiveer: om nie die bronteks te plagieer nie. Gevolglik is dit 'n blote parafrase: deur die herfrasering en verandering van woorde en sinsnedes word die inhoud van die oorspronklike bronteks net anders verpak. Dit gee slegs aan die leser weer dat die skrywer die bronteks gelees het. As akademiese skryfwerk bloot moes kwalifiseer as plagiaatvry, voldoen hierdie parafrase daaraan. Akademiese skryfwerk gaan egter verder en moet vrae beantwoord soos: Is dit ophelderend? Is iets bygevoeg of bevraagteken? Hierdie transformasionele skryfstrategieë word in 5.6 bespreek.

## **5.5 Van bronteks na leenteks: transformasieteorie en -strategieë**

Die begrip “transformasie” word in die formele linguistiek veral met Chomsky verbind. Tekslinguïste soos Van Dijk (1971:105-114) gebruik die term om te verduidelik hoedat die onverwerkte bronmateriaal deur observasie en toepassing (of deur middel van skryf) tot teks getransformeer word. Akademiese skrywers is nie noodwendig formele linguïste nie, maar almal gebruik taal in akademiese skryfwerk. (Vgl. afdeling 5.3.2). Net so is hulle nie prosaskrywers nie, maar tog word narratiewe tegnieke in die skryf van 'n

navorsingsverslag, 'n argumentasie of literatuuroorsig gebruik. Howard (2007:9) bevestig dat teks skepping altyd 'n geval van apropiasie en transformasie is. Angéilil-Carter (2000:20) verwys weer na hierdie tipe tekstransformasie as “kreatiewe transformasie”.

Tekstransformasie is nie 'n nuwe idee nie. (Sien Van Dijk 1971). Nietemin, in 'n artikel waarin hy die nut van oefeninge in tekstransformasie bespreek, bevestig Caudery (1998:1) dat

text transformation is a very flexible type of exercise, adaptable to different approaches to teaching writing, and to classes of different levels and with different writing goals.

In lyn met 5.3.2 waarin een van die redes vir plagiaat aangetoon word as die onvermoë om die bronteks te transformeer, is daar skrywers wat tekstransformasie beskou as “the ultimate goal of academic discourse” (Belcher & Braine 1995:xxviii, Cumming 1995:378, Caudery 1998, Angéilil-Carter 2000:20, 107, 125, Marsh 2007:41). Cumming (1995:375) volg Bereiter en Scardamalia (1987) se terminologie van “‘knowledge-telling’ and ‘knowledge-transforming’” na. Tekstransformasie is die sigbare bewys van die transformasie van denke: skryfvaardighede begin by denkvaardighede, prosesse waarin studente ingelei moet word. Abasi, Akbari en Graves (2006:102, 114) toon weer in hulle gevallestudie onder ESL-studente aan dat ongetransformeerde skryfwerk aan die afwesigheid van skrywersidentiteit toegeskryf kan word. Daar kan met Cumming se stelling (1995:280-381) akkoord gegaan word as hy sê dat ongetransformeerde skryfwerk niks meer is nie as “a kind of translation from one medium to another”. Daarenteen het die getransformeerde teks die effek “to consolidate new ideas, to synthesize own thoughts, or to reach new insights”. (Sien ook vir bevestiging hiervan Lipson & Reindl 2003).

Marsh (2007:91) wys op die belangrike verband tussen plagiaat en die onvermoë om die bronteks te transformeer as hy sê:

[A]cts of text incorporation, often dismissed as rudimentary, are in fact quite complicated, and failure [...] can lead to accusations of misappropriation, or even plagiarism.

Die doel van die spesifieke onderrig van teksttransformasies is dus om plagiaat te voorkom, maar meer nog, om studente die weg te wys tot die suksesvolle bemeestering van akademiese skryfwerk. Die transformasionele benadering tot tekskonstruksie word in hierdie verhandeling gebaseer op wat Van Dijk (1971:112) onder meer repetisie, byvoeging, weglating en ordening noem. Hierdie transformasietipes word aangevul deur argumentering as afsonderlike transformasietipe te hanteer.

Voorbeelde van hierdie transformasietipes word aan die hand van modeltekste verduidelik. Die noodsaaklikheid van die voorhou van geslaagde en nie-geslaagde voorbeelde word bevestig deur Angéllil-Carter (2000:126) wat sê studente behoort voorbeelde van goeie en slegte skryfwerk te hanteer. Met verwysing na 'n eksperimentele studie gedoen deur Charney en Carlson (1995) beklemtoon sy die positiewe waarde van modeltekste omdat dit as effektiewe hulpmiddel bewys is “to writers in different ways at different stages of their development” (Angéllil-Carter 2000:127).

Porter en De Voss (2006:ongenommerd) verwys na die “transformative value of imitation” wat 'n onlosmaaklike deel van die leerproses is. *Imitatio (mimesis* in Grieks; vgl. 2.1.1, 2.1.2 & 2.1.3) beteken die doelbewuste nabootsing van 'n artefak of teks (Porter & De Voss 2006:ongenommerd). Akademici beskou dit nog steeds as deel van akademiese vakmanskap (Wilson 1997, Angéllil-Carter 2000, Howard 1999, 2000 & 2005, Maruca 2004, Eisner & Vicinus 2008, Introna & Hayes 2008, Sutherland-Smith 2008). Transformasie gaan egter verder as imitasie: dit is meer as blote duplikasie. Waar studente sekere teksvorme of voorbeelde kan naboots, beteken transformasie dat die teks wat nageboots word tot 'n nuwe getransformeerde vorm in die leenteks verwerk moet word. Vyf van die ses strategieë wat Porter en DeVoss (2006:ongenommerd) identifiseer, is inderdaad vorme van teksttransformasie:

- “delivering the text into a new context;
- collecting the text with other texts to make a new compilation;
- adding additional text;
- taking a new stance toward the existing text;
- [...];

- paraphrasing the existing text”.

Die onderrigstrategie is om aanvanklik by jong studenteskrywers ’n algemene tekstuele bewustheid aan te wakker deur generiese sowel as dissiplinegerigte tekste te analiseer. Die aanwending van modeltekste is deel van ’n bewusmakingsopleiding vir studente wat ongeskool is in die denkstrategieë wat nodig is in akademiese skryfwerk (Cumming 1995). Cumming (1995:384, 386) verduidelik dat die modellering van voorbeelde jong sowel as meer ervare skrywers bewus maak van “the alternative kind of thinking he could use to guide his writing or learning”.

Die korpus voorbeelde is verkry uit studenteskryfwerk, eie voorbeelde, tekste in die ERAS-argief (Eenheid vir Retoriese en Akademiese Skryfontwikkeling) en navorsingstekste. Hierdeur word transformasies deur konkrete voorbeelde uit verskillende dissiplines en genres verduidelik. Dit is belangrik om by die onderrig van transformasietipes en -strategieë rekening te hou daarmee dat die blote verskaffing van voorbeelde nie voldoende is nie. Die effektiwiteit hang af van die ontleding en gepaardgaande verduideliking van die beginsels wat elke voorbeeld onderlê. (Sien ook Harris 2005).

## 5.6 Transformasietipe 1: Byvoeging

Die bronteks kan getransformeer word deur die byvoeging van ’n aksent, ’n verduideliking, deur spesifisering, evaluasie en kritiek. In wat volg, word voorbeelde hiervan hanteer sowel as voorbeelde van outentifikasie en proposisionele byvoeging. Ten slotte word ook ’n voorbeeld gegee waar transformasie nie plaasgevind het nie en wat dus lê herhaling is.

’n Beklemtoningstransformasie word deur die volgende voorbeeld verduidelik:

<b>Voorbeeld 7 Bronteks plus aksent</b>
At the same time the CWPA document (2005:103) urges caution in the adoption and use of automated plagiarism-checking programs. “Although such service may be tempting, they are



not always reliable. Furthermore, their availability should never be used to justify the avoidance of responsible teaching methods such as those described in this document”. The word temptation here is significant. The temptation of automated plagiarism checking programs to teachers parallels the temptation of paper mills to students. Both are typically driven by panic.

(Adler-Kassner *et al.* 2008:231)

Die sin, “The word temptation here is significant” beklemtoon wat die skrywer belangrik vind in die aanhaling. Op hierdie fokuswoord borduur hy dan voort. Die woord word herhaal (herhaling is ook ’n beklemtoningstransformasie), ’n parallel tussen dosente se vrees en studente s’n word getrek, en die kernargument word in ’n kort sin verwoord: “Both are typically driven by panic”. Wat hierdie skrywer aanhaal, dien dus as stimulus vir sy eie denke oor die probleem van plagiaaatopsporingsprogramme. In hierdie sin het transformasie plaasgevind.

Byvoeging kan ook plaasvind deurdat die skrywer aspekte verduidelik:

#### **Voorbeeld 8 Bronteks plus verduideliking**

In a 1990 *College Composition and Communications* article about writing assessment, Ed White addresses an issue of importance to anyone engaged in writing across the curriculum or assessment. “We are caught” he observes, “in the language we speak and in the discourse communities of our disciplines”. For White, being “caught” in these communities is a problem because they isolate us from the other.

(Waldo, Blummer & Web in Stay, Murphy & Hobson 1995:38)

Weer word ’n woord uit die teks (“caught”) voorop gestel. Vervolgens word verduidelik wat hierdie gevangenskap beteken: vakkens word deur die taal van hul dissiplines geïsoleer. Deur hierdie prosesse van uitleg en verklaar kry die aanhaling ’n nuwe relevansie.

Die volgende voorbeeld toon hoe van die algemene na die spesifieke beweeg word:

### **Voorbeeld 9 Bronteks plus spesifisering**

The increasing use of the internet for one-on-one tutoring has been seen by some as a threat to the dialogical model. As Jackson (2000:8) writes, “The most frightening prospect of the online tutorial is that all one is left with is the writing and not the writer, the product and not the process”. In theory, at least, online tutoring seems to reverse the traditional, highly prized shift of focus in writing pedagogy celebrated by North (2002:11). Gaskins (2006:13) makes a similar point in discussing the introduction of online tutoring into the writing centre he directed: “Pedagogy aside, simply allowing students to send drafts for our response online seemed tantamount to allowing them to drop off their drafts and pick them up later, which is something we’d never allowed students to do”.

(Aangepas uit Priest 2007:116)

Die skrywer stel in die eerste sin ’n algemene tese: “The increasing use of the internet for one-on-one tutoring has been seen by some as a threat to the dialogical model”. Die aanhalings spesifiseer wie en wat hy met “some” bedoel: Jackson (2000:8) en Gaskins (2006:13). Uit hierdie spesifisering groei die argument dat die Internet die pedagogiek van ’n persoonlike ontmoeting tussen student en tutor belemmer. ’n Hele aantal kontraste word gestel, o.a. “writing” teenoor “writer” en “product” teenoor “process”. Wat van belang is, is dat die aanhalings in ’n eie argument ingebed is en op mekaar inspeel. Hier kom selfs iets van ’n kritiese dialoog tot stand. Brontekste wat só hanteer word, bring ’n eie insig en ’n nuwe perspektief tot stand. Angéil-Carter (2000:107) verduidelik dit so: “In rerepresenting the sources, [the writer] is transforming them”.

Die volgende voorbeeld toon hoedat evaluasie en interpretasie nuwe betekenis by die bronteks voeg:

**Voorbeeld 10 Bronteks plus evaluasie en interpretasie**

In short, Lowie (1936:302) was correct when he wrote, “There is only one cultural reality that is not artificial, to wit: the culture of all humanity at all periods and in all places” (Lowie 1936:305). Culture therefore, is not really particulate. Thus, eventually, we will need to develop nontypological, nondiscreet modes of describing cultural phenomena.

(Aangepas uit Gatewood 2000:293-294)

Met die woord “correct” evalueer die skrywer die aangehaalde stelling. Vervolgens interpreteer die skrywer die implikasie van “all” (“all humanity”, “all periods”, “all places”). Hierdie interpretasie lei hy in met die gevolgtrekkingswoorde “therefore” en “thus”. “All” beteken dus dat die afsonderlikheid (“the particulate”) van kultuur bevraagteken word. Hierdie skrywer werk wel met wat ander gesê het, maar die teks word ryk aan nuwe betekenis.

Evaluering van ’n bronteks is nie altyd positief nie, soos die volgende voorbeeld demonstreer:

**Voorbeeld 11 Bronteks plus kritiek**

“Common knowledge is an established, static set of facts” (Harbord 2006:61). Harbord portrays a very narrow understanding of common knowledge, ignoring the fact that what is “known” evolves over time. New information enters the knowledge base; old or faulty information fades out. Our cultural knowledge base increases daily, therefore, our common knowledge base increases as well. It is also true that some of what used to be common, becomes uncommon: it is forgotten. Common knowledge also changes from community to community and within a community. It is not a static entity, but one that grows with the society, the group and the individual.

(Aangepas uit England 2008:109)

Harbord se foutiewe opvatting word eers heelhuids aangehaal: “Common knowledge is an established, static set of facts”. Dan volg die kritiek: so ’n opvatting is te eng; wat algemene kennis is, ontwikkel oor tyd heen; gemeenskaplike beskou algemene kennis

verskillend van mekaar. Na die veelheid van teenargumente volg 'n enkele sluitstuk: “[common knowledge] is not a static entity”. Harbord se “static” aan die begin keer dus aan die einde van die paragraaf terug. Weer eens: die aanhaling word deel van 'n dinamiese en kritiese denkproses. Met modelle soos dié kan jong skrywers die tegnieke van transformasie leer ken en bemeester.

Byvoegingstransformasies kan op 'n basiese skryfvlak begin soos hierdie voorbeeld aantoon:

<b>Voorbeeld 12 Bronteks plus outentifikasie</b>	
<p><i>12a Gesaghebbende outoriteit:</i></p> <p>Table Mountain only seems a friendly and safe hunk of a mountain. In reality the hiking trails of Table Mountain are amongst the most dangerous in the world, says the chairman of the Table Mountain Hiking Club (Coetzee 1999:19).</p>	<p><i>12b Nie-gesaghebbende outoriteit:</i></p> <p>Table Mountain only seems a friendly and safe hunk of a mountain. In reality the hiking trails of Table Mountain are amongst the most dangerous in the world, says the former President Nelson Mandela at his birthday party (The Argus 1999).</p> <p style="text-align: right;">(ERAS-argief)</p>

Deur die skrywer se verwysing in Voorbeeld 12a na “the chairman of the Table Mountain Hiking Club” word sy argument dat Tafelberg een van die gevaarlikste staproetes ter wêreld is, gesaghebbend. Voorbeeld 12b illustreer die gebruik van 'n nie-gesaghebbende outoriteit. Dit beklemtoon die beginsel dat verwysing na gesag/otoriteit binne die konteks van 'n dissipline gewig moet dra. President Nelson Mandela mag gesaghebbend wees op baie terreine, maar nie binne hierdie konteks nie.

Byvoegingstransformasies kan ook in gevorderde skryfwerk met vrug aangewend word:

**Voorbeeld 13 Bronteks plus proposisionele byvoeging**

Fisher (1998:209) mentions a wide variety of stimuli used as punishing agents, including verbal remarks, undesired activities and chemical agents, to which can also be added electrical shock. Some of the most difficult behaviours to diminish are, according to Yates (1989:49) addictive behaviours, self-injurious behaviours, smoking, excessive drinking and tics. Three other types of behaviours have become prominent in the twenty first century, the reasons of which still have to be researched: inappropriate verbal behaviours, food fetishes and unwanted homosexual behaviours. The focus of this chapter will be on the research of these three types of addictive behaviours.

(ERAS-argief)

In hierdie voorbeeld maak die skrywer feitlike of proposisionele byvoegings tot die gegewens van die brontekste waarna hy verwys. Die eerste is die feitlike byvoeging van “electrical shock”. Die tweede reeks byvoegings, wat ingelei word deur die frase, “Three other types of behaviours have become prominent”, is beduidender omdat wat genoem word (“verbal behaviours”, “food fetishes” en “homosexual behaviours”) die bespreking in die res van die hoofstuk programmeer. Hoewel slegs die verwerkte leenteks hier gegee word, is dit duidelik dat die skrywer verskeie brontekste geïntegreer het. Hierdie vorm van byvoegingstransformasie vind plaas op ’n vlak waar die skrywer reeds sy ondersoekveld ten volle beheer en gesaghebbende feitlike byvoegings kan maak tot die reeds bestaande kennisveld.

Studente behoort rondom die begrip byvoeging ook bewus gemaak te word van hoe die opeenstapeling van aanhalings geen transformasie tot gevolg het nie:

**Voorbeeld 14 Aanhalings op aanhalings: leë akkumulاسie**

Riger argues that “gender bias affects sexual harassment policies” because of “differences between men and women in the interpretation of the definition of harassment” (609). Organizations usually use the definition of harassment “provided by the U.S. Equal Employment Opportunity Commission (1980) guidelines” (Riger 609), and “courts employ

the *reasonable person rule*” (Riger 610). “The variable that most consistently predicts variation in people’s definition of sexual harassment is the sex of the rater. . . . These gender differences make it difficult to apply the reasonable person rule” (Riger 610). So, women’s views as “sexual teasing or looks or gestures” aren’t viewed as harassment (Riger 610), but in the article, it says, “men’s judgments about what behavior constitutes harassment, and who is to blame, are likely to prevail” (611). As the following quote shows, the definition of sexual harassment is not objective. “Definitions of sexual harassment are socially constructed, varying not only with characteristics of the perceiver but also those of the context and actors involved” (Riger 610).

<http://gsteinbe.intrasun.tcnj.edu/tcnj/rhetoric2/plagiarism.htm>

Hierdie gedeelte laat die vraag ontstaan: Hoe hang Riger se “differences between men and women”, die Opportunity Commission se “reasonable person rule”, sy “teasing or looks or gestures” en die idee van “social construction” saam? Die les wat studente uit hierdie teenvoorbeeld kan leer, is dat onverwerkte aanhalings uit een of meer brontekste nie bydra tot die transformasie van die bronteks nie; intendeel, dit bring verwarring mee. Die aaneenryg van aanhalings het ’n versnipperende effek en dien geen doel om die bronteks aan die leser te verduidelik nie.

Die agt voorbeelde van byvoegingstransformasies in die teksanalises hierbo kan deur ander voorbeelde aangevul word. ’n Mens dink byvoorbeeld aan bronteks plus sintese (“Waarop X se stelling neerkom, is ...”), bronteks plus ’n voorbeeld (“’n Voorbeeld van ’n T-teenheid is ...”), bronteks plus retoriese vraag (“Is die waarheid werklik so eenvoudig?”), of ’n bronteks plus die aanduiding van ’n leemte (“Waarop X nie wys nie ...”). Uit die wye reeks voorbeelde blyk hoe belangrik byvoegingstransformasie as ’n akademiese skryfstrategie is.

## 5.7 Transformasietipe 2: Weglating

Die teenoorgestelde van byvoegingstransformasies is weglatingstransformasies. Twee soorte word hier onderskei: eerstens, waar uit die veelheid van ’n bronteks enkele temas of

argumente as fokuspunte gekies word en tweedens, waar die veelheid van woorde in 'n bronteks doelbewus verminder word om begrip te verhoog. Laastens word 'n vorm van weglating gegee as teenvoorbeeld, naamlik weglating sonder transformasie. Weglating sonder transformasie is 'n vorm van plagiaat.

Word met oorleg geselekteer, lei dit tot 'n duideliker geformuleerde leenteks:

<b>Voorbeeld 15 Seleksie van temas uit die bronteks</b>	
<p><i>Bronteks:</i></p> <p>This report uses data from both the test and evaluation and power production phases to evaluate the performance of the Solar One receiver. Receiver performance includes such receiver characteristics as point-in-time steady state efficiency, average efficiency, start-up time, operation time, operations during cloud transience, panel mechanical supports, and tube leaks. Some of these characteristics will be covered in detail in this report.</p> <p style="text-align: right;">(Alley 1996:68-69)</p>	<p><i>Leenteks:</i></p> <p>Data from both the test and production phases to evaluate the performance of the Solar One receiver needs to be discussed. In this report, we will evaluate performance by studying the receiver's efficiency, operation cycle, and mechanical wear. (Reference to source text).</p> <p style="text-align: right;">(ERAS-argief)</p>

Die skrywer se navorsingsdoel is "to evaluate the performance of the Solar One receiver". Deur die weglatingstransformasie maak hy 'n seleksie van drie aspekte ("receiver efficiency", "operation cycle" en "mechanical wear") wat bespreek gaan word. Die bronteks se lys van sewe aspekte ("steady state efficiency", "average efficiency", "start-up time", "operation time", "operations during cloud transience", "panel mechanical supports" en "tube leaks") is te lank en ook vaag as gevolg van die feit dat slegs "some of these" bespreek gaan word. Deur die weglating van die vaaghede word die nuwe teks spesifiek en gefokus.

Nog 'n voorbeeld van dieselfde transformasie is die volgende:

**Voorbeeld 16 Seleksie van argumente uit die bronteks**

Strong trade unions benefit the South African economy. A few reasons for this are firstly, they ensure that workers are not exploited. Secondly, their activities result in a fairer distribution of wealth in our society. Thirdly, they promote the ideals of democratic participation and, finally they give a voice to people who are often marginalised in South African politics. Despite the importance of all of the reasons given, the focus of my discussion will be on the influence of the growing voice of the people in the South African economy, due to strong trade unions.

(Aangepas uit Van den Berg 2005:42)

Die paragraaf begin met die tese dat sterk vakbonde nodig is. Dit word gevolg deur vier duidelik gesinjeleerde redes “firstly”, “secondly”, “thirdly” en “finally”. Hieruit volg dat die skrywer sy bespreking fokus op net die laaste rede: “[T]he influence of the growing voice of the people”. Hoewel slegs die leenteks hier gegee word, dui die skrywer in sy besprekingsafdeling (wat nie hierby betrek is nie) die brontekste spesifiek aan wat hy bespreek en oor argumenteer. Die seleksie uit die brontekste word dan veel duideliker. Hierdie strategie is nuttig om studente te leer dat toespitsing op 'n enkele tema die bespreking kan verdiep.

Hierdie voorbeeld illustreer aan studente dat die weglating van omslagtige stelwyses begrip by die leser verhelder:



### Voorbeeld 17 Vereenvoudiging van die bronteks

*Bronteks:*

So far as the principles of the quantum theory are concerned, the point which has been emphasized hitherto is the radical departure from our usual conceptions of mechanical and electrodynamical phenomena. As I have attempted to show in recent years, it appears possible, however, to adopt a point of view which suggests that the quantum theory may, nevertheless, be regarded as a rational generalization of ordinary conceptions. As may be seen from the postulates of the quantum theory, and particularly the frequency relation, a direct connection between the spectra and the motion of the kind required by the classical dynamics is excluded, but at the same time the form of these postulates leads us to another relation of a remarkable nature.

(Alley 1996:89)

*Leenteks:*

Many people have stated that the quantum theory is a radical departure from classical mechanics and electrodynamics (Morton 2000:424). Nevertheless, the quantum theory may be regarded as nothing more than a rational extension of classical concepts. Although there is no direct connection between quantum theory postulates and classical dynamics, the form of the quantum theory's postulates, particularly the frequency relation, leads us to another kind of connection, one that is remarkable.

(Aangepas uit Alley 1996:89)

Weglating van oorbodige woorde, frases en sinsnedes (bv, “so far as ...”, “the point that has been emphasised”, “As I have attempted to show”) maak dit moontlik om op die kernargument te konsentreer: dat die kwantumfisika 'n radikaliserings van die klassieke dinamiek is, nie 'n verwerping daarvan nie. Daar bly nog vaaghede in die leenteks oor (“many people”, “another kind of connection”), maar die “geraas” van die redundante woorde is verminder.

Blote weglating of weglating sonder insig het geen transformasie tot gevolg nie. Sulke teenvoorbeelde is noodsaaklik, omdat die strategie van blote weglating van gedeeltes uit 'n bronteks dikwels deur onervare studente gebruik word in 'n poging om te parafraseer. Dit kom nie net neer op plagiaat nie, maar die bronteks bly ongetransformeer. Dit maak die leenteks 'n voorbeeld van blote naskrywery.

Naskrywery in studenteskryfwerk hou dikwels verband met hul persepsie van hulle eie posisie as “reproducers rather than producers of authority through making claims to knowledge” (Abasi & Akbari 2008:9). Veral die onseker student se terugval op laslapskryf (bespreek in 5.4.3) het naskryfwerk tot gevolg. Angéilil-Carter (2000:35) identifiseer die afwesigheid van 'n eie stem (dus naskrywery) by jong skrywers as die onvermoë om die ander stemme in brontekste te beheer “so that the authorial voice speaks through them”. (Sien ook die bespreking oor eie stem in Ramanathan & Atkinson 1999).

Enkele weglatings uit 'n bronteks kan die leenteks in werklikheid ongetransformeer laat. Vergelyk Voorbeeld 18 waar twee tekste ter wille van vergelyking in geheel aangehaal word.

**Voorbeeld 18 Weglating sonder transformasie**

*Bronteks:*

Yet in very fundamental ways, **education is stuck. It doesn't know where to move and it doesn't have tools to move with.** The dialogue, both within and outside the education profession, does not advance. The same blunt statements (including this one) are made over and over. The tools education needs are, of course, conceptual tools. In this so-called Knowledge Age, this is the first requirement for any human experience to advance. The argument I develop throughout this book is that **education's conceptual tools are woefully inadequate. They are not even up to old tasks, such as the tasks of understanding a textbook or solving an algebra problem, let alone the new order of tasks that education must face in this era of global competition. Better tools are coming available, but it takes conceptual tools to understand and use them. The most basic of tools are our conceptions of knowledge and mind.** That, I argue, is where change has to start if education is to become unstuck.

(Bereiter 2002:4 [eie aksent])

*Leenteks:*

**Education is stuck** because it **doesn't know where to move and it doesn't have tools to move with.** The **dialogue** in education is also stuck, because the **tools** are inadequate. **Education's conceptual tools are very inadequate. They are** inappropriate to fulfill **old tasks, such as [...] understanding a textbook or solving an algebra problem.** It is even more inadequate to fulfill the **new order of tasks that education must face in this era of global competition.** More advanced **tools** become **available, but [...]** **conceptual tools** are needed **to understand and use them.** The **most basic** of these are **our conceptions of knowledge and mind** (Bereiter 2002).

(ERAS-argief)

Wat hier weggelaat word, is metakognitiewe frases soos “yet in many fundamental ways”, die spesifisering in “both within and without education” en die ooglopende “of course”. Maar hierdie weglatings (al maak dit die leenteks minder woordryk) raak slegs die

oppervlak van die teks. Die essensie van die bronteks word onverwerk en ondeurdagd herhaal. Kosmetiese weglatings is nog lank nie transformasie nie.

Hoewel weglatingstransformasies, in teenstelling met byvoegingstransformasies, minder algemeen is, moet die belang daarvan nie gering geskat word nie. Intendeel, verwerking van brontekste behels dikwels weglatingstransformasies. Veral op voorgraadse vlak bestaan navorsing grotendeels uit parafrasing en opsomming, ondersteun met verwysings (Fister 2001: ongenommerd). Die verskil tussen Voorbeeld 17, wat suksesvolle weglating demonstreer, en Voorbeeld 18, waarin ongetransformeerde weglating gedemonstreer word, raak die skrywer se vermoë om weglatings sinvol te maak.

### **5.8 Transformasietipe 3: Herhaling**

Op die oog af weerspreek die begrippe “herhaling” en “transformasie” mekaar. En dit is waar: as iets getransformeer is, kan dit nie herhaling wees nie. Tog is dit belangrik om te besef dat herhaling (as dit geslaagd is) ook altyd ’n andersheid bewerkstellig. Gebeur dit nie, is die herhaling klakkeloos soos in Voorbeeld 19.

### Voorbeeld 19 Blote herhaling

#### *Bronteks:*

In this section I will use the Popperian framework (the *Problem, Tentative Theory and Error Elimination*) as I attempt to engage students in **epistemically progressive** knowledge building experience. I will use five Popperian cycles in order to move students towards that state of **epistemically progressive** learning. Popper (1999) argued the following, regarding the process of **epistemically progressive** exercise:

*Learning means that unsuccessful or discarded solutions drop more and more to the level of passing reference, so that eventually the successful attempt at a solution appears to be almost the only one left. This is the elimination procedure, which depends upon pluralism of attempted solutions.*

(Abasi & Akbari 2008:8)

#### *Leenteks:*

The framework set out by Popper will be used as point of departure: the *Problem, Tentative Theory and Error Elimination* (1986:13). Five Popperian cycles will then be applied in discussing the epistemically progressive knowledge building experience. Popper (1986:19) argues that an elimination procedure is part of the learning process. He states that through this exercise of epistemically progressive learning “unsuccessful or discarded solutions drop more and more to the level of passing reference, so that eventually the successful attempt at a solution appears to be almost the only one left” (1986:35).

(ERAS-argief)

Die leenteks herhaal bloot dat die raamwerk van Popper gebruik sal word. Maar waarom? Die antwoord sou kon lui dat dit 'n sinvolle en logiese raamwerk is, een wat beweeg van probleem, na teorie na foutanalise en -verwydering. So 'n aanvulling by die bronteks sou 'n aanduiding wees dat die student Popper verstaan en waardeer. En wat is die vyf siklusse wat ter sprake is? Is “elimination procedure” reeds een van die vyf?

Herhaling as transformasietipe kan wel effektief wees, soos in Voorbeeld 20 aangedui.

**Voorbeeld 20 Effektiewe herhaling**

According to Prinsloo (2005:449), teachers in South Africa report that they find it difficult to ensure and support quality learning processes in their classrooms due to the disrespectful and extremely disruptive behaviour of some learners. A percentage of teachers respond to this by annually leaving the profession. Teachers who remain in the profession are reportedly less motivated and merely try to “survive” each school day (Cangelosi 1997:3). Corrie (2002:7) mentions that the continuous struggle of teachers to manage difficult learner behaviour which takes up much of their time and energy leads to high levels of frustration and to the questioning of their own efficacy.

(ERAS-argief)

In hierdie paragraaf word die argument dat onderwysers dit moeilik vind om hul werk te doen herhaal. Eers word gesê dat hulle hul werk moeilik vind, dan dat hulle die profesie verlaat, dan dat hulle ongemotiveerd raak en aan hulle eie vaardigheid begin twyfel. Van “difficult” na “less motivated” na “frustration” na “questioning their own efficacy” word ’n lyn van intensivering gevolg, dit wil sê van Prinsloo na Cangelosi na Corrie. Herhaling het hier betekeniskeppende waarde.

### **5.9 Transformasietipe 4: Ordening**

Soos die drie transformasietipes wat tot dusver behandel is (byvoeging, weglating en herhaling), is ordeningstransformasie ’n fundamentele skryfstrategie. Wetenskaplike kennis is veelvoudig en omvattend en daarom is die ordenende hand van ’n wetenskaplike skrywer nodig. In die voorbeelde wat volg, word gedemonstreer hoe progressie, kontras, inversie, kumulاسie, basiese en kompleksere programmering, progressie van probleem na oplossing, parallelisme, vooropplasing en oorsig as ordeningstransformasies in werking gestel kan word.

Die volgende voorbeeld toon aan hoe duidelike ordeningskakels die leser deur 'n argument lei:

**Voorbeeld 21 Progressie**

In a recent article in *Era* magazine (2008(2):34) Justin suggests ways to reduce inflation in the USA. The article suggests that the President reduce the federal budget; **furthermore** it recommends that the government reduce federal, state as well as local taxes. In the same article Justin claims that the causes of inflation are easy to find, **for example** uncontrolled personal debt and high interest rates. The cure for inflation **however**, is not so easy to prescribe. He furthermore warns that rising wages is one of the primary causes of inflation. **Therefore** the government should take action to control wages.

(Aangepas uit Oshima & Hogue 1999:48)

Die skrywer van hierdie paragraaf herstruktureer die logika van die bronteks. Met “furthermore” wys hy op 'n voortsettingsargument, met “for example” toon hy aan hoe van die abstrakte na die konkrete beweeg word, “however” sinjaleer 'n kontrastiewe argument en “therefore” lei die gevolgtrekking in. Deur metakognitief die bronteks se argument op die voet te volg word 'n samehang uitgelig wat vir skrywer en leser van waarde is.

Hierdie vermoë om argumente logies te orden speel so 'n sleutelrol in akademiese skryfwerk dat 'n oefening soos die volgende aan die student gegee kan word:

**Voorbeeld 22 Volgehoue ordening**

*Kies een of meer van die volgende skakels om 'n logiese argument te vorm:*

On the other hand; for example; on the one hand; because; consequently; but; furthermore; in addition; however; another; due to; as a result, nevertheless

Genetic research has produced both exciting and frightening possibilities. Scientists are now able to create new forms of life in the laboratory [**due to**] the development of gene splicing. [**On the one hand**] the ability to create life in the laboratory could greatly benefit humankind. [**For example**] it is very expensive to obtain insulin from natural sources [**but**]

through genetic research, scientists have now developed a way to manufacture it inexpensively in the laboratory. **[Another]** beneficial application of gene splicing is in agriculture. Genetic engineers have created a new tomato that doesn't spoil quickly. **[Consequently]** tomato farmers can now let the tomatoes ripen on the plant and develop full flavor and color before they are picked – no more green, flavorless tomatoes in grocery stores! **[In addition]** genetic engineers have created larger fish, frost-resistant strawberries, and more productive cows.

**[On the other hand]** not everyone is positive about gene-splicing technology. Some people feel that it could have terrible consequences. A laboratory accident **[for example]** might cause an epidemic of an unknown disease that could wipe out humanity. **[Furthermore]** the ability to clone human beings is a possibility that frightens many people. In 1993, a researcher at George Washington University Medical Center (1993 (4):187) cloned human embryos by splitting single embryos into twins and triplets. These embryos **[however]** did not develop into babies, **[but]** it is possible that they could do so in the future. **[Because]** human embryos can be frozen and used at a later date, it could be possible for parents to have a child and then, years later, to use a cloned, frozen embryo to give birth to its identical twin.

(Aangepas uit Oshima & Hogue 1999:47-48)

Hierdie oefening is gemik op jong en onervare studente in die akademie. Hoewel dit slegs van die student verwag om een van die logiese verbinders vir elke oop spasie te kies (hier reeds ingevul met die vetgedrukte antwoorde), word die student se denkvaardighede daardeur gestimuleer.

Nog 'n belangrike ordeningstransformasie is kontras:

### **Voorbeeld 23 Kontras**

Aristotle's stance on the family and slavery denies women and slaves any rights. Regarding the family, Aristotle (1966:15) argues that the superior position of the husband is a natural phenomenon. This superiority corresponds with the relation between master and slave. Rousseau (1945:16), however, argues that slavery is not natural and is against nature.



Regarding the inferior position of women, he fully agrees with Aristotle. **Women are inferior by nature.**

(ERAS-argief)

In hierdie voorbeeld word twee filosowe uit ver verwyderde tydvakke teenoor mekaar gestel oor die vraag na die sosiale status van die vrou. Die kontras is spesifiek: Aristoteles beskou die minderwaardigheid van die vrou as **natuurlik**, Rousseau beskou dit as **onnatuurlik**. Hierdie kontraspunt orden twee standpunte wat andersins maar net los verskille sou wees in 'n enkele argumentatiewe verband.

Inversie beteken die omkeer van 'n argument. Vergelyk die volgende voorbeeld:

#### **Voorbeeld 24 Inversie**

“It should be possible to make a precious stone that not only looks like the real thing, but that is the real thing”, Rabinowitz (1850:398) said in 1850. There were attempts in laboratories to make diamonds from carbon. Initially no suitable machinery existed. During the beginning of the twentieth century pressure chambers were built but the product turned out to be crystals and not diamonds. After much research scientists discovered that carbon had to be mixed with iron before placed in the pressure chamber of 1.3000,000 pounds per square inch at a temperature of 2 900 °F. The results made scientific headlines: the shiny stones could scratch glass, even diamonds; light waves passed through them in the same way as in diamonds; their density was 3,5 grams per cubic centimeter, as is true of diamonds; they had the same chemical configuration as diamonds; they even had the same atomic structure. There was no room for doubt: they were diamonds.

Murray's comment (1995:21), spokesperson for the CAAD (Committee for the Advancement of Artificial Diamonds), however came as a blow to years of scientific research: “These are diamonds. They are, however, not very beautiful. Most of them are on the dark side, and are quite small. But these results will depend on prolonged research. It should be possible to make precious stones that also look like diamonds.”

(Aangepas uit <http://www.uefap.com/reading/exercise/structure/artdia.htm>)

Rabinowitz se hipotese dat diamante kunsmatig vervaardig kan word, word hier voorgehou as die prikkel tot 'n vervaardigingsbedryf. Die feite oor die vervaardigingsproses vestig die idee dat sukses bepaal is. Hierdie argumente van 'n sukses (“There was no room for doubt: they were diamonds”) word egter omgekeer in die argument van 'n mislukking (“They are, however, not beautiful”) – 'n antiklimaktiese ordening wat aan die teks pittigheid en slaankrag verskaf.

Argumente word opgebou deur kumulاسie. Die volgende voorbeeld demonstreer hoe:

**Voorbeeld 25 Kumulasie**

Skole in Suid-Afrika gaan gebuk onder grootskaalse finansiële uitdagings. Is dit die verantwoordelikheid van die belastingbetaler om hiervoor in te staan? Coetsee (2003:16) bereken dat sekondêre uitgawes (soos die onderhoud van sportfasiliteite) een-derde behels van die primêre uitgawes. Winkler (2004:6) redeneer dat dit nie houdbaar is om skoolfooe te verhoog om hierdie verliese op te maak nie. Burger (2007:18) beskryf die kern van die probleem raak: dit is nie die verantwoordelikheid van die belastingbetaler om deur middel van addisionele belastings vir hierdie verliese in te staan nie. Die antwoord op hierdie knelvraag word verwoord deur Smith (2008:282): “Die regering kan homself nooit losmaak van sy finansiële verantwoordelikheid in die opvoeding van leerders nie”.

(ERAS-argief)

Die paragraaf word ingelei deur 'n tese: “Skole in Suid-Afrika gaan gebuk onder grootskaalse uitdagings”. Hieruit vloei 'n retoriese vraag: “Is dit die verantwoordelikheid van die belastingbetaler om hiervoor in te staan?” Daar word vier brontekste op 'n geordende en stelselmatige manier in die argument betrek: eers Coetsee wat die probleem van sekondêre uitgawes noem; dan Winkler wat die verhoging van skoolgeld onaantvaarbaar vind; dan Burger wat die idee van addisionele belasting verwerp; en uiteindelik die antwoord van Smith dat die regering vir skoolfinansies moet instaan. Die argument toon 'n mate van progressie (die persoonlike plig van die ouers, die onpersoonliker plig van die belastingbetaler, na die heel onpersoonlikste, die plig van die staat), maar dis veral die gesamentlike (of kumulatiewe) gewig van die vier outeurs se

argumente wat die deurslag gee. Die belangrike hier is dat die brontekste nie los van mekaar staan (nie **akkumuleer**) nie, maar tot 'n redelike oortuigende eenheid gebind word.

Een belangrike skryftrêël is om die leser vooraf in te lig oor wat gaan volg. Hierdie programmering vind in die volgende voorbeeld plaas:

**Voorbeeld 26 Programmering (basies)**

The Baltic Sea in Northern Europe is only one-fourth as saline as the Red Sea in the Middle East. There are two reasons for this. First of all, in warm climate zones, water evaporates rapidly; therefore the concentration of salt is greater. Second, the surrounding land is dry and, consequently, does not contribute much fresh water to dilute the salty sea water.

(Oshima & Hogue 1999:44)

'n Baie basiese vorm van programmering kom in die frase “There are two reasons” voor. Direk hierna word die twee redes in die eenvoudige chronologie van 'n “first” en “second” genoem.

'n Komplekse vorm van programmering kom in die volgende voorbeeld voor:

**Voorbeeld 27 Programmering (komplekse)**

In most cases, famous musicians, politicians, scientists, writers and thinkers show evidence of genius in their childhoods. For example, Mozart played the piano at three, and composed a symphony at five; Thomas Macaulay, historian and politician, talked intelligently at two and at six wrote a good history of the world, and Blaise Pascal, mathematician and philosopher, was writing essays in Latin and Greek before he was ten. Other examples are writers like Dickens, Voltaire and Balzac, who were reading adult novels and writing their own before they were six, and John Stuart Mill, whose IQ was estimated to be 200, who was reading Greek classics in the original language at the age of six.

(Rodseth 1992:8)

Programmeringswoorde word hier weggelaat, maar die ordening is duidelik. Die temasin noem vyf groepe waar geniale kinders aangetref word: onder musici, politici, wetenskaplikes, skrywers en denkers. Vervolgens word voorbeelde van elkeen gegee en wel in presies dieselfde volgorde as in die temasin: die musikus is Mozart; die politikus is Macaulay; die wetenskaplike Pascal; die skrywers Dickens, Voltaire en Balzac; en die denker Mill. Die skrywer moes baie (onvermelde) brontekste gebruik het om die inligting te bekom, maar die orde wat hy vasstel en waarby hy hou, is sy eie maaksel.

’n Oorkoepelender vorm van ordening kom in die volgende voor:

<b>Voorbeeld 28 Van probleem na oplossing</b>	
<p><i>Bronteks:</i></p> <p>The heavy traffic problem can be solved by building rapid transit systems from the suburbs to the cities, by improving public transportation systems within the cities, and by forming car pools. Traffic congestion is caused by the thousands of cars that come into the cities from the suburban areas as well as from the thousands of cars within the city limits. One of the most serious problems facing most big cities is traffic congestion. This mammoth problem must be solved before it gets worse.</p> <p>(Aangepas uit Oshima &amp; Hogue 1991:79)</p>	<p><i>Leenteks:</i></p> <p>Traffic congestion is one of the most serious problems facing most big cities. This immense problem must be solved before it gets worse. Traffic congestion is caused by the thousands of cars that come into the cities from the suburban areas as well as from the thousands of cars within the city limits. The heavy traffic problem can be solved in three ways: firstly by building rapid transit systems from the suburbs to the cities, secondly by improving public transportation systems within the cities and lastly by forming car pools. The focus of this essay is on the advantages and challenges of forming car pools.</p> <p>(ERAS-argief)</p>

Die bronteks begin met ’n oplossing vir die verkeersprobleem en gee selfs spesifieke aanwysings: openbare vervoer moet verbeter word en mense moet saamry. Dan word oorsake genoem (“caused by”), dan die probleem (“most serious problem”) en weer die

noodsaak van 'n oplossing. Van oplossing na oorsaak na oplossing vestig geen logiese ordening nie. Die leenteks verbeter hierop. Eers word die probleem aangedui (“traffic congestion”), dan die oorsaak (“thousands of cars”), dan die moontlike oplossing (“solved in three ways”) en dan die fokus van die ondersoek (“car pools”). Dis 'n logiese, toespitsende herrangskikking van die bronteks, 'n ingreep wat van gesonde en aanleerbare denke getuig.

Soms is die ordening meer lokaal en mikrotekstueel:

<b>Voorbeeld 29 Parallelisme</b>	
<i>Bronteks:</i>	<i>Leenteks:</i>
Coal Mining	Mining the Coal
Transportation stage	Transporting the Coal
Combustion	Burning the Coal

Ordening van opskrifte is 'n elementêre ordeningstrategie wat nuttig is om aan junior studente te leer. Subopskrifte moet altyd parallel wees sodat dit die leser gemaklik deur die teks kan lei. In die bronteks word naamwoordfrases vermeng met deelwoordkonstruksies. In die leenteks is al die frases verander na deelwoordkonstruksies ter wille van eenvormigheid.

Sinsordeninge werk op dieselfde mikrovlak:

<b>Voorbeeld 30 Vooropplasing</b>	
<i>Bronteks:</i>	<i>Leenteks:</i>
There is a considerable amount of chemicals that are man-made like chlorofluorocarbons that can for example be used in water chillers, air conditioners, and aerosols in the refrigeration and electronics industries.	Chlorofluorocarbons are man-made chemicals that are used in water chillers, air conditioners, and aerosols in the refrigeration and electronics industries.
(Aangepas uit Alley 1996:60)	(Alley 1996:60)

Deur die gebruik van die lê eksistensiële “there is” in die bronteks word die tema en fokus van die sin verdoesel. Die sterk aanvangsin in die leenteks begin daarenteen met die temawoord, “Chlorofluorocarbons”, gevolg deur ’n kort maar duidelike definisie en dan ’n lys van konkrete voorbeelde. Studente kan twee belangrike skryfstrategieë uit hierdie voorbeeld leer: korrekte plasing bring helderheid in skryfwerk en dit lei die leser deur die teks heen.

In veel groter verband lei ordening tot die rangskikking van ’n veelheid gegewens in ’n eenheid:

<b>Voorbeeld 31 Oorsig</b>
Vir ’n voorbeeld van ’n oorsig, sien 5.2.

In hierdie oorsig word die werk van ’n groot aantal skrywers betrek: Lampert, Flowerdew, Gallant, Biggs, Anson en Levin. Die waarde van ’n oorsig lê daarin dat hierdie verskeidenheid geïntegreer word in ’n patroon. Hier word dit bewerkstellig deur eers te wys op die taak van die universiteit. Dan word verwys na skrywers (o.a. Anson & Biggs) wat binne die institusionele raamwerk die taak van die dosent in die klaskamer vooropstel. Uiteindelik voer die oorsig die argument na die behoeftes van die student (o.a. Levin & Gallant). Van **universiteit** tot **dosent** tot **student** tot **praktiese onderrigstrategieë** word ’n hele veld van beredenering oorsien. ’n Oorsig as ’n ordeningstransformasie vertel eintlik die storie van wat leeswerk oor ’n tema oplewer. Hoe beter gestruktureer, hoe sinvoller word die oorsig.

### 5.10 Transformasietipe 5: Argumentasie

Argumentasietransformasies is onontbeerlik in akademiese skryfwerk. Studente moet die beginsel snap dat akademiese skryfwerk nie net bestaan uit kennisoordrag nie, maar inderdaad kennistransformasie impliseer. Graff (2003:157) skryf siellose, ongefokuste studenteskryfwerk onder andere toe aan die student se onkunde oor “gesprekvoering” in akademiese skryfwerk. Met verwysing na invloedryke denkers (onder andere Bakhtin,

Derrida en Vygotsky) toon Graff (2003:158) aan dat die begrip “diskoers” ’n dialoog veronderstel. Die praktiese aanbeveling wat hy maak (om studente hierin te help, is “[i]nstructing students to write a naysayer into their texts” (Graff 2003:162); dit wil sê, ’n gespreksgenoot of hipotetiese kritikus. Die volgende skryfstrategieë is daarop gemik om hierdie akademiese gesprek te verduidelik.

Onder argumentasie word die volgende transformasietipes bespreek: vraagstelling, problematisering, ontkenning, kwantifisering (spesifiek en vaag), konseptualisering, konjunksie, disjunksie, analogie, toeweging, kousaliteit, inferensie, narratering en dialogisering.

### **Voorbeeld 32 Vraagstelling**

Does culture have parts, and if so, what are they? More specifically, how is culture distributed through space and time? There are two main ways of construing this question of units of culture: first human culture is distributed in cultures (whole cultures are the units); and second human culture is distributed in trait complexes (trait complexes are the units). With either, the initial impression is that human culture is distributed in neat and tidy packages. Cultures sound like well-bounded entities, as do traits, but I argue that these impressions are false and misleading. Neither cultures nor traits are well-bounded, well-defined units. Rather, they are distributionally unstable, and their identification as units involves arbitrary judgements. In short, Lowie (1936) was correct when he wrote, “There is only one cultural reality that is not artificial, to wit: the culture of all humanity at all periods and in all places” [...] My conclusion is that human culture is not really particulate. Thus, [...] eventually we will need to develop nontypological, nondiscreet modes of describing cultural phenomena.

(Aangepas uit Gatewood 2000:293-294)

Hyland (2005a:19-21, 2005b:182) se navorsing belig die rol van vraagstelling om die leser aktief te betrek by die akademiese diskoers. Hy onderskei tussen die gebruik van vraagstelling deur kundiges (soos in Voorbeeld 32) en studente. Kundiges gebruik die vraagstellingstrategie “to arouse interest, to establish a research niche, to convey a claim

forcefully, to express an evaluation, to counter-claim and to suggest further research” (Hyland 2005a:19). Studente se vrae daarenteen is dikwels vaag en retories.

Studente moet dus geleer word dat vraagstelling transformasie van die bronteks meebring en daardeur interaksie met die leser bewerkstellig. Hyland (2005a:20) identifiseer vier funksies van vraagstelling. Die laaste twee onderstreep die transformasionele funksie:

- Vrae betrek die leser as deelnemer tot die argument;
- Dit bring ’n interaktiewe dimensie in skryfwerk deur die leser as gespreksgenoot in ag te neem;
- Dit lei die leser deur die teks; en
- Dit posisioneer die leser met betrekking tot die skrywer se bewerings.

Die voorbeeldteks hierbo begin met ’n ja-nee vraag (“Does culture have parts?”), gevolg deur ’n ondersoekende vraag (“... and if so, what are they?”). Die derde vraag is spesifiek (“More specifically, how is culture distributed through space and time?”). Selfs waar nie eksplisiete vrae gestel word nie, word die bevraagtekening gedra deur woorde soos “impression” (Is die indruk waar?), “neat and tidy” (Is alles so netjies verpak?), “sound like” (Maar is nie in werklikheid so nie?). Die eksplisiete vrae en die implisiete vraagstelling berei die opsommende aanhaling uit die bronteks voor. Eie teks en aanhaling word sodoende tot ’n argumentatiewe eenheid georden waarvan die impetus deur die kumulatiewe vrae bewerkstellig is.

Hierdie voorbeeld leer studente meer as vraagstelling. Die kultuurbegrip word geproblematiseer, gesag word aangevoer om die eie siening te ondersteun en ’n gevolgtrekking (“My conclusion is that”) en aanbeveling (“We will need to develop”) sluit die argument af. Vraagstelling, outentifisering, problematisering en ordening werk dus hier saam. Om transformasietipes resloos van mekaar te skei, sou kunsmatig wees.

Vraagstelling is reeds problematisering, maar vergelyk ook die volgende voorbeeld:



### **Voorbeeld 33 Problematisering**

The world population has been increasing dramatically. At the beginning of the Christian era, the estimated world population was 200 to 300 million. According to estimates and statistics compiled by the World Health Organization (WHO 1995), it took 1600 years for the Earth to acquire its first one-half billion people. It took only 200 years, or until 1800, for its population to double to one billion. It gained another billion people by 1930, a time span of only 130 years. The third billion was gained by 1964 after only 34 years, so it took 13 years for the Earth to acquire its five billionth citizen. The United Nations (1998-Report) estimates that the world's population will reach the six billion mark by the year 2000. How will the earth sustain this growth?

(Aangepas uit Oshima & Hogue 1991:71)

Probleemstelling is altyd deel van akademiese skryfwerk. Graff (2003:161) beskryf die onontbeerlikheid daarvan soos volg: “Unless we produce some problem, trouble, or instability, we have no excuse for writing at all”. Hierdie proses behels, soos Cumming (1995:380) dit stel, “[to make] knowledge problematic, performing ongoing mental operations on it and thereby transforming [your] own knowledge along with the text [you] compose”.

In Voorbeeld 33 is syfers nie blote statistiek nie. Die argument is die versnelde groei van die aarde se bevolking: van 200/300 miljoen tot 'n half biljoen in 1600 jaar, van 'n half biljoen tot een biljoen in 200 jaar, van een biljoen tot twee biljoen in 130 jaar, van twee biljoen tot vandag se bevolking van vyf biljoen in 13 jaar. Die probleem wat hieruit na vore kom, is oorbevolking en die gevolglike bedreiging van volhoubare lewe. Dit word as retoriese vraag gestel in die bevoorregte laaste posisie van die paragraaf.

Nog 'n vorm van argumentering is ontkenning:

### **Voorbeeld 34 Ontkenning**

For scholars in both anthropology and the expanding discipline of cultural studies, culture now has a much looser meaning. The result is due in part to the tendency in postmodern scholarship to constitute anthropology, and not society, as the primary object of study (Marcus 2001:VIII). It is no longer viewed as a set of norms and customs evolving from a homogeneous social group (Roosens 1999:12). Instead, it is taken to be a repertoire of assorted practises and discourses that individuals generate through disputes over signs and meanings (Merry 1998:557). It follows that culture is understood to be historical, non static, indeterminate, not bounded, contested, not consensual, an instrument of power, not democratic, and above all, negotiated and constructed through human action, not preordained by supra-social forces (Merry 1998:50).

(Aangepas uit Bennet 2004:79)

Die argument word hier deur 'n reeks ontkennings gedra. Wat die brontekste afsonderlik sê, word hier in 'n argumentatiewe reeks saamgevoeg: kultuurstudies vestig die aandag op antropologie, nie die sosiologie van die groep nie; nie homogeniteit is die reël nie, maar individualiteit; kultuur is nie 'n gegewe nie ("not preordained by supra-social forces"), maar 'n menslike maaksel. Die negatief, so blyk dit duidelik, impliseer telkens 'n positiewe term. Deur hierdie seleksie en kombinasie uit die brontekste, kry die skrywer se argument 'n eie slaankrag.

Getal speel 'n belangrike rol in argumentasie. Dis egter nie transformasie om syfer na syfer te noem nie. Vergelyk hoe die getalargument in die volgende gebruik word:

### **Voorbeeld 35 Kwantifisering (spesifiek)**

Research does not generally support the view that cultural differences make plagiarism more likely in international student groups (Reeds 2005:39, Thompson 2008:48). Errey (2008:53) interviewed 46 students from ten countries in their third term of study in a UK university (24 undergraduate and 22 postgraduate) and 30 academic staff who taught them. Each group offered different explanations for plagiarism. Twenty five of the academics cited cultural

difference as the most common reason for students not complying with British conventions but none of the students did so. All the students admitted to know that British universities would punish them if they plagiarised.

(Aangepas uit Carroll 2002:20)

Die skrywer van hierdie paragraaf baseer sy tese op die werk van Reeds en Thompson: internasionale studente is nie meer geneigd tot plagiaat as moedertaalstudente nie. Hierdie tese word dan bewys deur presiese getalle uit die werk van Errey aan te voer. Ses-en-veertig studente van tien lande in die derde kwartaal van onderrig aan 'n spesifieke Britse universiteit word die proefgroep. Kwantifisering is 'n oortuigende argument, mits die reël van presisie geld.

Juis hierdie reël geld nie in die volgende voorbeeld nie.

#### **Voorbeeld 36 Kwantifisering (vaag)**

**Some** teachers advocate detection as one of the means for deterring plagiarism. **Research suggests** that **most of** the students in universities **all over the world** fear being caught for plagiarism. However, **most teachers** adopt **several suggestions** for solving the problem of plagiarism. Only by adopting **several suggestions**, students will **probably** start heeding the negative implications of plagiarism. Research on plagiarism supports the view that students are increasingly able to cheat, and that **ways should be found** to deter plagiarism.

(Aangepas uit Carroll 2002:23)

Vae kwantifiseerders soos “some”, “most of”, “all over the world”, en “several” verswak die argument hier. Studente kan die waarde van kwantifisering leer ken, maar ook die gevaar van vaagheid.

'n Argument kan van een argumentasievlak na die volgende beweeg. Vergelyk die volgende:

### Voorbeeld 37 Konseptualisering

Schools today are reinventing themselves (Glickman, 1993). A centrepiece of reform recommendations is that parents, teachers, administrators, staff members, and students join together to learn their way through change as communities of enquiry and experimentation. Senge (1990) put a name to this phenomenon that has captured the imagination of many: the learning organisation.

In discussing the notion that schools need to function as learning organisations, the first part of this paper focuses on the meaning of the concept “learning organisation”. This is followed by a discussion of action imperatives of a learning community.

(ERAS-argief)

Die skrywer se opvatting is dat ouers, onderwysers, onderwysadministrateurs, skoolpersoneel en leerders almal moet bydra tot 'n nuwe begrip van wat onderwys behels. Hierdie begrip kom neer op Senge se “learning organisation”. Die konkreetheid van rolspelers word hier dus vervang deur die abstraksie van 'n begrip. So 'n argumentatiewe vervanging van konkreet deur abstrak sou Van Dijk (1971:112-113) 'n substitusietransformasie noem. Die substitusie sou ook omgekeerd kon verloop: van die abstrakte na die konkrete, byvoorbeeld in die geval van die metafoer.

Ooreenkoms en verskil is twee fundamentele argumentasie-strategieë. Vergelyk die volgende twee voorbeelde:

### Voorbeeld 38 Konjunksie/eendersheid

**Elliot (2009) argumenteer** dat die vaksine teen die H1N1-virus groter gevaar inhou vir die mens se gesondheid as die virus self. **Haar argument dat** die immuunstelsel verswak en meer vatbaar word vir ander siektes, **word ondersteun deur die jongste navorsing van Hunt (2009:62-76) wat aantoon dat** meer mense, veral kinders onder twee gesterf het na toediening van die vaksine in vergelyking met die hoeveelheid wat gesterf het as gevolg van die H1N1-virus self.

(ERAS-argief)

’n Argument kan gebou word deur die eendersheid of gelykluidenheid tussen skrywers aan te toon. Elliot se argument dat die vaksine teen varkgriep ’n gesondheidsgevaar inhou, word op ’n konjunktiewe wyse met Hunt in verband gebring. Die twee ondersoekers se bevindinge is dieselfde. Die skrywer self sou dan ook sy eie bevestiging kon byvoeg, wat die konjunksie verder versterk.

#### Voorbeeld 39 Disjunksie/andersheid

**In recent discussions** on corporal punishment, **a controversial issue has been whether** other alternatives are as effective. **On the one hand, some argue that** the banning of this form of corporal punishment by legislation in 1996 did not end the problem (Rhodes 200:34). From this perspective it can be argued that legislation has no effect on people’s personal orientations. **On the other hand, however, others argue** that one should allow for time and pro-active information in this regard. **In the words of one of this view’s main proponents** (Morell 2001:292) “[r]easons for the persistent and illegal use of corporal punishment include the absence of alternatives, the legacy of authoritarian education practices and the belief that corporal punishment is necessary for orderly education to take place“. **According to this view** increased awareness training is critical. **In sum, then, the issue is whether** the achievement of the outright prohibition of corporal punishment has had the desired effect in schools **or whether** important work still lies ahead – changing attitudes towards children and child-rearing.

(ERAS-argief aangepas uit Graff & Birkenstein 2006:9)

Die disjunkte argumentasielyn begin met die frase “controversial issue”. Dan volg ’n kontrasargument (“on the one hand”; “on the other hand”) waarin die bevindinge van Rhodes en Morell as outeurs van die brontekste teenoor mekaar gestel word. Deur die lyn van disjunksie word verskillende outeurs se sieninge dus geïntegreer. Die disjunkte argument word afgesluit deur ’n opsomming (“In sum ...”) waar argument en teenargument (vir en teen lyfstraf) weer eens gestel word.

’n Aspek van ooreenkoms is analogie, ’n besonder verbreide argumentasie-strategie. ’n Enkele voorbeeld is:

**Voorbeeld 40 Analogie**

The realm of meaning exists in a different form than natural objects do. It is an activity, not a thing. It cannot be picked up and held, nor measured by an impersonal instrument. Robert Romanyshyn suggests that the kind of reality it has is like that of a reflection in a mirror – it presents itself in our consciousness as reflecting trace or indication.

(Polkinghorne 1988:7)

Die abstraksie “the realm of meaning” word konkreet gemaak deur te verwys na Romanyshyn se metafoor van ’n spieëlbeeld. Hierdie metafoor word deur die skrywer self uitgelê: betekenis is maar ’n refleksie of ’n spoor van die reële objek. Van Dijk (1971:112-113) sou analogie ’n substitusietransformasie noem.

Toegewing is ook ’n argumentasie-strategie waardeur ’n bronteks getransformeer kan word:

**Voorbeeld 41 Toegewing**

Although the adaptive perspective catapulted one’s understanding powerfully forward with regard to the implementation process, it still did not take all the complexities of teachers’ work into account. Notably, it neglected teachers and students as “meaning” makers. As such, it paved the way for the emergence of a third alternative implementation paradigm.

(Bignaut 2009:98)

In sy voorafgaande bespreking (nie hier aangehaal nie) verduidelik die skrywer wat die bronteks se “adaptive perspective” behels. Deur die toegewingswoord “although” aan die begin van hierdie paragraaf lei die skrywer die leser in ’n eie argumentasie in. Hoewel hierdie aanpassingsperspektief ’n sekere bydrae gelewer het, word ’n leemte aangedui: “it still did not take [...] into account”. Hy spits sy argument in die volgende sin toe op wat ontbreek: “teachers and students as ‘meaning’ makers”. Die negatiewe argument in die toegewingsin word onverwags opgehef deur die stel van ’n positiewe oordeel aan die einde

van die paragraaf: al het die aanpassingsperspektief leemtes, het dit tog die weg gebaan na implementering. Toegewingstransformasies kan dus 'n taamlik komplekse spel van toegee en opeis wees.

Oorsaak en gevolg het in enige argumentasieleer 'n belangrike plek. Vergelyk die volgende:

<b>Voorbeeld 42 Kousaliteit</b>	
<p><i>Bronteks:</i></p> <p>One of the panels on the north side of the solar receiver was repainted with Solarcept during the February plant outage.</p>	<p><i>Leenteks:</i></p> <p>Because the February plant outage gave us time to repair the north side of the solar receiver, we repainted the panels with Solarcept, a new paint developed to increase absorption.</p> <p style="text-align: right;">(Aangepas uit Alley 1996:65)</p>

Feite wat nie binne 'n konteks geplaas word nie, is hangende en ongegronde feite. Die bronteks gee objektiewe feite weer sonder konteks, wat neerkom op “knowledge-telling” (bespreek in 5.3.2 & 5.5). In die leenteks vind “knowledge-transforming” plaas. Die oorsaak is eerste ter sprake en berei dus die oplossing voor. Die leenteks se redegewende bysin (“Because ...”) lei die leser na die gevolg: “we repainted the panels with Solarcept”. Deur van oorsaak na gevolg te redeneer kom die hoofgedagte in die bevoorregte eindposisie te staan.

Akademiese skrywers maak dikwels gevolgtrekkings uit brontekste. Vergelyk:

**Voorbeeld 43 Inferensie**

According to Johnson (2005:22) South Africa, unlike other more fortunate countries, has a low rainfall. The complication of this is that without a good supply of rain our food production and industry will suffer and our future depends on strong agricultural and industrial growth. Therefore we should do whatever we can to promote good water management. It follows from this that the objections to the new dam construction are short-sighted. Firstly, more people will benefit from a new dam than will suffer because of losing their homes and farms. Secondly, those who do lose their homes and farms will be compensated and thirdly, many jobs will be created by the construction of a new dam in the area.

(Van den Berg 2005:58)

Die stelling in die bronteks dat Suid-Afrika 'n lae reënvalsyfer het, word in die skrywer se argument as uitgangspunt gebruik. Hy lei drie gevolge hieruit af: dat die voedselproduksie in Suid-Afrika skade kan ly, dat beplanners proaktief moet optree en dat die voorgestelde nuwe dam gebou moet word. Hierdie drie inferensies volg 'n toespitsende argumentasielyn: van probleme met voedselproduksie in Suid-Afrika in die algemeen tot die bou van 'n dam op 'n bepaalde plek.

Dat argumentering 'n storielyn kan volg, word in die volgende voorbeeld duidelik:

**Voorbeeld 44 Narratering**

Since the time of Descartes [*begin*], it is estimated that no fewer than five hundred attempts [*voortsetting*] have been made to create artificial languages for international use. The most successful by far [*voortsetting*] has been Esperanto, a language constructed around the end of the nineteenth century by Dr Zamenhof of Poland. Esperanto is a language that is extremely easy to learn and speak, with its words drawn mainly from English, German, the Romance languages, Latin and Greek [*situasie*].

A more recent arrival [*verandering*] on the international scene is Interlingua, scientifically



constructed by a group of language experts out of Latin, the Romance languages, and English. But whereas Esperanto has a large body of people who actually speak it scattered throughout the world [*situasie*], Interlingua has not yet [*omkering*] achieved much popularity.

The main objection [*komplikasie*] to constructed languages, like Esperanto or Interlingua, is that they have not developed all the thought-carrying machinery and shades of meaning that natural languages have had a chance to work out for themselves over a period of many centuries: also [*kumulasie van argument*] the artificial languages presented so far lean too heavily [*probleem*] in the direction of western European and American nations, and carry too little [*probleem*] in the way of Slavic, Asiatic and African words and habits of thought.

(Aangepas uit Oshima & Hogue 1999:92)

Narratering is 'n ordeningstransformasie waardeur 'n skrywer feite en stellinge organiseer in 'n verhaalplan met 'n begin, 'n voortsetting (middel) en 'n einde. 'n Verhaalplan of intrige (“plot”) word saamgestel uit situasies wat verander, gekompliseerd raak of omkeer. Kortom, narratering as transformasie-strategie verlewendig kreatiewe sowel as akademiese skryfwerk. (Sien Venter 2007).

Narratering maak duidelik dat akademiese betekenisvorming nie staties is nie:

It is enlarged by the new experiences it is continuously configuring as well as by its own refiguring process (Polkinghorne 1988:15-16).

Polkinghorne (1988:19) meen selfs dat hipoteses en teorieë in wese stories is.

Die laaste argumentasievorm wat hier bespreek word, is dialogisering (vgl. ook 5.10). Om die werking hiervan te verduidelik noodsaak 'n langer teks:

#### Voorbeeld 45 Dialogisering

Over the past decade, it has been almost impossible to avoid the **debate** over global warming. The evening newscasts carry **stories** on it, dire warnings are splashed daily across the headlines of local and national newspapers, even high school science textbooks focus on the phenomena. Though some **contend** that the **debate** over global warming is over – that it is a proven scientific fact – others **disagree**. They either **deny** that the globe is warming, **claim** that the dire consequences former Vice-President Al Gore and others predict as a result

of global warming will not come to pass, or that global warming is a natural, not a man-made phenomena. One of the reasons these **debates** are so hard to settle, and why it seems that neither side **listens** to the other, has to do with the various definitions of the term “global warming”. Until both sides can **agree** on a definition, they will not be able to settle their **differences** and move the **debate** forward. Given all the research and **discussion** that has taken place to date, it seems clear that global warming most appropriately refers to recent rises in the Earth’s temperature that can be attributed to man-made pollutants in the atmosphere.

First, global warming refers to recent changes in the Earth’s temperature, not to past changes. Most scientists agree that the Earth has undergone dramatic shifts in global warming. According to the University Corporation for Atmospheric Research, “Our climate has been constantly changing since Earth began, with periods of global warming and global cooling long before human beings and their activities began. Modern weather measurements go back only 100 to 150 years” (<http://www.ucar.edu/research/climate/past.jsp>).

However, when the term “global warming” is used today, it does not refer to those earlier periods of change. Today, the term probably refers to the current rise in the Earth’s temperature. That the Earth’s temperature is rising or has risen over the past hundred years or so is not under serious **dispute**. According to the Solar Center at Stanford University:

Studies indicate that the average global surface temperature has increased by approximately 0.5-1.0°F (0.3-0.6°C) over the last century. This is the largest increase in surface temperature in the last 1,000 years and scientists are predicting an even greater increase over this century ...

Average global temperatures may increase by 1.4-5.8°C (that’s 2.5-10.4°F) by the end of the 21<sup>st</sup> century. Although the numbers sound small, they can trigger significant changes in climate. (The difference between global temperatures during an Ice Age and an ice-free period is only about 5°C.) (<http://solar-center.stanford.edu/sun-on-earth/glob-warm.html>).

According to the Public Broadcasting System, most scientists **contend** that the current wave of global warming began during the industrial revolution (<http://www.pbs.org/now/science/climatedebate.html>). As the term is currently used, global warming refers to these recent changes in the Earth’s temperature – ones occurring over the last century.

Second, global warming refers to changes in the Earth’s atmosphere that can be attributed to human activity, not to naturally occurring processes. The Earth’s temperature has risen and fallen many times through the ages, almost always due to no influence from human beings. Again, the geological and fossil records clearly establish these **past changes**. However, when someone uses the term “global warming” today, that person is most probably referring to those changes that can be attributed to human activity. According to National Geographic, global warming is caused by greenhouse gasses such as CO<sub>2</sub> released into the atmosphere as a result of human consumption of fossil fuels (<http://green.nationalgeographic.com/environment/global-warming/gw-causes.html>).

Some would **argue** that human activity alone is not responsible for global warming. NASA points out that certain greenhouse gasses occur naturally – from volcanic activity, animal and human digestion, even from plants themselves (<http://vathena.arc.nasa.gov/curric/land/global/greenhou.html>). Global warming skeptics also note that the Earth is not the only planet in our solar system currently experiencing a rise in temperature. According to the Canadian Broadcasting Company, Mars is heating up as well, which certainly cannot be attributed to human activity (<http://www.cbc.ca/technology/story/2007/04/04/science-mars-warning.html>). Instead, they **contend** that the sun is undergoing an unusually intense period of solar activity and flaring which is heating up the entire solar system (<http://solar-center.stanford.edu/sun-on-earth/FAQ2.html>). In fact, researchers at the Max Plank Institute in Germany have found a high correlation between sunspot activity and rises in the Earth's temperature ([http://www.hs.uni-hamburg.de/cs13/day1/03\\_Solanki.ppt](http://www.hs.uni-hamburg.de/cs13/day1/03_Solanki.ppt)).

While these observations **appear to be true**, they do not affect the definition of global warming. Even though some rise in the Earth's temperature can be credited to natural causes, global warming refers to those causes which can be attributed to *human* activity. For the sake of clarity, when **debating** global warming it is better to limit the **discussion** to changes in the Earth's temperature that have resulted or are resulting from human activity, otherwise the term loses precision and those debating the issue end up discussing two different phenomena – one that results from natural causes and one that results from human causes.

Finally, global warming refers to changes in the Earth's atmosphere, not to changes in the temperature of its land or water. Those who believe global warming refers to changes in the Earth's land or water **are confusing** cause and effect. Changes in the Earth's atmosphere cause rising temperatures on land and sea. When **debating** global warming, the **discussion** should be limited to atmospheric changes alone. Any number of factors may cause sea and land temperatures to rise periodically around the globe, but some of those changes can be attributed to global warming. Such changes are a result of global warming which has its origin elsewhere – in the Earth's atmosphere.

The **ongoing debates** over the case and consequences of global warming as well as **discussion** about how best to solve the problem can only **move forward** if all parties agree on a common definition of the phenomena. Those who believe the term refers to naturally occurring changes in the Earth's temperature due to solar activity will not be open to addressing rises in the Earth's temperature that can be attributed to human activity. As humans, we can do nothing about many natural causes of warming on Earth, but we can act to help curb the effects of global warming that result from our own actions. By reducing man-made pollutants that heat up the Earth's atmosphere we can help alleviate some of the recent increases in temperature and let nature take whatever course it chooses.

(Stemsky 2009:164-166 in Wilhoit 2009)

Deur dialogiserings as strategie te gebruik tree outoriteite in gesprek met mekaar. Hierdie voorbeeld bevestig Hyland (2005a:6) se gedagte dat skryfwerk interaktief is: "In

presenting informational content, writers must also adopt interactional and evaluative positions [...] to participate in a virtual dialogue with them". Dialogiserende woorde dra die dialoog hier: "debate", "stories", "differences", "discussion", "dispute" en "past changes". Hierdie selfstandige naamwoorde word ondersteun deur werkwoorde soos "contend", "disagree", "deny", "claim", "agree", "argue", "appear to be true", "are confusing", "move forward" en "can help" (vergelyk die vetgedrukte woorde).

Die skrywer voer nie 'n eensydige monoloog nie. Hy betrek 'n veelvoud van partye/karakters (vergelyk die onderstreping in die dialoog): "high school science textbooks", "Al Gore", "most scientists", die "University Corporation for Atmospheric Research", die "Solar Center at Stanford University", "geological and fossil records", "NASA", "global warming sceptics", die "Canadian Broadcasting Company", "researchers at the Max Plank Institute in Germany", "those who believe", en "we". Die verwysings na "we" in die laaste gedeelte van die teks bevestig dat die skrywer nie 'n buitestander in die dialoog is nie, maar die debat met die partye voer. Hy rond ook "namens" die partye die argument af met 'n oproep tot samewerking om die aardverhitting teen te werk.

Hierdie voorbeeld kan studente leer om brontekste ondersoekend en krities te lees. Ongelukkig is daar vaaghede en ongestipuleerdheid in die teks: "most scientists", "appear to be true", "given all the research and discussion that has taken place to date, it seems clear that ...". Ook algemene verwysings na "high school science text books" en na "Vice-President Al Gore and others" sonder enige spesifieke bronverwysing, is onvoldoende in akademiese skryfwerk. Studente moet verder daarop gewys word dat Internetbronne nie voldoende is vir akademiese navorsing op universitêre vlak nie.

## **5.11 Integrasie van transformasies**

Die 30-tal afsonderlike transformasies wat in 5.6 tot 5.10 geklassifiseer is, mag die indruk wek dat transformasies geïsoleerd voorkom. In goeie akademiese prosa werk verskeie transformasies egter saam in die teks. Om dit te demonstree word twee voorbeelde hanteer. Die eerste is 'n voorbeeld van 'n teks getitel *Africa, its people and diversities* (Encarta Online Encyclopedia 2003). Dit vergelyk die bronteks, 'n plagiaatparafrase, 'n laslapparafrase en 'n akademies-aanvaarbare parafrase met mekaar. Die tweede voorbeeld is 'n gevorderde leenteks waarin 'n veelvoud van die bespreekte transformasies voorkom.

### **5.11.1 Van plagiaat na transformasie**

Die vergelykende teks verskyn in geheel op die volgende bladsy.

Voorbeeld 46 Van bronteks na parafrase

<p>15 <b>1. Die bronteks</b></p> <p>The vast continent of Africa is so rich and diverse in its culture with it not only changing from one country to another but within an individual country many different cultures can be found. Much of Africa's cultural activity centers on the family and the ethnic group. Art, music, and oral literature serve to reinforce existing religious and social patterns. The Westernized minority, influenced by European culture and Christianity, first rejected African traditional culture, but with the rise of African nationalism, a cultural revival occurred. The governments of most African nations foster national dance and music groups, museums, and to a lesser degree, artists and writers. Africa was the cradle of humankind between 8 million and 5 million years ago. Today, the vast majority of its inhabitants are of indigenous origin. People across the continent are remarkably diverse by just about any measure: They speak a vast number of different languages, practice hundreds of distinct religions, live in a variety of types of dwellings, and engage in a wide range of economic activities.</p> <p>Over the centuries, peoples from other parts of the world have migrated to Africa and settled there. Historically, Arabs have been the most numerous immigrants. Starting in the 7th century ad, they crossed into North Africa from the Middle East, bringing the religion of Islam with them. A later movement of Arabs into East and Central Africa occurred in the 19th century. Europeans first settled in Africa in the mid-17th century near the Cape of Good Hope, at the southern end of the continent. More Europeans immigrated during the subsequent colonial period, particularly to present-day South Africa, Zimbabwe, and Algeria. South Asians also arrived during colonial times. Their descendants, often referred to as Indians, are found largely in Uganda, Kenya, Tanzania, and South Africa.</p> <p>(<a href="http://www.africaguide.com/culture/index.htm">http://www.africaguide.com/culture/index.htm</a>) ("Africa," Microsoft® Encarta® 2003 Microsoft Corporation.)</p>	<p>20 <b>2. Woord-vir-woord-plagiaat</b></p> <p>The big continent of Africa is rich and diverse in its culture. Furthermore it changes from one country to another and within an individual country many different cultures can be found. Much of the cultural activity of the people of Africa revolves around the family and the ethnic group. Art, music and oral literature reinforce religious and social customs, among which there was a revival with the rise of African nationalism. The African governments also encourage national dance, music and building of museums. Africa was considered to be the cradle of humankind 8 to 5 million years ago, and today most of the inhabitants are still indigenous. The people of Africa are diverse in many ways: they speak many different languages, practice many kinds of religions, live in many types of houses, and engage in many different economic activities. Over decades, many people from all over the world have migrated to Africa. In the 7th century AD, the Arabs crossed into North Africa from the Middle East. They brought the Islam religion with them. In the 19th century, they moved into East and Central Africa. In the 17th century, the first Europeans settled themselves in Southern Africa near the Cape of Good Hope. More Europeans followed during the colonial period and settled in South Africa, Zimbabwe and Algeria. South Asians also came during the colonial period. Many of their descendants called Indians can be found in Uganda, Kenya, Tanzania and South Africa.</p>	<p>25 <b>3. Laste parafrase</b></p> <p>Encarta (2003) describes the richness and diversity of the culture within African countries, as well as distinct differences to be found between countries. The family and ethnic group are considered the centre of cultural activities, among which forms of art, music, religious and social patterns play key roles. In contrast with Western views that first looked down on African cultures, a cultural revival occurred with the rise of African nationalism. The cultural outbreak was further sparked by African governments who especially fostered national dance, music groups and museums. Coupled with the perception that Africa was the cradle of humankind between 8 and 5 million years ago, is the reality that the vast majority of its inhabitants are indigenous. Yet much diversity in language, religions, habitation as well as economic activities are to be found. For many decades many peoples migrated to and settled themselves in Africa. Starting in the 7th century, the Arabs were the most and with their coming they also brought the Islam religion to Africa. In the 19th century more Arabs moved to East and Central Africa. Only in the mid-17th century Europeans settled themselves near the Cape of Good Hope, and more followed during the colonial period and settled especially in the present-day South Africa. Zimbabwe and Algeria. South Asians also migrated to countries we now know as Uganda, Kenya, Tanzania and South Africa during colonial times, where their descendants, often referred to as Indians, are still to be found.</p>	<p>30 <b>4. Aanvaarbare parafrase</b></p> <p>The origin of the human species is in Africa. Eight to five million years ago, the Encarta Encyclopedia (2003:17) assures us, the first humanlike creatures lived in Africa. In other words, Africa is the "mother", the "cradle of humankind". Over the centuries, became Encarta, this mother continent became home to people from other parts of the world. In the 7th century AD Arabs from the Middle East, were the first to cross into North Africa. In the mid-17th century Europeans settled in South Africa, especially near the Cape of Good Hope. In the 18th and 19th centuries, South Asians, or Indians immigrated to Central Africa, especially to Uganda, Kenya and Tanzania. These minority cultures, Arabian, European and Indian ways of life, contribute to the rich variety of African culture. This richness, Encarta argues, was not always appreciated. Traditional African values, centering on the family and the social group, were underappreciated – even rejected – by newcomers. Today, however, we can speak of an African revival: African art, music and literature have found a new appreciation in the eyes of Europe and the world. The soul of Africa lives.</p> <p>(<a href="http://www.africaguide.com/culture/index.htm">http://www.africaguide.com/culture/index.htm</a>) ("Africa," Microsoft® Encarta® Online Encyclopedia 2003 © 1997-2003 Microsoft Corporation.)</p>
--	---	---	---

#### **Voorbeeld 46 Van bronteks na parafrase: bespreking**

*Kolom 1:* Die bronteks.

*Kolom 2:* Die plagiaatvoorbeeld kan nie as 'n parafrase beskou word nie, omdat die herskrywing byna woordeliks is, soos deur die onderstreepte woorde aangedui. Deurlopende verwysings na die bronteks kom ook nie voor nie. Gevolglik is die leenteks 'n voorbeeld van blatante plagiaat.

*Kolom 3:* Hierdie parafrase is 'n studentevoorbeeld van laslapsekryf. Die onderstreepte woorde toon aan dat daar nog baie direkte oornames uit die bronteks is. Die enkele verwysing na die bronteks in die eerste sin is nie genoeg om die skryfwerk van plagiaat te vrywaar nie. Enkele positiewe byvoegings word egter reeds gemaak. Die student is bewus van die verwysingsvereiste in akademiese skryfwerk ("Encarta (2003) describes"). Die student wend verder 'n poging aan tot transformasie van die bronteks deur die uitwys van 'n kontras ("In contrast with ..."). Hy plaas ook "perception" en "reality" (reëls 15 en 18) in teenstellende verband. Die volgorde en struktuur van die parafrase is egter onveranderd. Albei tekste begin byvoorbeeld met die idee van rykheid en verskeidenheid en eindig met Suid-Afrika.

*Kolom 4:* Hierdie aanvaarbare parafrase, hoewel nog nie gekontekstualiseer binne 'n argumentatiewe raamwerk nie, bevat die volgende transformasiestrategieë:

- Korrekte **verwysing** na die bronteks as een van die basiese skryfegnieke kom aan die begin van die teks voor sowel as in reëls 7 en 22. Die woorde "in other words, Africa is the 'mother'", is 'n **vervangingstransformasie** omdat die skrywer 'n ander woord by die bronteks se "cradle of humankind" voeg.
- Hierdie parafrase toon verskillende vorme van die **weglatingstransformasie**. Daar is 'n seleksie van temas: sommige feite uit die bronteks word weggelaat, byvoorbeeld die verwysing na verskillende tale en gelowe in Afrika. Deur die weglating van sekere feite word die leenteks spesifiek en gefokus. Die weglating van byvoorbeeld die vestiging van Europeërs in Suid-Afrika, Zimbabwe en Algerië (bronteks reëls 34-36) beteken dat die skrywer ander feite kies om sy argument te bou: die skrywer maak die keuse om die oorsprong en chronologiese

tydsonwikkeling van Afrika se ontstaan tot die hede te bespreek.

- Effektiewe **herhaling** van verwysings hou die bronteks in die gesprek aanwesig (“Encarta assures us”, “says Encarta”, “Encarta argues”). Die herhaling vertel aan die leser wie aan die woord is. Terselfdertyd word die stellings begrond in ’n wetenskaplike kennisveld.
- Die belangrikste transformasie hier is die **herordening** van begin, middel en einde. Waar die bronteks eers in reël 15 van Afrika as die “cradle of humankind” praat, begin die leenteks met die oorsprongargument. Reël 15 word dus reël 1. Hiermee begin ’n **narratiewe** tydsordening: wat aan die begin gebeur het, staan aan die begin van die teks. Hierna volg die middel: “over the centuries” (reël 7). Reël 24 van die bronteks word dus reël 7 van die leenteks. Op dieselfde ordenende wyse word die “today” van die bronteks (reël 15) die leenteks se reël 27. Die leenteks bring dus ’n ordening (struktuur) aan, iets wat die bronteks temporeel transformeer.
- Saam met die temporele ordening loop ’n **argumentatiewe herrangskikking**. Die bronteks se probleemstelling in reël 10 (“The Westernized minority first rejected African culture”) word die leenteks se reël 23. Diskursief en argumentatief word van ’n situasie (reëls 1 – 14) na ’n vraagstuk beweeg (reëls 21-30), ’n ordening waar onderdele logies op mekaar steun.
- Ook verdere transformasies vind plaas. Die mededeling van die bronteks oor Afrika se rykheid en verskeidenheid (reël 1), word deel van die bronteks se **probleemstelling** (reël 22). Die reeks “not always appreciated”, “under-appreciated”, “even rejected”, “new appreciation” (reëls 23-30) **kombineer** in ’n enkele tekssnit die verspreide gegewens van die bronteks.
- Die sluitstuk van die leenteks (“The soul of Africa lives”) is ’n **byvoeging** by die bronteks. Hierdie **inferensie** het ’n opsommende en afrondende funksie. Daarby klink die stem van die nuwe outeur daaruit op. Dis ook **ordening**: van die objektiewe feite oor Afrika word na ’n persoonlike visie beweeg.



Hierdie voorbeeld toon aan dat verskillende transformasietipes reeds in die parafrasefase effektief gebruik kan word om 'n bronteks te transformeer. Sodoende word die parafrase nie net plagiaatvry nie, maar herskrywing, herformulering en herkonstruering vind plaas.

### 5.11.2 Effektiewe integrasie van transformasies

<b>Voorbeeld 47 Integrasie van transformasies</b>	
<p><i>Bronteks:</i></p> <p>There are two contemporary usages of the term <i>materialism</i>, and it is important to distinguish between them. On the one hand we can talk about <i>instrumental materialism</i>, or the use of material objects to make life longer, safer, more enjoyable. By instrumental, we mean that objects act as essential means for discovering and furthering personal values and goals of life, so that the objects are instruments used to realize and further those goals. There is little negative connotation attached to this meaning of the word, since one would think that it is perfectly sensible to use things for such purposes. While it is true that the United States is the epitome of materialism in this sense, it is also true that most people in every society aspire to reach our level of instrumental materialism. On the other hand the term has a more negative connotation, which might be conveyed by the phrase <i>terminal materialism</i>. This is the sense critics use when they apply the term to Americans. What they mean is that we not only use our material resources as instruments to make life more manageable, but that we reduce our ultimate goals to the possession of things. They believe that we don't just use our cars to get from place to place, but that we consider the ownership of expensive cars one of the central values in life. Terminal materialism means that the object is valued only because it indicates an end in itself, a possession. In instrumental materialism there is a sense of directionality, in which a person's goals may be furthered</p>	<p><i>Leenteks:</i></p> <p>In the essay from which this passage is taken, the authors distinguish between two kinds of materialism and provide an extended explanation, using contrast and examples as methods of development. They are aware that the common perception of materialism – the love of things for their own sake – is a negative one. But this view, according to the authors, doesn't fully account for the attitudes of many Americans toward the things they own. There is, in fact, another more positive meaning that the authors call <i>instrumental materialism</i>. The authors are <i>stipulating</i> a meaning with which their readers might not be familiar. In their essay they distinguish between <i>terminal materialism</i>, in which “the object is valued because it indicates an end in itself,” and <i>instrumental materialism</i>, “the use of material objects to make life longer, safer, more enjoyable.”</p>

<p>through the interactions with the object. A book, for example, can reveal new possibilities or widen a person's view of the world, or an old photograph can be cherished because it embodies a relationship. But in terminal materialism, there is no sense of reciprocal interaction in the relation between the object and the end. The end is valued as final, not as itself a means to further ends. And quite often it is only the status label or image associated with the object that is valued, rather than the actual object.</p>	<p>(Rottenberg &amp; Winchell 2009:130-131)</p>
--	---

Die leenteks getuig daarvan dat die outeur nie alleen weet wat die bronteks sê nie, maar in staat is om die gegewens van die bronteks te weeg. Die teks begin verwysend (“In the essay from which this passage is taken”), rapportierend (“the authors distinguish between two kinds of materialism”) en deskriptief (“using contrast and examples”). Hierna word die bronteks se argument gerekonstrueer: die bronteksouteurs maak ’n toeweging (“They are aware of”), sien ’n leemte (“But this view [...] doesn’t fully account for”), poneer ’n kontras (“a more positive meaning”) en oordeel oor die nuutheid van die bronteks se opvatting (“The authors stipulate a meaning with which their readers might not be familiar”). Hierdie bewustheid van die transformasionele prosesse in die bronteks maak van hierdie weergawe iets veel meer as blote parafrase. Dis ’n denkende, waarderende, beskrywende konfigurasie van die oorspronklike.

Hoewel ervare skrywers nie noodwendig bewustelik transformasie strategieë aanwend nie, bly dit waar dat effektiewe akademiese skryfwerk ’n veelvoud van verskillende transformasietipes bevat. Wat weer eens duidelik is uit die ontleding van Voorbeeld 47 is dat hoewel die transformasies apart bespreek en gedemonstreer word deur middel van Voorbeelde 7 tot 47, hulle nie altyd skeibaar voorkom nie. Tog is hulle onderskeibaar. Suksesvolle akademiese skryfwerk behoort verskeie transformasietipes te integreer in die proses van die herskepping van brontekste tot ’n eie teks.

## 5.12 Kurrikulumoorwegings

In hierdie studie volg die bespreking van transformasietipes oor die algemeen 'n toename in moeilikheidsgraad. Die akademiese vlak van studente sal bepaal vir watter onderrigstrategieë hulle ryp is. Gevolglik is dit belangrik om in 'n leer- en onderrigraamwerk Voorbeelde 1 tot 47 in drie kategorieë te plaas: elementêr, intermediêr en gevorderd. Sodoende kan die onderskeie voorbeelde effektiewer onderrig word as die akademiese teikengroep bepaal is.

### Elementêre vlak:

Voorbeeld 1	Verwysingswoorde	Basiese skryfegnieke
Voorbeeld 2	Verwysingsfrases	Basiese skryfegnieke
Voorbeeld 3	Verwysingstegnieke en hul veelvoud	Basiese skryfegnieke
Voorbeeld 4	“scaffolding”	Basiese skryfegnieke
Voorbeeld 6	Parafrasering	Basiese skryfegnieke
Voorbeeld 12	Bronteks plus outentifikasie	Onsuksesvolle byvoegingstransformasie
Voorbeeld 14	Aaneenryg van aanhalings/leë akkumulاسie	Byvoegingstransformasie
Voorbeeld 18	Weglating sonder transformasie	Onsuksesvolle weglatings-transformasie
Voorbeeld 19	Blote herhaling	Onsuksesvolle herhalingstransformasie
Voorbeeld 22	Logiese skakels	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 26	Basiese programmering	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 27	Komplekser programmering	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 29	Parallelisme	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 30	Vooropplasing	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 32	Vraagstelling	Argumentasie
Voorbeeld 35	Spesifieke kwantifisering	Argumentasie
Voorbeeld 36	Vae kwantifisering	Argumentasie
Voorbeeld 38	Konjunksie/eendersheid	Argumentasie
Voorbeeld 39	Disjunksie/andersheid	Argumentasie
Voorbeeld 44	Narratering	Argumentasie

**Intermediêre vlak:**

Voorbeeld 7	Bronteks plus aksent	Byvoegingstransformasie
Voorbeeld 11	Bronteks plus kritiek	Byvoegingstransformasie
Voorbeeld 15	Seleksie van temas uit bronteks	Weglatingstransformasie
Voorbeeld 16	Seleksie van argumente uit bronteks	Weglatingstransformasie
Voorbeeld 20	Effektiewe herhaling	Herhalingstransformasie
Voorbeeld 21	Progressie	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 23	Kontras	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 25	Kumulاسie	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 28	Van probleem na oplossing	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 31	Oorsig	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 32	Vraagstelling	Argumentasie
Voorbeeld 33	Problematisering	Argumentasie
Voorbeeld 35	Spesifieke kwantifisering	Argumentasie
Voorbeeld 39	Disjunksie/andersheid	Argumentasie
Voorbeeld 41	Toegewing	Argumentasie
Voorbeeld 42	Kousaliteit	Argumentasie
Voorbeeld 44	Narratering	Argumentasie
Voorbeeld 45	Dialogisering	Argumentasie

**Gevorderde vlak**

Voorbeeld 5	Integrasie van verwysing en steunbegrippe	Basiese skryfegnieke
Voorbeeld 8	Bronteks plus verduideliking	Byvoegingstransformasie
Voorbeeld 9	Bronteks plus spesifisering	Byvoegingstransformasie
Voorbeeld 10	Bronteks plus evaluasie en interpretasie	Byvoegingstransformasie
Voorbeeld 13	Bronteks plus proposisionele byvoeging	Byvoegingstransformasie
Voorbeeld 17	Vereenvoudiging van bronteks	Weglatingstransformasie
Voorbeeld 24	Inversie	Ordeningstransformasie
Voorbeeld 31	Oorsig	Ordeningstransformasie

Voorbeeld 32	Vraagstelling	Argumentasie
Voorbeeld 34	Ontkenning	Argumentasie
Voorbeeld 37	Konseptualisering	Argumentasie
Voorbeeld 40	Analogie	Argumentasie
Voorbeeld 43	Inferensie	Argumentasie
Voorbeeld 44	Narratering	Argumentasie
Voorbeeld 45	Dialogisering	Argumentasie
Voorbeeld 46	Integrasie	Integrasie van transformasietipes
Voorbeeld 47	Integrasie	Integrasie van transformasietipes

Uit hierdie indeling is dit duidelik dat voorbeelde van elke transformasietipe op 'n spesifieke akademiese vlak onderrig kan word. Daar is ook voorbeelde (soos vraagstelling en narratering) wat bevatlik is vir studente op alle vlakke, aangesien die voorbeelde van die transformasietipe op elke onderrigvlak aangepas kan word. Die klem in die elementêre fase val aanvanklik sterk op die voorkoming van plagiaat (Voorbeelde 6, 14, 18 & 19). Algaande word die fokus egter van die negatiewe uitgangspunt na 'n positiewe skryfpedagogiek verskuif. Die kruks is dan nie meer wat studente **nie** doen nie, maar wat hulle konstruktief **doen**.

### 5.13 Samevatting

Plagiaat behoort opvoedkundig benader te word. Hierdie pedagogiese benadering kan proaktief geïmplementeer word. Die institusionele raamwerk moet die vertrekpunt wees, maar dit moet deurwerk na die dosent, die student en skryfpraktyke. Twee praktiese probleme hou hiermee verband: studente se onvermoë om tekste krities te lees en hul onvermoë om brontekste te transformeer.

Die onderrig van verwysingsmetodes, steunfrases (“scaffolding”) en parafrasering is basiese skryfegnieke wat die jong student reeds kan help. 'n Gevorderder benadering steun

op Van Dijk (1971) se transformasietipes repetisie, byvoeging, weglating en ordening. Hierby kom argumentering as afsonderlike transformasietipe ter sprake. Modeltekste word as transformasievoorbilde gebruik om te demonstreer hoe van bronteks na leenteks beweeg word. Transformasietipes word in die beste tekste geïntegreer, 'n kenmerk van gevorderde akademiese skryfwerk.

Die didaktiese benadering tot plagiaat beteken dat die fokus van bekamping na onderrig verskuif. In 'n kurrikulum kan die leerstof volgens die studievlak van die student van elementêr tot intermediêr tot gevorderd gegradeer word.

## HOOFSTUK 6

### SAMEVATTING

In hierdie verhandeling is die begrip *plagiaat* in akademiese konteks ondersoek. In Hoofstuk 1 is die ontwikkeling van die plagiaatbegrip allereers in historiese perspektief geplaas, omdat die problematiek rondom die begrip reeds in die eerste etimologiese verwysing daarna as *plagiarius* (kinderdief) na vore tree. Outeursregwetgewing het meegebring dat plagiaat met kopiereg verwar word. Dit is een van die faktore wat plagiaat kompliseer. Ander ekstrasieke kompliserende faktore is die onbetroubare statistiek oor plagiaat, plagiaat en die verskynsel van intertekstualiteit, die Internet, verskille in kulturele beoordelings van plagiaat en die invloed van die tweedetaalproblematiek. Hoewel die bestaan van plagiaat in die akademie onbetwisbaar is, is aangedui dat die aard en hantering daarvan nie vasstaan nie.

Net so kompleks as wat die plagiaatverskynsel is, is die benaderings tot die oplossing van hierdie euwel in die akademie. Die benaderingswyses wat in hierdie studie bespreek is, is die algemeenste die afgelope twee dekades. Die volgorde van bespreking hou ook verband met die ontwikkeling van plagiaatbeoordeling in hierdie tydvak: die etiese, die reaktiewe polisiërings-, die intensionele, die ontwikkelings- en leer-, die tekstuele en die kontekstuele benadering. As die negentigerjare deur die etiese benadering gekenmerk is, het die tekstuele en opvoedkundige benadering in die afgelope dekade op die voorgrond getree, 'n benadering wat ook in hierdie verhandeling voorgestaan is.

Teen die agtergrond van hierdie komplekse situasie is Hoofstuk 4 gewy aan die bespreking van plagiaatdefinisies in institusionele beleidskrifte. Die definisies is vergelykend aan die hand van ses elemente bespreek, te wete die korpus, die appropriasieterm, die bron, verwysing, bedoeling en bestek. Die hantering en bekamping van plagiaat aan universiteite oor die afgelope twintig jaar het neerslag gevind in beleidskrifte en prosedureëlings. Dertien beleidskrifte is in hierdie hoofstuk naas mekaar gestel en ontleed. Die ontleding van die beleidskrifte het die realiteit bevestig dat plagiaat

’n komplekse begrip is waarvoor ’n pasklaar oplossing nie moontlik is nie. Elke universiteit se visie, missie en waardes, akademiese en/of integriteitskwessies moet in beleidskrifte verdiskonteer word.

Die opvoedkundige aspek wat deurgaans in Hoofstukke 2, 3, en 4 gesinjaleer is, het die kernmoment in Hoofstuk 5 geword. Daar is aangetoon dat plagiaat nie altyd ’n opsetlike handeling is nie en dat studente nie as kriminele gebrandmerk behoort te word vir ’n akademiese oortreding nie (hoewel straf vir ernstige plagiaat selfs tot skorsing kan lei). Met die opvoedkundige benadering voorgestel, is aangetoon dat plagiaat dikwels gepleeg word weens van ’n gebrek aan skryfvaardighede, veral deur onervare studente wat nog vakleerlinge in die akademiese skryfambag is. Die verhandeling het skryfegnieke en transformasionele skryfstrategieë aan die hand van die transformasieteorie van Van Dijk (1971) gedemonstreer. As transformasietipes is byvoeging, weglating, herhaling, ordening en argumentasie deur voorbeelde geïllustreer. Daardeur is aangetoon dat die fokus dan nie meer val op wat studente **nie doen nie**, maar op wat hulle konstruktief **doen**.

Die opvoedkundige benadering soos voorgestel en die proaktiewe skryfonderrig in akademiese onderrigsituasies beteken dat die fokus op die bekamping van plagiaat na onderrig verskuif het. Die gradering van voorbeelde in kurrikulumvlakke is ’n praktiese voorstel om die leerstof te orden.

Hierdie verhandeling het aangetoon dat ’n implementeringsplan vir die voorkoming van plagiaat in die akademie drie aspekte behels: ’n duidelike beleid, didaktiese gebruik van opsporingsmeganismes en die spesifieke onderrig van akademiese skryfvaardighede. ’n Eenvoudige oplossing vir die komplekse plagiaatdilemma is nie moontlik nie. Die opvoedkundige benadering bakens plagiaat as ’n akademiese skryfoortreding af. Plagiaat as ’n onaanvaarbare vorm van akademiese skryf, kan deur die onderrig van aanvaarbare skryfegnieke en -strategieë geremedieer word.



## BIBLIOGRAFIE

- Abasi A R, N Akbari & B Graves 2006. Discourse appropriation, construction of identities, and the complex issue of plagiarism: ESL students writing in graduate school. *Journal of Second Language Writing* 15:102-117.
- Abasi A R & N Akbari 2008. Are we encouraging patchwriting? Reconsidering the role of the pedagogical context in ESL student writers' transgressive intertextuality. *English for Specific Purposes* 27(3):267-284.
- Abdolmohammadi M J & C R Baker 2007. The relationship between moral reasoning and plagiarism in accounting courses: A replication study. *Issues in Accounting Education* February 2007 22(1):45-55.
- Addison P A 2001. Academic misconduct, definitions, legal issues, and management. Paper presented at the Teaching and Learning Forum 2001, Perth, Australia, 7-9 February 2001. <http://lsn.curtin.edu.au/tlf/tlf2001/addison2.html>. [Verkry op 12/05/09].
- Adler-Kassner L, C M Anson & R M Howard 2008. Framing plagiarism. In Eisner C & M Vicinus (eds) 2008:231-246.
- Alley M 1996. *The craft of scientific writing*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: Springer-Verlag.
- Angélil-Carter S 2000. *Stolen language? Plagiarism in writing*. Essex England: Pearson Education.
- Anson C M 2008. We never wanted to be cops: Plagiarism, institutional paranoia, and shared responsibility. In Howard R M & A E Robillard (eds) 2008:140-157.
- Bakhtin M M 1981. *The dialogic imagination*. Austin: University of Texas Press.
- Barrie J & D E Presti 2000. Digital plagiarism – The web giveth and the web shall taketh. *Journal of Medical Internet Research* 2(1):e6.
- Bawarshi A 2008. Genres as forms of in(ter)vention. In Eisner C & M Vicinus 2008:79-89.
- Beijing Review* 22 Februarie 2002. <http://www.china.org.cn/english/2002/Feb/27368.htm>. [Verkry op 5/10/2007].
- Belcher D & G Braine (eds) 1995. *Academic writing in a second language: Essays on research & Pedagogy*. New Jersey: Ablex Publishing Corporation.

- Belcher D & A Hirvela (eds) 2004. *Linking literacies – Perspectives on L2 reading-writing connections*. Ann Arbor: University of Michigan Press.
- Bennet T W 2004. *Customary law in South Africa*. Landsdowne: Juta.
- Benson P & P Heidish 1995. The ESL Technical Expert: Writing processes and classroom practices. In Belcher D & G Braine (eds) 1995:313-330.
- Bereiter C 2002. *Education and mind in the knowledge age*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Bereiter C & M Scardamalia 1987. *The psychology of written composition*. Hillsdale: Erlbaum.
- Biggs J 2002. *Teaching for quality learning at university*. Buckingham: SH|RHE and Open University Press.
- Björk L, G Bräuer, L Reinecker & P S Jörgensen (eds) 2003. *Teaching academic writing in European Higher Education*. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Blignaut S 2009. Intended and enacted curricula: Tracing the trajectory of an enduring problem. *Acta Academica* 41(3):86-106.
- Bloch J 2004. Plagiarism and the ESL students: From print to electronic texts. In Belcher D & A Hirvela (eds) 2004:209-228.
- Bloch J 2008. Plagiarism across cultures. Is there a difference? In Eisner C & M Vicinus 2008:219-230.
- Bowden D 1996a. Coming to terms. *The English Journal* 85(4):82-84.
- Bowden D 1996b. Stolen voices: Plagiarism and authentic voice. *Composition Studies: Freshman English News* 24(1-2):5-18.
- Bretag T 2004. Responding to plagiarism: Gate-keeping or bridge building? Refereed paper presented at the Lifelong Learning Conference, Yeppoon, Queensland, 13-16 June 2004. <http://www.unisanet.unisa.edu.au/staff/traceyb/Responding%20to%20plagiarism.doc>. [Verkry op 12/02/09].
- Bretag T 2005. Implementing plagiarism policy in the internationalised university. Refereed paper presented at the 2nd Asia-Pacific Educational Integrity Conference, University of Newcastle, Australia, 2-3 December 2005. <http://www.unisanet.unisa.edu.au/Staff/Homepage.asp?Name=Tracey.Bretag>. [Verkry op 16/10/09].

- Brown V J & M E Howell 2001. The efficacy of policy statements on plagiarism: Do they change students' views? *Research in Higher Education* 42(1):103-118.
- Buranen L & A M Roy 1999. *Perspectives on plagiarism and intellectual property in a postmodern world*. New York: State University of New York Press.
- Carroll J & J Appleton 2001. *Plagiarism: A good practice guide*. <http://www.jisc.ac.uk/pub01/luton.pdf>. [Verkry op 22/08/07].
- Carroll J 2002. *A handbook for deterring plagiarism in higher education*. Oxford: Oxford Centre for Staff and Learning Development.
- Carroll J 2003. Setting plagiarism tariffs: An institutional approach seeking fairness and consistency. Paper presented at the HERDSA 2003 Conference, New Zealand, 6 – 9 July 2003. <http://surveys.canterbury.ac.nz/herdsa03/pdfsnon/N1024.pdf>. [Verkry op 7/05/09].
- Carroll J 2004. Institutional issues in deterring, detecting and dealing with student plagiarism. [http://www.jisc.ac.uk/uploaded\\_documents/plagFinal.pdf](http://www.jisc.ac.uk/uploaded_documents/plagFinal.pdf). [Verkry op 23/03/09].
- Carroll J & F Duggan 2005. Institutional change to deter student plagiarism: What seems essential to a holistic approach? Paper presented at the 2nd Asia-Pacific Educational Integrity Conference, University of Newcastle, Australia, 2-3 December 2005. <http://weblearn.newcastle.edu.au/conference/apeic/papers/html>. [Verkry op 5/06/08].
- Caudery T 1998. *Increasing students' awareness of genre through text transformation exercises: An old classroom activity revisited*. <http://www-writing.berkeley.edu/TESE-EJ/ej11/a2.html>. [Verkry op 23/11/09].
- Chandrasoma R, C Thompson & A Pennycook 2004. Beyond plagiarism: Transgressive and nontransgressive intertextuality. *Journal of Language, Identity and Education* 3(3):171-193.
- Chen T & N-K T Ku 2008. EFL students: Factors contributing to online plagiarism. In Roberts T S (ed) 2008:77-91.
- Chomsky N 1957. *Syntactic structures*. Den Haag: Mouton.
- Clarke R 2006. *Plagiarism by academics – A more complex issue than it seemed*. <http://www.anu.edu.au/people/Roger.Clarke/SOS/Plag0602.html>. [Verkry op 6/10/08].

- Clarke J & M Aiello 2006. Codes contracts and consequences – The role of positive agreement in combating academic misconduct. Paper presented at the 2<sup>nd</sup> JISC International Plagiarism Conference Northumbria, Newcastle, UK, 19 – 21 June 2006. <http://www.plagiarismadvice.org/documents/papers/2006Papers04.doc>. [Verkry op 10/02/08].
- Clarkson J & S Clarkson 2008. *The dissonance between methodological theory & practice*. <http://www.library.atilim.edu.tr/kurumsal/pdfs/elt2/Clarkson.pdf>. [Verkry op 13/11/09].
- Cogdel B & D Aidulis 2008. Dealing with plagiarism as an ethical issue. In Roberts TS (ed) 2008:38-59.
- Council of Writing Program Administrators (WPA) 2009. *Defining and avoiding plagiarism: The WPA statement on best practices*. <http://www.wpacouncil.org>. [Verkry op 21/09/09].
- Culwin F 2006. I think my students are less naughty, but maybe the tools are more effective! Paper presented at the 2nd JISC International Plagiarism Conference, Newcastle, UK, 19-21 June 2006. [www.jisc.ac.uk](http://www.jisc.ac.uk). [Verkry op 23/10/08].
- Cumming A 1995. Fostering writing expertise in ESL composition instruction: Modeling and evaluation. In Belcher D & G Braine (eds) 1995:375-397.
- Cunningham W s.a. Wiki. *Wikipedia, the free encyclopedia*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki>. [Verkry op 10/12/09].
- Currie P 1998. Staying out of trouble: Apparant plagiarism and academic survival. *Journal of Second Language Writing* 7(1):1-18.
- Dames M 2006. Plagiarism: The new ‘piracy’. *Information Today* 23(10):21-2.
- Davies S, D Swinburne & G Williams (eds) 2006. *Writing Matters: The Royal Literary Fund Report on Student Writing in Higher Education*. [http://www.rlf.org.uk/fellowshipscheme/documents/RLFwritingmatters\\_000.pdf](http://www.rlf.org.uk/fellowshipscheme/documents/RLFwritingmatters_000.pdf). [Verkry op 12/11/09].
- Davis S J 2000. Teaching practices that encourage or eliminate student plagiarism. In Lathrop A & K Foss 2000:182-187.
- Day K 2008. Time is not on our side: Plagiarism and workload in the community college. In Howard R M & A E Robillard (eds) 2008:43-61.

- Decoo W 2002. *Crisis on campus - Confronting academic misconduct*. Cambridge: The MIT Press.
- Decoo W 2008. Substantial, verbatim, unattributed, misleading: Applying criteria to assess textual plagiarism. In Roberts T S (ed) 2008:228-243.
- DeSena L H 2007. *Preventing plagiarism – Tips and techniques*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Devlin M 2006. Policy, preparation, and prevention: Proactive minimization of student plagiarism. *Journal of Higher Education Policy and Management* 28(1):45-58.
- Did you know? 2004. *Turnitin, Research Resources*. [http://www.turnitin.com/research/site/e\\_what\\_is\\_plagiarism.html](http://www.turnitin.com/research/site/e_what_is_plagiarism.html). [Verkry op 5/06/2008].
- Dordoy A 2002. Cheating and plagiarism: Student and staff perceptions at Northumbria. Paper presented at the Northumbria Conference, Newcastle, UK, July 2002. <http://www.jiscpas.ac.uk/images/bin/AD.doc>. [Verkry op 14.02.07].
- Dryden L M 1999. A distant mirror or through the looking glass? Plagiarism and intellectual property in Japanese education. In Buranen L & A M Roy (eds) 1999:75-86.
- East J 2005. *Proper acknowledgment?* [http://jutlp.uow.au/2005\\_v02\\_i03a/east005.html](http://jutlp.uow.au/2005_v02_i03a/east005.html). [Verkry op 23/04/09].
- East J 2006. The problem of plagiarism in academic culture. *International Journal for Educational Integrity* 2(2):16-28.
- East J 2009. Aligning policy and practice: An approach to integrating academic integrity. *Journal of Academic Language & Learning* 3(1):A-38-A-51.
- Eckstein M A 2003. *Combating academic fraud. Towards a culture of integrity*. Paris: UNESCO (International Institute for Educational Planning).
- Eira C 2005. Obligatory intertextuality and proscribed plagiarism: Intersections and contradictions for research writing. Paper presented at the 2nd Asia-Pacific Educational Integrity Conference, University of Newcastle, Australia, 2-3 December 2005. <http://www.weblearn.newcastle.edu.au/conference/apeic/papers.html>. [Verkry op 18/10/08].
- Eisner C & M Vicinus (eds) 2008. *Originality, imitation and plagiarism*. Ann Arbor: University of Michigan Press.

- Emerson L, M Rees & B MacKay 2005. *Scaffolding academic integrity: Creating a learning context for teaching referencing skills*. [http://jutlp.uow.edu.au/2005\\_v02\\_i03a/df/emerson\\_005.pdf](http://jutlp.uow.edu.au/2005_v02_i03a/df/emerson_005.pdf). [Verkry op 24/06/08].
- England A 2008. The dynamic nature of common knowledge. In Eisner C & M Vicinus (eds) 2008:104-113.
- Eodice M 2008. Man bites dog: The public, the press, and plagiarism. In Howard R M & A E Robillard (eds) 2008:8-26.
- ‘Epidemic’ of student cheating? 2004. *BBC News*: Wednesday 30 June 2004. [http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk\\_news/education/3854465.stm](http://news.bbc.co.uk/2/hi/uk_news/education/3854465.stm). [Verkry op 30/05/07].
- ERAS-argief. Dokumentasie uit studenteskryfwerk en ander bronne sowel as voorbeelde geskep vir lesingdoeleindes, bygehou deur die Eenheid vir Retoriese en Akademiese Skryfontwikkeling, Universiteit van die Vrystaat.
- Ercegovac Z & J V Richardson (jr) 2004. Academic dishonesty, plagiarism included, in the digital age: A literature review. *College & Research Libraries* 65(4):301-318.
- Eriksson E J & K P H Sullivan 2008. Controlling plagiarism: A study of lecturer attitudes. In Roberts T S (ed) 2008:23-59.
- Evans J 2000. The new plagiarism in higher education: From selection to reflection. *Interactions* 4(2).
- Evans R 2006. Evaluating an electronic plagiarism detection service. *Active Learning in Higher Education* 7(10):87-99.
- Eybers J 2008. ‘Wiskunde-tannie’ in plagiaatdrama. *Rapport* 30 Augustus 2008. ([www.news24.com/Rapport/Nuus/0,,725-795\\_2385394,00.html](http://www.news24.com/Rapport/Nuus/0,,725-795_2385394,00.html)). [Verkry op 31/08/08].
- Fairclough N 1992. *Discourse and social change*. Cambridge: Polity Press.
- Fairclough N 1995. *Critical discourse analysis - The critical study of language*. New York: Longman.
- Famous Plagiarists.com. <http://www.famousplagiarists.com>. [Verkry 15/05/07].
- Fister B 2001. *Reintroducing students to good research*. Version date: 7 November. <http://homepages.gac.edu/~fister/LakeForest/html>. [Verkry op 16/02/07].
- Flowerdew J & Y Li 2007a. Language re-use among Chinese apprentice scientists writing for publication. *Applied Linguistics* 28:440-465.

- Flowerdew J & Y Li 2007b. Plagiarism and second language writing in an electronic age. *Annual Review of Applied Linguistics* 27:161-183.
- Fountain T K & L Fitzgerald 2008. "Thou shalt not plagiarize"? Appeals to textual authority and community at religiously affiliated and secular colleges. In Howard R M & A E Robillard (eds) 2008:101-123.
- Francis B 2005. *Other people's words: What plagiarism is and how to avoid it*. Enslow: Library Binding.
- Franklyn-Stokes A & S E Newstead 1995. Undergraduate cheating: Who does what and why? *Studies in Higher Education* 20(2):159-172.
- Freedman M 1994. The persistence of plagiarism, the riddle of originality. *Virginia Quarterly Review* 70:504-517.
- Gallant T B 2008. *Academic integrity in the twenty-first century: A teaching and learning imperative*. San Francisco: Jossey Bass.
- Gatewood J B 2000. Distributional instability and the units of culture. *Ethnology* 39(4):293-303. Special issue: Comparative Research and Cultural Units (Autumn).
- Georgetown University Honor Council 2007. What is plagiarism? [https://www11.georgetown.edu/programs/gervase/hc/plagiarism\\_print.html](https://www11.georgetown.edu/programs/gervase/hc/plagiarism_print.html). [Verkry op 24/08/09].
- Geyer S 2005. Determining originality in creative literary works. Unpublished LLD thesis, University of Pretoria.
- Gorman G E 2008. Editorial: The plague of plagiarism in an online world. *Online Information Review* 32(3):297-302.
- Graff G 2003. *Clueless in the academe: How schooling obscures the life of the mind*. New Haven: Yale University Press.
- Graff G & C Birkenstein 2006. *They say I say – The moves that matter in academic writing*. New York: W W Norton & Company.
- Granitz N & D Loewy 2007. Applying ethical theories: Interpreting and responding to student plagiarism. *Journal of Business Ethics* 72:293-306.
- Green S P 2002. Plagiarism, norms, and the limits of theft law: Some observations on the use of criminal sanctions in enforcing intellectual property rights. *Hastings Law Journal* 2002(54):167-242.
- Gu Q & J Brooks 2008. Beyond the accusation of plagiarism. *System* 36:337-352.

- Hacker D 2006. *The Bedford Handbook*. 7th ed. Boston: Bedford/St Martin's.
- Halbert D 1999. Poaching and plagiarizing: Property, plagiarism, and feminist futures. In Buranen L & A M Roy (eds) 1999:111-120.
- Harris M E 2008. Combating plagiarism: Beyond information literacy skills instruction. Paper presented at the ACURIL Conference XXXVIII Montego Bay, Jamaica, 1–6 June 2008. [http://www.nlj.org/jm/acuril/about\\_ACURIL.htm](http://www.nlj.org/jm/acuril/about_ACURIL.htm). [Verkry op 21/04/09].
- Harris R A 2001. *The plagiarism handbook. Strategies for preventing, detecting, and dealing with plagiarism*. Los Angeles: Pyczak.
- Harris R A 2004. *Anti-Plagiarism strategies for research papers*. <http://www.virtualsalt.com/antiplag.htm>. [Verkry op 18/01/07].
- Harris R A 2005. *Using sources effectively - Strengthening your writing and avoiding plagiarism* (2nd ed). Glendale: Pyczak.
- Haviland C P & J A Mullin (eds) 2009. *Who owns this text? Plagiarism, authorship, and disciplinary cultures*. Logan, Utah: Utah State University Press.
- Hayashi C 2005. Scaffolding the academic writing process: A focus on developing ideas. Paper presented at the Lifelong Learning 4<sup>th</sup> annual JALT Pan-SIG Conference, Tokyo, 14-15 May 2005. <http://www.jalt.org/pansig/2005/HTML/Hayashi.htm>. [Verkry op 13/11/09].
- Hayes N & L Introna 2005a. Systems for the production of plagiarists? The implications arising from the use of plagiarism detection systems in UK universities for Asian learners. *Journal of Academic Ethics* 3:55-73.
- Hayes N & L Introna 2005b. Cultural values, plagiarism and fairness: When plagiarism gets in the way of learning. *Ethics & Behaviour* 15(3):213-231.
- Heikes E J & J Kucsera 2008. Electronic plagiarism detection services: A learning tool or a quick fix? *Plagiary: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification* 3(3):1-18.
- Helms-Park R & P Stapleton 2006. How the views of faculty can inform undergraduate Web-based research: Implications for academic writing. *Computers and Composition* 23:444-461.



- Henderson H 2007. The big questions: The P Word. *Chicago Reader* March 23 2007. <http://www.chicagoreader.com/chicago/the-big-questions-the-p-word/Content?oid=924604>. [Verkry op 11/08/07].
- Heppner P P & M J Heppner 2004. *Writing and publishing your thesis, dissertation & research – A guide for students in the helping professions*. Victoria, Australia: Thomson.
- Hexham I 2005. *Academic plagiarism defined*. [www.ucalgary.ca/~hexham/study/plag.html](http://www.ucalgary.ca/~hexham/study/plag.html). [Verkry op 17/09/07].
- Hiller M D & T D Peters 2005. The ethics of opinion in academe: Questions for an ethical and administrative dilemma. *Journal of Academic Ethics* 3:183-203.
- Hoffer P 2004. *Reflections on plagiarism: A guide for the perplexed*. <http://www.historians.org/Perspectives/Issues/2004/0402/0402vie1.cfm>. [Verkry op 13/09/07].
- Honor Pledge Violations (August 2006 – July 2007)*. Kansas State University. [www.k-state.edu/honor/honorsystem/violations.htm](http://www.k-state.edu/honor/honorsystem/violations.htm). [Verkry op 14/09/07].
- Horner B 2008. Afterword: Plagiarism, difference, and power. In Howard & Robillard (eds) 2008:171-177.
- Howard R M 1993. A plagiarism penitence. *Journal of Teaching Writing* 11(3):233-246.
- Howard R M 1995. Plagiarisms, authorships, and the academic death penalty. *College English* 57(7):788-806.
- Howard R M 1999. *Standing in the shadow of giants. Plagiarists, authors, collaborators*. Connecticut: Ablex.
- Howard R M 2000. Sexuality, textuality: The cultural work of plagiarism. *College English* 62(4):473-491.
- Howard R M 2001a. Rebecca Moore Howard responds. *College English* (Jan 2001) 63(3):375-376.
- Howard R M 2001b. Forget about policing plagiarism. Just teach. *The Chronicle*: 11/16/2001.
- Howard R M 2003. *The search for a cure: Understanding the 'Plagiarism Epidemic'*. <http://www.mhhe.com/socscience/english/tc/howard/HowardModule03.htm>. [Verkry op 13/05/09].

- Howard R M 2004a. Plagiarism epidemics, media epidemics. *Colby College* 4 March 2004.
- Howard R M 2004b. Culture and academic discourse: Cultivating authority in language and text. Keynote address presented at the Texas A & M University Academic Integrity Week, 16 April 2004. <http://wrt-howard.syr.edu/Papers/TAMU.htm>. [Verkry op 25/05/09].
- Howard R M 2005. Plagiarism: What should a teacher do? In Lathrop A & K Foss (eds) 2005:174.
- Howard R M 2007. Understanding “Internet plagiarism”. *Computer and Composition* 24: 3-15.
- Howard R M 2008. Plagiarizing (from) graduate students. In Howard R M & A E Robillard 2008:92-199.
- Howard R M & A E Robillard (eds) 2008. *Pluralizing plagiarism – Identities, contexts, pedagogies*. Portsmouth: Boynton/Cook Publishers.
- Hull G & M Rose 1989. Rethinking remediation: Towards a social-cognitive understanding of problematic reading and writing. *Written Communication* 6(2):139-154.
- Hunt R 2002. *Four reasons to be happy about Internet plagiarism*. St Thomas University online. <http://www.stu.ca/~hunt/4reasons.htm>. [Verkry op 28/04/09].
- Hyland K 2005a. Patterns of engagement: Dialogic features and L2 undergraduate writing. In Ravelli L J & R A Ellis 2005:5-23.
- Hyland K 2005b. Stance and engagement: A model of interaction in academic discourse. *Discourse Studies* 7:173-192.
- Introna L & N Hayes 2008. International students and plagiarism detection systems: Detecting plagiarism. In Roberts TS (ed) 2008:108-123.
- Ivanič R 1998. *Writing and identity – The discursive construction of identity in academic writing*. Amsterdam: John Benjamins.
- Jamieson S 2008. One size does not fit all: Plagiarism across the curriculum. In Howard R M & A E Robillard (eds) 2008:77-91.
- Johnson-Eilola J & S A Selber 2007. Plagiarism, originality, assemblage. *Computers and Composition* 24(2007):375-403.

- Jones M 2006. *Plagiarism Proceedings in Higher Education – Quality assured?* <http://www.gcal.ac.uk/lss/global/contactmaps/staff/law/mjones.html>. [Verkry op 12/08/08].
- Jones A A & E Freeman 2003. Imitation, copying, and the use of models: Report writing in an introductory physics course. *IEEE Transactions on Professional Communication* 46(3):168-184.
- Joyce D 2006. Promoting academic integrity among staff and students. Paper presented at the 2nd JISC International Plagiarism Conference, Newcastle, UK, 19–21 June 2006. <http://www.plagiarismadvice.org/documents/papers/2006Papers13.pdf>. [Verkry op 21/11/07].
- Keen A 2007. *The cult of the amateur*. London: Nicolas Brealey Publishing.
- Klausman J 1999. Teaching about plagiarism in the age of the Internet. *Teaching English in the Two-Year College*. December: 209-212.
- Kruse O 2003. Getting started: Academic writing in the first year of a university education. In Björk L, G Bräuer, L Reinecker & P S Jörgensen (eds) 2003:19-28.
- La Follette M C 1992. *Stealing into print - Fraud, plagiarism, and misconduct in scientific publishing*. California: University of California Press.
- Lampert L D 2008. *Combating student plagiarism: An academic librarian's guide*. Oxford: Chandos Publishing.
- Lathrop A & K Foss 2000. *Student cheating and plagiarism in the internet era: A wake-up call*. Colorado: Libraries Unlimited.
- Lathrop A & K Foss 2005. *Guiding students from cheating and plagiarism to honesty and integrity: Strategies for change*. London: Libraries Unlimited.
- Leight D 1999. Plagiarism as metaphor. In Buranen L & A M Roy (eds) 1999:221-230.
- Levin P 2006. *Why the writing is on the wall for plagiarism police*. <http://www.student-friendly-guides.com/plagiarism/index.htm>. [Verkry op 14/04/08].
- Lindley A 1952. *Plagiarism and originality*. New York: Harper.
- Lipson A & Reindl S M 2003. The responsible plagiarist – Understanding students who misuse sources. *About Campus* (July-August) 8(3):7-14.
- Lunsford A & R Connors 1995. *St. Martin's Handbook*. 3<sup>rd</sup> ed. New York: St. Martin's Press.

- Lyon C, R Barrett & J Malcolm 2006. Plagiarism is easy, but also easy to detect. *Plagiary: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification* 1(5):1-10.
- Macdonald R & Carroll J 2006. Plagiarism – A complex issue requiring a holistic institutional approach. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 32(2):233-245.
- Maddox T T 2008. Plagiarism and the community college. In Roberts T S (ed) 2008:124-143.
- Mallon T 1989. *Stolen words: Forays into the origins and ravages of plagiarism*. New York: Ticknor & Fields.
- Marsh B 1997. Plagiarism Thread. *ACW-L* October 1997. <http://english.ttu.edu/KAIROS/3.1/reviews/marsh/plagintro.html>. [Verkry op 11/12/09].
- Marsh B 2004. Turnitin.com and the scriptural enterprise of plagiarism detection. *Computers and Composition* 21:427-438.
- Marsh B 2007. *Alchemy and remedy in Higher Education*. Albany: State of University Press.
- Marshall S & M Garry 2005. How well do students *really* understand plagiarism? Paper presented at the 22nd Annual Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education (ASCILITE), Brisbane, Australia, 4-7 December. <http://www.ascilite.org.au/conferences/brisbane05/blogs/.../52/Marshall.pdf>. [Verkry op 15/02/09].
- Martin B 1994. Plagiarism: A misplaced emphasis. *Journal of Information Ethics* 3(2):36-47.
- Martin B 2004. Plagiarism: Policy against cheating or policy for learning? *Nexus* 16(2) June:15-16.
- Martin B R 2007. Keeping plagiarism at bay – A salutary tale. *Research Policy* 36(7):905-911 (September 2007).
- Martin B R 2008. Plagiarism struggles. *Plagiary* (advanced online version 3). <http://www.plagiary.org/editorials.htm>. [Verkry op 25/05/09].
- Maruca L 2004. The plagiarism panic: Digital policing in the new intellectual property regime. Paper presented at the AHRB Copyright Research Network 2004

- Conference on New Directions in Copyright, UK, 30 June 2004. <http://www.copyright.bbk.ac.uk/contents/conferences/2004/download/lmaruca.pdf>. [Verkry op 16/08/08].
- Mawdsley R D 1994. *Academic misconduct: Cheating and plagiarism*. Kansas: National Organization on Legal Problems of Education.
- McCabe D 2001. Colloquy Live: Plagiarism and plagiarism detection go high tech. Interviewed by Jeff Young. *The Chronicle of Higher Education* (July 6, 2001).
- McCabe D 2005. Levels of cheating and plagiarism remain high. Honor codes and modified codes are shown to be effective in reducing academic misconduct. *New CAI Research*. [http://www.academicintegrity.org/cai\\_research.asp](http://www.academicintegrity.org/cai_research.asp). [Verkry op 4/11/09].
- McCabe D & L K Trevino 2005. Honesty and honor codes. *Academe Online*. <http://www.aaup.org/AAUP/pubsres/academe/2002/JF/Feat/mcca.htm?PF=1>. [Verkry op 4/11/08].
- McGowan U 2002. Plagiarism or language development? *Learning and teaching development unit*. Lunchtime seminar series, University of Adelaide, 15 Oktober. [www.adelaide.edu.au/ltdu/seminars.html](http://www.adelaide.edu.au/ltdu/seminars.html). [Verkry op 3/11/08].
- McGowan U 2005a. Plagiarism detection and prevention: Are we putting the cart before the horse? Paper presented at the HERDSA Conference, Sydney, Australia, 3–6 July 2005. [http://www.itl.usyd.edu.au/herdsa2005/pdf/refereed/paper\\_412.pdf](http://www.itl.usyd.edu.au/herdsa2005/pdf/refereed/paper_412.pdf). [Verkry op 3/11/08].
- McGowan U 2005b. Educational integrity: A strategic approach to anti-plagiarism. Paper presented at the Asia Pacific Educational Integrity Conference Newcastle, Australia, 1-3 Desember 2005. <http://www.ofs.unisa.edu.au/index.php/IJEI/article/viewFile/16/6>. [Verkry op 3/11/08].
- McGowan U 2007. *Research writing: Learning a writing skill and thereby avoiding plagiarism*. [www.adelaide.edu.au/clpd/resources/stp/.../researchWriting.doc](http://www.adelaide.edu.au/clpd/resources/stp/.../researchWriting.doc). [Verkry op 24/08/09].
- McGowan U 2008. International students: A conceptual framework for dealing with unintentional plagiarism. In Roberts TS (ed) 2008:92-107.

- McKie A 2009. Mapping the territory: A new direction for information literacy in the digital age. *Journal of Learning Development in Higher Education* Issue 1: February 2009.
- McLemee S 2006. Stolen words. *Inside Higher Ed*, 25 January.
- McMillan W J 2005. "We are not in the least bit used to these ways of studying": Developing academic competence in all students. *Journal of Dental Education* 69(10): 1123-1132.
- Moon J 2005. Plagiarism in higher education: An integrated approach. *Workshop Handout. March*. <http://admin.exeter.ac.uk/academic/ugfaculty/staff/plagworkshop.doc>. [Verkry op 4/10/07].
- Moore S 2004. Will digital plagiarism detectors become commonplace? *Editor & Publisher*, March 12 2004.
- Murray L J 2008: Plagiarism and copyright infringement: The cost of confusion. In Eisner C & M Vicinus (eds) 2008:173-182.
- Nadelson S 2007. Academic misconduct by university students: Faculty perceptions and responses. *Plagiary: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication and Falsification* 2(2):1-10.
- Naidoo A 2007. New twist to Chippy Shaik degree row. *Cape Argus* 22 May 2007. <http://www.capeargus.co.za/index.php?fSectionId=3571&fArticleId=vn20070522023333945C973047>. [Verkry op 07/10/09].
- Neville C 2007. *The complete guide to referencing and avoiding plagiarism*. Maidenhead: Open University Press.
- News24.com 20 February 2007. [www.news24.com/News24/World/News /0,9294,2-10-1462\\_18973,00.html](http://www.news24.com/News24/World/News/0,9294,2-10-1462_18973,00.html). [Verkry op 21/02/07].
- Nitterhouse D 2003. Plagiarism – Not just an ‘academic’ problem. *Teaching Business Ethics* 7:215-227.
- Orr M 2003. *Intertextuality: Debates and contexts*. Cambridge: Polity Press in association with Blackwell Publishing Ltd.
- Oshima A & A Hogue 1991. *Writing academic English*. 2nd ed. New York: Addison-Wesley Publishing company.

- Oshima A & A Hogue 1999. *Write academic English*. 3rd ed. New York: Pearson Education.
- Oxford Illustrated Dictionary* 1998. London: Oxford University Press.
- Park C 2003. In other (people's) words: Plagiarism by university students. Literature and lessons. *Assessment & Evaluation in Higher Education* 28(5):471-488.
- Park C 2004. Rebels without a clause: Towards an institutional framework for dealing with plagiarism by students. *Journal of Further and Higher Education* 28(3):291-306.
- Pears R & G Shields 2005. *"Cite them right: The essential guide to referencing and plagiarism"*. Newcastle upon Tyne: Pear Tree.
- Pecorari D 2003. Good and original: Plagiarism and patchwriting in academic second-language writing. *Journal of Second Language Writing* 12(2003):317-345.
- Pecorari D 2004. Plagiarism and international students: How the English-speaking university responds. In Belcher D & A Hirvela (eds) 2004:229-245.
- Pecorari D 2006. Visible and occluded citation features in postgraduate second-language writing. *English for Specific Purposes* 25(1):4-29.
- Pecorari D 2008. *Academic writing and plagiarism – A linguistic analysis*. London: Continuum.
- Pennycook A 1996. Borrowing others' words: Text, ownership, memory, and plagiarism. *Tesol Quarterly* (Summer) 30(2):201-230.
- Peloso J (ed) 2003. *Intellectual property*. New York: H W Wilson Company.
- Perry C 2004. Addressing the needs of students from diverse cultural backgrounds with respect to academic writing. Paper presented at the Plagiarism: Prevention, Practice and Policies Conference, 30 April 2004. <http://www.plagiarismadvice.org/documents/papers/2004Papers19.pdf>. [Verkry op 17/08/07].
- Petrić B 2004. A pedagogical perspective on plagiarism. *NovELTy* 11(1):4-18.
- Plagiaat kos Chippy sy graad 2008. *Beeld* 3 Maart 2008. [http://www.news24.com/Beeld/Suid-Afrika/0,,3-975\\_2280973,00.html](http://www.news24.com/Beeld/Suid-Afrika/0,,3-975_2280973,00.html). [Verkry op 3/03/08].
- Polkinghorne D E 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. New York: State University Press.

- Porter J E & D N DeVoss 2006. Rethinking plagiarism in the digital age: Remixing as a means for economic development? Paper presented at the WIDE Research Center 2006 Conference Writing : : Digital Knowledge, East Lansing, MI, April 2006. <http://www.msu.edu/~devossda/vita.pdf>. [Verkry op 12/02/09].
- Posner R A 2007. *The little book of plagiarism*. New York: Pantheon Books.
- Price M 2002. Beyond “Gotcha!”: Situating plagiarism in policy and pedagogy. *College Composition and Communication* 54(1):88-115.
- Price J 2006. Leaving it to chance? Not us. Not any more! Paper presented at the 2nd JISC Plagiarism Conference, Newcastle, UK 19-21 June 2006. [www.plagiarismconference.org/media/2006papers/JuliePrice.pdf](http://www.plagiarismconference.org/media/2006papers/JuliePrice.pdf). [Verkry op 23/10/08].
- Price A R 2006. Cases of plagiarism handled by the United States Office of Research Integrity 1992-2005. *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification* 2006:46-56.
- Priest A 2007. Dialoguing at a distance: How do we communicate with external students? *Journal of Academic Language & Learning* 1(1):A113-A122.
- Quinsee S, P Baughan & E Boylan 2006. Lessons learnt from running a plagiarism awareness campaign. Paper presented at the 2nd JISC Plagiarism Conference Newcastle UK, 19-21 June 2006. [http://www.plagiarismadvice.org/media/2006abstracts/Susannah\\_Quinsee\\_Patrick\\_Baughan\\_EmmaBoylan.pdf](http://www.plagiarismadvice.org/media/2006abstracts/Susannah_Quinsee_Patrick_Baughan_EmmaBoylan.pdf). [Verkry op 15/11/07].
- Ramanathan V & D Atkinson 1999. Individualism, academic writing, and ESL writers. *Journal of Second Language Writing* 8(1):45-75.
- Ramsey J R 2008. Students and the Internet: The dissolution of boundaries. In Roberts TS (ed) 2008:244-262.
- Randall M 1999. Imperial plagiarism. In Buranen L & A M Roy (eds) 1999:131-140.
- Randall M 2001. *Pragmatic plagiarism: Authorship, profit, and power*. Toronto: University of Toronto Press.
- Rao K R 2008. Plagiarism, a scourge. *Current Science* 94(5):581-586.
- Ravelli L J & R A Ellis (eds) 2005. *Analysing academic writing: Contextualised frameworks*. New York: Continuum.



- Ray A & E Graeff 2008. Reviewing the author-function in the age of Wikipedia. In Eisner C & M Vicinus (eds) 2008:39-47.
- Regan J 2008. Curing the cold but killing the patient? Turnitin.com, online paper mills, and the outsourcing of academic work. *Plagiarism: Cross-Disciplinary Studies in Plagiarism, Fabrication, and Falsification*, 3(2):1-11.
- Roberts T S 2008. Student plagiarism in an online world: An introduction. In Roberts T S (ed) 2008:1-9.
- Roberts T S (ed) 2008. *Student plagiarism in an online world: Problems and solutions*. Hershey, PA: Information Science Reference (IGI Global).
- Roberts-Cady S 2008. The role of critical thinking in academic dishonesty policies. *International Journal for Educational Integrity* 4(2):60-66.
- Robillard A E 2007. We won't get fooled again: On the absence of angry responses to plagiarism in composition studies. *College English* 70(1):10-31.
- Robillard A E 2008. Pluralizing plagiarism – Identities, contexts, pedagogies. In Howard R M & A E Robillard (eds) 2008:27-42.
- Rodseth V, L Johanson & W Rodseth 1992. *Think write*. Johannesburg: Hodder and Stoughton.
- Rottenberg A T & D H Winchell 2009. *Elements of argument: A text and reader*. Boston: Bedford/St. Martin's.
- Roy A M 1999. Whose words these are I think I know: Plagiarism, the postmodern, and faculty attitudes. In Buranen L & A M Roy (eds) 1999:55-62.
- Russel D A 2003. Preface: Teaching academic writing in European higher education. In Björk L, G Bräuer, L Reinecker & P S Jörgensen (eds) 2003:V-VIII.
- Sabieh C 2002. An ELT's solution to combat plagiarism: "birth" of call. Paper presented at the International Conference on Information Technology and Universities in Asia (ITUA 2002), Bangkok, Thailand, 3-5 April 2002. [http://www.stc.arts.chula.ac.th/ITUA/Papers\\_for\\_ITUA\\_Proceedings/Sabieh.pdf](http://www.stc.arts.chula.ac.th/ITUA/Papers_for_ITUA_Proceedings/Sabieh.pdf). [Verkry op 29/04/09].
- Scanlon P M 2003. Student online plagiarism. How do we respond? *College Teaching* 51(4):161-165.
- Scollon R 1994. As a matter of fact: The changing ideology of authorship and responsibility in discourse. *World English* 13(1):33-46.

- Scollon R 1995. Plagiarism and ideology: Identity in intercultural discourse. *Language in Society* 24(1):1-28.
- Share P 2006. Managing intertextuality – Meaning, plagiarism and power. Paper presented at the 2nd JISC International Plagiarism Conference, Newcastle, UK, 19–21 June 2006. <http://www.plagiarismadvice.org/documents/papers/2006Papers21.pdf>. [Verkry op 21/11/07].
- Shaw P 1982. Plagiary. *The American Scholar* 51(3):325-337.
- Smith H & J Ridgway 2006. Another piece in the cheating jigsaw. Paper presented at the 2nd JISC International Plagiarism Conference, Newcastle, UK, 19-21 June. <http://www.jiscpas.ac.uk/2006papers.php?s=8>. [Verkry op 26/01/07].
- Snyman C R 1992. *Strafreg*. 3de uitg. Durban: Butterworths.
- Standler R B 2000. *Plagiarism in colleges in USA*. <http://www.rbs2.com/plag.htm>. [Verkry op 16/02/07].
- Stay B L, C Murphy & E H Hobson (eds) 1995. *Writing center perspectives*. Maryland: NWCA Press.
- Stearns L 1999. Copy wrong: Plagiarism, process, property and the law. In Buranen L & A Roy (eds) 1999:5-17.
- Stemsky C L 2009. What is global warming? In Wilhoit S 2009:164-166.
- Stewart S 1991. *Crimes of writing: Problems in the containment of representation*. New York: Oxford UP.
- Sutherland-Smith W 2008. *Plagiarism, the Internet and student learning – Improving academic integrity*. New York: Routledge.
- Sutherland-Smith W 2009. *Retribution, deterrence and reform: Discourses of plagiarism management in universities*. [http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/Plagiarism09\\_Sutherland-SmithW\\_powerpoint.pps](http://www.brookes.ac.uk/aske/documents/Plagiarism09_Sutherland-SmithW_powerpoint.pps). [Verkry op 14/08/09].
- Swales J M 2004. Foreword. In Belcher D & A Hirvela (eds) 2004:ix-xii.
- The Hindu* 23 Februarie 2008. <http://www.hindu.com/2008/02/23/-stories/2008022360291700.htm>. [Verkry op 24/02/08].
- The Turnitin News Page*. September 2009 edition. <http://turnitin.com/static/index.html>. [Verkry op 20/10/09].

- Thompson C & Pennycook A 2008. Pluralizing plagiarism – Identities, contexts, pedagogies. In Howard R M & E A Robillard (eds) 2008:124-139.
- Townley C & M Parsell 2004. Technology and academic virtue: Student plagiarism through the looking glass. *Ethics and Information Technology* 6:271-277.
- Turnitin.com 2008: *How Turnitin plagiarism prevention works*. [http://turnitin.com/static/newsletter\\_september2009.htm](http://turnitin.com/static/newsletter_september2009.htm). [Verkry op 20/10/09].
- Universiteit van die Vrystaat Visie, Missie en Waardes 2009. <http://www.ufs.ac.za/faculties/content.php?id=5913&FCODE=H1&DCODE=HD1>. [Verkry op 10/11/09].
- Using sources vs plagiarism. *Course Syllabi* 2008. English Department, The College of New Jersey. <http://gsteinbe.intrasun.tcnj.edu/tcnj/rhetoric2/plagiarism.htm>. [Verkry op 13/08/2008].
- Valentine K 2006. Plagiarism is literacy practice: Recognizing and rethinking ethical binaries. *College Composition and Communication* September 2006 58(1):89-109.
- Van den Berg M E S 2005. *Critical reasoning and the art of argumentation*. Pretoria: Unisa Press.
- Van der Merwe N J & P J J Olivier 1976. *Die onregmatige daad in die Suid-Afrikaanse reg*. Pretoria: Nasionale Boekdrukkery.
- Van der Stuyf R R 2002. Scaffolding as a teaching strategy. *Adolescent Learning and Development* Section 0500A – Fall 2002.
- Van Dijk G A 1971. *Moderne literatuurteorie – Een eksperimentele inleiding*. Amsterdam: Van Genneep.
- Venter L S 2007. Academic writing and narrativity. Unpublished paper presented at the EATAW Conference, Bochum, Germany, 30 June – 2 July.
- Verstraete C 2006. Plagiarism: The cultural outbreak. Unpublished MA dissertation, University of Cape Town.
- Walden K & A Peacock 2006. *The i-Map: A process centered response to plagiarism*. [www.art-design.herts.ac.uk/a/mihs/\[a\]er3.pdf](http://www.art-design.herts.ac.uk/a/mihs/[a]er3.pdf). [Verkry op 20/08/09].
- Waldo M L, J Blummer & M Web 1995. Writing perspectives. In Stay B L, C Murphy & E H Hobson. Emmitsburg: NWCA Press.
- Weyland K 2007. How to assess plagiarism of ideas? *Political Science & Politics* 40(2):375-376.

- Whitaker E E 1993. A pedagogy to address plagiarism. *College Composition and Communication* 44(4):509-514.
- Whitley E A 2005. *Plagiarism and academic writing*. <http://www.lums.lanc.ac.uk>. [Verkry op 20/07/07].
- Wickelgren B F & T T Holm 2008. The role of the coach and the organization in addressing plagiarism. *The Forensic of Pi Kappa Delta* 93 (Winter 2008):3-17.
- Wikipedia, the free encyclopedia*. <http://en.wikipedia.org/wiki/Wiki>. [Verkry op 10/12/09].
- Wilhoit S 2009. *A brief guide to writing academic arguments*. New York: Longman/Pearson.
- Wilks Y 2004. On the ownership of text. *Computers and the Humanities* 38:115-127.
- Wilson K 1997. Wording it up: Plagiarism in the interdiscourse of international students. Paper presented at the HERDSA Conference, Adelaide, South Australia, 8-11 July 1997. <http://herdsa.org.au/wp-content/uploads/conference/1997/wilson01.pdf>. [Verkry op 4/03/09].
- Wilson F & K Ippolito 2008. Working together to educate students. In Roberts T S (ed) 2008:60-76.
- Wood P 2008. *She do the plagiarists in many voices: An anthropologist's new rationale for academic dishonesty*. [http://www.nas.org/polArticles.cfm?Doc\\_Id=32](http://www.nas.org/polArticles.cfm?Doc_Id=32). [Verkry op 4/03/09].
- Writecheck (powered by Turnitin)* s.a. Did you cite your sources? <http://www.WriteCheck.Turnitin.com> [Verkry op 20/10/09].
- Writing an introduction: Academic Skills Program: University of Canberra*. <http://www.canberra.edu.au/studyskills/writing/introductions>. [Verkry op 8/13/09].
- Yakovchuk N 2008. Beyond Turnitin: A pedagogical framework for identifying plagiarism in student writing. Paper presented at the 3rd International Plagiarism Conference, Newcastle, England, 23-25 June 2008. [http://209.85.229.132/search?q=cache:eBP5ro0jGmsJ:www.plagiarismconference.org/media/2008presentations/046\\_P28%2520Yakovchuk.ppt+3rd+International+Plagiarism+Cmference+2008+papers+Yakovchuk&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=za](http://209.85.229.132/search?q=cache:eBP5ro0jGmsJ:www.plagiarismconference.org/media/2008presentations/046_P28%2520Yakovchuk.ppt+3rd+International+Plagiarism+Cmference+2008+papers+Yakovchuk&cd=1&hl=en&ct=clnk&gl=za). [Verkry op 23/04/09].

Yancey K B 2008. Beyond plagiarism. In Howard R M & A E Robillard (eds) 2008:158-170.

Zimitat C 2008. A student perspective of plagiarism. In Roberts T S (ed) 2008:10-22.

## BELEIDSTUKKE<sup>7</sup>

### Curtin University of Technology

- 03/2008: *Academic Misconduct Procedure*;
- 2009: *Academic Integrity at Curtin: Student Guidelines for Avoiding Plagiarism*;

### Lancaster University

- 05/2009: *Dealing with Plagiarism by Students on Taught Programmes – Institutional Framework*;

### Noordwes-Universiteit

- 07/2007: *NWU Policy on Academic Dishonesty*;

### Rhodes University

- 08/2008: *Common Faculty Policy and Procedures on Plagiarism*;

### Rutgers University

- 07/2007: *Plagiarism Policy* (Department of Sociology, Anthropology and Criminal Justice);
- 09/2008: *Interim Academic Integrity Policy*;

### Simon Fraser University

- 05/2009: *Code of Academic Integrity and Good Conduct; Management of Academic Writing Misconduct*;

### Syracuse University

- 07/2006: *Academic Integrity Policies and Procedures*;

### University of Adelaide, The

- 09/2006: *Policy on Plagiarism*;

### University of Johannesburg

- 07/2008: *Plagiarism Policy*;

### University of Melbourne, The

- 11/2007: *Academic Integrity and Research: Code of Practice and Procedure*;
- 2009: *Practical Advice to Students*

---

<sup>7</sup> Soos in voetnoot 4 aangedui, word die amptelike benaminge van die universiteite gebruik.

University of Oxford

- 11/2006: *Plagiarism – Educational Policy and Standards*;

Universiteit van Pretoria

- 2003: *Guidelines for Students: What is Plagiarism?*

Universiteit Stellenbosch

- 02/2006: *Interim Approach to Dealing with Plagiarism*;
- 02/2007: *Learning and Teaching Policy*;
- 03/2009: *Framework Policy for the Assurance and Promotion of Ethically Accountable Research at Stellenbosch University*;

Universiteit van die Vrystaat

- 09/2009 (draft): *Policy on the Prevention of Plagiarism and the Management of Academic Writing Misconduct*;

West Virginia University

- 04/2000: *Policy and Procedures for Responding to Allegations of Academic Misconduct; Policies & Guidelines - Academic Integrity and Dishonesty*.

## OPSOMMING

In hierdie verhandeling word die begrip *plagiaat* in akademiese konteks ondersoek. Die ontwikkeling van die plagiaatbegrip word allereers in historiese perspektief geplaas, omdat die problematiek rondom die begrip reeds in die eerste etimologiese verwysing daarna as *plagiarius* (kinderdief) na vore tree. Outeursregwetgewing bring mee dat plagiaat met kopiereg verwar word, een van die faktore wat plagiaat kompliseer. Ander ekstrinsieke kompliserende faktore is die onbetroubare statistiek oor plagiaat, plagiaat en die verskynsel van intertekstualiteit, die Internet, verskille in kulturele beoordelings van plagiaat en die invloed van die tweedetaalproblematiek. Hoewel die bestaan van plagiaat in die akademie onbetwisbaar is, staan die aard en hantering daarvan nie vas nie.

Net so kompleks as wat die plagiaatverskynsel is, is die benaderings tot plagiaat in die akademie. Die benaderingswyses wat in hierdie studie uiteengesit word, is die algemeenste die afgelope twee dekades. Die volgorde van bespreking hou verband met die ontwikkeling van plagiaatbeoordeling in hierdie tydvak: die etiese, die reaktiewe polisiërings-, die intensionele, die ontwikkelings- en leer-, die tekstuele en die kontekstuele benadering.

Teen die agtergrond van hierdie komplekse situasie word die plagiaatdefinisies van dertien universitêre beleidskrifte aan die hand van ses elemente bespreek: die korpus, die appropriasieterm, die bron, verwysing, bedoeling en bestek. Elke universiteit se visie, missie en waardes, akademiese en/of integriteitskwessies word in beleidskrifte verdiskonteer, asook die benaderingswyses wat die beleidstuk voorskryf.

Hierdie studie stel die opvoedkundige benadering voorop. Plagiaat word dikwels gepleeg weens 'n gebrek aan skryfvaardighede, veral deur onervare studente wat nog vakleerlinge in die akademiese skryfambag is. Basiese skryfegnieke en transformasionele skryfstrategieë word aan die hand van die transformasieteorie van Van Dijk (1971) gedemonstreer. Die transformasietipes wat bespreek word, is byvoeging, weglating, herhaling, ordening en argumentasie, telkens deur voorbeelde geïllustreer.



'n Eenvoudige oplossing vir die komplekse plagiaatdilemma is nie moontlik nie. Hierdie verhandeling toon aan dat 'n implementeringsplan vir die voorkoming van plagiaat in die akademie drie aspekte behels: 'n duidelike beleid, didaktiese gebruik van opsporingsmeganismes en die spesifieke onderrig van akademiese skryfvaardighede. Die opvoedkundige benadering en die proaktiewe skryfonderrig beteken dat die fokus in die bekamping van plagiaat op onderrig val. Plagiaat as 'n onaanvaarbare vorm van akademiese skryf, kan deur die onderrig van aanvaarbare skryfegnieke en –strategieë geremedieer word.

## SUMMARY

In this dissertation, the notion of *plagiarism* is examined in the context of academic writing. The development of the notion of plagiarism is first of all put in historical perspective, because the problems revolving around the notion emerged with the first etymological reference to it as *plagiarius* (“kidnapper”). One of the factors that complicate plagiarism is that it is confused with copyright in the wake of copyright legislation. Other extrinsic and complicating factors include unreliable statistics on plagiarism, the phenomenon of intertextuality as opposed to plagiarism, the Internet, varying cultural views on plagiarism and the influence of second language issues. Although the existence of plagiarism in academic writing is undisputable, its nature and management vary.

Approaches to plagiarism in academic writing are as complex as the phenomenon of plagiarism itself. The approaches to plagiarism discussed here represent the general trends over the past decade. The sequence of discussion corresponds with the development of the approaches to plagiarism during the given period: first the ethical, then the policing, followed by the intentional, the developmental and learning, the textual, and the contextual approaches.

With this complex situation in mind, definitions of plagiarism in 13 institutional policy documents are discussed in terms of six elements: the corpus, appropriation, source, reference, intention and scope. The vision and mission, values, academic and/or integrity issues and prescribed approach of each university are accounted for in the respective policies.

This study prioritises the educational approach. Acts of plagiarism are often committed through lack of writing skills, especially in the case of inexperienced students that are still apprentices in the craft of academic writing. Basic writing techniques and transformational writing strategies are demonstrated with reference to Van Dijk’s (1971) transformation theory. The transformation types addition, deletion, repetition, structuring and argumentation are illustrated by means of examples.

There is no simple solution to the complex dilemma of plagiarism. This dissertation indicates that an implementation plan for the prevention of plagiarism in academic writing comprises three aspects: a transparent policy, the didactic use of detection mechanisms, and the specific teaching of academic writing skills. The emphasis on the educational approach and proactive writing instruction entails that the focus in combating plagiarism is on education. Plagiarism as an unacceptable form of academic writing can be remedied by the teaching of acceptable writing techniques and strategies.

## **SLEUTELTERME**

Plagiaat  
Akademie  
Beleid  
Pedagogiek  
Transformasie  
Skryfvaardighede  
Laslapskryf  
Intertekstualiteit  
Plagiaatdefinisie  
Benaderingswyses  
Outeursreg  
Bedoeling  
Etiek  
Plagiaatopsoring

## **KEY WORDS**

Plagiarism  
Academy  
Policy  
Pedagogy  
Transformation  
Writing skills  
Patchwriting  
Intertextuality  
Plagiarism definition  
Plagiarism approaches  
Copyright  
Intention  
Ethics  
Plagiarism detection

