

Die gebruik van gedigte in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal

Elbie Adendorff

Elbie Adendorff, Departement Afrikaans en Nederlands, Stellenbosch Universiteit

Opsomming

Dié artikel lewer verslag van 'n literatuurstudie en lesvoorstel wat spruit uit 'n projek wat onderneem is oor die gebruik van letterkunde as taalverwerwingshulpmiddel en as onderrigmetodologie in 'n Afrikaanse tweedetaalklaskamer¹ (Adendorff 2014a). Hierdie opvolgstudie se fokuspunt is op die gebruik van gedigte² as 'n suksesvolle, interaktiewe benadering tot taakgebaseerde leeraktiwiteite in taalverwerwingsklasse. Die gebruik van gedigte as hulpmiddel tot die aanleer van Afrikaans in die Afrikaanse addisionele taalklaskamer³ is, nes die gebruik van letterkunde, 'n onderwerp wat nog nie deeglik ondersoek is nie. Navorsers soos Nasr (2001), Yavuz (2010) en Mittal (2014) problematiseer die onderwerp van gedigte as taalonderrighulpmiddel en kom tot die gevolgtrekking dat gedigte wel in die addisionele taalklaskamer gebruik kan word om 'n nuwe taal aan te leer.

Die doel van die artikel is om oor die volgende navorsingsvraag verslag te lewer: Hoe suksesvol kan gedigte in 'n taakgebaseerde onderrigprogram gebruik word om Afrikaans as addisionele taal te onderrig? Die eerste subdoelwit van die artikel is om te kyk na hoe en tot watter mate gedigte binne die taakgebaseerde benadering gebruik kan word ten einde die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal te vernuwe en te verruim. 'n Verdere doelwit is om 'n geïntegreerde onderrigmetodologie voor te stel wat in skole gebruik kan word omdat dit een van die doelwitte in die Nasionale Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV) van die Departement van Basiese Onderwys is. Hierdie studie vind binne die teoretiese raamwerk van die taakgebaseerde benadering vir die leer en onderrig van addisionele tale plaas. Die taakgebaseerde benadering is 'n taalonderrigbenadering wat die klem op betekenis deur middel van outentieke taalgebruik plaas. Die metodiek wat gevolg word, sluit 'n literatuurondersoek na die gebruik van gedigte in taalverwerwing in, asook die gebruik van gedigte binne die taakgebaseerde benadering, en laastens 'n taakgebaseerde voorbeeldles. Uit die literatuurondersoek en die voorbeeldles wil dit voorkom of gedigte wel as taalverwerwingshulpmiddel in die addisionele taalklaskamer gebruik kan word.

Trefwoorde: Afrikaans as addisionele taal; gedigte; Nasionale Kurrikulum- en beleidsverklaring (KABV); taakgebaseerde benadering; taalverwerwing

Abstract**The use of poems in die teaching of Afrikaans as additional language**

This article reports on a literary study and a lesson plan on the use of poems in a language acquisition class. It forms part of a project and broader study on the use of literature as a teaching resource and as a teaching methodology for Afrikaans language acquisition (Adendorff 2014a). This follow-up study focuses on using poems in task-based learning activities as a successful and interactive approach in language acquisition classes.

One of the aspects that has not received much attention in the task-based approach to the teaching and learning of a second language is the use of literature, more specifically the use of poetry. Khatib, Derakhshan and Rezaei (2011:213) claim that the use of literature is not received enthusiastically in second-language classrooms because literature is seen as too complex for second-language learners and therefore as disadvantageous for the process of language acquisition. According to Pardede (2011:14) recent trends show the necessity to integrate second-language teaching and literature because of the rich content and examples of authentic materials which can be found in literature. Khatib et al. (2011:216) are of the opinion that task-based teaching can encourage teachers to use more literature in their classrooms. Carter and Long (1991) give a summary of the positive uses of literature: it reflects real-world experiences, situations and social relationships.

This article starts with an overview of the use of poetry in the teaching of an additional language. Yavuz (2010:68) discusses three models used for teaching: the cultural model, the language model and the personal growth model. The cultural model enables students to understand and appreciate different cultures and ideologies through poetry. The language model can be a useful tool for the teaching of specific language skills, vocabulary or structures, while the personal growth model helps students to engage with poems mainly for enjoyment and to foster an appreciation for poetry. Another important study is the one Mittal (2014) undertook. She motivates the use of poetry in language acquisition classes mainly in order to help with the teaching and learning of grammar. Gardihewa's (2016:350) research question was: "Would poetry be an effective source in second language learning and teaching?" which is similar to the one for this article.

The article then focuses on the question whether poems can be useful in the task-based approach. The task-based approach is a pedagogic framework for teaching and researching additional languages. For this article I used Willis's (1996) framework for class methodology. Three stages (pre-task, task cycle and post-task) form the framework of task-based language teaching. The pre-task stage involves the introduction of the topic and the task to the learners and the teacher either introduces the new vocabulary or revises the old vocabulary. The task cycle is the stage in which the learners perform the task in small groups or in pairs. This stage consists of three different phases: task, planning and reporting. The teacher monitors the learners only while the focus is on fluency and not accuracy. Willis and Willis (2001:178) call the post-task stage "language focus" and analyse it under two different names: language focus and language practice. In the language focus stage the learners try to understand the use of the language, whereas in the language practice stage learners have to engage in a wide variety of different exercises for the purpose of strengthening their understanding of the language.

A short overview of several studies undertaken on the use of poetry in the task-based approach follows.

Shaitan (2010) undertakes a poem-based lesson. After having reviewed the reflection papers written by the students, Shaitan (2010) is of the opinion that including poetry and literature in the curriculum could be effective for the students' second-language oral proficiency. He realised that using a stylistic approach and managing the sequence of tasks throughout the lesson helped students to develop "the feeling for language" through the negotiation of tasks. The aim of Yavuz's study (2010) was to improve the learners' comprehension by using interactive task-based activities. Bloemendal (2014) combined content and language integrated teaching with the task-based approach. He concluded that this combination proved valuable in second-language acquisition classes because both the language skills and language competencies of the students improved when using the task-based methodology. Prinsloo (2017) undertook a small-scale empirical study. The results of this study supported her literature review: poems are a useful resource to use in language acquisition classrooms.

The National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) is then briefly summarised in this article. It contextualises the study because a task-based lesson plan for an Afrikaans poem for grade 10–12 learners follows. I used the poem "katie melua" by Cas Vos as an example to illustrate an integrated task-based lesson plan. I chose the poem because the theme is one with which the learners can easily identify; it is accessible and relatively easy for learners; it lends itself to a variety of ways it can be used in class and it is about a well-known singer. The article ends with suggestions on how to use poems in the language acquisition classroom.

Keywords: Afrikaans as an additional language; language acquisition; National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS); poems; task-based approach

1. Inleiding

Die gebruik van letterkunde (en spesifiek gedigte) vir die onderrig van addisionele tale geniet internasionaal en nasionaal nie wye aandag in die breë vakgebied van taalverwerwing⁴ nie (vgl. Khatib, Derakhshan en Rezaei 2011; Negrete 2011; Pardede 2011; Adendorff 2014a; Rothmann 2016). Negrete (2009:1) beweer dat die gebruik van letterkunde in addisionele taalklasse nie 'n nuwe neiging in die kommunikatiewe en die taakgebaseerde benadering is nie, maar volgens Chen en Squires (2011:313–4) is daar tog kritiek teen en twispunte met betrekking tot die gebruik daarvan.

Hanauer (2001:295) beklemtoon die feit dat navorsing oor die rol en gebruik van letterkunde in addisionele taalklasskamers skaars is en dat daar min empiriese data daarvoor beskikbaar is. Paran en Robinson (2016) bevestig Hanauer (2001) se aanname wanneer hulle beweer: "[I]t is a little unsettling that the authors feel that there is still a need to justify the inclusion of literature in the EFL classroom" – 'n bewering waarmee ek akkoord gaan. Dit blyk dat die neiging ook in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal voorkom – veral in die lig van

die enkele plaaslike studies hieroor (Liebenberg 1995; Adam 2006; Kruger 2006; Du Toit 2012; Swanepoel 2012; Rothmann 2016).

Internasionaal is die kombinasie van die taakgebaseerde benadering met spesifiek die gebruik van gedigte om 'n addisionele taal te onderrig 'n onlangse verskynsel, en daarom is dit die fokus van hierdie artikel. Sekere sleutelkonsepte van die taakgebaseerde benadering kan deur die gebruik van gedigte in addisionele taalonderrig uitgewys word. Gedigte en die interpretasie en verstaan daarvan hang van die individu se objektiewe interpretasie af. Adendorff (2014b:457) lig uit dat die aanleer van 'n addisionele taal deur taakgebaseerde aktiwiteite die leerder motiveer om “spontaan, individueel en oorspronklik” met die leermateriaal om te gaan. Carter en Long (1991) noem dat een van die voordele van gedigte is dat dit realistiese ervarings weergee. Die gebruik van gedigte in taalaanleer word deur Hanauer (2001:295) as voordelig beskou, omdat dit onder meer die stiplees daarvan behels en sodoende die proses van die bekom van betekenis fasiliteer en bevorder. Nog 'n voordeel wat Hanauer (2011:295) noem, is dat letterkunde, veral gedigte, kulturele sensitiwiteit in die addisionele taalklaskamer kweek – sien Adendorff en Koegelenberg (2018) se artikel.

Hierdie artikel poog as subdoelwit om 'n bydrae tot die gesprek oor die gebruik van gedigte in die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal te lewer. Die artikel sluit by Rothmann (2016) en Prinsloo (2017) se studies aan: Rothmann (2016) onderneem 'n studie om te bewys dat kortverhale in Afrikaans Addisionele Taal-onderrig gebruik kan word, terwyl Prinsloo (2017) se ondersoek bepaal of gedigte aangewend kan word om spesifiek Afrikaans as addisionele taal op skoolvlak (graad 8 en 9) te onderrig. Prinsloo (2017) raadpleeg Addisionele Taal-onderwysers ten einde agtergrond en kontekstualisering vir die studie te verskaf deur gebruik te maak van deskundige menings.⁵ Ek verskaf een taakgebaseerde voorbeeldles (vir graad 10–12) as moontlike riglyn vir die gebruik van gedigte in die Afrikaans Addisionele Taal-klaskamer.

2. 'n Oorsig oor die gebruik van gedigte in addisionele taalonderrig

Sedert die 1980's (toe die kommunikatiewe benadering as een van die vernaamste benaderings tot taalonderrig beskou is) word gedigte vir addisionele taalonderrig oorweeg – hetsy as deel van letterkunde-onderrig of as hulpmiddel in taalkunde-onderrig (Yavuz 2010; Chen en Squires 2011; Khatib e.a. 2011; Killander 2011; Bloemendal 2014; Mittal 2014; Dilidüzgün 2015; Simecek en Rumbold 2016).

Nasr (2001) verken in sy artikel gedigte as 'n moontlike onderrigbenadering in addisionele taalonderrig. Hy kom tot die volgende gevolgtrekkings:

- Gedigte as hulpmiddel vir taalkunde-onderrig verenig die vier taalvaardighede (lees, skryf, praat en luister) in een les.
- Dit oefen spesifieke leesstrategieë in – wat nodig is wanneer 'n literêre teks benader word.
- Dit verbreed intellektuele perspektiewe en bevorder kognitiewe groei.

- Gedigte-onderrig motiveer die taalaanleerder om 'n “band” met die addisionele taal te smee.

Yavuz (2010:66) sluit by Van (2009) aan wanneer hy sê dat letterkunde (wat gedigte insluit) tot die verryking van kommunikatiewe aktiwiteite kan lei. Die rede hiervoor is dat daar verskeie struikelblokke by taalverwerwing voorkom en dat letterkunde as hulpmiddel by taalverwerwing kan help om dié struikelblokke te oorkom. Nasr (2001), Yavuz (2010) en Mittal (2014) bespreek enkele struikelblokke rakende die gebruik van gedigte vir taalverwerwing, maar Mittal (2014) is van mening dat hierdie struikelblokke oorkom kan word. Hy voer aan dat onderwysers deur die gebruik van voorbeeldlesse struikelblokke vroegtydig kan uitwys om voorts lesse te ontwerp wat slegs die voordele van gedigte-onderrig beklemtoon. Een van hierdie struikelblokke is die skep van outentieke kontekste en situasies. Yavuz (2010:66) is van mening dat letterkunde natuurlike kontekste en outentieke situasies vir lesers skep. Volgens Yavuz (2010:68) is “poetry writing” die oplossing tot outentieke kommunikatiewe situasies in die taalverwerwingklaskamer omdat dit 'n kreatiewe aktiwiteit is en sodoende skuif dit die fokus weg van formele grammatika-onderrig ten einde lesse interessant en opwindend te hou.

In sy artikel stel Yavuz (2010:64) kreatiewe skryfwerk oftewel “poetry writing” as “a language teaching device” voor. Kreatiewe skryfwerk moedig taalaanleerders aan om te skryf waaroor hulle wil, terwyl die kommunikatiewe aspek van die skryfwerk taalaanleerders aanmoedig om persoonlike menings en gevoelens te deel. Die uitkoms wat Yavuz (2010:68) met hierdie metodologie wil bereik, is om kommunikasie deur kreatiwiteit in die tweedetaalklaskamer aan te moedig. Daarom beklemtoon Yavuz (2010:64) se ondersoek die voordele wat die skryf van gedigte vir die taalaanleerder inhou: “[P]oetry writing turns feelings into communicative force.”

Yavuz (2010:68) bespreek drie modelle wat met betrekking tot metodologie in die tweedetaalklaskamer gebruik kan word om letterkunde (gedigte ingesluit) te onderrig: die kulturele model, die taalmodel en die persoonlike-groei-model.

Die *kulturele model* het met die verstaan en respekteer van ander kulture te doen, deur na tradisies te verwys sowel as die gevoel van en denke binne 'n letterkundige teks. Gardihewa (2016:347) beweer dat die kulturele model 'n onderwysergesentreerde onderrigbenadering is, want die onderwyser verskaf slegs agtergrondinligting oor 'n bepaalde (onbekende) kultuur deur middel van 'n letterkundige teks. Dit bied dus geen geleenthede tot taalaanleer nie.

Die *taalmodel* kan as 'n hulpmiddel dien om spesifieke grammatikale vaardighede, woordeskat of strukture te onderrig (Yavuz 2010:68). Dit het te make met die stimulering van kreatiewe en kritiese denke om bewusmaking vir verskillende taalmodusse te skep. Die taalmodel maak gebruik van groepwerk en bewusmaking van verskillende metodes van taalgebruik. Gardihewa (2016:348) bevestig dat die taalmodel “lends itself well to the repertoire of strategies used in language teaching such as cloze procedure, prediction exercises, jumbled sentences, summary writing, creative writing and role play”.

Daar is dus voorbeelde van aktiwiteite in die taalmodel wat binne die leer en onderrig van addisionele tale gebruik word. Dit is met ander woorde 'n leerdersgesentreerde metode waar die taalaanleerder gemoeid is met die skep van betekenis, die aanleer van

taalgebruiksmodelle en die versterking van die grammatikale kennis deur middel van die gedig.

Die *persoonlike-groei-model* se hoofdoelwit is volgens Yavuz (2010:68) om taalaanleerders tydens hul interaksie met 'n letterkundige teks te ondersteun terwyl dit 'n liefde en waardering vir die teks by die taalaanleerder kweek. Met die gebruik van hierdie model help letterkunde die taalaanleerders om aktief, intellektueel sowel as emosioneel, deel te neem. Hierdie model word deur die vorming van persoonlike ervarings, gevoelens en menings gekenmerk. Ander voordele van dié model is dat dit taalaanleerders aanmoedig om demokraties op te tree en oop te wees vir verandering en verbetering.

Ek is gevolglik van mening dat die taalmodel die beste werk met betrekking tot gedigte-as-taalaanleer-onderrighulpmiddel, omdat daar 'n verband tussen die eienskappe van tweedetaalonderrig en die voordele van gedigte-onderrig getref word.

In enkele bronne oor die gebruik van gedigte in addisioneletaalonderrig is dit duidelik dat daar nie eenstemmigheid is oor die suksesvolle gebruik of nie van gedigte nie.

Mittal (2014) voer in haar artikel aan dat gedigte 'n belangrike bydrae tot addisioneletaalonderrig en die taalverwerwingsproses lewer. Dit is juis om dié rede dat Mittal (2014) se studie belangrik vir hierdie artikel is. Mittal (2014) motiveer die gebruik van gedigte in addisioneletaalonderrig, omdat gedigte die gebruik van frases, simboliese woorde en beeldspraak, byvoeglike naamwoorde en ritme fasiliteer. Die taalaanleerder word geleer om werkwoorde en tydsaanduidings korrek te gebruik, selfs al is dit eers in kort frases soos in die versreël van 'n gedig. Gedigte en die interpretasie daarvan motiveer taalaanleerders om kreatief te dink en hul verbeelding te gebruik; gevolglik bou die taalaanleerders selfvertroue om hulself in die addisionele taal uit te druk. Die taalaanleerders se woordeskat word ook uitgebrei en hulle kan die frases vanuit die gedigte tydens interaksie en kommunikasie gebruik. Mittal (2014:22) stel sekere hulpmiddels voor terwyl gedigte in die les gebruik word, naamlik prente en ander visuele elemente, kreatiewe skryfwerk, musiek- en ander opnames en kinderrympies.

Voorts is Mittal (2014:21) van mening dat gedigte help met die onderrig van taalvaardighede soos lees en skryf, wat meestal nie as 'n prioriteit in die addisioneletaalklaskamer beskou word nie. Little, Devitt en Singleton (1994) beweer dat die meeste onderwysers verkeerdelik aanneem dat kommunikasie slegs 'n mondelinge aspek behels. Dit beteken dat die aandag van kommunikasie gewoonlik op praat en luister eerder as op skryf- en leesvaardighede is. Outentieke kommunikasie behels om al vier taalvaardighede (skryf, lees, luister en praat) interaktief en kollektief te oefen en te gebruik – met ander woorde vaardigheidsintegrasie (“skills integration” soos Baturay en Akar 2007 dit noem).

Dat daar 'n verband tussen musiek as hulpmiddel in die taalklaskamer en gedigte is, word deur Mittal (2014:21) getrek met haar aanname dat sommige gedigte liries van aard is. Mittal (2014:21) is van mening dat liriese gedigte (gedigte met 'n musikale element) suksesvol vir grammatika-onderrig gebruik kan word. Ek stem saam met Mittal (2014), aangesien ek uit eie ondervinding weet dat die gebruik van musiek waarde tot taalonderrig toevoeg – sien ook Sass (2017) se navorsing. Die gevolgtrekking wat Mittal (2014:21) maak, is dat liriese

gedigte moontlik meer effektief vir addisioneletaalonderrig gebruik kan word omdat dit lei tot kommunikatiewe situasies binne die klaskamer. Dié situasies skep interaktiewe gesprekke wat taalaanleerders se begrip- en betekenisvorming ondersteun en woordeskat uitbrei. Gedigte word deur Mittal (2014:21) beskou as 'n "vehicle for expression" – die skryf van gedigte help om uitdrukking te gee aan emosies, gevoelens, en selfs menings. Hierdie uitkomst is voordelig vir die taalaanleerder in die addisioneletaalklaskamer want dit bied outentieke kontekste en kommunikatiewe situasies aan waarbinne die taalaanleerder interaktief kan deelneem.

Die gevolgtrekking wat ek op grond van Mittal (2014) se artikel maak, is dat gedigte 'n holistiese, spesifiek 'n affektiewe (emosionele), benadering tot addisioneletaalverwerwing is. Gedigte skep beelde van dit wat die taalaanleerder lees en daarom kan dit help met die bekom van betekenis.

In sy artikel oor die gebruik van gedigte in 'n Engelstweedetaalklas stel Gardihewa (2016:350) sy navorsingsvraag soos volg: "Would poetry be an effective source in second language learning and teaching?" Hierdie navorsingsvraag is soortgelyk aan die een wat ek vir hierdie artikel gevra het, naamlik in watter mate gedigte suksesvol in 'n taakgebaseerde Afrikaans Addisionele Taal-klas gebruik kan word. Gardihewa (2016) betrek 40 tweedejaarstudente in die Engels-taalklas aan die Universiteit van Sri Lanka. Die studente voltooi 'n voor- en natoets. Die voortoets is gebaseer op 'n grammatikales oor voorsetsels deur middel van 'n nieliterêre teks. Die natoets is gebaseer op 'n les waar die studente voorsetsels onderrig is deur middel van die gedig "Acquainted with night" deur Robert Frost. Die resultate van die voortoets en die natoets is ontleed en vergelyk om die swakpunte en sterkpunte van die gebruik van gedigte om grammatika te onderrig, te bepaal – die terugvoer van die studente is ook in die ontleding gebruik. Die gevolgtrekking waartoe Gardihewa (2016:354) kom, is dat studente in die voortoets meer foute met die korrekte voorsetselgebruik begaan het as in die natoets. Die natoets toon 'n algemene verbetering in die studente se voorsetselgebruik, wat Gardihewa (2016:354) toeskryf aan die feit dat die studente op kommunikatiewe taalaanleer gefokus het omdat 'n gedig gebruik is.

Dilidüzgün (2015) ondersoek die onderrig van Turks as 'n vreemde taal deur middel van gedigte. Na aanleiding van 'n evaluering van voorgeskrewe boeke en kursusmateriaal kom Dilidüzgün (2015:253) tot die gevolgtrekking dat gedigte nie effektief en genoegsaam in die onderrig van Turks as vreemde taal gebruik word nie:

The findings obtained from the evaluation of two widely used coursebook series depict that there are not only very few poems in the books but also the activities on them are not sufficient to make meaning and to make use of special features of poetry in language teaching.

In die tweede fases van sy ondersoek maak Dilidüzgün (2015) van 'n literatuurondersoek gebruik, asook Hess (2003)⁶ se nege-stap-metodologie van sneller, woordeskatvoorskou, brug, luister-reaksie, taal, prent, meer taal, betekenis en voortbouing as taakaktiwiteite wat beide stilistiese ontledings en lesersresponsaktiwiteite insluit om klaskameraktiwiteite vir die gedig "Fish and bread" deur Oktay Rifat te ontwerp. Hierdie aktiwiteite se doel is om die leerders te help om figuurlike taalgebruik wat oor die wêreld vanuit ander kulturele perspektiewe besin, te verstaan. Dilidüzgün (2015:270) se gevolgtrekking is dat Hess se

nege-stap-taakmetodologie eerstens die nodige agtergrondkennis aktiveer en tweedens wel die leerders gehelp het om figuurlike taalgebruik te verstaan: “[T]o evolve a real world activity derived from something in the poem enables the learners to see the facts from different aspects, since the activities between them help the learners interpret and visualize the world.”

Op grond van sy navorsing is Dilidüzgün (2015) van mening dat die onderrig van gedigte nie uit addisioneletaalonderrig gelaat kan word nie. Hy verwys na enkele eienskappe van gedigte wat tot taalverwerwing bydra: (i) die lees van gedigte bevorder vlotheid en dit skep geleentheid vir korrekte uitspraak; (ii) kort gedigte en gedeeltes uit langer gedigte bevorder woordskatontwikkeling en die aanleer van woordstrukture; en (iii) musikale elemente soos ritme, herhaling, rym en klem is bruikbare hulpmiddels om die leerders te help om die betekenis te dekodeer.

Mittal (2014:21) bespreek wél oorsigtelik dat gedigte nie altyd geskik is vir formele grammatika(vorm)-onderrig nie. Mittal (2014:21) se navorsing lewer die volgende bevindinge op:

- Gedigte verg te veel konsentrasie, energie en inspanning – wat die taalaanleerders se houding teenoor gedigte negatief kan beïnvloed.
- Gedigte-onderrig verg te veel klastyd en is daarom nie effektief nie.
- Die keuse van korrekte materiaal (gedigte) is problematies.

Prinsloo (2017:8) lei uit haar literatuuroorsig af dat die meeste teoretici nie gedigte vir die onderrig van taalkunde (grammatika-onderrig) aanbeveel vir taalverwerwing en as onderrighulpmiddel vir die aanleer van addisionele tale nie. Die grootste rede hiervoor is dat dit verskeie implikasies vir die onderrig van fokus-op-vorm (grammatika) het. Die rede hoekom gedigte vir taalkunde-onderrig wel verrykend binne die addisioneletaalklaskamer gebruik kan word, is dat dit skakel met die taakgebaseerde benadering tot addisioneletaalonderrig – veral met die benadering se fokus op betekenis eerder as op vorm. In die volgende afdeling bespreek ek aspekte van die taakgebaseerde benadering ten einde ’n verband te trek tussen die benadering vir gedigte-onderrig en die ontwerp van taakgebaseerde lesse of -aktiwiteite.

In dié artikel poog ek om aan die hand van ’n kwalitatiewe literatuurstudie en ’n voorbeeldlesse bogenoemde struikelblokke te vermy en ’n haalbare oplossing rondom hierdie probleme te vind.

3. Die gebruik van gedigte binne die taakgebaseerde benadering

Alhoewel die taakgebaseerde benadering tans internasionaal as een van die vernaamste benaderings vir taalverwerwing en taalonderrig beskou word, is dit ’n nuwe benadering in die veld van Afrikaanse taalverwerwing en toon baie navorsingspotensiaal (Kruger en Poser 2007; Adendorff 2012). ’n Onlangse verskynsel in taalverwerwing en -onderrig is die

inkorporering van letterkunde, meer spesifiek gedigte in die geval van hierdie artikel, in die navorsingsveld van die taakgebaseerde benadering.

3.1 Die taakgebaseerde benadering

Die taakgebaseerde benadering is 'n sterk gevestigde benadering wat die afgelope twee dekades op die kommunikatiewe benadering voortbou. Naas die kommunikatiewe benadering beskou verskeie internasionale navorsers (Izadpanah 2010, Benbin 2015; Baralt en Gómez 2017; Ellis 2017) die taakgebaseerde benadering as die effektiëste benadering tot addisionele taalverwerwing. Die rede hiervoor is dat die benadering die klem op betekenis plaas (Ellis 2017:510).

Ek som in Adendorff (2014b:457) van die voordele van die taakgebaseerde benadering bondig op: (i) Die rol van die onderwyser/dosent as fasiliteerder is belangrik, aangesien dit die aandag sodoende spesifiek op die taalaanleerder en sy/haar taalverwerwingsproses plaas. (ii) Nog 'n voordeel is dat die taalaanleerder se begripsvermoë van die taal verbreed word en die taalaanleerder die verwerwing van die nuwe taal nie sien as die enigste doel wat hy/sy wil bereik nie. (iii) Verder het die taakgebaseerde benadering die voordeel van werklikewêreld-toepassing, wat die struikelblok van abstrakte taalonderrig oorkom.

Volgens Willis en Willis (2007:21) bestaan 'n taakgebaseerde les uit 'n reeks samehangende take wat 'n taakreeks vorm. Rothmann (2016:44) beklemtoon dat take in die taakreeks op mekaar voortbou ten einde die taalaanleerder se kans om die addisionele taal aan te leer, te verbeter. Hiermee word bedoel dat die voorafgaande taak die taalaanleerder voorberei om die volgende taak te bemeester – sodat die taalaanleerder in sy/haar taalverwerwingsproses vorder. Die taakreeks word volgens taakgebaseerde raamwerke ontwerp wat as metodologieë in taalverwerwingklaskamers gebruik kan word, alhoewel hulle in vorm en inhoud varieer (Baralt en Gómez 2017:30).

Willis en Willis (2007:21) verduidelik dat die taakreeks uit fases bestaan. Die eerste fase is om 'n onderwerp vir die taakreeks te bevestig. Tydens die tweede fase moet die onderwyser op werklikewêreld-take – wat aansluit by die onderwerp in fase een – besluit. In die derde fase moet die onderwyser besluit op pedagogiese take wat die taalaanleerder sal voorberei vir die (werklikewêreld-)taak.

Willis (1996:51–2) bied vyf beginsels aan wat die taakgebaseerde raamwerk of taaksiklus moet insluit. Hierdie vyf beginsels bevat insette en uitsette wat taalverwerwing bevorder, sowel as besinning oor hierdie in- en uitsette. Die eerste beginsel is dat taalaanleeders blootstelling aan outentieke taal moet kry. Die tweede beginsel is dat die gebruik van die taal wat aangeleer word 'n vereiste is. Derdens moet die taakreeks die taalaanleerder motiveer om die taal te gebruik en te kommunikeer. Vierdens moet elke taakreeks 'n taalfokus hê – dit kan enige plek in die taakreeks ingesluit word, maar dit moet deel van die taakreeks uitmaak (Willis en Willis 2007:21). Laastens moet die taalfokus minder en meer prominent in verskillende fases van die taakreeks figureer. Willis (1996:52) bedoel hiermee dat die fokus op vorm nie prominent in die taakreeks moet voorkom nie, maar dat dit wel beklemtoon moet word, alhoewel dit in intensiteit wissel.

3.2 Taakfases as onderrigmetodologie

Die struktuur van die taakgebaseerde les, oftewel die taakreeks, word deur Willis (1996:52) en Baralt en Gómez (2017:31) voorgestel as 'n drieledige model wat bestaan uit die pretaak, taak en posttaak – of selfs die pretaak, die taaksiklus en die taalfokus. Hierdie struktuur of taakreeks stem ooreen met die KABV (2011:28) se leesproses en leesstrategieë wat uit drie fases bestaan, elkeen met sy unieke leesstrategieë. Hierdie drie fases is die prelees-, tydens-lees- en postlees-aktiwiteite. Die KABV (2011:28) verduidelik:

Elke stap van die proses sal nie altyd gebruik word nie. Byvoorbeeld, as leerders 'n onbekende tekssoort lees, moet hulle 'n **pre-leesaktiwiteit** doen wat hul aandag vestig op die opvallende kenmerke van die tekssoort. Dit sal hulle ook help om assosiasies met hul eie ervarings te skep. **Leesaktiwiteite** sal leerders help om die struktuur en taalkenmerke van die teks in besonderhede te ontleed. Tydens **post-lees** kan leerders probeer om die teks in hul eie geskrewe tekste te reproduseer.

Die pretaak van Willis (1996:52) behels dat die onderwyser inleidende inligting rondom die taak en die onderwerp van die taakreeks verskaf. Volgens Willis (1996:52) se model is daar drie pretaak-aktiwiteite. Die eerste aktiwiteit is die uitwerk van 'n plan om die taak beide interessant en aanloklik, sowel as outentiek vir die taalaanleerder te maak – dit is ook hoekom die taakreeks 'n onderwerp moet hê. Die doel van die tweede aktiwiteit is om die taalaanleerders aan voorbeelde van taalgebruik in die addisionele taal bloot te stel. Die rede hiervoor is dat die taalaanleerder stelselmatig ingelig word oor die fokus op vorm. 'n Voorbeeld wat Willis (1996:52) gebruik, is die gebruik van tekste of die luister na 'n moedertaalspreker wat taal gebruik soortgelyk aan wat in die taak verwag word. Tydens die derde taak word die aandag van die taalaanleerder gevestig op 'n teks of data, wat sodoende die taalaanleerder se aandag plaas op wát gesê word en hoe dit gesê word.

Tydens die taaksiklus (ook genoem die taakfase) word die taak uitgevoer en die posttaak word beplan. Die taaksiklus word afgesluit met 'n verslag deur die taalaanleerder. Willis (1996:52) verwys na die eerste komponent van die taaksiklus as vooruitbouend (“prospective”)– take bou dus op mekaar voort en berei die taalaanleerder voor op die take wat volg. Vervolgens kry die taalaanleerder tydens die uitvoer van die taak kans om die addisionele taal te gebruik, en sodoende word die taalaanleerder se vermoë om die aangeleerde taal vlot, korrek en kompleks te gebruik, ontwikkel en stelselmatig verbeter.

Die tweede komponent van die taaksiklus behels die posttaakbeplanning. Hierdie komponent verwag van die taalaanleerders om (verkieslik in groepe) 'n voordrag te beplan en te oefen – wat dan die uitkoms het dat hulle by mekaar kan leer. Die rol wat die onderwyser in hierdie komponent beklee, word deur Willis (1996:52) as “helper with the language” beskryf. Die doel hiervan is dan dat die taalaanleerder sy/haar aandag op die grammatikale vorm van taal plaas ten einde 'n verhouding tussen vorm en betekenis te tref.

Die taaksiklus word dan met die derde komponent, die verslag, afgesluit. Tydens die verslag moet die taalaanleerders 'n afgeronde voordrag vir die klas doen (wat reeds tydens die posttaakbeplanning beplan en geoefen word). Die uitkoms van die verslag is dat die taalaanleerder aandag skenk aan grammatika en korrekte taalgebruik. Die tweede komponent,

beplanning, dien dus 'n tweeledige doel: posttaakbeplanning vir die preverslag (Willis 1996:52). Gevolglik is die doel van die taaksiklus om 'n bepaalde openheid te kweek by die taalaanleerder vir die gebruik van die addisionele taal.

Die taalfokus behels 'n ontleding van wat reeds gedoen is in die vorige fases van die raamwerk en inoefening (Willis 1996:38) deur middel van “practice-oriented work”. Volgens Baralt en Gómez (2017:41) bestaan die taalfokusfase uit 'n ontleding en 'n oefening. Die taalfokus skep op natuurlike wyse vir die taalaanleerder 'n gulde geleentheid om vrae te vra en menings te lug.

Hierdie taakfases is in my voorbeeldles gebruik om te illustreer hoe dit as onderrig-metodologie in die klaskamer gebruik kan word.

3.3 Studies oor die gebruik van gedigte binne die taakgebaseerde benadering

Die gebruik van gedigte in die taakgebaseerde benadering is 'n nuwer neiging en dit is die rede waarom daar nog nie veel studies is wat hierdie twee navorsingsterreine gesamentlik ondersoek nie. Die teoretiese studies wat wél die twee velde ondersoek, plaas die klem op die positiewe en die negatiewe aspekte daarvan, om te motiveer hoekom dit sal werk en hoekom dit nie sal werk nie.

Shaitan (2010) se studiewas een van die eerste studies wat die gebruik van gedigte as taalonderrighulpmiddel getoets het deur gebruik te maak van die taakgebaseerde benadering en spesifiek die kenmerk dat taalaanleerders die addisionele taal kan verwerf deur die gebruik van outentieke taal in die klaskamer. In die navorsing deur Shaitan (2010) onderneem, beklemtoon sy die feit dat gedigte addisionele taalverwerwing verryk en verbeter, met aspekte soos ordening en kreatiwiteit wat kenmerkend aan die taakgebaseerde benadering is.

Die studie van Shaitan (2010) ondersoek die onderrig aan 16 volwasse Japannese leerders wat Engels as addisionele taal wou aanleer. Tydens die behoefte-analise wat Shaitan (2010:92) onderneem het, het die meerderheid leerders taakgebaseerde aktiwiteite bo suiwer grammatika-onderrig verkies. Shaitan (2010:93) het in 'n vryantwoordvraelys gedigte as 'n voorstel aangebied wat in die klas gebruik kan word. Die resultate het getoon dat slegs een leerder gedigte verkies het, terwyl die ander 15 leerders gedigte as “boring and complex” beskryf het. Ten spyte hiervan het Shaitan (2010) dit as 'n gulde geleentheid beskou om wél te toets of gedigte verrykend vir taalverwerwing kan wees. Die taakgebaseerde les van Shaitan (2010:93) maak gebruik van 'n kort, eenvoudige gedig ten einde die balans tussen grammatikale vorm en betekenis te fasiliteer – wat sy dan ook tydens haar resultate as 'n belangrike vereiste beklemtoon.

Die leerders se houding teenoor gedigte was egter steeds negatief, omdat hulle dit volgens Shaitan (2010:94) as te ingewikkeld beskou het en van mening was dat dit oor geen kommunikatiewe waarde beskik nie. Shaitan (2010:94–5) bevind dat, alhoewel leerders se houding aan die begin nie positief teenoor gedigte was nie, hulle wel hul houding verander het omdat die onderwyser die regte atmosfeer in die klaskamer geskep het. Die onderwyser het dit reggekry deur leerders in groepe op te deel waarin hulle menings en gevoelens oor die spesifieke gedig kon deel ten einde tot individuele betekenis te kom. Wat Shaitan (2010:95)

in haar gevolgtrekking beklemtoon, is die gebruik van die regte materiaal, soos 'n eenvoudige gedig. Gevolglik het die studie bevind dat gedigte wel effektief gebruik kan word vir addisionele taalonderrig, veral met verwysing na die kommunikatiewe aspek en die praatvaardigheid.

Yavuz (2010:64) ondersoek in sy artikel verskillende benaderings en modelle om gedigte as 'n taalverwerwingsmeganisme in 'n Engels-verwerwingsklas te gebruik. Hy verskaf ook praktiese idees hoe die skryf van gedigte as 'n hulpmiddel in die onderrig van Engels geïntegreer kan word. Die doel van Yavuz (2010:64) se navorsing is om die leerders se begrip van gedigte te verbeter deur gebruik te maak van interaktiewe taakgebaseerde aktiwiteite waar die leerders hulle eie gedigte skryf. In Yavuz (2010:74) se artikel bespreek hy die feit dat gedigte-onderrig sekere implikasies vir die addisionele taal-klaskamer inhou wat moontlik problematies vir die onderwyser kan wees. Eerstens is gedigte 'n komplekse manier van kommunikasie en daarom sal die klasaanbieding daarvoor toegerus moet wees. Yavuz (2010:75) se oplossing is dat taalaanleerders aan verskeie modelle van kommunikasie blootgestel moet word. Tweedens word die taalvaardigheid van skryf apart en nie saam met ander taalvaardighede geoefen nie. Gewoonlik word skryf as taalvaardigheid slegs in die huiswerkgedeelte van die les ingesluit. Daarom stel Yavuz (2010:75) voor dat skryfvaardighede saam met ander taalvaardighede reeds vroeër in die les geïmplementeer moet word, sodat taalaanleerders dit as 'n werklike aktiwiteit kan waardeer.

Tahergholamreza, Abusaeedi en Moghimizade (2014) doen navorsing oor die onderrig van Engelse letterkunde (spesifiek gedigte) in Iran deur middel van die taakgebaseerde benadering. Hulle twee navorsingsvrae is: “Is die taakgebaseerde benadering bruikbaar om Engelse literatuur te onderrig?” en “Is daar enige merkbare verskille in die taalgebruik van die studente wat Engels aanleer deur die taakgebaseerde benadering?” Die deelnemers aan die studie was 60 Engelsvreemdetaalstudente aan die Islamic Azad-universiteit van Kerman. Die studie maak gebruik van drie stelle vraelyste wat elkeen 50 vrae oor die studente se literêre kennis en begrip van 'n gedig ingesluit het. Die deelnemers is in twee groepe verdeel: die eksperimentele groep het onderrig oor Engelse gedigte aan die hand van die taakgebaseerde benadering ontvang en die proefgroep volgens die tradisionele metode. Die resultate toon dat die taakgebaseerde benadering wel bruikbaar is vir die onderrig van gedigte en dat dit beter resultate tot gevolg het – met ander woorde die studente in die eksperimentele groep se Engelse taalgebruik was beter (Tahergholamreza e.a. 2014:209).

In Bloemendal (2014) se studie ondersoek hy die moontlikhede om inhouds- en taalgeïntegreerde leer en taakgebaseerde taalonderrig te gebruik om gedigte in die Engelsvreemdetaalklaskamer te integreer. Bloemendal (2014:27) gebruik 'n haikoe om die ondersoek volgens die drie fases van voorbereiding, taak en evaluering te doen. In die lesplan word taal- en inhoudsdoelwitte gestel. Inhoudsdoelwitte is byvoorbeeld: “Students can read and write haiku” en “Students can demonstrate how literature can arouse emotions through images”, terwyl taaldoelwitte byvoorbeeld “Students can use language communicatively, thus increasing their fluency” en “Students can use a number of words that can be linked to seasons, which they are then asked to include in their haiku” is (Bloemendal 2014:29–30). Die gevolgtrekking waartoe Bloemendal (2014:48) kom, is dat gedigte 'n bruikbare opsie vir inhoudsgebaseerde onderrig volgens die taakgebaseerde metodologie is wat beide taalvaardighede en taalbevoegdhede ontwikkel – veral wanneer dit die vier belangrike kommunikatiewe vaardighede (lees, luister, skryf en praat) in ag neem.

Prinsloo (2017) se honneurondersoek na die gebruik van gedigte vir graad 8–9-Afrikaans Addisionele Taal-leerders sluit 'n kleinskaalse empiriese ondersoek in. Volgens Prinsloo (2017:36) was die doel met die uitstuur van die vraelyste om deskundige menings te bekom oor die onderrig van Afrikaans Addisionele Taal op skoolvlak. Prinsloo (2017:36) het die vraelyste net aan Addisionele Taal-onderwysers gestuur – veral onderwysers wat Afrikaans Addisionele Taal onderrig. Die deelnemers was almal onderwysers wat op daardie stadium by 'n skool onderrig gegee het. Prinsloo (2017:39) het 20 vraelyste uitgestuur en slegs vyf vraelyste is terugontvang – dit is met ander woorde 'n klein groep deelnemers. Die vroeë hoofsaaklik staat op die onderwysers se persoonlike ervaring oor die gebruik van letterkunde en gedigte in addisionele taalonderrig wat subjektiewe data weergee, en daarom word dit, saam met die klein getal deelnemers, as een van die beperkinge van die studie beskou.

Die onderwysers het volgens Prinsloo (2017:37) oorwegend ten gunste van die gebruik van letterkunde, en meer spesifiek ook gedigte, gereageer. Oor die vraag rakende die gebruik van letterkunde en gedigte in addisionele taalonderrig het vier deelnemers aangevoer dat veral gedigte-onderrig die leerders se woordeskat uitbrei, vir grammatika-onderrig gebruik kan word, en taalleer oor die algemeen vergemaklik. Dié deelnemers het ook almal al gedigte suksesvol in hul addisionele taalklasskamers aangewend. Die deelnemer wat nie ten gunste van letterkunde-onderrig was nie, was volgens Prinsloo (2017:39) wél ten gunste van gedigte-onderrig. Die rede hiervoor was dat, volgens die betrokke deelnemer se ervaring as hoërskoolonderwyser, leerders nie oor die nodige woordeskat beskik het om die letterkundige teks te verstaan en vroeë daarvoor te beantwoord nie. Leerders het in dié deelnemer se geval wél die letterkundige teks in 'n mate interessant gevind en vroeë in hul huistaal gevra, maar kon nie die vroeë in die betrokke addisionele taal beantwoord nie. Alhoewel leerders die letterkundige werk te kompleks gevind het, het hulle beter gevaar waar gedigte gebruik is. Volgens die deelnemer het haar leerders meer begrip getoon van die gedigte en die les meer interessant gevind omdat sy die gedig as 'n lied in die klas gespeel het (Prinsloo 2017:39) – dit sluit dus by een van Mittal (2014:21) se aanbevelings aan, naamlik dat musiek waarde tot taalonderrig toevoeg.

Meer as een deelnemer aan Prinsloo (2017:39) se studie beklemtoon die belangrikheid daarvan dat die materiaal korrek gekies moet word, sodat die leerders hulle daarmee kan vereenselwig en dit meer toeganklik kan vind – soos ook aangevoer deur Shaitan (2010:95), Mittal (2014:21) en Rothmann (2016). Een deelnemer het genoem dat haar leerders meer aanklank gevind het by gedigte wat handel oor eietydse onderwerpe en dat verouderde gedigte vir leerders moeiliker verstaanbaar was. Deelnemers het saamgestem dat die rym en ritme van gedigte die leerders se aandag gedurende die les getrek en behou het en gesorg het vir 'n aangename leservaring. Deelnemers was ook van mening dat gedigte meer suksesvol werk as die ander letterkundige genres, weens die lengte van die teks – langer tekste oorweldig die leerders gou. Gedigte is meer klaskamervriendelik aangesien leerders kort gediggies en rympies kan leer en opsê. In een van die deelnemers se bespreking van hul gedigteles het sy genoem dat gedigte 'n waardevolle hulpmiddel is vir leerders om te sien hoe woorde byvoorbeeld in gedigte saamgevoeg kan word, of nuutskeppings gevorm kan word, ten einde te wys hoe taal gebruik kan word om 'n sekere betekenis of atmosfeer in 'n gedig te skep.

Ten spyte van die klein deelnemersgetal in Prinsloo se ondersoek, maak ek die afleiding dat daardie empiriese ondersoek die literaturoorsig ondersteun: Die gebruik van gedigte is

bruikbaar as 'n onderrighulpmiddel in die addisionele taalklaskamer. Daar kan verskeie redes daarvoor wees: (i) gedigte kan byvoorbeeld getoonset word en is daarom meer luisterbaar vir taalaanleerders as geskrewe gedigte; (ii) by gedigte-onderrig kan verskeie sintuie betrek word wat dit vir tweedetaalleerders 'n meer sintuiglike ervaring maak; (iii) dit spreek die emosies van die taalaanleerders aan.

Met verwysing na die min studies wat oor hierdie onderwerp onderneem is, is dit duidelik dat die belang van hierdie artikel is om 'n bydrae te lewer rondom die gesprek vir die inkorporering van gedigte in die addisionele taalklaskamer.

Die gevolgtrekking is dat die gebruik van gedigte in die addisionele taalklaskamer kan werk met nuttige strategieë soos die feit dat die struktuur van die taakgebaseerde les deur Willis (1996:52) net soos die KABV-lesproses (2011:28), uit drie gedeeltes bestaan. Dit is duidelik dat daar ooreenkomste tussen gedigte-as-taalonderrigmedium en die taakgebaseerde benadering bestaan, wat sterk daarop dui dat taalverwerwing wél deur gedigte, onderrig en geleer kan word.

4. Die Nasionale Kurrikulum en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV)

Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidverklaring (KABV) is vir die eerste keer in 2011 deur die Departement van Basiese Onderwys vrygestel, maar het eers in Januarie 2012 in werking getree. Dit dien tans as die bron en maatstaaf vir kurrikulumbeplanning. Nie net bestaan die KABV uit die amptelike kurrikulumverklaring nie, maar dit bevat ook kurrikulum- en assesseringsbeleidverklarings vir al die goedgekeurde vakke, sowel as 'n Nasionale Beleid en Protokol met betrekking tot grade R–12 (2011:3). Van Oort (2018:267) verwys daarna dat die KABV 'n “eenvoudiger en voorskriftelike gestruktureerde leerplan” is, wat “volgens streng tydskedules; vasgestelde leerinhoud; duidelike assesseringsvoorskrifte wat per graad uitgespel word; en [met] gespesifiseerde leiding vir onderwysers” saamgestel is. Sy (2018:269) is voorts van mening dat “die onderwyser sentraal staan in die onderrigproses en neem verantwoordelikheid vir die bestuur van die leerproses”, wat die leerders dus eerder ontvangers van die leerinhoud as deelnemers aan die leerproses maak.

Die KABV vir Afrikaans Eerste/Tweede Addisionele Taal bevat die Departement van Basiese Onderwys (2011) se riglyne vir die onderrig van Afrikaans Eerste/Tweede Addisionele Taal vir leerders in alle fases, maar vir dié artikel plaas ek spesifiek die klem op die KABV vir leerders in graad 10–12. Die KABV (2011:9) bevestig dat die kurrikulum, nes die taakgebaseerde benadering, praat en luister as hoofuitkomst beskou en dan word lees en kyk as die tweede belangrikste beskou. Die blootstelling aan Afrikaanse letterkunde en gedigte is baie belangrik om leerders se “estetiese en verbeeldingsvermoë” in Afrikaans as addisionele taal te ontwikkel (KABV 2011:8). Die KABV spesifiseer dat die teksgebaseerde benadering, naas die kommunikatiewe benadering, as primêre benadering tot taalonderrig beskou word. Die KABV beskryf die doel van die teksgebaseerde benadering soos volg: “om leerders in staat te stel om vaardige, vrymoedige en kritiese lesers, skrywers (en ontwerpers) van en kykers na tekste te word. Deur hierdie kritiese interaksie ontwikkel leerders die vermoë om tekste te evalueer” (KABV 2011:16). Volgens Van Oort (2018:271) impliseer die

teksgebaseerde benadering “kennis van die aard van verskillende tekste en die vermoë om dit te ontleed en te konstrueer”.

Die KABV (2011:16) se fokus is spesifiek op hóé die onderrig van letterkunde benader moet word. Dit stel voor dat om die struikelblokke van letterkunde-onderrig te oorkom, die volgende vereistes geld:

1. Die doel van letterkunde is om ’n sensitiwiteit vir die taal te kweek. Leerders word sodoende aangemoedig om taal meer simbolies, betekenisvol en figuurlik te gebruik.
2. Onderwysers moet leerders toespits op letterkunde wat idees, gedagtes, beginsels, ideologieë en geloofsoortuigings uitbeeld en beskryf – dit is wat die skrywers eintlik met die lesers wil deel.
3. Beklemtoon die gebruik van persoonlike ervarings en interpretasies. Onderwysers moenie hul interpretasies op leerders afdwing nie, maar hulle eerder aanmoedig om hul eie interpretasies te formuleer.

Literêre interpretasie word myns insiens as ’n universiteitsvlakaktiwiteit beskou, maar die KABV moedig onderwysers aan om vindingrykheid en verbeeldingrykheid by leerders aan te moedig en stel dit dat aktiwiteite soos die skryf en herrangskikking van tekste betekenisvorming bevorder. Voorts moet die funksie van betekenis van die volgende aspekte tydens assessering getoets word: deurlopende motiewe, woordkeuse, die innerlike en uiterlike bou van ’n gedig, beeldspraak en stylfigure.

Die KABV (2011:32) moedig kreatiewe skryfwerk aan (soos ook Yavuz 2010:64 voorstel) sodat voorgeskrewe letterkunde beter waardeer kan word en omdat dit ander taalvaardighede soos skryf bevorder. Onderwysers moet voorts onthou dat letterkunde-onderrig nie ’n “regte antwoord” het nie, maar dat dit oop is vir individuele interpretasies (KABV 2011:16–7). Laastens behoort gedigte tematies benader te word, omdat temas in letterkunde verband hou met gebeure in die werklike lewe – leerders kan hulle dus daarmee vereenselwig. Dit is duidelik dat die KABV nie addisionele taalaanleer deur middel van letterkunde of gedigte voorskryf nie aangesien dit nie kommunikasie en woordeskat vir die gebruik in kommunikatiewe situasies bevorder nie, maar oefening in begrip en kreatiewe skryfwerk wel.

Hierdie artikel as subdoelwit van die doel om ’n geïntegreerde onderrigmetodologie daar te stel poog om bogenoemde leemtes in die KABV aan te spreek deur voor te stel dat gedigte vir addisionele taalonderrig gebruik behoort te word.

5. Die ontwerp van taakgebaseerde voorbeeldlesse

Hierdie voorbeeldles is vir graad 10–12-leerders wat Afrikaans as Tweede Addisionele Taal neem, ontwerp. Die toetsing van die voorbeeldles vorm nie deel van dié artikel nie, maar die empiriese toetsing vir die gebruik van gedigte binne die taakgebaseerde benadering vorm deel van die opvolgstudie wat uit hierdie navorsing⁷ spruit. Die rede hoekom die voorbeeldlesse nie getoets word nie, is dat ek eers ’n deeglike teoretiese afleiding wou maak of gedigte wél in Afrikaans as addisionele taal onderrig kan word, al dan nie.

Die korrekte keuse van die gedig verseker die sukses van die taalverwerwingsproses. Die gedig wat in die voorbeeldles gebruik word, is “katie melua” uit *Intieme afwesige* deur Cas Vos (2009).

Hierdie gedig is gekies omdat dit toeganklik en eenvoudig is. Die gedig word as toeganklik beskou omdat leerders met die gedig se tema kan identifiseer; dit bied baie potensiaal vir lesontwerp; en die digter is ’n bekende figuur in die letterkunde.

Die gedig handel oor ’n bekende popsanger en -ikoon – leerders kan hulself daarom maklik met die tema vereenselwig en hul eie ervarings aan die gedig koppel. Die gedig bied eindelose potensiaal vir lesontwerp, aangesien dit aansluit by ’n belangrike deel van stellig die meeste van die leerders se leefwêreld: musiek. Hierdie gedig, met musiek as onderwerp, is ook gepas vir taakgebaseerde aktiwiteite, omdat die leerders na die afloop van die les hul nuwe woordeskat in die werklikewêreld-omgewings, soos die skool, tussen vriende en by die ouerhuis, kan gebruik.

Die digter, Cas Vos, is ’n bekende Afrikaanse teoloog en digter. *Intieme afwesige* (Vos 2009) is Vos se vyfde digbundel. Van Coller (2009:180) beskryf die bundel as “Estetisering van verlange en gemis”, terwyl Bosman (2009) verwys na een van die opvallendste temas in die bundel, naamlik die skepping van kuns. Bosman (2009) beskou Vos se digbundel as ’n tapisserie en wens die leser toe: “Mag die kleure van hierdie tapisserie helder glans vir sy lesers.” Van Coller (2009:180) noem dat die titel van die digbundel ’n “digotomiese verhouding” impliseer, of selfs ’n “oksimoron”, ’n “taalverskynsel [...] waar daar ’n noue verbinding geskep word tussen twee teenoorgestelde begrippe”. Dit is juis om bogenoemde redes dat die gedig “katie melua” as ’n voorbeeldles vir die artikel gebruik word.

“katie melua” uit *Intieme afwesige* (2009) deur Cas Vos

16 September 2008

1. bye dans
 korwe
 drup nektar
 ’n stadion wag
5. vir die *happening*
 en lywe se *swing*

 groen kykers flits
 op die verhoog
 smal vingers
10. stryk harte
 en ’n dy wieg

 manne kry die *blues*
 toe sy op versvoete
 met rymende drif
15. lirieke uitdeel

	<p>en melodieë smokkel iemand verlang na die ver ver tyd katie se <i>timing</i> is perfek</p>
20.	<p><i>if you were a sailboat i would sail you to the shore</i> <i>if you were a river i would swim you</i> <i>if you were a house i would live in you all my days</i> <i>if you were a preacher i'd begin to change my ways</i></p> <p>vanaand is die maan vol gloei</p>
25.	<p>met hartstog slaan sy die kitaar en haar vingers laat tril die snaar</p>

Taaktitel: “katie melua” uit *Intieme afwesige* (2009) deur Cas Vos

Tydsduur: 90 minute (dubbelperiode – twee opeenvolgende 45-minuut-klasse)

Kommunikatiewe doelwitte:

Die leerders behoort na afloop van die les tydens sosiale interaksies in die addisionele taal oor aspekte rakende popmusiek en ikone te kan gesels.

Dit moedig die leerders aan om krities oor musiek en lirieke en popkunstenaars te dink.

Dit moedig hulle aan om hul menings en ervarings rondom die onderwerp te kan kommunikeer.

Dit brei die leerders se woordeskat met betrekking tot musiek uit ten einde betekenisvolle gesprekke te voer.

Hierdie les moedig leerders aan om kreatief te wees en krities te dink.

Spesifieke doelwitte:

Die doel van hierdie les is om leerders se Afrikaanse woordeskat met die gebruik van 'n gedig uit te brei. Die aktiwiteite wat rondom die gedig ontwerp word, behoort die leerders in staat te stel om hul eie ervarings en menings te kommunikeer.

Die doel is om die gedig as stimulus vir hul eie kreatiewe denke en kritiese menings te gebruik ten einde in die addisionele taal te kommunikeer.

Leerders oefen hul nuwe woordeskat deur middel van 'n mondeling.

Leerders oefen hul uitspraak gedurende mondeling, waarna die ander leerders moet luister.

Leerders oefen hul grammatika deur take te voltooi wat aandag skenk aan die gebruik van byvoeglike naamwoorde en beskrywings. Gedurende hierdie aktiwiteit word lees- en skryfvaardighede ingespan.

Funksie(s) van die tweede taal:

<input checked="" type="checkbox"/>	Grammatika: selfstandige naamwoorde, leestekens, hoofletters	<input checked="" type="checkbox"/>	Woordeskat: musiek	<input checked="" type="checkbox"/>	Luister:
<input checked="" type="checkbox"/>	Praat en uitspraak:	<input checked="" type="checkbox"/>	Lees:	<input checked="" type="checkbox"/>	Skryf:

<input checked="" type="checkbox"/> Ander: Kreatiwiteit en kritiese denke.	
Die teikengroep: Hierdie taak is ontwerp vir 'n klein klas van graad 10–12-leerders wat Afrikaans as Tweede Addisionele Taal neem. Die leerders is almal Engelssprekend. Hulle is nog nie vaardige gebruikers van Afrikaans nie – waarskynlik derdetaalsprekers van Afrikaans. Die uitkoms is dat die leerders eerstens effektiewe kommunikasie tydens sosiale interaksies met Afrikaanssprekende lede van hulle portuurgroep handhaaf en tweedens om die taal op addisionele taalvlak te bemeester ten einde 'n eksamen daarin af te lê.	
Materiale benodig: 'n Uitdeeltstuk met die gedig op, CD-speler, CD met die liedjie “If you were a sailboat”, 'n werkkaart vir die les en 'n huiswerkkaart.	
Klasgeselsie (daaglikse roetine) (5 minute):	Notas
Terwyl die leerders vir die klas arriveer, voer die onderwyser 'n gesprek met die leerders deur vrae te vra wat tematies met die vorige les verband hou. Die leerders beantwoord in Afrikaans die onderwyser se vrae. Die onderwyser vra verder aan die res van die klas soortgelyke vrae wat lei tot 'n 10 minute oop gesprek oor wat hulle in die vorige dag se les geleer het.	Die onderwyser gebruik die instelling van klasgeselsies om as ysbreker vir elke les te dien. Klasgeselsies bied die leerders 'n geleentheid om interaktief op 'n informele manier in gesprek te tree en vanaf die vorige les “op te vang”.
Pretaak (20 minute)	
Inleiding: Die onderwyser begin die les deur te vra na watter popsangers die leerders luister. Sy/hy luister na die reaksie van die leerders. Sy/hy praat oor die moontlike rol van popsangers as rolmodelle. Die onderwyser vra of leerders weet wie Katie Melua is. Sy/hy luister na die reaksie van die leerders. Sy/hy noem dat in die gedig wat behandel gaan word, beskryf word hoe Katie Melua tydens 'n konsert in Johannesburg die mense met haar ongelooflike stem en talent aan haar voete gehad het. Sy/hy vra of iemand al 'n konsert van 'n popsanger bygewoon het. Die onderwyser bespreek die lesuitkomst as volg: Die leerders brei hulle woordeskat met betrekking tot musiek en popikone uit. Die leerders ontwikkel hulle Afrikaanse uitspraak- en luistervaardighede deur middel van 'n mondeling. Die leerders ontwikkel grammatikale en skryfvaardighede. Al hierdie vaardighede, veral luister en uitspraak, is waardevol in 'n kommunikatiewe situasie. Die gebruik van 'n gedig moedig die leerders aan om kreatief te werk te gaan met die taal en betekenis.	Die onderwyser moet ook verduidelik dat die gedig nie soseer behandel gaan word nie, maar dat dit slegs as 'n hulpmiddel in die klaskamer aangewend word.

<p>Duidelikheid oor die taak: Die onderwyser bespreek die digter Cas Vos. Die onderwyser gee kortliks inligting oor Katie Melua: Sy is op 16 September 1984 in Georgië gebore. Toe sy agt was, het haar gesin Noord-Ierland toe getrek en toe sy veertien was, het hulle Engeland toe verhuis. Op negentien reik sy haar eerste sangalbum uit. Sy was in 2006 Brittanje se hoogsbetaalde sangeres en sedertdien het sy 'n baie suksesvolle sangloopbaan. Sy is vandag steeds een van die wêreld se gewildste en suksesvolste sangeresse. Katie was al twee keer in Suid-Afrika: die eerste keer in Maart 2005 toe sy saam met Brian May (van Queen) by die Nelson Mandela Liefdadigheidskonsert 46664 in George gesing het en later 'n vir kort konserttoer in September 2008 toe sy in Johannesburg, Durban, Port Elizabeth en Kaapstad opgetree het. Sy kom later in 2018 weer na Suid-Afrika toe. Haar vorige konserte in Suid-Afrika het baie vinnig uitverkoop en sy het die gehore bekoor met haar ongewone romantiese, soet stem en kitaarspel. Die onderwyser lees die gedig saam met die leerders deur. Hy/sy vra dat hulle moet luister of hulle iets van die inligting wat deur die onderwyser gegee is, in die gedig kan hoor. Die onderwyser speel die liedjie (of wys 'n videogreep daarvan) "If you were a sailboat" aangesien die gedig daarna verwys. Die onderwyser verduidelik kortliks die betekenis van die gedig en woorde of konsepte wat die leerders moontlik moeilik sal vind. Sy/hy kan selfs die gedig in Engels vertaal en voorlees. Die onderwyser vra terugvoering van die leerders: "Wat het julle van die gedig gedink?" "Het julle van die gedig gehou of nie?" "Watter woorde se betekenis is steeds onduidelik?" "Die spreker voel (positief/negatief) oor Katie Melua se musiek." "Watter atmosfeer word in hierdie gedig (veral deur Katie se musiek) geskep?" "Hoekom, dink jy, word die titel sonder hoofletters geskryf?"</p>	<p>Die onderwyser skep die konteks waarin die leerders die inligting moet weergee en verskaf die gedig as die konteks van die taak.</p>
Taaksiklus (30 minute)	
Uitvoer van taak en beplanning:	
<p>Die onderwyser verduidelik dat sy/hy die leerders in groepe van twee gaan opdeel. Elke groep van twee moet dink oor 'n (denkbeeldige) popkonsert wat hulle al bygewoon het. Elke groep moet 'n gedig oor hul popkonsert skryf. Die gedig moet 'n titel hê,</p>	<p>Die onderwyser loop rond en dien as fasiliteerder. Hy/sy maak seker dat Afrikaans so ver moontlik gebruik word. Die onderwyser handhaaf</p>

<p>uit agt versreëls bestaan en die laaste woorde in elke reël hoef nie te rym nie (die gedig hoef dus nie eindrympatrone te hê nie), maar dit moet boeiend en kreatief wees.</p> <p>Die groepe moet hulle gedig oefen; elke groep moet hul gedig aan die klas voordra en albei lede van die groep moet aan die voordrag deelneem.</p> <p>Groepede moet mekaar help met uitspraak, sinskonstruksie en korreksies.</p>	<p>samewerking in groepe, asook hulp vir korreksies, vrae en uitspraak.</p>
<p>Terugvoering:</p>	
<p>Die leerders kies die volgorde van watter groep eerste praat; so ook kies die res wanneer wie wil praat. Die res van die klas moet luister ten einde hulle woordeskat uit te brei wat moontlik in hulle huiswerkkaart kan voorkom. Die leerders word bepunt vir hulle voordrag en kreatiwiteit. Die klas kan vrae vra indien hulle nie 'n spesifieke woord in die voordragte van die ander groepe verstaan het nie. Vrae word beantwoord deur die leerders wat die spesifiek voordrag gedoen het en die onderwyser.</p>	<p>Sien bostaande nota.</p>
<p>Taalfokus (25–30 minute)</p>	
<p>Ontleding:</p>	
<p>Die leerders ontvang 'n werkkaart – sien hier onder. Die werkkaart bevat grammatika-oefeninge sowel as skryfoefeninge. Die leerders werk individueel hieraan.</p> <p>Vraag 1 bestaan uit algemene vrae wat die leerders moet beantwoord.</p> <p>By vraag 2 word die leerders voorsien van die gedig en hulle moet hoofletters en leestekens invul waar hulle dink dit nodig is. Hulle ontvang inligting oor die gebruik van hoofletters en leestekens.</p> <p>By vraag 3 moet die leerders die selfstandige naamwoorde onderstreep en daarna spesifiek kyk na die meervoude in die gedig. Hulle moet die reël aflei.</p> <p>By vraag 4 moet die leerders die werkwoorde in die gedig onderstreep en die betekenis daarvan bepaal. Byvoorbeeld: In versreëls 9 en 10 word beskryf hoe Katie begin sing en kitaar speel. Dit beskryf hoe dit die mense se harte raak en hoe konsertgangers begin wieg en dans: “smal vingers/ stryk harte/ en 'n dy wieg”. Dit is 'n voorbeeld van woordspeling, want die woord “stryk” beteken sy stryk die snare van die kitaar, maar dit beteken ook sy “stryk”/raak die snare van die mense se harte deur haar musiek.</p>	<p>Die onderwyser bespreek die korrekte antwoorde sodra al die leerders die werkkaart voltooi het.</p>
<p>Huiswerk/Oefening (5-10 minute):</p>	
<p>Die leerders ontvang ook 'n huiswerkkaart – sien hier onder. Die leerders moet vir huiswerk 'n dagboekinskriving doen</p>	<p>Die onderwyser verduidelik die struktuur van die dagboek,</p>

oor die konsert. Die dagboekinskrywing moet 150–250 woorde lank wees. Die leerders lewer dit tydens die volgende les se klasgeselsie in.

konvensies en wys ’n voorbeeld aan die klas. Die huiswerkkaart word tydens die klasgeselsie van die volgende les ingelewer.

Werkkaart

Vraag 1

1. Waar vind die konsert van Katie Melua plaas?
2. Voltooi die volgende stellings deur woorde uit die gedig en jou eie woorde te gebruik:

Die konsertgangers word beskryf as _____ wat aangetrek word deur die musiek wat as _____ vol _____ beskryf word.
3. Watter aksie van die gehoor word in versreëls 6 en 11 beskryf?
4. Verduidelik die betekenis van “groen kykers flits” (versreël 7).
5. Haal twee opeenvolgende woorde uit strofe 3 aan wat wys dat Katie se liedjies vol ritme en passie is.
6. Kies die korrekte antwoord uit die volgende moontlikhede:

As Katie met haar “melodieë smokkel” (versreël 16), beteken dit ...

A sy wil haar kitaar baie graag aan die gehoor verkoop.

B sy beïnvloed die gehoor met haar pragtige stem en liedjies.

C die kaartjies vir haar konsert was baie duur.

D sy verkoop baie van haar CD’s aan die mense.
7. Watter gevoel dra die herhaling van die woord “ver” in versreël 18 oor?
8. Waarom sluit versreël 24 (“vanaand is die maan vol gloei”) aan by die atmosfeer en musiek van die konsert?
9. Katie se vingers “stryk” die kitaarsnare, maar “tril” ook die hartsnare van mense. Stem jy

saam met hierdie stelling? Motiveer jou antwoord deur na die hele gedig te verwys.

Vraag 2

Dit is opvallend dat die gedig nie hoofletters en leestekens bevat nie. Dit laat die idees en beelde in die gedig in mekaar vloei en sluit ook aan by die ritmiese musiek van die konsert. Dit maak die gedig universeel.

Jy het die gedig gekry. Vul in waar jy dink hoofletters en leestekens moet inkom. Gebruik die volgende inligting oor leestekens om jou te help:

Moenie **leestekens** (“punctuation”) met skryftekens (“diacritic symbols”) verwar nie: Leestekens het te doen met die **lees** van die teks en die **skryftekens** (kappie, koppelteken, ens.) het te doen met die **spelling** van woorde. Leestekens word gebruik om vaaghede en verwarring in skryfwerk uit te skakel. ’n Leesteken is ’n teken wat in ’n teks voorkom of aangebring word om die leesbaarheid daarvan te verbeter en om presies te sê wat jy bedoel. ’n Leesteken gee ook leidrade oor die betekenis en die uitspraak van ’n betrokke sin.

, komma (comma) () hakies (brackets) . punt (full stop)

! uitroepteken (exclamation mark) ? vraagteken (question mark)

; kommapunt (semi-colon) : dubbelpunt (colon) – aandagstreep (dash)

" " aanhalingstekens (quotation marks / inverted commas)

... stippels (ellipse) * asterisk (asterisk)

Wanneer jy klaar is, werk met die persoon wat langs jou sit en vergelyk jou antwoorde met jou groepmaat se antwoorde.

Vraag 3

Gebruik nou weer die gedig en onderstreep eers al die selfstandige naamwoorde (*nouns*). Soek daarna die selfstandige naamwoorde wat meervoude (*plurals*) het. Probeer die reëls vir die vorming van meervoude aflei. Gebruik die inligting hier onder om jou te help om die reëls af te lei.

Meervoude (*plural*): *Most nouns take a -s or a -e in the plural. See if you can work out the rules and then read the following information:*

’n **-s** word bygevoeg by die meeste selfstandige naamwoorde wat uit meer as een lettergreep (*syllable*) bestaan en die klem (*emphasis*) val op die eerste lettergreep: appel – appels, motor

– motors, besem – besems, arm – arms, wurm – wurms.

Ook by selfstandige naamwoorde en eiename (*proper nouns*) wat slegs een lettergreep het: broer – broers, maat – maats, seun – seuns.

'n -e word bygevoeg by woorde wat net uit een lettergreep bestaan: bord – borde, stoel – stoele, ring – ringe. Let op: blom – blomme, kat – katte, bom – bomme.

Ook by woorde met twee vokale langs mekaar wat lank uitgespreek word: been – bene, boom – bome.

En by woorde wat uit meer as een lettergreep bestaan en waar die klem op die laaste lettergreep val: kombers – kombers, rivier – riviere, program – programme.

Vraag 4

Onderstreep nou al die werkwoorde in die gedig. Probeer die betekenis of doel van die werkwoorde bepaal.

Huiswerkkartaart

Jy het die konsert van Katie Melua bygewoon. Dit was 'n wonderlike aand in 'n oop stadion met die volmaan wat oor die konsertgangers geskyn het. Die romantiese en melankoliese musiek het almal meegevoer en die mense het saamgesing en gedans. Almal was in vervoering!

Opdrag:

Jy is die aand na die konsert terug in jou kamer. Dit voel of jy op die wolke loop ... Skryf nou in jou dagboek (omtrent 150–250 woorde) hoe jy die aand ervaar het en hoe jy nou voel en ook hoe jy gevoel het terwyl jy na die musiek geluister het. Jou inskrywing moet byvoeglike naamwoorde bevat.

Hier is 'n paar byvoeglike naamwoorde wat jy kan gebruik vir hierdie dagboek-inskrywing. Probeer ten minste tien van die gegewe byvoeglike naamwoorde in jou skryfwerk gebruik.

opgewonde	genotvol	treurig	magies	talentvol	emosioneel	fantasties
opwindend	uitstekend	opgeruimd	romanties	asemrowend	hartseer	ongelooflik

Gebruik die volgende inligting om jou te help.

Hierdie tipe skryfwerk vereis 'n spesifieke emosie. Jy praat met jou dagboek asof dit 'n persoon is, maar die verskil is dat jy dit skryf. Onthou: jy praat met iets – jou dagboek.

'n Dagboek is 'n persoonlike verslag oor jou ervarings, gedagtes en emosies. Dit word gewoonlik daaglik geskryf en die inskrywings is nie baie lank nie. Die trant en styl pas aan by die emosionele toestand van die skrywer.

Wanneer jy dagboekinskrywings maak, is dit persoonlik. Jy deel emosies met jou “vriend”. Jy beskryf iets wat jy voel of beleef het – dinge wat jy nie wil vergeet nie.

Saterdag 18 September 2009

Vandag was seker een van die beste dae in maande. Ek het vanaand Katie Melua se konsert gaan bywoon ...

*Gebruik die eerstepersoonsvorm: ek.
Slegs hoofpunte word aangeteken.
Die styl kan wissel van formeel tot informeel.
“Liewe Dagboek” is opsioneel.
Geen adres word geskryf nie.
Jy spreek die dagboek aan as "jy".
Skryf in die teenwoordige tyd as jy die oomblik wil vasvang.
Skryf in die verlede tyd oor iets wat reeds gebeur het.
Leestekens dra by tot die emosionele effek.
Opregtheid moet duidelik uitkom.
Jou persoonlike gedagtes, drome, planne en gevoelens moet na vore kom
Noem familie en vriende op hulle name.*

Wenke:

Die dag en datum word bo-aan geskryf.

Dagboekinskrywings word soos 'n opstel in paragrawe geskryf.

Vanuit die voorbeeldles en die kwalitatiewe studie maak ek die afleiding dat gedigte vir die onderrig en aanleer van Afrikaans as addisionele taal aangewend kan word, mits die keuse van gedigte oordeelkundig, met die doel van die klas in gedagte, gedoen word. Die voorbeeldles word nie vir die doel van dié artikel getoets nie, maar behoort prakties uitvoerbaar te wees indien dit getoets sou word. Vir Afrikaanse Addisionele Taal-onderrig is dit beslis haalbaar om gedigte te gebruik. Daar is oorgenoeg Afrikaanse materiaal (gedigte en ander letterkundige genres) beskikbaar wat baie potensiaal vir addisionele taalonderrig kan bied.

6. Gevolgtrekking

Hierdie voorbeeldles bewys dat gedigte wel suksesvol vir Afrikaans Addisionele Taal-onderrig gebruik kan word. Bogenoemde les is spesifiek vir graad 10–12-leerders wat ’n elementêre kennis van Afrikaans het. Alhoewel die voorbeeldles volgens die taakgebaseerde raamwerk en die KABV se riglyne vir Afrikaans Tweede Addisionele Taal vir graad 10–12 ontwerp is, kan dit in ander soortgelyke taalonderrigprogramme gebruik word.

Rothmann (2016) se studie oor die gebruik van letterkunde bewys dat addisionele taalsprekers letterkunde interessant vind en dat letterkunde waardevolle insigte tot die aanleer van nuwe tale aanbied. Die gebruik van gedigte in ander addisionele taalkontekste is al bestudeer, en bykans almal het bevind dat gedigte met die nodige voorsorg en tegnieke ’n hulpmiddel in die taalverwerwingsklaskamer behoort te wees. Gedigte is beeldryk en maak gebruik van metaforiese taalgebruik, stylfigure en simboliek, maar dit beteken nie taalaanleerders kan nie hierby baat vind nie.

Die kombinasie van die taakgebaseerde benadering en gedigte werk goed saam en die taakgebaseerde benadering bied heelwat ruimte vir die gebruik van gedigte as taalonderrigmetode. Die taakgebaseerde benadering se hoofdoelwit is om kommunikasie en betekenisvorming in die addisionele taal tot gevolg te hê, en gedigte-onderrig behels die onderrig van die gedig se betekenis na aanleiding van hoe dit lesers wil laat voel en hoe taal aangewend word om ’n sekere betekenis of ervaring oor te dra. Alhoewel daar uitdagings is ten einde die gewenste uitkomst met gedigte-onderrig te kry, moet onderwysers gebruik maak van sekere tegnieke om gedigte as ’n taalverwerwingshulpmiddel te gebruik. Die artikel stel die volgende riglyne voor:

1. Wanneer die onderwyser gedigte kies vir die taakgebaseerde les, moet hy/sy seker maak die temas en onderwerpe van die gedigte spreek tot die spesifieke groep leerders. Die onderwyser moet faktore soos ouderdomsgroep, kulture, lewenstadiums, omgewings en neutrale onderwerpe soos familie, vriende en emosies in ag neem. Leerders sal makliker die betekenis van die gedig begryp as hulle met bekende temas en onderwerpe te doen kry.
2. Die onderwyser moet by eenvoudige gedigte hou en stelselmatig na meer komplekse gedigte toe beweeg wanneer leerders meer gevorderd raak in die addisionele taal.
3. Die onderwyser moet gebruik maak van vormgedigte en beeldende gedigte wat die leerders se aandag aangryp en behou. Die doel is om seker te maak die leerders bly geïnteresseerd in die les en temas/onderwerpe.
4. Die taalgebruik in gedigte moet so nou as moontlik met die spreektaal van die addisionele taal ooreenstem. Aangesien die hoofuitkoms van die taakgebaseerde aktiwiteite kommunikasie is, sal dit dalk goed wees as onderwysers aanvanklik gedigte vermy wat taalvariëteite (soos Kaaps-Afrikaans) bevat, tensy die variëteit aan die leerders bekend is.

Gedigte is nie ’n ingewikkelde hulpmiddel om in die taalverwerwingsklaskamer te gebruik nie, mits dit reg gekies en benut word. Onderwysers kan (ongeach die ouderdom van die taalaanleerders) gedigte en rympies gebruik, selfs al is dit bedoel vir kinders – hulle behoort

dit steeds interessant of humoristies te vind. Gedigte se kenmerke soos rym, ritme en herhaling vergemaklik die taalverwerwingsproses van taalaanleerders.

Gedigte en die interpretasie daarvan bied geleentheid vir kommunikasie. Lesers vorm hul eie menings en ervarings aan die hand van die gedigte, en die taalverwerwingsklaskamer kan die ideale plek wees om dit te deel. Leerders kan na aanleiding van 'n gedig hul persoonlike ervarings, gevoelens en emosies met die onderwyser en klasmaats deel – hierdie kommunikatiewe oomblikke bied die perfekte geleentheid vir addisionele taalaanleer.

Bibliografie

Adam, B. 2006. Senior niemoedertaalleerders se ingesteldheid teenoor die voorgeskrewe gedigte en onderrigmetodes vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal in die hoërskool. Magisterverhandeling, Universiteit van Pretoria.

Adendorff, E.M. 2012. Kompleksiteit in taakgebaseerde onderrig en leer van Afrikaans as tweede taal binne universiteitskonteks. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

—. 2014a. Die gebruik van letterkunde binne die taalverwerwingsklaskamer. *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans*, 21(1):124–44.

—. 2014b. Taalverwerwing en taalonderrig. In Carstens en Bosman (reds.) 2014.

Adendorff, E. en M. Koegelenberg. 2018. 'n Ondersoek na die gebruik van kultuurgeoriënteerde taakgebaseerde lesse vir die verwerwing van Afrikaanse woordeskat deur universiteitstudente. *LitNet Akademies*, 15(3). <https://www.litnet.co.za/n-ondersoek-na-die-gebruik-van-kultuurgeorieenteerde-taakgebaseerde-lesse-vir-die-verwerwing-van-afrikaanse-woordeskat-deur-universiteitstudente> (30 November 2018 geraadpleeg).

Baralt, M. en J. Gómez. 2017. Task-based language teaching online: A guide for teachers. *Language Learning and Technology*, 21(3):28–43.

Baturay, M.H. en N. Akar. 2007. A new perspective for the integration of skills to reading. *Language Journal*, 136:16–26.

Benbin, L. 2015. Feasibility study of the application of task-based language teaching in English and American literature courses in China. *Studies in Literature and Language*, 11(6):30–4.

Bloemendal, I. 2014. Teaching poetry writing in the communicative EFL classroom. Magisterverhandeling, Universiteit van Utrecht.

- Bosman, M. 2009. By die bekendstelling van *Intieme afwesige* deur Cas Vos. *TEO*. <http://teo.co.za/by-die-bekendstelling-van-intieme-afwesige-deur-cas-vos> (6 November 2018 geraadpleeg).
- Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2014. *Kontemporêre Afrikaanse Taalkunde*. Pretoria: Van Schaik.
- Carter, R. en M. Long. 1991. *Teaching literature*. Essex: Longman.
- Chen, M. en D. Squires. 2011. Using literature for children and adolescents for intermediate language acquisition. *TESOL Journal*,2(3):312–29. <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.5054/tj.2011.259957/full> (8 Mei 2017 geraadpleeg).
- Dilidüzgün, S. 2015. Teaching Turkish as a foreign language through poetry: From words to worlds. *Bilig*, 75:249–74.
- Du Toit, C. 2012. Die ontwikkeling van 'n onderrigleerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.
- Ellis, R. 2017. Position paper: Moving task-based language teaching forward. *Language Teaching*, 50(4):507–26.
- Gardihewa, P. 2016. Use of poetry in second language teaching and learning. Universiteit van Kelaniya. <http://repository.kln.ac.lk/bitstream/handle/123456789/16372/Prabha%20346-356.pdf?sequence=1&isAllowed=y> (17 Oktober 2018 geraadpleeg).
- Gass, S. en L. Selinker. 2001. *Second language acquisition: An introductory course*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hanauer, D. 2001. The task of poetry reading and second language learning. *Applied Linguistics*,22(3):295–323. <https://academic.oup.com/applij/article/22/3/295/150131> (2 September 2017 geraadpleeg).
- Hess, N. 2003. Real poetry through language: A formula for meaning making. *ELT Journal*, 57(1):19–25.
- Izadpanah, S. 2010. A study on task-based language teaching: From theory to practice. *US-China Foreign Language*,8(3):47–57.
- KABV (Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring). 2011. (Kyk Suid-Afrika.) Departement van Basiese Onderwys. Pretoria: Staatsdrukker.
- Khatib, M., A. Derakhshan en S. Rezaei. 2011. Why & why not literature: A task-based approach to teaching literature. *International Journal of English Linguistics*,1(1):213–18.

https://www.researchgate.net/publication/262187597_Why_Why_Not_Literature_A_Task-Based_Approach_to_Teaching_Literature (2 September 2017 geraadpleeg).

Killander, C. 2011. Poetry in foreign language teaching: Aspects of a major challenge. Lund-universiteit (Swede). Proceedings of ICERI 2011 Conference: 5618–26.

Kruger, E. 2006. Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.

Kruger, E. en M. Poser. 2007. Taakgerigte aktiwiteite om die kommunikasievaardighede van addisionele taal-leerders in Afrikaans te ontwikkel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 41(1):1–13.

Lawrence, D., M. le Cordeur, L. van der Merwe, C van der Vyver en R van Oort. 2014. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Kaapstad: Oxford University Press.

Liebenberg, C. 1995. Ontwikkeling van kommunikatiewe vermoë deur letterkunde-onderrig in die tweede taal. Magisterverhandeling, Randse Afrikaanse Universiteit.

Little, D., S. Devitt en D. Singleton. 1994. The communicative approach and authentic texts. In Swarbrick (red.) 1994.

Mittal, R. 2014. Teaching English through poetry: A powerful medium for learning second language. *IOSR Journal of Humanities and Social Science*, 19(5):21–3. <http://www.iosrjournals.org/iosr-jhss/papers/Vol19-issue5/Version-3/D019532123.pdf> (2 September 2017 geraadpleeg).

Nasr, N. 2001. The use of poetry in TEFL: Literature in the new Lebanese curriculum. *CAUSE: Revista de Filología y u Didáctica*, 24:245–363. https://cvc.cervantes.es/literatura/cauce/pdf/cauce24/cauce24_20.pdf (2 September 2017 geraadpleeg).

Negrete, Y. 2009. Using literature in the EFL classroom. *Plurilingua*, 3:1–5. <http://idiomas.ens.uabc.mx/plurilingua/docs/v3/1/ArticleYolandaUsingEN.pdf> (9 Maart 2017 geraadpleeg).

Paran, A. en P. Robinson. 2016. *Literature into the classroom*. Oxford: Oxford University Press.

Pardede, P. 2011. Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1(1):14–27.

Prinsloo, A. 2017. 'n Ondersoek na die gebruik van gedigte in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. Honneurswerkstuk, Universiteit Stellenbosch.

Rothmann, A. 2016. Die gebruik van letterkunde vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal op skool binne 'n taakgebaseerde benadering. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Sass, J. 2017. Die gebruik van Afrikaanse musiek met lirieke as pedagogiese hulpmiddel vir die aanleer van woordeskat en uitspraak by taalverwerwingstudente. Magisterverhandeling, Universiteit Stellenbosch.

Shaitan, A. 2010. The deployment of tasks and stylistic approach in teaching poetry to Japanese adult learners. *Teachers helping teachers*. http://tth-japan.org/publications/2010/092_097_shaitan.pdf (2 September 2017 geraadpleeg).

Simecek, K. en K. Rumbold. 2016. The uses of poetry. *Changing English*

Studies in Culture and Education, 23(4):309–13.

<https://doi.org/10.1080/1358684X.2016.1230300> (10 Oktober 2018 geraadpleeg).

Suid-Afrika. 2011. Nasionale kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring (KABV). Afrikaans Addisionele Taal. Graad 10–12. Pretoria: Staatsdrukker.

Swanepoel, M. 2012. Nostalgie: Om Afrikaans in Afrikaans aan te bied. *Klasgids*, Oktober, ble. 44–9.

Swarbrick, A. (red.). 1994. *Teaching modern languages*. Londen: The Open University.

Tahergholamreza, M., A. Abusaeedi en R. Moghimizeh. 2014. Teaching English literature through task-based method. *International Journal of Language Learning and Applied Linguistics World*, 6(2):198–212.

Van, T. 2009. The relevance of literary analysis to teaching literature in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 3:2–10.

Van Coller, H. 2009. Estetisering van verlanse en gemis. *Literator*, 31(1):180–2.

Van Oort, R. 2018. Kurrikulumontwerpbenaderings van Suid-Afrikaanse skoolkurrikula: 'n kritiese perspektief op die kurrikula vir Afrikaans (Huistaal). *LitNet Akademies*, 15(1):256–84.

Vos, Cas. 2009. *Intieme afwesige*. Pretoria: Protea Boekhuis.

Willis, J. 1996. *A framework for task-based language teaching*. Oxford: Longman.

Willis, D. en J. Willis. 2007. *Doing task-based teaching*. Oxford: Oxford University Press.

Yavuz, A. 2010. Enhancing creativity in the communication language classroom through poetry as literary genre. *Dil Dergisi*, 149:64–79.
<http://dergiler.ankara.edu.tr/dergiler/27/1606/17292.pdf>(2 September 2017 geraadpleeg).

Eindnotas

¹ Die term *tweedetaalverwerwing* is 'n oorkoepelende term wat verwys na die aanleer en verwerwing van ander tale naas die eerste taal (Gass en Selinker 2001:198). Dit is die proses waartydens addisionele tale aangeleer en verwerf word.

² Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV 2011:16)) vir Afrikaans Eerste Addisionele Taal vir graad 10–12 gebruik die term *gedigte* eerder as *poësie*. Die KABV noem voorts dat “*Poësie* moet onderrig word, nie *gedigte* nie.” Vir hierdie artikel gebruik ek die term *gedigte*, aangesien dit duidelik is dat die KABV 'n onderskeid tussen poësie en gedigte tref. Prinsloo (2017) maak die afleiding dat “*poësie* na die genre van letterkunde verwys en *gedigte* na die letterlike materiaal wat bestudeer word”.

³ Binne die breë Suid-Afrikaanse onderwysbestel word die term *addisionele taal* gebruik vir ander tale as die moedertaal. In hierdie artikel word die term ter wille van eenvormigheid gebruik. Ander terme is *teikentaal*, *doeltaal*, *tweede taal*, *derde taal* en *vreemde taal*.

⁴ Die terme *taalaanleer* en *taalverwerwing* word dikwels in die navorsing oor taalverwerwing as sinonieme gebruik omdat effektiewe kommunikasie beide vloeiende en akkurate taalgebruik insluit. Taalaanleer lei gewoonlik tot akkurate taalgebruik terwyl taalverwerwing tot vloeiende taalgebruik lei. Die oorkoepelende term *taalverwerwing* sluit die onbewuste en die bewuste aanleer en verwerwing van die addisionele taal in.

⁵ Prinsloo (2017) het vir die nodige etiese klaring aansoek gedoen: SU Projeknommer: AFR-2017-0943-574.

⁶ Die doel van Hess (2004) se nege-stap-metodologie is om die rykheid wat in poësie teenwoordig is, te ontsluit sodat dit vir relevante taalleer gebruik kan word.

⁷ Die nietoetsing van die voorbeeldles kan as 'n beperking van die studie gesien word.