

# Afrikaans Huistaal-onderwysers se selfgerigte voorbereiding van jeugverhale

Elize Vos en Ronel van Oort

---

Elize Vos en Ronel van Oort, Fakulteit Opvoedkunde,  
Skool vir Taalonderwys, Afrikaans vir Onderwys, Noordwes-Universiteit

---

## *Opsomming*

Leerders wat literêre tekste lees, is taalvaardiger as die leerders wat dit nie lees nie (Pretorius 2002:170). Die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) verwag in samehang met hierdie stelling dat die literêre, estetiese en verbeeldingryke dimensies van Afrikaans Huistaal-leerders bevorder moet word (DBO 2011a:8; DBO 2011b:8). Hierdie verwagting beklemtoon die belang van betekenisvolle en deeglike voorbereiding en fasilitering van literêre tekste, aangesien dit tot leerders se leesmotivering kan bydra, want ondanks die waarde wat lees vir leerders inhou (soos onder andere akademiese prestasie), lees leerders steeds minder (Salzwedel 2017). Die selfgerigte voorbereidingsproses van die onderwyser speel 'n belangrike rol daarin om leerders by jeugverhale te betrek. Hierdie proses behels die ontwikkeling en versterking van onderwysers se selfgerigte vaardighede om jeugverhale te ontleed, te vertolk, te evalueer en te onderrig en sodoende minder op kommersiële hulpbronne (soos skyfiereekse op Facebook en YouTube, vraag-en-antwoord-gidse asook handleidings wat deur onderwysers saamgestel en te koop aangebied word) staat te maak. Volgens Petersen (2018:1123) word daar in die opvoedkundige sfeer selfgerigtheid van onderwysers vereis, soos hoër kognitiewe vaardighede (probleemoplossing, kritiese en kreatiewe denke) asook die neem van eienaarskap van hulle eie leer na analogie van Knowles (1975). Daarom is dit van belang dat taalonderwysers hul kennis rakende die waarde van letterkunde, letterkundeonderrigbenaderings en literêre teorieë uitbrei. Hierdie uitgebreide kennis moet in die klas toegepas kan word wanneer 'n literêre voorgeskrewe teks aangebied word sodat daar op méér as net die vrae en antwoorde in meegaande onderwysersgidse gefokus word.

In hierdie oorsigartikel word verskillende data-insamelingsmetodes betrek, naamlik 'n uitgebreide literatuurondersoek, en dokumentontledings van die KABV's vir Afrikaans Huistaal, Senior (DBO 2011a) en Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (VOO-fase) (DBO 2011b).

Die doelstelling van hierdie artikel is om uitvoerbare en praktiese aanbevelings aan Afrikaans Huistaal-onderwysers te verskaf wat hulle kan bemagtig om jeugverhale selfgerig voor te berei. Die aanbevelings kan ook tydens die opleiding van voorgraadse onderwysstudente gebruik word en onderwysindiensopleiers en kurrikulumbepanners kan daarvan kennis neem. Hierdie aanbevelings sluit onder andere die volgende in: hoe die selfgerigheid van onderwysers ten opsigte van die lees, ontleding, vertolking en evaluering van en besinning oor voorgeskrewe jeugtekste ontwikkel kan word; hoe onderwysers die leesmotivering van leerders in die taalklaskamer kan verhoog; asook hoe onderwysers gepaste konstruktivistiese letterkunde-onderrigbenaderings en literêre teorieë in die voorbereidingsfase kan identifiseer om uiteindelik in die onderrig-en-leer-proses toe te pas.

**Trefwoorde:** Afrikaans Huistaal; geïntegreerde taal- en letterkundeonderrig; jeuglesers; jeugverhale; konstruktivisme; leesmotivering; literatuurteorieë; onderrigbenaderings; selfgerigheid

### *Abstract*

#### **Afrikaans Home Language teachers' self-directed preparation of youth literature**

Storytelling has been a common practice throughout the ages. This oral tradition has been replaced with books and nowadays with electronic screens (Lawrence, Le Cordeur, Van der Merwe, Van der Vyver and Van Oort 2019:225). From the literature it becomes clear that these stories offer readers and listeners enjoyment, entertainment, relaxation, escape, broadening of knowledge and experience, stimulation of imagination and creativity, as well as the development of emotional and aesthetic perceptions. These functions of stories contribute to also the awareness of universality and cultivate respect for humanity, cultures and language (Van Coillie 2007:16–22; Lawrence et al. 2019:222, 226). Burger (2017:1–3) emphasises that readers of literary works can imagine other people's experiences, empathise with certain circumstances, and therefore become more empathetic people, as sensitive registers of human experience are woven into literary works. From this it can be deduced that learners are so much poorer without stories, precisely because of their formative nature.

Learners who read literary texts are more proficient in language than learners who do not read them (Pretorius 2002:170). The National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) furthermore expects that the literary, aesthetic and imaginative dimensions of Afrikaans Home Language learners must be developed (DBO 2011a:8; DBO 2011b:8). Despite these benefits that reading brings to learners (such as, among other things, academic performance), they still read less (Salzwedel 2017).

This situation highlights the inestimable value of teachers' self-directed and meaningful preparation of prescribed youth literature. When youth literature is eventually taught successfully, it can contribute to learners' reading motivation. This process involves the development and strengthening of teachers' self-directed skills to analyse, interpret, evaluate and reflect on youth literature. In this regard, according to Petersen (2018:1123), self-directedness, such as higher cognitive skills (problem solving, critical and creative thinking) as well as taking ownership of their own learning, is required from teachers in the educational sphere, by analogy with Knowles (1975).

Obstacles in the teaching and learning reality of youth literature include a lack of teaching time, an overloaded curriculum (Van Oort 2018:256–84), the stress that comes with exam results, and too little funds for purchasing a variety of youth literature. Furthermore, learners are unable to identify with the content of prescribed literature (Lawrence et al. 2019:225). This situation leads to frustration among teachers and drives them to use commercial resources. The general attitude is that these resources will provide them with model analyses, interpretations, evaluations and answers, and teachers and learners accept that the youth literature analyses, answers to questions, motifs, theme and message are provided ready-made. Therefore, teachers are unmotivated to self-directedly prepare and teach youth literature effectively.

In this review article, two different data collection methods are involved, namely an extensive literature review, as well as document analyses of the CAPS for Afrikaans Home Language, Senior (DBO 2011a) and Further Education and Training (FET) Phase (DBO 2011b).

From the document analysis of the CAPS (DBO 2011a; DBO 2011b) it is apparent that prescribed prose is important for Afrikaans Home Language learners in the Senior and FET phases, yet teachers experience many problems with aspects of teaching the prescribed literature (Du Toit 2006:53). In the first place, teachers find self-directed preparation (analysis, interpretation and evaluation) of such literature challenging. This problem leads to teachers lacking self-confidence and self-directedness and turning to commercial resources for model analysis and answers of, among other things, prescribed youth literature. Le Cordeur (2010:77–89) is of the opinion that these teaching practices hamper the self-directedness of Afrikaans Home Language teachers regarding text analyses. Moreover, in our own teaching experience, it is not only teachers who turn to teachers' guides, workbooks and manuals, but also learners, as they are widely advertised and freely available in print or electronic format. Du Toit (2012:221) further indicates in this regard that teachers must be trained to develop teaching support material themselves. Secondly, teachers experience problems in motivating learners to read, which explains the current problematic reading situation of South African learners (Howie, Combrinck, Roux, Tshele, Mokoena and McLeod Palane 2017). A third problem is that teachers do not always consider the value of reading youth literature in the preparation process and may not apply appropriate literary teaching approaches and theories. A fourth problem is that in their preparation, teachers pay attention to literature elements (characters, time, space, events, narrator and focalisation) and for example do not consider their interaction and connection with the universal theme(s) and message(s) of youth literature.

As a result, teachers do not consider the application of integrated constructivist literary teaching approaches (such as reception aesthetics approaches and theories) in the preparation phase of youth literature. The challenging curriculum, which must be followed in a limited time frame, gives rise to teachers never developing their self-directedness regarding the analysis, interpretation and evaluation of youth literature. Youth readers are thus never afforded the opportunity for own reception and reflection on youth literature. This situation can be improved if Afrikaans Home Language teachers' self-directed preparation skills of youth literature is improved and honed to empower them to prepare youth literature independently in order to enhance their confidence.

The aim of this article is to provide practicable, practical and constructivist recommendations to Afrikaans Home Language teachers, which can empower them to prepare youth literature in a self-directed manner. The recommendations can be used also during the training of undergraduate teachers and in-service teaching trainers, and curriculum planners can also take

note of them. These recommendations include, among others, the following aspects: how the self-directedness of teachers with regard to the reading, analysis, interpretation and evaluation of and reflection on prescribed youth texts can be developed; how teachers can improve the reading motivation of learners in the language classroom; as well as how teachers can identify appropriate constructivist literary teaching approaches and theories in their preparation phase so as to finally apply them in the teaching and learning process.

**Keywords:** Afrikaans Home Language; constructivism; integrated language and literature education; literary theories; reading motivation; self-directedness; teaching approaches; youth readers; youth literature

## 1. Inleiding, kontekstualisering en probleemstelling

Storievertelling is reeds eeue lank 'n algemene gebruik in menslike samelewings. Hierdie orale tradisie is gedeeltelik met boeke en meer onlangs met elektroniese skerms vervang (Lawrence, Le Cordeur, Van der Merwe, Van der Vyver en Van Oort 2019:225). Uit die literatuur word dit duidelik dat hierdie stories aan lesers en luisteraars genot, vermaak, ontspanning, ontvlugting, kennis- en ervaringsverbreding, stimulering van verbeeldingskrag en kreatiwiteit, asook die ontwikkeling van emosionele en estetiese gewaarwordings bied. Hierdie genoemde funksies van stories dra voorts by tot die bewuswording van universaliteit en kweek respek vir die mensdom, kulture en taal (Van Coillie 2007:16–22; Lawrence e.a. 2019:222, 226). Leerders is daarom soveel armer sonder stories en die deeglike voorbereiding daarvan is van onskatbare waarde, juis vanweë die vormende aard daarvan. Burger (2017:1–3) beklemtoon dat lesers van literêre werke ander mense se ervarings kan verbeel, hulle in bepaalde omstandighede kan inleef en daarom meer empatiese mense kan word, aangesien sensitiewe registers van menslike ervarings in literêre werke ingeweeft word.

Uit die dokumentontleding van die KABV (DBO 2011a; DBO 2011b) is daar afgelei dat voorgeskrewe verhale vir Afrikaans Huistaal-leerders in die Senior en VOO-fases belangrik is, maar tog ervaar onderwysers heelwat probleme met fasette van die onderrig van die voorgeskrewe letterkunde (Du Toit 2006:53). In die eerste plek vind onderwysers selfgerigte voorbereiding (ontleding, vertolking en evaluering) van sulke verhale uitdagend. Hierdie probleem lei daartoe dat onderwysers selfvertroue en selfgerigtheid ontbreek en hulle na kommersiële hulpbronne wend vir modelontledings en -antwoorde van onder andere voorgeskrewe jeugverhale. Du Toit (2012:221) dui voorts in hierdie verband aan dat onderwysers sodanig opgelei moet word om onderrigondersteuningsmateriaal self te ontwikkel. In die tweede plek ondervind onderwysers probleme daarmee om leerders te motiveer om te lees en verklaar dusdoende die huidige benarde leessituasie van Suid-Afrikaanse leerders (Howie, Combrinck, Roux, Tshele, Mokoena en McLeod Palane 2017). 'n Derde probleem is dat onderwysers nie altyd die waarde van die lees van jeugverhale in die voorbereidingsproses verreken nie en moontlik nie gepaste letterkundeonderrigbenaderings en literêre teorieë toepas nie. 'n Vierde probleem is dat onderwysers in die voorbereiding aan verhaalelemente (karakters, tyd, ruimte, gebeure, verteller en fokalisator) aandag verleen, maar nie byvoorbeeld die wisselwerking en verband daarvan met die universele tema(s) en boodskap(pe) van jeugverhale in ag neem nie.

Le Cordeur (2010:77–89) reken dat bestaande onderrigpraktyke die selfgerigtheid van die Afrikaans Huistaal-onderwyser ten opsigte van teksontledings strem. Daarom het hierdie oorsigartikel ten doel om werkbare konstruktivistiese aanbevelings vir Afrikaans Huistaal-onderwysers voor te stel om jeugverhale selfgerig vir die Senior- en VOO-fases voor te berei. Alhoewel die bedoelde leser van hierdie artikel die Afrikaans Huistaal-onderwyser behels, sal die artikel waardevol wees vir ook opleiers van voorgraadse onderwysstudente, onderwys-indiensopleiers en kurrikulumbepanners.

## 2. Metodologiese verantwoording

In hierdie oorsigartikel het ons data uit 'n literatuurondersoek en dokumentontledings bekom met die doel om aanbevelings vir konstruktivistiese letterkundeonderrigbenaderings vir Afrikaans Huistaal-onderwysers te maak om jeugverhale selfgerig vir die Senior en VOO-fases voor te berei. Hierdie voorbereiding behels selfgerigte teksontleding, vertolking, evaluering en die skep van gepaste leerervarings vir leerders. Ons het 'n uitgebreide literatuurondersoek geloods aangaande teenswoordige neigings ten opsigte van die ontleding (Burger 2017) van jeugverhale. Voorts het ons die onderskeie KABV's vir Afrikaans Huistaal vir die Senior (DBOa 2011:4, 5, 9) en VOO-fase (DBOb 2011:4, 9, 12) as dokumente ontleed om die algemene en spesifieke doelwitte en beginsels, asook voorgestelde onderrigbenaderings ten opsigte van letterkunde, te bepaal.

## 3. Literatuurondersoek

Vir die doel van hierdie artikel het ons ondersoek ingestel na die selfgerigtheid van onderwysers wat ontbreek ten opsigte van teksontledings, die leesmotivering van leerders, die waarde van die lees van jeugverhale, letterkundeonderrigbenaderings en literêre teorieë, asook verhaalelemente, tema en boodskap.

### 3.1 Selfgerigtheid van onderwysers

Selfgerigtheid by onderwysers is volgens Du Toit-Brits (2018:377) “ononderhandelbaar”. Volgens die Longman Dictionary of Contemporary English (2020) beteken *selfgerigtheid* dat individue selfstandig verantwoordelikheid neem daarvoor om hul eie leeruitkomste te organiseer en evalueer sonder om opdragte van ander individue en instansies te ontvang. Daarom word selfgerigtheid volgens Garrison (1997:31) as 'n noodsaaklike aspek vir die verwerwing van onderriguitkomste beskou.

Selfgerigtheid behels die volgende belangrike prosesse: die ontleding van leerbehoefte; die formulering van leerdoelwitte; die identifisering van hulpbronne; die keuse en implementering van leerstrategieë; en die evaluering van en besinning oor leeruitkomste (Knowles 1975:18–9). Wanneer hierdie prosesse op Afrikaans Huistaal-onderwysers (volwasse leerders) van toepassing gemaak word, behels dit selfgerigte vaardighede van hierdie onderwysers, naamlik om hulle eie onderrig-en-leer-vaardighede te ontleed. Hulle moet met ander woorde weet wat hulle sterk en swak punte met betrekking tot hul onderrigvaardighede is, veral ten opsigte van hulle selfgerigtheid wanneer hulle jeugverhale voorberei. Afrikaans Huistaal-onderwysers moet

hulle eie onderrig-en-leer-doelwitte ten opsigte van die voorbereiding van jeugverhale duidelik kan formuleer. Hulle moet tydens die voorbereidingsproses hulpbronne, asook letterkunde-onderrigbenaderings en literêre teorieë wat van waarde kan wees, identifiseer en kan toepas. Afrikaans Huistaal-onderwysers moet verder besin oor die doeltreffendheid van gekose letterkundeonderrigbenaderings en literêre teorieë vir 'n bepaalde jeugverhaal.

Sysa, Sobinova en Prokhorets (2018:201) beklemtoon dat onderwysers eers self oor selfgerigte vaardighede moet beskik alvorens dit by leerders ontwikkel kan word. Daarom dra die gebruik van kommersiële hulpbronne, wat vrylik aan onderwysers en leerders beskikbaar is, nie by tot die vermoëns van onderwysers om jeugverhale selfgerig voor te berei nie.

In hierdie verband is Van Oort (2018) van mening dat onderwysers se professionaliteit hulle behoort te bemagtig om as (selfgerigte) kurrikuleerders op te tree.

### ***3.2 Die leesmotivering van leerders***

Soos reeds beskryf, hou lees vele voordele vir leerders in, onder andere genot, vermaak, ontspanning, ontvlugting, kennis- en ervaringsverbreding, stimulering van verbeeldingskrag en kreatiwiteit, ontwikkeling van emosionele en estetiese gewaarwordings, asook akademiese prestasie. Hierdie voordele dra by tot die bewuswording van universaliteit en die kweek van respek vir die mensdom, kulture asook taal (Van Coillie 2007:16–22; Lawrence e.a.2019:222, 225, 226). Desondanks het Vos (2014:226) bevind dat leerders neutraal is oor leesaktiwiteite en leesmotivering sodoende 'n uitdaging bly. Onderwysers moet volgens Snyman (2006) weet dat lees die sleutelvaardigheid is vir leerders se verdere en naskoolse prestasies. Vos (2014:237) het in hierdie verband ook bevind dat onderwysers die rolspelers met die heel grootste impak op leerders se leesmotivering (intrinsiek sowel as ekstrinsiek) is en daarom (reeds in die voorbereidingsfase van jeugverhale) bewus moet wees van hulle leerders se leesbehoefte en -gedrag.

Vos (2014:226–7) noem voorts dat onderwysers in gedagte moet hou dat sosiale media die skermgenerasie se gunstelingtydverdrijf is en dat lees nie vir hierdie leerders noodwendig ontspanningswaarde inhou nie. Daarom moet onderwysers besef dat leerders deesdae Engelse tekste bo Afrikaanse tekste verkies, dat ekstrinsieke beloning (onder andere goeie punte vir leestake) vir hulle belangrik is en dat hulle nie noodwendig met hulle ouers of vriende oor hulle leesmateriaal gesels nie. Hedendaagse jeuglesers hou van avontuur-, liefdes- en spioenasieverhale, jeugverhale waarin daar van tegnologie (onder andere QR-kodes en internetskakels) gebruik gemaak word en reeksboeke, en hulle gee nie om om met omstrede kwessies gekonfronteer te word nie. Alhoewel onderwysers as gevolg van die Departement van Basiese Onderwys se voorskriftelikheid nie noodwendig oor die vryheid beskik om self jeugverhaalkeuses uit te oefen nie, behoort hulle voortdurend jeuglesers aan soortgelyke verhale bekend te stel (onder andere deur die lees van resensies of beskikbaarstelling van jeugverhale op 'n boekrak) in 'n poging om hulle leesmotivering te verhoog.

### ***3.3 Aspekte om tydens die voorbereiding van jeugverhale in gedagte te hou***

Onderwysers moet tydens hul voorbereiding van jeugverhale van die waarde van lees bewus wees. Sodoende kan hulle byvoorbeeld kennis neem van die ontwikkeling van leerders se verskillende ontwikkelingsdimensies tydens 'n leesproses. Die verskeidenheid jeugverhale wat



in hierdie afdeling genoem word, kan tydens die voorbereidingsfase en samestelling van leeraktiwiteite as voorbeelde dien om leerders se verskillende dimensies te ontwikkel.

Vervolgens is dit belangrik dat onderwysers in hulle voorbereiding ook seker maak hulle identifiseer die geskikte letterkundeonderrigbenaderings en literêre teorieë vir bepaalde jeugverhale.

### 3.3.1 Waarde van die lees van jeugverhale

Volgens Lawrence e.a. (2019:219–25) behels die waarde van die lees van literêre tekste (binne die konteks van hierdie artikel jeugverhale) ’n opvoedingsproses wat tot leerders se kognitiewe, emosionele, estetiese, sosiale, psigologiese, kulturele en morele dimensies van ontwikkeling bydra. Burger (2018:107–58) voeg by dat die literêre leesproses betrokkenheid by en nadenke oor (jeug)verhale behels wat kreatiewe, kritiese, empatiese en selfgerigte denke tot gevolg het.

Om jeugverhale selfgerig voor te berei, moet onderwysers kennis dra van leerders se verskillende ontwikkelingsdimensies.<sup>1</sup> Die verskillende dimensies van leerders wat in hierdie opvoedingsproses danksy die lees van (jeug)verhale tot stand kan kom en aanleiding kan gee tot leerders se ontwikkeling in die geheel, word vervolgens van nader beskou.

#### 3.3.1.1 Ontwikkeling van jeuglesers se kognitiewe en inligtingsdimensie

Belangrike voordele van die lees van jeugverhale is die inligting en kennis wat dit aan lesers verskaf, asook die bevordering van hulle kognitiewe ontwikkeling. Deur die lees en onderrig van jeugverhale verbeter leerders se kognitiewe vlakke, maar ook hul letterkundevaardighede (soos verbandlegging, betekenisgeving en assosiasie) en word hulle in die proses vaardiger lesers én skrywers. Leerders wat literêre tekste lees, vaar daarom op akademiese gebied beter as leerders wat nie lees nie, aangesien hulle beter kan lees om te leer.

Jeugverhale kan op ander kontinente en in ’n ander historiese milieu as waarin die leser verkeer, geskryf word. Die lees van hierdie verhale word deur die leser as hier en nou beleef. Lesers wat byvoorbeeld die jeugverhaal *Elf dae in Parys* (Wasserman 2016) lees, gaan saam met Emma, die hoofkarakter, hierdie wêreldstad se bekende besienswaardighede, soos die Musée d’Orsay, leer ken en terselfdertyd kennis neem van Parys se mistieke katakombes. Die jeugverhaal *Die pad na Skuilhoek* (Du Plessis 2011) handel oor twee jong Voortrekkers se lewenspad nadat ’n tragedie plaasgevind het. (Jeug)lesers bevind hulle tydens die lees van die verhaal in ’n era van meer as 180 jaar gelede, maar beleef die gebeure as hier en nou.

Deur te lees word jeugdige lesers se ontledingsvermoëns geoef en stimuleer dit begrip vir logiese opeenvolging en samehang. In die jeugverhaal *Baster* (Vermeulen 2020) leer Karel (die hoofkarakter) om sy eie optrede en die gevolge daarvan te verstaan. Jeuglesers se verbeelding word in die proses aangewakker, want hulle leef hulle in die verhaal, karakters en gebeure in. In *Die pad na Skuilhoek* (Du Plessis 2011) verbeel jeuglesers hulle onder andere die gevaarlike omstandighede wat Petronel en Lourens moet trotseer, asook die liefde en hartstog wat tussen die hoofkarakters ontstaan.

Voorts leer jeuglesers om motiewe en simbole in jeugverhale te herken. In die verhaal *Elf dae in Parys* (Wasserman 2016) kan die jong leser byvoorbeeld die skoolstudiereis wat Emma as verjaardaggeskenk ontvang, herken as onder andere ’n simbool van ontvlugting.

Die lees en onderrig van jeugverhale dra verder by tot die ontwikkeling en verbetering van leerders se literêre leesbegripvaardighede, wat hul kommunikasievaardighede en kritiese, kreatiewe en onafhanklike denke insluit. Die rede hiervoor is onder andere die bewuswording dat literêre tekste se outentieke kontekste meer gevarieerd en ryker as informatiewe tekste is. Die verhaal *Baster* (Vermeulen 2020) bewys die stelling deur die klankryke beeldspraak wat daarin voorkom: "... weemoed vibreer soos 'n basviool ..." (bl. 11) en "piesangtros-hande" (bl. 86).

In die letterkundeklas word jeuglesers se analitiese en interpretatiewe vermoëns aan die hand van die onderwyser se begeleiding en/of selfgerigtheid ontwikkel. Die fokus op en toepassing van jeuglesers se leesbegripstrategieë en kritiese taalbewustheid kan hulle sodoende progressief toerus om motiewe, temas en boodskappe in jeugverhale te herken. Kritiese taalbewustheid sluit betekenisgeving en -ontleding in.

Leerders se algemene kennis word deur die lees van jeugverhale uitgebrei. Hier kan die jeugverhaal *Swemlesse vir 'n meermin* deur Marita van der Vyver (2015) as 'n voorbeeld dien. In die verhaal stel Hanna vir haar kleinsus 'n lewensgids saam om haar onder andere te leer hoe om haar ouers in die toekoms te hanteer.

Leerders wat (jeug)verhale lees se kontekstuele woordeskat en idiomatiese taalgebruik word uitgebrei, aangesien goeie voorbeelde van woordeskat, oorspronklike jeugomgangstaal, grammatikale strukture en sinskonstruksies daarin voorkom. Die luister na en lees van jeugverhale brei voorts leerders se reseptiewe woordeskat uit. Dit gee aanleiding tot meer aktiewe en produktiewe vorme van taal. Jeugverhale se temas en intriges kan daarom leerders aanmoedig om deel te neem aan klasbesprekings en -leeraktiwiteite, wat op die beurt hulle linguïstiese en kommunikatiewe vaardighede en literêre bedrewenheid ontwikkel. Aangesien die gebruik van geïntegreerde taalonderrig (luister, praat, lees, kyk en skryf) binne verskillende kontekste moontlik is, kan verskeie leeraktiwiteite (kognitief, pedagogies, psigolinguïsties) na aanleiding van 'n literêre teks aan leerders gegee word om hulle taalvaardighede te slyp. Taalverryking is in hierdie proses belangrik vir persoonlike groei en vir 'n gebalanseerde wêreldbeskouing.

Die uitbreiding van jeuglesers se linguïstiese en literêre kennis en vaardighede kan byvoorbeeld aan die hand van Carin Krahtz (2017) se jeugverhaal *Blou is nie 'n kleur nie* geskied, aangesien leerders van leidrade en kontekstuele merkers soos die epigraaf, karakternaamgewing, afwyking van 'n lineêre vertelling en intertekstuele inspelings gebruik moet maak om die verhaal se oop plekke in te vul ten einde die verhaal te interpreteer. Leerders wat baie lees, sal moontlik die verband raaksien tussen die epigraaf van die verhaal ('n uittreksel uit 'n bekende gedig wat oor Odusseus se seereis na Ithaka handel) en die situasie op die huisboot waarin die verhaalgesin hulle aan die einde van die verhaal bevind.

Die lees van jeugverhale kan leerders se kennis van ook geskiedkundige feite uitbrei. Hiervan is Marita van der Vyver se *Die dinge van 'n kind* (1994) en *'n Baie lang brief aan my dogter* (2021) voorbeelde, aangesien die skrywer dele van Suid-Afrika se geskiedenis (wat fokus op die sestiger- en sewentigerjare) dokumenteer. Soortgelyke verhale is van belang vir jeuglesers, aangesien daar nie na die toekoms beweeg kan word sonder om die verlede te ken en te verstaan nie. Hierdie jeugverhale verskaf inligting oor sosiopolitieke, geskiedkundige en kulturele gebeure en omstandighede (ook van ander lande, nasies en groepe). Die lees daarvan stel



leerders in staat om sosiokulturele ideologieë te verstaan en verskaf insig ten opsigte van oorsake en gevolge.

Die lees van byvoorbeeld Rouxnette Meiring (2018) se wetenskapsfiksie-jeugverhaal *Kraak*, wat ongeveer 300 jaar in die toekoms op die Afrika-kontinent afspeel, gee aan jeuglesers blootstelling aan 'n wetenskapsfiksieteks met elemente wat hulle wetenskaplike kennis kan uitbrei.

### 3.3.1.2 Ontwikkeling van jeuglesers se emosionele dimensie

Jeuglesers se emosionele dimensie word deur die lees van jeugverhale gestimuleer, aangesien hulle byvoorbeeld hulle in verhaalkarakters se lewens kan inleef. 'n Voorbeeld is *Lien se lankstaanskoene* (Van der Walt 2008) waarin ouers die hoofkarakter tot die ondenkbare dryf, naamlik om op straat te bedel om na haar en haar broer om te sien. Jeugdige lesers van hierdie menslike én geloofwaardige jeugverhaal kan deur die lees van die verhaal hulself in die hoofkarakter se skoene plaas en afvra wat hulle in so 'n geval sou doen. Dit dra daartoe by dat die lesers nie bevooroordeel teenoor die hoofkarakter is nie, in ag genome die situasie waarin sy haar bevind.

Voorts bied die lees van dergelike jeugverhale aan leerders wat moontlik nie oor 'n breë ervaringsveld beskik nie voorbeelde van werklike gevalle, gebeure en emotiewe intriges wat hulle persoonlik kan raak. Jeugverhale soos die bogenoemde voorbeeld spreek tot sommige leerders en hulle kan goed daarmee assosieer. Dit is juis jeugverhale waarmee leerders kan assosieer en wat hulle emosies aanraak wat hulle kan motiveer om (selfgerig) te lees.

### 3.3.1.3 Ontwikkeling van jeuglesers se estetiese dimensie

Jeugverhale waarin beeldende taal, woord- en klankspel, ritme, die algemene omgangstaal van die leser en ander Afrikaanse variëteite voorkom, stel leerders bloot aan die rykheid en gevarieerdheid van taal. Die leser reageer skeppend op die skrywer en word in die proses meer taalsensitief. In hierdie verband kan jeugverhale soos Jaco Jacobs se *Suurlemoen!* (2007) en *Perfek* (2009) se kreatiewe krag van taal, verbeeldingryke woordspel, illustrasies en lirieke as voorbeeld gebruik word. Alhoewel die skrywer van 'n jeugverhaal die primêre sender in die literêre kommunikasieproses is, is illustreerders die sekondêre senders, wat ook tot jeuglesers se interpretasie en refleksie van jeugverhale bydra.

### 3.3.1.4 Ontwikkeling van jeuglesers se sosiale dimensie

Jeugverhale kan leerders help sosialiseer, want hulle maak in die verhale kennis met samelewingsgedrag, -waardes en -norme asook -vooroordele. Op dié wyse vind kultuuroordrag deur die jeugverhaal plaas en word kritiese sosialiseringsprosesse bevorder. Bowendien toon navorsing dat die lees van literêre tekste leerders se kommunikatiewe vaardighede verbeter en sodoende hulle sosiale dimensie verder ontwikkel.

Derick van der Walt se verhaal *Willem Poprok* (2010) en Eleanor Lombard se *Jy handle dit net* (2022), waarin die verhale se hoofkarakters nie kan rugby speel en nie vriende het nie, lig die waarde van onwaarskynlike maar hegte vriendskappe in die diverse Suid-Afrika toe. Die jeugverhaal *Die ongelooflike avonture van Hanna Hoekom* deur Marita van der Vyver (2014)

skets 'n hedendaagse gesinsamestelling en vele jeuglesers in soortgelyke gesinne sal met die verhaalkarakters en -gebeure kan assosieer.

### 3.3.1.5 Ontwikkeling van jeuglesers se psigologiese dimensie

Die psigologiese dimensie hou verband met die proses waardeur die jeuglesers insig verkry in hulle eie gevoels- en ervaringswêreld. Jeuglesers ervaar 'n soeke na hulself, neig na selfkritiek en strewe na selfuiting. Hulle ontwikkel geslagtelik en dink na oor die lewe en die dood. Een van die eienskappe van jeugverhale is die romantiese elemente daarin, soos Emma en Jac se romantiese verbinding in *Elfdae in Parys* (Wasserman 2016) en Petronel en Lourens se liefdesverhouding in *Die pad na Skuilhoek* (Du Plessis 2011).

Deur die leesproses ontwikkel lesers sensitiwiteit vir onderlinge menslike verskille. Lesers leer derhalwe om hulle eie gedrag en die gevolge daarvan te ontleed en is minder veroordelend. In die jeugverhaal *Baster* (Vermeulen 2020) ontwikkel die jeugdige leser, deur Karel se fokalisasie en ervaring, sensitiwiteit vir onderlinge en sosiokulturele verskille. Die verhaal *Die vlerke van naaldekokers* deur Cecilia Steyn (2020), waarin die hoofkarakter haar hand en 'n deel van haar voorarm in 'n motorongeluk verloor en swaar aan 'n geheim dra, kan daartoe aanleiding gee dat leerders se psigologiese dimensie ontwikkel, aangesien die verhaal lesers op die onvolkomenheid van die werklikheid wys.

Jeugverhale soos Constant van Graan (2020a; 2020b; 2021) se *Jungu Josh*-trilogie stel lesers weer bloot aan (magiese) avonture en (gevaarlike) aktiwiteite sonder dat hulle fisies daaraan deelneem. Voorts neem dit die leser op verbeeldingsvlugte om interessante plekke te besoek en vreemde diere en kreature te ontmoet. Soortgelyke jeugverhale dra verder daartoe by dat lesers hulself met karakters, ouderdomsgroepe en omstandighede kan vergelyk asook om die wêreld deur ander se oë te sien en te ervaar.

Aangesien jeugverhale dinamies van aard is, bring lesers met die lees daarvan sekere aspekte vanuit hulle psigologiese dimensie na die teks. Jeugverhale is ingewikkelder en nie tot net een betekenis beperk nie. Die jeugverhaal *Blou is nie 'n kleur nie* (Krahtz 2017) is 'n voorbeeld van 'n veelvlakkige jeugverhaal wat van jeuglesers ingewikkelder interpretasies vereis. Elke leser is uniek en daarom verskil hulle individuele en kreatiewe ontledings en besinnende betekeniskeppingsprosesse.

Deur die lees van jeugverhale verkry leerders onbewustelik insig in hulle eie probleme, verstaan hulle hul eie gedrag en die gevolge daarvan beter, tree hulle minder veroordelend op, kan hulle eensaamheid en verveling teëwerk en hul spanningsvlakke laat afneem, en kan hulle tydens die leesproses ontspan en ontvlug (Ghesquiere 1993:113–21).

### 3.3.1.6 Ontwikkeling van jeuglesers se kulturele dimensie

Die onderrig van kulturele geletterdheid het ten doel om leerders voor te berei daarvoor om self kultuurskeppers te wees. Die huidige skoolkurrikulum bepaal dat leerders op etiese, emosionele, kulturele en sosiale waardes van tekste reageer. Verder moet leerders se vermoë om kulturele en etiese sensitiwiteit in verskillende kontekste te openbaar, ontwikkel word. Sodoende word multikulturalisme gebou en verdraagsaamheid binne die konteks van eenheid en verskeidenheid geskep. Wedersydse kulturele begrip behels dat leerders aanpasbaar moet wees sodat daar nie uitsluiting en stereotipering plaasvind nie. In die jeugverhaal *Toring van*

*Jasmyn* (Van der Walt 2019) maak jeuglesers byvoorbeeld kennis met 'n kulturele konteks en feite wat ver buite hulle ervaringsveld geleë is, naamlik die lewenswyse in Istanbul, Turkye. Die ervarings verryk die karakters (én lesers) se kulturele dimensie en laat vooroordele verdwyn. Voorts prikkel nuwe temas en ruimtes jeugdige lesers se belangstelling en bied dit 'n werklikheidservaring van ondervindings en sosiale verhoudings. Dit kan dan moontlik in die leser se eie lewe en ervaring van die wêreld toegepas word.

Kulturele jeugverhaalinhoude wat onder andere die klem op faktore soos sosiomaatskaplike omstandighede (*Lien se lankstaanskoene* deur Van der Walt 2008); geskiedenis (*Die pad na Skuilhoek* deur Du Plessis 2011); kuns (*Elf dae in Parys* deur Wasserman 2016); multikulturaliteit (*Baster* deur Vermeulen 2020) en politiek (*'n Baie lang brief aan my dogter* deur Van der Vyver 2021) uitbeeld, kan leerders help om verskillende kulture en ideologieë te verstaan. Dit is belangrik vir jeuglesers se kultuurbewuswording, -oordrag en -verryking, sosio-politieke bewusmaking en 'n besef van 'n eie kulturele en literêre identiteit.

### 3.3.1.7 Ontwikkeling van jeuglesers se morele dimensie

Die lees van (jeug)verhale dra tot leerders se etiese en morele ontwikkeling by, aangesien hulle deur verhaalinhoude kennis neem van verskillende waardestelsels, vooropgestelde menings, stereotipering en universele probleme. Dit help leerders om na te dink oor hulle eie waardes en norme asook om te bepaal watter rolle hulle in die samelewing behoort te vervul. As jeugverhaal kan *Baster* (Vermeulen 2020) as voorbeeld dien, aangesien Karel, 'n hondefluisteraar en -liefhebber, in die verhaal daartoe bydra dat wreedaardige hondegevegte in Gauteng tot 'n einde kom. Hierdie en dergelike jeugverhale kan insig aan leerders bied aangaande die universaliteit van die mens en verder empatie en begrip vir die mens se omstandighede verdiep.

'n Jeugverhaal soos *Blou is nie 'n kleur nie* deur Carin Krahtz (2017) handel oor die verbroekeling van 'n wanfunksionele gesin en konfronteer jeuglesers onder andere met omstrede temas soos drank- en seksuele misbruik (euwels waaraan baie huisgesinne en leerders onderworpe is en mee kan assosieer) en die dood. Die universele aard van hierdie verhaal kan tot lesers se empatie vir diegene in dergelike omstandighede bydra.

Die ontwikkeling van leerders se morele dimensie behels persoonlike groei, ontwikkeling en verryking. Die lees van jeugverhale met verskillende temas maak leerders bewus van ander kulture se norme en waardes, bied aan leerders 'n ander blik op die lewe en werklikheid (wat van hul eie lewens verskil) en verbreed die werklikheid van die wêreld waarin hulle hul bevind. Leerders kan oor hierdie morele inhoude besin (Rothman 2016:49–50).

### 3.3.2 Letterkundeonderrigbenaderings

Die doel van letterkundeonderrigbenaderings is volgens Lawrence e.a. (2019:225, 232, 245) om sensitiwiteit vir taal te wek, verbeeldingryke taal raak te sien, en leerders tot selfontdekking te lei en in staat te stel om as medeskepper van die verhaal op te tree. In die KABV (DBO 2011a:9–11; 2011b:11–2) word 'n aantal letterkundeonderrigbenaderings voorgestel wat geïntegreerd in die letterkundeklas aangewend kan word.

### 3.3.2.1 Die kommunikatiewe benadering tot letterkundeonderrig

Die kommunikatiewe letterkundeonderrigbenaderings wat in die KABV (DBO 2011b:10) voorgeskryf word, impliseer die tradisionele kommunikasieproses tussen die skrywer (sender) van die literêre teks (boodskap) en leser (ontvanger) se reaksie daarop behels. Hierdie benadering tot letterkundeonderrig het ten doel om leerders te laat kommunikeer, hulself samehangend uit te druk en boodskappe tydens sosiale interaksies betekenisvol oor te dra. In die kommunikasieproses beoefen leerders al die taalvaardighede: lees en kyk, luister en praat, skryf en aanbied, asook taalstrukture en -konvensies in konteks (Du Toit 2012:169–70).

Kommunikatiewe onderrigbenaderings is konstruktief van aard en aanvaar nie die strukturalistiese evaluering van literêre tekste as die enigste en korrekte vertolking daarvan nie. Dit veronderstel dat nie alleenlik die letterkundeonderwyser, literêre teoretici en kritici korrekte vertolkings kan aanbied nie. Combrink (1990a:194–5; 1990b:222–3) en Lawrence e.a. (2019:233–4) stem saam dat 'n literêre teks 'n ervaring of belewenis aan die leser kommunikeer wat tot hulle insig kan bydra.

### 3.3.2.2 Die geïntegreerde benadering tot letterkundeonderrig

In die KABV (DBO 2011b:10) word 'n geïntegreerde letterkundeonderrigbenadering aanbeveel. 'n Verskeidenheid geïntegreerde leeraktiwiteite wat op 'n literêre teks van toepassing is, is kenmerkend van geïntegreerde onderrigbenaderings. Dit veronderstel leeraktiwiteite wat die taalvaardighede (lees en kyk, luister en praat, skryf en aanbied, asook taalstrukture en -konvensies in konteks) integreer. Die doel daarvan is om leerders se verbeelding en kreatiwiteit te stimuleer en onafhanklike denke te bevorder. Sodoende kan leerders hulle emosies, leeservarings, begrip en resepsies deur onder andere skeppende skryfwerk weergee (DBO 2011b:10).

### 3.3.2.3 Die resepsie-estetika-benadering tot letterkundeonderrig

Die resepsie op literêre tekste dui volgens Lawrence e.a. (2019:246) op die betekenis wat jeuglesers danksy die (literêre) kommunikasieproses uit die jeugverhaal verkry. Hierdie skrywers (2019:247) merk ten eerste op dat die navolging van die resepsie-estetika-onderrigbenadering – volgens Iser (1978:27) se teorie – aktiewe en kreatiewe teksgebonde én teksvrye vertolkings moontlik maak. Ten tweede erken dié onderrigbenaderings lesers se verskillende literêre, kulturele en etiese verwagtings en horisonne (Jauss 1970:12, 1982:23; Iser 1978:228–9, 274). Ten derde verskil skrywers en lesers se verwagtingshorisonne op bewustelike of onbewustelike wyse en dit oefen 'n invloed op vertolkings van literêre tekste uit (Ghesquiere 1993:103). Ten vierde beskik elke leser oor 'n realistiese primêre en unieke verbeeldingryke sekondêre wêreld (Tolkien 1965:37) wat lesers se vertolkings beïnvloed. Ten vyfde is Lawrence e.a. (2019:247) van mening dat verskillende lesertipes, persoonlikhede, verwysingsraamwerke en verwagtingshorisonne, en meervoudige intelligensie verder tot unieke vertolkings aanleiding gee.

### 3.3.2.4 Die prosesbenadering tot letterkundeonderrig

Die prosesbenadering (DBO 2011b:14–6) tot letterkundeonderrig behels dat daar eerstens na die literêre teks geluister word, of dat dit gelees word. Die volgende stap behoort 'n klasbespreking (praat) – wat die literêre kommunikasieproses insluit – te wees. Tydens die

leesproses pas leerders gepaste leesbegripstrategieë toe (Van Oort 2022:378–435) en in die beantwoording van vrae oor 'n literêre teks word van die skryfproses (Le Cordeur 1991:39) gebruik gemaak. Taakgebaseerde onderrigbenaderings vorm 'n onderdeel van kommunikatiewe onderrigbenaderings en sluit by die prosesbenadering aan, want dit bestaan volgens Du Toit (2012:171) uit voortake, hooftake en posttake, soos die prelees-, tydens-lees- en postleesfasies volgens die skoolkurrikulum. Hierdie take/fasies is gerig op die behoeftes van 'n bepaalde leerdergroep en geskied van maklik na moeilik (steierwerk).

### 3.3.2.5 Die tematiese benadering tot letterkundeonderrig

Die tematiese letterkundeonderrigbenadering dra volgens die KABV (DBO 2011b:10) by tot lesers se persoonlike ontwikkeling en algemene kennis en volgens Rothman (2016:101) ook tot die bewuswording van lewenswerklikhede. 'n Tematiese letterkundeonderrigbenadering behels die herkenning van ('n) onderliggende tema(s) en boodskap(pe) in literêre tekste. Jeugverhaalskrywers gebruik temas en boodskappe wat byvoorbeeld by jeuglesers se lewenswerklikhede aansluit, hulle interesseer en betrekking het op hulle verwysingsraamwerke, verwagtingshorisonne en lewenservarings. Daarom word die aanwending van tersaaklike, akuele en universele temas in jeugverhaalt tekste gesien (Rothman 2016:41, 87).

### 3.3.2.6 Die teksbenadering tot letterkundeonderrig

Teksonderrigbenaderings sluit literêre tekservaring en -ontleding in en daar word gewoonlik van tekservaring na -ontleding beweeg. In die onderrigproses bedink die onderwyser 'n gepaste metodologie om die taalvaardighede (lees en kyk, luister en praat, skryf en aanbied, asook taalstrukture en -konvensies in konteks) sodanig te integreer om jeuglesers se response op kognitiewe en akademiese vlak uit te bou sodat hulle tot skeppende en selfstandige denkers ontwikkel. Jeuglesers se verbale vermoëns en skryfvaardighede ontwikkel volgens Burger (2018:104–58) as hulle hul gevoelens, ervarings en gedagtes mondeling en skriftelik kan formuleer.

Tekservaring en teksbestudering in die letterkunde klas behels die ontwikkeling van leerders se affektiewe beleving van literêre tekste. Dit bevorder verder leerders se inlewing in karakters se gevoelens, gedagtes en handeling asook verplasing van milieu, tyd en omstandighede. In die proses word leerders se letterkundevaardighede ontwikkel en hul horisonne en ervaringswêreld uitgebrei (Luther 2018). Probst (1988:28) stem saam dat tekservaring tydens 'n literêre onderrigprogram die uitbreiding van leerders se selfkennis, kennis van ander, kennis van ander tekste, kennis van konteks en kennis van metakognitiewe prosesse behels. Tekservaring leer lesers ook om verbande tussen die teks en hulle leefwêreld te lê of onderskeid tussen die betrokke literêre teks en ander literêre tekste waaraan hulle reeds blootgestel is, te tref. Kühn (1989:88–91) reken ook dat tekservaring daartoe bydra dat leerders onafhanklik lees om inligting selfstandig uit literêre tekste te verkry, asook om die inligting te verwerk en te evalueer.

Voordele wat teksbestudering vir leerders inhou, is volgens Kühn (1989:92) ten eerste die bemeestering van die feitekennis aangaande letterkunde. Ten tweede word leerders se verwagtingshorisonne uitgebrei, aangesien die toepassing van literêre elemente plaasvind. Ten derde ontwikkel leerders se vertolkingsvaardighede progressief. Uiteindelik behoort leerders ten vierde in staat te wees om verworwe kennis in nuwe omstandighede toe te pas danksy die

insigte wat deur die lees van literêre tekste verkry is. Sodoende dra dit ten vyfde daartoe by dat leerders se literêre smaak en estetiese waardering ontwikkel.

In die verlede is daar in die onderrig van letterkunde hoofsaaklik op teksontleding gekonsentreer, maar dit het intussen duidelik geword dat leerders se response op literêre tekste van belang is. Dit lei tot leerders se literêre ontwikkeling, terwyl taal- en kommunikasievaardighede steeds betrek word. Dit word gedoen deur op 'n ingeligte wyse gepaste en tersaaklike leeraktiwiteite wat op 'n betrokke jeugverhaal van toepassing is, saam te stel, wat 'n balans tussen teksbelewering en -ontleding handhaaf (Le Cordeur 1991:39).





Teksgebaseerde onderrigbenaderings aanvaar die gebruik van verskillende tekste asook die aanwending van al die taalvaardighede. Hierdie onderrigbenaderings staan ook as genregebaseerde benaderings bekend, aangesien teksgebaseerde onderrigbenaderings leerders se kommunikasievaardighede as die bemeestering van verskillende tipes tekste beskou (Du Toit 2012:170–8). In die geval van letterkunde behels dit verskillende genres, soos romans, kortverhale en dramas. Teksgebaseerde en kommunikatiewe onderrigbenaderings is verder afhanklik van die deurlopende lees van (literêre) tekste asook die skep van tekste. Kommunikasievaardighede behels in hierdie verband die interpretasie van verskillende gesproke en geskrewe tekste/genres. Dit kan sinvol onderrig word deur leerders aan outentieke (literêre) tekste bloot te stel. Teksgebaseerde onderrigbenaderings betrek ook die gebruik van gepaste onderrigstrategieë om die teksstruktuur te bepaal, die (kulturele) konteks vir leerders te skep en leerders daaraan bekend te stel asook die register wat in die (literêre) teks gebruik word (Du Toit 2012:178–9).

### 3.3.2.7 Die chronologiese en skrywersbenaderings tot letterkundeonderrig

'n Chronologiese onderrigbenadering beteken dat geskiedkundige gebeure met 'n literêre periode in verband gebring word. 'n Skrywersonderrigbenadering behels 'n diepgaande ondersoek van die skrywer se lewe en werk wat met 'n bepaalde geskiedkundige tydperk verbind word (DBO 2011b:10).

Tabel 1 dui op 'n kriptiese wyse aan hoe letterkundeonderrigbenaderings verander en ontwikkel het om die leerder uiteindelik sentraal in die literêre kommunikasieproses te plaas (Kruger 2008:180–210; Du Toit 2012:17–52; Lawrence e.a. 2019:246).

**Tabel 1. Letterkundeonderrigbenaderings voor 1960 en na 1980**

Letterkundeonderrigbenaderings	
 <b>Voor 1960</b> 	 <b>Na 1980</b> 
<b>Hoofsaaklik strukturalistiese letterkundeonderrigbenaderings</b>	<b>Hoofsaaklik konstruktivistiese letterkundeonderrigbenaderings</b>
Geen literêre kommunikasieproses toegepas nie	Literêre kommunikasieproses toegepas



Vrye interpretasies, reaksies en refleksie op literêre tekste deur leerders word ontmoedig, aangesien modelinterpretasies deur kundiges bestaan	Leerders se vrye interpretasies, individuele reaksie en refleksie, wat deur motiverings en bewyse ondersteun word, word aangemoedig
Onderwysergesentreerd, behavioristies en aan die hand van streng wetmatigheide Tradisionele inhoudsgebaseerde onderrig	Leerdagesentreerd en aan die hand van konstruktivistiese steierwerk Konstruktivistiese uitkomsgebaseerde onderrig
Teksbestuderende onderrigbenadering	Tekservarende onderrigbenadering
Leerders luister passief, stel nie vrae nie	Leerders is aktief betrokke by leergebeure en neem deel aan leerervaring
Ongekontekstualiseerde letterkundeonderrig	Gekontekstualiseerde letterkundeonderrig
Onderwyser dra bloot kennis oor en leerders is passiewe ontvangers daarvan	Onderwyser ondersteun en begelei, en leerders is aktiewe deelnemers om kennis te ontdek
Leeraktiwiteite bestaan uit lang lyste vrae met slegs een modelantwoord wat deur die onderwyser bepaal word	Onderwyser beplan verskeidenheid ervaringgerigte leeraktiwiteite waardeur leerders deur verbeelding en selfontdekking kreatief kan reageer, maar handhaaf balans tussen vrye tekservaring en tekstdisipline
Leerders dra gememoriseerde kennis in eksamen oor	Leerders pas kennis tydens assesseringsgeleenthede toe
Leerders memoriseer reëls, terminologie en modelantwoorde en herroep dit in die eksamen	Leerders ontdek, pas kennis toe, vra kritiese vrae, evalueer en besin
Kreatiewe, kritiese en probleemoplossende denke kry nie aandag nie	Kreatiewe, kritiese en probleemoplossende denke word aangemoedig en gestimuleer
Leerders aanvaar vertolking van onderwyser as enigste vertolking en besin nie oor hul eie vertolking nie	Leerders word aangemoedig tot eie vertolking, betekeniskepping en besinning
Slegs een korrekte vertolking bestaan	Meer as een interpretasie volgens die resepsie-estetika-teorie word aanvaar
Swartbord	Tegnologie

### 3.3.3 Literêre teorieë

Du Plooy (1989:2–14) is van mening dat die groot aantal en uiteenlopende aard van literêre teorieë problematies vir die taaldosent (ook taalonderwyser) kan wees wanneer daar op 'n teorie besluit moet word vir gebruik tydens teksontleding. Enkelvoudige betekenis kan nie op tekste afgedwing word nie. Volgens hierdie kenner is dit belangrik dat 'n redelike mate van konsensus moet bestaan oor wat onder sekere begrippe en terme verstaan word, want sonder teoretiese begroning kan literatuur nie ontwikkel nie. Volgens haar is die probleem waarmee ons tydens die ontleding van Afrikaanse tekste te kampe het, dat die teorieë hulle oorsprong

in Europa het. Taalonderwysers behoort opgelei te word om 'n literêre teorie (of twee vir vergelykende doeleindes) te kies wat vir die Afrikaanse jeugverhaal en milieu geskik is. Die integrering van taalonderwysers se literêre teoretiese kennis met hulle leeservaring kan dan meer sinvol met hulle leerders gedeel word.

Miller (1986) se oplossing is dat een teorie nie noodwendig verabsoluteer moet word nie. Tydens die lees en onderrig van die literatuur (jeugverhale) gaan dit veral om etiese kwessies, naamlik die aard van die onderrig, die keuse van studiemateriaal en die keuse van die metodologie. Volgens hierdie navorser moet die teks gelees word en aangebied word soos wat dit is, met ander woorde die literêre teorie kan nie die leesproses finaal bepaal nie. Ten tweede moet reg aan die taalmatige aard van die teks en die literatuurstudie in die algemeen geskied. Ten derde stel hy 'n vergelykende benadering voor.

Literêre teorieë waarvoor taalonderwysers kennis moet beskik om die voorgestelde vergelykende teksontleding aan te pak, is onder meer die volgende:

- Teorie wat klem op die sender/skrywer plaas (19de eeu): positivisme
- Teorieë wat klem op die boodskap en teks plaas (sedert 20ste eeu): Russiese formalisme, New Criticism, Tsjeeggiese/Praagse strukturalisme, Franse strukturalisme, semiotiek, sisteemteorie
- Teorieë wat klem op die ontvanger/leser plaas (sedert laat-sestigerjare tot die 20ste eeu): resepsie-estetika-benadering, psigo-ontleding en literatuurpsigologie, feminisme, literatuursosiologie, ekokritiek, ideologiekritiek, dekonstruksie en postmodernisme, chaosteorie, kompleksiteitsteorie, nuwe historisme, postkolonialisme, konstruktivisme en die kognitiewe wetenskappe.

### ***3.4 Voorbereiding vir die onderrig van verhaalelemente, tema en boodskap in jeugverhale***

Die KABV-riglyne is volgens Ras, 'n onderwyskenner (2015:3), belangrik aangesien verskillende genres se literêre kenmerke en die konstruksie daarvan onderrig word. Dit is eweneens belangrik dat leerders verstaan watter impak die verhaalelemente en tema op die boodskap wat die skrywer wil oordra, uitoeven. Ras voer voorts aan dat die tema(s) en boodskap(pe) in afsondering onderrig moet word, aangesien die onderskeid tussen tema en boodskap nie vir onderwysers (en uiteindelik nie vir leerders) baie duidelik na vore kom nie. Die onderwyser moet weet die tema(s) omvat die wyse waarop die skrywer idees, gewaarwordings en gevoelens met lesers deel. Daarom is dit belangrik dat onderwysers eers 'n literêre teks selfgerig lees om die tema(s) en boodskap(pe) daarvan te bepaal. Die tema(s) kan direk of indirek aan lesers gekommunikeer word. Temas in jeugverhale hou gewoonlik verband met liefde, dood, oorlog, vrede, jaloesie, bedrog, ras, godsdiens, volwassewording, identiteit en geboorte. Temas het 'n universele aard en is nie ruimte-, tyd-, karakter- of omstandighedsgebonde nie. Die boodskap daarenteen behels 'n praktiese lewensles en hou sterk verband met 'n moraliteitsbesef. Lesers kan hierdie lewensles op hulle eie lewens toepas om in staat te wees om vrae oor vereenselwiging, aktualiteit en universaliteit te beantwoord. Voorbeelde van teksboodskappe in jeugverhale is onder andere om positief te bly in moeilike omstandighede, om te weet daar is altyd hoop, om respek te betoon teenoor alle mense en om jou drome na te volg.

Van der Westhuizen (2016:378) noem dat die ontwikkeling van Afrikaanse jeugverhale veranderings- en vernuwingspatrone toon wat soortgelyk is aan die ontwikkelingsfases van

internasionale jeugverhale wat temas (die natuur), motiewe (individualisme en buitestander-skap), inhoud en taalbewustheid betref.

#### **4. Aanbevelings vir Afrikaans Huistaal-onderwysers om jeugverhale selfgerig voor te berei**

Soos reeds vermeld, kan onderwysers leerders eers tot selfgerigtheid lei as hulle self selfgerigte leerders is. Gevolglik moet onderwysers gewillig wees om die eienskappe van 'n selfgerigte leerder aan te neem, byvoorbeeld die aanvaarding van persoonlike verantwoordelikheid vir voorbereiding, onderrig en leer; die daarstelling en evaluering van betekenisvolle leerdoelwitte; die vermoë om gepaste onderrig-en-leer-strategieë en leerhulpbronne te identifiseer en te implementeer; asook leeraktiwiteite saam te stel wat leerders laat groei en ontwikkel. Dit behels voorts selfmotivering, om inisiatief te toon en om deeglik voorbereid te wees vir elke leergeleentheid (Du Toit-Brits 2018:378, 382–4).

Onderwysers behoort in die voorbereidingsfase<sup>2</sup> in gedagte te hou dat die lees van jeugverhale leerders se kommunikasie-, taal-, denk- en probleemoplossingsvaardighede asook hulle ontwikkelingsdimensies moet uitbrei. Aanbevelings om onderwysers se selfgerigte teksontledingsvermoëns<sup>3</sup> van jeugverhale te verbeter word in die onderstaande paragrafe bespreek.

##### ***4.1 Hoe om die selfgerigtheid van Afrikaans Huistaal-onderwysers te verbeter***

Taalonderwysers kan die volgende aktiwiteite tydens die voorbereidingsproses van jeugverhale gebruik om hulle selfgerigtheid te verbeter en kan terselfdertyd hulle verskillende rolle as onderwysers sodoende uitvoer.

###### ***4.1.1 Oefen die gepaste literêre tekskeuses uit***

Wanneer die letterkundeonderwyser in die voorbereiding, onderrig en leer van Afrikaanse jeugverhale die verhale self kies, moet die keuse daarvan noukeurig en diskreet geskied. Ten opsigte van gekose en voorgeskrewe jeugverhale moet die onderwyser in die rolle van *leier*, *begeleier* en *bemiddelaar* ten eerste bewus wees van die verskillende behoeftes van leerders en in dié verband 'n gepaste leeromgewing skep wat hulle inspireer tot kommunikatiewe en kreatiewe deelname (DBO 2007). Ten tweede moet die letterkundeonderwyser die sosiokulturele konteks van die klasgroep ken om moontlike onsensitiwiteit uit te skakel. Die onderwyser kommunikeer in hierdie konteks, as leerbemiddelaar, doelmatig en toon in die rolle van *gemeenskapslid*, *landsburger* en *pastor* erkenning en respek vir die Suid-Afrikaanse verskeidenheid (DBO 2007). Dit behels voorts die keuse van gepaste onderrigstrategieë en hulpbronne. Om 'n positiewe klasatmosfeer te skep, kan die onderwyser ten derde jeugverhale kies waarin humor voorkom, want dit kan onderrig en leer positief beïnvloed. Voorts kan humor in jeugverhale leerders se kreatiwiteit aanwakker. In 'n positiewe onderrig-en-leeromgewing kan leerders se kommunikasie- en taalvaardighede ontwikkel word terwyl die onderwyser bewus raak van die leerders se behoeftes en gevoelens. Ten vierde moet die jeugverhaal aansluit by die leerdergroep se kognitiewe, emosionele en sosiokulturele ontwikkelingsvlakke, aangesien leerders belewenisgewys gereed moet wees om in 'n samelewing waarin 'n wye verskeidenheid groepe mense en strydende oortuigings voorkom dit te kan verstaan, verwerk, respekteer en daarby aan te pas. Jeugverhale moet ook duidelik

met die lewenswerklikheid van die leerders verband hou, inligting oor die wêreld bied, 'n respons en refleksie by leerders uitlok en tot die totale ontwikkeling van leerders bydra.

#### 4.1.2 Wees 'n professionele vakkenner

Om jeugverhale suksesvol voor te berei, behels die grondige kennis (*vakkenner*) van Afrikaanse jeugverhale asook om op hoogte van die jongste publikasies en resensies te wees (*navorsers* en *lewenslange leerder*). 'n Literatuur- en/internetsoektog na goedgebalanseerde resensies<sup>4</sup> soos dié van Loubser (2018) oor *Blou is nie 'n kleur nie* (Krahtz 2017) en dié van Kruger (2020) oor *Baster* (Vermeulen 2020) kan geloods word en aan leerders voorgelees word met die doel om hulle leesbelangstelling te prikkel. In laasgenoemde resensie word daar deur Kruger (2020) onder andere gedemonstreer hoe hierdie jeugverhaal die ontwikkelingsproses van jeugdiges kan ondersteun ten opsigte van die psigologies-emosionele, informatiewe (intellektuele en estetiese) en maatskaplik-sosiale funksies. Indien onderwysers *vakkenners*, *navorsers* en *lewenslange leerders* is, kan hulle gehaltejeugverhale vir leerders kies en gekose en voorgeskrewe jeugverhale suksesvol onderrig. Onderwysers kan aan die hand van hulle kennis van Afrikaanse jeugverhale entoesiasties met leerders daarvoor gesels om hulle tot 'n positiewe ingesteldheid oor jeugverhale te inspireer. Die onderwyser, as *vakkenner*, *interpreteerder* en *ontwerper*, moet voorts oor goeie ontledings- en interpretasievaardighede beskik om as *begeleier* en *bemiddelaar* leerders deur die jeugverhaalinhoud te begelei (DBO 2007). Onderwysers moet ook die toepaslike geïntegreerde letterkundeonderrigbenaderings en betekenisvolle onderrigmetodes en -strategieë vir die bepaalde leerinhoud in die onderrig-en-leer-proses aanwend.

#### 4.1.3 Neem aktief aan die literêre kommunikasieproses deel

Onderwysers, as *interpreteerders*, is veronderstel om (soos leerders), na aanleiding van Jakobson (1960:350–77) se model, tydens die voorbereiding van jeugverhale aan die literêre kommunikasieproses deel te neem. Dit behels interaksie met die jeugverhaal en om 'n medeskepper daarvan te word. Hierdie deelname behels verder dat onderwysers in die interpretasieproses gepaste leerprogramme en hulpbronne vir die onderrig van die betrokke jeugverhaal in die vooruitsig stel.

Onderwysers wat die literêre kommunikasieproses aanmoedig, sal leerders se verwysingsraamwerke en verwagtingshorisonne herken en erken. Daarom sal hulle 'n leerdergesentreerde benadering ten opsigte van die onderrig en leer van jeugverhale toepas, aangesien leerders se agtergrondkennis 'n betekenisvolle rol in hulle interpretasieproses speel.

#### 4.1.4 Lees jeugverhale meer as een keer

Dit is nodig dat onderwysers in die voorbereidingsfase (in die rolle van *navorsers*, *lewenslange leerder*, *fasiliteerder* en *assessor*) 'n jeugverhaal meer as een keer lees. Lees voorgeskrewe jeugverhale 'n eerste keer, aangesien die eerste lees 'n verkenning van en kennismaking met die jeugverhaal is en 'n onmiddellike, eerlike en emosionele reaksie op die teks behels. Die eerste lees sluit die spontane, instinktiewe en teksbelewende reaksies op die jeugverhaal in.

'n Tweede lees van 'n jeugverhaal behoort 'n meer intellektuele betrokkenheid asook besinnende ervaring vir die onderwyser te wees, aangesien dit die uitgebreide storie, verhaalinhoud en teksontleding behels. Onderwysers besin tydens die tweede lees van die jeugverhaal

hoe die verhaal tot hulle eie kognitiewe stimulasie, persoonlike, sosiale, emosionele, kulturele en morele dimensies en ontwikkeling bydra, hoe dit hulle ervaring uitbrei, hoe dit tot die universaliteit van menslike gevoelens bydra en hoe die indirekte inlewing in die verhaal tot ontspanning, spanning of frustrasie aanleiding gee. Laastens behoort onderwysers verhaalinhoude wat nie ooglopend in die verhaal na vore kom nie te ontdek. Afgesien daarvan om verhaalelemente, beeldspraak en stylfigure te ontleed, is dit van belang dat onderwysers in die teksontledingsproses ook temas en boodskappe in jeugverhale herken en leerders tot die ontdekking daarvan begelei.

#### 4.1.5 Maak gebruik van leesjoernaalinskrywings

Onderwysers kan tydens die eerste en tweede lees van jeugverhale van leesjoernaalinskrywings gebruik maak. Daarin kan byvoorbeeld die fases waaruit 'n jeugverhaal bestaan, aangeteken word, naamlik 'n inleiding of *in medias res* (die verhaal begin midde-in bepaalde gebeure of 'n handeling, soos in *Blou in nie 'n kleur nie* van Carin Krahtz (2017)), 'n motoriese moment, klimaks (hoogtepunt van die verhaal of onvermydelike krisis, inkeer of veranderde insig waartoe karakters(s) kom), ontknoping en afloop. Verder kan leesjoernaalinskrywings gebruik word om voorspellings te maak, persoonlike eerste reaksies aan te dui, assosiasies (met verhaalkarakters, die milieu, gebeure, perspektief) op te roep, verbande te lê, afleidings en gevolgtrekkings te maak, emosionele response aan te teken, en terugskouings en sinteses neer te skryf. Onderwysers kan ook op visuele wyse byvoorbeeld kaarte van die verhaalmilieu teken, stambome van verhaalkarakters saamstel, die tydlyn van verhaalgebeure in chronologiese volgorde aandui en kolomopsommings maak.

#### 4.1.6 Stel 'n denkraamwerk saam

Dit kan tot onderwysers se voordeel strek om 'n jeugverhaal selfgerig voor te berei. 'n Denkraamwerk van die jeugverhaal se verhaalelemente, temas, boodskap en beeldende taal kan byvoorbeeld saamgestel word. Teken ook leidrade aan wat op karakterisering, vertellers- en fokaliseringperspektief, tyd- en ruimtebeelding, gebeure, en uiterlike en innerlike konflikhantering dui. Onderwysers moet onthou om voortdurend die funksionaliteit van die wyse waarop bogenoemde aspekte in die verhaal aangewend word, te bepaal.

#### 4.1.7 Maak gebruik van kleure

Onderwysers kan van kleure in die teks gebruik maak. So kan beeldspraak (vergelykings, metafore en personifikasie) en stylfigure byvoorbeeld in verskillende kleure aangedui word. Dit kan onderwysers tydens die voorlesing van die (jeug)verhaal help om leerders bewus te maak van die kreatiewe spel met woorde en die skoonheid van die taal.

#### 4.1.8 Vul die oop plekke in

Onderwysers vul die oop plekke in 'n jeugverhaal in, in ag genome dat teksontleding nie objektief of rigied kan geskied nie.

#### 4.1.9 Ontwerp geïntegreerde leerervarings

In die voorbereidingsfase moet onderwysers ten eerste as *ontwerpers* gepaste literêre onderrigstrategieë kies om leerders tot deelname aan die literêre kommunikasieproses te begelei. Ten

tweede moet onderwysers as *vakkenners* en *ontwerpers* betekenisvolle leeraktiwiteite ontwerp en hulpbronne identifiseer wat die meervoudige intelligensie van 'n bepaalde klasgroep in ag neem en aan die gestelde leerervaringsuitkoms, konteks en leerderbehoefte voldoen.

In tabel 2 word meervoudige intelligensie verduidelik. Van den Berg (2004:150–63) beskryf Howard Gardner se teorie (1983) van meervoudige intelligensie, waarvolgens intelligensie beskou word as die meervoudige vermoëns van leerders (met ander woorde leerders kan oor unieke kombinasies van intelligensie beskik).

**Tabel 2. Meervoudige intelligensie en gepaste leeraktiwiteite**

Soort intelligensie en die aard daarvan	Gepaste leeraktiwiteite	Leeraktiwiteite om jeugverhale vir leerders toeganklik te maak
<b>Linguïstiese intelligensie:</b> taalkundige vaardigheid	Speel woordspeletjies Onderneem verskillende mondelinge take Gee blok- en woordraaisels Verskaf skryfaktiwiteite soos dagboekinskrywings, briewe en verhale	Verbind bepaalde karaktertrekke met karakters; berei 'n toespraak voor oor 'n omstrede kwessie in die jeugverhaal; vul 'n blokraaisel in om verhaalelemente van die jeugverhaal baas te raak; skryf 'n brief aan die hoofkarakter
<b>Logies-wiskundige intelligensie:</b> kan getalle doeltreffend gebruik en beskik oor 'n fyn aanvoeling vir logiese patrone en verbande	Maak lyste Beskryf hooftrekke Kategoriseer inligting Doen beplanning Ontwikkel 'n speletjie Los raaisels en probleme op	Som elke karakter op; ontwikkel 'n speletjie om vertrouwd te raak met die verhaalelemente; los een of ander probleem op wat die hoofkarakter ervaar
<b>Ruimtelike intelligensie:</b> visuele en ruimtelike aanvoeling en is gefokus op visuele kunste; gevoelig vir kleure, lyne, diepte, tekstuur, vorms en ruimtes	Kyk na films en ontleed dit Onderneem kunsaktiwiteite Teken breinkaarte Maak plakkate Gee aanwysings	Kyk na die film wat op die jeugverhaal gegrond is; verfilm 'n bepaalde gebeurtenis in die jeugverhaal; teken 'n breinkaarte om die verskillende verhaalelemente op te som; gee aanwysings hoe om by die huis van die hoofkarakter te kom
<b>Musikale intelligensie:</b> is sensitief vir ritme en klanke; hou van agtergrondmusiek; gewoonlik ook logies-wiskundig as gevolg van aanvoeling vir patrone	Gebruik limeriek, ritmiese bewegings (kletsrym) om konsep of boodskap oor te dra Speel agtergrondmusiek gedurende lees van jeugverhaal Skryf 'n liedjie Soek gepaste klanke om iets uit te beeld	Skep 'n kletsrympie om die boodskap van die jeugverhaal vas te lê; kies enige gepaste musiek om die atmosfeer van 'n bepaalde hoofstuk vas te vang; skryf 'n liedjie wat by die hoofkarakter pas
<b>Liggaamlik-kinestetiese intelligensie:</b> blink uit in fisiese aktiwiteite soos sport, toneelspel, dans en mimiek; leer deur aanraking,	Dramatisering; ontwerp en bou; gebruik lyftaal of mimiek; dans; rolspel	Dramatiseer bepaalde gebeure; bou dekor vir 'n bepaalde toneel; gebruik lyftaal of mimiek om begrippe te verduidelik; beoefen 'n



wil rondbeweeg, wil graag praat en lyftaal gebruik	Rolspel, voer gedeelte van verhaal op	dansvorm om die verhaalboodskap te illustreer
<b>Naturalistiese intelligensie:</b> ingestel op die identifisering van patrone in die natuur en op die natuurwette; bewus van die invloed wat die omgewing op hulle het; beskik oor klassifiserings-, organiserings- en kategoriseringsvermoë	Stel leerders aan ruimte buite die klaskamer bekend deur uitstappies in die veld te onderneem Versamel inligting oor die ruimte (plante, diere, sterre ...) Neem video's wat in die klas gebruik kan word	Reël 'n uitstappie, waartydens leerders video's en foto's neem, na die ruimte waar die verhaaldebeure afspeel, byvoorbeeld Drakensberge in <i>Onderwêreld</i> deur Fanie Viljoen (2008)
<b>Interpersoonlike intelligensie:</b> kan goed in groepe werk en konfliktsituasies oplos; beskik oor wye vriendekring en gesels graag; kan 'n saak uit verskillende perspektiewe beskou	Doen 'n groeppopdrag Luister na ander se vertellings Neem deel aan 'n debat of gesprek Help ander om probleme op te los	Debatteer oor 'n omstrede kwessie in die jeugverhaal; verduidelik hoe jy die probleem sou oplos as jy in die skoene van die hoofkarakter was
<b>Intrapersoonlike intelligensie:</b> dit raak alle ander intelligensie; behels toegang tot 'n mens se eie gedagtes en emosies en motiveer menslike optrede	Voer individuele take uit Besin oor eie werk Hou persoonlike dagboek Bespreek en verstaan eie/ander se gevoelens Stel portefeulje saam	Verbeel jou jy is die hoofkarakter en maak dan 'n dagboekinskrywing van 'n bepaalde gebeurtenis; stel 'n multimodale reflektiewe leerdersportefeulje van die jeugverhaal saam

Onderwysers moet in gedagte hou dat die bogenoemde leeraktiwiteite vir die skermgenerasie ontwerp moet word. Die leeraktiwiteite behoort daarom met inligting wat op die internet gevind kan word en met multidimensionele en ryk visuele beelde (soos rekenaar- en selfoonspeletjies), waaraan leerders daagliks blootgestel word, te kompeteer.

In die rol van *ontwerpers* en *interpreteerders* moet onderwysers 'n assesseringsprogram vir bepaalde leeraktiwiteite kan ontwerp waarin gepaste assesseringsdoelwitte en -kriteria vir leerders gestel word. Onderwysers, as *assessors*, berei 'n verskeidenheid assesseringsmetodes voor wat die onderrig-en-leer-prosesse ondersteun (DBO 2007).

#### 4.2 Hoe om die leesmotivering van leerders te verhoog

Alhoewel leesmotivering 'n heelskoolverantwoordelikheid is, het Vos (2014:237–55) bevind dat Afrikaans Huistaal-onderwysers die rolspelers is met die grootste impak op jeuglesers se leesmotivering. Hierdie onderwysers kan eerstens 'n gunstige klaskameromgewing in die vooruitsig stel waarbinne leerders veilig voel om hulle menings te lug. Volgens Van Vuuren (2007:24–5) is 'n positiewe klaskameromgewing noodsaaklik om leerders gemotiveerd te kry en in selfgerigte leerders te ontwikkel. Vos (2014:237–55) stel voor dat die waarde van lees (veral in Afrikaans) aan leerders voorgehou moet word (vergelyk 4.3.1). Onderwysers, in die rol van *lewenslange leerders* en *navorsers*, behoort verder voor te berei om entoesiasies met leerders te gesels oor die nuutste jeugpublikasies, die skrywers daarvan en resensies daarvoor.

Om uiteindelik gemotiveerde lesers te kweek, kan onderwysers beplan om 'n jeugverhaal tot op 'n bepaalde kritieke punt te lees, sodat die leerders se nuuskierigheid sodanig geprikkel kan word dat hulle self verder sal wil lees. Onderwysers behoort ook tydens hulle voorbereiding die verskillende leesvoorkeure van seuns en meisies in gedagte te hou: Meisies is meer gemotiveerd om te lees, terwyl seuns meer geneë sal wees om te lees wanneer 'n kompetisie-element aan die leesaktiwiteit gekoppel word. Beplan om multimedia by leesaktiwiteite in te sluit om leerders tot lees te motiveer.

### ***4.3 Hoe om onderwysers se kennis te verbreed om jeugverhale selfgerig voor te berei***

Die KABV (DBO 2011a, 2011b) se volume leerinhoud en die voorskriftelike kalender dra daartoe by dat onderwysers die kurrikulum as beperkend kan ervaar. Die gevolg hiervan is dat onderwysers se kreatiwiteit kwyn en professionaliteit ingeperk word in plaas daarvan om verrykende leerervarings voor te berei (Van Oort 2018:277). Die gebruik van kommersiële letterkundehulpbronne wat vrylik en in verskeie vorme beskikbaar is, is 'n verdere faktor wat onderwysers se selfgerigtheid laat kwyn.

Die onderstaande aanbevelings kan in die selfgerigte voorbereidingsproses<sup>5</sup> deur onderwysers oorweeg word.

#### *4.3.1 Stel die waarde van die lees van jeugverhale vas*

Onderwysers moet tydens die voorbereidingsfase in gedagte hou dat lees nie net ontspanning en vermaak aan leerders bied nie, maar hulle kennis kan uitbrei, hulle kan motiveer, hulle tot insig kan bring en dat die jeugverhaalinhoud gevolglik terapeuties kan wees en hulle ervaringswêreld kan uitbrei. Die lees van jeugverhale is die geheime sleutel wat wêreld oopsluit. Grense van tyd en ruimte kan in jeugverhale oorbrug word. Die leser kan betrokke raak by die lotgevalle van mense en hulle ervarings en sodoende besin oor die verskillende aspekte van menswees.

#### *4.3.2 Toon professionaliteit*

Die kurrikulum vir Afrikaans Huistaal bied aan onderwysers ruimte om as *kurrikuleerders* op te tree. Daarom is dit belangrik dat onderwysers die skoolkurrikuluminhoude en die Afrikaanse jeugverhaalskat goed ken om as *kurrikuleerders* op te tree. Dit impliseer dat onderwysers in die voorbereiding van jeugverhale geskikte letterkundeonderrigbenaderings moet bepaal en tersaaklike en verantwoordbare leerinhoud moet ontwerp wat 'n leerdergroep se opvoeding en totale ontwikkeling tot voordeel strek. Onderwysers moet verder bekwaam wees om leerdergesentreerde en geïntegreerde aktiwiteite vir 'n bepaalde leerdergroep te kan saamstel.

#### *4.3.3 Skep 'n ondersteunende konstruktivistiese leerruimte*

Wanneer onderwysers die jeugverhaal wat onderrig word selfgerig en deeglik voorberei het, sal hulle meer toeganklik wees vir die leerders en met gemak 'n leerruimte kan skep om responsbenaderings met selfvertroue te gebruik. Dit gee weer aan leerders die geleentheid om sonder skroom literêre interpretasies te waag en hulle eie resepsies weer te gee, wat weer tot positiewe gevoelens teenoor lees aanleiding gee.

Alhoewel genoegsame tyd in die letterkunde klas altyd 'n kwessie is, kan onderwysers poog om tyd te maak om die jeugverhaal hardop voor te lees, aangesien die voorlees daarvan 'n gunstige uitwerking ten opsigte van lees vir leerders inhou.

Professionele onderwysers maak nie net van lyste kontekstuele kortvrae gebruik nie, maar skep in die ontwerp, in die rol van *ontwerpers van 'n leerprogram* rondom die betrokke jeugverhaal, ruimte vir wyer interpretasie. Daarom word die letterkundeonderwyser aangeraai om van 'n ondersteunende konstruktivistiese leerruimte, in die rolle van *leerbemiddelaars* en *begeleiers* van ondersoekende en ontdekkende onderrig, gebruik te maak. Voorts behels die onderrig van jeugverhale dat leerders in die proses letterkundevaardighede (onder andere gemotiveerde konteks-, betekenis- en beeldskepping, verbandlegging, interpretasie en evaluering) leer, oefen en toepas.

Geïntegreerde leerdergesentreerde leeraktiwiteite (individuele en groepsaktiwiteite) kan beplan word met inagneming van leerders se meervoudige intelligensie (vergelyk tabel 2), verskillende leerstyle en voorkeure, wat op Bloom of Barrett se taksonomieë berus. Hierdie leeraktiwiteite kan tot ondersoekende, ontdekkende en probleemoplossende denke by leerders lei.

Dit is belangrik dat onderwysers leerders nie na die ontdekking en identifisering van net verhaalelemente, beeldspraak en stylfigure begelei nie. Hulle moet beplan om leerders na ook die funksionaliteit van byvoorbeeld karakterbeskrywing, onder andere deur naamgewing en beskrywing, en 'n bepaalde tydsaanwending in 'n jeugverhaal te begelei. Die karakters in die jeugverhaal *Blou is nie 'n kleur nie* (Krahtz 2017) kan as voorbeeld dien van karakterisering deur middel van naamgewing, terwyl *Baster* (Vermeulen 2020) goeie voorbeelde van 'n bepaalde ruimtebeelding, konflikhantering, simboliek, kontras en ironie bevat.

In die voorbereiding van jeugverhale kan onderwysers beplan om van beskikbare tegnologie gebruik te maak. Dit laat leerders gedy en dra tot hulle multimediageletterdheid by. Die jeugverhaal *Die ongelooflike avonture van Hanna Hoekom* (Van der Vyver 2014) is onder andere 'n voorbeeld hiervan, aangesien die verhaal in boek- en filmformaat beskikbaar is.

#### 4.3.4 Verreken leerders se verskillende ontwikkelingsdimensies in die voorbereidingsproses

'n Belangrike uitkoms waarna onderwysers behoort te streef, is om deur middel van die onderrig van jeugverhale tot die ontwikkeling van leerders se kognitiewe, emosionele, estetiese, sosiale, psigologiese, kulturele en morele dimensies by te dra. Derhalwe is die keuses van jeugverhale en jeugverhaalinhoud vir bepaalde leerdergroepe met meervoudige intelligensie 'n belangrike deel daarvan om dit betekenisvol te onderrig.

##### 4.3.4.1 Leerders se kognitiewe dimensie

Onderwysers kan, wanneer hulle die gekose of voorgeskrewe jeugverhaal die eerste keer verkennend lees, en die tweede keer besinnend herlees, seker maak die verhaal beskikbaar oor die nodige inligting om die klasgroep se algemene, linguïstiese (soos figuurlike en beeldende taal asook woordeskatuitbreiding) en literêre kennis (oor byvoorbeeld die verhaalelemente en stylfigure) uit te brei en die leerders se ervaringswêreld te vergroot. Die karakters se uitbeelding, die dialoog wat hulle gebruik, die voorstelling van karakters se innerlike gedagtes asook verhaalgebeure, ruimtebeelding, tydsaanwending en hantering van innerlike en uiterlike

konflik moet geloofwaardig wees en verband hou met leerders se lewenswerklikheid. *Lien se lankstaanskoene* (Van der Walt 2008) is 'n sterk voorbeeld van geloofwaardige verhaaldebeure, die hoofkarakter se innerlike konflik en toon (danksy die gebruik van 'n proloog en epiloog) en interessante aanwending van tyd in die verhaal.

#### 4.3.4.2 Leerders se emosionele dimensie

Voorts is dit belangrik dat onderwysers bepaal of die gekose jeugverhaal onder andere aan leerders geleentheid bied om hulself in die verhaal in te leef en met karakters en verhaalintriges te identifiseer, en of dit leerders se gevoelens aanraak, aangesien dit leerders se emosionele dimensie kan stimuleer. Soek daarom na uitstekende voorbeelde van die voorstelling van werklike gevalle en emosionele intriges in die jeugverhaal waarin onderwysers (en tydens die onderrig ook leerders) hulself kan plaas, wat hul persoonlik kan raak en waarvoor hulle empaties kan voel. Leerders sal byvoorbeeld met die hoofkarakter in die jeugverhaal *Willem Poprok* (Van der Walt 2010) kan assosieer, aangesien Willem spot by die huis en by die skool moet verduur, nie wiskunde kan doen nie en van kuns hou, maar uiteindelik weet wie hy wil wees.

#### 4.3.4.3 Leerders se estetiese dimensie

Die gekose en voorgeskrewe verhaal moet ook onder andere oor sterk voorbeelde van skeppende taal, soos beeldspraak en stylfigure, en illustrasies beskik wat leerders ten opsigte van hulle etiese dimensie kan verryk. Daarom kan goeie voorbeelde van taalrykheid (soos treffende beeldende en beskrywende taal) gesoek en gevind word om die waarde (funksionaliteit) daarvan vir die verhaal te bepaal. *Suurlemoen!* (Jacobs 2007) bevat onder andere lirieke wat goeie voorbeelde van beeldspraak insluit.

#### 4.3.4.4 Leerders se sosiokulturele dimensie

In die Suid-Afrikaanse konteks is dit noodsaaklik dat onderwysers die voorkoms van multi-kulturaliteit in ag neem sodat uitsluiting en stereotipering van sekere leerders nie voorkom nie. Bepaal voorts watter aspekte in die jeugverhaal tot leerders se kultuurbewusmaking en -verryking kan bydra en leerders kan help om sosiokulturele ideologieë beter te verstaan. In hierdie verband is *Baster* (Vermeulen 2020) 'n baie goeie voorbeeld.

#### 4.3.4.5 Leerders se etiese dimensie

'n Jeugverhaal se inhoud kan tot die ontwikkeling van leerders se etiese dimensie bydra. Onderwysers moet vasstel hoe die gekose of voorgeskrewe jeugverhaalinhoud leerders se waardestelsels tot voordeel kan strek. Stereotipering in jeugverhale vereis sensitiewe hantering daarvan. In die jeugverhaal *Blou is nie 'n kleur nie* (Krahtz 2017) kom omstrede gebeure na vore. Onderwysers moet as *leerbemiddelaars* en *pastors* leerders daardeur begelei sodat hulle self kan bepaal en evalueer wat oneties is, waarom dit oneties is en watter gevoelens dit by hulle opwek.

#### 4.3.5 Vermy slegs een modelinterpretasie

Ten opsigte van jeugverhaalinterpretasies word onderwysers aangeraai om die resepsie-estetika-onderrigbenadering na te volg. Dit beteken onderwysers aanvaar 'n verskeidenheid gemotiveerde interpretasies. Alhoewel daar in die praktyk altyd te min tyd vir die lees en

interpretasies van jeugverhale is, kan onderwysers in die beplanningsfase probeer om genoegsame geleentehede aan leerders te bied om hulle verbeelding te gebruik en spontane en kreatiewe interpretasies vir die onderwysers aan te bied. Dit kan moontlik tydens klasbesprekings en -debatte plaasvind en/of hulle kan hulle voorspellings, assosiasies, afleidings, reaksies en refleksies op die jeugverhaal in denkraamwerke uiteensit aan die hand van skriftelike leeraktiwiteite of op kreatiewe wyse uitvoer.

#### 4.3.6 *Stimuleer leerders se probleemoplossingsvaardighede*

Dit is belangrik dat onderwysers tydens die beplanning van jeugverhale kreatiewe wyses bedink om aan leerders gepaste kontekstuele probleme te stel om die betrokke jeugverhaal te interpreteer en te evalueer. Beplan om as *leerbemiddelaars* leerders na selfontdekking van byvoorbeeld oop plekke, simboliek, ironie en funksionele naamgewing te begelei. Identifiseer onderwerpe en temas in die jeugverhaal wat tot funksionele klasbesprekings en sinvolle debatte aanleiding kan gee en leerders daarvoor te kan laat besin.

#### 4.3.7 *Bemagtig leerders met leidrade en konteksmerkers*

Die toepassing van leesstrategieë is 'n ononderhandelbare faktor wat tydens die voorbereidingsproses in ag geneem moet word. 'n Wenk vir onderwysers is om gepaste leesstrategieë te identifiseer waardeur leerders betekenis kan skep, asook om temas en die boodskap van die verhaal mee te kan aflei. Ten tweede moet onderwysers na leidrade soos die titel en subtitel, moontlike epigrawe, proloë, opening- en slotsinne van verhale, hoofstukke, paragrawe, karakteriseringstegnieke en die strukturering van jeugverhale soek wat gebruik kan word vir betekeniskepping.

#### 4.3.8 *Volg leerdergesentreerde konstruktivistiese en kommunikatiewe letterkundeonderrigbenaderings*

Leerdergesentreerde konstruktivistiese en kommunikatiewe letterkundeonderrigbenaderings is aanbevole onderrigbenaderings. Hierdie letterkundeonderrigbenaderings lei tot opbouende interaksie tussen leerders en jeugverhale. Deur die voorbereiding van hierdie onderrigbenaderings kan onderwysers leerders deur middel van 'n klasgesprek, -bespreking, -diskoers, begeleidende vraagstelling en gepaste (mondelige en/of skriftelike) leeraktiwiteite tot selfontdekking, probleemoplossing, afleidings en gevolgtrekkings begelei tot onder andere die identifisering en interpretasie van die betekenis/boodskap, tema(s), belangrike simbole asook beeldende taal en ryk beskrywings.

Die aanwending van hierdie onderrigbenaderings beteken ook dat onderwysers uitdagings aan leerders stel om onder andere aktief, kreatief en krities by leergeleentehede in die letterkunde klas betrokke te raak. Ook bied dit aktiewe leerderdeelname aan leergebeure, volgehoue ondersteuning aan leerders in 'n veilige leerruimte waarin hulle kan interpreteer, evalueer en besin, inligting kan ontdek en probleme met kreatiewe en kritiese denke te kan oplos. Dit behels dat nie slegs reëls, feite en terme onderrig word nie, maar dat hierdie konstruktivistiese onderrig die leesproses aanmoedig.

#### 4.3.8.1 Volg die kommunikatiewe benadering tot letterkundeonderrig

Tydens die voorbereiding van jeugverhale kan onderwysers geleentede vir leerders beplan om aan die dinamiese literêre kommunikasieproses tussen sender en ontvanger deel te neem. Daarom moet onderwysers dit in die vooruitsig stel dat leerders se tekservarings van mekaar sal verskil en dat hulle daarom die verskille sensitief moet hanteer. Dit beteken dat onderwysers nie alleenlik korrekte vertolkings kan aanbied nie, aangesien leerders se agtergrondkennis, verwagtingshorisonne en verbeeldingswêreld verskil.

#### 4.3.8.2 Volg die geïntegreerde benadering tot letterkundeonderrig

In die onderwysersrolle van *vakkenners*, *navorsers* en *lewenslange leerders* is die identifisering van gepaste en funksionele letterkundeonderrigbenaderings van belang. Daarom is die aangewese weg dat onderwysers in hulle beplanning, aan die hand van die geïntegreerde literêre benadering, ruimte laat om aanpassings te maak na gelang van leerderbehoefte en veranderde leeromstandighede. Die samestelling van geïntegreerde, progressiewe en kreatiewe leeraktiwiteite rondom die jeugverhaal, wat al die taalvaardighede (lees en kyk, luister en praat, skryf en aanbied, asook taalstrukture en -konvensies in konteks) betrek, is 'n belangrike deel van onderwysers se voorbereiding.

#### 4.3.8.3 Volg die resepsie-estetika-benadering tot letterkundeonderrig

Deur die navolging van die resepsie-estetika-onderrigmodel laat onderwysers leerders toe om (op individuele, unieke wyses) te visualiseer, beelde en betekenis te skep en oop plekke in te vul. Neem in die voorbereiding in ag dat elke leerder sentraal staan en oor 'n realistiese primêre en unieke verbeeldingryke wêreld beskik wat hulle interpretasies en refleksies op jeugverhale beïnvloed. Aan die hand van die resepsie-estetika-onderrigbenadering behoort daar ook ruimte aan leerders gegee te word om onder andere simpatiek en empaties op 'n karakter of gebeure te reageer en hulle gevoelens daarvoor te kan motiveer. Dit is belangrik om in die proses ook leerders se verskillende literêre, kulturele en etiese verwagtings en verwagtingshorisonne te erken.

#### 4.3.8.4 Volg die prosesbenadering tot letterkundeonderrig

Deur fyn beplanning kan onderwysers tyd inruim vir die gebruikmaking van die leesproses, die hardop voorlesing van die verhaal (of dele van die verhaal), die afneem van luisteraantekeninge deur die leerders, asook vir 'n klasgesprek oor die inhoud. Die modellering van geskikte leesbegripstrategieë kan tot betekenis skepping van jeugverhale bydra. Die leeraktiwiteite wat die onderwyser saamstel, moet geïntegreerde taal in konteks insluit. Leerders kan in hierdie verband onder meer idiomatiese taal en figuurlike taal uit die jeugverhaal verduidelik en die funksionaliteit daarvan vir die jeugverhaal bepaal.

#### 4.3.8.5 Volg die tematiese benadering tot letterkundeonderrig

Deur 'n jeugverhaal aan die hand van tematiese letterkundeonderrigbenaderings voor te berei, kan tot die identifisering van die verhaal se sosiopolitieke, kulturele en geskiedkundige konteks, asook die oorkoepelende tema(s) om uiteindelik die boodskap van die verhaal te herken, bydra.



#### 4.3.8.6 Volg die teksbenadering (tekservaring en -bestudering) tot letterkundeonderrig

Die voorbereiding van jeugverhale vereis die handhawing van 'n balans tussen tekservaring en -bestudering, en daar moet nie net op teksontleding gekonsentreer word nie. Wat tekservaring en -beleving betref, kan onderwysers probeer om leerders se kognitiewe dimensie met feite-kennis van die jeugverhaal, kontekstuele kennis, algemene kennis, verwagtingshorison en letterkundevaardighede uit te brei. Leerders se emosionele dimensie kan ontwikkel word deur hulle tot inlewing in die verhaal te motiveer. Die estetiese dimensie kan deur hulle letterkundevaardighede uitgebou word. Voorts kan leerders bewus gemaak word van diversiteit ten opsigte van groep, taal en kultuur om hulle sosiokulturele dimensie te ontwikkel. Ook leerders se etiese dimensie kan ontwikkel wanneer hulle op waardes en norme in 'n jeugverhaal gewys word.

#### 4.3.8.7 Volg die genre-gebaseerde benadering tot letterkundeonderrig

Onderwysers kan in die beplanningsfase oorweeg om leerders aan 'n verskeidenheid literêre genres bloot te stel en in die proses hulle byvoorbeeld die verskille ten opsigte van kinder- en jeugverhale (inhouds-, struktuur- en registerverskille) self te laat ontdek en die doel van die verskille te laat bepaal.

#### 4.3.8.8 Volg die chronologiese en skrywersbenadering tot letterkundeonderrig

Wat 'n chronologiese onderrigbenadering betref, moet onderwysers dat leerders geskiedkundige gebeure met 'n literêre periode in verband bring. Beplan 'n diepgaande ondersoek van 'n jeugskrywer se lewe en werk waar leerders van tegnologiese gebruik moet maak. Bekroonde jeugverhaalskrywers soos Jaco Jacobs, Fanie Viljoen, Jan Vermeulen, Marita van der Vyver, Derick van der Walt, Anzil Kulsén en Eldridge Jason se lewe en werk kan vir leerders 'n interessante internetsoektog inhou.

#### 4.3.9 Bied gepaste leiding en ondersteuning aan leerders

Aan die hand van geïntegreerde letterkundeonderrigbenaderings kan onderwysers op alle domeine gepaste leiding en ondersteuning aan leerders bied. Onderwysers moet voorts voorberei om leerders na die inhoud, betekenis en boodskap in die rol van *fasiliteerder* te begelei om eindelijk tot selfontdekking en selfinsig te kom. Dit veronderstel dat onderwysers as *vakkenners* goed belese moet wees en as *kurrikuluminterpreteerders* die kurrikulumvereistes moet ken.

#### 4.3.10 Kies 'n geskikte literêre teorie volgens die leerders se konteks

Dit bly die verantwoordelikheid van onderwysers om hulle te vergewis van die verskillende literêre teorieë waarmee 'n jeugverhaal belig kan word. Onderwysers moet hiermee saam voortdurend die benaderings tot die onderrig van letterkunde, soos dit in die KABV (DBO 2011:12) gestipuleer word, in gedagte hou: "Die belangrikste rede vir die lees van letterkunde in die klaskamer is om by leerders 'n sensitiwiteit te wek vir taal wat meer verfynd, letterkundig, figuurlik, simbolies en betekenisvol gebruik word."

Onderwysers en leerders moet saamstem wat betref die literêre terme en die teoretiese begroning, want daarsonder is die ontleding van jeugverhale nie moontlik nie. Onderwysers kan

byvoorbeeld vanuit hulle akademiese en professionele opleiding sekere aspekte van die ekokritiese teorie gebruik om 'n jeugverhaal soos 'n *Goeie dag vir boomklim* van Jaco Jacobs (2015) te belig, maar 'n enkelvoudige betekenis kan egter nie op die teks afgedwing word nie. Onderwysers moet ruimte skep vir die persoonlike en eerlike vertolking en kommentaar van die jeuglesers. Onderwysers moet daarom daarteen waak dat 'n gekose literêre teorie belangriker raak as die leesproses en jeuglesers se reaksie op jeugverhale.

#### **4.4 Hoe om vir die integrering van verhaalelemente, tema en boodskap voor te berei**

Die onderskeid tussen die tema en boodskap van jeugverhale word eers ten volle duidelik as die verhaalelemente se invloed daarop verstaan word. Vrae wat onderwysers tydens die voorbereidingsfase in die leesjoernaal (vergelyk 4.1.5) aan hulself kan stel en beantwoord om 'n tema en boodskap van 'n jeugverhaal te identifiseer, voordat hulle leerders daartoe kan begelei, word vervolgens bespreek.

##### *4.4.1 Vrae oor titel*

Tydens die voorbereidingsfase van jeugverhale is dit nuttig wanneer die onderwyser die funksionaliteit van die titel (en subtitel), motto en aanhalings wat gebruik word, bepaal en vervolgens voorspel wat dit kan beteken of suggereer en of dit enigsins openbarend is ten opsigte van moontlike temas en boodskappe. Tydens die tweede lees van die jeugverhaal moet onderwysers kernwoorde, sinne en frases wat betrekking op die titel het, vasstel, dit in die leesjoernaal aandui en dit in die teks omkring of met kleure aandui.

##### *4.4.2 Vrae oor verteller en fokalisasie*

Om uit te vind wie die verteller in die (jeug)verhaal is, vra die onderwyser wie in die verhaal aan die woord is. Onderskeid moet getref word tussen 'n alomteenwoordige, karaktergebonde, eerste- of derdepersoonsverteller. Dit mag nie met die skrywer van die verhaal verwar word nie. Om uit te vind wie die fokalisator van die verhaal is, behoort die onderwyser te vra *wie kyk* na gebeure of *wie se siening* word op 'n bepaalde plek en tyd in die verhaal weergegee. Dit kan 'n eksterne (kyk van buite die verhaal en weet alles van karakters en gebeure) of interne fokalisator (word herken aan die gebruik van “ek”, “hy” en “sy” en is karaktergebonde, kan nie oral wees en alles weet nie) wees. Onderwysers moet kennis neem dat fokalisasie van plek tot plek in die verhaal kan wissel.

##### *4.4.3 Vrae oor karakterisering*

Onderwysers moet ten eerste die hoofkarakter(s) en newekarakters identifiseer asook die wyses van karakterbeelding en karakteriseringstegnieke en die funksionaliteit daarvan bepaal. Onderwysers behoort vas te stel hoe jeugverhaalskrywers karakters se voorkoms, optrede, dialoog, innerlike gedagtes, verhoudings met ander karakters en konflikthantering uitbeeld.

Ten tweede kan onderwysers bepaal hoe hierdie karakteriseringstegnieke van die verhaal-karakters tot die hooftema van die verhaal bydra. Vervolgens kan onderwysers hulself afvra wat tot die geloofwaardige karakterbeelding in die jeugverhaal bydra, al dan nie. Onderwysers kan ook vasstel watter gevoel(ens) sekere karakters en hulle optredes by die leser opwek en waarom dit die geval is. Onderwysers moet vra of enige temas en boodskappe deur die handeling, dramatiese aankondigings of persoonlikhede van die karakters openbaar gemaak

word. Dit is belangrik dat die verhaal se konteks voortdurend in die vraagstellingsproses in berekening gebring word. Daar kan voorts uitgevind word hoe die lesers sou optree indien hulle in die karakters se skoen gestaan het en binne die bepaalde milieu aan die bepaalde gebeure onderwerp was.

#### *4.4.4 Vrae oor ruimtebeelding*

Onderwysers moet uitvind waar die jeugverhaal afspeel en hoe die ruimte deur karakters beleef word. Voorts kan onderwysers bepaal hoe naamgewing, natuurbeskrywings, simboliese assosiasies met die ruimte asook sintuiglike belewing van die verhaal tot die interpretasie van die jeugverhaal, asook tot die temas en boodskap, bydra.

#### *4.4.5 Vrae oor verhaalgebeure*

Ten opsigte van die gebeure in 'n verhaal kan onderwysers vrae stel oor watter interessante, humoristiese, ironiese, spannende en hartseer gebeure in die verhaal na vore tree. Die onderwysers behoort te vra of die gebeure realisties vir die leser uitgebeeld word. Die onderwysers kan aanteken watter gebeure die leser kan bly, bang, opgewonde, gefrustreerd of gespanne laat voel. Onderwysers kan ondersoek instel na of die gebeure in die jeugverhaal aangrypend, dramaties, paradoksaal, hiperbolies, vervelig of spannend aangebied word. 'n Volgende vraag wat gestel kan word, is wat in die verhaal aanleiding gee tot die innerlike en uiterlike konflik in die verhaal. Onderwysers kan onder andere ondersoek instel na die oorsaak van die konflik, die gevolg van die konflik en watter karakter sentraal in die konflik van die verhaal staan. Onderwysers moet bepaal of die konflik deur 'n omstrede kwessie veroorsaak is, want sodoende kan temas en 'n uiteindelijke boodskap makliker geïdentifiseer word.

#### *4.4.6 Vrae oor tyd*

Onderwysers moet uitvind hoe die verteltyd (tydsduur van verhaal), vertelde tyd (tydsduur in die geskiedenis) en die onvertelde tyd (byvoorbeeld tydspronge, die gebruik van ellips, oop plekke) in die jeugverhaal aangewend word om verhaalgebeure te rekonstrueer. Indien die verhaalgebeure achronologies geskied, kan die onderwysers hulself byvoorbeeld afvra hoe vooruitskouings en terugskouings die verhaalbetekenis beïnvloed.

## **5. Gevolgtrekkings**

Struikelblokke in die onderrigwerklikheid is eksamengerigtheid, tekort aan onderrigtyd, oorbelaaide kurrikuluminhoude (Van Oort 2018:256–84), die spanning wat met eksamenuitslae gepaard gaan en 'n gebrek aan fondse vir die aankoop van 'n verskeidenheid jeugverhale. Voorts kan leerders hulle nie met die inhoud van voorgeskrewe letterkunde vereenselwig nie (Lawrence e.a. 2019:225). Hierdie toedrag van sake lei tot frustrasie by onderwysers en dryf hulle tot die gebruik van kommersiële hulpbronne. Hierdie bestaande letterkundeonderrigpraktieke strem onderwysers in hulle beplanning en voorbereiding ten opsigte van teksbelewing en -ontleding, vertolking en evaluering van voorgeskrewe jeugverhale. Die aanbevelings wat in hierdie artikel vir Afrikaans Huistaal-onderwysers voorgestel word (vergelyk afdeling 4), kan die selfgerigtheid van onderwysers verbeter en hulle bemagtig om jeugverhale onafhanklik te kan voorberei.

Volgens die skrywers se eie onderwyservaring is dit nie net onderwysers wat hulle na onderwysersgidse, werkboeke en handleidings wend nie, maar ook leerders, aangesien dit wyd geadverteer word en vrylik in gedrukte of elektroniese formaat beskikbaar is. Hierdie toedrag van sake beïnvloed die selfgerigtheid van onderwysers én leerders negatief, aangesien onderwysers en leerders nie in interaksie met die teks tree soos in die KABV (DBO 2011), asook in letterkundeonderrigbenaderings en die literêre kommunikasieproses (Combrink 1992), voorgestel word nie. Die algemene houding bestaan dat kommersiële publikasies, internetwebwerwe, Facebook-groepe, YouTube-video's en individuele onderwysers, wat leer-materiaal van voorgeskrewe jeugverhale ontwikkel, hulle van modelontledings, -vertolkings, -evaluerings en -antwoorde sal voorsien.

Onderwysers en leerders aanvaar gelate die jeugverhaalontledings, antwoorde op gestelde vrae, motiewe, tema en boodskap wat pasklaar verskaf word. Die gevolg hiervan is dat die veronderstelde resepsie-estetika-benadering, soos in die KABV (DBO 2011) aanbeveel, nie in die voorbereidingsfase van jeugverhale in berekening gebring word nie. Onderwysers plaas meer klem op eksamenafrigting en minder op die voorgestelde letterkundeonderrigbenaderings van die KABV, en kyk ook nie wyer na ander moontlikhede nie. Boonop word daar weg-geskrum van die integrering van 'n literêre teorie in die voorbereiding van 'n jeugverhaal.

## 6. Samevatting

In die klaskamerpraktyk is die toepassing van geïntegreerde konstruktivistiese literêre onderrigbenaderings ten opsigte van jeugverhale soms moeilik. Dit kan moontlik aan die uitdagende kurrikula en tydsbestuur toegeskryf word. Die gevolg hiervan is dat onderwysers nooit hulle selfgerigtheid ten opsigte van die ontleding, vertolking en evaluering van jeugverhale ontwikkel nie. Dit lei ongelukkig tot die gebruik van beskikbare kommersiële hulp-bronne met modelvrae en -antwoorde, aangesien eksamenafrigting van leerders 'n prioriteit is. Hierdie toedrag van sake veroorsaak dat jeuglesers nooit tyd het vir hulle eie resepsie van en besinning oor jeugverhale nie. Hierdie situasie kan verbeter word indien Afrikaans Huistaal-onderwysers se selfgerigte voorbereidingsvaardighede van jeugverhale geslyp word soos uiteengesit in die aanbevelings in afdeling 4. Hierdie aanbevelings kan tydens die opleiding van voorgraadse onderwysstudente gebruik word. Verder kan die aanbevelings deur onderwys-indiensopleiers en kurrikulumbepanners in ag geneem word.

## Bibliografie

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

Barkhuizen, M. en H.J. Steyn. 2011. Die moontlike verandering van Uitkomsgebaseerde Onderwys in die grondslagfase-klaskamer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 51(1):36–52.

- Burger, W. 2017. Letterkunde as selfverbetering? *Vrouekeur*, 20 Februarie. <https://www.vrouekeur.co.za/nuus-vermaak/letterkunde-as-selfverbetering> (24 Maart 2022 geraadpleeg).
- . 2018. *Die wêreld van die storie*. Pretoria: Van Schaik.
- Combrink, L. 1990a. Die rol van die leser in die literêre kommunikasiesituasie. *Die Unie*, 86(7):194–5.
- . 1990b. Die rol van die leser in die literêre kommunikasiesituasie. *Die Unie*, 86(8):222–3.
- . 1992. Die literêre teks as vertrekpunt vir temagerigte en integreernde literatuuronderrig. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 26(3):17–37.
- Cloete, T.T. en H. Viljoen (reds.). 2013. *Literêre terme en teorieë*. <https://www.literaryterminology.com> (15 Augustus 2022 geraadpleeg).
- De Klerk-Luttig, J. 2017. Ons en die onderwys. Radio-onderhoud, RSG. 25 Junie, Aucklandpark. <https://omny.fm/shows/ons-en-die-onderwys/25-jun> (15 Augustus 2022 geraadpleeg).
- Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2007. *National policy framework for teacher education and development in South Africa*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2011a. *Nasionale Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring. Afrikaans Huistaal. Senior Fase: graad 7 tot 9*. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2011b. *Nasionale Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring. Afrikaans Huistaal. Verdere Onderwys- en Opleidingsfase: graad 10 tot 12*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Du Plessis, H. 2011. *Die pad na Skuilhoek*. Pretoria: LAPA Uitgewers.
- Du Plooy, H. 1989. Kontemporêre literatuurteorie en die studie en onderrig van die Afrikaanse letterkunde. *Literator*, 10(1):1–15.
- Du Toit, C. 2006. Die identifisering van faktore wat die onderrig en leer van Afrikaans Addisionele Taal beïnvloed. MEd-verhandeling, Noordwes-Universiteit.
- . 2012. Die ontwikkeling van 'n onderrigleerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.
- Du Toit-Brits, C. 2018. Die onderwyser as beoefenaar en bemiddelaar van selfgerigte leer. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(2):377–85.
- Filchenko, A. en Z. Anikina (reds.). 2018. *Linguistic and cultural studies: Traditions and innovations*. Cham: Springer.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.

- Garrison, D.R. 1997. Self-directed learning: Toward a comprehensive model. *Journal of Adult Education Quarterly*, 48(1):18–33.
- Ghesquiere, R. 1993. *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Amersfoort: Acco Leuven.
- Grové, A.P. 2013. Epigram. In Cloete en Viljoen (reds.) 2013.
- Grussendorff, S., C. Booysen en E. Burroughs. 2014. What's in the CAPS package? Overview. [https://www.umalusi.org.za/docs/reports/2014/overview\\_comparitive\\_analysis.pdf](https://www.umalusi.org.za/docs/reports/2014/overview_comparitive_analysis.pdf) (21 November 2022 geraadpleeg).
- Hoadley, E. en J. Jansen. 2009. *Curriculum: Organizing knowledge in the classroom*. 2de uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press.
- Howie, S.J., C. Combrinck, K. Roux, M. Tshele, G.M. Mokoena en N. McLeod Palane. 2017. *PIRLS 2016: Progress in International Reading Literacy Study 2016 – South African children's reading literacy achievement*. Pretoria: Centre for Evaluation and Assessment.
- Iser, W. 1978. *The act of reading: A theory of aesthetic response*. Londen: Routledge & Kegan Paul.
- Jacobs, J. 2007. *Suurlemoen!* Pretoria: LAPA Uitgewers.
- . 2009. *Perfek*. Pretoria: LAPA Uitgewers.
- . 2015. *'n Goeie dag vir boomklim*. Pretoria: LAPA Uitgewers.
- Jakobson, R. 1960. Linguistics and poetics. In Sebeok (red.) 1960.
- Jauss, H.R. 1970. Literary history as a challenge to literary theory. *New Literary History*, 2(1):7–37.
- . 1982. *Literary history as challenge to literary theory. Toward an aesthetics of reception*. Vertaal uit Duits deur Timothy Bahti. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.
- Kleyn, L., M. Snyman en J.J. Geldenhuys. 2013. “Ek is lief vir lees maar vind nie 'n passie daarin nie” – Leesgewoontes van 'n proefgroep Afrikaanssprekende eerstejaarstudente. *Mousaion*, 31(3):74–96.
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press.
- Krahtz, C. 2017. *Blou is nie 'n kleur nie*. Pretoria: NB-Uitgewers.
- Kruger, E. 2006. Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- . 2008. Konstruktivistiese beginsels en taalonderrig: Ontwikkeling van 'n navorser se eie epistemologie. *Acta Academia*, 41(1):180–210.



- . 2020. LitNet Akademies-resensie-essay: *Baster* deur Jan Vermeulen. <https://www.litnet.co.za/litnet-akademies-resensie-essay-baster-deur-jan-vermeulen> (22 Augustus 2022 geraadpleeg).
- Kühn, T. 1989. Literêre teorie en letterkundeonderwys. DLitt-proefskrif, Universiteit van Pretoria.
- Lawrence, D., M. le Cordeur, L. van der Merwe, C. van der Vyver en R. van Oort. 2019. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Le Cordeur, M.L.A. 1991. Die integrasie van stelwerk en letterkundeonderrig met toespitsing op die media. MEd-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- . 2010. The struggling reader: Identifying and addressing reading problems successfully at an early stage. *Per Linguam*, 26(2):77–89.
- Lombard, E. 2022. *Jy handle dit net*. Pretoria: LAPA Uitgewers.
- Longman Dictionary of Contemporary English. 2020. Self-directed. <https://www.ldoceonline.com/dictionary/self-directed> (27 Junie 2022 geraadpleeg).
- Loubser, H. 2018. *Blou is nie 'n kleur nie* deur Carin Krahtz: 'n resensie. <https://www.litnet.co.za/blou-nie-n-keur-nie-deur-carin-krahtz-n-resensie> (22 Augustus 2022 geraadpleeg).
- Luther, J. 2018. Die bevordering van lees en literêre vaardighede prikkel leerders om lesers te word en lesers te bly. VivA-blogs. <https://viva-afrikaans.org/lees-luister/blog/item/438-opdrag-lees> (17 Junie 2022 geraadpleeg).
- McKay, S. 1982. Literature in the ESL classroom. *Tesol Quarterly*, 16(4):529–36.
- Meiring, R. 2018. *Kraak*. Kaapstad: Tafelberg.
- Miller, J.H. 1986. *The ethics of reading: Kant, De Man, Eliot, Trollope, James, and Benjamin*. New York: Columbia University Press.
- Pardede, P. 2011. Using short stories to teach language skills. *Journal of English Teaching*, 1(1):14–27.
- Petersen, N. 2018. Selfgerigte leer: Die ervarings en menings van lewenswetenskappe-onderwysstudente tydens die gebruik van werkkaarte in 'n koöperatiewe onderrig-leer-omgewing. *LitNet Akademies*, 15(3):1119–42.
- Pretorius, E.J. 2002. Reading ability and academic performance in South Africa: Are we fiddling while Rome is burning? *Language Matters: Studies in the Languages of Southern Africa*, 33(1):169–96.
- Probst, R.E. 1988. Dialogue with a text. *The English Journal*, 77(1):32–8.

- Ras, W.A.P. 2015. Formele letterkundeonderrig van Afrikaans Huistaal: Die impak van literêre kenmerke van die drama, roman en poësie op die boodskap, graad 10 tot 12. Universiteit van Pretoria, Groenkloofkampus: Lenteseminaar vir Afrikaans-onderwysers, 18 September.
- Rothman, A. 2016. Die gebruik van letterkunde vir die onderrig en leer van Afrikaans as eerste addisionele taal op skool binne 'n taakgebaseerde benadering. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch.
- Salzwedel, I. 2017. Jy kan jou kinders aan die lees kry. <https://www.rooirose.co.za/jy-kan-jou-kinders-aan-die-lees-kry> (28 Julie 2022 geraadpleeg).
- Sebeok, T. (red.). 1960. *Style in language*. Cambridge, MA: M.I.T. Press.
- Snyman, M. 2006. Die leesvoorkeure en leesgedrag van Afrikaanse kinders. *Mousaion*, 24(1):145–73.
- Steyn, C. 2020. *Vlerke van naaldekokers*. Pretoria: NB-Uitgewers.
- Sysa, E.A., L.A. Sobinova en E.K. Prokhorets. 2018. Teaching tasks in self-directed reading as a part of foreign language course. In Filchenko en Anikina (reds.) 2018.
- Tolkien, J.R.R. 1965. *Tree and leaf*. Boston, MA: Houghton Mifflin.
- Van Coillie, J. 2007. *Leesbeesten en boekenfeesten: Hoe werken (met) kinder- en jeugdboeken?* Leuven: Dawidsfonds.
- Van Coller, H.P. (red.). 2016. *Perspektief en profiel*. 2de uitgawe. Deel 2. Pretoria: Van Schaik.
- Van den Berg, G. 2004. Die geleentheid wat uitkomsgebaseerde taalhandboeke bied vir die ontwikkeling van leerders se meervoudige intelligensies. PhD-proefskrif, Universiteit van Suid-Afrika.
- Van der Vyver, M. 1994. *Die dinge van 'n kind*. Kaapstad: Tafelberg.
- . 2014. *Die ongelooflike avonture van Hanna Hoekom*. Kaapstad: Tafelberg.
- . 2015. *Swemlesse vir 'n meermin*. Kaapstad: Tafelberg.
- . 2021. *'n Baie lang brief aan my dogter*. Kaapstad: Tafelberg.
- Van der Walt, D. 2008. *Lien se lankstaanskoene*. Pretoria: NB-Uitgewers.
- . 2010. *Willem Poprok*. Pretoria: NB-Uitgewers.
- . 2019. *Toring van Jasmyn*. Pretoria: NB-Uitgewers.

Van der Westhuizen, B. 2016. Perspektief op kinder- en jeugliteratuur. In Van Coller (red.) 2016.

Van Graan, C. 2020a. *Jungu Josh 1: Die goue kalbas*. Pretoria: NB-Uitgewers.

—. 2020b. *Jungu Josh 2: Die kryger van Aboemondja*. Pretoria: NB-Uitgewers.

—. 2021. *Jungu Josh 3: Die waters van Wafu*. Pretoria: NB-Uitgewers.

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

—. 2022. Samestelling van multimodale reflektiewe leerdersportefeuljes in Intermediêre en Senior Fases ter bevordering van selfgerigte leesprosesse. *LitNet Akademies*, 19(1):378–435.

Van Vuuren, D. 2007. Wie beïnvloed jou kinders? *Vrouekeur*, 16 November, 24–5.

Van Wyk, M. en L. le Grange. 2017. Performatiwiteit as verskynsel in die onderwys. *LitNet Akademies*, 4(2):540–64.

Vermeulen, J. 2020. *Baster*. Pretoria: LAPA Uitgewers.

Viljoen, F. 2008. *Onderwêreld*. Kaapstad: Tafelberg.

Vos, J.E. 2014. 'n Leesmotiveringsprofiel van en 'n -raamwerk vir Afrikaanssprekende adolessentelesers. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.

Vos, E., J. de Jong-Slagman en R. van Oort. 2020. Riglyne vir die mediëring van omstrede kwessies in Nederlandse en Afrikaanse jeugverhale. *LitNet Akademies*, 17(2):603–650.

Wasserman, E. 2016. *Elf dae in Parys*. Kaapstad: Tafelberg.

## Eindnotas

<sup>1</sup> Die verskillende ontwikkelingsdimensies van leerders word deur McKay (1982:531), Ghesquiere (1993:113–21), Pretorius (2002:113–21, 170), Kruger (2006:77–8, 124), Adam (2006), Pardede (2011:57–60), Rothman (2016:60–70), Burger (2017), Le Cordeur (2019:232–3), (Lawrence e.a. 2019:132) en Van Oort (2022) bespreek.

<sup>2</sup> Onderwysers wat in die voorbereidingsfase in gedagte moet hou dat leerders se kommunikasie-, taal-, denk- en probleemoplossingsvaardighede uitgebrei moet word, word deur Kleyn, Snyman en Geldenhuys (2013:88) ondersteun.

<sup>3</sup> Kühn (1989:92), Combrink (1990a:194–5, 1990b:222–3), Le Cordeur (1991:39), Ghesquiere (1993:113–21), Kruger (2006:124), Du Toit (2012:170–8), Lawrence e.a. (2019:219, 223, 225–9, 230, 233, 246, 390–6) en Van Oort (2022:402–10, 417–20)

verduidelik hoe onderwysers hulle selfgerigte teksontledingsvermoëns van jeugverhale kan verbeter.

<sup>4</sup> Resensies wat tydens die fasiliteringsproses aan leerders voorgelees kan word met die doel om hulle leesbelangstelling te prikkel, is onder andere dié van *Blou is nie 'n kleur nie* deur Krahtz (Loubser 2018, <https://www.litnet.co.za/blou-nie-n-kleur-nie-deur-carin-krahtz-n-resensie>) en *Baster* deur Vermeulen (Kruger 2020, <https://www.litnet.co.za/litnet-akademies-resensie-essay-baster-deur-jan-vermeulen>).

<sup>5</sup> Onderwysers kan die volgende navorsers se aanbevelings vir die selfgerigte voorbereidingsproses van jeugverhale oorweeg: Jauss (1970:12; 1982:23), Iser (1978:228–9, 274), Kühn (1989:88–92), Combrink (1990a:194–5; 1990b:222–3), Le Cordeur (1991:39), Ghesquiere (1993:103), Hoadley en Jansen (2009:29, 44), Barkhuizen en Steyn (2011:36–52), DBO (2011b:14–6), Du Toit (2012:171), Grussendorff, Booyse en Burroughs (2014:17), Rothman (2016:41, 87, 101), De Klerk-Luttig (2017), Van Wyk en Le Grange (2017), Burger (2018), Du Toit-Brits (2018:377), Van Oort (2018:261, 277), Lawrence e.a. (2019:70, 73, 75, 219, 226, 233–4, 246), Vos, De Jong-Slagman en Van Oort (2020) en Van Oort (2022:378–435).