



universität
wien

MASTERARBEIT / MASTER'S THESIS

Titel der Masterarbeit / Title of the Master's Thesis

Stance in een tweede taal:
Een mixed-methods-onderzoek naar
de ontwikkeling van academische geletterdheid

verfasst von / submitted by

Victoria Sattlegger, BA BA MA

angestrebter akademischer Grad / in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Master of Arts (MA)

Wien 2022 / Vienna 2022

Studienkennzahl lt. Studienblatt /
degree programme code as it appears on
the student record sheet:

UA 066 860

Studienrichtung lt. Studienblatt /
degree programme as it appears on
the student record sheet:

Masterstudium Nederlandistik

Betreut von / Supervisor:

Univ.-Prof. Mag. Dr. Herbert Van Uffelen

Met bijzondere dank aan Karin Wetschanow
voor haar steun en advies.

INHOUD

FIGUREN	II
TABELLEN	II
INLEIDING	1
1 THEORETISCHE ACHTERGROND	3
1.1 (ACADEMISCH) SCHRIJVEN ALS ONDERZOEKSDOEL.....	3
1.1.1 <i>De oorsprong van de schrijfwetenschap</i>	4
1.1.2 <i>Academisch schrijven in het Duitse en Nederlandse taalgebied</i>	5
1.1.3 <i>Begripsbepalingen en stand van zaken m.b.t. (academisch) schrijven</i>	7
1.2 DE ONTWIKKELING VAN ACADEMISCHE GELETTERDHEID	10
1.2.1 <i>Didactische mogelijkheden ter ondersteuning van studenten</i>	12
1.2.2 <i>Modellen van verweving van academische geletterdheid</i>	15
1.3 (ACADEMISCH) SCHRIJVEN IN EEN TWEEDE TAAL.....	19
1.3.1 <i>Wezenlijke ideeën en begrippen</i>	20
1.3.2 <i>Kansen, problemen en strategieën tijdens het schrijven in een tweede taal</i>	23
1.3.3 <i>Modellen en theorieën over meertalig leren schrijven</i>	25
Taalgevoelig competentiemodel voor academisch schrijven.....	26
PROSIMS-schrijfprocesmodel.....	28
Dynamic Systems Theory en Dynamic Usage Based Theory	30
1.3.4 <i>Implicaties voor academische geletterdheid</i>	32
1.4 GENRETHEORIE	33
1.4.1 <i>Theoretische achtergrond en begrippen</i>	33
1.4.2 <i>De rollen van auteur en lezer: over voice, stance en engagement</i>	36
1.4.3 <i>Methodologische implicaties</i>	41
2 ONDERZOEK DOEN NAAR STANCE IN EEN TWEEDE TAAL.....	43
2.1 INSTITUTIONELE EN INDIVIDUELE CONTEXT	43
2.1.1 <i>Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen</i>	44
2.1.2 <i>Corpus</i>	46
2.2 SYSTEMATISCH-KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR STANCE	47
2.3 ONDERZOEKSDOEL EN -VRAGEN	49
3 AAN DE SLAG	50
3.1 OVERZICHT.....	50
3.1.1 <i>Stance volgens eerste en tweede teksten</i>	52
3.1.2 <i>Stance volgens onderwerp</i>	54
3.1.3 <i>Stance volgens de houding tegenover de zichtbaarheid van de auteur</i>	55

3.1.4	<i>Stance volgens auteur</i>	56
3.1.5	<i>Discussie</i>	59
3.2	DE DRIE HOOFDCATEGORIEËN ONDER DE LOEP	59
3.2.1	<i>Presence</i>	59
3.2.2	<i>Affect</i>	62
3.2.3	<i>Evidentiality</i>	66
3.2.4	<i>Discussie</i>	70
3.3	VRAGENLIJST	72
3.4	CASESTUDIES	75
3.4.1	<i>Student BA2</i>	75
3.4.2	<i>Student MA1</i>	78
4	AFSLUITENDE DISCUSSIE	81
5	CONCLUSIE EN UITKIJK	85
	BIBLIOGRAFIE	87
	AANHANG	90
	VRAAGENLIJST	90
	CODESYSTEM.....	91
	ABSTRACT (DEUTSCH)	99
	ABSTRACT (ENGLISH)	100

FIGUREN

Figuur 1: De ontwikkelingsfasen in de ontogenese van wetenschappelijk schrijven (Pohl 2007:488).....	16
Figuur 2: Ontwikkelingsmodel academische geletterdheid volgens Steinhoff (2007:138).	19
Figuur 3: Het Situatierreeks-Model (SAM); Deel 1 van het PROSIMS-model volgens Dengerscherz (2019:161).....	29
Figuur 4: Sleutelressources van academische interactie volgens Hyland (2005:177)	39
Figuur 5: Codeoverzicht.....	50
Figuur 6: Stance-markers volgens teksten	51
Figuur 7: Stance-markers volgens eerste en tweede teksten	53
Figuur 8: Stance-markers volgens het aantal vooraf geschreven teksten.....	54
Figuur 9: Stance volgens onderwerp	55
Figuur 10 Het gebruik van stance-markers ten opzichte van de houding tegenover de zichtbaarheid van de auteur	56
Figuur 11: Stance-markers volgens auteur	57
Figuur 12: Codeverdeling volgens auteurs (alle codes)	58
Figuur 13: Absolute verdeling van de gebruikte codes voor presence-uitdrukkingen.....	60
Figuur 14: Presence-markers volgens auteur (op 1000 woorden).....	61
Figuur 15: Absolute verdeling van de gebruikte codes voor presence-uitdrukkingen.....	63
Figuur 16: Affect-markers volgens auteur (negatief, neutraal, positief).....	65
Figuur 17: Affect-markers volgens auteur	66
Figuur 18: Absolute verdeling van de gebruikte codes voor evidentiality-uitdrukkingen.....	67
Figuur 19: Boosters per 1000 woorden volgens auteur.....	68
Figuur 20: Hedges per 1000 woorden volgens auteur.....	69
Figuur 21: Houding tegenover de zichtbaarheid van de auteur	72
Figuur 22: Hoe tevreden was/ben je met jouw tekst?	73
Figuur 23: Stance-markers in de teksten van student BA2	77
Figuur 24: Stance-markers in de teksten van student MA1	79

TABELLEN

Tabel 1: Competentiemodel voor academisch schrijven volgens Knorr (2019:170) (selectie: V. Sattlegger)	26
Tabel 2: Metaforen voor genres (Swales 2004:68)	34

INLEIDING

Auch Experten setzen darauf, dass ihnen beim Schreiben verschiedenste Einfälle kommen. Ihre Schreibprozesse laufen aber sehr viel stärker im Rahmen von Routinen ab (vgl. Kessler 1993). Experten wissen, dass man wissenschaftliche Texte nicht „erfliegen“ kann, sondern „erhinken“ muss, und sie haben, anders als die Studenten, die Krücken, die sie dafür brauchen. Die Studenten müssen sich die entsprechenden Fähigkeiten in einem langjährigen Entwicklungsprozess erst aneignen. (Steinhoff 2007:60)

Academische teksten te schrijven is een van de belangrijkste opdrachten waarmee studenten tijdens het hoger onderwijs geconfronteerd worden. Schrijfopdrachten zijn niet alleen handig om de studenten op een mogelijke wetenschappelijke carrière voor te bereiden en om de docenten een uitgangspunt voor hun cijfer te leveren. Academische teksten te produceren – zoals uit het bovenstaande citaat van Torsten Steinhoff blijkt – geeft de studenten ook de mogelijkheid om hun gedachten te sorteren en nieuwe kennis op te doen, vooropgesteld dat ze weten hoe. Bakker et al (2015) hebben kunnen vaststellen dat studenten die aan het begin in het hoger onderwijs schrijfvaardigheidsproblemen hebben later meer met hun studie worstelen en de opleiding vaker niet afsluiten.

Om studenten tijdens de verwerving van academische geletterdheid beter te kunnen begeleiden is het nodig om beter te begrijpen hoe academische geletterdheid eigenlijk ontwikkelt. Juist daarvoor zal in deze scriptie een soort metaonderzoek worden gedaan: Ik wil schrijvend onderzoek naar academisch schrijven doen. Oorspronkelijk ben ik hoofdzakelijk in de vertaalwetenschap en transculturele communicatie bezig geweest wat ook in mijn aanpak wordt gereflecteerd: Het thema van dit onderzoek is Nederlandse academische geletterdheid van T2-studenten vanuit een Duitstalig-Oostenrijks perspectief. De aanpak overschrijdt de grenzen van verschillende taalgebieden. Ik heb dus opnieuw gekozen voor het transcultureel en taalgrens-overkoepelend perspectief dat mijn universitaire projecten tot nu toe kenmerkt. Door mijn opleiding als “Schreibmentorin” aan de Universiteit Wenen werd mijn belangstelling voor schrijfwetenschappelijke onderwerpen gewekt en begreep ik hoe onderschat de problemen kunnen zijn waarmee studenten in het hoger onderwijs vaak geconfronteerd worden en die – zoals uit deze scriptie zal blijken – afhankelijk zijn van ingewikkelde individuele contextfactoren.

Het doel van het onderzoek van deze scriptie is dus de ontwikkeling van de persoonlijke academische geletterdheid van studenten Nederlands T2. Daarvoor wordt op een eerder onderschat terrein van academisch schrijven en academische teksten gefocust: de omgang met verschillende tekstsoorten en specifiek de uitdrukking van de rol en houding van de auteur tegenover het onderwerp van zijn/haar onderwerp. In welk mate maakt de auteur van een academische tekst zichzelf zichtbaar – hoe drukt hij/zij “stance” uit? Hoe verandert dit in de loop van

de tijd? En welke rol speelt het taalniveau daarbij vooral als het om studenten gaat die in een taal werken die niet hun eerste taal is?

Om deze vragen te kunnen beantwoorden moeten eerst een aantal belangrijke concepten en begrippen worden verklaard en met elkaar in verband worden gebracht. Door een nauwkeurige analyse van een corpus bestaand uit teksten van studenten Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen zal geprobeerd worden het meertalige schrijfproces van deze studenten beter te begrijpen. De methode volgt een mixed-methods-aanpak, dit wil zeggen er zal met een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve onderzoeksmodellen worden gewerkt. Het corpus wordt nauwkeurig en volgens strenge regels gecodeerd en vervolgens op opvallende patronen doorzocht. Het corpus bestaat uit telkens twee teksten van studenten Nederlands. Tussen de twee teksten moeten minstens drie semesters liggen.

De data uit het corpus worden aangevuld met metadata die verzameld werden met een korte vragenlijst die door de studenten werd ingevuld. Zo kon makkelijker rekening worden gehouden met de individuele contextfactoren van elke academische tekst in het corpus. Het corpus zelf wordt vooral met kwantitatieve methodes geanalyseerd, respectievelijk beschreven, Met de resultaten van de enquête kunnen ter aanvulling kwalitatieve case-studies worden gemaakt, dit alles in de hoop uiteindelijk een breed beeld van de ontwikkeling van academische geletterdheid door studenten Nederlands T2 te schetsen.

1 THEORETISCHE ACHTERGROND

Om duidelijk en transparant onderzoek te kunnen doen, is het noodzakelijk om de theoretische achtergrond en enkele begripsbepalingen in het veld van schrijfonderzoek duidelijk te maken. In dit eerste hoofdstuk zullen precies deze thema's worden behandeld.

De eerste stap is een kort overzicht over de geschiedenis van de schrijfwetenschap vanaf de oorsprong in de VS tot de moderne Europese schrijfwetenschap en wel met een bijzonder focus op de stand van zaken in Duits- en Nederlandstalige gebieden. De schrijfwetenschap is inmiddels een breed veld met een aantal onderzoeksrichtingen die lang niet allemaal in het kader van dit scriptie kunnen worden bediscussieerd. Ik zal me dus concentreren op die modellen die voor mijn onderzoek bijzonder interessant zijn. Verder gaat het om een inzicht in de werkwijze van de ontwikkeling van academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs en in de problemen en kansen van het academische schrijven in een tweede taal. Aan het einde van dit hoofdstuk volgt er een uitgebreid discussie over de genreetheoretische kant van de schrijfwetenschap en het sleutelbegrip van deze scriptie: stance en de rol van de auteur tijdens het academische schrijven.

1.1 (ACADEMISCH) SCHRIJVEN ALS ONDERZOEKSDOEL

Academisch schrijven maakt een groot deel uit van het dagelijkse leven van elke student in het hoger onderwijs. De wetenschap leeft van het discours dat ontstaat over de resultaten van het onderzoek en de theorieën die worden gepubliceerd, gelezen, bediscussieerd, overdacht en weer vernieuwd. Om te kunnen deelnemen aan zo'n wetenschappelijk discours zijn een aantal vaardigheden en ervaringen nodig die elk wetenschapper eerst moet opdoen. Om de werkwijze van het wetenschappelijke discours te kunnen begrijpen moeten studenten in het hoger onderwijs leren en oefenen in deze context te schrijven. Het gaat dus eigenlijk om een soort rollenspel: studenten oefenen hun rol als onderzoekers door werkstukken, essays of scripties te schrijven, door presentaties te houden en discussies te voeren over wetenschappelijke onderwerpen tijdens en buiten de les. Op deze manier kunnen studenten de academische wereld op termijn laten zien, dat ze in staat zijn om deel uit te maken van de wetenschappelijke **discoursgemeenschap** voordat ze echt aan een baan als onderzoeker beginnen. Pogner (1999:146) beschrijft discours-gemeenschappen als sociale groepen die vooral van elkaar verschillen door een specifieke discoursvorm. Leden van (wetenschappelijke) discoursgemeenschappen hebben gemeenschappelijke assumpties over ('goede') onderzoeksonderwerpen en -methodes alsook over de formele criteria voor de (schriftelijke of mondelinge) presentatie van onderzoeksresultaten. Elke discours-gemeenschap beschikt dus over bepaalde conventies wat betreft de inhoud en de manier

van verwoording van wetenschappelijk onderzoek. Het begrip ‘discoursgemeenschap’ zal in het kader van deze scriptie nog vaak worden genoemd, niet op de laatste plaats in verband met de genretheorie (vgl. hoofdstuk 1.4).

Academisch schrijven is ondertussen zelf ook onderwerp van wetenschappelijk onderzoek. De Schrijfwetenschap is onderweg naar een zelfstandig discipline en gekenmerkt door een interdisciplinaire aanpak met onderzoeksmethodes en geïnteresseerden vanuit verschillende vakken zoals taalkunde, cognitieve psychologie en didactiek (Huemer et al. 2021).

1.1.1 De oorsprong van de schrijfwetenschap

De oorsprong van de hedendaagse schrijfwetenschap ligt in de eerste helft van de twintigste eeuw. Vooral in de VS begonnen wetenschappers en universiteitsdocenten zich af te vragen hoe goed onderzoek eigenlijk op papier moet worden gebracht. In de jaren 30 ontstonden er zogenaamde “Writing Labs” om studenten met hun academische teksten te helpen. In 1949 volgde de stichting van de CCCC, de Conference of College Composition and Communication (www.cccc.ncte.org), een wetenschappelijke organisatie die zich bezighoudt met onderzoek naar academisch en wetenschappelijk schrijven en hoe jonge onderzoekers op hun pad naar een wetenschappelijke discoursgemeenschap gesteund zouden kunnen worden.

Aanvankelijk was het zwaartepunt van deze Writing Labs gericht op normatief advies over correct taalgebruik, kritiek aan de schrijfvaardigheid van studenten en onderzoek naar fouten in academische teksten. Pas in de jaren zeventig begon men ook erover na te denken hoe schrijven eigenlijk werkt, welke processen erbij aflopen en wat er eigenlijk tijdens het schrijven in onze hersenen gebeurt. Er vond een paradigmawisseling plaats naar de “Composition Studies” (cf. Pohl 2007:43ff). Eerste handboeken en adviesliteratuur werden geschreven en het idee ontstond dat schrijven in bepaalde mate onafhankelijk is van de wetenschappelijke discipline en van de taal waarin een tekst wordt geschreven. Tegelijkertijd bleek dat de individuele en institutionele schrijfcontext ook een zekere invloed heeft op het schrijven aan de universiteit en erbuiten. Op basis van deze ontwikkelingen groeide de beweging “Writing across the curriculum” (WAC) die probeerde om het onderzoek naar en de didactiek over het academische schrijven los te maken van taalkundige en retorische beperkingen.

Vanaf dat moment werd ook in Europa nauwkeuriger onderzoek gedaan naar schrijfwetenschappelijke fenomenen in een academische context. Ook hier volgde een paradigmawisseling van de (normatieve) focus op de schrijf*producten* naar de focus op (cognitieve) schrijf*processen*. Dit betekende niet dat het product tijdens het onderzoek geen niet meer de nodige aandacht kreeg, maar dat beide aspecten als belangrijk werden beschouwd.

Dagmar Knorr (2019:166) maakt een verschil tussen drie stromingen van onderzoek naar schrijfprocessen vanaf de jaren tachtig: cognitiepsychologische aanpakken die schrijven zien als een proces van probleemoplossing¹, discours-theoretische benaderingen waar het schrijven als handeling in een bepaalde werkcontext wordt gezien (vgl. hoofdstuk 1.4); en ontwikkelingspsychologische benaderingen, die op competenties en vaardigheden focussen (vgl. hoofdstuk 1.3.3). Er kan geen duidelijke lijn worden getrokken tussen deze verschillende aanpakken. Iedere toegang heeft zijn eigen voordelen en kan zowel zelfstandig als ook in verband met de andere beschouwingen worden toegepast.

1.1.2 Academisch schrijven in het Duitse en Nederlandse taalgebied

Toen in de jaren negentig een nieuwe discussie opkwam over de academische schrijfvaardigheid van studenten aan de universiteit (cf. Pohl 2007:9ff, Huemer et al. 2021) werd de VS steeds meer een voorbeeld voor de Duitstalige schrijfwetenschap. Het probleembewustzijn was gestegen. Niet alleen kranten maar ook deskundige onderzoekers en docenten deden hun beklag over de teksten die studenten inleverden. *Die Zeit* bijvoorbeeld publiceerde in 1999 een artikel dat begon met: “Schreiben tut weh. Aus Angst vor dem leeren Blatt brechen Studenten ihr Studium ab. Nur wenige Universitäten bieten Hilfe an“ (Neuhäuser 1999).

In die periode werd ook in Duitsland geprobeerd om “Writing Labs” en “Writing Centers” naar Amerikaans voorbeeld op te richten en om met een breed perspectief op de problematiek van de academische schrijfcompetentie in verband met het probleem van de slechte academische teksten van studenten de nodige stappen te ondernemen. In 1993 werd het eerste Schreiblabor van de Universiteit Bielefeld opgericht en in Oostenrijk werd vanaf het begin van de 21^{ste} eeuw meer aandacht besteed aan de academische schrijfvaardigheid van studenten. In 2004 startte het eerste Oostenrijkse schrijfcenter aan de Universiteit Klagenfurt.

Rond die tijd verscheen de eerste adviesliteratuur in Duitsland en Oostenrijk (vgl. b.v.b. Kruse 2007, Wolfsberger 2016) en er ontstonden organisaties en verenigingen die bezig waren met didactische en praktische discussies en onderzoek naar het schrijven in een academische context zoals het Forum wissenschaftliches Schreiben in Zwitserland 2005 (www.forumschreiben.ch), de Gesellschaft für wissenschaftliches Schreiben in Oostenrijk 2009 (www.ge-wisss.at), en de Gesellschaft für Schreibdidaktik und Schreibforschung in Duitsland 2013 (www.gefsus.de). Sindsdien groeit de Duitstalige schrijfwetenschap gestaag en inmiddels

¹ Waaronder sommige belangrijke schrijfprocesmodellen zoals die van John **Hayes** en Linda **Flower** (1980: Identifying the organisation of writing processes, In: Gregg/Steinberg (eds.): *Cognitive processes in writing*. Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates, pp. 3-30)

wordt ook gepleit voor een eigenstandige discipline schrijfwetenschap in plaats van een interdisciplinaire aanpak (Huemer et al. 2021). Aan de Universiteit Wenen bestaat er sinds 2013 een mentor-programma waarin daartoe opgeleide studenten hun collega's helpen met het schrijven van academische teksten. En de Hochschule der freien Künste in Berlijn heeft sinds 2019 de eerste hoogleraar voor schrijfwetenschap in het Duitstalige gebied.

In Nederland en Vlaanderen verliep de ontwikkeling van de schrijfwetenschap een beetje anders. Net zoals in de Engelstalige literatuur wordt daar vaak het begrip “academische geletterdheid” gebruikt voor de vaardigheid wetenschappelijk of academisch te schrijven (en te lezen). Al in de jaren zestig was in het Nederlandse taalgebied academische geletterdheid, meestal vanuit het perspectief van een normatieve schrijfvaardigheid, reeds “kernthema binnen de taalbeheersing” (de Glopper et al. 2015:118). Op de Nederlandse en Vlaamse Universiteiten lag de focus echter vooral op de normatieve analyse van schrijfproducten en taalvaardigheid (cf. Kam 2012, Bakker et al. 2015). In het begin van de 21^{ste} eeuw lag dat blijkbaar niet meer zo voor de hand. In die tijd kwam, ook in het Nederlandse taalgebied, opnieuw een discussie los over de schrijfvaardigheid van studenten in het hoger onderwijs die vandaag nog aanhoudt (Goosen/Schoordijk 2021). Zelfs de Taalunie publiceerde een rapport met een duidelijke aanbeveling voor voortgezet taalvaardigheidsonderwijs in het hoger onderwijs (cf. Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren 2015, Kam 2007, de Glopper et al. 2015). De interesse voor onderzoek naar de producten en inmiddels ook de processen van het academische schrijven stijgt in het Nederlandse taalgebied dus gestaag. Zowel in Nederland als in Vlaanderen werden nieuwe organisaties opgericht: Het Netwerk Academische Communicatieve Vaardigheden in Nederland in 2008 (www.nacv.nl) en het platform Taalbeleid Hoger Onderwijs in Vlaanderen 2006 (www.taalbeleidhogeronderwijs.org). Verder ontstonden er handboeken over “Basisvaardigheden academisch schrijven” (2014) (vgl. Goosen/Schoordijk 2021) en ondertussen bestaat er een groot aanbod aan schrijfcentra aan Nederlandstalige universiteiten die niet alleen op schrijfvaardigheid ingaan maar ook op schrijfprocessen, individuele schrijftypes en zo voort. Vooral aan de Universiteit Groningen wordt er vanuit een breed perspectief onderzoek naar academische geletterdheid gedaan. (vgl. de Glopper et al. 2015, Kramer / van Kruiningen 2015). Bovendien werd door de Universiteiten Utrecht, VU Amsterdam, Tilburg en Antwerpen een overkoepelend praktisch platform opgericht (www.academischschrijven.nl) waar studenten in het hoger onderwijs hulpmiddelen en informatie kunnen vinden m.b.t. academisch schrijven in het Nederlands en Engels en de Rijksuniversiteit Groningen heeft al eind jaren 1990 een online forum “Handboek Academische Communicatieve Vaardigheden” (HACV) begonnen.

Academisch schrijven en het onderzoek daarna worden in het kader van deze scriptie bekeken vanuit een internationaal perspectief. De oorsprong van de schrijfwetenschapsaanpak die hier gevolgd wordt, ligt in het Engelse taalgebied maar het gaat om een corpus van teksten van de afdeling Nederlands aan een Duitstalige universiteit in Oostenrijk. Vandaar dat in het volgende overzicht over de status quo in de academische schrijfwetenschap probeert met alle invalshoeken rekening wordt gehouden. In wat nu volgt worden zowel ideeën en theorieën vanuit de Nederlandse als ook vanuit het Duitse en Engelse discours over de schrijfwetenschap in kaart gebracht om een overzicht over de mogelijkheden van schrijfwetenschap te bieden en interessante gedachten, theorieën en methodes op een rijtje te zetten. In het kader van deze scriptie is het echter niet mogelijk om een volledig overzicht over de stand van zaken in de schrijfwetenschap te geven. In eerste instantie wordt aandacht besteed aan die theorieën en concepten die voor het specifieke onderzoeksthema van belang zijn.

1.1.3 Begripsbepalingen en stand van zaken m.b.t. (academisch) schrijven

Op het eerste gezicht is schrijven als handeling makkelijk te verklaren. Het is sociaal, communicatief gedrag. Het is het opschrijven van talige uitingen of gedachten om ze onafhankelijk van het tijdstip, toegankelijk te maken. Dam-Jensen en Heine (2013) pleiten voor het gebruik van de overkoepelende categorie “**tekstproductie**” voor de drie communicatieve handelingen schrijven, vertalen en adapteren:

In text production, a set of acts are realized by one or more persons with the aim of producing a coherent written text for a target audience. Text production is an intricate process that implies an interaction between the mental state of the text producer and the situation in which it evolves. At a high level of abstraction, it can be defined as a design activity. (Dam-Jensen/Heine 2013:91).

Het verschil tussen de drie soorten tekstproductie berust op het verband met andere teksten die vooraf al bestaan. Schrijven verwijst dan naar het creëren van tekst op basis van nieuwe informatie of tenminste het formuleren van gedachten of mondelinge uitdrukkingen in een nieuwe vorm. Vertalen daarentegen staat voor het creëren van een tekst op basis van een al bestaande tekst. In dit kader worden de mogelijkheden van de nieuwe doeltekst dus door de eigenschappen en de inhoud van de uitgangstekst beperkt. Adaptatie, de derde soort tekstproductie, ligt ergens ertussen. Tijdens het adapteren hangt men duidelijker af van bestaande teksten dan tijdens het schrijven en toch wordt men bij de adaptatie lang niet zo beperkt door deze teksten dan tijdens het vertalen. Een dergelijk breed perspectief op het fenomeen schrijven, helpt ons het schrijfproces gedifferentieerd te bestuderen. Schrijven is een designactiviteit, een activiteit waarmee men iets nieuws creëert (ook gebeurt dit op basis van bestaand weten of met betrekking tot bestaande teksten of gedachten). Tekstproductie en dus ook schrijven is daarom altijd ingebed

in een sociale en communicatieve context. Deze notie van enerzijds design en anderzijds creëren en tegelijkertijd de contextafhankelijkheid van schrijven als sociaal gedrag zal in het kader van mijn onderzoek steeds weer de nodige aandacht krijgen.

Wetenschappelijk of academisch schrijven betekent (bijna altijd) schriftelijke tekstproductie maar dan in een bepaalde context binnen een bepaalde discoursgemeenschap. Hoewel een aantal verschillende definities vaak door elkaar worden gebruikt, zal in deze scriptie het begrip **wetenschappelijk schrijven** staan voor de tekstproductie van professionele onderzoekers binnen de discoursgemeenschap van een wetenschappelijk veld. **Academisch schrijven** staat navenant voor een voorbereidende versie van wetenschappelijk schrijven waarmee studenten tijdens het hoger onderwijs op hun mogelijke toekomstige carrière als onderzoeker worden voorbereid (Pogner 1999:150f; Hüttner 2008; Knorr/Pogner 2015:110). Torsten Steinhoff heeft het in een van de meest fundamentele Duitstalige onderzoekswerken over academisch schrijven over wetenschappelijke teksten als “Extremformen konzeptioneller Schriftlichkeit” (2007:75). Hiermee verwijst hij naar het feit dat wetenschappelijke en academische teksten bijna altijd schriftelijk zijn – zelfs bij een mondelinge presentatie van wetenschappelijk onderzoek bestaat er meestal ook een opgeschreven versie of tenminste een aantal trefwoorden en opmerkingen. En academische en wetenschappelijke teksten moeten vanuit een communicatieve toegang in een breed tijdsperspectief worden beoordeeld: De tekst wordt in een andere context geschreven dan hij gelezen wordt. Tussen deze twee communicatieve momenten kunnen jaren liggen. De versie die de lezer krijgt, spiegelt vaak niet meer dan een klein fragment van wat er eigenlijk is gebeurd tijdens het schrijfproces. Academische teksten worden meer dan andere teksten herschreven, geschrapt, samengevat of aangevuld (Steinhoff 2007:75f). Teksten binnen een wetenschappelijke context zijn dus in bijzonder hoge mate conceptueel schriftelijk omdat een hoog niveau van talige en inhoudelijke vaardigheden en metakennis wordt verwacht. Dit laatste komt nog ter sprake. De auteur moet over vergelijkbare vaardigheden beschikken en bovendien in staat zijn deze vaardigheden toe te passen. Achter een academische tekst staat vaak meer werk en tijd dan achter een andere soort van schriftelijk tekst.

Tijd om het onderzoeksdoel van de schrijfwetenschap nader te beschrijven. In de Nederlandse schrijfwetenschap overweegt, zoals gezegd, het begrip “**academische geletterdheid**” (vgl. de Gloppe et al. 2015) om het onderzoeksdoel van (academische) schrijfwetenschap te benoemen. Met dit begrip focust men enerzijds op de vaardigheden en competenties die men nodig heeft om academisch te schrijven een toont men dat academisch schrijven iets leerbaars is en dat iedereen de competenties die ervoor nodig zijn kan verwerven. Anderzijds toont het begrip “academische geletterdheid” dat het om meer dan om het ‘opschrijven’ zelf gaat.

Academische geletterdheid wordt in het kader van deze scriptie dus gedefinieerd als een verzameling van vaardigheden die nodig zijn om aan het wetenschappelijke discours met succes te kunnen deelnemen.

Ook in Engelstalig (Swales 2004, Hyland 2005, Cumming 2013) en Duitstalig onderzoek (Dengscherz 2019, Huemer et al. 2021, Pohl 2007, Steinhoff 2007) worden en werden eigen begrippen ontwikkeld. In het Engels heeft men het over **English for Academic Purposes (EAP)** en in het Duits over **Allgemeine Wissenschaftssprache (AWS)**. Deze concepten verwijzen naar een taalverwervingsaspect dat vooral in het kader van onderzoek naar meertalige academische geletterdheid een interessante rol kan spelen. EAP en AWS zelf vinden in het kader van mijn onderzoek minder aandacht omdat ze te ver weg zouden leiden van het eigenlijke onderwerp van deze scriptie: de rol van de auteur en stance.

Een duidelijk nadeel van de toegang tot het schrijfproces vanuit het perspectief van de academische geletterdheid is dat de focus vaak te sterk op het **schrijfproduct** zelf ligt. Dat blijkt duidelijk uit het Nederlandstalig schrijfonderzoek (vooral in de 20^{ste} eeuw) en de vroege schrijfwetenschap in het algemeen. Bij dit onderzoek ligt de nadruk sterk op de evaluatie van academische teksten, het aantal en de soort van fouten die erin te vinden zijn en een normatief toegang waarmee wordt bepaald hoe het eigenlijk ‘moet’. Sabine Dengscherz stelt in haar onderzoek naar professioneel meertalig schrijven dat de focus op defecten in een meertalige context een talige perfectie veronderstelt die niet realistisch is:

“Native Speakerism führt zu problematischen Zuschreibungen und Erwartungen und verstellt den Blick auf die Kompetenzen, die beim professionellen Schreiben gefordert sind.”
(Dengscherz 2019:221).

De focus van het onderzoek moet niet alleen op de defecten en normatieve stellingen over ‘perfect taalgebruik’ liggen maar ook de nodige aandacht hebben voor de ontwikkeling van en de verwerving van schrijfcompetentie en wat ervoor nodig is, lezen wij bij Pohl (cf. Pohl 2015:241). Er moet ruimte overblijven voor de expliciete notie dat met academische geletterdheid meer aan bod komt dan taalvaardigheid en onderzoek naar schrijfproducten. Vandaar dat in mijn onderzoek het begrip academische geletterdheid ook naar het **schrijfproces** zelf verwijst, dit wil zeggen naar enerzijds het verwoorden van specifiek onderzoek en anderzijds het academisch discours in het algemeen. Schrijfproduct en schrijfproces hangen nauw samen maar kunnen ook los van elkaar worden bestudeerd.

In zijn standaardwerk “Studien zur Ontogenese wissenschaftlichen Schreibens” denkt Thorsten Pohl (2007) onder meer na over de vorm van academische teksten versus hun functie en waarschuwt er eveneens voor al te zeer op formele structuurkenmerken van teksten te focuseren. De institutionele, sociale en individuele context van een schrijfproject mag niet buiten

beschouwing blijven. Niet elke goede tekst hoeft noodzakelijk aan alle verwachte formele voorwaarden te voldoen en andersom hoeft een tekst die wel aan alle formele voorwaarden voldoet niet automatisch goed te zijn. De eigenschappen en werking van een uiting hoeven niet direct met functionele talige aspecten gerelateerd te kunnen worden: Vorm en functie van een tekst komen niet altijd moeiteloos overeen (vgl. Pohl 2007:99).

Vanuit een pragmatisch linguïstisch perspectief bekeken, betekent dit dat ook de nodige aandacht moet worden besteed aan enerzijds tekstdoel en anderzijds de functie van een tekst in een bepaalde context. In dit kader krijgt binnen de schrijfwetenschap de **genretheorie** veel aandacht (zie hoofdstuk 1.4). De genretheorie stelt dat schrijven sociaal gedrag is en daarom sociale normen en regels volgt die van de leden van een discouursgemeenschap worden overgenomen. Dit heeft invloed op de werkwijze van teksten en op de didactische mogelijkheden van het onderwijs over academische geletterdheid. De theorieën en methoden van de genretheorie worden in hoofdstuk 1.4 nader toegelicht. In dit kader moet ook nog het nodige over de persoonlijke ontwikkeling van academische geletterdheid en academisch schrijven in een tweede taal worden gezegd.

1.2 DE ONTWIKKELING VAN ACADEMISCHE GELETTERDHEID

Onderzoek naar de ontwikkeling van academische geletterdheid is een populair thema binnen de schrijfwetenschap. Leren wetenschappelijk of ten minste academisch te schrijven wordt in het algemeen beschouwd als een soort taalverwervingsproces dat studenten in het hoger onderwijs (voorbereidt door een hbo/vwo opleiding vooraf) moeten doorlopen. De discussie over de juiste plek voor het onderwijs in academische schrijfvaardigheid is nog niet afgesloten. Pohl (2015:37) is van mening dat dit niet alleen in het lager onderwijs kan gebeuren. Volgens hem moeten de studenten zich in de academische community bevinden. Natuurlijk is Pohl zich er ook van bewust dat geen student aan de universiteit leert schrijven. In tegendeel, dit begint al veel vroeger, wat er onder ander ook toe leidt dat sommige studenten beter voorbereid zijn op het schrijven in de wetenschappelijke wereld dan anderen.

Verder blijkt dat talige vaardigheden slechts één onderdeel zijn van de **persoonlijke schrijfontwikkeling** van studenten en jonge wetenschappers (Pohl 2007 & 2015; Steinhoff 2007). De rol van het taalverwervingsniveau en de individuele taalvaardigheid die in dit kader ook een rol speelt worden in hoofdstuk 1.3 verder besproken. Op dit punt van de discussie over de persoonlijke ontwikkeling van academische geletterdheid gaat het in eerste instantie om processen die in verschillende talen vergelijkbaar aflopen en dus onafhankelijk van de individuele taal geldig zijn. Dit betreft vooral tekstuele elementen op het meso- en macroniveau, cognitieve

processen van kennisverwerving en kennisverwerking en individuele routines die studenten in het hoger onderwijs langzaam verwerven. Het wetenschappelijke discours is een soort conversatie zonder dat alle gesprekspartners op het moment aanwezig zijn. De studenten moeten dus ten eerste leren met dit soort temporale en lokale verschuiving van hun uitingen om te gaan. Ten tweede moeten ze eerst hun eigen rol en standpunt binnen de wetenschappelijke community vinden en vertegenwoordigen.

Het gaat dus niet alleen om academische geletterdheid maar ook om het verwerven van een **personal epistemology** (vgl. Dengersch 2019:89ff). Dit betekent individuele kennis te verzamelen en te verwerven en in de loop van de wetenschappelijke carrière te veranderen. Ook in dit verband speelt het schrijven een belangrijke rol. Schrijven dient er niet alleen toe om weten en kennis te verwoorden maar ook om nieuwe kennis op te doen. Sabine Dengersch (2019:91) verwijst in dit verband naar het verschil tussen drie verwante concepten:² *knowledge telling* (kennis en informatie doorvertellen), *knowledge transforming* (kennis en informatie toepassen op een eigen onderwerp) en *knowledge crafting* (nieuwe kennis en informatie creëren). Dit toont opnieuw dat schrijven naast de communicatieve ook een epistemische functie heeft (vgl. ook Pohl 2007:78ff, Pohl 2015:240, Steinhoff 2007:59f). Tijdens het schrijven worden de ideeën en de informatie in onze hersenen herschikt, veranderd en ontstaan ook nieuwe ideeën. Sommige ideeën zijn er dus nog niet vanaf het begin en moeten dan ‘maar’ worden opgeschreven – ze ontstaan pas tijdens het schrijfproces. In dit geval werkt de schrijfhandeling als een soort hardop nadenken. In tegenstelling tot mondelinge taalproductie is er geen (natuurlijke) beperking van de tijd waarin gedachten verwoord moeten worden, met elkaar in verband kunnen en moeten worden gebracht of schrijvend veranderd. De epistemische functie is een van de belangrijkste aspecten van academisch schrijven maar studenten hebben niet vanaf het begin van hun universitaire carrière toegang tot deze vorm van schrijven en kennisverwerving. Dit duurt zijn tijd; studenten krijgen pas “schrijvend” toegang tot de werkwijze en eisen van een academische tekst en zijn productie:

Während die epistemische Komponente auf den höheren Kompetenzniveaus vom Schreibenden mehr oder weniger kontrolliert auf Sach- oder Erkenntnisfragen ausgerichtet werden kann, führt diese Funktion beim Lerner dazu, dass er sich allererst grundlegende Aspekte des Schreibauftrags (u. a. in der Sachdimension) *erschreibt*. Bei ihm ist die epistemische Komponente auf den Aneignungsgegenstand selbst bezogen, hat aber denselben Wirkmechanismus. - Sprachliche Erwerbsprozesse sind oftmals deshalb so erfolgreich, weil sie sowohl logogenetisch als auch ontogenetisch über denselben Faktoren operieren und auf den identischen Prinzipien basieren. (Pohl 2007:86f).

² De concepten van *knowledge telling* en *knowledge transforming* werden oorspronkelijk beschreven door Bereiter/Scardamalia (1987) en aangevuld met het idee van *knowledge crafting* door Kellogg (2008).

Epistemisch schrijven is dus een vaardigheid, die expliciet verworven en geoefend moet worden. Judith Wolfsberger heeft het in haar handboek in dit verband over het “traineren van de schrijfspier” (Wolfsberger 2016:69f). Hoe dit precies moet is niet altijd even duidelijk. Zelfs als men aan ervaren wetenschappers vraagt waarom schrijven soms dit effect heeft, kunnen ze vaak niet bewust uitleggen, wat er eigenlijk in hun hoofd gebeurt.

Ook de rol die studenten in hun universitaire opleiding binnen het wetenschappelijke discours innemen is interessant voor de schrijfwetenschap en voor de verwerving van academische geletterdheid. De dadelijke discussiepartner ontbreekt in een (academische) schrijfsituatie. De interpretatie door de lezer lijkt tijdens het schrijven niet zo belangrijk te zijn maar dit coöperatieve aspect is een groot onderdeel van de wetenschappelijke realiteit – ook tijdens het verwervingsproces. Wetenschappelijke competentie te oefenen en te tonen is de reden waarom studenten überhaupt academische teksten schrijven. Op dat moment doen studenten alvast zo alsof ze deel uitmaken van de discussie. Het is een soort academisch rollenspel waar de studenten even de onderzoekers zijn en de docenten hun publiek en collega’s in de academische discoupsgemeenschap. (vgl. Pohl 2007:29ff, Steinhoff 2007:57f).

1.2.1 Didactische mogelijkheden ter ondersteuning van studenten

Academische schrijfvaardigheid (buiten de talige vaardigheden) wordt op een zeer individuele manier en meestal door learning by doing verworven. Pohl heeft het desbetreffend over de zelfwerkzaamheid van de leerder (2007:35). Omdat schrijven niet losgemaakt van de sociale context plaats kan vinden, moeten ook de regels en normen van de respectievelijke communicatieve situatie worden geleerd. Patricia Bizzell vat dit in haar tekst “Cognition, Convention, and Certainty: What we need to know about Writing” als volgt samen:

Producing text within a discourse community, then, cannot take place unless the writer can define her goals in terms of the community's interpretative conventions. Writing is always already writing for some purposes that can only be understood in its community context. (Bizzell 1982, 227)

Studenten in het hoger onderwijs moeten leren hoe ze zich in een academische gemeenschap moeten gedragen om geaccepteerd te worden. Hier moet de vraag worden gesteld hoe ze onderweg naar academische schrijfvaardigheid en bij het vinden van hun eigen rol in de discours-gemeenschap kunnen worden ondersteund.

Zoals al eerder aangeduid, bestaat er (nog) geen echte consensus over het tijdstip wanneer academische schrijfcompetentie moet worden verworven (Pohl 2015:236f). In ieder geval begint men al voor de universiteit. Vaak worden al op de middelbare school pogingen gedaan om studenten schrijfonderwijs te geven en moeten de leerlingen al daar een eerste, pseudowetenschappelijke, tekst produceren. In Oostenrijk heet dit een “Vorwissenschaftliche Arbeit”

(VWA), in Nederland een proefwerkstuk. Meestal gaat men in het hoger onderwijs ervan uit dat professionele geletterdheid van eerstejaarsstudenten al in een bepaald mate verwacht kan worden. De waarheid is anders. In de realiteit beschikt een groot deel van studenten niet vanaf het begin over een goede schrijfcompetentie. Niet iedereen heeft dezelfde sociale en culturele achtergrond. De opleidingen zijn niet overal dezelfde en de normen van een academische gemeenschap zijn moeilijk te begrijpen voordat de studenten deze gemeenschap zelf leren kennen. En toch is duidelijk dat studenten in het hoger onderwijs niet voor de eerste keer wetenschappelijke of tenminste analytische gedachten moeten verwoorden. Maar of ze dat dan ook ‘kunnen’ is een andere zaak.

Aan sommige universiteiten bestaan er schrijfvaardigheidstoetsen en/of verplicht schrijfvaardigheidsonderwijs. De Universiteit van Amsterdam heeft bijvoorbeeld een verplicht “Diagnostische Toets Schrijfvaardigheid (DTS)” voor eerstejaarsstudenten ingevoerd (Bakker et al. 2015). In de DTS worden er op basis van een informatieve tekst in acht opdrachten 750 woorden doeltekst geproduceerd om inzicht te geven of de studenten in staat zijn informatie en hun eigen mening daarover in eigen woorden kunnen weergeven en in correct Nederlands formuleren. Zo’n 20 % van de deelnemers haalt geen positief resultaat en moet dus verplicht deelnemen aan een cursus beter schrijven of een cursus Nederlands als T2 (Bakker et al. 2015:144f, 152). Uiteraard is dit van belang. Niet alleen op Nederlandse universiteiten valt een en ander in te halen op het terrein van de academische schrijfvaardigheid. Maar voor een goede schrijfdidactiek is het van groot belang om niet alleen op defecten te letten en naar fouten te zoeken. Het gaat ook om het vinden van een eigen plek in een wetenschappelijke discousgemeenschap. Vandaar dat het in dit onderzoek niet alleen en niet op de eerste plaats al gaat over de schrijfvaardigheid in het algemeen, maar dat een competentiegerichte aanpak centraal zal staan.

In het Duitse taalgebied is men vaak van mening dat schrijfdidactiek alleen steun kan geven tijdens de verwerving van academische geletterdheid en dat uiteindelijk de leerder zelf de nodige stappen moet doen (Steinhoff 2007, Pohl 2007, Dengscherz 2019). Pohl oefent duidelijk kritiek aan het concept van de “Meisterlehre” (Pohl 2007:33f). Hij staat kritisch ten opzichte van de gedachte dat schrijven aan studenten kan worden bijgebracht door een ‘meester’ die in het klaslokaal staat te praten. Docenten en professoren kunnen studenten niet zomaar leren goede wetenschappelijke teksten te produceren. Leren academisch te schrijven is een kwestie van oefening en zelfwerkzaamheid en in minder mate van onderwijs. In zekere mate is de verwerving van (academische) schrijfvaardigheid dus vergelijkbaar met taalverwerving.

Wat dit betreft biedt de Dynamic usage based theory (DUB) interessante perspectieven. DUB is een aanpak vanuit de (vreemde) taalverwerving die ervoor pleit dat leerders stap voor

stap kennis verwerven via wat ze horen, lezen en zelf toepassen (vgl. hoofdstuk 1.3.3) – wat ze dus zelf doen. Deze aanpak is ook voor de schrijfwetenschap handig. Ten eerste houdt (academisch) schrijven ook taalvaardigheid in en ten tweede berust de dynamic usage based theory op de gedachte dat kennis en vaardigheid op het gebied van taalverwerving (en daarmee ook verwerving van academische geletterdheid) niet in de laatste plaats afhankelijk zijn van oefening en routine.

Torsten Pohl vermeldt in deze context een aantal didactische methodes die gemeenschappelijk of onafhankelijk van elkaar worden toegepast om de schrijfvaardigheidsverwerving van studenten te bevorderen zonder een “Meisterlehre”-aanpak toe te passen (Pohl 2007:47). Onder meer noemt hij instructie (schrijfcolleges en -oefeningen), op feedback gebaseerde aanpakken (advies in schrijfcentra), reflexieve en op receptie gebaseerde aanpakken (teksten analyseren) en uiteindelijk denkt hij er zelfs over na om academische curricula aan te passen. Pohl wijst dus op het belang van handboeken, schrijfcolleges en andere hulpmiddelen om studenten te helpen hun weg te vinden naar een personal epistemology en goede academische geletterdheid zonder dat ze gefrustreerd zijn en in een writer’s block vastlopen.

Over welke vaardigheden en competenties in dit kader moeten worden verworven, heeft de genretheorie een en ander gezegd (vgl. Hyland 2007). Tekstcompetentie speelt daarbij een belangrijke rol. De genretheorie wijdt veel aandacht aan het communicatieve doel van teksten in een discoursgemeenschap en hoe dit doel in verschillende soorten van teksten talig wordt weergegeven en verwerkt. Studenten moeten tekstsoorten en hun werkwijze leren kennen om vervolgens met hun eigen teksten aan de eisen van de respectievelijke tekstsoort te kunnen voldoen. Vergelijkbaar met de taalhandelingstheorie wordt specifieke aandacht besteed aan conventies en patronen van de discoursgemeenschap. Hier ligt dus een belangrijke taak voor het onderwijs. De patronen en conventies van tekstsoorten en de omgang ermee zijn dus wel een kennis of vaardigheid die doelgericht kan en moet worden onderwezen en geoefend.

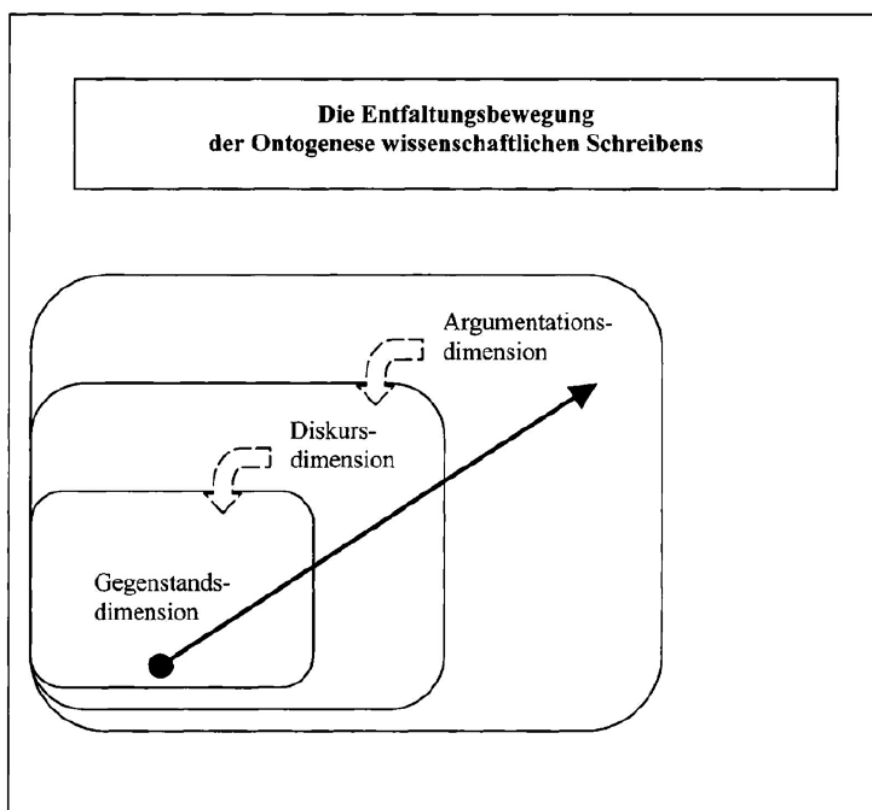
Op de genretheorie wordt in verband met stance in hoofdstuk 1.4 nog nader ingegaan maar om dit overzicht over de verwerving van academische geletterdheid af te sluiten, lijkt het goed om, bij wijze van overzicht op de perspectieven op het verwerven van schrijfcompetentie, de modellen van Pohl (2007) en Steinhoff (2007) nader toe te lichten. Tegelijkertijd zal deze toelichting het uitgangspunt zijn voor de ontwikkeling van de hypothesen over de schrijfontwikkeling van studenten Nederlands T2.

1.2.2 Modellen van verweving van academische geletterdheid

Hoe ontwikkelt academische geletterdheid? Waar staan studenten normaliter aan het begin van hun schrijfcarrière en waar gaan ze in het beste geval naartoe? Thorsten Pohl (2007) en Torsten Steinhoff (2007) hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar de vraag hoe studenten academisch schrijven leren. Op basis van hun casestudies hebben beide auteurs theorieën en modellen over de verwerving van academische geletterdheid geformuleerd. Pohl noemt zijn toegang tot schrijfwetenschap “ontwikkelingsgedifferentieerd” (2015:241) waarmee hij de nadruk wil leggen op het feit dat de schrijfvaardigheid van studenten tijdens hun studie en *door* hun studie voortdurend verandert. Pohl (2007, 2015) stelt verder dat drie centrale dimensies academische teksten bepalen. Elke tekst heeft volgens hem een onderwerp (“Gegenstand”), een thema waar het over gaat. Ten tweede vindt academisch schrijven plaats binnen een academisch discours dat de auteur moet herkennen en verwerken. Dit discours (“Diskurs”) constitueert dus de tweede dimensie. En ten derde moet de schrijver zich in overeenstemming met het discours gedragen, een standpunt innemen en dit standpunt mogelijk helder beargumenteren. De derde dimensie draait dus om argumentatie (“Argumentation”). De drie dimensies staan niet los van elkaar. Integendeel ze overlappen elkaar en bouwen op elkaar op. De dimensie van argumentatie omsluit dus ook de discoursdimensie die weer de onderwerpsdimensie omvat. Volgens Pohl (2015:239) is juist deze polidimensionaliteit van groot belang in het kader van de verwerving van academische geletterdheid. Het gaat er dus om te leren alle drie dimensies te integreren en af te wisselen. Dat vormt dan de basis voor epistemisch schrijven waarbij het niet alleen gaat om kennis te verwoorden maar tegelijkertijd ook om kennis op te doen.

De fases van schrijfontwikkeling hangen volgens Pohl ook samen met de drie dimensies van academisch schrijven. Er zijn dus drie ontwikkelingsfases (vgl. figuur 1). Vereenvoudigd gezegd gaat het tijdens de verwerving van academische geletterdheid dus duidelijk om meer dan om taalverwerving, maar academische geletterdheid verwerven betekent niet alleen bestaand weten herhalen, samenvatten, en contrasteren. Het gaat erom zelf te denken, een eigen toegang tot het onderwerp te creëren en met betrekking tot het discours en het academische veld nieuwe kennis op te doen. Het gaat om ‘knowledge crafting’ of ‘knowledge transforming’ en niet zomaar om ‘knowledge telling’ (Dengscherz 2019:91).

Dit impliceert niet op alle niveaus hetzelfde. Schrijvers in de onderwerpsfase beschikken vaak nog niet over de nodige talige middelen om adequaat academisch te formuleren en behelpen zich vaak met bekende uitdrukkingen of proberen te imiteren wat ze in “echte” wetenschappelijke teksten hebben gelezen.



Figuur 1: De ontwikkelingsfases in de ontogenese van wetenschappelijk schrijven (Pohl 2007:488).

Intertekstualiteit en referenties naar het wetenschappelijke discours zijn voor schrijvers in de onderwerpsfase vaak een hele uitdaging. Vaak wordt daarom gebruik gemaakt van wat Pohl “Textentlastungszitate” (2015:243) noemt. Dat betekent dat schrijvers op dit niveau delen vanuit andere teksten als citaat overnemen zonder er verder op in te gaan. Ze laten het citaat gewoon zo staan in plaats van zelf een argument te formuleren of het citaat alleen als steun of versterking van een eigen argument te gebruiken. Uiteindelijk lijkt de tekst dan in extreme gevallen op een “collage van citaten” (ibid.) en ideeën van andere auteurs. Eigen gedachten of interpretaties ontbreken. Daardoor ontstaat vaak de impressie dat sommige theorieën of hypothesen absoluut zijn. Een soort eigen mening of interpretatie is meestal pas in de conclusie van de tekst te vinden waardoor een gebrek aan coherentie ontstaat. Tijdens mijn werk als “schrijfmentor” aan de universiteit Wenen kreeg ik trouwens vaak de indruk dat studenten aan het begin de gedachten en theorieën van ‘grote denkers’ van hun vak niet ter discussie durven te stellen. Wat nog ontbreekt is het vertrouwen in de eigen wetenschappelijk-reflexieve competentie.

In de tweede fase, de discoursfase, beschikken de studenten over een basiswoordenschat en hoeven niet meer zo lang na te denken over wetenschappelijke formuleringen (cf. Pohl 2007:489f; 2015:243). Schrijvers in deze fase neigen echter soms tot overmatig complexe formuleringen en lange zinnen. Deze ontwikkeling wordt gestuurd door het verwachtingspatroon van studenten ten opzichte van academisch schrijven. Dit verwachtingspatroon beschrijven

Kramer en van Kruiningen (2015) terecht als volgt: “moeilijker, langer, serieuzer” (2015:187). In de tweede verwervingsfase lijkt dus een soort overcompensatie plaats te vinden. Tegelijkertijd neemt echter ook de eigen argumentatie toe en worden citaten en verwijzingen beter met elkaar in verband gebracht en geëvalueerd – tenminste in bepaalde passages.

Schrijvers in de derde fase, de argumentatiefase (Pohl 2015:244, 2007: 490), hebben al behoorlijk routine met betrekking tot academisch schrijven. In hun teksten gaat het niet meer in eerste instantie om het weergeven van de status quo van het wetenschappelijke discours maar om het formuleren van een kritische, eigen toegang en evaluatie. In het Duits worden op dat moment vaker nominale woordgroepen gebruikt en tegelijkertijd minder lange en ingewikkelde zinnen. Door efficiëntere verwoording ontstaat een duidelijkere en pregnantere tekst. De inbedding in het academische discours is breder en duidelijker en citaten worden argumentatief goed gecontextualiseerd. De redenering bepaalt de opbouw en structuur van de tekst en de argumentatie. In deze derde ontwikkelingsfase zijn er dus de drie dimensies allemaal vertegenwoordigd.

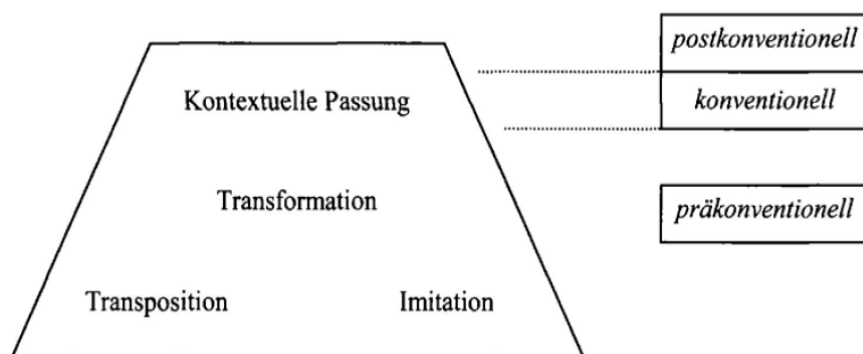
Natuurlijk berust het Ontwikkelingsmodel van Pohl – net als dat van Steinhoff, dat nog ter sprake komt – op studies met Duitstalige academische teksten. Maar dat is voor dit onderzoek van geen belang. In de schrijfwetenschap gaat men ervan uit dat de individuele moedertaal in het kader van academisch schrijven slechts een ondergeschikte rol speelt. Omdat het Duits en het Nederlands bovendien nauw verwante talen zijn, kunnen wij ervan uitgaan dat de resultaten van het Duitstalig onderzoek op het academische schrijven ook op het Nederlands kunnen worden toegepast. Modellen als dat van Pohl schetsen bovendien in eerste instantie algemene principes. Het ontwikkelingsmodel van Pohl toont dat de ontwikkeling van academische geletterdheid in het algemeen van een nauw op het onderwerp gefocuste aanpak verschuift naar een breder, omvangrijker aanpak. Niet alleen het onderwerp komt aan bod maar ook de communicatieve, discursieve en argumentatieve aspecten van wetenschap wat betekent dat de auteurs pas later in hun schrijfcarrière ook leren hun eigen positie binnen de academische discussie te vertegenwoordigen en te verdedigen.

Het ontwikkelingsmodel van Steinhoff (2007:137 ff) vult in zekere zin het model van Pohl aan en kan complementair worden gebruikt. Pohl (2015) verwijst er ook zelf op dat beide modellen overlappen. Steinhoff onderscheidt eveneens drie verschillende ontwikkelingsfasen en tegelijkertijd beschrijft hij vier strategieën die binnen deze fasen kunnen worden toegepast. Steinhoff kijkt vanuit een iets andere invalshoek naar de ontwikkeling van academische geletterdheid. Volgens Steinhoff gaat het erom hoe adequaat een tekst binnen de academische context is. Hij ziet het schrijfproces als een proces van probleemoplossing met verschillende mogelijke strategieën. Aan het begin staan de *imitatie* en *transpositie* (Steinhoff 2007:139ff,

143ff). Beginnende studenten beschikken volgens Steinhoff in eerste instantie over twee handelingsmodellen om het “probleem” academisch schrijven op te lossen: Ze doen na wat ze in andere teksten lezen of ze proberen om eerder geleerde schrijfstrategieën op het academische schrijven toe te passen. In het laatste geval denkt hij bijvoorbeeld aan journalistieke teksten of schrijfstrategieën vanuit het lager onderwijs. Deze en vergelijkbare strategieën kunnen wij vooral aan het begin van het academisch schrijven verwachten, in de onderwerpsfase dus. De volgende strategie is *transformatie* (Steinhoff 2007:146ff). In de discoursfase beginnen schrijvers de specifieke voorwaarden van schrijven in een academische context te beseffen. Ook Steinhoff herkent in deze fase al typische kenmerken van idiomatisch en conventioneel academisch taalgebruik maar meestal duiken toch nog opvallende “breuken” (Steinhoff 2007:138) op in dit voor studenten nieuwe taalgebruik. Pas in de laatste fase kunnen schrijvers zonder problemen tussen de talige en inhoudelijke eisen van schrijven in een academische context navigeren en zijn er geen opvallende breuken in de teksten meer te vinden. De laatste strategie die Steinhoff beschrijft, is de individuele *contextuele aanpassing* (Steinhoff 2007:148f) van talige middelen om aan de wetenschappelijke conventies te voldoen. Schrijvers in deze fase zijn zich bewust van alle dimensies die Pohl noemt en beschikken over de nodige talige hulpmiddelen om alle drie dimensies om te zetten en met elkaar in verband te brengen.

Zoals in figuur 2 getoond, attribueert Steinhoff de genoemde strategieën aan drie verschillende fases die echter anders verdeeld zijn dan die van Pohl. Steinhoff wijst imitatie, transpositie en transformatie toe aan een *preconventionele fase*, de fase waarin schrijvers nog niet (helemaal) aan de normen van het academische discours voldoen. Deze fase omvat de eerste twee fasen van Pohl: de onderwerpsfase houdt eerder transpositie en imitatie in terwijl in de discoursfase ook transformatie aan bod komt.

Wanneer de schrijvers de strategieën van contextuele aanpassing onder de knie krijgen bevinden ze zich in de *conventionele fase* en bestaat er een evenwicht tussen het taalgebruik van de schrijver en de (sociale) normen van de academische discousgemeenschap. Steinhoff suggereert dat er ook nog een derde, *postconventionele fase* bestaat, waar schrijvers die met conventioneel taalgebruik al goed kunnen omgaan, beginnen de regels van academische teksten te verschuiven en opnieuw te interpreteren. Aan de communicatieve functie en de academische doelen van de tekst wordt desniettemin voldaan en in bepaalde gevallen kan dit zelfs ertoe leiden dat de normen binnen de discousgemeenschap zelf verschuiven. Volgens Steinhoff gebeurt dit vooral als het om onderzoekers gaat met een grote autoriteit in het vakgebied (2007:139). Hoe dan ook: dit impliceert dat de discursieve conventies binnen een bepaald vakgebied kunnen veranderen en met elke tekst opnieuw ter discussie kunnen worden gesteld.



Figuur 2: Ontwikkelingsmodel academische geletterdheid volgens Steinhoff (2007:138).

Net zoals bij het model van Pohl werd ook het model van Steinhoff aan de hand van Duitstalige teksten ontwikkeld. Maar ook in het geval van Steinhoff lijkt dat geen probleem. Ook voor het idee van de tekstconventionaliteit speelt de individuele taal geen belangrijke rol. In allebei modellen maar vooral in het model van Steinhoff gaat het erom een academische rol te vinden en te vertegenwoordigen die door de andere acteurs binnen het vakgebied wordt geaccepteerd en serieus genomen. Het gaat in eerste instantie om een bewustzijn over de “voice” van de auteur in het academische discours (vgl. hoofdstuk 1.4.2).

Uit het bovenstaande moge gebleken zijn dat academische geletterdheid niet alleen (correct) taalgebruik maar niet in de laatste plaats ook kennis van de afloop en conventies van communicatie binnen academische vakgebieden veronderstelt en daarenboven een bewustzijn van de werkwijze van (academische) teksten in een bepaalde context. Verder moge gebleken zijn dat academisch schrijven niet alleen een communicatieve functie maar ook een epistemische functie heeft en dus actief bijdraagt aan het opdoen van nieuwe kennis en competenties. Academische geletterdheid als de competentie om met academische teksten (en de respectievelijke vermelde eigenschappen ervan) om te gaan wordt lopend verworven. (Persoonlijke) schrijfontwikkeling vindt op elk moment plaats. Dit proces begint niet pas in het hoger onderwijs en toch, sommige aspecten van academisch schrijven kunnen alleen in een academische context (en dus in het hoger onderwijs) worden geleerd en opgedaan. Dit zijn de uitgangspunten van deze studie. In hoofdstuk 2.3.1 zullen op basis van dit perspectief op academische schrijfverwerving de hypothesen worden opgesteld die vervolgens empirisch zullen worden getoetst.

1.3 (ACADEMISCH) SCHRIJVEN IN EEN TWEEDE TAAL

Zoals gebleken, is de verwerving van academische geletterdheid in één (eerste) taal geen sinecure. Als studenten dan bovendien in een taal die niet hun T1 is academische teksten moeten schrijven, wordt het nog moeilijker en moeten bijkomende horden overwonnen worden. Naast taalcompetentie, taalbewustzijn (niet in de laatste plaats ook het bewustzijn van de implicaties

van het schrijven in verschillende talen) en communicatieve competentie moet ook nog kennis van de opbouw van communicatieve situaties en in verband met de transferpotentie tussen individuele talen worden verworven om met succes in een academische context te schrijven (Dengscherz 2019:204f). In principe moeten studenten die in een vreemde taal schrijven een “de dubbele vreemde taal” (Knorr/Pogner 2015:110) leren.

Ook de schrijfcontext wordt ingewikkelder hoe meer talen bij een schrijfproject betrokken zijn. “Grote” talen met meer prestige krijgen meer aandacht in de dagelijkse samenleving, ook in de academische context. Aan thuistalen van mensen met een migratieachtergrond in Oostenrijk, zoals het Turks of Slavische talen, wordt er in het algemeen minder aandacht gegeven dan aan “grote” talen die op school worden geleerd zoals het Engels of het Frans. En toch oefenen deze thuistalen negatief *en* positief invloed op de schrijfprocessen uit (vgl. hoofdstuk 1.3.2). Engels is vaak de internationale lingua franca binnen de wetenschappelijke context wat betekent dat een aantal onderzoekers hun teksten in het Engels (moeten) schrijven ook al is het niet hun T1. Ook wat betreft de verdeling van verschillende talen in het wetenschappelijk onderzoek is de academische ruimte niet vrij van ongelijke machtsverhoudingen (vgl. Dengscherz 2019:213, Swales 2004:33ff).

Schrijvers die in een tweede taal werken, hebben de neiging om automatisch gebruik te maken van hun T1 (Cumming 2013:13) gezien ze daar dus over een breder repertoire aan uitdrukkingsmogelijkheden beschikken. Tegelijkertijd worden ze met nieuwe problemen geconfronteerd. Hoe dit precies zit, wordt in wat nu volgt besproken. In een eerste stap worden de belangrijke begrippen met betrekking tot meertaligheid gedefinieerd. Daarna wordt aandacht besteed aan de kansen en problemen van academische geletterdheid in verband met een tweede taal en worden voorbeelden van modellen en theorieën over meertalig schrijven toegelicht. Afsluitend volgt een overzicht over mogelijke implicaties voor de academische geletterdheid.

1.3.1 Wezenlijke ideeën en begrippen

Wat wordt er precies bedoeld met T1, T2 en T3? In Europa was het lang gebruikelijk om in monolinguale banen te denken. Met de opkomst van naties groeide ook het idee van één “moedertaal” binnen één “vaderland” met als aanvulling misschien de een of ander vreemde taal die later wordt geleerd als teken van beschaafdheid. De huidige realiteit van de mensen in Europa ziet er anders uit (vgl. Dengscherz 2019:201). De sociale, culturele en nationale achtergronden en identiteiten van mensen zijn ingewikkeld. Ondertussen wordt dikwijls betwijfeld dat echte eentaligheid in Europa (in een academische context) nog de norm is (vgl. Knorr 2019:171) Het ligt niet meer voor de hand om van één moedertaal te spreken waarmee men wordt geboren en

die iemand het hele leven lang begeleidt. Binnen de taalkunde is het inmiddels gebruikelijk om de begrippen eerste, tweede of derde taal te gebruiken, waarbij het cijfer in deze scriptie niet op de eerste plaats naar het tijdstip van verwerving van een taal verwijst, maar naar de mate waarin de taal wordt gebruikt.

De taal die een persoon het meest gebruikt is haar/zijn **eerste taal (T1)**. De taal die minder wordt gebruikt en minder wordt gesproken (en meestal ook pas later wordt geleerd) is een **tweede taal (T2)**. Een taal die nog iets minder vaak, minder lang of “slechter” wordt gebruikt zou dan de **derde taal (T3)** kunnen zijn en zo voort. Dit soort classificatie heeft duidelijke voordelen: Ten eerste kan op deze manier de relatie tussen de verschillende talen van een persoon duidelijk worden gemaakt. De verzameling van talen die een persoon gebruikt (incl. dialecten, sociolecten, register etc.) wordt dan het **talenrepertoire** van een persoon genoemd en de persoonlijke geschiedenis en achtergrond van taalverwerving en -verandering van een persoon is vervolgens zijn of haar **taalbiografie** (vgl. Dengscherz 2019:197f). De tweede grote voordeel is dat een classificatie van talen door cijfers rekening houdt met de complexiteit van het repertoire van een bepaalde persoon. Er zijn bijvoorbeeld mensen met meer dan één T1 of verschillende tweede of derde talen. Bovendien is het mogelijk dat de eerste taal in de loop van het leven verandert – bijvoorbeeld nadat de spreker verhuisd is naar een ander taalgebied en de oorspronkelijke T1 niet meer zo vaak gebruikt.

Vaak wordt nog een ander onderscheid op het terrein van het taalniveau gemaakt dat in het kader van mijn onderzoek minder belangrijk is en soms ook moeilijk te bepalen, maar toch: het gaat om het verschil tussen tweede taal en **vreemde taal**. Dit onderscheid heeft betrekking tot het feit of een taal binnen of buiten het doeltaalgebied wordt geleerd. Een tweede taal wordt meestal verworven in een gebied waar deze taal ook wordt gebruikt en als dusdanig maakt de tweede taal regelmatig deel uit van het dagelijks leven van de leerder. Een vreemde taal wordt daarentegen in het buitenland geleerd en is meestal niet zo belangrijk voor de spreker als een T2 (vgl. Dengscherz 2019:535). In het kader van mijn scriptie is een onderverdeling in vreemde en tweede taal echter niet noodzakelijk omdat de grens in dit geval niet zo duidelijk kan worden getrokken en het is ook niet de bedoeling van mijn onderzoek om te bepalen wanneer een taal “goed genoeg” wordt beheerst. De proefpersonen hebben het Nederlands weliswaar niet in het Nederlandse taalgebied verworven maar de taal maakt binnen het studieprogramma Neerlandistiek toch een groot onderdeel van hun leven uit. Bovendien is in het algemeen een hoog taalniveau nodig om academische teksten te kunnen schrijven. Voor mijn onderzoek wordt dus ervan uitgegaan dat elke taal die een schrijver voor academische teksten gebruikt tenminste een T2 is.

Een ander onderscheid dat in het kader van deze scriptie wel van belang is, is het onderscheid tussen afzonderlijke talen (“Einzel Sprachen”) en taal in het algemeen (Knorr 2019: 171). **Taal in het algemeen** betekent het concept van taal en de mogelijkheid ideeën überhaupt te verwoorden. **Afzonderlijke talen** zijn daarentegen gesloten taalsystemen zoals het Frans, het Nederlands of het Duits. Binnen de schrijfwetenschap is dit vooral dan belangrijk als het erom gaat hoe kennis of weten kan ontstaan en doorgegeven worden. Tussen afzonderlijke talen kan kennis bijvoorbeeld door vertaling doorgegeven worden en toegankelijk gemaakt. Dat betekent dus dat kennis (en in een breed definitie ook schrijven) in bepaalde mate onafhankelijk is van afzonderlijke talen (vgl. Dingsch 2019:622; 2020:412f). Concepten kunnen dus in verschillende talen tegelijkertijd en onafhankelijk van elkaar ontstaan – bijvoorbeeld tijdens epistemisch schrijven.

Sabine Dingsch (2019:193f) wijst er ook op dat het concept van afzonderlijke talen niet meer dan een constructie is. Wat precies een taal is, wordt in een maatschappelijk kader op basis van machtsverhoudingen toegewezen. Zo wordt bepaald wat een taal is, wat een dialect en welke variëteiten het “belangrijkst” zijn. Dingsch geeft echter ook toe dat het idee van afzonderlijke talen nodig is om überhaupt taalverschillen te kunnen maken en verschillende taalbiografieën te kunnen beschrijven. Het concept van afzonderlijke talen is dus wel degelijk als een bruikbare “hulpconstructie” te beschouwen (Dingsch 2019:195f). Hier moeten wij tijdens het werken in meertalige contexten rekening mee houden en mogen niet vergeten dat afzonderlijke talen een ingewikkelde en contextafhankelijke constructie zijn.

Belangrijk in de context van meertaligheid is ook de problematiek van de cognitieve verwerking van meerdere talen in de menselijke hersenen. Alle talige systemen van een mens zijn op elke moment toegankelijk en dat betekent dat het een grote cognitieve inspanning kost om de taal die op het moment niet gebruikt wordt ‘uit te schakelen’ (Cumming 2012:133f). Dat leidt dikwijls tot (zeer vaak ongewilde) transfer tussen verschillende talen tijdens het taalgebruik en de taalverwerving. Als verschillende vormen van deze transfer vermeld Goto Butler: negatieve transfer (interferentie), positieve transfer (faciliteit) en ten slotte het vermijden of overmatig gebruik van bepaalde uitdrukkingen (Goto Butler 2013:127f). Talen beïnvloeden elkaar op een ingewikkelde manier. De transfer kan zelfs van een taal komen die in de taalgebruikssituatie niet eens present is of van meerdere talen tegelijkertijd. Over het algemeen wordt ervan uitgegaan dat de meeste transfer onafhankelijk van de competentie tussen de meest vergelijkbare talen plaats vindt (ibid.). Dat betekent voor het schrijven in een tweede taal dat andere talen, zij het nu eerste, tweede of zelfs derde talen invloed kunnen hebben op het schrijfsproces. Wat dit concreet betekent, zal in wat nu volgt, worden toegelicht.

1.3.2 Kansen, problemen en strategieën tijdens het schrijven in een tweede taal

De taalbiografie van een schrijver oefent duidelijk invloed uit op het schrijfproces. Verschillende talen kunnen daarbij tegelijkertijd een ressource en een beperking zijn (Knorr 2019:166; Dengscherz 2019:209ff). Het maakt niet uit of in een T1 of T2 wordt geschreven – andere talen kunnen nooit helemaal worden uitgeschakeld. Runnqvist et al (2012) geven in hun hoofdstuk over taalproductie van meertaligen in het *Routledge Handbook for Bilingualism and Multilingualism* een overzicht over de stand van zaken. Meertaligheid betekent voor sprekers – en schrijvers – een duidelijke extra inspanning. Het lijkt dat woorden in verschillende talen voor hetzelfde concept apart opgeslagen worden waaronder de snelheid en exactheid van lexicale uitdrukkingen lijdt. Dat geldt ook voor de T1. Voor taalproductie blijkt dus in het algemeen: “When language is doubled, so are the processing demands” (Runnqvist et al. 2012:260).

Een positievere conclusie trekt Benedetta Basetti (2012) in haar hoofdstuk over meertaligheid en schrijfsystemen in hetzelfde handboek. Meertalige geletterdheid heeft volgens haar niet in de laatste plaats ook positieve effecten: Het is makkelijker om verdere schriftelijke systemen te leren, meertalige lezers en schrijvers hebben een hoger metatalig bewustzijn en ze kunnen zelfs beter presteren dan eentalige L1 lezers en schrijvers. Eerder onderzoek heeft getoond dat meertalige geletterdheid vooroordelen tijdens denk- en waarnemingsprocessen vermindert. Er zijn zelfs positieve effecten vastgesteld voor gesproken taal en andere cognitieve functies die niets met taal te maken hebben. (Basetti 2012:665). Dat lijkt op het eerste gezicht indrukwekkend maar Basetti wijst ook op het feit dat sommige van deze effecten niet per se met meertalige geletterdheid te maken moeten hebben. Ze kunnen ook gewoon via de kennis van en de ervaring met specifieke schrijfsystemen ontstaan. En dan is er nog een andere bias die Basetti signaleert: een groot onderdeel van het onderzoek met betrekking tot meertalige geletterdheid werd met het Engels als T2 gedaan, waardoor het moeilijk is om uitspraken over andere T2's te doen. Wat dit laatste betreft, is er nog niet veel onderzoek.

Knorr en Pagner (2015) concentreren zich met hun onderzoek op de didactische aanpak. Zij stellen dat T1- en T2-schrijfprocessen in het algemeen op dezelfde manier zijn opgebouwd maar dat bepaalde deelprocessen anders of herhaaldelijk (moeten) worden gedaan, met name vooral plannings- en formuleringsprocessen (Knorr/Pagner 2015:116). Ze bekritiseren verder dat tijdens het (hoger) onderwijs schrijfproblemen van meertalige studenten vaak aan problemen met de doeltaal worden vastgemaakt en dus ten onrechte tot de taaldimensie van schrijfcompetentie worden gereduceerd. Zij betogen eerder dat schrijfroutine een grotere invloed heeft op de kwaliteit van teksten dan het taalniveau (Knorr/Pagner 2015:113). Natuurlijk realiseren ook zij zich dat T2-schrijvers meer problemen aan het begin van hun schrijfcarrière hebben en

dat ze afhankelijk van hun oorspronkelijke lexicale en syntactische kennis van de doeltaal meer tijd nodig hebben. Het potentieel voor storingen in het schrijfproces is bij T2-schrijvers definitief hoger dan bij T1-schrijvers en dus ook het risico dat het schrijfproces voorgoed afgebroken wordt (ibid.).

Alister Cumming zet nog een ander accent. Hij komt in zijn onderzoek tot de conclusie dat het gebrek aan lexicale vaardigheden het duidelijkste probleem van T2 schrijvers is (2013:134). Tegelijkertijd is hij het eens met bovenvermelde auteurs dat schrijf- en taalvaardigheid niet de enige belangrijke competenties zijn. Cumming wijst ook op het belang van de uitdaging om een rol te vinden binnen het wetenschappelijke discours van een andere cultuur:

What may appear to be language infelicities or awkward writing styles arise from students striving to reconcile competing personal goals and aspirations, adopt new language and discourse forms, acquire and display new knowledge, and satisfy perceived expectations of professors and others – all of which vary by academic discipline, the context of particular courses and instructors, and the personal intentions and cultural backgrounds of students internationally. (Cumming 2013:138)

Kortom, de eisen aan (academische) tekstproductie zijn hoog, niet in de laatste plaats in de context van verschillende talen en culturen. Het zou dus tekortschieten om de schrijfproblemen van T2-schrijvers in een academische context allemaal aan taal- en schrijfvaardigheid vast te maken. Hier moet dus de vraag worden gesteld wat de strategieën kunnen zijn die schrijvers in een tweede taal (kunnen) toepassen om van de voordelen van meertaligheid te kunnen genieten en de nadelen te vermijden.

Wat dit betreft is men het in het onderzoek naar meertalige academische geletterdheid eens over het feit dat taalwisseling (language switching) één van de belangrijkste strategieën is die meertalige schrijvers (vaak automatisch) toepassen, niet in de laatste plaats in het begin van het schrijfproces of als het om tussenteksten en aantekeningen gaat. (vgl. Cumming: 2013:133f; Dengerscherz 2019:214ff, Knorr/Pogner 2015:113). T2-schrijvers hebben de neiging om delen van hun tekst in hun T1 of zelfs een andere taal te schrijven als ze moeite met een goede formulering hebben om dan later op de respectievelijke passage terug te komen. Het is dus geen toeval dat T2-schrijvers normaliter meer bewerkingsrondes nodig hebben (vgl. Dengerscherz 2019:220; Knorr/Pogner 2015:115).

Sabine Dengerscherz heeft voor haar proefschrift (2019) uitgebreid onderzoek gedaan naar professioneel schrijfgedrag met verschillende talen en, zoals gezegd, gesteld dat het idee van perfecte taalbeheersing gewoon niet realistisch is en diegene tekstuele en inhoudelijke aspecten waar de schrijver moeite mee heeft, moet hij/zij eerst opzoeken. Dat heeft uiteraard gevolgen voor de T2-schrijvers. Aan de ene kant worden ze tijdens de recherche steeds weer met de T2 geconfronteerd, aan de andere kant leiden voor al de epistemische functie en bepaalde

macroaspecten van de tekst onder het gebrek aan taalvaardigheid. (Dengscherz 2019:220-223) Met dit probleem kan de leerder op verschillende manieren omgaan, die niet voor iedereen op dezelfde wijze doelmatig zijn. Ieder schrijver heeft behoefte aan individuele schrijfstrategieën en niet alle taalrepertoires en taalbiografieën zijn in gelijke mate geschikt voor elke strategie. Onder verwijzing naar Ulrike Lange somt Sabine Dengscherz er een aantal op (2019:237):

- Een eigen tekst vertalen
- Versies in verschillende talen schrijven
- Vertalen in gedachten tijdens het verwoorden/opschrijven
- Planen en formuleren in verschillende talen
- Talen mixen (in proces en draft)
- Delen van de tekst in verschillende talen schrijven

In het kader van het onderwijs academische geletterdheid moet waar mogelijk naar deze mogelijkheden worden verwezen, want ze helpen de T2-schrijver bij het overwinnen van zijn/haar problemen met de vreemde taal. Dat dit niet meteen tot het gewenste resultaat leidt, is duidelijk. Niet alleen taal- en schrijfvaardigheid maar onder meer ook de tekstcompetentie en de communicatieve, strategische, sociaal-cognitieve en reflexieve vaardigheden moeten in onderwijs naar academische geletterdheid centraal staan. De studenten moeten weten wat van hen verwacht wordt en welke competenties ze nodig hebben om aan de gestelde eisen te voldoen.

Vooraf in het onderwijs naar academische geletterdheid voor T2-schrijvers wordt nog steeds te weinig aandacht besteed aan het idee dat een tekst niet vanaf de eerste versie goed hoeft te zijn. Studenten die in een tweede taal schrijven hebben misschien iets meer tijd en recherche nodig maar de stand van zaken in het schrijfonderzoek laat duidelijk zien dat hun teksten uiteindelijk dezelfde kwaliteit kunnen bereiken als de teksten van T1-schrijvers. Om het met de woorden van Sabine Dengscherz te zeggen:

Professionelle Schreibexpertise besteht nicht darin, keine Schwierigkeiten beim Schreiben zu haben. Sie besteht darin, mit ihnen *umgehen* zu können. (Dengscherz 2019:224).

Aus einer solchen Perspektive gibt es dann keine ‚schlechten‘ Texte. Es gibt nur ‚unfertige‘, die die Anforderungen, die an die Endversion gestellt werden, *noch* nicht erfüllen – und an denen deshalb noch gearbeitet werden muss. (Dengscherz 2019:226).

1.3.3 Modellen en theorieën over meertalig leren schrijven

T2-schrijvers worden, zoals gezegd, met een dubbel leerproces geconfronteerd. Niet in de laatste plaats daarom is het in een meertalige schrijffomgeving van groot belang dat de processen en verstrengelingen van competenties die in verband met (academisch) schrijven nodig zijn, tijdig ter discussie worden gesteld. In wat nu volgt, zullen twee modellen en een theorie, die, zoals nog zal blijken, voor mijn onderzoek van groot belang zijn, gepresenteerd worden.

Taalgevoelig competentiemodel voor academisch schrijven

Dagmar Knorr heeft op basis van bestaand en eigen onderzoek een competentiemodel voor academisch schrijven ontwikkeld dat rekening houdt met de individuele context van T2-schrijvers (“Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens”, Knorr 2019). In haar studie probeert ze complexe meertalige schrijfprocessen te vereenvoudigen door het proces in individuele stappen en competenties onder te verdelen in de hoop zo docenten en studenten te helpen eigen sterke en zwakke kanten beter te begrijpen. Knorr ontwerpt een model met drie dimensies (vgl. de drie kleuren in tabel 1): de soort van kennis die nodig is om academisch te kunnen schrijven (op de y-as), de eisen die aan een academische tekst worden gesteld (op de x-as) en de rol die taal in het algemeen en afzonderlijke talen erbij spelen. Op basis van deze dimensies beschrijft zij 56 procedures en competenties die nodig (kunnen) zijn om een goede academische tekst te produceren. In tabel 1 wordt het model alleen selectief weergegeven omdat het niet de bedoeling is om alle 56 processen en competenties van Knorr over te nemen maar om haar theoretische aanpak en redenering voor mijn onderzoek toepasselijk te maken.

De vier soorten van kennis (Knorr 2019:167, 170) zijn: ten eerste declaratieve feitenkennis in de zin van weten over aspecten van het schrijfproces. Ten tweede is probleemoplossingskennis nodig, de kennis die we nodig hebben om een uitdaging aan te pakken. De derde soort kennis, de kennis van procedures, omvat automatiseerde processen en routines zoals opschrijven van woorden en gebruik van tekstsoorten. Waar de grens tussen probleemoplossingskennis en kennis van procedures moet worden getrokken is niet zo duidelijk. In de praktijk is de overgang vloeiend. De vierde kennis betreft metacognitieve processen wat betekent de reflexieve vaardigheid om de eigen schrijfhandeling in een bepaalde context te plaatsen en te evalueren.

		proces-eisen	tekstuele eisen	talige eisen	formele talige eisen	modale eisen
Taal	declaratieve kennis	schrijfstrategieën	autoorschap, tekststructuur, citeren enz.	grammatisch, lexicaal	spelling en interpunctie	analoog / digitaal schrijven
Afzonderlijke Taal 1	probleemoplossingskennis	omgang met schrijfproblemen	kiezen en toepassen	correct en adequaat gebruik	correct en adequaat gebruik	omgang met fouten en techniek
Afzonderlijke Taal 2	kennis van procedures	schrijfhandelingen realiseren	realiseren	encoderen in schrift	spelling en interpunctie	Motoriek, softwaregebruik
...	meta-cognitieve kennis	eigen handelingen (+ controle)	processen en conventies	lexicale processen, vaktaal, ...	processen van spelling en interpunctie	omgang met software / motoriek

Tabel 1: Competentiemodel voor academisch schrijven volgens Knorr (2019:170) (selectie: V. Sattlegger)

De vier soorten van kennis (Knorr 2019:167, 170) zijn: ten eerste declaratieve feitenkennis in de zin van weten over aspecten van het schrijfproces. Ten tweede is probleemoplossingskennis nodig, de kennis die we nodig hebben om een uitdaging aan te pakken. De derde soort kennis, de kennis van procedures, omvat automatiseerde processen en routines zoals opschrijven van woorden en gebruik van tekstsoorten. Waar de grens tussen probleemoplossingskennis en kennis van procedures moet worden getrokken is niet zo duidelijk. In de praktijk is de overgang vloeiend. De vierde kennis betreft metacognitieve processen wat betekent de reflexieve vaardigheid om de eigen schrijfhandeling in een bepaalde context te plaatsen en te evalueren.

Bij het schrijven van een tekst moet de auteur, volgens Knorr (2019:170, 172f) aan een hele reeks voorwaarden voldoen: proceseisen (schrijfprocessen), tekstuele eisen (rol van de auteur, tekstorganisatie), talige eisen (grammatica en woordenschat), formele talige eisen (spelling en interpunctie) en modale eisen (analoge en digitale schrijfmedia). Volgens Knorr gaat het in totaal om 14 verschillende eisen op de x-as (tabel 1 toont slechts een selectie). Aan al deze eisen moet worden voldaan en voor al de eisen heeft men bepaalde competenties nodig die die afhangen van de soort van kennis die ingezet moet worden om aan de eisen te kunnen voldoen. Tabel 1 toont dat de taal daarbij steeds weer een andere rol speelt. Algemeen talig-communicatieve kennis en vaardigheden kommen volgens Knorr vooral in verband met de kennis van procedures aan de orde. Kennis van een afzonderlijke taal is vooral in het kader van de declaratieve kennis van belang.

Zoals al eerder opgemerkt is de grens tussen probleemoplossingskennis en de kennis van procedure(s) niet duidelijk te trekken. Bij nader inzicht geldt dat ook voor andere grenzen. Interpunctie bijvoorbeeld is een formele talige eis van (academische) teksten waar declaratieve kennis voor nodig is. En niet alleen dat: om te beslissen *wat* correcte interpunctie is, hebben we ook kennis van probleemoplossingen nodig. En om te beslissen *hoe* je interpunctie gebruikt, is kennis van procedure belangrijk, want deze kennis helpt ons om te beslissen hoe interpunctie in het algemeen wordt gedaan. Metacognitieve kennis is nodig om te begrijpen *hoezo* en met welke gevolgen interpunctie wordt gebruikt. Verder is zowel kennis van procedures van de algemene taal als van afzonderlijke talen nodig om interpunctie te kunnen gebruiken en daarenboven uiteraard declaratieve kennis over individuele taal(-regels) met betrekking tot interpunctie. Aan de hand van het schema van Knorr kunnen schrijvers van academische teksten hun eigen schrijfproces in onderdelen splitsen en zich op die elementen respectievelijke aspecten concentreren waarmee ze de meeste moeite hebben.

Het taalgevoelige competentiemodel van Knorr biedt geen volledig overzicht over *alle* competenties die tijdens een schrijfproces aan de orde komen en nodig zijn. Tegelijkertijd blijft

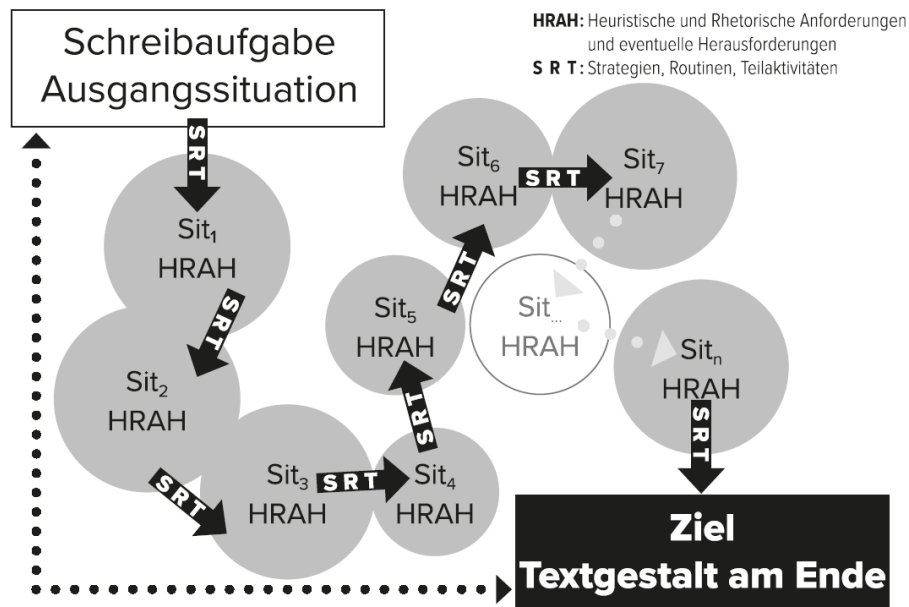
een en ander, ondanks de complexiteit, relatief vaag. Uiteindelijk is vaak niet duidelijk hoe individuele competenties tot stand komen en welke rol talige aspecten nu precies (moeten) spelen. Individuele verschillen in de werkwijze van schrijvers krijgen niet voldoende aandacht. Het model van Knorr is in eerste instantie bruikbaar als inspiratiebron, ter oriëntering van individuele schrijvers die over hun persoonlijke schrijfgedrag en hun strategieën willen reflecteren. Het model van Knorr helpt ons als schrijver te beslissen hoe kennis moet worden toegepast en welk gewicht omgevingsfactoren als de institutionele omstandigheden, taalbiografie en taalrepertoire van de schrijver, het vak, culturele eisen, de tekstsoort en zo voort moet worden verleend.

PROSIMS-schrijfprocesmodel

Om meer te zeggen over de rol van verschillende competenties tijdens het (academisch) schrijven in een meertalige context lijkt het verstandig om het model van Knorr aan te vullen respectievelijk te confronteren met het PROSIMS-schrijfmodel van Sabine Dengscherz (2019:159ff, 2020). PROSIMS staat voor “professionelles Schreiben in mehreren Sprachen” – professioneel schrijven in meerdere talen. Bij Sabine Dengscherz staan vooral contextuele en cognitieve implicaties op de voorgrond. Net als het competentiemodel van Knorr is het PROSIMS-model in zijn geheel te ingewikkeld om het hier uitvoerig te bespreken. In wat nu volgt zullen daarom ook, net als bij Knorr, in wat nu volgt in eerste instantie de algemene idee achter het model en de aspecten die voor dit onderzoek van belang zijn, worden toegelicht.

Het PROSIMS- model bestaat uit drie onderdelen: deel een is een situatiereeks-model (Situationen-Abfolge-Modell, SAM) dat bestaat uit een uitgangssituatie (een bepaalde schrijfoopdracht) aan het begin en een doel aan het einde. Bij PROSIMS gaat het om de beschrijving van het schrijfproces in zijn geheel, om de individuele stappen respectievelijk de schrijfsituaties en de contextfactoren die het schrijfproces bepalen. Elk onderdeel van het SAM kan naarmate van de individuele omstandigheden worden toegepast: Wanneer de schrijfoopdracht begint, wanneer het doel is bereikt en hoeveel en welke stappen ertussen liggen hangt af van de schrijver, de opdracht, de institutionele context, de tijdstip en zo voort.

Elke schrijfsituatie bestaat uit heuristische en retorische eisen en uitdagingen (“Heuristische und Rhetorische Anforderungen und Herausforderungen” HRAH). Afhankelijk van de schrijfoopdracht moet nieuwe kennis worden opgedaan en moeten (nieuwe) communicatieve doelen worden bereikt. Daarbij wordt de schrijver/schrijfster niet alleen met persoonlijke uitdagingen en problemen geconfronteerd (Dengscherz 2019:183, 2020:405). Met bepaalde strategieën, routines en deelactiviteiten (“Strategien, Routinen, Teilaktivitäten SRT”) moet de schrijfsituatie worden afgesloten om vervolgens aan de naaste schrijfsituatie in het SAM te beginnen:



Figuur 3: Het Situatierreeks-Model (SAM); Deel 1 van het PROSIMS-model volgens Dengscherz (2019:161)

Het tweede deel van het PROSIMS-model bestaat uit het situatie-zoom-model (Situationen-Zoom-Modell, SZM) dat, zoals de naam doet vermoeden, op enkele schrijfsituaties inzoomt (Dengscherz 2019:167, 2020:408). Het SZM biedt de gelegenheid om de individuele invloedfactoren op elke situatie nauwkeurig te analyseren. Als factoren die daarbij een rol spelen vermeldt Dengscherz opgedane kennis, persoonlijke resources, de persoonlijke houding tegenover het schrijven, probleembewustzijn, de persoonlijke gesteldheid op het moment en het institutionele kader van het schrijfproces (ibid.). Net zoals bij het competentiemodel van Knorr (2019) versimpelt een dergelijke focus op bepaalde stappen de complexiteit van het schrijfproces en maakt de beschouwing dus makkelijker.

Het derde onderdeel van het PROSIMS-model (Dengscherz 2019: 171, 2020:409): het situatie-wisselwerking-model (“Situationen-Wechselwirkungs-Modell”, SWM) opent eveneens interessante perspectieven op het schrijfproces. Ook in het geval van het SWM laat de naam al zien welk idee achter het model zit: Nadat het schrijfproces op zich is geschetst en enkele schrijfsituaties geïsoleerd en analyseert biedt het SWM mogelijkheden om de relatie tussen individuele schrijfsituaties, eerdere schrijfoopdrachten en andere situationele elementen nader te onderzoeken. Gezien in deze scriptie noch schrijfsituaties geanalyseerd zullen worden, noch de relaties tussen schrijfsituaties zullen worden onderzocht, worden SZM en SWM niet nader beschreven.

In deze scriptie komt dus alleen het SAM, het eerste onderdeel van het PROSIMS-model aan de orde, omdat juist dit model een mooi schema biedt om het schrijfproces in het kader van academisch schrijven in een T2-situatie te beschrijven. Vooral eerstejaarsstudenten worstelen

vaak met de eisen die aan hun schrijfoopdrachten gesteld worden en profiteren van een schema als dat van het SAM omdat het verloop van schrijfprojecten goed beschrijft en een prikkel kan zijn voor persoonlijke reflectie. Bovendien toont het SAM-model ook interessante verschillen. Uiteraard kan achteraf (en van buitenaf gezien) moeilijk precies worden vastgesteld hoeveel schrijfsituaties een schrijfoopdracht heeft gekost en hoeveel tijd in de bewerking van een schrijfsituatie is geïnvesteerd, maar het SAM-model zal waarschijnlijk wel degelijk tonen dat een T2-schrijver meer stappen nodig heeft dan een T1-schrijver. Verder kunnen wij ervan uitgaan (vgl. hoofdstuk 1.2) dat de SAM-analyse zal tonen dat na verloop van tijd met toenemende routine (professionalisering (Dengscherz 2019:218)) minder stappen voor een schrijfproject nodig zijn. De tweede belangrijke ‘les’ van het SAM-model is dat het toont dat de schrijfoopdracht pas is afgesloten wanneer het vooraf bepaalde doel is bereikt. Voor T2-schrijvers zijn er dikwijls meer tussenstappen in vorm van verschillende schrijfsituaties nodig maar dat betekent niet per se dat het eindresultaat minder of meer waarde heeft. Bovendien laat het SAM-model de conclusie toe dat het einddoel van een schrijfoopdracht van setting tot setting kan verschillen of zelfs verschuiven. Wanneer een tekst ‘klaar’ is en aan de gestelde eisen voldoet (en in een academische setting kan worden ingeleverd) bepaalt de schrijver (op basis van zijn of haar tekstcompetentie) uiteindelijk zelf.

Dynamic Systems Theory en Dynamic Usage Based Theory

Als uitgangspunt voor het onderzoek in deze scriptie moet afsluitend nog een derde theorie gepresenteerd worden: De Dynamic Systems Theory of DST (De Angelis/Jessner 2012, Verspoor/Smiskova 2012, Dengscherz 2019:219ff). Deze theorie heeft in de laatste jaren veel aandacht gekregen binnen de taalkunde, vooral in het kader van het taalverwervingsonderzoek. Het wezenlijke idee achter de DST is dat taalverwerving geen lineair proces is maar dat het taalniveau van leerders niet alleen steeds verbetert maar tussenin ook slechter wordt. Dit heeft onder andere ook te maken met het feit dat de meertalige ontwikkeling plaatsvindt in een ingewikkelde context en een dynamische interactie met andere complexe systemen in dit context onderhoudt. De gedachte dat dynamische systemen constant veranderen is een centrale stelling van de DST. Dat zorgt enerzijds voor instabiliteit maar ook voor ontwikkelingsmogelijkheden.

Deze gedachte ligt ook aan de basis van mijn onderzoek. De variabiliteit van systemen impliceert dat (een afzonderlijke) taal permanent verandert en dat steeds weer fouten worden gemaakt. Omdat het verwervingsproces niet lineair afloopt, is het niet mogelijk om een zekere voorspelling te doen van hoe snel en hoe ver het verwervingsproces gaat. De DST stelt zelfs dat grote ontwikkelingen gepaard gaan met grote variabiliteit op het terrein van de taalvaardigheid (Verspoor/Smiskova 2012:21). Omgekeerd, als een taal langer niet gebruikt wordt, kan

verlies van taalcompetentie een van de gevolgen zijn. Bovendien bevestigt de DST dat tijdens onderzoek naar taal- en schrijfvaardigheidsverwerving ook goed op de bredere omgeving en mogelijke invloedfactoren op taalgebruik en academische geletterdheid gelet moet worden.

Op basis van de DST werd een taalverwervingstheorie ontwikkeld die wezenlijk voor de methode van mijn onderzoek zal zijn: de “Dynamic Usage Based Theory” (Langacker 2000; Verspoor/Smiskova 2012). De kerngedachte van de “Dynamic Usage Based Theory” is dat taalleerders geleidelijk leren en verwerven wat ze horen en zelf gebruiken en dat ze het eerst en het best die uitdrukkingen leren die ze het vaakst horen en gebruiken (Verspoor/Smiskova 2012:20). Om deze theorie voor empirisch onderzoek toegankelijk te maken wordt taal onderverdeeld in eenheden, in de DUB-theorie ook *constructions* genoemd (ibid.). Een dergelijke eenheid kan elke betekenis dragende uiting zijn. Het kan een enkel woord zijn, zoals “knie”, maar het kan ook een uitdrukking zijn die uit meerdere woorden bestaat. Zo kan bijvoorbeeld getoond worden dat het woord “knie” in de eenheid “iets onder de knie krijgen” een andere betekenis krijgt. De DUB heeft een bijzondere aandacht voor pragmatische, contextbepaalde betekenistoeschrijvingen.

Samenstellingen en vaste uitdrukkingen worden binnen de DUB-theorie “chunks” genoemd. Dat kunnen voorzetselcombinaties zijn, collocaties, maar ook vaste uitdrukkingen (Verspoor/Smiskova 2012:18f). Een frequent gebruik van chunks door T2-sprekers en -schrijvers leidt tot natuurlijkere teksten die eerder vergelijkbaar zijn met teksten van ‘moedertaalsprekers’ (ibid.). Volgend de DUB-theorie worden chunks vaker gebruikt door die leerders die deze uitdrukkingen vaker hebben gehoord. Een langere confrontatie met wetenschappelijk taalgebruik en academische teksten zou dus volgens de DUB ook positieve effecten op de academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs moeten (kunnen) hebben. Verspoor en Smiskova hebben deze hypothesen in een langlopende studie onderzocht. In deze studie werden de resultaten van kinderen die Engels in traditioneel onderwijs op school volgen (twee uur per week) en kinderen van dezelfde leeftijd die rond 15 uur les in Engels per week hadden, met elkaar vergeleken. De studie toonde dat high-input leerders inderdaad meer conventionele vaste uitdrukkingen gebruikten maar wel later dan aangenomen (Verspoor/Smiskova 2012:43). Aan het begin blijken zowel de high- als de low-input-leerders alle patronen toe te passen die ze tegenkomen. Pas in een later stadium blijkt dat high-input-leerders relevant meer chunks gebruiken en zo uiteindelijk ook betere cijfers halen. Dit heeft men ondertussen ook gebruikt om studenten tijdens de verwerving van academische geletterdheid te steunen. In zogenaamde ‘phrasebanks’ (b.v.b. door de Universiteit van Manchester en de VU Amsterdam) kan men academische chunks opzoeken.

1.3.4 Implicaties voor academische geletterdheid

Uit wat in het voorgaande hoofdstuk werd betoogd, kunnen enkele belangrijke conclusies voor de verwerving van academische geletterdheid door T2-schrijvers worden getrokken. De geschetste theoretische modellen hebben duidelijk gemaakt dat het bij academische geletterdheid in een tweede taal om meer gaat dan om de verbetering van het niveau van de taalverwerving. Duidelijk is geworden dat in een taalverwervingsproces (en de verwerving van academische geletterdheid overlapt algemene taalverwervingsprocessen) meerdere factoren invloed uitoefenen op de snelheid en de kwaliteit van verwerving. En daarbij gaat het niet alleen om talige factoren maar ook om individuele en emotionele, institutionele en andere contextuele factoren. Bovendien moeten in het kader van de verwerving van academische geletterdheid verschillende competenties ontwikkeld worden. Daarbij gaat het niet alleen om competenties die in het kader van academische geletterdheid in het algemeen moeten worden verworven. Studenten tweede taal hebben ook bijzondere competenties nodig. Studenten moeten over declaratieve, metacognitieve en probleemoplossingskennis en over kennis van procedures beschikken om schrijfoopdrachten aan te kunnen. Verder moet men rekening houden met het feit dat elke student een eigen taalrepertoire en taalbiografie heeft die bepaalde voor- en nadelen tijdens de academische tekstproductie met zich meebrengen.

Op al deze factoren moet tijdens onderzoek naar academische geletterdheid in een T2-context worden gelet. Vooral T2-schrijvers hebben duidelijke opdrachten nodig en moeten zoals DST en DUB hebben getoond zelf aan de slag gaan en (academische) taal zelf lezen, schrijven en spreken – hoe meer hoe beter. En toch is het niet mogelijk om met zekerheid te voorspellen hoe het taal- en geletterdheidsniveau van een student zich gaat ontwikkelen. De ups en downs horen er tijdens de (vreemde-) taalverwerving bij.

Uit de theoretische beschouwingen is ook gebleken dat de productie van goede (academische) teksten T2-schrijvers in het algemeen meer moeite kost dan T1-schrijvers. Bepaalde stappen tijdens het schrijfproces moeten vaker worden herhaald en er is meer recherche nodig. Maar het feit dat de tekstproductie voor T2-schrijvers langer duurt, betekent niet noodzakelijk dat de teksten uiteindelijk slechter zijn dan diegene van T1-schrijvers. In tegendeel, in hoofdstuk 1.3.2 werd zelfs getoond dat meertaligheid cognitieve voordelen in verband met de tekstproductie biedt. Tegelijkertijd is duidelijk geworden dat schrijvers in een T2 (of meerdere talen) andere routines en strategieën nodig hebben. Welke precies – dat hangt van het individu af.

In wat nu volgt zullen deze inzichten als uitgangspunt worden gebruikt voor het ontwerpen van de opzet van het onderzoek, maar eerst moet nog een iets worden gezegd over de methodologische ‘bril’ van mijn onderzoek: de genretheorie.

1.4 GENRETHEORIE

Genretheorie neemt een pragmatisch perspectief in en beschouwt schrijven als een (communicatieve) talige handeling (vgl. Pagner 1999). Op basis van onder meer het Organonmodel van Karl Bühler gaat men binnen de genretheorie ervan uit dat teksten net zoals taalhandelingen een bepaald (hoofd-)doel hebben (vgl. Pohl 2007:76). Een tekst kan verschillende functies hebben maar deze functies hebben niet allemaal hetzelfde gewicht. In het geval van wetenschappelijke teksten zijn dat gewoonlijk de informatieve en de persuasieve functie. Het doel van wetenschappelijke teksten is enerzijds informatie over te brengen en anderzijds het publiek (of de docent in het geval van academische teksten) ervan te overtuigen dat de stellingen in de tekst juist zijn en in het wetenschappelijke discours moeten worden overgenomen. Afhankelijk van de wetenschappelijke discipline (alfa-, bèta- of gammawetenschappen), het onderdeel van de tekst (inleiding, methode, discussie van resultaten, besluit enz.) of van het subgenre (essay, werkstuk, exposé, presentatie enz.) overweegt een van de twee functies.

Met deze gedachte als uitgangspunt bevinden wij ons al midden in een genrewetenschappelijk discours. In de volgende deelhoofdstukken wordt dit nader toegelicht. Eerst wordt een overzicht gegeven over het theoretische kader van genretheorie in een academische context. Vervolgens wordt er in het bijzonder ingegaan op het sleutelconcept van deze scriptie: *stance* als een onderdeel van *voice* en auteurschap. In een afsluitende conclusie volgt een kort overzicht over de implicaties van de eerder geschetste inzichten op de methodologie van mijn onderzoek. Daar zal blijken dat ook in academische tekstproductie de rol van de auteur een belangrijke functie heeft. En omdat tekstproductie in een academische context hier ook als een vorm van communicatie wordt beschouwd, speelt bovendien het welbekend axioma van Paul Watzlawick een belangrijke rol: Je kunt niet niet communiceren (vgl. Dengerscherz 2019:43). In wat nu volgt zal worden getoond dat ...

... [w]riters cannot, in other words, not take stance, whether this is a confident and assertive author, a tentative interpreter or a modest scientist, carefully hiding behind empirical findings or flawless logical deduction. (Hyland/Jiang 2016:257f).

1.4.1 Theoretische achtergrond en begrippen

Ken Hyland (2007) definieert **genre** in een schrijfwetenschappelijk kader als volgt:

Genre refers to abstract, socially recognised ways of using language. It is based on the idea that members of a community usually have little difficulty in recognising similarities in the texts they use frequently and are able to draw on their repeated experience with such texts to read, understand, and perhaps write them relatively well. This is, in part, because writing is a practice based on expectations: the reader's chances of interpreting the writer's purpose are increased if the writer takes the trouble to anticipate what the reader might be expecting based on previous texts they have read of the same kind (Hyland 2007:149).

Uit deze definitie blijkt dat het niet alleen daarom gaat *wat* een genre is maar niet in de laatste plaats ook om het *waar* en *waarom*. Het genre maakt communicatie tussen de leden van een bepaalde discoursgemeenschap mogelijk. Het begrip genre wordt in deze definitie vanuit een pragmalinguïstisch perspectief bekeken. Taalgebruik speelt een grote rol en bovendien krijgt het ingewikkelde verband tussen tekst en context de nodige aandacht: het taalgebruik wordt in overeenstemming met de leden van de discoursgemeenschap bepaald en tegelijkertijd leren de leden van de discoursgemeenschap door tijd en ervaring met dit taalgebruik om te gaan. Ook het aspect van samenwerking, dat vanuit de taalhandelingstheorie bekend is, schemert in deze definitie door: De personen die binnen een bepaalde gemeenschap communiceren *willen* begrepen worden en proberen dus om hun teksten zo te produceren als ze door andere personen binnen dezelfde gemeenschap verwacht (en begrepen) worden. Vanuit een didactische perspectief betekent dit ook dat kennis van de werkwijze van taal belangrijk is om met succes te kunnen schrijven en dat de doelen van teksten en hoe aan deze doelen kan worden voldaan een belangrijk onderdeel uitmaakt respectievelijk moet uitmaken van onderwijs naar academische geletterdheid, schrijfvaardigheid en tekstcompetentie (Hyland 2007).

John Swales, een van de bekendste en eerste onderzoekers van de academische genre-theorie, benadrukt ondertussen ook dat kennis van genres een “noodzakelijk maar nooit voldoende conditie is voor succes met een discours” (vgl. Swales 2004:62). Voor succesvol academische tekstproductie zijn volgens hem nog andere soorten kennis en competentie nodig (hiermee bevestigt hij ook eerdere vaststellingen, vgl. hoofdstuk 1.3.3). Bovendien heeft Swales ondertussen ook een zekere scepsis ten opzichte van het begrip genre ontwikkeld. Hij is nu eerder van mening dat genre een te ingewikkeld concept is om het zomaar te beschrijven en dat er meerdere mogelijke eigenschappen van en toegangswijzen tot genres in de gaten moeten worden gehouden om het concept werkelijk te begrijpen. Hij stelt voor om eerder met metaforen dan met genres te werken:

<i>Metafoor: Genres als ...</i>	<i>Want genres zijn ...</i>
<i>... frames voor sociale handelingen</i>	... handelingsaanleidingen voor (geaccepteerd) schrijfgedrag.
<i>... talige standaards</i>	... conventionele verwachtingen in een discoursgemeenschap.
<i>... biologische species</i>	... op ingewikkelde manier van elkaar afhankelijk en uit elkaar ontstaan (subgenres).
<i>... families en prototypes</i>	... meer of minder met andere genres verwant.
<i>... instellingen</i>	... dragers van regels die de context en de rollen binnen de gemeenschap vormen.
<i>... taalhandelingen</i>	... aan medeleden van het gemeenschap gerichte discourses.

Tabel 2: Metaforen voor genres (Swales 2004:68)

Deze metaforen voor genres openen interessante, nieuwe perspectieven op het begrip genre of, zoals in de Duitse of Nederlandstalige context wordt gezegd, op het begrip **tekstsoort**. Beide begrippen beschrijven min of meer hetzelfde fenomeen maar genre is breder. Als het bovendien specifiek over academische of wetenschappelijke tekstsoorten gaat, wordt in deze scriptie bewust het begrip ‘genre’ gebruikt. Welke tekstsoorten uiteindelijk als welke genres zouden kunnen of moeten worden beschouwd hangt ook sterk van de individuele onderzoekssituatie en de mening van de onderzoekers en schrijvers af. In principe kan men academische teksten als een eigen genre beschouwen, maar we mogen niet vergeten dat er ook subgenres zijn zoals werkstukken, scripties, exposés, profwerkstukken, presentaties, essays en zo voort.

Welke genres dan aan welke voorwaarden moeten voldoen, hoe deze voorwaarden veranderen en hoe en door wie ze worden bepaald, hangt weer van een ingewikkelde combinatie van (individuele) omstandigheden af. Vanwege de communicatieve natuur van de wetenschappelijke of academische schrijfsituatie hangen de eisen van een bepaalde tekstsoort niet in de laatste plaats ook af van het doel, dat de schrijver met zijn/haar tekst binnen de discoursgemeenschap wil bereiken (Hüttner 2008). Over deze doelen is – als we de auteurs zelf niet vragen – heerst meestal weinig duidelijkheid. Swales vindt dus dat we voorzichtig moeten zijn met het gebruik van (toch meestal slechts veronderstelde) doelen van teksten om een discours generisch te categoriseren. Dit betekent echter niet, ook daar wijst Swales op, dat het niet zinvol is om te kijken of en hoe schrijvers genreregels waarnemen en volgen (Swales 2004:72).

Ook in de genretheorie speelt de discoursgemeenschap een belangrijke rol (vgl. hoofdstuk 1.1.3). De eisen die aan wetenschappelijke en academische teksten worden gesteld, verschillen met betrekking tot de onderzoeksmethode (kwantitatief, kwalitatief, theoretisch ...), de discipline (alfa-, bèta-, gamma-), het culturele kader, kortom de discoursgemeenschap die en waarvoor de tekst wordt geproduceerd. Swales (2014b) heeft zes criteria ontwikkeld die een discoursgemeenschap vanuit een genretheoretisch perspectief bepalen:

1. A discourse community has a broadly agreed set of common public goals. (...)
2. A discourse community has mechanisms of intercommunication among its members. (...)
3. A discourse community uses its participatory mechanisms primarily to provide information and feedback. (...)
4. A discourse community utilizes and hence possesses one or more genres in the communicative furtherance of its aims. (...)
5. In addition to owning genres, a discourse community has acquired some specific lexis.
6. (...) A discourse community has a threshold level of members with a suitable degree of relevant content and discursal expertise. (Swales 2014b:220ff)

De discoursgemeenschap is dus concreter dan ze op het eerste gezicht misschien lijkt. Uiteraard speelt ook hier de individuele situatie een belangrijke rol. Om dit even aan de hand van de

Neerlandistiek te illustreren: De criteria van Swales suggereren dat met zijn criteria de hele discipline, de hele discoursgemeenschap beschreven kan worden, maar een dergelijke toegang negeert het feit dat er ook zo iets bestaat als de discoursgemeenschap van de extramurale Neerlandistiek of van de literatuurwetenschap in Vlaanderen. Het hangt af van de individuele focus van de schrijver waar hij of zij bij hoort of in de toekomst graag bij zou willen horen. En dan moeten we ook nog rekening houden met het feit dat vaak een onderscheid wordt gemaakt tussen de academische discoursgemeenschap(pen) in het hoger onderwijs, waar teksten worden geschreven om wetenschappelijke vaardigheden te tonen en te oefenen, en wetenschappelijke discoursgemeenschap(pen) in het ‘echte leven’, waar teksten worden geschreven om nieuwe kennis op te doen, te verspreiden en te beoordelen (Hüttner 2008, Pogner 1999:150f). Academische teksten worden in deze context beschouwd als een ondergeschikt genre van wetenschappelijke teksten. Hoe dan ook, onderzoek naar academisch of wetenschappelijk schrijven moet ook rekening houden met de relatie tussen schrijver en lezer en de rollen van beide acteurs. Juist om deze relatie draait ‘stance’ als het wezenlijke schrijfwetenschappelijke concept in het empirische onderdeel van mijn onderzoek. Hierover meer in het volgende hoofdstuk.

1.4.2 De rollen van auteur en lezer: over voice, stance en engagement

Om wetenschappelijke teksten te schrijven heb je dus kennis over de interactieve sociale processen en regels van een discoursgemeenschap nodig. Vereenvoudigd zou men kunnen zeggen dat het nodig is om de eigen rol en positie binnen een discours te kennen om überhaupt meespreken te kunnen. Dagmar Knorr spreekt in dit verband – met betrekking tot haar competentie-model (vgl. hoofdstuk 1.3.3) – over de metacognitieve kennis van de rol van de auteur:

Kritisch zu denken ist eng mit konstruktiven Formen des Streitens und der Diskussion verbunden. Denn nur wer eine Position bezieht – und sich damit seiner Rolle im Diskurs bewusst ist –, kann sich kritisch mit vorhandener Forschung auseinandersetzen. (Knorr 2019:172.)

Schrijvers moeten volgens Knorr dus een begrip van de sociale dimensies van wetenschappelijk en academisch schrijven in de zin van communiceren hebben om hun eigen rol in de discours-gemeenschap te begrijpen. En schrijvers moeten hun rol (en die van andere acteurs) kunnen begrijpen om überhaupt kritisch te kunnen denken, nieuwe ideeën te hebben en de gedachten van anderen te evalueren. Dat geldt niet alleen voor wetenschappelijke auteurs in de ‘echte’ onderzoekswereld maar ook voor studenten in het hoger onderwijs en hun academische teksten. Hüttner (2015:31) stelt daarom dat studenten de sociale regels van wetenschappelijke discours-gemeenschappen al tijdens het schrijven van academische teksten moeten oefenen. Zij ziet studenten al in de positie van “legitimate peripheral members of this community” (ibid.).

Te weten waar men staat is dus voor elke schrijver in een academische of wetenschappelijke context belangrijk. Om deze positie te benoemen, werden in verschillende disciplines begrippen ontwikkeld. In het kader van het *participation framework* van Erving Goffman (1979) wordt bijvoorbeeld over *footing* gesproken. In de schrijfwetenschap en vooral binnen de genretheorie spreekt men in dit verband over de **voice** van de auteur:

Christine Tardy (2012) betreurt dat voice (in de schrijfwetenschap) een veel gebruikt maar amper gedefinieerd begrip is. Blijkbaar heeft iedereen er een idee van maar de interpretaties van *voice* verschillen duidelijk. Vandaar dat zij probeert een en ander te verduidelijken en stelt dat voice een concept van zelfrepresentatie is dat individueel en sociaal geschapen is. Het is “a writer’s unique and recognizable imprint, associated with *authenticity*, *resonance*, *authoritativeness*, and *authorial presence* within a text” (Tardy 2012:37). En daarmee is nog niet alles gezegd. Voice is ook beïnvloedt door de discoursiviteit van (vooral wetenschappelijke) teksten: De schrijver neemt uiteindelijk toch ook een positie in tegenover de waarden, opvattingen en machtsrelaties van een discoursgemeenschap en gebruikt de genormeerde uitdrukkingswijzen van deze community om haar/zijn eigen positie *een stem te geven* (vgl. ook Swales 2004:78f). Verder wijst Tardy ook op het feit dat schrijvers de mogelijkheid hebben om verschillende stemmen binnen een tekst te gebruiken. Duidelijke grenzen kunnen wat dit betreft lang niet altijd getrokken worden. De overgangen zijn vaak vloeiend zodat een soort “heteroglossia” (Tardy 2012:39) ontstaat.

Vanwege de dialogische context van het academische of het wetenschappelijke discours bepaalt de voice ook de rol van de lezer. Teksten worden niet alleen geschreven maar ook geïnterpreteerd en de meerderheid van de lezers in een academische of wetenschappelijke context construeert een soort impressie van de auteur op basis van de gelezen tekst (Tardy 2012:44). Het beeld dat op die manier over een auteur ontstaat is niet voor iedereen (en voor alle teksten) gelijk. In ieder geval is het niet vanzelfsprekend dat de voice die een auteur in haar/zijn teksten ontwerpt (altijd) de voice is die ook door de lezers wordt waargenomen en geconstrueerd op basis van de lectuur (ibid.).

Ook John Swales heeft zich beziggehouden met de processen en handelingen die aan bod komen tijdens het construeren van onze “academic *personae*” (2004:81). Dit laatste begint al met bewuste en duidelijk interactieve handelingen als citeren maar gaat ook verder. Swales wijst bijvoorbeeld op het feit dat het in een communicatietheoretisch perspectief van groot belang is om te kijken naar wat er (bewust of onbewust) *niet* wordt gezegd in een tekst om de eigen ‘persona’ te onderbouwen:

Moreover, if scientific writing is (...) a classic instance of “author-evacuated” rather than “author-saturated” text (Geertz, 1988), then close attention to how and when things are *not said* takes on added significance, for it is here, along with the subtle deployment of persuasive devices, that we may see disciplinary conventions, attitudes, and expectations at work (Swales 2004:87).

Zelfs als een auteur dus probeert om niet ‘gezien’ te worden in haar/zijn tekst is het ook in een wetenschappelijke discoursgemeenschap, waar teksten “community-negotiated processes” zijn (Hyland/Jiang 2016:255), is het niet mogelijk om *niet* te communiceren. Het zou in sommige gevallen zelfs als onwetenschappelijk kunnen worden beschouwd wanneer de rol van de auteur als individu in een bepaalde context genegeerd wordt. Onderzoek vindt nooit in een vacuüm plaats. Onderzoekers willen gehoord en au serieus genomen worden en daarvoor moeten ze de andere acteurs van de discoursgemeenschap van hun competentie en kennis overtuigen (Hyland 2005:175f). In dit kader is het van eminent belang dat een auteur over de rol van de lezer en ook over de eigen rol in de discoursgemeenschap reflecteert en tijdens de tekstproductie erop let hoe haar/zijn uitingen door de lezers binnen dezelfde gemeenschap (en daarbuiten?) zouden kunnen worden opgevat.

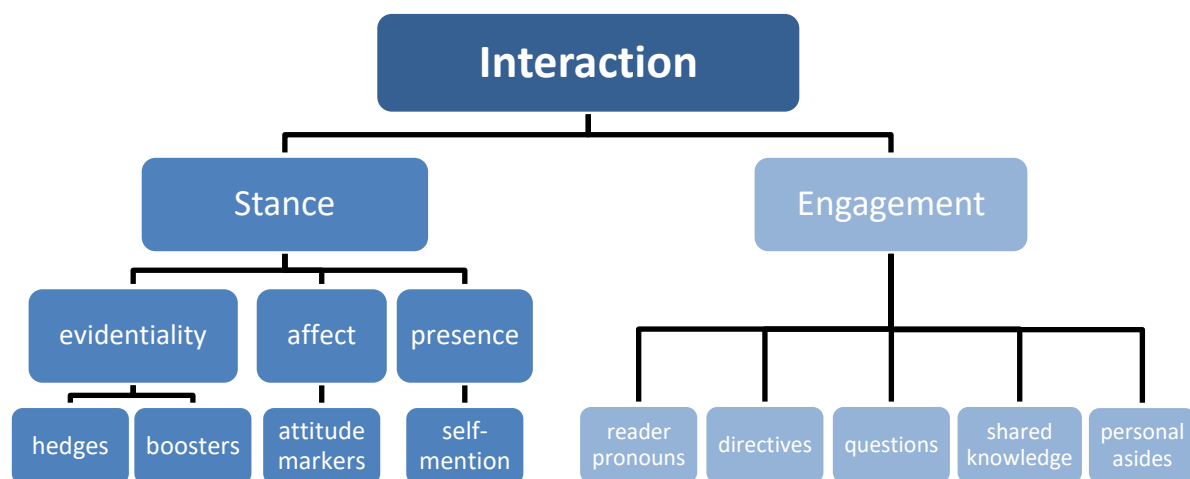
Stance, het centrale concept van mijn onderzoek, maakt deel uit van het grotere concept van voice maar het focust toch op een kleiner onderdeel van de rol van de auteur, de lezer en de uitdrukking ervan. De auteur die misschien het meest bekendstaat voor zijn onderzoek naar stance in wetenschappelijke teksten is Ken Hyland. Hij onderscheidt in het kader van de interactiemogelijkheden aan de kant van de auteur binnen een wetenschappelijke discoursgemeenschap naast “stance” ook “engagement”. **Stance** definieert hij als volgt:

(...) a textual ‘voice’ or community recognized personality (...). It is the ways that writers intrude to stamp their personal authority onto their arguments or step back and disguise their involvement. (Hyland 2005:76)

Stance verwijst dus naar de actieve mogelijkheden van de auteur om *zichzelf* te presenteren en haar/zijn rol tegenover de andere leden van de discoursgemeenschap te formuleren. Het concept maakt het eerste onderdeel uit van de sleutelressources met betrekking tot de interactie tussen de verschillende acteurs van een discoursgemeenschap. Het gaat hierbij echter alleen om de auteur-specifieke resources die voor een schrijver in het kader van de academische of wetenschappelijke dialoog ter beschikking staan, dus hoe de auteur zichzelf wil presenteren. **Engagement**, aan de andere kant, verwijst naar de tweede, lezer-specifieke onderdeel van interactieve sleutelressources van de schrijver. Engagement wordt evenwel door de auteur toegepast om de wetenschappelijke interactie mogelijk te maken maar met bijzondere aandacht voor de lezer. De auteur probeert op deze manier ervoor zorg te dragen dat de lezers de teksten op de bedoelde manier interpreteren:

This is an alignment dimension where writers acknowledge and connect to others, recognizing the presence of their readers, pulling them along with their argument, focusing their attention, acknowledging their uncertainties, including them as discourse participants, and guiding them to interpretations. (Hyland 2005:76)

Om stance en engagement te formuleren staan een hele reeks talige structuren ter beschikking die vooral voor het Engels al goed onderzocht zijn (vgl. Hyland 2005:177, Hyland/Jiang 2016; Gray/Biber 2012). Een auteur kan haar/zijn perspectief bijvoorbeeld ostentatief kenbaar maken met lexicale elementen zoals adjectieven en adverbia. Er zijn echter ook minder duidelijke middelen en wegen zoals syntactische onderschikking, repetitie, contrast, contextuele verwijzingen en zo voort. Het probleem voor onderzoekers naar deze factoren is dat verschillen tussen de intentie van de auteur en de interpretatie van (andere) lezers van buitenaf niet altijd even makkelijk kunnen worden beoordeeld (vgl. hoofdstuk 1.4.3). En toch, de concepten stance en engagement maken het mogelijk om begrijpelijk en helder over de rollen van auteur en lezer na te denken en tot conclusies te komen die op meer gebaseerd zijn dan op persoonlijke intuïtie. De relatie tussen de twee concepten kan als volgt gevisualiseerd worden:



Figuur 4: Sleutelressources van academische interactie volgens Hyland (2005:177)

Gezien het beperkte kader van deze scriptie, focust mijn onderzoek alleen op het aspect van stance, de schrijver-georiënteerde aspecten dus. Als kenmerkende elementen van stance beschrijft Hyland: **evidentiality** (in hoeverre staat de auteur achter de gestelde proposities en beschouwt hij/zij deze als betrouwbaar?), **affect** (de professionele of persoonlijke houding van de auteur tegenover de stellingen of resultaten van haar/zijn onderzoek) en **presence** (uitingen waardoor de auteur zichzelf actief zichtbaar maakt in de tekst) (Hyland/Jiang 2016:256).

De talige structuren waarover een auteur beschikt om stance uit te drukken hangen vanzelfsprekend nauw met de respectievelijke (afzonderlijke) taal samen. In het Nederlands is tot

nu toe nog maar weinig onderzoek gedaan naar de manier waarop stance-handelingen in wetenschappelijke en academische teksten uitdrukking vinden. Vanwege de duidelijke verwantschap tussen het Engels en het Nederlands kunnen we er echter vanuit gaan dat de handelingen vergelijkbaar zijn. Evidentiality zou dus ook in het Nederlands uitgedrukt kunnen worden door enerzijds **hedges** (zich juist *niet* helemaal achter een redenering stellen en de absolute geldigheid van een feit verzachten of relativeren) als ‘mogelijk’ of constructies met ‘zou kunnen’ en anderzijds **boosters**. Boosters als ‘duidelijk’ of directe formuleringen versterken de redenering en suggereren overtuiging wanneer de auteur absoluut achter een idee staat. Hedges en boosters “balance objective information, subjective evaluation and interpersonal negotiation, and this can be a powerful factor in gaining acceptance for claims” (Hyland 2005:180). **Attitude markers** weerom drukken de affectieve in plaats van de epistemische houding van de auteur tegenover haar/zijn onderzoek uit, zoals verassing, toestemming, belang, frustratie etc. en **self-mention** verwijst naar het gebruik van persoonlijke en bezittelijke voornaamwoorden (ibid.).

Volgens Steinhoff (2007) wordt self-mention echter niet altijd direct en expliciet uitgedrukt. En inderdaad, in feite staan meer dan 90 % van de finiete verba in wetenschappelijke teksten in de derde persoon wat ermee te maken zou kunnen hebben dat de schrijver wel present is in wetenschappelijke en academische teksten maar tegelijkertijd de overgedragen informatie mogelijk subjectonafhankelijk wil presenteren (Steinhoff 2007:165). Overduidelijke self-mention is dus niet graag gezien in de wetenschap maar Steinhoff wijst er ook op, dat self-mention niet altijd ‘overduidelijk’ hoeft te zijn: Door het gebruik van bepaalde wetenschapstalige constructies als modale hulpwerkwoorden + passiefconstructies (‘kan worden aangenomen’, ‘moet worden verklaard’ etc.) of juist hedging-constructies met ‘zou/den’ wordt “voor ieder ervaren lezer van wetenschappelijke teksten duidelijk, dat de auteur naar zichzelf verwijst” (Steinhoff 2007:166, vertaald door V. Sattlegger). In dit kader beschrijft Steinhoff een spectrum van auteursreferentie: van een **agenshaftige referentie** (b.v. met voornaamwoorden) naar een **agensloze referentie** (zoals de genoemde omschrijvingen). Beide kunnen zowel **impliciet** of **expliciet** geformuleerd worden (ibid.). In wetenschappelijke en academische teksten onderscheidt Steinhoff het Ik van de auteur (m.b.t. teksteigenschappen), het Ik van de onderzoeker (m.b.t. wetenschappelijke uitvindingen) en zelden in vroege teksten door studenten het Ik van de verteller (m.b.t. persoonlijke implicaties en narratieve anekdotes) (Steinhoff 2007:206).

Wat voor self-mention geldt, geldt ook voor stance: lang niet altijd is stance overduidelijk, meer dan wordt stance slechts door de relatie met de context zichtbaar. Duidelijke uitdrukkingen van stance zijn in academische en wetenschappelijke teksten over het algemeen minder vaak te vinden dan in andere tekstsoorten. Uit uitgebreid kwantitatief onderzoek naar stance in

Engelstalige wetenschappelijke teksten (Hyland 2005, Hyland/Jiang 2016) blijkt dat schrijvers in bètadisciplines eerder de neiging hebben om de rol van de auteur naar de achtergrond te verplaatsen. De alfa- en gammawetenschappen wordt stance vaker in verband gebracht met het belang van de eigen positie en de drang om voor de onderzoeks-prestaties herkend te worden. In mondelinge wetenschappelijke teksten in het algemeen (zoals presentaties) worden er meer stance-markers gebruikt dan in schriftelijke teksten (vgl. Hyland 2005:181). Bovendien heeft Hyland getoond dat in bepaalde onderdelen van wetenschappelijke en academische teksten (met name de inleiding en de discussie) meer zichtbaarheid van de auteur gebruikelijk is dan in andere hoofdstukken of onderdelen (Hyland 2005:190).

Uit het onderzoek van Hyland blijkt ook dat de houding tegenover stance-uitdrukkingen in onderzoekteksten door de jaren heen is veranderd. In de laatste 50 jaar is het gebruik van stance-elementen in Engelstalige papers over toegepaste taalkunde bijvoorbeeld om 16 %, om 14,3 % in de sociologie. In de ingenieurswetenschappen is het gebruikt van stance-elementen daarentegen om 23,3 % gestegen en in de biologie om 8,3 % (Hyland/Jiang 2016:258). Terwijl er dus een gestegen gebruik van hedges in de twee bètawetenschappen werd vastgesteld, worden boosters inmiddels over het algemeen duidelijk minder gebruikt, attitude markers zijn stabiel gebleven en er is overal behalve in de taalkunde een duidelijke toename van self-mentions te merken (ibid.). Hyland en Jiang veronderstellen dus in het algemeen een beweging naar “rhetorical convergence” van alfa-, bèta- en gammadisciplines. De gebruikswijze van stance-elementen wordt steeds meer gelijk en tegelijkertijd zien we een algemene tendentie tot formaliteit en terugtocht van de auteur (Hyland/Jiang 2016:269).

1.4.3 Methodologische implicaties

Het voorgaande heeft een aantal implicaties voor mijn eigen onderzoek. Met het concept van stance volgens Hyland is het blijkbaar mogelijk om de positie van de auteur te bestuderen zonder in eerste instantie subjectieve toeschrijvingen van buitenaf te moeten doen. In dat kader mogen wij natuurlijk niet vergeten dat slechts de auteur haar/zijn werkelijke bedoeling kent en dat we er steeds voor moeten zorgen dat we niet ‘hineininterpretieren’. Op zoek naar stance in academische teksten van studenten in het hoger onderwijs hebben wij dus een combinatie van kwantitatieve en kwalitatieve methodes nodig en moeten we de nodige zelfkritiek opbrengen. Swales (2004:70ff) wijst in deze context onder andere op het feit dat we nooit kunnen weten of een auteur bepaalde keuzes in haar/zijn tekst maakt om (juist niet) aan de conventies van de discouurgemeenschap te voldoen of om integendeel een bepaald communicatief doel te bereiken.

De twee groten van de genretheorie zijn zich bewust van deze beperkingen maar stellen toch dat een genrespecifieke aanpak voor de schrijfwetenschap belangrijk is. Na een persoonlijk gesprek met John Swales concludeert Ken Hyland:

It may even be the case, as John Swales (pers. comm.) has observed, that a few famous writers (perhaps Heidegger, Wittgenstein, Sartre, and Halliday) do not play this interactive game with their audiences. However, writers do not act in a social vacuum, and knowledge is not constructed outside particular communities of practice. (...) [I]ndependent creativity is shaped by accountability to shared practices. (Hyland 2015:191).

Ook al zijn de sociale en talige normen die wetenschappelijk en academische teksten bepalen niet voor elke tekst van toepassing en houdt lang niet iedere auteur zich eraan – er zijn wel opvallende patronen en conventies in te microkosmos van de academische tekstproductie te vinden die ons iets kunnen leren over dat waar we het over hebben, waar wij als gemeenschap van onderzoekers naartoe bewegen en wat er misschien juist over het hoofd wordt gezien.

De werkwijze van deze sociaal-communicatieve processen hangt onder meer af van de afzonderlijke taal waarin het wetenschappelijke en academische discours plaats vindt. In het geval van het Engels weet men al vrij duidelijk hoe de individuele taal in dit verband precies werkt en welk invloed taal kan hebben op wetenschappelijke communicatie en kennisverwerking (vgl. Gray/Biber 2012). In het Nederlands (en ook in het Duits) is er wat dit betreft nog een lacune, die dit onderzoek ten dele hoopt te vullen.

2 ONDERZOEK DOEN NAAR STANCE IN EEN TWEEDE TAAL

In hoofdstuk 1 werd er beargumenteerd dat tijdens wetenschappelijk en academisch schrijven en het onderzoek daarna een aantal ingewikkelde processen en contextfactoren aan bod komen. Nu de theoretische achtergrond en basisbegrippen zijn verklaard valt er dus nog de institutionele en individuele achtergrond van de corpusteksten en van mijn onderzoek in het algemeen te beschrijven. Op de volgende pagina's gaat het daarom over academisch schrijven aan een Oostenrijkse universiteit, het studieprogramma Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen en komt er context- en meta-informatie over de corpusteksten aan bod. Op basis daarvan wordt er verder een specifiek toegepaste onderzoeksmethode opgebouwd voordat in het laatste onderdeel van dit hoofdstuk op het eigenlijke onderzoeksdoel en de onderzoeksvragen van mijn scriptie uitgebreider wordt ingegaan.

2.1 INSTITUTIONELE EN INDIVIDUELE CONTEXT

In het kader van de institutionele en individuele context moet opnieuw op het verschil tussen academische en wetenschappelijke teksten worden gewezen (Pogner 1999:150f; Hüttner 2008; Knorr/Pogner 2015:110): Wetenschappelijke teksten nemen binnen een bepaalde discoursgemeenschap de functie van communicatiemiddelen in. Onderzoekers berichten over hun resultaten, verdedigen hun meningen en reageren op nieuwe ideeën en kritiek door andere personages binnen hetzelfde veld. Binnen de afzonderlijke discoursgemeenschappen verschillen de sociale normen, de habitus. In de geneeskunde zijn er duidelijk andere standaards van wetenschappelijke discussie dan bijvoorbeeld in de letterkunde of in de economie.

Studenten leren onder meer hoe deze wetenschappelijke discoursgemeenschappen functioneren en wat ze moeten weten om er ooit eens zelf aan deel te nemen. Studenten leren de wetenschap kennen door het lezen van wetenschappelijke teksten en het schrijven van eigen teksten – academische teksten. In een academische context zijn er andere genres dan in de wetenschap. In de academische context (van studenten) worden geen papers en boeken geschreven maar werkstukken en scripties. En meestal worden er geen conferentiebijdragen gepresenteerd maar mondelinge presentaties binnen het thematische kader van een college. Uiteraard zijn er overlappingen tussen wetenschappelijke en academische genres maar er is een groot verschil: academische teksten worden als soort examen gezien en dienen ter beoordeling van de kennis van studenten. Kortom: Studenten halen cijfers voor hun academische teksten (vgl. GooSENS/Schoordijk 2020). Vooral voor de studenten die niet van plan zijn om een wetenschappelijke loopbaan in te slaan is het feit dat academische teksten in het kader van het curriculum worden beoordeeld, waarschijnlijk de belangrijkste functie van academische teksten. Wettelijk

worden werkstukken in het Oostenrijkse context als “Prüfungsarbeiten” (Universiteitswet §§19 en 79) en als deelprestatie van “prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen” (werkcolleges) (§10 Studienrecht Universität Wien) beschouwd. Er bestaan amper officiële regels met betrekking tot academische teksten met uitzondering van scripties en proefschriften en het wat en hoe in verband met academische teksten wordt aan de respectievelijke studierichting gedelegeerd (vgl. hoofdstuk 2.1.1).

En toch maken academische teksten deel uit van wetenschappelijke teksten in de meest brede zin van het woord omdat de beoordeling van academische teksten door docenten volgens wetenschappelijke criteria gebeurt. Studenten weten met de tijd vrij duidelijk hoe een wetenschappelijk tekst eruit moet zien en wat van hun eigen teksten wordt verwacht – ook al wordt meestal niet werkelijk geventileerd wat de eisen voor een bepaald werkstuk zijn Gruber et al. (2006) hebben uitgebreid onderzoek gedaan naar de werkstukken van bachelor-economiestudenten aan de Universiteit Wenen en naar de verwachtingen desbetreffend van docenten en studenten. Zij zijn onder meer tot de volgende conclusie gekomen:

Obwohl die Interviews zeigen, dass die Studierenden relativ gut über die Ansprüche der Lehrenden Bescheid wissen, führt die oft lediglich beiläufige Kommunikation dieser Ansprüche durch die Lehrenden dazu, dass die Studierenden den Eindruck haben, dass jede/r Lehrende seine/ihre individuellen „Vorlieben“ hätte und dass das Erzielen einer guten Note weitgehend davon abhängt, herauszufinden worin dieses bestehen. (Gruber et al. 2006:262)

Studenten blijken dus met de tijd te leren wat wetenschappelijkheid eigenlijk betekent maar ze realiseren zich ook dat individuele factoren – ook al worden die lang niet altijd even duidelijk geformuleerd – een belangrijke rol spelen.

2.1.1 Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen

Wat zijn de contextfactoren binnen de studierichting Neerlandistiek? Aan de Universiteit Wenen was de Neerlandistiek tot voor kort een eigen studierichting met een bachelorprogramma (met de optie voor een focus op “Dutch Language, Literature and Culture in a Central European Context”), een masterprogramma en een uitbreidingscurriculum voor studenten van andere studierichtingen. Helaas wordt het mastercurriculum na het wintersemester 2021/22 en het bachelorcurriculum na het zomersemester 2022 gesloten. Er bestaat dus geen zelfstandige studierichting Neerlandistiek meer in heel Oostenrijk en een groot onderdeel van de colleges en het aanbod dat de auteurs van de teksten in het corpus van dit onderzoek hebben gevolgd zal door toekomstige generaties van studenten in Oostenrijk niet meer kunnen worden gevolgd. Alleen het uitbreidingscurriculum zal verder bestaan als onderdeel van het studieprogramma Vergelijkende Letterkunde (Nederlandistik an der Universität Wien 2020).

Een van de bijzonderheden van de studierichting Neerlandistiek aan der Universiteit Wenen was onder meer dat er vanwege het relatief gering aantal studenten en de uitgebreide mogelijkheden ter specialisatie veel aandacht kon worden besteed aan individuele studenten. De docenten konden de ontwikkeling van elke student volgen en de studenten wisten in het algemeen vrij duidelijk wat de docenten van hen verwachten. Wat voor mijn onderzoek in bijzondere mate interessant is, is het feit dat de studenten het Nederlands pas met begin van hun bachelorstudies beginnen te verwerven. Taalverwervingscolleges (met onder meer aandacht voor algemene en wetenschappelijke schrijfvaardigheid) maakten een belangrijk onderdeel uit van het curriculum en wie interesse had kon bovendien colleges zakelijke correspondentie etc. volgen. Een belangrijk aspect van het vaardigheidsprofiel van afgestudeerde Neerlandici is volgens het bachelorcurriculum:

Die Studierenden können [niederländische] sprachliche Strukturen und Texte angemessen analysieren und verfügen über Textkompetenz (Textanalyse und –produktion) im literatur-, sprach- und kulturwissenschaftlichen Bereich. (Universität Wien 2017:1)

In het masterprogramma werden deze vaardigheden nog verder uitgebreid (vgl. Universität Wien 2016). De verplichte taalverwervingscursussen binnen het bachelorcurriculum omvatten 34 ECTS. Bovendien moesten er telkens 13 ECTS in colleges over letterkunde, taalkunde en cultuur en geschiedenis worden verworven en 10 ECTS in colleges met een specialisatieonderwerp (communicatie en tekstcompetentie, didactiek, vertalen of Afrikaans). Al deze colleges (behalve Afrikaans) vonden in het Nederlands plaats waardoor er constant gewerkt werd aan het taalniveau van de studenten – niet alleen binnen de taalverwevingscolleges. De eerste wetenschappelijke teksten werden al in het tweede semester verwacht. Dit curriculum hebben drie van de vijf proefpersonen van mijn onderzoek gevolgd.

Twee proefpersonen hebben het mastercurriculum doorlopen op twee verschillende manieren: Een student is direct na het bachelorprogramma verder gegaan met de masterstudie en heeft een tekst uit beide fases ter beschikking gesteld. Deze student volgde tijdens de masteropleiding ook nog colleges taal- en letterkunde en colleges uit het specialisatietraject van de bachelor. De tweede masterstudent studeerde in de bachelorfase geen Neerlandistiek, maar een ander vak. Vandaar dat deze student tijdens het masterprogramma in de plaats van 25 ECTS specialisatiecolleges eerst de laatste twee taalverwervingscolleges moest afsluiten. De teksten die worden onderzocht zijn dus van studenten met zeer verschillende achtergrond waardoor met een breed spectrum van individuele contextfactoren rekening kan worden gehouden en tegelijkertijd voorzicht met overhaastige toeschrijvingen van causaliteit moet geleverd worden.

2.1.2 Corpus

Het corpus dat voor dit onderzoek werd verzameld bestaat uit telkens twee teksten van iedere student. De teksten werden in verschillende fases (semesters) van hun studie geschreven. Zoals gezegd hebben twee masterstudenten en drie bachelorstudenten teksten ter beschikking gesteld. Een student heeft twee kortere huiswerkopdrachten vanuit hetzelfde college en een werkstuk ingeleverd zodat het woordaantal tegenover de andere studenten niet zo erg verschilt. Behalve deze twee kortere huiswerkopdrachten werden er negen werkstukken met verschillende onderwerpen en uit verschillende werkcolleges met verschillende docenten ingeleverd. De twee huiswerkopdrachten zijn tekstinterpretaties uit een inleidend college letterkunde. Een van de werkstukken werd in het kader van een college taalkunde geschreven, één in een college letterkunde, twee in colleges didactiek en vijf in verschillende colleges cultuur- en geschiedenis met onderwerpen zoals schilderkunst en politieke ontwikkelingen. Het gaat dus om een waaier van onderwerpen en toch werd de helft van de teksten in het kader van een college van een en dezelfde docent geschreven (die bovendien een handleiding heeft ontworpen voor de formele eisen van academische teksten binnen het studieprogramma neerlandistiek). Op de implicaties van deze bijzondere contextfactoren zal in het kwalitatieve onderdeel van onderzoek nader worden ingegaan.

Alle ingeleverde teksten werden in het kader van “Kursen” of “Seminaren” geschreven die in het curriculum van de neerlandistiek aan de Universiteit Wenen op volgende manier worden beschreven:

Kurse haben **Grundkenntnisse** zu vermitteln, **in die Fachliteratur einzuführen** und exemplarisch Probleme des Faches zu behandeln. Dabei ist eine **möglichst breite Streuung von Forschungsansätzen** zu gewährleisten. In Kursen sind **unterschiedliche Didaktiken einzusetzen, wie selbstständiges Arbeiten, Teamwork, praktische Übungen, Diskussion, Vortrag, Referat etc.** Kurse sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen, bei denen die Beurteilung unter anderem aufgrund von regelmäßigen schriftlichen und/oder mündlichen Beiträgen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen im Verlauf der Lehrveranstaltung erfolgt. (...)

Seminare richten sich an Studierende der **Vertiefungsphase**. Sie dienen der **gründlichen Auseinandersetzung mit exemplarischen Themenbereichen und der Einübung selbstständigen wissenschaftlichen Arbeitens**. Von den Teilnehmern und Teilnehmerinnen wird selbstständiges wissenschaftliches Arbeiten sowie **eine dem Gegenstand adäquate Präsentation der Ergebnisse** verlangt. Seminare sind prüfungsimmanente Lehrveranstaltungen, in denen neben regelmäßigen schriftlichen und/oder mündlichen Beiträgen der Teilnehmer und Teilnehmerinnen unter anderem eine eigenständige schriftliche Seminararbeit oder vergleichbare Präsentation, zum Beispiel mittels neuer Medien, auszuarbeiten ist. (Universität Wien 2016:8f; 2017:12, vet door V. Sattlegger.)

De teksten uit het corpus komen dus of uit een inleidend college of een college waarin, verdiepend, een thema werd uitgewerkt. Geschreven werden de teksten, zoals gezegd, in verschillende fases van de studie: De eerste teksten ontstonden in de eerste vier semesters. Sommige teksten

werden dus helemaal aan het begin van het taalverwervingsproces geschreven. De afstand tussen de eerste tekst (T1) en de tweede tekst (T2) bedraagt drie tot vijf semesters. De omvang van de teksten van alle studenten is ongeveer gelijk: 20 tot 30 pagina's. In zijn geheel omvat het corpus rond 45.000 woorden.

Het cijfer dat de auteurs uiteindelijk voor hun tekst hebben gekregen, is voor dit onderzoek niet van belang. In dit onderzoek ligt de focus expliciet op de rol van de auteur en de talige uitdrukkingen van deze rol. Het gaat dus niet om een waardering van de tekst, maar uitsluitend daarom (de ontwikkeling van) de talige handelingen van studenten in de loop van hun universitaire carrière beter te begrijpen. Met een kleine vragenlijst werden gegevens over de individuele context van de schrijfsituatie verzameld. De deelnemers werden zowel naar het tijdstip waarin de tekst werd geschreven, gevraagd, als ook naar hun taalbiografie. Verder werd gevraagd hoe tevreden de studenten met hun tekst waren op het moment dat ze hem hebben ingeleverd en wat ze nu over hun tekst denken. In verband met de stance werden de deelnemers ook naar hun eigen mening wat betreft de zichtbaarheid van de auteur in de ingeleverde stukken gevraagd en ze werden ernaar gevraagd of *bewust* strategieën werden gebruikt om de eigen positie ten opzichte van het onderwerp en de tekst te tonen.

2.2 SYSTEMATISCH-KWALITATIEF ONDERZOEK NAAR STANCE

Thorsten Pohl komt na zijn uitgebreid onderzoek naar teksten van studenten in het hoger onderwijs tot de conclusie dat in het debat over (de verwerving van) academische geletterdheid te veel gespeculeerd wordt en te weinig (linguïstisch) empirisch onderzoek gedaan wordt dat meningen zou kunnen onderbouwen (Pohl 2007:57). Precies daarom begint deze studie met een empirisch onderzoek. Het zal in twee stappen gebeuren: enerzijds een systematisch-kwalitatieve analyse van stance-uitingen in het corpus en anderzijds een 'moveanalyse' van de inleidingen en de conclusies van de teksten uit het corpus. Voor beide stappen wordt een Mixed-Methods-toegang gebruikt met behulp van de software MAXQDA. Zoals in hoofdstuk 1.4 werd betoogd is het niet mogelijk om de werkelijke intenties van de auteurs te achterhalen, zonder de auteurs ook zelf te vragen. Dit gebeurde, zoals gezegd, via een korte vragenlijst, maar de informatie die op die manier ter beschikking werd gesteld is beperkt. Met deze beperking zal tijdens het onderzoek rekening worden gehouden.

Bij een onderzoek naar stance bestaat de eerste stap uit een klassiek systematisch codeerproces. Voor het begin van het proces wordt elke tekst in zijn geheel gelezen om een gevoel voor de teksten te krijgen en eerste gedachten en associaties te kunnen vasthouden. In de eerste codeer-ronde wordt deductief gewerkt met de stance-aspecten die in hoofdstuk 1.4.2 werden

voorgesteld als basiscategorieën. Om rekening te kunnen houden met de individuele schrijfstijl van de verschillende auteurs wordt er in de eerste open codeer-ronde op gelet de teksten in een arbitraire volgorde te coderen om een naar mogelijkheid objectieve eerste visie op de teksten te krijgen. Pas in de tweede ronde, tijdens het axiale coderen, worden de teksten per auteur in de juiste chronologische bekeken. Op dat moment kunnen de categorieën voor de gebruikte stance-aspecten inductief worden uitgebreid en verdiept. Deze werkwijze baseert op de methode die Gruber et al. (2006) en Pohl (2007) hebben gebruikt om te kunnen bepalen “inwiefern die festgestellten Handlungsziele tatsächlich durch die Textstruktur pragmatisch transparent gemacht werden.” (Gruber et al. 2006:25). Pohl heeft het in dit verband over “leerder-georiënteerde/leerder-sensitieve tekstanalyse” (2007:112):

Dazu ist es notwendig, die eindimensionalen wissenschaftslinguistischen Kriterien mit einer *entwicklungssensitiven Tiefendimension* oder einer *entwicklungsrelevanten Binnendifferenzierung* auszustatten. Diese gezielte Erweiterung des internen kategorialen Spektrums wird zwar *deduktiv* durch die aus der Wissenschaftslinguistik übernommenen Beschreibungskategorien geleitet, muss aber in entscheidendem Anteil *induktiv*, d. h. unter Einbezug der Lernertexte selbst, erweitert werden. (ibid.)

Voor de lengte van de code-segmenten wordt gebruik gemaakt van het chunk-concept uit de DUB-theorie (vgl. hoofdstuk 1.3.3). Volgens dit concept moet een code geen hele zin omvatten maar kan ook uit combinaties van bepaalde woorden bestaan. Ter oriëntatie wordt onder meer de *phrasebank* met academische uitdrukkingen van de Vrije Universiteit Amsterdam (<https://www2.fgw.vu.nl/taalmateriaal/acad-uitdr/index.htm>) geraadpleegd. Dit om het probleem dat geen tweede onderzoeker aan het codeerproces deelneemt, een beetje op te vangen.

Omdat het ook om de frequentie van gebruik van verschillende uitdrukkingen gaat, moet ook rekening worden gehouden met herhalingen. Specifieke uitingen zoals ‘Uit het onderzoek blijkt dat ...’ kunnen zonder problemen herhaaldelijk in een tekst worden gebruikt en betekenen eigenlijk hetzelfde. Als deze uitdrukkingen echter in verschillende contexten en met betrekking tot verschillende tekstpassages gebruikt worden, moeten ze ook meerdere keren gecodeerd worden. Ieder gebruik van een uiting in een nieuwe context moet als nieuwe communicatieve handeling worden bekeken. Contextuele pragmatische factoren moeten tijdens het codeerproces de nodige aandacht krijgen.

Om de codes achteraf met betrekking tot de individuele en institutionele context te kunnen evalueren wordt, zoals gezegd, een Mixed-Methods-aanpak van kwantitatieve en kwalitatieve methodes gebruikt. Eerst wordt een vergelijkend overzicht van de teksten gemaakt om dan nauwkeurig op de teksten en ontwikkeling van stance-elementen bij elke auteur in te gaan.

2.3 ONDERZOEKSDOEL EN -VRAGEN

Om studenten in het hoger onderwijs tijdens de verwerving van academische geletterdheid beter te kunnen begeleiden en het algemene niveau van academische teksten te kunnen verhogen, is het belangrijk om inzicht te krijgen in het verwervingsproces zelf. Vooral in verband met een tweede taal – die in dit geval parallel met de academische geletterdheid wordt verworven –, komen verschillende individuele en institutionele contextfactoren aan bod. Daardoor ontstaat een ingewikkelde situatie die alleen door een mixed-methods-aanpak kan worden geanalyseerd. De focus op stance werd gekozen omdat (metakennis van) de rol van de auteur een belangrijk onderdeel van academische geletterdheid uitmaakt waaraan vaak te weinig aandacht wordt besteed door docenten en studenten in het hoger onderwijs.

De belangrijkste onderzoeksvraag in dit kader is: Hoe ontwikkelt het gebruik van stance-elementen in academische teksten van T2-studenten Nederlands in de loop van hun universitaire carrière? Gezien het belang van de persoonlijke en institutionele context wordt in het bijzonder gekeken naar de manier hoe stance in academische T2-teksten wordt uitgedrukt. De focus van het onderzoek ligt, zoals gezegd, niet op normatieve aspecten. Het is niet de bedoeling om de teksten naar hun ‘kwaliteit’ te beoordelen. Het gaat uitsluitend om de ontwikkeling van de academische geletterdheid van studenten met betrekking tot het gebruik van stance aangezien de ingewikkelde achtergrond van het schrijven in een T2.

Uiteraard wordt verwacht dat er verschillen zullen worden gevonden tussen de eerste en de tweede tekst, maar het is de vraag of de studenten met de tijd meer of minder stance-uitdrukkingen zullen gebruiken. Gebleken is (zie hoofdstuk 3) dat de ontwikkeling van academische geletterdheid een persoonlijk proces is en de voorwaarden voor elke tekst en elke auteur kunnen verschillen. Uiteindelijk zijn stance-markers in elke academische tekst te vinden. Het maakt niet uit of zich de auteurs ervan bewust zijn of niet. Stance op zich hoeft dus in de loop van de studie niet meer of minder vaak voor te komen. Wat eerder wordt verwacht is dat de manier waarop stance in academische teksten wordt gebruikt in de loop van de verwerving van academische geletterdheid verandert. Zoals al aangeduid, ga ik ervan uit dat studenten vooral aan het begin van hun wetenschappelijke carrière vaak nog niet durven een eigen controversiële mening te uiten en de getoonde uitingen van stance daarom eerder agensloos en impliciet zullen zijn. Dit nader en beter te beschrijven is het centrale doel van dit onderzoek.

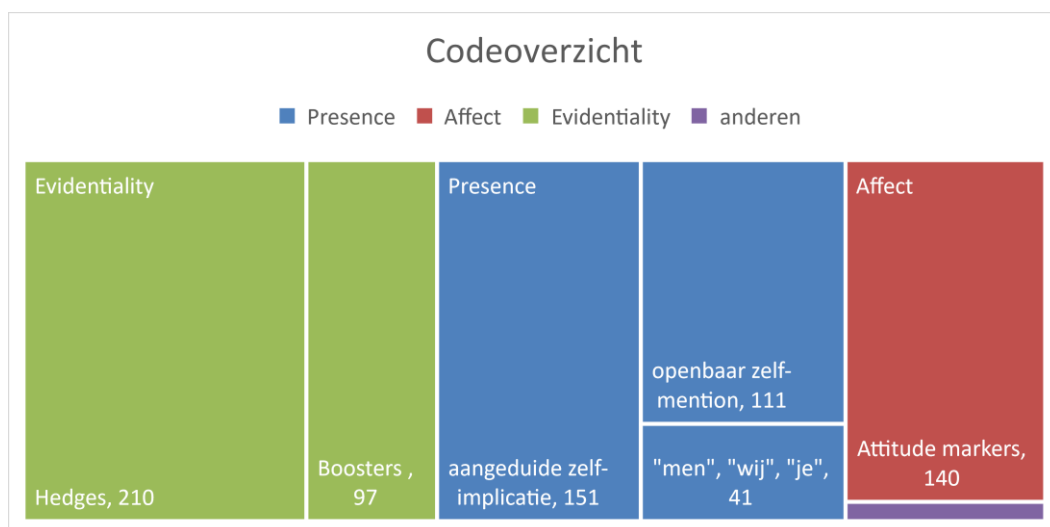
3 AAN DE SLAG

Alle teksten die door de proefpersonen ter beschikking gesteld werden, werden nauwkeurig geanalyseerd en zoals in de methodologie beschreven, gecodeerd. Het codesysteem is inclusieve aantekeningen en verklaringen in de aanhang van deze scriptie te vinden. In het volgende hoofdstuk zal eerst een kwantitatief overzicht over het absolute en relatieve aantal stance-elementen worden gegeven, om dan nader in te gaan op de afzonderlijke groepen van stance-uitdrukkingen. Uiteraard moet een en ander met de nodige kritische distantie worden bekeken. Het corpus is nu eenmaal niet groot genoeg om een statistisch significant resultaat op te leveren. Het gaat eerder om het tonen van tendensen, opvallende patronen, aanknopingspunten voor verder onderzoek, om het maar even zo te zeggen.

3.1 OVERZICHT

Zoals blijkt uit figuur 5 werden er in het geheel 758 codes aan het corpus toegewezen, waarvan 303 presence-markers, 140 attitude markers, 307 evidentiality-markers en 8 anderen. ‘Andere’ betekent hier of citaten of andere interessante tekstfragmenten, die in het kader van dit onderzoek niet van belang zijn.

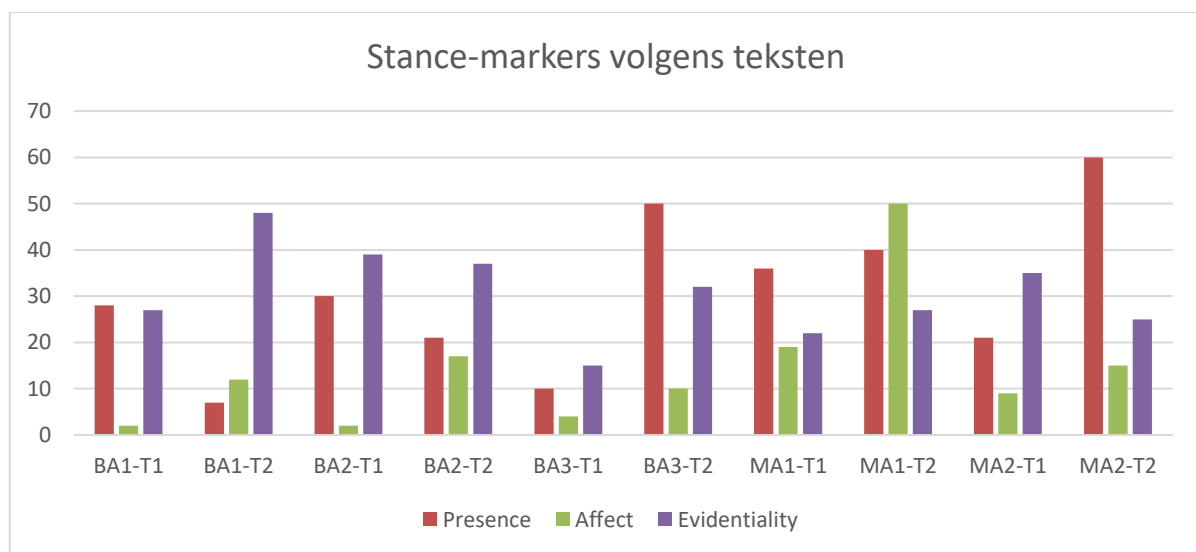
Evidentiality-markers maken het grootste onderdeel van alle codes uit. Boosters zijn onderverdeeld in versterkende woordvormen (zoals bepaalde bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden of werkwoorden met een heel sterke connotatie, superlatieven enz.) zoals “overtuigd”, “erg” of “absoluut”, boosters in van anderen overgenomen ideeën en redeneringen (bijvoorbeeld in parafrases of rond citaten) en heel zachte boosters, die alleen uit de context herkenbaar zijn. Deze laatste categorie werd toegevoegd voor codes waarmee misschien niet iedereen het eens is. Door een eigen categorie voor zwakke boosters in te voeren, kunnen deze makkelijk uit het corpus worden gehaald.



Figuur 5: Codeoverzicht

Meer ondergeschikte categorieën zijn in verband met hedges ontstaan. De drie genoemde booster-categorieën bestaan ook voor hedges (verzwakkende woorden als “misschien” of “vermoeden”, hedges in parafrases en citaten en heel zachte hedges). Bovendien werd er een eigen code gecreëerd voor een bepaald gebruik van aanhalingstekens (als “‘correct’ taalgebruik”), de uitdrukkingen “volgens mij” of “ik denk” en constructies met “zou/den + modaal hulpwerkwoord + werkwoord”. Een laatste code die specifiek is voor hedges, is een verstoep of verschoven agens waardoor de auteur de persoon die achter een handeling of uiting staat, niet hoeft te noemen. Dit kan onder meer uitgedrukt worden door passiefconstructies of nominaliseringën waarbij het handelend onderwerp verandert (bijvoorbeeld: “Er wordt nog gediscussieerd” of “Deze beschouwing is mogelijk”).

De op één na grootste categorie is presence. Deze categorie is verder onderverdeeld in uitdrukkelijke en aangeduide self-mention. Uitdrukkelijke zelf-implicatie omvat het gebruik van het persoonlijke voornaamwoord “ik” en het bezittelijk voornaamwoord “mijn”. Een zachtere versie ervan is het gebruik van de woorden “men”, “wij” of “je” – maar alleen als uit de context blijkt dat de auteur zich door het gebruik van deze woorden inderdaad zelf bedoelt. Hetzelfde geldt voor verstopte/aangeduide self-mention-uitdrukkingen zoals nominaliseringën of passief-constructies die in plaats van een naamwoord worden gebruikt. Bovendien zijn uitdrukkingen als “In dit onderzoek” of “zoals gezegd” een eigen categorie van verstopte zelf-implicatie. De kleinste van de drie stance-categorieën is affect. Attitude markers die in het corpus gevonden werden zijn: hoop/optimisme, ironie/humor, kritiek/afkeuring, verrassing, frustratie, interesse/belang, teleurstelling, lof/enthousiasme, toestemming en twijfel/scepsis. In figuur 6 wordt de absolute verdeling van de drie hoofdcategorieën aan de hand van de individuele teksten duidelijk gemaakt:



Figuur 6: Stance-markers volgens teksten

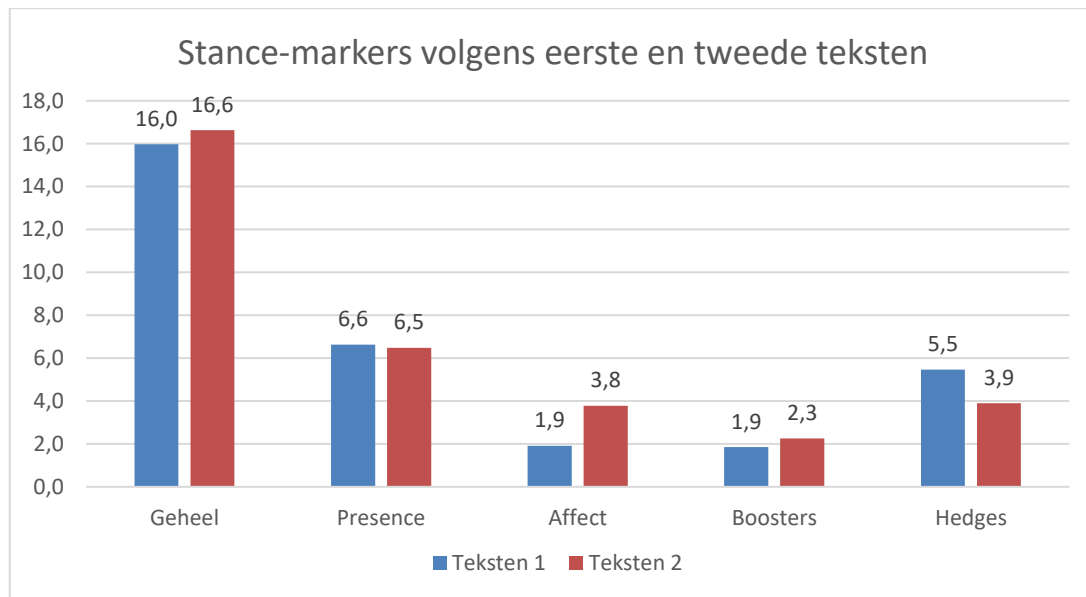
Uit deze verdeling blijkt een vrij groot individueel verschil. Zoals al aangeduid is het dus niet aan te raden om al te snelle conclusies uit deze data te trekken. Er zijn blijkbaar duidelijk verschillende aanpakken wat het gebruik van stance-uitdrukkingen betreft. De studenten blijken vooral het gebruik van self-mentions en andere presence-uitingen op verschillende manieren te handhaven. Er zijn op het eerste gezicht geen duidelijke patronen te herkennen. In de meerderheid van de teksten zijn presence- of evidentiality-elementen de twee meest gebruikte types. Uitzonderingen zijn de tweede tekst van de student BA1, die de meeste evidentiality-uitingen inhoudt maar zeer weinig self-mention, en de tweede tekst van student MA1, met affect-uitingen als sterkste categorie. Deze laatste tekst is bovendien de tekst met duidelijk de meeste stance-uitingen in het geheel: 118. Het gemiddelde aantal van stance-markers per tekst is 76. De grootste verschillen zien we in verband met affect-uitingen, terwijl evidentiality in ieder tekst vrij duidelijk te vinden is. Vooral de bachelorstudenten lijken er een hekel aan te hebben. De student MA1, aan de andere kant, toont een relatief intensief gebruik van attitude-markers.

Op het eerste gezicht lijken de twee masterstudenten omvattender gebruik te maken van stance-markers. Maar, zoals gezegd, hier gaat het alleen maar om een eerste overzicht over de verdeling van de codes. Om relevante uitspraken te kunnen doen, moeten de data eerst genormaliseerd worden. De ingeleverde teksten zijn bovendien verschillend lang en we moeten nog rekening houden met contextuele factoren. Deze zullen vervolgens nog meer aandacht krijgen. In wat nu volgt, zullen eerst de stance-markers in verband met de eerste en tweede teksten, de individuele studenten, de onderwerpen en de instelling tot zichtbaarheid van de auteur worden gevisualiseerd.

3.1.1 Stance volgens eerste en tweede teksten

In de volgende stap wordt gebruikt gemaakt van genormaliseerde gegevens; het aantal stance-markers per 1000 woorden wordt getoond. Vandaar dat de cijfers in de volgende figuren decimalen hebben. Het volgende plaatje (figuur 7) toont het verschil tussen de eerste en de tweede teksten, die de proefpersonen ter beschikking hebben gesteld, met betrekking tot de gemiddelde stance-markers per 1000 woorden tekst.

Op figuur 7 is opnieuw een gevarieerd beeld te zien. In het geheel worden er in de latere teksten iets meer stance-markers gebruikt, maar veel is het niet. Een verschil van 0,6 per 1000 woorden is zeer weinig. Veranderingen op zo kleine schaal zijn waarschijnlijk statistisch niet relevant. De duidelijkste veranderingen blijken er in verband met de laatste drie stance-types te zijn. De affect-markers zijn verdubbeld en ook de aantal boosters is gestegen.



Figuur 7: Stance-markers volgens eerste en tweede teksten

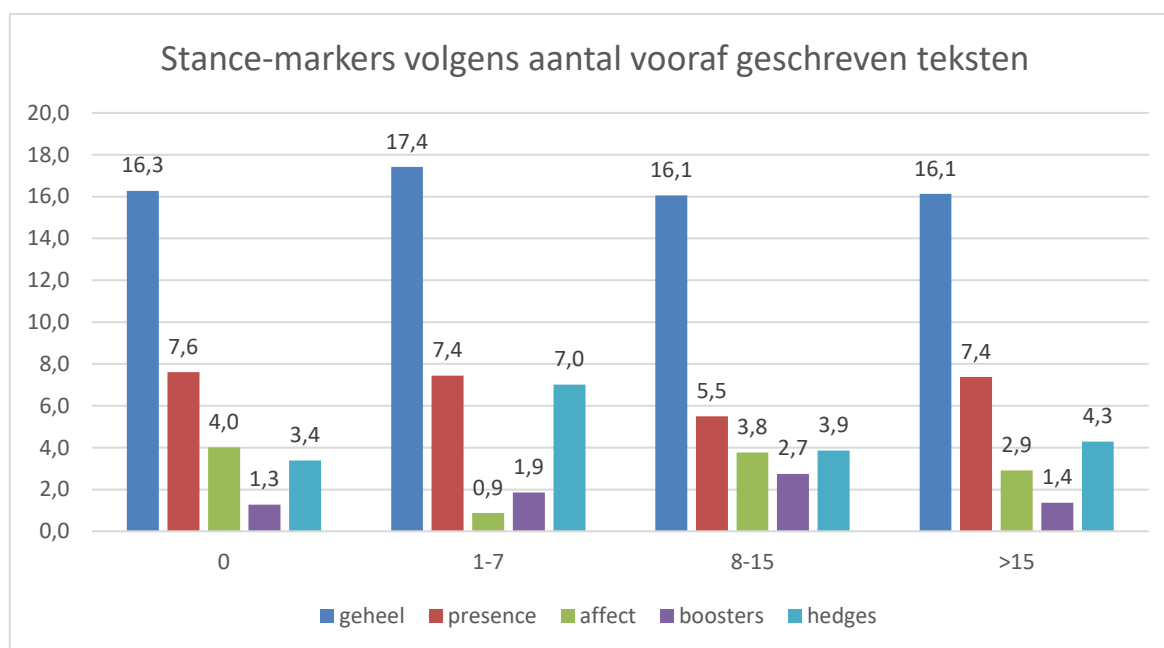
Tegelijkertijd is het gebruik van hedges duidelijk gedaald. Dat past bij de hypothese dat studenten pas in de loop van hun academische carrière het nodige zelfbewustzijn krijgen om academische teksten vanuit hun eigen perspectief te schrijven en om rekening te houden met hun eigen rol in de academische discoursgemeenschap.

Hedges kunnen als een teken van onzekerheid worden gezien terwijl boosters een bepaald mate van zekerheid en zelfvertrouwen veronderstellen. Ook uitdrukkingen van affect zouden op een gestegen zelfvertrouwen kunnen wijzen omdat deze types van stance misschien het duidelijkst de individuele persoonlijkheid van de schrijver weergeven. De studenten lijken dus van de eerste naar de tweede tekst een beetje zelfbewuster te zijn geworden. Om te kijken of deze ontwikkeling ook in het algemeen in verband met de schrijfervaring zou kunnen worden vastgesteld, wil ik echter nog genuanceerder naar de stance-ontwikkeling kijken en rekening houden met het aantal teksten dat de auteurs vóór de teksten in het corpus van dit onderzoek hebben geschreven. Op de afdeling Neerlandistiek hoeft er geen groot verschil te bestaan tussen bachelor- en masterstudenten met betrekking tot hun ervaring met het schrijven van academisch teksten of zelfs met het Nederlands. Sommige studenten volgen tezelfdertijd nog een ander studieprogramma of hebben eerder al iets anders gestudeerd. Daarom werden de studenten ook naar hun schrijfervaring gevraagd.

Op figuur 8 zijn dus verschillende stance-markers per 1000 woorden te zien, ingedeeld volgens het aantal teksten die (in het Nederlands of in andere talen) vooraf al door de auteurs geschreven werden. En opvallend is – dat er nix opvalt. Het wordt dus niet op het eerste gezicht duidelijk dat studenten met meer ervaring meer of minder stance-markers gebruiken. Geen van de stance-categorieën werd door de studenten met de meeste schrijfervaring het vaakst of het

minst gebruikt. Boosters werden door de studenten met de geringste schrijffervaring ook het minst gebruikt maar dat geldt ook voor hedges. Dat studenten met minder schrijffervaring dus in het algemeen voorzichtiger (of juist minder voorzichtig) zijn, kan door dit diagram dus niet worden bevestigd.

Zoals in de hoofdstukken over de theoretische achtergrond werd gezegd, hangt de academische schrijfontwikkeling af van een aantal contextfactoren en is dus individueel voor ieder student. Om desbetreffend duidelijke kwantitatieve resultaten te krijgen, is dus onderzoek op langere termijn met meer teksten nodig of met duidelijk meer studenten die aan het onderzoek deelnemen. Jammer genoeg kon geen van de twee opties voor dit onderzoek gerealiseerd worden. Desalniettemin zullen op de volgende pagina's nog de resultaten van verschillende kwantitatieve onderzoeken worden getoond in de hoop op die manier vanuit verschillende perspectieven licht te kunnen werpen op het gebruik van stance-markers door de studenten in dit onderzoek.

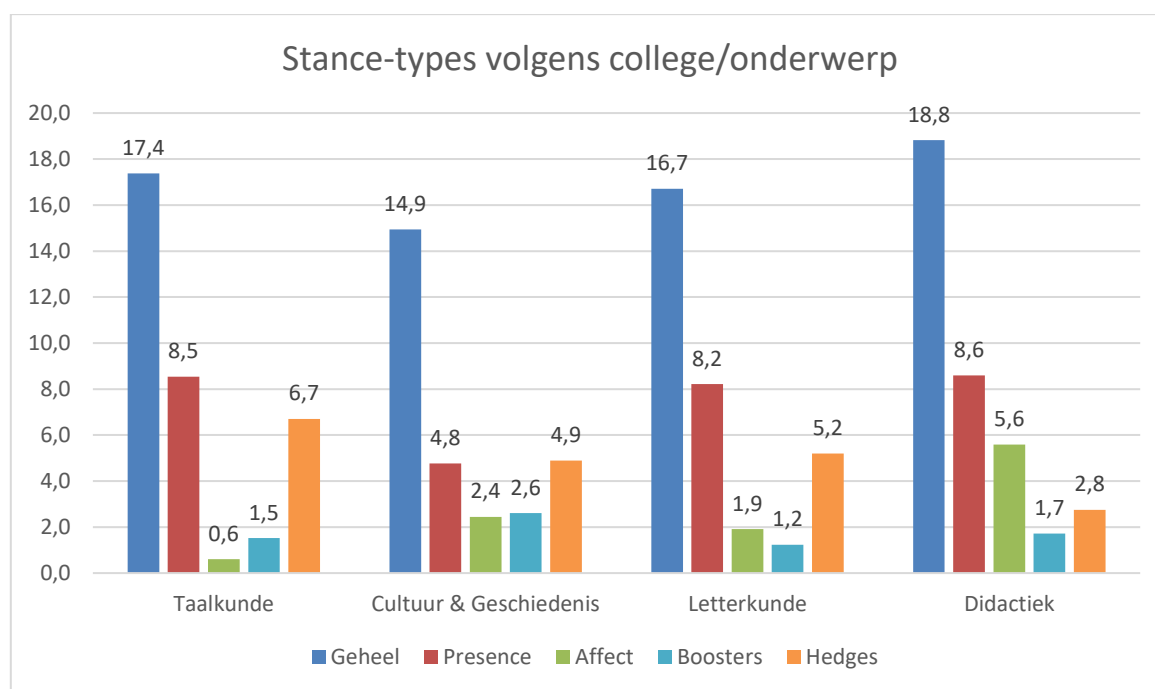


Figuur 8: Stance-markers volgens het aantal vooraf geschreven teksten

3.1.2 Stance volgens onderwerp

Gruber et al. (2006) verwijzen in hun onderzoek naar academische teksten van studenten naar de invloed van het vakgebied en vooral ook naar het college en de docent. Vanwege de verschillende specialisatiemogelijkheden in het bachelor- en masterprogramma Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen staan voor onderzoek een aantal verschillende onderwerpen ter beschikking. Uit figuur 9 blijkt dat het onderwerp ook invloed heeft op het gebruik van stance-markers. Op het eerste gezicht valt op dat bijvoorbeeld in de taalkundige teksten het minst affect-markers werden gebruikt. De taalkunde heeft in de laatste jaren en decennia een vrij positivistische

ontwikkeling gekend en sommige taalkundigen hebben moeite gedaan om meer bij de bètawetenschappers te worden gerekend. Misschien vandaar dat de nuchtere, voorzichtige aanpak met een sterk gebruik van hedges juist in de taalkunde zichtbaar is. Ook hier is het aantal onderzochte teksten echter niet groot genoeg om duidelijke conclusies te trekken. Het sterke gebruik van affect-markers in de didactiek is waarschijnlijk door de tweede tekst van student M1 te verklaren die in het kader van een didactisch college werd geschreven. In het corpus van dit onderzoek is maar één taalkundig werkstuk naast twee didactische, twee letterkundige, en vijf werkstukken uit colleges Cultuur en Geschiedenis. Misschien vandaar dat de verdeling van stance-elementen in teksten met het laatste onderwerp het gelijkmatigst verdeeld is. We kunnen er dus vanuit gaan dat de andere vakken op een gelijkmatiger verdeling hadden kunnen rekenen als er meer verschillende teksten met hetzelfde onderwerp zouden zijn geweest.



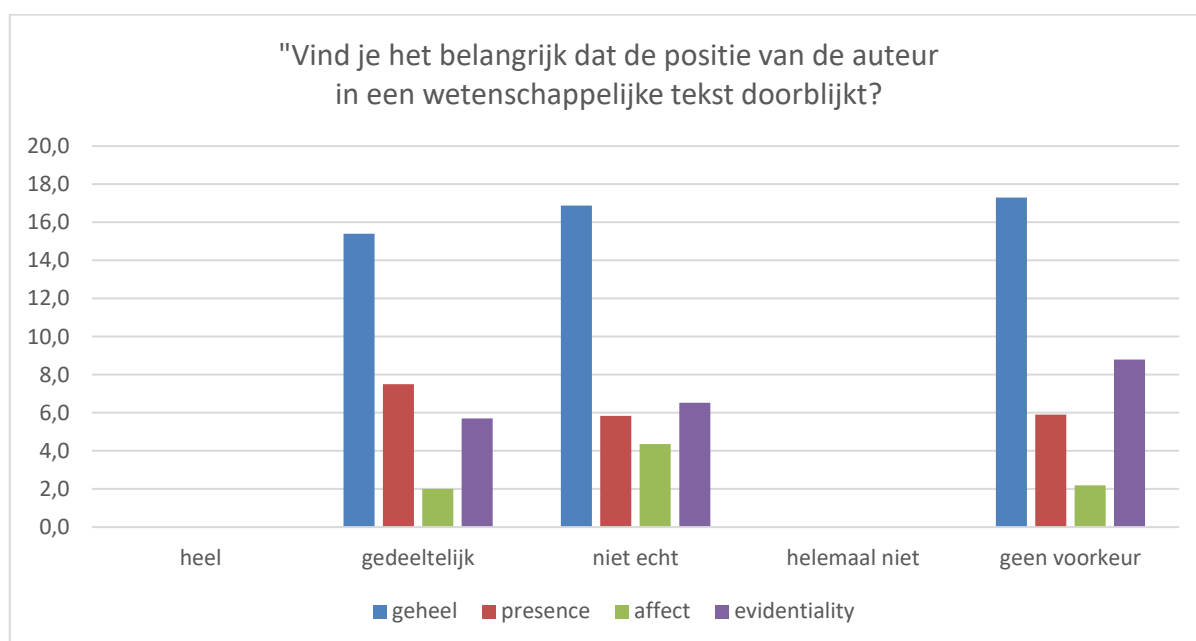
Figuur 9: Stance volgens onderwerp

3.1.3 Stance volgens de houding tegenover de zichtbaarheid van de auteur

Voordat nauwkeurig naar de verdeling van de individuele hoofdcategorieën wordt gekeken, wordt eerst nader op de verdeling van stance-markers in relatie met de houding van de studenten ten opzichte van de zichtbaarheid van de auteur ingegaan. In de vragenlijst die de proefpersonen in hebben beantwoord werd onder meer de vraag gesteld “Vind je het belangrijk dat de positie van de auteur in een wetenschappelijke tekst doorblijkt?”. Twee studenten antwoordden op deze vraag met “gedeeltelijk”, twee met “niet echt” en een had geen voorkeur. Deze proefpersoon

had ook de minste stance-markers in beide teksten. In het geval van de anderen studenten blijkt de verdeling vrij regelmatig te zijn.

Opnieuw kunnen hier natuurlijk geen representatieve conclusies uit worden getrokken. Maar ik neem toch aan dat geen van de studenten een sterke mening over het gebruik van stance-markers heeft. De twee ‘extreme’ antwoorden “heel” en “helemaal niet” worden door niemand gekozen. Bovendien blijkt het tonen van presence, waaronder ook het uitdrukkelijke gebruik van persoonlijke voornaamwoorden valt, in ieder geval tot de sterkste categorieën te behoren. Presence is het meest bekende middel om de aanwezigheid van de auteur in een tekst duidelijk te maken. In ieder geval lijkt geen van de studenten een ‘probleem’ met duidelijk gebruik van stance-markers te hebben. Of dit een bewuste of onbewuste keuze is, kan hier uiteraard niet definitief worden vastgesteld, maar goed is dat een van de proefpersonen zich in de vragenlijst wat gedetailleerder over deze kwestie uitgelaten heeft. Met deze opmerkingen zal bij de beschouwingen over de verdeling van presence-markers in de teksten, rekening worden gehouden.

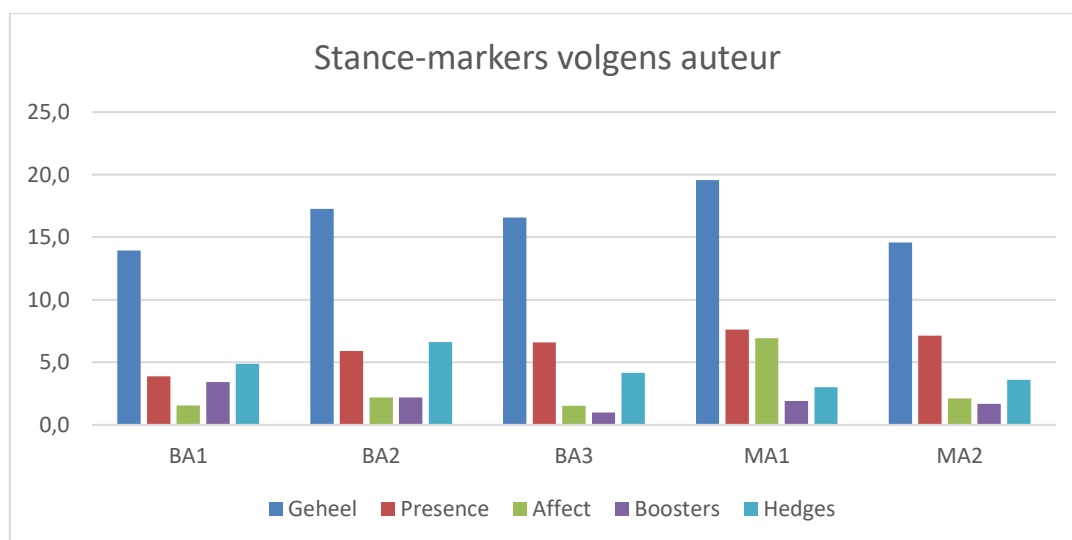


Figuur 10 Het gebruik van stance-markers ten opzichte van de houding tegenover de zichtbaarheid van de auteur

3.1.4 Stance volgens auteur

In de volgende stap wil ik naar de meest gebruikte stance-markers van de individuele studenten kijken in de hoop opnieuw opvallende patronen te kunnen tonen, die in hoofdstuk 3.4. preciezer zullen worden geanalyseerd. Op figuur 9 was te zien dat presence-elementen het grootste deel van de stance-hoofdcategorieën uitmaken wanneer boosters en hedges niet samen in de categorie evidentiality worden beschouwd. Het blijkt ook dat de studenten duidelijk vaker voor hedges kiezen dan voor boosters. Men kan ervan uitgaan dat hedges ook in wetenschappelijke teksten

vaker worden gebruikt dan boosters. Dit in eerste instantie om in verband met ingewikkelde onderwerpen geen (al) te sterke uitspraken te doen te doen, die dan aanknopingspunten zouden bieden voor kritiek. Er is een grote onregelmatigheid te vinden in het individuele gebruik van stance-markers: Zoals al gezegd lijkt de student MA1 een grotere affiniteit voor affect-uitdrukkingen te hebben. Deze waarde resulteert vooral uit het aantal affect-markers in de tweede tekst van deze student. Vandaar ook de opvallende uitschieter in figuur 6. Dit doet vermoeden dat het geen representatief gebeuren is, maar eerder met de individuele omstandigheden van de tekst te maken heeft. Inderdaad ontstaat er een meer regelmatige verdeling als de tekst MA1-T2 niet mee wordt gerekend. Van belang in deze context is bovendien dat de studenten BA3 en MA2 van zichzelf zeggen wel te proberen hun eigen positie in een tekst zichtbaar te maken. Voor de andere studenten geldt dat minder en BA2 gaf aan dit helemaal niet te doen (vgl. hoofdstuk 3.3). Hier blijkt dat afwijkende waarden in een kwantitatieve analyse beter kunnen worden verklaard door bij de interpretatie ook met de resultaten van de kwalitatieve analyse rekening te houden.



Figuur 11: Stance-markers volgens auteur

De overige verdeling van stance-types volgens auteur is niet echt opvallend. De student BA2 gebruikt meer hedges dan de anderen auteurs wat op een voorzichtigere aanpak tijdens het schrijven van academische teksten zou kunnen wijzen.

Figuur 12 laat bovendien zien welke codes (welke formuleringen) het meest gebruikt worden om verschillende stance-categorieën uit te drukken. Opvallend hoog gebruik van bepaalde stance-markers is rood gemarkeerd. De individuele verschillen tussen enkele auteurs zijn hier duidelijk te zien. Uitdrukkelijke self-mention wordt bijvoorbeeld door alle studenten vrij vaak gebruikt – met uitzondering van student BA2 die in geen van de twee ingeleverde teksten “ik” of “mijn” geschreven heeft. Dat betekent echter niet dat de teksten van student

BA2 in het algemeen minder presence-markers tonen want er zijn aan de andere kant relatief vaak uitdrukkingen in het passief of met het woord “men” te vinden. Bijzonder vaak gebruikt deze student ook verzwakkende woorden en verbindingen, een populaire strategie bij alle proefpersonen. Afwijkend gebruik van presence-markers vinden wij ook bij twee andere studenten. Student MA1 gebruikt vaak “ik” (wat in hoofdstuk 3.4.2 verder wordt besproken) en MA2 passieve constructies wat onder meer zou kunnen worden verklaard door de relatief grote ervaring die deze student heeft opgedaan met het schrijven van (ook Duitstalige) academische teksten waar het passief een van de populairste strategieën is om een tekst nuchter en ‘wetenschappelijk’ te laten klinken. Meer daarover in hoofdstuk 3.2.1.

Codesysteem	BA1	BA2	BA3	MA1	MA2	SUM...
▼ Presence						0
expliciete self-mention	19		30	42	20	111
"men"		12	1	10	1	24
"wij" of "je"	4	4	4	4	1	17
▼ impliciete self-mention						0
nominalisatie		2	1	5	9	17
passief	4	20	4	3	33	64
"dit onderzoek"	8	6	14	10	10	48
"zoals gezegd"		7	6	2	7	22
▼ Affect						0
▼ attitude markers						0
hoop / optimisme	1			4	4	9
ironie / humeur	4					4
kritiek / afkeuring	2	5	1	7		15
verrassing				2	1	3
frustratie			1	2		3
interesse / belang		4	3	15	14	36
teleurstelling	1	1	3	7	1	13
lof / enthousiasme		1	4	20	2	27
toestemming	2	1	2	2		7
twijfel / scepsis	4	7		10	2	23
▼ Evidentiality						0
▼ Boosters						0
versterkende woorden	19	4	8	15	15	61
boosters in citaten / parafrases	8	13	1	4	4	30
heel zachte boosters	4	2				6
▼ Hedges						0
verschoven agens	3	5	5	4	2	19
verzwakende woorden	19	31	24	20	25	119
zou + modaal hulpwerkwoord	1	3		1	6	11
aanhalingstekens	11	5		1		17
"volgens mij"			8	2	3	13
hedges in citaten / parafrases	8	13		1	5	27
heel zachte hedges	2		1	1		4
▼ Moves						0
quote	1	2	1	1	1	6
other	1	1				2
Σ SUMME	126	149	122	195	166	758

Figuur 12: Codeverdeling volgens auteurs (alle codes)

3.1.5 Discussie

De eerste, snelle, analyse levert een vrij diffuus beeld op. Boosters en hedges maken gecombineerd in de categorie “evidentiality” de hoofdmoot van de gebruikte stance-markers uit. Onmiddellijk daarna volgen presence-markers zoals “ik”, “men” of passiefconstructies en nominalisatie. De kleinste categorie is duidelijk die van de attitude-markers. Dit was te verwachten, gezien het om academische of wetenschappelijke teksten gaat en omdat een mogelijk neutraal en objectief perspectief in het geval van dit soort teksten op prijs wordt gesteld. Dit zou ook kunnen verklaren waarom er duidelijk meer hedges dan boosters worden gebruikt.

Hoe dan ook, duidelijke patronen tonen de diagrammen, zoals gezegd niet. Wat de stance-markers betreft, lijken er op het eerste gezicht verschillen te zijn ten opzichte van het tijdstip van de tekstproductie, het onderwerp of de auteur en zijn/haar houding tegenover stance-uitdrukkingen. Bepaalde stance-markers worden door bepaalde auteurs alleen in één of twee teksten bijzonder vaak gebruikt. Opvallend sterker of zwakker gebruik van bepaalde stance-markers door individuele auteurs is dus zichtbaar, maar kan uitsluitend met kwantitatieve methodes niet echt worden verklaard. Daarvoor hebben wij ook de resultaten van de kwalitatieve analyse nodig. Vandaar dat in het volgende hoofdstuk nauwkeuriger naar de drie hoofdcategorieën van stance zal worden gekeken en bij de interpretatie ook uitdrukkelijk rekening zal gehouden worden met de resultaten van het kwalitatief onderzoek.

3.2 DE DRIE HOOFDCATEGORIEËN ONDER DE LOEP

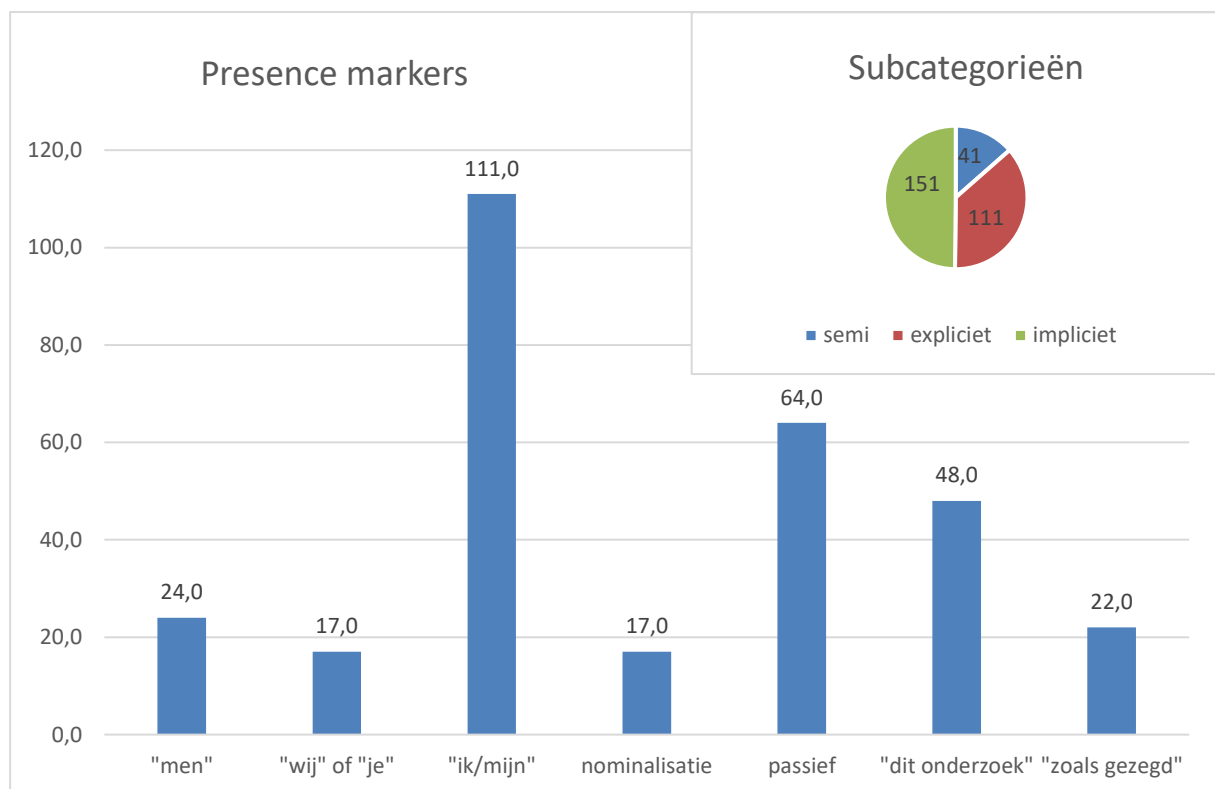
Op basis van de indeling volgens Hyland (2005) en Gray en Biber (2012) worden de manieren om stance in academische teksten uit te drukken in het kader van dit onderzoek onderverdeeld in de drie hoofdcategorieën presence, affect en evidentiality (vgl. hoofdstuk 1.4.2). Elke categorie volgt bepaalde individuele patronen en vertoont bijzondere kenmerken. Daar moet in het kader van stance-onderzoek nauwkeurig naar worden gekeken.

3.2.1 Presence

De duidelijkste vorm van stance-uitdrukkingen is het gebruik van het zelfstandige voornaamwoord “ik”. Er zijn echter ook andere presence-markers die pas opvallen als ook met pragmatische factoren en de context van een uiting rekening wordt gehouden. Behalve het uitdrukkelijke gebruik van “ik” of “mijn” wordt in het kader van dit onderzoek ook gelet op semi-uitdrukkelijke presence-markers als “men” en zelfstandige voornaamwoorden als “wij” en “je”. De nodige aandacht verdienen ook ‘verstopte’ of indirecte presence-markers: met name nominalisatie of passief-constructies (als er een duidelijk verband met de rol van de auteur is),

uitingen die de tekst centraal stellen (als “dit werkstuk zal tonen”, “in het kader van dit onderzoek”) en verwijzingen naar andere onderdelen van de tekst (“zoals gezegd”).

Figuur 13 toont de verdeling van de meeste presence-markers in het corpus. Het vaakst worden “ik” of “mijn” gebruikt. Deze expliciete markers werden in totaal 111 keer gebruikt om de auteur persoonlijk zichtbaar te maken. Op de tweede plaats volgt met 64 formuleringen het passief en daarna 48 keer een verwijzing naar de tekst (als “dit onderzoek”). Aangeduide presence-markers werden alleen in de codelijst opgenomen wanneer er duidelijk een reden bestond om aan te nemen dat bewust voor de formulering werd gekozen om het gebruik van “ik” te vermijden.

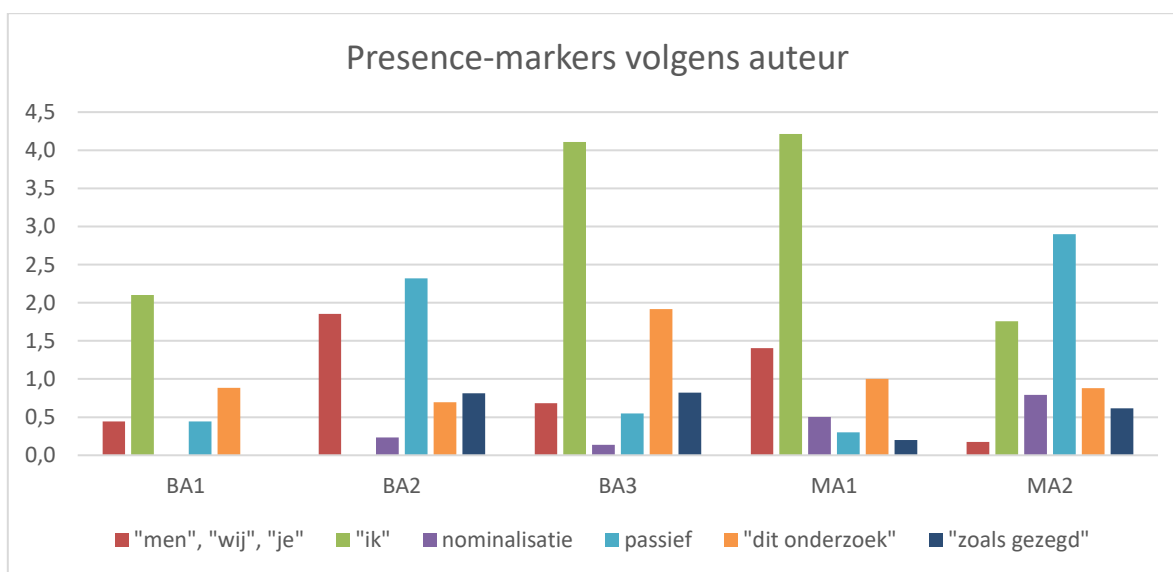


Figuur 13: Absolute verdeling van de gebruikte codes voor presence-uitdrukkingen

In het algemeen blijkt het “ik” voor de auteurs van deze corpus geen taboe te zijn. Alleen BA2 heeft er helemaal geen gebruik van gemaakt. Dit past bij de kwalitatieve analyse. Deze student gaf in de vragenlijst ook aan helemaal niet te proberen de eigen positie in een tekst zichtbaar te maken (vgl. hoofdstuk 3.3). In de teksten van student BA2 zijn daarentegen vaker passiefconstructies en het woord “men” te vinden om het uitdrukkelijke gebruik van “ik” te vermijden (vgl. figuur 12). Student MA2 blijkt met 81 markers het meest van presence-uitingen te houden. Interessant is dat deze student niet meer uitdrukkelijke presence-markers heeft gebruikt dan de anderen maar duidelijk meer passiefconstructies (ook al blijkt uit de vragenlijst dat deze student wel probeert zich zichtbaar te maken). Opvallend is dat alle 33 passief-markers van student

MA2 in de tweede (didactische) tekst werden gebruikt en geen enkele in de eerste (cultuurwetenschappelijke) tekst. De minst gekozen codes zijn de zelfstandige voornaamwoorden “wij” en “je” (b.v.b. “in het begin hebben we gezien” of “daar moet je altijd voorzichtig zijn”) en nominalisaties (zoals “daarna volgt een beschrijving van” of “na een introductie en een kort overzicht”). De code “zoals gezegd” vraagt nadere toelichting: een wetenschappelijke tekst is het werk van een bepaalde persoon of groep (ook al probeert deze zo min mogelijk zichtbaar te zijn). Door naar bepaalde onderdelen van de tekst te verwijzen, verwijst de auteur dus eigenlijk naar zichzelf of tenminste naar zijn/haar eigen (eerder geuite) gedachten en redeneringen.

Welke presence-markers gebruikt worden, verschilt duidelijk van auteur tot auteur (vgl. figuur 14). Alleen twee codes werden in de teksten van alle studenten teruggevonden: “men”, “wij” of “je” (rood) en verwijzingen naar “dit onderzoek” (oranje) ook al blijkt de voorkeur van ieder student anders te zijn. BA3 en MA1 tonen duidelijk het meest gebruik van presence-markers (8,2 en 7,6 op 1000 woorden). In de teksten van drie studenten (BA3, MA1, MA2) werden voorbeelden van alle presence-categorieën gevonden.



Figuur 14: Presence-markers volgens auteur (op 1000 woorden)

Dit zijn interessante vaststellingen in verband met de agenshaftige en agensloze referentietypes volgens Steinhoff (vgl. hoofdstuk 1.4.2): Het blijkt dat de auteurs verschillende types vertegenwoordigen: Sommige tonen een eerder impliciete, agensloze stijl (minder presence-marker is het algemeen en dan meer passiefconstructies en nominalisaties), andere gebruiken een meer agenshafte en bovendien expliciete stijl (met gebruik van “ik”, “men”, “wij” en “je”). Vooral student BA2 toont een impliciete, agensloze stijl en gebruikt helemaal geen “ik”. Deze student blijkt ook met betrekking tot evidentiality tot de eerder voorzichtige auteurs omdat BA2 vooral hedges gebruikt (vgl. hoofdstukken 3.2.3 en 3.4.1). De minste presence-markers behalve

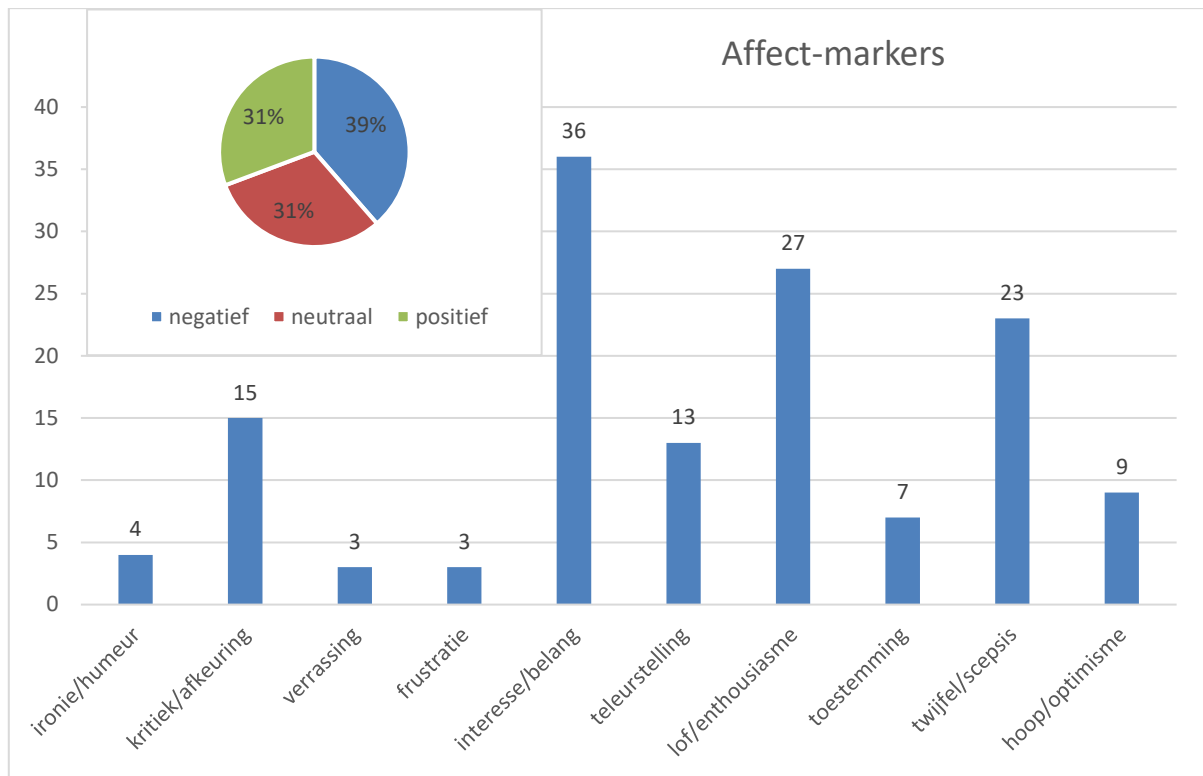
student BA2 (5,9 op 1000 woorden) zijn te vinden in de teksten van student BA1 (3,9 op 1000 woorden). Student BA1 gebruikt geen nominalisatie (waarvan in de taalverwervingscursussen van de afdeling Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen ook werd afgeraden) en ook nooit zoiets als “zoals gezegd”. Ook al zijn de studenten zich er misschien niet altijd van bewust: Iedereen heeft duidelijk zijn/haar eigen schrijfstijl in academische teksten.

Dat blijkt ook uit de andere categorieën. Vaak zien we een nauw verband tussen presence-markers en de andere twee stance-categorieën, niet op de laatste plaats met boosters of hedges: De moed om de eigen persoon te laten zien kan twee functies hebben: het kan een manier zijn om zich nog duidelijker achter de redenering van zijn/haar tekst te stellen of juist ertoe dienen een uiting te verzwakken, zoals door de (herhaalde) uiting “volgens mij” (vgl. hoofdstuk 3.2.3). Al met al blijkt uitdrukkelijk gebruik van presence-uitingen in academische teksten binnen der Neerlandistiek inmiddels geaccepteerd te zijn – ook al zijn er duidelijke individuele verschillen.

3.2.2 Affect

Affect is de kleinste van de drie hoofdcategorieën en zeker diegene waar studenten het duidelijkst voor worden gewaarschuwd. In de meeste discoursgemeenschappen is men het erover eens dat wetenschappelijke en academische teksten naar mogelijkheid objectief moeten zijn en uitsluitend op het onderwerp moeten focussen. Soms is het echter moeilijk voor de auteur om zijn/haar emoties helemaal te verstoppen – en het is ook maar de vraag of de “affectloze” houding, vooral in de bètawetenschappen, heden ten dage niet ter discussie moet worden gesteld.

In hoofdstuk 1.4 werd al gezegd dat men tijdens het schrijven van wetenschappelijke teksten niet geen positie kiezen (en uiten) kan. Het heeft dus geen zien om gewoon ‘alsof’ te doen. In het kader van het wetenschappelijk discours is het van belang dat men zich bewust is van de rol en het effect van de eigen positie van de auteur. Dit thema moet bespreekbaar zijn. Tekens van affect moeten niet principieel ‘verboden’ worden, maar eerder omgekeerd uitdrukkelijk zichtbaar worden gemaakt en gethematiseerd – uiteraard zolang deze niet het oordeelsvermogen van de auteur negatief beïnvloeden. Dit is ook het uitgangspunt voor de beoordeling van het gebruik van affect-markers in de onderzochte teksten. Het gebruik van affect-markers zal niet per se negatief worden beoordeeld. Eerder zal worden gekeken of er ook op een verantwoordelijke manier mee wordt omgegaan. Dit laatste kan uiteraard niet alleen door kwantitatief onderzoek worden vastgesteld. Maar beginnen we met de resultaten van het kwantitatieve onderzoek. Figuur 15 toont duidelijk dat er duidelijk meer verschillende affect-markers dan presence-markers werden gevonden.



Figuur 15: Absolute verdeling van de gebruikte codes voor presence-uitdrukkingen

Deze affect-markers kunnen verder worden onderverdeeld in negatieve (kritiek/afkeuring, frustratie, teleurstelling en twijfel/scepsis), neutrale (ironie/humeur, verrassing en interesse/belang) en positieve (lof/enthousiasme, toestemming en hoop/optimisme) markers. Alle categorieën van affect-markers werden niet vooraf bepaald maar kwamen pas tijdens het coderen in verband met opvallende uitdrukkingen in de corpusteksten tot stand. Rond 39 % van de gevonden affect-markers hebben een negatieve connotatie en rond 31 % vallen zowel op positieve als op neutrale affect-markers. Het verrast dat affect-markers als verrassing, toestemming en afkeuring niet vaker voorkomen, zijn het toch juist deze affect-markers die het duidelijkst naar de positie ten opzichte van de ideeën van andere auteurs verwijzen. In academische teksten komen bovendien over het algemeen meer citaten en verwijzen naar het status quo voor dan in wetenschappelijke teksten (vgl. Hüttner 2008 en 2015). Ook dit zou erop kunnen wijzen dat de studenten in tegenstelling tot professionele onderzoekers (nog) niet echt durven een duidelijke mening tegenover de ‘feiten’ te uiten die ze in hun colleges tegenkomen. Zoals gezegd is het echter ook niet de bedoeling van academische teksten om nieuwe kennis op te doen of de bestaande status quo te revolutioneren. Voor studenten in het hoger onderwijs gaat het om het verwerven, oefenen en tonen van een wetenschappelijke werkwijze.

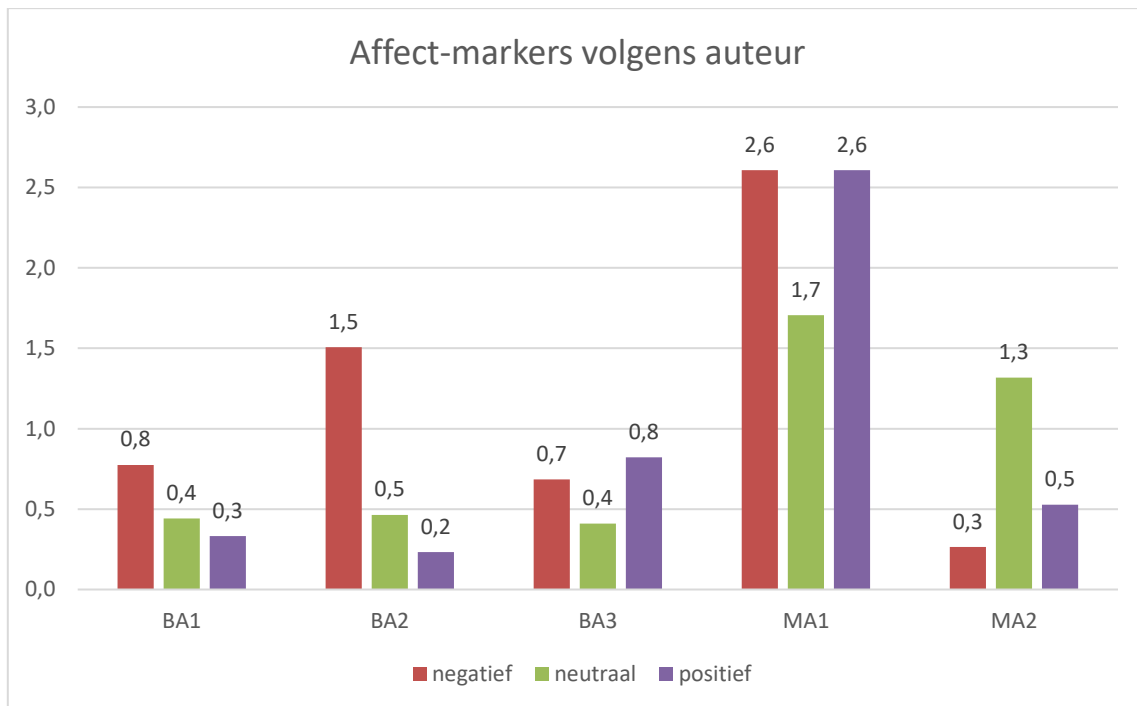
Het feit dat de affect-marker, interesse/belang, het meest gebruikt wordt, is echter geen verrassing. Academische teksten moeten niet alleen informatief zijn maar ook overtuigen. (Zie hiervoor ook hoofdstuk 1). (Eigen) interesse en persoonlijke belangstelling met betrekking tot

het onderwerp te tonen, voldoet aan deze functie en toont tegelijkertijd geen te sterke emotionele reactie. De studenten zouden als thema voor hun eindwerkstukken bovendien juist het onderwerp kiezen dat ze het meest interessant vinden. Aan de andere kant zouden ze het niet durven te zeggen als ze het (persoonlijk) een laf of onzinnig onderwerp vonden. Het is immers het thema van het college dat door juist die docent werd gehouden wie hun werkstuk uiteindelijk becijfert.

Ook de affect-categorie op de derde plaats, twijfel/scepsis, speelt in deze context een belangrijke rol als compromis. De studenten kunnen deze categorie gebruiken om kritisch te zijn en toch niet te sterke afkeur uit te drukken. Op de tweede plaats belandt het groep affect-markers die uitingen en resultaten (van andere auteurs) loven of enthousiasme over een idee uitdrukken. In het kader van het corpus voor dit onderzoek is het groot aantal lovende affect-markers niet verrassend omdat de studenten, zoals gezegd, eerder voor thema's en primaire literatuur kiezen waar ze zelf van houden. Uiteraard is het denkbaar dat er ook overlappingen zijn, bijvoorbeeld met de categorie interesse/belang. Binnen één hoofdcategorie (presence, affect of evidentiality) werd een bepaald tekstfragment in het kader van dit onderzoek echter nooit dubbel gecodeerd. Als er verschillende mogelijkheden waren, werd altijd voor de passendere code gekozen. Een fragment kan echter wel een tweede keer binnen een andere hoofdcategorie worden gecodeerd (b.v. "volgens mij" wat een keer als expliciete self-mention en een keer als hedge werd bekeken).

Tijd om te kijken hoe het affectgebruik in relatie tot de auteurs er in detail uitziet. Zoals al uit de overzichts-diagrammen in hoofdstuk 3.1 is gebleken, is er een student die (vooral in een van de twee ingeleverde teksten) duidelijk meer affect-markers gebruikt dan de andere studenten: Student MA1 gebruikt in het geheel rond 6,9 affect-markers per 1000 woorden. Op de tweede plek volgt student BA2 met 2,2 affect-markers per 1000 woorden in totaal. De minste affect-markers werden in de teksten van student BA1 gevonden (rond 1,5 per 1000 woorden). Of meer negatieve, positieve of neutrale affect-markers gebruikt worden, hangt af van de individuele voorkeur en stijl van de auteur. Dit blijkt niet alleen uit het algemeen hoge affect-marker-gebruik door student MA1 maar ook door een duidelijk hoger gebruik van negatieve affect-markers door student BA2 en van neutrale affect-markers door student MA2.

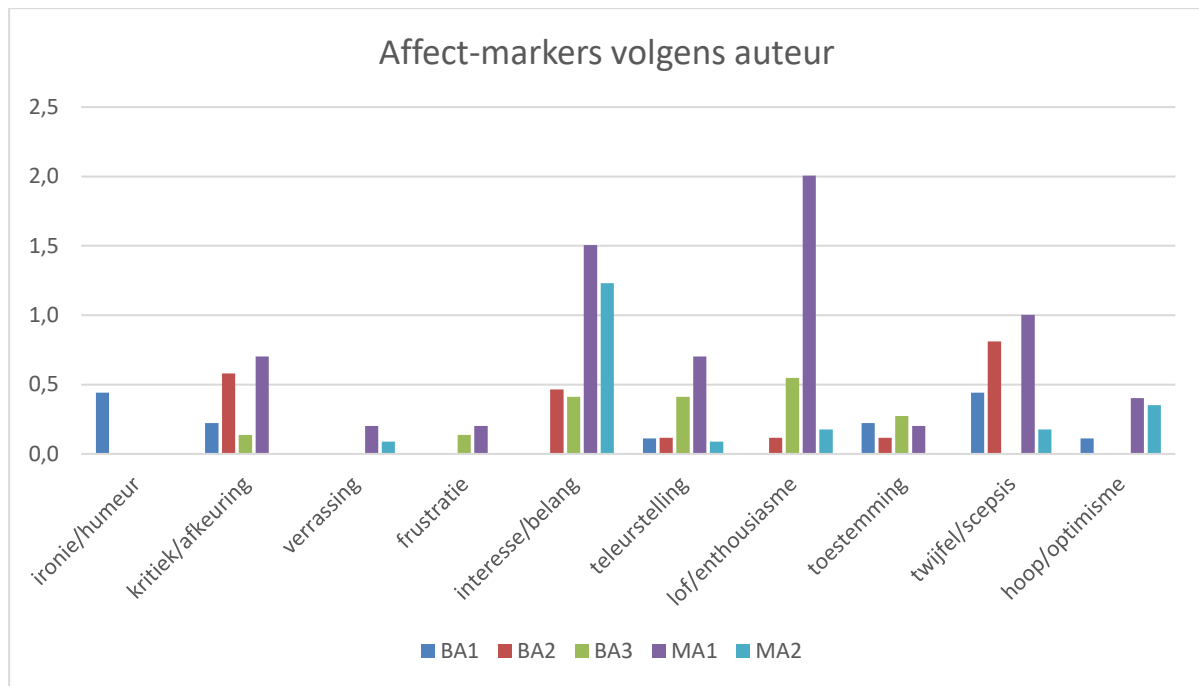
Hoe deze studenten precies met uitingen van affect omgaan toont figuur 17. Deze afbeelding toont bijvoorbeeld duidelijk dat en hoe de affect-markers in de teksten van student MA1 precies van die in de teksten van de andere studenten verschillen:



Figuur 16: Affect-markers volgens auteur (negatief, neutraal, positief)

De teksten van MA1 tonen de meeste affect-markers in elke categorie behalve ironie/humor en toestemming. Deze student blijkt dus ten opzichte van het onderwerp meer emoties te tonen. Opvallend is dat wanneer de tweede tekst van deze student uit het de telling wordt verwijderd, er een meer evenredige verdeling van de affect-markers in vergelijking met de andere studenten te zien is. Hoewel student MA1 over het algemeen meer affect-markers gebruikt, de enorme groei van het aantal markers in zijn tweede tekst laat vermoeden dat de studenten persoonlijk uitermate betrokken was bij het onderwerp van de tweede tekst. Of dit zo is, weten we natuurlijk niet. Dat zouden we student MA1 moeten vragen.

Hetzelfde geldt voor de twee andere studenten met (minder uitgesproken maar toch) opvallende waarden voor de affect markers. Het hoge aantal aan neutrale affect-markers in de teksten van student MA2 relatief tot de andere twee categorieën (figuur 16) blijkt volgens figuur 17 samen te hangen met een ongewoon grote belangstelling voor het onderwerp. Dit hoeft echter niet te betekenen dat student MA2 het onderwerp zelf ‘boeiend’ vindt maar dat hij/zij een algemene informatiewaarde aan het onderwerp toespreekt. Vandaar dat “interesse/belang” tot de neutrale en niet de positieve affect-categorieën wordt gerekend. Dat de student bijvoorbeeld de redenering van een bepaalde auteur uit het veld interessant vindt, moet niet op zich betekenen dat hij/zij deze redenering goed- of afkeurt. Student BA2 aan de andere kant lijkt een bepaalde afkeuring tegenover tenminste een van de teksten te hebben. Maar in beide gevallen hebben wij interessante resultaten. Vandaar dat voor studenten BA2 en MA1 werd gekozen om hun teksten in hoofdstuk 3.4 nauwkeuriger te bekijken.



Figuur 17: Affect-markers volgens auteur

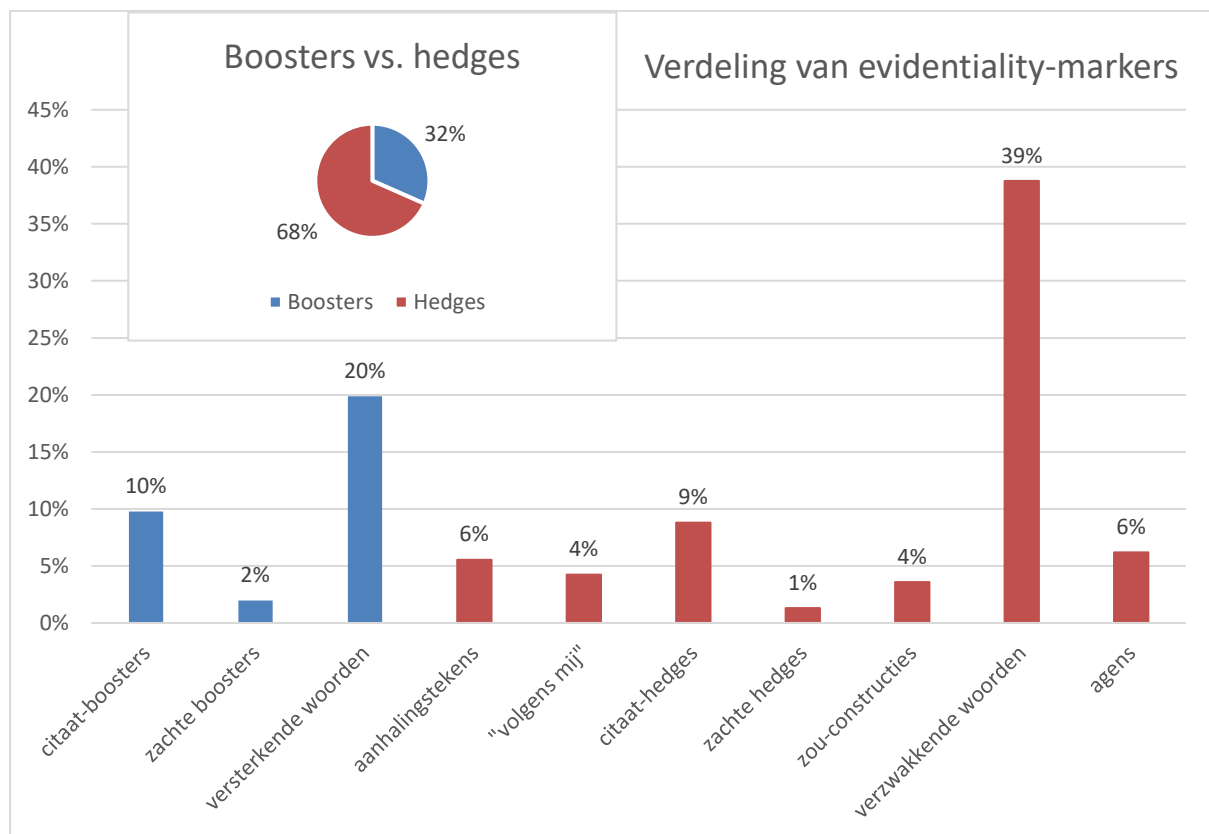
3.2.3 Evidentiality

De laatste stance-hoofdcategorie is evidentiality. Deze bestaat uit de twee ondergeschikte categorieën hedges en boosters, dit wil zeggen de verzwakkingen of versterkingen van een uiting. Samengenomen maken boosters en hedges het grootste deel van de stance-elementen in het corpus van dit onderzoek uit. In het algemeen kunnen hedges als een uiting van voorzichtigheid en boosters als een uiting van duidelijke overtuiging worden beschouwd. Het feit dat in de teksten van de studenten duidelijk meer hedges dan boosters te vinden zijn (68 % tegenover 32 %) zou erop kunnen wijzen dat deze auteurs van academische teksten (nog) vrij voorzichtig zijn en niet in de eerste plaats de behoefte hebben iemand van hun redenering te overtuigen. Vanwege mijn eigen ervaring als Schreibmentorin vermoed ik bovendien dat studenten (vooral aan het begin van hun academische carrière) nog bang zijn iets ‘fouts’ te schrijven.

Het corpus vertoont ook minder categorieën van boosters dan van hedges. Bij het coderen van de boosters bleek onder ander een eigen categorie voor ‘citaat-boosters’, dit wil zeggen de versterking van argumenten van iemand anders die in de teksten van de studenten of geciteerd of geparafraseerd werden. In de loop van het onderzoek was namelijk gebleken dat het van belang was om verschil te maken tussen hedges en boosters ten opzichte van eigen en vreemde ideeën. Het idee daarachter was dat studenten misschien meer vertrouwen in de uitingen van ‘echte’ onderzoekers hebben dan in hun eigen redenering. Uit figuur 17 blijkt echter dat citaat-hedges met 9 % ongeveer even vaak werden gebruikt als citaat-boosters. En dan is er nog een eigen categorie voor telkens bijzonder zachte hedges of boosters, hedges en boosters

dus, die moeilijk te bepalen waren en die, als alleen naar heel duidelijke evidentiality-markers zou worden gekeken, makkelijk uit het corpus zouden kunnen worden verwijderd. De derde en grootste boostercategorie zijn versterkende woorden en uitdrukkingen, bij voorbeeld “heel”, “overtuigd” of “zeker”.

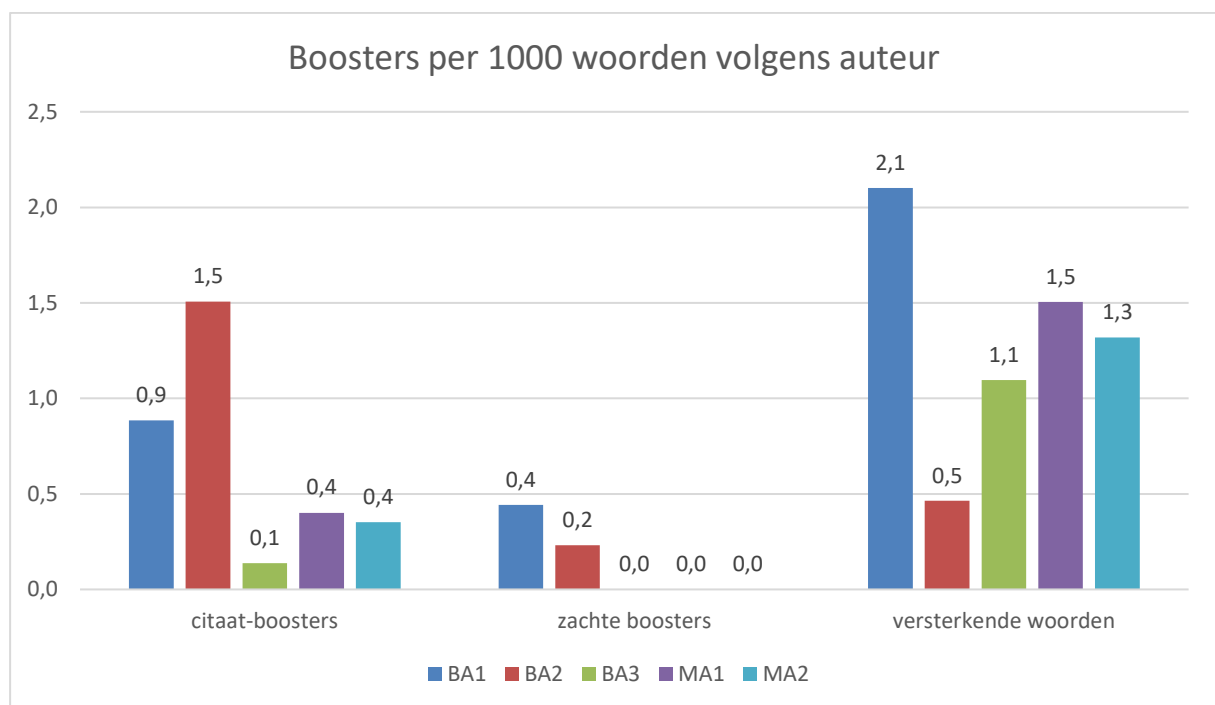
Boosters en hedges zijn dikwerf moeilijk uit elkaar te houden. Als een booster of een hedge tot meerdere categorieën zou kunnen worden gerekend, werd voor de duidelijkere optie gekozen. Uiteindelijk zijn bij de hedges duidelijk meer ondergeschikte categorieën ontstaan dan bij de boosters: aanhalingstekens die niet vanwege een direct citaat of een bepaald nieuw begrip werden gebruikt, kunnen bijvoorbeeld signaleren dat de auteur het niet helemaal eens is met een uiting (bijvoorbeeld “‘correct’ taalgebruik”, een fragment dat herhaaldelijk onder aanhalingstekens werd geplaatst werd slechts een keer gecodeerd). Ook de vaste uitdrukking “volgens mij” (of ook “ik denk”) vormt een eigen categorie die nauw samenhangt met self-mention. Het idee is hier dat de student met opzet naar zichzelf verwijst om te benadrukken dat het ‘alleen maar’ zijn/haar mening is en geen empirisch getest feit of wetenschappelijk onderzoeksresultaat. Bijzonder typisch voor het Nederlands zijn bovendien constructies met zou + modaal hulpwerkwoord die per definitie bedoeld zijn om onzekerheid of verzwakking van een argument uit te drukken.



Figuur 18: Absolute verdeling van de gebruikte codes voor evidentiality-uitdrukkingen

De laatste hedge-categorie is iets moeilijker uit te leggen: een maskering of verschuiving van het agens in een tekst. De handelende/sprekende persoon bewust niet te noemen kan ook een vorm van hedge zijn: Passief wordt (zoals in de presence-codes) vaak gebruikt om de persoon die achter een handeling staat bewust niet te noemen. Een voorbeeld zou kunnen zijn dat een handeling aan een object wordt toegeschreven dat eigenlijk niet levend is. Een student heeft bijvoorbeeld de uitdrukking gebruikt “het tool adverteert zichzelf als ...”. Zulke hedges kunnen alleen in relatie met de individuele context van een uiting worden bepaald. Dergelijke hedges zijn moeilijk te coderen. Misschien is dat een reden voor het feit dat duidelijk meer versterkende of verzwakkende woorden werden gevonden. Die zijn duidelijk makkelijker te vinden dan ander evidentiality-categorieën. Dat blijkt uit figuur 18 (bovenstaand) die de absolute verdeling van boosters en hedges in het corpus van dit onderzoek toont.

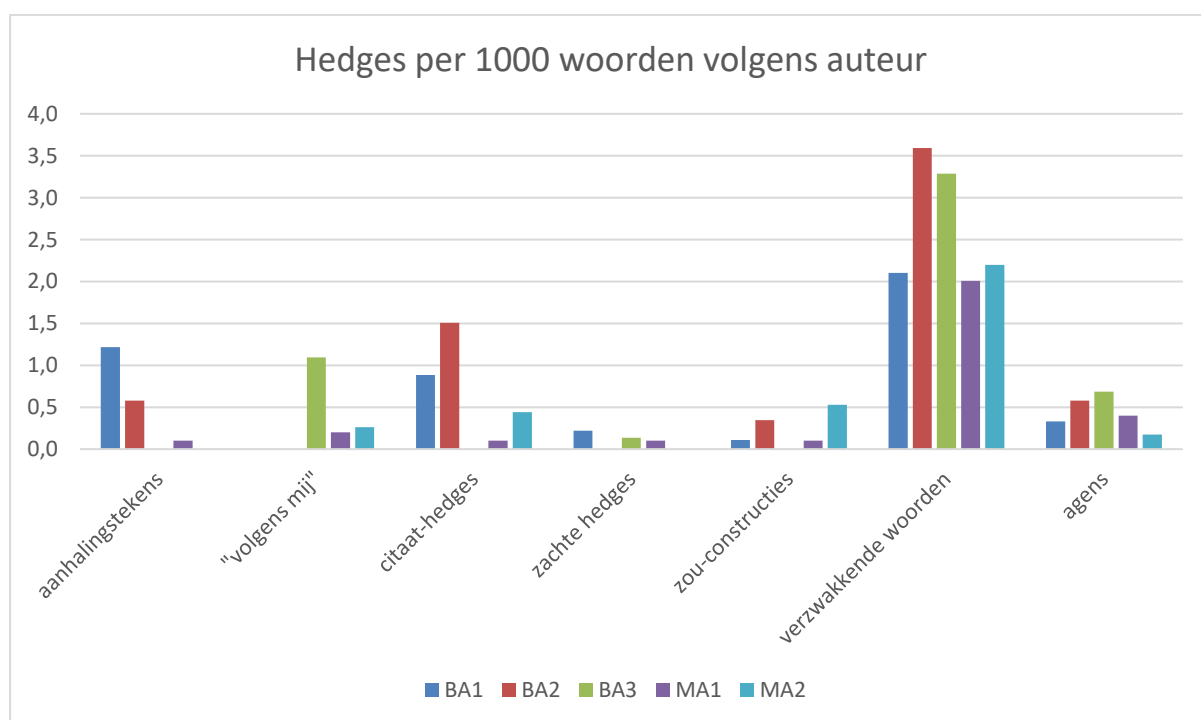
Figuur 19 laat de genormaliseerde verdelingen van evidentiality-markers per 1000 woorden volgens auteur zien. Het blijkt op het eerste gezicht dat boosters door elke student in vergelijkbare mate werden gebruikt. Zachte boosters duiken het minst op. Dat was te verwachten, ook omdat het een soort hulpconstructie is om in geval van twijfel makkelijk en snel veranderingen aan het codeersysteem te kunnen voornemen. Student BA2 gebruik duidelijk minder versterkende woorden dan de andere studenten maar aan de andere kant vaker boosters in verband met gedachten van andere auteurs. Student BA1 blijkt in het algemeen meer boosters (vooral versterkende woorden) te gebruiken dan de andere studenten. Wat de redenen daarvoor zijn kan op basis van de voorliggende gegevens niet nader worden bepaald.



Figuur 19: Boosters per 1000 woorden volgens auteur

Figuur 20 toont met de verdeling van hedges per 1000 woorden op het eerste gezicht een duidelijk chaotischer beeld – ook omdat er duidelijk meer categorieën voor hedges bestaan. Verzwakkende woorden en constructies werden door alle studenten het vaakst gebruikt. Bovendien werd bij iedere student tenminste een agensverschuiving gevonden – dus duidelijk minder frequent dan het gebruik van verzwakkende woorden. Wat de overblijvende hedge-categorieën betreft, zijn er ook geen duidelijke patronen te vinden. Ook deze categorieën lijken sterk met de persoonlijke voorkeur van de auteurs samen te hangen. Student BA1 blijkt aanhalingstekens graag ter verzwakking van uitingen te gebruiken en student BA3 houdt duidelijk het meest van de uitdrukking “volgens mij”. Andere studenten hebben helemaal geen verzwakkende aanhalingstekens of uitingen zoals “volgens mij” in hun teksten gebruikt.

Verrassend was dat er relatief weinig zou-constructies werden gebruikt. Alle studenten hebben in het vreemdetalenonderwijs zeker herhaaldelijk geleerd om zulke constructies op de juiste manier toe te passen. Toch is juist deze grammaticale constructie maar zelden in de teksten van de studenten terug te vinden. Het kan zijn dat de studenten Nederlands tijdens het schrijven van de teksten (nog) vanuit een Duitstalige perspectief hebben gekeken waar constructies met zou + modaal hulpwerkwoord minder vaak worden gebruikt. Op dezelfde manier zou kunnen worden verklaard waarom toch vrij vaak passief-constructies (in figuur 18 bij de categorie “agens” meegeteld) of het woord “men” werden gebruikt, zijn het toch allebei de in het Duits de meest bekende en meest gebruikte formuleringen om voorzichtigheid in wetenschappelijke teksten uit te drukken of self-mention te vermijden.



Figuur 20: Hedges per 1000 woorden volgens auteur

Het zou mooi geweest zijn als ook een onderscheid op het niveau van het belang van de hedges had kunnen worden gemaakt. Uiteindelijk zijn er toch veel verschillende ondergeschikte categorieën van hedges ontstaan waarvan rol en belang variëren. Niet in de laatste plaats in teksten waar schilderijen werden beschreven werden ten dele sterke hedges als “Het kan dat ze de indruk wekt zwanger te zijn” (BA2) gebruikt. Mijn vermoeden is dat van de studenten bij het schrijven van deze teksten al vanwege de opdracht een bepaalde mate aan eigen interpretatie werd vereist die in andere teksten kon worden vermeden door naar bestaande literatuur te verwijzen. Dit is echter niet meer dan een veronderstelling waarvoor ik geen bewijzen heb maar door een nauwkeurige meting van het belang van de gebruikte hedges zou dit wel aanvaardbaar kunnen worden gemaakt. Een dergelijk onderscheid kan echter niet door een persoon worden gemaakt. Het bepalen van het belang van een hedge is sterk afhankelijk van individueel taalgevoel en contextfactoren. Om een onderscheid op het niveau van het belang van een hedge te kunnen maken, zouden meerdere onderzoekers aan de slag hebben moeten gaan.

3.2.4 Discussie

Uit de kwantitatieve analyse van de markers volgens de drie hoofdcategorieën van stance blijken duidelijke verschillen ten opzichte van de individuele auteurs. In het geval van de twee MA-studenten verschillen bovendien telkens tekst 1 en tekst 2 duidelijk. Student MA1 gebruikt in de tweede tekst veel meer affect-markers terwijl student MA2 in de tweede tekst de meeste passiefconstructies in de presence-categorie gebruikt. Beide afwijkende teksten zijn in het kader van een didactiek-college geschreven.

Welke stance-markers in welke mate in academische teksten van studenten opduiken lijkt dus niet in de laatste plaats afhankelijk te zijn van de persoonlijke voorkeur van de auteur en van andere contextfactoren. Bovendien is duidelijk gebleken dat self-mention in academische teksten (gemaskeerd en uitdrukkelijk) geen taboe meer is. Alleen een student heeft nooit het woord “ik” gebruikt. In alle andere teksten kwam het relatief regelmatig voor. Aangeduide presence-markers overwegen echter (nog). Sommige resultaten ten opzichte van het gebruik van bepaalde stance-markers (als uitdrukkingen van verrassing of afkeuring, zou-constructies) waren nogal verrassend. Al in al wijzen de resultaten echter op een zekere voorzichtigheid, wat te verwachten was.

De mogelijkheden in het kader van dit kwantitatieve onderzoek zijn duidelijk beperkt. Niet op de laatste plaats in het geval van evidentiality-markers zou het voordelig zijn geweest een verdere onderverdeling van de categorieën te maken. Dat kan één onderzoeker echter niet doen. Toch kon een interessant overzicht over de verdeling van de codes worden gemaakt dat

interessante bijzonderheden toonde, die ten dele ook verklaard konden worden. Het antwoord op de vraag of deze resultaten ook werkelijk relevant zijn, moet, zoals al herhaaldelijk gezegd, opengelaten worden. Voor betrouwbare kwantitatieve resultaten hebben wij een groter corpus nodig. In deze context zou het interessant kunnen zijn meer verschillende en daarvoor kortere teksten van de auteurs te onderzoeken. Met meerdere onderzoekers zou men ook aan duidelijk meer teksten kunnen werken en een meer betrouwbaar codesysteem kunnen genereren.

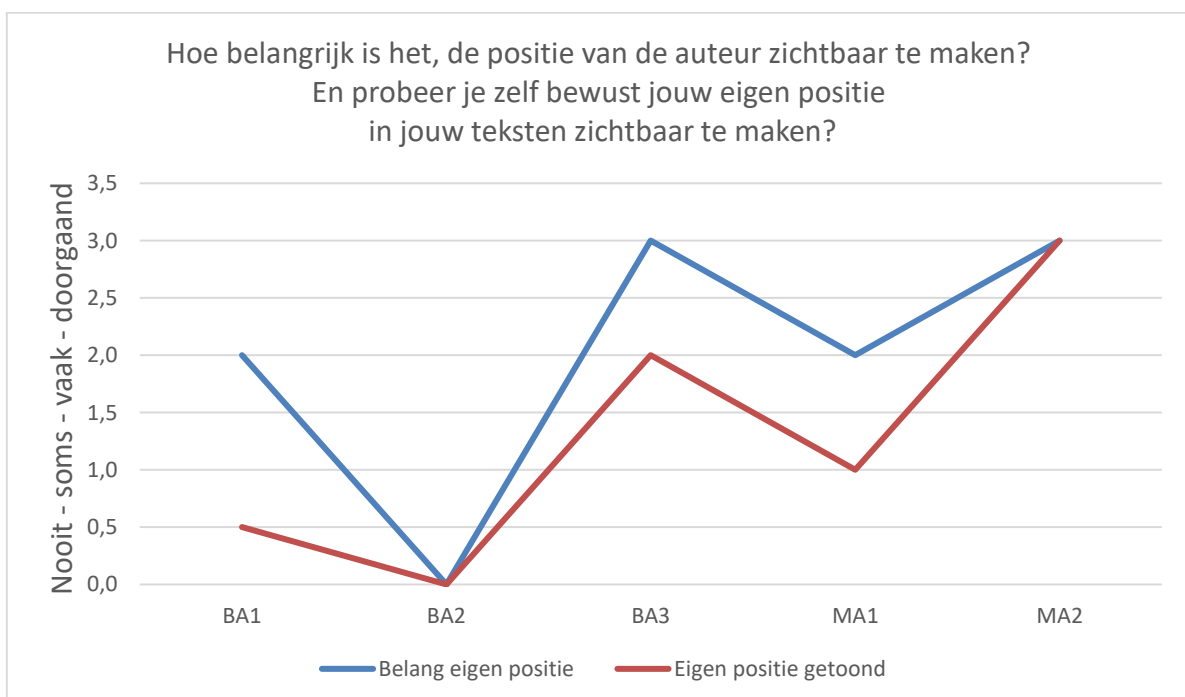
In het volgende hoofdstuk worden de resultaten van de vragenlijst geanalyseerd wat de nodige context voor de casestudies in hoofdstuk 3.4 zal vormen.

3.3 VRAGENLIJST

De vragenlijst die de studenten aanvullend hebben ingevuld was bedoeld om metadata over de teksten te krijgen. Er waren maar zeven vragen. Het zou interessant zijn geweest om in plaats van een korte vragenlijst een uitgebreid interview met de proefpersonen te voeren om meer informatie te verzamelen over persoonlijke houdingen, in de colleges gestelde eisen en andere contextuele factoren rond de ingeleverde teksten. In het kader van dit onderzoek zou dit echter te ver hebben geleid omdat er niet genoeg tijd en ruimte is om zo gedetailleerd verslag te doen over zo'n groot corpus.

Hoe dan ook, met behulp van de vragenlijst kon aanvullende informatie worden verzameld die het mogelijk maakte conclusies over het corpus en de auteurs te trekken die anders niet aanvaardbaar zouden zijn geweest. In hoofdstuk 3.2 werd al op het verband tussen de gevonden stance-markers, de houding tegenover de zichtbaarheid van de auteur en de persoonlijke ervaring met het schrijven van academische teksten (in het Nederlands en in andere talen) gewezen. In de vragenlijst stonden ook vragen over de taalbiografie van de studenten, met name in welke talen ze aan de universiteit werken en in welk jaar ze met het Nederlands zijn begonnen. Bovendien werden de studenten gevraagd hoe tevreden ze met hun teksten waren toen ze die hadden ingeleverd en hoe tevreden ze er vandaag nog mee zijn.

Figuur 20 toont een vergelijking van de antwoorden op de twee vragen hoe belangrijk het is de auteur in een academische tekst zichtbaar te maken (blauwe lijn) en of de studenten bewust proberen zichzelf zichtbaar te maken (rode lijn).

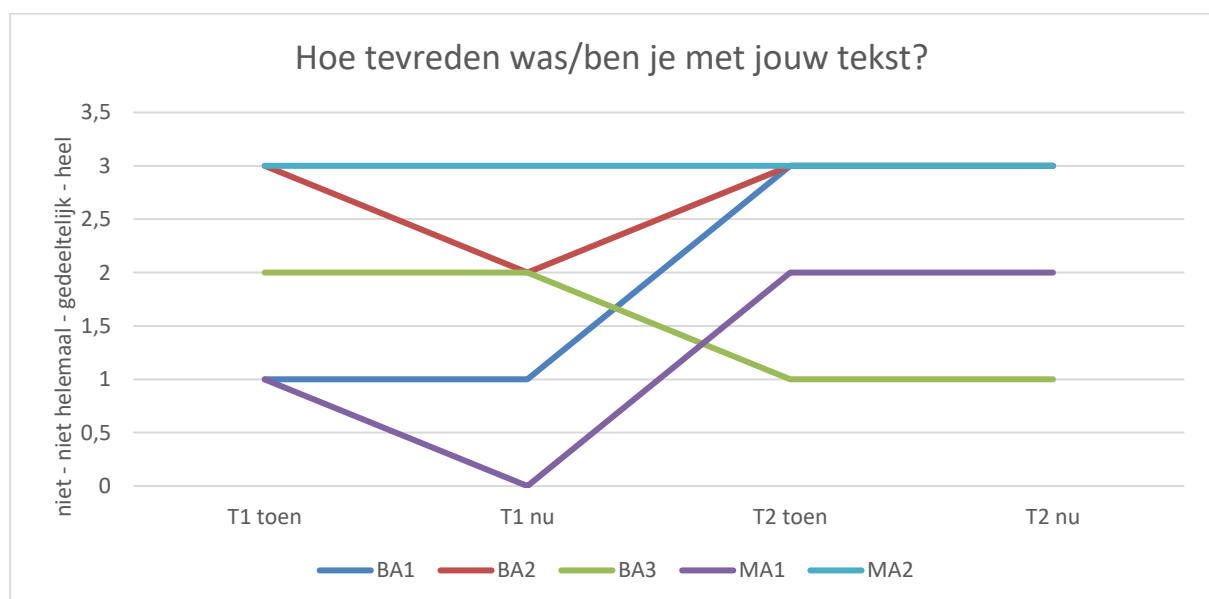


Figuur 21: Houding tegenover de zichtbaarheid van de auteur

Wat meteen opvalt is de duidelijke overlap tussen figuur 21 en figuur 14 (presence-markers volgens auteur). Presence-markers (vooral ik-gebruik) schieten meestal het eerst te binnen als men het over de zichtbaarheid van de auteur in academische teksten heeft. En wat presence-markers betreft is het de studenten ten dele goed gelukt hun eigen schrijfstijl in te schatten. Student BA2 beweert dat hij/zij helemaal niet geprobeerd heeft zichzelf in de tekst zichtbaar te maken en dat hij/zij ook geen voorkeur heeft voor het feit of dat in andere teksten ook zo wordt gehandhaafd. Hij/zij heeft in geen van de twee teksten de woorden “ik” of “mijn” gebruikt. De drie studenten voor wie de zichtbaarheid van de auteur het belangrijkste is en die ook beweren zelf te proberen zichtbaar te zijn, zijn ook diegene die de meeste presence-markers hebben getoond (vgl. hoofdstuc 3.2.1/figuur 14). Student MA2, die beweert (bewust) de meeste stance-uitingen te gebruiken, heeft dat in de commentaar-sectie van de vragenlijst nog nader toegelicht. Daar staat onder meer:

“Ik heb constant een positie getoond toen er interpretatie van feiten nodig was om tot een conclusie te komen, maar niet daarbuiten waar ze onnodig is. Hoewel ze niet altijd als zulke expliciet genoemd is, toon ik met die bronnen en informatie die ik samenstel mijn standpunt. (...) Ik kan er geen tekst schrijven zonder mening – elke interpretatie of keuze (bijv. bronnen) weerspiegelt een subjectief standpunt. Tegelijkertijd is er een mening zonder onderbouwing en bewijsvoering niets waard.” (Student MA2 in de vragenlijst)

Uit het commentaar wordt duidelijk dat deze student zich actief met het thema bezighoudt en dat zijn/haar mening erover past bij het standpunt dat ik in het kader van mijn onderzoek ook inneem: (wetenschappelijke) teksten die niet door de individuele stijl, mening en/of persoonlijkheid van de auteur zijn beïnvloed, bestaan niet echt. Student MA2 is zich daarvan bewust en kan er dus actief rekening mee houden tijdens het schrijven van academische teksten – wat misschien ook zijn/haar antwoord op de vraag van figuur 22 verklaart:



Figuur 22: Hoe tevreden was/ben je met jouw tekst?

Uit figuur 21 blijkt dat student MA2 van alle studenten het meest blij was en is met zijn/haar teksten. Als reden voor deze tevredenheid geeft MA2 aan heel blij met de manier van uitwerking in beide teksten te zijn. Tegelijkertijd stelt hij/zij dat er vergeleken met teksten vanuit andere studierichtingen meer “talige ‘problemen’” waren. Voor student MA2 lijkt de kwaliteit van een academische tekst dus niet in eerste instantie van het taalgebruik afhankelijk te zijn maar eerder op het level van de inhoud te vinden zijn. Vandaar dat hij/zij, ondanks de problemen met de taal, tevreden was met het eindresultaat.

Student BA2 beoordeelt academische teksten aan de hand van andere criteria. Op de vraag hoezo zijn/haar tekst 1 nu slechter wordt beoordeeld dan direct na het inleveren was het antwoord: “Enkele formele dingen zouden kunnen beter zijn en de overgangen zijn niet zo mooi” en bovendien is BA2 van mening dat de tweede tekst achteraf gezien “vloeiender leest dan tekst 1”. Wat dan belangrijker is voor een tekst moeten uiteindelijk de lezers bepalen – met academische teksten dus de docenten en met wetenschappelijke teksten de discoursgemeenschap. Beide criteria zijn echter zeker belangrijk.

Afsluitend nog iets over het laatste onderdeel van de vragenlijst, de taalbiografieën van de studenten. Student BA1 en MA1 spreken en schrijven aan de universiteit alleen in het Duits of in het Nederlands. Student BA3 werkt bovendien nog in het Afrikaans, MA2 in het Engels en student BA2 geeft aan in totaal aan de universiteit zes verschillende talen te gebruiken (Duits, Engels, Tsjechisch, Frans, Italiaans en Nederlands in deze volgorde). De eerste tekst werd door de studenten geschreven nul tot twee jaar nadat ze met het Nederlands waren begonnen. Toen ze de tweede tekst hebben ingeleverd waren ze twee tot vijf jaar Nederlands aan het leren. Ook al is het Nederlands voor Duitstaligen misschien makkelijker te verwerven dan voor anderen, is dat toch weinig tijd zoveel taalbeheersing te verwerven dat men academische teksten kan schrijven. Gelukkig zijn de taalverwervingscursussen van de afdeling Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen relatief intensief zodat het mogelijk is na een korte tijd al academische teksten te produceren. En niet alleen dat: tekstproductie is ook onderwerp in verschillende andere colleges in het kader van het studieprogramma. Hoe de verwerving van enerzijds taal en anderzijds academische geletterdheid in de biografie van een student eruit kan zien, zal in het volgende hoofdstuk aan de hand van twee korte case-studies (studenten BA2 en MA1) worden getoond.

3.4 CASESTUDIES

De resultaten van het kwantitatieve onderzoek waren interessant en vormen een goede basis voor verder onderzoek, maar tegelijkertijd hebben ze duidelijk gemaakt waar de grenzen zijn. Met een kwantitatieve analyse alleen komt men niet ver genoeg. Alleen met een mixed-methods-aanpak, dus door een combinatie met kwalitatief onderzoek kunnen aanvaardbare antwoorden op de onderzoeksvragen van deze scriptie worden gegeven. Ook hier wordt de onderzoeker in het kader van deze scriptie meteen beperkt. Voor een gedetailleerde kwalitatieve analyse van alle teksten van alle studenten is tijd en ruimte te kort. Vandaar dat voor twee studenten werd gekozen, en wel voor die bachelor- en die masterstudent die in het bovenstaande onderzoek het duidelijkst zijn opgevallen: Student BA2 en student MA1. Beide studenten hebben bovendien een duidelijk verschillende individuele achtergrond waardoor de cases elkaar goed aanvullen.

3.4.1 Student BA2

Student BA2 is twee jaar voor het inleveren van tekst 1 met het Nederlands begonnen. Behalve het Nederlands gebruikt BA2 aan de universiteit ook het Duits, Engels, Tsjechisch, Frans, Italiaans en Nederlands. Het gaat dus om een persoon met een buitengewoon meertalige achtergrond. Vóór tekst 1 had hij/zij al enkele teksten in andere talen en vakgebieden geschreven maar tekst 1 was de eerste tekst in het Nederlands. BA2 heeft er geen persoonlijke voorkeur voor of de eigen positie van de auteur in een academische tekst wordt getoond en beweert in zijn/haar eigen teksten nooit bewust geprobeerd te hebben, zichzelf zichtbaar te maken. En toch bleek uit de besprokene diagrammen dat student BA2 in het geheel niet minder stance-markers gebruikt dan de andere studenten. Hij/zij ligt zelfs op de tweede plaats na student MA1. Wat echter duidelijk verschilt zijn de gebruikte types stance-markers. We kunnen er met Steinhoff (vgl. hoofdstuk 1.4.2) dus vanuit gaan dat B2 met een agensloze en impliciete manier van referentie werkt. Dit blijkt uit de volgende bijzonderheden die in de teksten van deze student konden worden ontdekt:

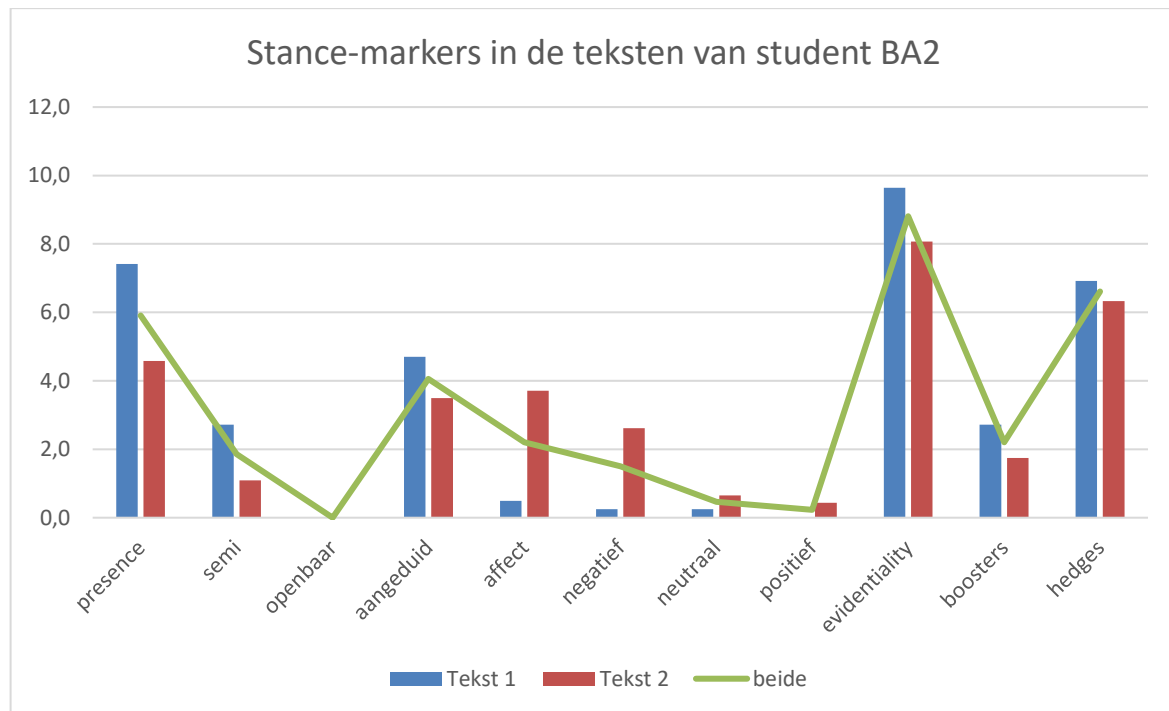
In de teksten van student BA2 werden voorbeelden van alle stance-categorieën gevonden. Bovendien blijkt student BA2 de meeste hedges van alle studenten te hebben toegepast (rond 6,6 per 1000 woorden): De meeste citaat-hedges en de meeste verzwakkende uitdrukkingen werden in de teksten van deze student gevonden. Hetzelfde geldt echter ook voor citaatboosters en het gebruik van “men” om uitdrukkelijke self-mention te vervangen.

Uit de resultaten van de vragenlijst blijkt verder dat student BA2 een van de studenten met de meeste ervaring in het schrijven van wetenschappelijke teksten in het kader van dit

onderzoek is. Zoals gezegd werkt hij/zij met een heleboel verschillende talen. Bovendien is student BA2 twee jaar vóór tekst 1 en vijf jaar voor tekst 2 begonnen Nederlands te leren. Ook al was tekst 1 zijn/haar eerste academische tekst in het Nederlands had BA2 daarvoor al 1-5 teksten in andere talen geschreven. Voor tekst 2 waren het zelfs 6-10 teksten in het Nederlands en meer dan 10 teksten in andere talen/vakken. Behalve student MA2 (wiens houding tegenover stance in academische teksten al in hoofdstuk 3.3 nader werd beschreven) heeft student BA2 dus de meeste ervaring met het academische schrijven.

Maar hoe zit dat dan met de twee individuele teksten? Student BA2 was onmiddellijk na het inleveren heel tevreden met beide teksten – achteraf dan ietsje minder met tekst 1. Beide teksten werden in het kader van colleges cultuur en geschiedenis geproduceerd maar de eerste tekst heeft de analyse van een schilderij als onderwerp en de tweede tekst een politiek thema. Tussen beide teksten liggen vijf semesters. Toen ik de teksten voor de eerste keer las en aantekeningen maakte over wat ik bijzonder opvallend vond, viel mij ten eerste op dat beide teksten nauwkeurig aan de formele eisen van wetenschappelijke teksten aan de universiteit Wenen en de stylegide van de Neerlandistiek voldoen. Ik verwachtte dus meteen dat student BA2 al relatief veel ervaring met academische teksten had. Al als ik de teksten voor de eerste keer las, vond ik opvallend dat er op het eerste gezicht helemaal geen “ik” werd gebruikt, ook niet in de inleidingen of conclusies. In beide teksten werden ook veel citaten en parafrases gebruikt. Student BA2 zei ook zelf dat hij/zij met tekst 1 vooral tevreden was omdat “ik dacht dat ik het citeren goed gedaan had en [ik] was blij dat ik de informatie uit mijn bronnen goed in het werkstuk had verwerkt” (student BA2 over tekst 1).

Later viel op dat in alle teksten van de colleges cultuur en geschiedenis veel op citaten en parafrases uit de bestaande literatuur werd gesteund. De vijf werkstukken die in het kader van deze colleges werden geschreven hebben veel inhoudelijke overeenkomsten in de theoretische hoofdstukken. Het is dus waarschijnlijk dat het een onderdeel van de schrijfopdrachten was om de inhoud van het college in het afsluitende werkstuk nog eens samen te vatten. Het frequente gebruik van citaten hoeft op zich dus geen teken van onzekerheid te zijn. Dat er echter geen expliciete presence-markers, relatief weinig boosters (en dan vooral citaat-boosters) en veel hedges werden gebruikt (vgl. figuur 19) wijst toch op een relatief voorzichtige schrijfstijl. In tekst 1 viel mij in het onderdeel met de schilderijbeschrijving op dat er opeens duidelijk meer eigen gedachten en meningen van de auteur geformuleerd werden. Op het eerste gezicht waren in de eerste tekst van student BA2 ook meer stance-elementen te vinden dan in de tweede tekst (zie figuur 23).



Figuur 23: Stance-markers in de teksten van student BA2

Zoals al beschreven is het opvallendst in de teksten van student BA2 dat er helemaal geen uitdrukkelijke presence-markers worden gebruikt. Daartegenover staat een vrij frequent gebruik van aangeduide presence-markers. Bovendien worden meer hedges gebruikt dan bij de andere studenten.

Als men beide teksten direct met elkaar vergelijkt, is ten eerste een duidelijk verschil in het gebruik van presence-markers te zien. In de tweede (politiekwetenschappelijke) tekst zijn er duidelijk minder presence-markers dan in de eerste tekst (de schilderij-analyse) waar onder andere duidelijk vaker uitdrukkingen met “men” of passiefconstructies werden gebruikt. Bijzonder sterke verschillen tussen de schilderij-analyse en de politicologische tekst zijn er op het niveau van de affectmarkers. De politiekwetenschappelijke tekst toont duidelijk meer affect-markers – vooral met een negatieve connotatie (met name kritiek/afkeuring, twijfel/scepsis) maar ook interesse/belang, wat als neutrale affect-marker wordt beschouwd. In het geheel zijn er in de tweede tekst iets minder boosters en hedges, in het bijzonder worden minder verzwakende woorden, gebruikt.

In de tekst waarmee de auteur zelf meer tevreden is zijn er dus minder presence-markers, boosters en hedges maar ook duidelijk meer affect-markers en dus emoties. In het geheel gebruikt student BA2 – die een academische schrijver met behoorlijk routine blijkt te zijn – ook niet minder stance-markers dan de andere studenten, ze zijn gewoon minder uitdrukkelijk.

3.4.2 Student MA1

In de tweede casestudie werd voor student MA1 gekozen omdat er een aantal duidelijke verschillen met student BA2 zijn. De twee studies kunnen dus als een soort tegenoverstelling van twee verschillende types van academische auteurs worden beschouwd.

Student MA1 schrijft en spreekt in een universitaire context ‘slechts’ Nederlands en Duits (in deze volgorde). Vóór tekst 1 werd ingeleverd had deze student bovendien helemaal geen academische teksten geschreven. Vóór het inleveren van tekst 2 waren het echter meer dan tien teksten in het Nederlands. Student MA1 is één jaar voor de eerste en twee jaar voor de tweede tekst met het Nederlands begonnen. Hij/zij heeft dus duidelijk minder ervaring dan student BA2. Tussen de twee teksten liggen drie (blijkbaar intensieve) semesters. In deze periode heeft de student meer dan tien academische teksten geschreven.

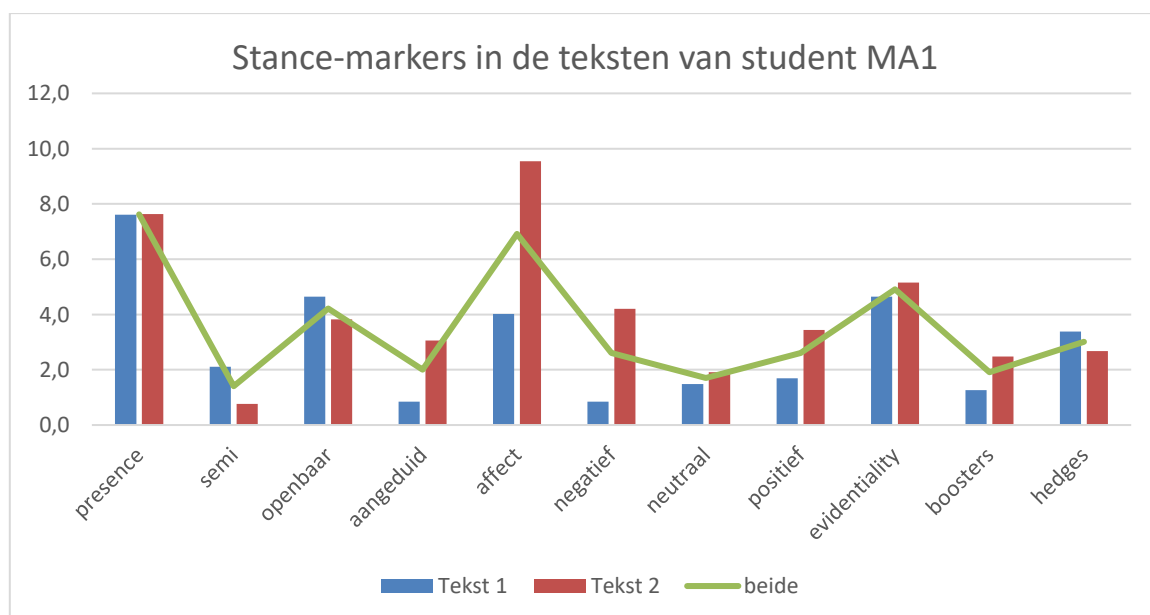
In vergelijking met de andere studenten worden in de teksten van student MA1 de meeste stance-markers gevonden. Het gebruik van boosters ligt in het middenveld en hedges gebruikt deze auteur het minst van alle deelnemers. Zoals gezegd is MA1 de student met het meest frequente gebruik van affect-markers (6,9 per 1000 woorden). Vijf van de tien affect-markers kwamen het meest frequent voor in de teksten van deze student (met name kritiek/afkeuring, interesse/belang, teleurstelling, lof/enthousiasme en twijfel/scepsis; dat het hier vooral om de tweede tekst gaat, en wat dit concreet betekent zal dadelijk toegelicht worden.) Bovendien werden in zijn/haar teksten ook de meeste presence-markers gecodeerd (7,6 per 1000 woorden). In het geval van de presence-markers is het verschil met de andere studenten echter niet opvallen groot. Student MA2 ligt met weinig verschil (7,1 per 1000 woorden) op de tweede plaats wat het gebruik van presence-markers betreft.

Student MA1 geeft aan het soms wel belangrijk te vinden dat de positie van de auteur in een academische tekst zichtbaar is. Zelf heeft hij/zij echter alleen af en toe geprobeerd om zichzelf in de teksten zichtbaar te maken. Bovendien gaat het hier, wat de eigen teksten betreft, om de meest kritische student. Met de eerste tekst was MA1 al tijdens het inleveren niet echt tevreden en vandaag is hij/zij het helemaal niet meer. De tekst werd beschreven als “niet goed geschreven” en “onduidelijk” en bovendien stelt de auteur: “Het was mijn eerste tekst ooit, ik was heel onzeker hoe ik het moest doen.” (Student MA1 over tekst 1). Met de tweede tekst – die van alle teksten de meeste affect-markers toont – was (en is) de student eerder tevreden maar ook hier zijn er nog punten van kritiek: “Ik denk dat de tekst nog beter had kunnen zijn, nog duidelijker, verder was het niet mijn favoriete onderwerp.” (Student MA1 over tekst 2).

Uit de aantekeningen over mijn indrukken als ik de teksten van student MA1 voor de eerste keer heb gelezen, blijkt dat ik meteen tekens van een duidelijke eigen stijl heb

waargenomen. Op het eerste gezicht leek de student ook minder sterk op citaten en parafrasen te steunen. Beide aspecten zijn vrij opmerkelijk voor een student met (in het begin) relatief weinig schrijfervaring. Tekst 1 was (zoals die van student BA2) een interpretatie en beschrijving van een schilderij. Vooral in de inleiding en in de conclusie viel mij een sterk “ik”-gebruik op en een herhaaldelijke verwijzing naar de persoonlijke achtergrond van de auteur. Het was dus meteen duidelijk dat student MA1 niet bang was persoonlijk achter zijn/haar teksten te staan en waargenomen te worden. Misschien wilde de student met de autokritiek aan tekst 1 ook erop wijzen dat zij/haar voor de “eerste tekst ooit” nooit de aanleiding had dat de persoonlijke emoties en achtergrond van de auteur in wetenschappelijke en academische teksten normaliter niet expliciet wordt geformuleerd om de aandacht op het onderwerp te focussen. Ook in de kwantitatieve analyse viel een relatief terughoudend gebruik van boosters en vooral hedges op wat bij de aantekeningen over mijn eerste indrukken over de teksten van student MA1 paste maar niet bij het feit dat de auteur zelf met tekst 1 helemaal niet tevreden was.

De tweede tekst werd in het kader van een didaktiek-college geschreven. Ook deze tekst viel op door een persoonlijke stijl ook al leek de auteur zich in deze tekst duidelijker aan bepaalde tekstconventies van werkstukken te houden (b.v.b. een uitgebreidere inleiding, regelmatige verwijzingen naar de empirische methode en onderzoeksvragen, meer tekens van voorzichtigheid). Dat past allemaal bij het feit dat de student tijdens het schrijven van de tweede tekst als duidelijk meer ervaring had en met de tweede tekst in het algemeen ook duidelijk meer tevreden was. Dit allemaal is ook in figuur 24 te zien, waarin de twee teksten van student MA1 met betrekking tot de gebruikte stance-markers met elkaar worden vergeleken. Op het eerste gezicht is de onderverdeling gelijkmatiger als in het geval van student BA2.



Figuur 24: Stance-markers in de teksten van student MA1

Anders dan student BA2 blijkt student MA1 een expliciete en agenshaftige referent te zijn, maar er zijn verschillen tussen tekst 1 en tekst 2. In beide teksten werd hetzelfde aantal presence-markers gebruikt maar in de tweede tekst werden minder uitdrukkelijke en semi-uitdrukkelijke presence-markers gebruikt en in plaats daarvan meer aangeduide self-mentions gebruikt. Ook dit zou erop kunnen wijzen dat student MA1 tijdens het schrijven van de tweede tekst meer rekening heeft gehouden met de talige conventies van wetenschappelijke en academische teksten. Wat de evidentiality-markers betreft gebruikt de student in de tweede tekst minder hedges en meer boosters wat naar een stijgend zelfbewustzijn en meer routine in verband met academische geletterdheid zou kunnen verwijzen.

Werkelijk opvallend in verband met de verdeling van stance-markers in de teksten van student MA1, is juist het gebruik van affect-markers. Zij/hij blijkt een duidelijke mening ten opzichte van het onderwerp van tekst twee te hebben. Het aantal neutrale affect-markers is amper veranderd – het aantal positieve en vooral negatieve affect-markers daarentegen duidelijk. Dit hangt zeker samen met het onderwerp van tekst 2: Het gaat om een vergelijking van digitale feedback-tools voor schrijfoopdrachten. Er worden twee verschillende tools tegenovergesteld waarvan één volgens student MA1 goed werkt en praktisch is terwijl de andere gecompliceerd en onoverzichtelijk is. Zowel het enthousiasme van de auteur over de ‘goede’ tool als de teleurstelling over de ‘slechte’ tool en de (persoonlijke) belangstelling voor het onderwerp in het algemeen zijn tijdens het lezen van de tekst duidelijk te merken. Voorbeelden zijn zinnen als “Qua handhaving kan men het tool niet bekritisieren”, “opvallend [is] dat men zich als feedbackgever altijd moet herhalen. Men kan dus niet (...) de feedback ontvanger tonen dat het weer dezelfde fout is” of “het leven is al moeilijk genoeg daar mag niet ook een ICT-tool een uitdaging worden” (Student MA1 in tekst 2). Een en ander wordt dus op een eerder zachte manier uitgedrukt (zoals van academische teksten wordt verwacht) blijkt de persoonlijke (emotionele) houding van de auteur toch duidelijk uit zulke tekstfragmenten. En dat is ook goed zo, gaat het toch om een test van feedbacktools en dus om de persoonlijke ervaringen van de auteur. Daar moet hij/zij eigen mening uiten.

Het blijkt dus dat het buitengewoon hoge gebruik van affect-markers in de tweede tekst van student MA1 niet alleen door persoonlijke stijlkeuzes kan of moet worden verklaard maar ook door het specifieke onderwerp van de tekst.

4 AFSLUITENDE DISCUSSIE

Ondanks het beperkte kader van dit onderzoek is het op de voorafgaande pagina's gelukt om een groot aantal aspecten van de persoonlijke schrijfontwikkeling van studenten Nederlands T2 te laten zien en aan een nader onderzoek te onderwerpen. Stance bleek daarbij een geschikte bril te zijn. Persoonlijk schrijfgedrag en -ontwikkeling is een complex en veranderlijk onderwerp dat een brede en gevoelige methodische aanpak vereist. Zonder mixed-method-toegang bleek het doel onbereikbaar. Zowel de kwantitatieve en kwalitatieve analyse waren nodig en vulden elkaar aan. Vooral het idee dat de mening van de auteur voor de onderzoeker niet toegankelijk is zonder dat men de auteur contacteert, kon in de case-studies aan de hand van algemeen bekende wetenschappelijke en academische conventies ter discussie worden gesteld.

Hoe ontwikkelt nu het gebruik van stance-elementen in academische teksten van T2-studenten Nederlands? En hoe wordt stance in de teksten van deze studenten uitgedrukt? Het bovenstaand onderzoek heeft aangetoond dat het niet zo eenvoudig is om duidelijke antwoorden op deze vragen te geven. In de data voor dit onderzoek konden nauwelijks algemene patronen worden vastgesteld. Ieder student heeft duidelijk een ontwikkeling doorgemaakt, dat is zeker, maar vanwege de grote verschillen van de individuele achtergronden van de auteurs en onderwerpen en door het beperkte kader van dit onderzoek konden geen veralgemenende conclusies worden getrokken.

Is er dus niets duidelijk uit het onderzoek gebleken? Integendeel, er werden een hele reeks interessante inzichten opgedaan. Ik noem er een paar: Onafhankelijk van de ervaring en het taalniveau van de studenten toont ieder auteur een eigen stijl die – wanneer nodig – aan het onderwerp en de eisen die in het begeleidende college worden gesteld kan worden aangepast. Voor studenten op een lager taalverwervingsniveau blijkt het schrijfproces meer moeite en tijd te eisen maar sommige teksten in het corpus van dit onderzoek zijn al één of twee semesters nadat de auteur begonnen was Nederlands te leren ontstaan. En toch waren het in het algemeen allemaal functionerende teksten. Ten tweede heeft het onderzoek getoond dat studenten, ook al worden academische teksten (als onderdelen van wetenschappelijke teksten) binnen het regelsysteem van een discoursgemeenschap geschreven, blijktbaar een heel aantal persoonlijke vrijheden hebben ten opzichte van de verwerking van hun vaardigheden en het uitgangsmateriaal tot een werkende en geaccepteerde academische tekst. En deze vrijheden gebruiken de studenten ook: Zo bleek dat de stijl van student BA2 een goed voorbeeld is voor een agensloos en impliciet referentietype terwijl vooral de studenten BA1, BA3 en MA1 duidelijk bij een expliciete en agenshaftige referentietype passen. In de teksten van student MA2 blijkt het referentietype zelfs afhankelijk van het onderwerp en de eisen van de tekst te verschillen.

Ook in verband met de ontwikkelingsmodellen van Steinhoff en Pohl (vgl. hoofdstuk 1.2) heeft dit onderzoek tot interessante inzichten geleid. Voor student MA1 was tekst 1 een van de eerste academische teksten ooit. Uit de antwoorden op de vragenlijst bleek dat hij/zij in het geval van tekst 1 (nog) niet echt wist wat er verwacht werd en hoe academische tekstproductie uiteindelijk werkt. In het model van Steinhoff is deze student op het moment van tekst 1 dus duidelijk in de pre-conventionele fase waar imitatie en transpositie de meest gebruikte probleemoplossingsstrategieën zijn. Meer steun en informatie over academische voorwaarden (bijvoorbeeld met betrekking tot het genre en de tekstfuncties) zou de student op dit moment dus zeker op prijs hebben gesteld. Uit de gebruikte stance-markers vergeleken met de tweede tekst blijkt dat student MA1 op het moment van tekst 2 al duidelijk meer in richting conventionele fase veranderd is. Er werden wel veel affect-markers in de tweede tekst gevonden maar dat kan, zoals gezegd, ten dele door het onderwerp worden verklaard. Er bleken bovendien duidelijk meer passiefconstructies onder de gebruikte presence-markers te zijn en er werden in het geheel meer evidentiality-markers gevonden. Dat zijn aspecten die vaak als typisch voor een wetenschappelijke stijl worden beschouwd. De student heeft dus in de loop van de semesters door eigen ervaring duidelijk meer kennis over academische conventies opgedaan.

Student BA2 en MA2, diegene met de meeste ervaring met academische tekstproductie, blijken volgens hun antwoorden op de vragenlijst aan de andere kant al vanaf het begin een duidelijkere voorstelling te hebben gehad wat de eisen van academische teksten zijn. De onderverdeling van de door deze studenten gebruikte stance-markers blijkt op het eerste gezicht regelmatig te zijn en de meest gebruikte categorieën zijn juist diegene die vaak aan typisch wetenschappelijke taal worden toegeschreven (passiefconstructies en evidentiality-markers). Deze twee studenten lijken dus als vanaf de eerste tekst verder in de conventionele fase van ontwikkeling van academische geletterdheid te zijn geweest waar transformatie en soms ook al contextuele aanpassing de gebruikte probleemoplossingsstrategieën zijn. In het algemeen blijkt de stance-ontwikkeling van de auteurs van het corpus van dit onderzoek de ontwikkelingsmodellen van Steinhoff en Pohl te volgen.

Gezien vanuit het model van Pohl kan bij alle studenten nog een bepaalde mate aan fixatie op de onderwerpsdimensie en de discoursdimensie worden verondersteld. Dat blijkt onder meer uit het feit dat de studenten vooral in de eerste teksten sterk op citaten en parafrases uit de literatuur van het vak steunen. Later, met de tweede teksten, zijn er (tenminste in de teksten van de studenten in de casestudies) minder citaten en meer eigen gedachten zonder verwijzingen naar anderen te vinden en blijken de studenten zich ook meer thuis te voelen op

het terrein van de argumentatie. Voor toekomstig onderzoek zou het interessant kunnen zijn het aantal geciteerde tekstfragmenten in de teksten van de studenten nader te onderzoeken.

Ook het gebruik van de T2 wordt door de studenten op verschillende manieren ervaren. Uit commentaren in de vragenlijst en ook door het gebruik van stance-markers blijkt dat de studenten wel ermee worstelen en dat meer werk nodig was om een goede tekst in hun tweede taal te schrijven. Dit geldt ook voor die studenten die al duidelijk routine hebben met academische tekstproductie. Deze vaststelling past bij de ideeën van Sabine Dengerscherz (vgl. hoofdstuk 1.3). Opvallend is in deze context dat voor het Nederlands typische wetenschappelijke formuleringen (als zou-constructies) door de studenten verrassend weinig worden gebruikt terwijl (volgens mijn taalgevoel) een toepassing van ‘Duitse’ formuleringen overweegt die naar het Nederlands worden getransponeerd. En toch hebben alle studenten aan het einde teksten geproduceerd die functioneren en waarmee ze (meer of min) tevreden zijn. Student BA3 constateert in de antwoorden op de vragenlijst (blijkbaar verrast) dat uiteindelijk wel een goed cijfer voor de teksten werd gehaald – ook al was het niet zijn/haar favoriete onderwerp en stelt hij/zij het beter te kunnen hebben gedaan als er meer tijd was geweest. Wat dit betekent verschilt natuurlijk van student tot student. Over het algemeen blijkt dat de studenten aan het begin voorzichtigere formuleringen gebruiken en in de loop van de tijd meer zelfvertrouwen opbouwen. En niet alleen dat – en dit past (vooral) bij het model van Pohl – in het begin wordt gretig gebruik gemaakt van citaten en ideeën uit de wetenschappelijke literatuur, lijken de studenten vooral op de onderwerpsdimensie te focussen. Pas in de later geschreven teksten blijken meer individuele houdingen en ideeën mogelijk te zijn, zonder dat dit betekent dat minder aan de regels van de wetenschappelijke discouregemeenschap wordt voldaan. Dit blijkt ook uit het gebruik van presence-markers dat met de tijd (en de ervaring) eerder naar aangeduide vormen als passiefconstructies etc. verschuift.

Opvallend is ook dat stance-markers in elke tekst voorkomen en dat ook het directe gebruik van “ik” (tenminste in dit specifieke vak en met deze onderwerpen) geen taboe meer is. Sommige codes komen wel bijna uitsluitend bij een of twee studenten voor (b.v. teleurstelling of humor) en andere stance-markers worden door enkele studenten helemaal niet gebruikt (b.v. uitdrukkelijk “ik”-gebruik), maar over het algemeen kan een vrij regelmatige verdeling van de bovenvermelde categorieën bij alle studenten vastgesteld worden. Evidentiality-markers (boosters en hedges) zijn de vaakst gebruikte categorie, net iets meer dan de presence-markers. Affect-markers worden het minst gebruikt – wat te verwachten is als we rekening houden met de regels van wetenschappelijke taal en onderzoek.

Een belangrijk instrument tijdens de analyse bleken ook de aantekeningen over mijn eerste indruk over de individuele teksten te zijn. Die werden op basis van mijn ervaringen als Schreibmentoring gemaakt en pas duidelijk na het eigenlijke onderzoek opnieuw bekeken. In het kader van de casestudies, waar zo goed mogelijk met de contextuele invloedfactoren van de teksten rekening moest worden gehouden, bleken deze aantekeningen interessante aanvullende ideeën op te leveren. Daarbij kwam ook het verschil tussen wetenschappelijke en academische teksten opnieuw ter sprake. Het is inderdaad belangrijk om een verschil tussen de twee tekstsoorten te maken omdat er voor beide verschillende regels bestaan. Sommige van de onderwerpen in het corpus van dit onderzoek eisen meer persoonlijk engagement van de auteurs terwijl andere (bijvoorbeeld de onderwerpen in het kader van de colleges cultuur en geschiedenis) meer een herhaling van de inhoud van het college leken te eisen.

Natuurlijk werden ook sommige problemen en beperkingen van de methode in het kader van dit onderzoek duidelijk. Bijzonder jammer was dat geen controle van de codes door andere onderzoekers kon worden gedaan. Door elke tekst op precies dezelfde manier en volgens strenge en duidelijke regels door te werken (zie het codesysteem in de aanhang) werd geprobeerd deze beperking tegen te gaan. Zo werd gegarandeerd dat aanvaardbare conclusies konden worden getrokken. Een ander probleem was de grens tussen een aantal stance-markers duidelijk te bepalen. Soms was het bijvoorbeeld niet duidelijk of een marker eerder als hedge of als affect-marker (b.v.b. twijfel) moest worden gecodeerd. Ook in zulke gevallen kon door de strenge regels tijdens het coderen toch een goed codeverdeling verzekerd worden.

En was er nog het probleem van de tijd, het aantal pagina's en de metainformatie. Dit soort onderzoek vraagt veel ruimte, tijd en ook meta-informatie. Het zou bijvoorbeeld interessant geweest zijn om te weten wat precies de eisen van de schrijfpdracht binnen het college waren, hoe de werkwijze van de studenten eruitzag en hoe veel tijd ze aan hun teksten hebben besteed. En als we meer teksten uit eenzelfde college zouden hebben, zou ook een en ander beter met elkaar kunnen worden vergeleken.

Ondanks deze kritiek kan dit onderzoek als geslaagd worden beschouwd. In ieder geval is duidelijk geworden dat een meer gedifferentieerde toegang tot schrijfwetenschap en -didactic in het kader van het vreemdetalenonderwijs wenselijk is en dat bij de beoordeling van teksten individuele contextfactoren rekening gehouden moet worden.

5 CONCLUSIE EN UITKIJK

Uit dit onderzoek blijkt dat academische tekstproductie en het verwerven van academische geletterdheid ingewikkelde onderwerpen zijn en dat daarbij met een heel aantal contextuele factoren rekening moet worden gehouden. De Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen heeft er een nabij perfect uitgangssituatie opgeleverd om de ontwikkeling van de academische geletterdheid van T2-studenten te onderzoeken: De verwerving van de taal en de academische geletterdheid overlappen in dit geval zo duidelijk als in nauwelijks een andere studierichting. Het curriculum biedt bovendien de mogelijkheid om de studenten op verschillende manieren op hun weg naar academische geletterdheid te scholen. Voor schrijfwetenschappelijk onderzoek resulteert daaruit een heleboel aanvullende variabelen: de verwachtingen van de studenten, de eisen aan de tekst (door verschillende onderwerpen en docenten), het niveau van academische geletterdheid, het vak/onderwerp en zo voort.

In de praktijk kon dit onderzoek alleen met een beperkt deel van de mogelijke variabelen rekening houden en jammer genoeg zal er ook in de toekomst niet meer materiaal kunnen worden verzameld omdat de afdeling Neerlandistiek aan de Universiteit Wenen niet meer in de huidige vorm bestaat. Het zou voor verder onderzoek namelijk interessant zijn geweest om de teksten van studenten niet zo breed als in deze studie maar met bijzondere aandacht voor heel specifieke variabelen en contextfactoren te onderzoeken. Ook een move-analyse blijkt (niet op de laatste plaats in verband met academische teksten van studenten in het hoger onderwijs) een fruchtbare aanpak te zijn (vgl. Swales 2014a en Moreno/Swales 2018). Door onder meer deze aanpakken toe te passen zouden waarschijnlijk ook meer algemeen geldige of relevante kunnen worden geproduceerd als het in het kader van dit onderzoek mogelijk was.

Hoe dan ook, in deze scriptie konden een hele reeks belangrijke en interessante inzichten ten opzichte van de ontwikkeling van academische geletterdheid in een meertalige context verzameld worden. Het ontwikkelde codesysteem is een goed uitgangspunt voor verder onderzoek en kan naar het goeddunken van de onderzoeker(s) aan de onderzochte teksten en auteurs worden aangepast. De inzichten van dit scriptie kunnen bovendien later in het kader van de ontwikkeling van didactische methodes worden gebruikt. Bijvoorbeeld het codesysteem zelf zou na uitgebreid voorbereiding door een leerpersoon aan studenten worden getoond, op hun eigene teksten worden toegepast en vervolgens nauwkeurig besproken. Op basis van de genretheorie en de resultaten van dit onderzoek blijkt ook dat studenten (vooral tijdens het schrijven in een tweede taal) van duidelijke geformuleerde opdrachten en uitdrukkelijke informatie over de functies van wetenschappelijke uitdrukkingen en conventies zullen profiteren. Of deze tekstsoortcompetentie in het kader van specifiek opgerichte colleges, door mentoring-programma's,

tijdens de regulaire les of met de tijd in de loop van de semesters “automatisch” door ervaring gebeurt, kan vooral voor studenten met een minder gelukkige sociale achtergrond en complexe taalbiografie een groot verschil uitmaken. Academisch schrijven is een te ingewikkeld en individueel proces dat men het ‘zomaar’ aan studenten kan leren. Een goed inzicht in de problematiek en in het proces van het leren van academisch schrijven is noodzakelijk – er zijn immers studenten die hun universitaire carrière vanwege problemen met de academische tekstproductie niet afmaken.

Persoonlijke ervaring en het opbouwen van routine blijven misschien de belangrijkste onderdelen van de ontwikkeling van academische geletterdheid maar studenten hoeven tijdens het verwervingsproces gesteund worden en willen weten en begrijpen ‘hoe het nu eigenlijk moet’. Tegelijkertijd moet men de studenten niet onderschatten. De student die het meest kritisch naar de eigen teksten keek, was ook diegene die op het moment van de tekstproductie de minste ervaring met academische tekstproductie had. Wat de studenten nodig hebben, zijn de juiste tools en een beetje tijd om zich hun academische geletterdheid te “erhinken”.

BIBLIOGRAFIE

- Basetti, Benedetta (2012): "Bilingualism and Writing Systems". In: Bhatia, Tej K. / Ritchie, William C. (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second Edition*. (Blackwell Handbooks in Linguistics). Chichester: Wiley-Blackwell: pp.649-670.
- Bizzell, Patricia (1982): "Cognition, Convention, and Certainty: What we need to know about Writing". In: *PRE/TEXT*. Vol. 3. pp. 213-243.
- Bundesministerium für Digitalisierung und Wirtschaftsstandort (2022): *Bundesrecht konsolidiert: Gesamte Rechtsvorschrift für Universitätsgesetz 2002, Fassung v. 09.03.2022*. In: <https://www.ris.bka.gv.at/GeltendeFassung.wxe?Abfrage=Bundesnormen&Gesetzesnummer=20002128>. Laatst geraadpleegd: 09.03.2022.
- Cumming, Alister (2013): *Multiple Dimensions of Academic Language and Literacy Development*. In: *Language Learning*, Vol 63(1), pp. 130-152.
- De Angelis, Gessica / Jessner, Ulrike (2012): Writing across languages in a bilingual context: A Dynamic Systems Theory approach. In: Manchón, Rosa (ed.): *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Boston/Berlin: de Gruyter. pp. 47-68.
- De Bakker, Ineke / Meuffels, Bert / Muris, Margriet / Rietstap, Everdien (2015): *Diagnose en remediering van schrijfvaardigheidsproblemen bij eerstejaarsstudenten Geesteswetenschappen*. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, Vol. 37(2), pp. 127-157.
- De Glopper, Kees / van Kruiningen, Jacqueline / Jansen, Carel (2015): *Academische geletterdheid van studenten in het hoger onderwijs*. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, Vol. 37(2), pp. 117-125.
- Dengscherz, Sabine (2019): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Strategien, Routinen und Sprachen im Schreibprozess*. Wien: Lang.
- Dengscherz, Sabine (2020): *Professionelles Schreiben in mehreren Sprachen. Das PROSIMS-Schreibprozessmodell*. In: *MehrSprachen Lernen und Lehren*, Vol. 25(1), 397-422.
- Langacker, Ronald (2000): "A dynamic usage-based model". In: Barlow/Kemmer (eds.): *Usage-Based Models of Language*. Stanford: CSLI, pp. 1-63.
- Goffman, Erving (1979): "Footing". In: *Semiotica*, Vol 25(1), 1-29.
- Goto Butler, Yuko (2013): "Bilingualism/Multilingualism and Second-Language Acquisition". In: Bhatia / Ritchie (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second Edition*. (Blackwell Handbooks in Linguistics). Chichester: Wiley-Blackwell: pp.109-136.
- Gray, Bethany / Biber, Douglas (2012): "Current Conceptions of Stance". In: Hyland/Sancho (eds.): *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Guinda: Palgrave, pp. 15-33.
- Gruber, Helmut / Rheindorf, Markus / Wetschanow, Karin / Reisigl, Martin / Muntigl, Peter / Czinglar, Christine (2006): *Genre, Habitus und wissenschaftliches Schreiben. Eine empirische Untersuchung studentischer Texte*. Wien: LIT.
- Huemer, Birgit / Doleschal, Ursula / Wiederkehr, Ruth / Girgensohn, Katrin / Dengscherz, Sabine / Brinkschulte, Melanie / Mertlitsch, Carmen (Hg.) (2021): *Schreibwissenschaft - eine neue Disziplin. Diskursübergreifende Perspektiven*. Wien: Böhlau.
- Hüttner, Julia (2008): "The genre(s) of student writing: developing writing models." In: *International Journal of Applied Linguistics*. Vol. 18(2), pp. 146-165.
- Hüttner, Julia (2015): "Communicative purpose in student genres: Evidence from authors and

- texts". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Vol. 44(1): pp. 29-43.
- Hyland, Ken (2005): "Stance and engagement: a model of interaction in academic discourse". In: *Discourse Studies*, Vol. 7(2): pp. 173-192.
- Hyland, Ken (2007): "Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction". In: *Journal of Second Language Writing*, Vol. 16: pp. 148-164.
- Hyland, Ken / Jiang, Feng (2016): "Change of Attitude? A Diachronic Study of Stance". In: *Written Communication*, Vol. 33(3): pp. 251-274.
- Kam, Angeniet (2012): *Academische communicatieve vaardigheden, wat zijn dat eigenlijk voor dingen? Een aanzet voor afbakening van het domein*. In: Repository TU Delft: <http://resolver.tudelft.nl/uuid:d8851418-f6cc-47ff-8290-d69af8db3be3>. Laatst geraadpleegd: 01 februari 2022.
- Knorr, Dagmar (2019): "Sprachsensibles Kompetenzmodell wissenschaftlichen Schreibens". In: *Zeitschrift für Interkulturellen Fremdsprachenunterricht*, Vol. 24(1), pp. 165-179.
- Knorr, Dagmar / Pogner, Karl-Heinz (2015): "Vom Schreiben zum „Texten“. Akademische Textproduktion unter den Bedingungen von Mehrsprachigkeit". In: *Fremdsprachen Lehren und Lernen (FLuL)*, Vol. 44(1): pp. 110-122.
- Kramer, Femke / van Kruiningen, Jacqueline (2015): *Moeilijker, langer, serieuzer: Reflecties van eerstejaarsstudenten over schrijven in een academische setting*. In: *Tijdschrift voor Taalbeheersing*, Vol. 37(2), pp. 187-216.
- Kruse, Otto (2007): *Keine Angst vor dem leeren Blatt. Ohne Schreibblockaden durchs Studium*. Frankfurt am Main: Campus.
- Moreno, Ana / Swales, John (2018): "Strengthening move analysis methodology towards bridging the function-form gap". In: *English for Specific Purposes*, Vol 50: pp. 40-63.
- Nederlandistiek an der Universität Wien (2020): *Bericht über das Studienjahr 2019/2020*. In: https://nederlandistiek.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/p_nederlandistiek/Jahresbericht_2019-2020_Die_Nederlandistiek_an_der_Universitaet_Wien.pdf. Laatst geraadpleegd: 09.03.2022.
- Neuhäuser, Gabriele (1999): "Schreiben tut weh." In: *DIE ZEIT*, Nr. 48/1999, 25 november 1999. Online: <https://bit.ly/3rr3hMZ>. Laatst geraadpleegd: 01 februari 2022.
- Pogner, Karl-Heinz (1999): „Textproduktion in Diskursgemeinschaften“. In: Jakobs/Knorr/Pogner (eds.): *Textproduktion. HyperText, Text, KonText*. Frankfurt/Main: Peter Lang, pp. 145-158.
- Pohl, Thorsten (2007): *Studien zur Ontogenese Wissenschaftlichen Schreibens*. Tübingen: Niemeyer.
- Pohl, Thorsten (2015): *Wissenschaftliche Schreibkompetenz zwischen Schule und Universität*. In: Schmölzer-Eibinger, S. / Thürmann E. (eds.): „Schreiben als Medium des Lernens“. Münster/New York: Waxmann.
- Raad voor de Nederlandse Taal en Letteren (2015): *Vaart met taalvaardigheid: Nederlands in het hoger onderwijs*. Den Haag: Taalunie.
- Runnqvist, Elin / Fitzpatrick, Ian / Strijkers, Kristof / Costa, Albert (2012): „An Appraisal of the Bilingual Language Production System: Quantitatively or Qualitatively Different from Monolinguals?“ In: Bhatia / Ritchie (eds.): *The Handbook of Bilingualism and Multilingualism. Second Edition*. (Blackwell Handbooks in Linguistics). Chichester: Wiley-Blackwell: pp.244-265.

- Steinhoff, Torsten (2007): *Wissenschaftliche Textkompetenz. Sprachgebrauch und Schreibentwicklung in wissenschaftlichen Texten von Studenten und Experten*. Tübingen: Niemeyer.
- Swales, John (2004): *Research Genres. Exploration and Application*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Swales, John (2014a): "Create a Research Space (CARS) Model of Research Introductions". In: Wardle/Downs (eds.): *Writing about Writing. A College Reader*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, pp. 12-15.
- Swales, John (2014b): "The Concept of Discourse Community". In: Wardle/Downs (eds.): *Writing about Writing. A College Reader*. Boston/New York: Bedford/St. Martin's, pp. 215-229.
- Tardy, Christine (2012): "Current Conceptions of Voice. In: Hyland/Sancho (eds.): *Stance and Voice in Written Academic Genres*. Guinda: Palgrave, pp. 34-48.
- Universität Wien (2017): *Curriculum für das Bachelorstudium Niederlandistik*. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Bachelorcurricula/BA_Nederlandistik.pdf. Laatst geraadpleegd: 02.02.2022.
- Universität Wien (2016): *Curriculum für das Masterstudium Niederlandistik*. In: https://senat.univie.ac.at/fileadmin/user_upload/s_senat/konsolidierte_Masterstudien/MA_Nederlandistik_Version2016.pdf. Laatst geraadpleegd: 02.02.2022.
- Universität Wien (2022): *Studienrecht*. In: Satzung der Universität Wien: <https://satzung.univie.ac.at/studienrecht/>. Laatst geraadpleegd: 09.03.2022.
- Verspoor, Marjolijn / Smiskova, Hana (2012): "Foreign language writing development from a dynamic usage based perspective". In: Manchón, Rosa (ed.): *L2 Writing Development: Multiple Perspectives*. Boston/Berlin: de Gruyter. pp. 17-46.
- Wolfsberger, Judith (2016): *frei geschrieben. Mut, Freiheit und Strategie für wissenschaftliche Abschlussarbeiten*. Wien: Bölaus.

AANHANG

VRAAGENLIJST

1. In welke talen werk/schrijf/communiceer je aan de universiteit?

--

2. In welk jaar ben je met het leren van het Nederlands begonnen?

--

3. Hoe veel academische teksten (ook essays, exposés) heb je al voor tekst 1 geschreven?

(De oudere = tekst 1, de nieuwere = tekst 2)

In andere talen/vakken:

0	1-5	6-10	meer dan 10
---	-----	------	-------------

In het Nederlands:

0	1-5	6-10	meer dan 10
---	-----	------	-------------

4. Hoe veel academische teksten (ook essays, exposés) heb je al voor tekst 2 geschreven?

In andere talen/vakken:

0	1-5	6-10	meer dan 10
---	-----	------	-------------

In het Nederlands:

0	1-5	6-10	meer dan 10
---	-----	------	-------------

5. Was je zelf tevreden met jouw tekst straks nadat je hem hebt ingeleverd?

Tekst 1:

heel	gedeeltelijk	niet helemaal	helemaal niet	Ik weet niet
Leg atb uit waarom:				

Tekst 2:

heel	gedeeltelijk	niet helemaal	helemaal niet	Ik weet niet
Leg atb uit waarom:				

6. Ben je nog steeds tevreden met jouw tekst?

Tekst 1:

heel	gedeeltelijk	niet helemaal	helemaal niet	Ik weet niet
Leg atb uit waarom:				

Tekst 2:

heel	gedeeltelijk	niet helemaal	helemaal niet	Ik weet niet
Leg atb uit waarom:				

7. Vind je het belangrijk dat de positie van de auteur duidelijk wordt gemaakt?

heel	gedeeltelijk	niet echt	helemaal niet	geen voorkeur
------	--------------	-----------	---------------	---------------

8. Heb je bewust geprobeerd jouw eigen positie tegenover jouw onderzoek te tonen?

Tekst 1:

Doorgaand	vaak	in sommige gevallen	nooit	weet ik niet
-----------	------	---------------------	-------	--------------

Tekst 2:

Doorgaand	vaak	in sommige gevallen	nooit	weet ik niet
-----------	------	---------------------	-------	--------------

CODESYSTEM

▼ ●  Codesystem	758
▼ ●  Presence	0
●  expliciete self-mention	111
●  "men"	24
●  "wij" of "je"	17
▼ ●  impliciete self-mention	0
●  nominalisatie	17
●  passief	64
●  "dit onderzoek"	48
●  "zoals gezegd"	22
▼ ●  Affect	0
▼ ●  attitude markers	0
●  hoop / optimisme	9
●  ironie / humeur	4
●  kritiek / afkeuring	15
●  verrassing	3
●  frustratie	3
●  interesse / belang	36
●  teleurstelling	13
●  lof / enthousiasme	27
●  toestemming	7
●  twijfel /sceptis	23
▼ ●  Evidentiality	0
▼ ●  Boosters	0
●  versterkende woorden	61
●  boosters in citaten / parafrases	30
●  heel zachte boosters	6
▼ ●  Hedges	0
●  verschoven agens	19
●  verzwakende woorden	119
●  zou + modaal hulpwerkwoord	11
●  aanhalingstekens	17
●  "volgens mij"	13
●  hedges in citaten / parafrases	27
●  heel zachte hedges	4
●  Moves	0
●  quote	6
●  other	2

1 PRESENCE

1.1 "men"

"Men" is een uitdrukkelijke en toch zwakkere manier om de eigen persoon zichtbaar te maken. "Men" kan in sommige gevallen worden gebruikt om "ik" te vervangen. Het wordt dus hier (nog) niet tot de impliciete elementen van zelf-implicatie gerekend. Het wordt echter ook niet als een vorm van expliciet self-mention bekeken en wordt alleen gecodeerd als uit de context blijkt dat het ook daadwerkelijk gebruikt wordt om een "ik" te vervangen.

1.2 "wij" of "je"

"Wij" en "je" zijn evenwel een openbaar en toch zwakker manier om de eigen persoon zichtbaar te maken. Ze kunnen worden gebruikt om "ik" te vervangen. Het gebruik van de derde persoon meervoud laat bovendien duidelijk zien dat de auteur zich als "één van ons" ziet en toont dus een positionering. "Je" wordt minder gebruikt om een "ik" echt te vervangen maar wordt echter gebruikt om daadwerkelijk geen handelende persoon te tonen en 'neutraal' te blijven. Beide worden hier samengevat tot een categorie omdat het persoonlijke voornaamwoorden zijn en worden daarom (nog) tot eerder uitdrukkelijke elementen van zelf-implicatie gerekend. "Wij" en "je" worden echter ook niet als een vorm van openbaar self-mention bekeken en wordt alleen gecodeerd als het ook daadwerkelijk gebruikt wordt om een "ik" te vervangen.

1.3 expliciete self-mention

Expliciete self-mention bedoelt hier het gebruik van zelfstandige/bezittelijke voornaamwoorden in de eerste persoon enkelfout ("ik" of "mijn").

1.4 impliciete/aangeduide zelf-implicatie

Er zijn verschillende mogelijkheden van aangeduide zelf-implicatie die niet door het gebruik van zelfstandige naamwoorden maar door (een constructie met) andere woorden kunnen worden uitgedrukt:

1.4.1 nominalisatie

Nominalisatie betekend in verband met presence-uitdrukkingen dat een werkwoord genominaliseerd wordt zodat het zelf als handelend onderwerp kan worden gebruikt. Nominalisatie heeft in deze context dus een vergelijkbare functie als het passief: Het biedt de mogelijkheid om een expliciete zelf-implicatie te vermeiden.

1.4.2 passief

Ook passiefconstructies worden gebruikt om niet te moeten aangeven wie het handelende onderwerp is. Het is een vorm van self-mention als het duidelijk een handeling beschrijft, die door de auteur zelf doorgevoerd wordt en dus uit de talige en inhoudelijke context blijkt, dat het om de auteur zelf gaat. (In andere gevallen kunnen passiefconstructies bijvoorbeeld ook als hedge worden gebruikt).

1.4.3 "dit onderzoek" / "dit werkstuk" etc

Als er in een werkstuk naar "dit werkstuk", "dit onderzoek" enz. wordt verwezen, kan dit ook worden beschouwd als een vorm van vermijding van openbaar self-mention terwijl er toch een duidelijk verband met de auteur van "dit werkstuk" of "dit onderzoek" wordt gelegd. Soms is zelfs een combinatie van beide vormen van stance-uitdrukkingen te vinden ("mijn onderzoek"). In dit geval werd elke onderdeel van de uitdrukking apart gecodeerd (een keer met elke code) omdat expliciete zelf-implicatie toch opmerkelijk is en tegelijkertijd met de gebruikscontext rekening zou moeten worden gehouden. Zo'n soort formulering met twee verschillende stance-markers zou ook in vorm van een nominalisatie kunnen gebeuren ("tijdens het uitvoeren van dit onderzoek"). In dit geval werd het echter niet ook als nominalisatie gecodeerd.

1.4.4 "zoals gezegd"

Met uitdrukkingen als "zoals gezegd", "als bovenstaand beschreven" enz. verwijst de auteur naar zichzelf (en zijn/haar uitingen) zonder een direct naamwoord te gebruiken. De auteur heeft het "bovenstaande" immers ook zelf geschreven. Ook dit vorm van self-mention duikt onder meer in verband met uitdrukkelijke presence-uitdrukkingen op ("zoals ik heb gezegd") en werd in dit geval twee keer gecodeerd.

2 AFFECT

2.1 attitude marker

Attitude markers zijn (vooral vergeleken met evidentiality-elementen) moeilijk om te bepalen en werden dus alleen gecodeerd wanneer ze duidelijk waren. Bovendien moeten attitude markers een betrekking hebben tot persoonlijke emoties van de auteur en niet ter versterking/verzwakking van een argument (van de uitingen van andere auteurs) dienen.

2.1.1 ironie / humeur

Een uiting van ironie of humeur is in wetenschappelijke teksten vrij zelden en omvat dus al kleine en voorzichtige aanduidingen ervan. Er is bovendien alleen een tekst in dit corpus aan die dit attitude-marker werd toegeschreven.

2.1.2 kritiek / afkeuring

"Kritiek / afkeuring" hangt nauw samen met "teleurstelling" en "twijfel / scepsis" maar het is minder persoonlijk of emotioneel en op een bepaalde manier bovendien minder sterk en meer algemeen.

2.1.3 verrassing

Verrassing is eigenlijk een vrij simpele vorm van affect die relatief makkelijk kan worden uitgedrukt. De bedoeling in het kader van dit onderzoek is elke manier van uitdrukking dat een uiting, handeling of (onderzoeks-)resultaat niet verwacht werd. Er kunnen overlappingsen zijn met "teleurstelling" als uiting van een negatieve verrassing. Anders wordt aan "verassing" niet per se een negatieve of positieve emotie toegeschreven.

Deze code duikt in deze corpus vrij zelden op - wat op een ironische manier verrassend is.

2.1.4 frustratie

Frustratie is een relatief sterke affect-marker en toont een duidelijk ergernis met betrekking tot een uiting, handeling of onderwerp. Er kan een verband worden gelegd tot teleurstelling. Het is ook een minder gebruikelijke en daarom opvallende vorm van attitude-uiting in een wetenschappelijke context en duikt vooral in één bepaalde tekst van het corpus op.

2.1.5 interesse / belang

Interesse of (persoonlijke) belangstelling is misschien de meest omvattende attitude marker in dit codesysteem. Het strekt van vrij neutrale maar persoonlijke belangstelling naar enthousiast interesse. In het algemeen worden bij "interesse" op zich geen positieve of negatieve emoties verondersteld.

2.1.6 teleurstelling

Teleurstelling hangt nauw samen met "kritiek / afkeuring" maar omvat nog een duidelijk element van persoonlijke emoties tegenover een uiting en het omvat bovendien een element van niet vervulde verwachtingen.

2.1.7 lof / enthousiasme

"Lof / enthousiasme" hangt nauw samen met "interesse / belang" en "toestemming" maar toont toch een duidelijker positieve houding en vooral persoonlijk enthousiasme.

2.1.8 toestemming

"Toestemming" betekend een (emotioneel gezien) relatief zwakke houding tegenover een uiting of gebeurtenis. Het betreft vooral uitdrukkingen die tonen dat de auteur het met iets eens is.

2.1.9 twijfel /sceptis

Twijfel en sceptis kunnen met verschillende andere affecten samenhangen – meestal negatieve. Het is echter ook een uitdrukking van voorzichtigheid waardoor ook een verband met bepaalde hedges zou kunnen worden gelegd.

2.1.10 hoop / optimisme

Hoop en optimisme heeft betrekking tot de verwachtingen van de auteurs en hangt meestal met toekomstige verwachtingen over uitkomsten samen die op het moment nog niet kunnen worden beoordeeld. Het kan in bepaalde contexten het tegendeel van “twijfel/sceptis” zijn.

3 EVIDENTIALITY

Evidentiality-markers zijn dikwerf moeilijk om uit elkaar te houden. Als een booster of hedge dus tot meerdere categorieën zou kunnen worden gerekend, wordt alleen voor de duidelijkere optie gekozen. Anders zou het te verwarrend worden.

3.1 Booster

Van boosters waren er in het corpus minder en ook minder verschillende categorieën te vinden dan van hedges. Tegelijkertijd is het van de twee types van evidentiality-markers diegene die makkelijker op te sporen is omdat deze categorie normaliter duidelijker uitgedrukt wordt.

3.1.1 boosters in citaten / parafrases

Als de auteurs de gedachten van geciteerde of parafraseerde tekstfragmenten versterken is het een andere vorm van booster. Het gaat niet om de eigen gedachten van de auteurs maar om hun interpretatie van de geciteerde literatuur. Door deze onderscheiding kan een vergelijking worden gedaan tussen evidentiality-uitdrukkingen met betrekking tot eigen en vreemde gedachten. → B.v.b.: “Men is het eens dat”, “Uit onderzoek blijkt heel duidelijk”, enz. Een booster van de ideeën van andere auteurs hoeft niet op zich zelfbewustzijn van de auteur uit te drukken.

3.1.2 heel zachte boosters

Boosters die niet meteen duidelijk als boosters herkenbaar zijn maar die ik wel als boosters zal classificeren. Door een eigen code voor deze zachte boosters te creëren kunnen diegene fragmenten in conflictgevallen makkelijk verwijderd worden.

3.1.3 versterkende woorden

Vooraf woorden en constructies die in het algemeen een versterkende talige functie hebben, met name vooraf: bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, werkwoorden met een sterke connotatie, superlatieven etc.

→ bij voorbeeld: overtuigd, heel, erg, natuurlijk, zeker

3.2 Hedge

Van hedges bleken tijdens de fijn-coding-ronde toch een aantal verschillende varianten te zijn. Bovendien hangen hedges vaak samen met bepaalde attitude markers of (aangeduide) uitingen van presence.

3.2.1 aanhalingstekens

Woorden die onder (enkelvoudige) aanhalingstekens zijn geplaatst (en dan niet vanwege een direct citaat of wetenschappelijk begrip). De aanhalingstekens signaleren dat het de auteur misschien niet helemaal eens is met het begrip ("zogenoemde '...'").

→ Elk fragment/woord onder zulke aanhalingstekens wordt alleen één keer per tekst gecodeerd ook al komt het meerdere keren voor.

3.2.2 "volgens mij"

Het is duidelijk voor de lezer wie de teksten heeft geschreven en dat ze de eigen visie/ideeën van de auteur representeren (als niet door een in/direct citaat gemarkeerd). Een expliciet "volgens mij" wijst erop dat de auteur nog duidelijker wil benadrukken, dat het ('alleen maar') zijn/haar eigen mening is en geen 'feit'. Dat verzacht de sterkte van het argument.

→ geldt ook voor vergelijkbare uitingen zoals "ik denk dat" enz.

→ een "volgens mij" wordt dubbel gecodeerd (ook als openbaar self-mention)

3.2.3 hedges in citaten / parafrases

(zie "boosters in citaten/parafrases")

Als de auteurs de gedachten van geciteerde of parafraseerde tekstfragmenten relativeren is het een andere vorm van hedge. Het gaat niet om de eigen gedachten van de auteurs maar om hun interpretatie van de geciteerde literatuur. Door deze onderscheiding kan een vergelijking worden gedaan tussen evidentiality-uitdrukkingen met betrekking tot eigen en vreemde gedachten. Het gebruik van citaten zelf ("aldus Smith", "volgens De Groot" enz.) wordt hier in het algemeen niet beschouwd als een hedge ('verstoppen achter iemand anders') omdat niet duidelijk zichtbaar is wanneer het daadwerkelijk de bedoeling is om te "hedgen" omdat het een groot onderdeel van academisch schrijven is een verband naar andere auteurs te leggen.

3.2.4 heel zachte hedges

(zie “heel zachte boosters”)

Hedges die niet meteen duidelijk als hedges herkenbaar zijn maar die ik wel als hedges zal classificeren. Door een eigen code voor deze zachte hedges te creëren kunnen diegene fragmenten in conflictgevallen makkelijk verwijderd worden.

3.2.5 zou + modaal hulpwerkwoord + werkwoord

De combinatie van zou/den + modaal hulpwerkwoord en werkwoord is per definitie een grammaticale constructie in het Nederlands die bedoeld is om onzekerheid of verzwakking van een argument uit te drukken.

→ Voorbeeld: "Het zou een teken kunnen zijn"

3.2.6 verzwakkende woorden

Vooraf woorden en constructies die in het algemeen een verzwakkende talige functie hebben, onder meer: bijvoeglijke naamwoorden, bijwoorden, sterk geconnecteerde werkwoorden etc.

→ Bij voorbeeld: misschien, eigenlijk, vermoeden, (eerder) lijken, waarschijnlijk, twijfelen, volgens (in sommige gevallen), kunnen (in bepaalde combinaties) ...

→ Zou-constructies zijn eigenlijk een aparte genoemde onderdeel van verzwakkende woorden.

3.2.7 verstopt/verschuift agens

De handelende/sprekende persoon bewust niet te noemen kan ook een vorm van hedge zijn: Passief wordt (zoals in de presence-codes) vaak gebruikt om de acteur die achter een handeling staat niet noemen te moeten. Als het niet gebruikt wordt om de eigen identiteit te verstoppen maar die van iemand anders kan het als hedge worden gebruikt. ("IK heb het niet gezegd/ik vind dat niet - maar iemand anders") Hetzelfde geldt voor de toeschrijving van handelingen aan (eigenlijk agensloze) objecten of het gebruik van "men" etc.

→ een passiefconstructie/agensverschuiving kan alleen onder nauwkeurige analyse van de context als hedge worden herkend.

→ met agensverschuiving is bedoeld dat de handeling aan een (eigenlijk niet agenshaft) object wordt toegeschreven ("adverteert zichzelf als")

4 MOVES

Moves zijn bepaalde handelingen (onderverdeeld in enkele stappen) die in het kader van een wetenschappelijke of academische tekst worden doorgevoerd om de gewenste tekstfunctie te bereiken. Moves zijn vooral in de inleiding en het besluit van een tekst goed gedefinieerd en kunnen dus relatief makkelijk onderzocht worden. In het kader van dit onderzoek is er echter geen ruimte meer voor een moveanalyse. Het code staat er dus allen als een opmerking dat een moveanalyse een interessante aanvulling voor dit onderzoek zou kunnen zijn.

5 QUOTE

“Quote” is een eigen code voor bepaalde fragmenten die geschikt zijn als directe citaten tijdens te verwoording van het onderzoek. De code wordt niet in de kwantitatieve analyse gebruikt maar dient alleen ertoe bepaalde tekstfragmenten makkelijker te vinden.

6 OTHER

“Other” is een code die verder niet belangrijk is voor dit onderzoek. Het verwijst naar interessante observaties waarvoor in het kader van dit onderzoek echter geen ruimte meer is.

ABSTRACT (DEUTSCH)

Thema der vorliegenden Masterarbeit ist die persönliche Schreibentwicklung von Studierenden, die wissenschaftliche Texte an der Universität in einer Zweitsprache schreiben. Die Textproduktion gehört zu den wichtigsten Leistungsnachweisen, die Studierende erbringen müssen und dennoch werden die institutionellen Umstände und die (Qualität der) Ergebnisse nicht nur im deutschsprachigen Raum sowohl von Studierenden als auch von Lehrenden immer noch regelmäßig kritisiert.

Ziel dieser Arbeit ist daher eine genaue Beschreibung und Analyse der Schreibentwicklung von Studierenden, die parallel zum Schreiblernprozess erst die Sprache erlernen, in der sie die wissenschaftlichen Texte schlussendlich auch anfertigen. Dadurch können Rückschlüsse auf die individuellen Bedürfnisse mehrsprachiger Studierender im Schreibprozess sowie für didaktische Zwecke gezogen werden. Das Forschungsdesign dieser Arbeit bedient sich dafür eines genretheoretischen Zugangs, der vor allem auf die Textsorten und -funktionen universitärer wissenschaftlicher Arbeiten abzielt. Der Fokus liegt dabei neben der genauen Beschreibung des (englisch-, deutsch- und niederländischsprachigen) Status Quo der aktuellen Schreibforschung auf einer detaillierten Analyse davon, wie die Schreibenden ihre eigene Position ausdrücken und sich selbst in ihren Texten sichtbar machen. Dafür wird der Stance-Begriff nach Ken Hyland herangezogen.

Die Analyse von jeweils zwei Seminararbeiten von Nederlandistik-Studierenden an der Universität Wien erfolgt auf Basis eines Mixed-Methods-Zugang: Die Texte werden zunächst nach auf Basis von Hylands Stance-Modell codiert und danach mithilfe quantitativer und qualitativer Methoden untersucht. Nur auf diese Weise kann auf die komplexe Kombination aus individuelle, institutionellen und kulturellen Kontextfaktoren eingegangen werden, die den persönlichen Schreibentwicklungsprozess mehrsprachiger Studierender prägen. Trotz der begrenzten zeitlichen und räumlichen Möglichkeiten dieser Masterarbeit konnten auf diese Weise interessante Rückschlüsse darauf gezogen werden, wie Studierende in einer Zweitsprache wissenschaftlich schreiben lernen und wie man sie dabei besser unterstützen könnte.

ABSTRACT (ENGLISH)

The topic of this Master's thesis is the personal writing development of students who write academic texts in a second language. Text production is one of the most important tasks that students need to perform in order to achieve their academic goals. Yet, the institutional circumstances and the (quality of the) results are still regularly criticised, not only in German-speaking countries, by both students and teachers.

The aim of this thesis is therefore to produce an exhaustive description and analysis of the academic writing development of students who are at the same time still in the midst of the learning process of the language they produce their academic texts in. Thus, conclusions can be drawn about the individual needs of multilingual students in the writing process which creates important insights for didactic purposes. The research design of this thesis follows the approach of Genre Theory, which is primarily aimed at the text types and -functions of academic texts. In addition to a precise description of the status quo of current writing research (in English, German and Dutch), the focus of this thesis lies on a detailed analysis of how writers express their own position and make themselves visible in their texts. For this purpose, the concept of stance according to Ken Hyland will be utilized.

The analysis of two seminar papers by (German L1) students of Dutch at the University of Vienna is based on a mixed-methods approach: the texts are first coded according to Hyland's stance model and then examined with the help of quantitative and qualitative methods. This is the only way to address the complex combination of individual, institutional and cultural contextual factors that shape the personal writing development process of multilingual students. Despite the limited time and space available for this Master's thesis, interesting conclusions were drawn about how students learn to write academic texts in a second language and how they could be better supported in this process.