

Die bevordering van kritiese-taalbewustheidsonderrig in die Afrikaansklaskamer

Nadine Fouché-Karsten en Elize Vos

Nadine Fouché-Karsten en Elize Vos, Navorsingseenheid vir Selfgerigte Leer,
Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit

Opsomming

Taal het mag, want enige teks word deur die skrywer (of spreker) se perspektief geposisioneer, met die hoop dat die leser (of hoorder) hierdie perspektief sal deel. Hierdie magsbeïnvloeding is nie altyd duidelik in tekste nie, en hierom benodig leerders eksplisiete onderrig om skrywers (of sprekers) se standpunt (of posisie) vas te stel. Die Nasionale Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring (KABV) spreek hierdie behoefte aan deur die insluiting van kritiese taalbewustheid (KTB) as 'n kurrikulumkomponent. Tog word onderwysers tans slegs voorsien van 'n definisie van *kritiese taalbewustheid* wat agter in die woordelys van die kurrikulum-dokument as 'n nagedagte, sonder verklaring, verskaf word, asook 'n lys terme wat met KTB verband hou.

Onderwysers volg dikwels hierdie lys van KTB-begrippe slaafs na, wat lei tot formele lesse wat leerders ontmoedig om aan klasgesprekke deel te neem, terwyl hulle antwoorde verskaf wat hulle dink die onderwyser verwag. Daarby beklemtoon die KABV's vir die verskillende skoolfasies nie die meervoudige interpretasies van tekste nie – 'n kerneienskap van KTB. Dit blyk dat die soort onderrigleiding wat verskaf word nie bevorderlik is vir die ontwikkeling van leerders se kritiese denkvaardighede nie, én dat onderwysers se rol as selfgerigte skeppers van KTB-inhoud boonop nie genoegsaam beklemtoon word nie. Die primêre navorsingsdoelwit van hierdie konsepartikel is om onderwysers van strategieë te voorsien, sodat hulle self skeppers van KTB-inhoud kan word. Om hierdie doelwit te kon bereik, is 'n omvattende literatuurondersoek onderneem. Die voorgestelde strategieë sluit onder meer in om (i) leerders bewus te maak van mag in tekste; (ii) hulle bekend te stel aan die wyse waarop linguistiese middele deur skrywers (of sprekers) gebruik word om die leser (of hoorder) te posisioneer; en (iii) om hulle te motiveer om die wêreld wat die teks voorstel en die sosiale invloed met behulp van kritiese vrae te ondersoek.

Trefwoorde: Afrikaansklaskamer; kritiese lesers; kritiese taalbewustheid; onderrigstrategieë; selfgerigte leer

Abstract

The promotion of critical language awareness teaching in the Afrikaans classroom

Janks (2014:1) argues that all texts have a certain social influence: “[T]hey are designed to recruit us into their version of ‘the truth’”. In line with this view of language, Nelson (2003:24) contends that even euphemisms are deliberately employed by language users. For example, the term “downsizing” is used instead of “laying off workers” to soften the reality of retrenchment, thereby discouraging people to rebel or question it. Language, therefore, holds power because any text is positioned by the writer (or speaker) from their perspective, hoping that the reader (or listener) will share this perspective.

However, Janks (1995a) points out that this power/influence of language is not always obvious in texts. This is precisely why learners need explicit teaching in identifying the writer’s (or speaker’s) point of view (or position) to take their own stance in relation to the message being conveyed (cf. Janks 2014; Taylor et al. 2017). The National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) supports this through the inclusion of critical language awareness (CLA) as a curriculum component.

However, the type of teaching guidance provided in the above-mentioned Afrikaans curriculum document is insufficient. For instance, the term CLA is defined in the CAPS document of Afrikaans Home Language for the Senior Phase as the ability to analyse the *construction of meaning* through an *understanding of power relations* within and between languages to *resist manipulation* and use language *sensitively* (DBE 2011:135). This implies that language is used by the writer (or speaker), the person with power, to position the addressee/reader in a particular way (Clark and Ivanič 1999; Janks 2005a; Janks 2009a; Janks 2009b; Janks 2010a; Petersen 2014), and that an awareness of this enables language users both to resist being influenced by misleading language and to empower themselves to adapt their own language use to communicate effectively. Yet, such an explanation is not provided for the Afrikaans teacher who is expected to teach CLA. In fact, the definition of CLA provided at the beginning of this paragraph is presented as an afterthought in the glossary at the back of the relevant curriculum document. Furthermore, the components of CLA (for example, statements, opinions, stereotypes) are presented as a checklist for teaching and mastering CLA.

Petersen (2014) also highlights further shortcomings in the description of CLA in the CAPS document. Firstly, the relationship between language and power, as reflected in the home language curriculum document, is absent in the additional language curriculum document. Secondly, the multiple interpretations of a text, which is an important feature of CLA, are not emphasised. Thirdly, the use of terminology such as “fact” and “opinion”, “emotive and manipulative language”, and “bias and prejudice” creates the assumption that writing can only be characterised by one of these characteristics. In other words, writing characterised by, for example, impartiality cannot also be biased or discriminatory. This either-or approach reduces a complex issue to a correct-wrong answer approach (Petersen 2014).

These gaps are also observed in the teaching practices of Afrikaans teachers, as evidenced in Petersen’s (2014) study. It was found that lessons with specific learning outcomes and a predetermined interpretation of a chosen text were developed, creating the assumption that texts can only be interpreted in one way (specifically, the way the teacher understands the text). This creates (i) the perception of the classroom as a place where only correct answers are

encouraged, (ii) the mistaken belief that CLA teaching is a type of *language proficiency* that must be demonstrated, and (iii) the misconception that learners are expected to accept the positioning of the text (Janks 1997). In reality, CLA is about recognising that the language choices we make have a particular social, interpersonal, and ideological origin and effect (Weninger and Kan 2012).

What also emerges is a reliance on CAPS guidelines, with teachers directly referring to these during CLA teaching (Petersen 2014). This leads to lessons that are formal in nature, discouraging learners from participating in class discussions and instead encouraging them to provide answers that they think the teacher wants to hear. The problem is that this reliance on CAPS contributes to teachers viewing CLA concepts (for example, statements, opinions, stereotypes) as a checklist, slavishly following it within the context of the current product-driven approach to curriculum design (cf. Van Oort 2018). This approach to critical language awareness teaching is also not conducive to the development of learners' critical thinking skills.

To address the gap regarding a reliance on CAPS guidelines, a reflective teaching practice should be implemented, in which teachers become self-directed learners and model the process for their learners, thereby promoting the development of learners' critical thinking skills. To support the development of self-directed teachers (and learners) within the context of CLA teaching, the primary research objective of this article is to provide teachers with *strategies* to become creators of CLA content themselves. To achieve this, a comprehensive literature review was undertaken to identify strategies for effective CLA teaching.

Various strategies are proposed: (i) Make learners aware of the issue of power and how it can be expressed by people who force or convince others to do something. (ii) Start at a micro level by introducing learners to how linguistic resources are used by writers (or speakers) to position them. (iii) Encourage learners to distance themselves from the text and develop objectivity by expecting them to examine the world represented by the text and its social influences, by asking critical questions.

These critical questions may still include reading comprehension, although the focus shifts to positioning, value judgements, and assessments through language use. (iv) Engage learners' own frameworks by asking them to reflect on how their ideologies and beliefs may influence situations. (v) Connect texts to the social, political, and historical context in which the text is embedded, as these aspects influence what a writer writes. (vi) Move away from assignments that ask learners to identify a sentence as a fact/opinion/stereotype, as this undermines CLA. (vii) Choose a variety of texts – both those with which learners may agree, and those with which they may disagree. (viii) Focus on the deconstruction of texts, as well as the reconstruction of texts. (ix) Include CLA during speaking activities. Use role-playing (e.g. dialogues) to empower learners to reconsider their own viewpoints and understand others' perspectives. (x) Promote a progressive approach where language differences and diversity are seen as assets, by including texts or media from writers who are multilingual or speak more than one variety of a language. (xi) CLA can also be taught through tasks.

Keywords: Afrikaans classroom; critical language awareness; critical readers; teaching strategies; self-directed learning

1. Inleiding

Janks (2014:1) voer aan dat alle tekste 'n bepaalde sosiale invloed het: “[T]hey are designed to recruit us into their version of ‘the truth’”. In ooreenstemming met hierdie siening van taal redeneer Nelson (2003:24) dat selfs die gebruik van eufemismes doelbewus deur taalgebruikers aangewend word. Nelson (2003:24) verskaf die Engelse voorbeeld “downsizing” in plaas van “laying off workers” wat gebruik word om die werklikheid van aflegging te verbloem, om te verhoed dat mense teen die praktyk in opstand kom of dit bevraagteken. Luther verwys in 'n LitNet-onderhoud met Myburgh (Luther en Myburgh 2020) weer na die gebruik van agtervoegsels wat aan manlike vorme (byvoorbeeld “onderwyseres”, “digteres” en “skryfster”) geheg word wat die boodskap oordra “dat die man die norm is” en dat die vrou van hierdie norm afwyk as 'n soort ondergeskikte klassifikasie. Ook Bryan en Herrera (2024) verwys na die gebruik van politiese vrees deur dié in magsgosisies wat gevaarlike situasies uitlig om juis vrees by die publiek in te boesem. Hierdie aksie het 'n sneebaleffek, aangesien diegene wat deur hierdie vrees geraak word, dit herhaal om ook die ondersteuning van ander te kry. Dit lei daartoe dat die individue wat die vrees in die eerste plek geskep het, ondersteun word.

Hierdeur is dit duidelik dat taal nooit neutraal is nie (Janks 2009a; Janks 2014; Taylor, Despagne en Faez 2017; Wangdi en Savski 2023). Dit het die mag om mense se emosies en optrede te beïnvloed (Bryan en Herrera 2024). Janks (1995a) wys egter daarop dat die mag van taal in tekste nie ooglopend is nie. Juis daarom benodig leerders eksplisiete onderrig om die skrywer (of spreker) se standpunt (of posisie) vas te stel, ten einde hul eie standpunt ten opsigte van die boodskap wat oorgedra word, in te neem (vgl. Janks 2014; Taylor e.a. 2017).

Ten einde die ontwikkeling van bogenoemde vaardigheid te ondersteun, vorm *kritiese taalbewustheid* (KTB) 'n komponent van die huidige Afrikaans Huistaal-kurrikulumdokument. Hier het dit onder meer ten doel om leerders oor taal en mag te onderrig, sodat hulle kan begryp “dat taal nie altyd bloot gebruik word as 'n manier om te kommunikeer of idees te deel nie, maar dat taal ook gebruik kan word as 'n manier om mense te beheer en invloed uit te oefen oor wat hulle dink en doen” (Departement van Basiese Onderwys [DBO] 2019:5).

Soos wat in afdeling 2 bespreek sal word, is die soort onderrigleiding wat in die Afrikaans Huistaal-kurrikulumdokument verskaf word egter nie bevorderlik vir die ontwikkeling van leerders se kritiese denkvaardighede nie én word die rol van onderwysers as selfgerigte skeppers van KTB-inhoud boonop nie genoegsaam beklemtoon nie. Die primêre navorsingsdoelwit van hierdie konseptuele artikel is daarom om onderwysers van strategieë te voorsien, sodat hulle self skeppers van KTB-inhoud kan word, waar die fokus verskuif vanaf korrekte/foutiewe antwoorde en eenduidige betekenis na die skep van 'n klaskameromgewing waar meerduidige betekenis en die rol van leerders as kritiese denkers beklemtoon word.

2. Kontekstualisering, rasionaal en probleemstelling

Die begrip *KTB* word vir Afrikaansonderwysers in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) van Afrikaans Huistaal vir die Senior Fase omskryf as “die vermoë om die konstruksie van betekenis te ontleed deur begrip van magsverhoudings binne en tussen tale” om “manipulasie te weerstaan en om taal sensitief te gebruik” (DBO 2011:135). Dit kom daarop neer dat taal deur die skrywer (of spreker), die persoon met mag, gebruik word om die aangesprokene/

leser op 'n bepaalde manier te posisioneer (Clark en Ivanič 1999; Janks 2005a; Janks 2009a; Janks 2009b; Janks 2010a; Petersen 2014). 'n Bewuswording hiervan stel taalgebruikers enersyds in staat om nie deur misleidende taalgebruik beïnvloed te word nie, en andersyds bemagtig te voel om hul taalgebruik aan te pas om meer doeltreffend te kommunikeer.

Tog word so 'n verduideliking nie vir die Afrikaansonderwyser wat KTB moet onderrig, verskaf nie. Inteendeel, die definisie van KTB wat aan die begin van hierdie paragraaf gegee is, verskyn as 'n nagedagte agter in die woordelys van die betrokke kurrikulumdokument. Die verband tussen die komponente van KTB (hier onder gelys) en hierdie verklaring is ook onduidelik. Die veronderstelling word eerder geskep dat KTB 'n kontrolelys is wat onderrig en bemeester moet word. Verder word die “verhouding tussen taal en mag” as net nog 'n aspek van KTB gelys, alhoewel dit die kernbeginsel van KTB is, soos reeds in die vorige paragraaf aangedui is.

- Feite en menings
- Direkte en geïmpliseerde betekenisse
- Denotasie en konnotasie
- Sosiopolitieke en kulturele agtergrond van die teks en skrywer
- Die invloed van seleksie en weglating op die betekenis van die teks
- Die verhouding tussen taal en mag
- Gevoels- en manipulerende taal, partydigheid, vooroordeel, diskriminasie stereotipering, taalvariëteit
- Afleidings, aannames, argumente, doel met die insluiting of uitsluiting van inligting
- Die skep van nuwe tekste, byvoorbeeld verander 'n verhaal in 'n drama of dialoog; die ontginning van die teks vir taalleer en woordeskatontwikkeling, byvoorbeeld herskryf in 'n ander tyd (verlede, teenwoordige, toekomstige tyd).

In 'n studie wat deur Petersen (2014) binne die konteks van Afrikaans Huistaal in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase (VOO) onderneem is, word bykomende tekortkominge rakende die hantering van KTB in die KABV uitgelig (vgl. 4.2). Eerstens ontbreek die verhouding tussen taal en mag, soos in die Huistaal-kurrikulumdokument weerspieël word, in die addisionele-taalkurrikulumdokument. Tweedens word die meervoudige interpretasie van 'n teks, wat 'n belangrike eienskap van KTB is (vgl. 4.1.2 en 4.2), nie beklemtoon nie. Volgens Petersen (2014:12) kan meervoudige betekenis deur frases soos “direkte en geïmpliseerde betekenis” en “die invloed van seleksie en weglating op betekenis” veronderstel word, hoewel dit steeds nie vanselfsprekend is nie. Die veelvuldigheid van betekenis behoort daarom eerder uitdruklik vir onderwysers aangedui te word. Derdens is die woordkeuses in die kurrikulumdokument problematies. Die verwysing na begrippe, soos *feit en mening*, *emotiewe en manipulerende taalgebruik* en *partydigheid en vooroordeel* veronderstel dat skryfwerk wat byvoorbeeld deur onpartydigheid gekenmerk word, nie ook bevooroordeel of diskriminerend kan wees nie, of dat sommige tekste uitsluitlik op feite gebaseer is. Dit is in teenstelling met O'Hallaron, Palincsar en Schleppegrell (2015) wat redeneer dat inligtingstekste, wat wel op feite gebaseer is, ook 'n bepaalde standpunt oordra, die leser aanspreek en taal doelbewus gebruik om die reaksie van die leser te beïnvloed. Hierdie een-of-die-ander-benadering reduceer 'n komplekse kwessie tot 'n korrekte-/foutiewe-antwoordbenadering (Petersen 2014).

Bostaande leemtes word ook in die onderrigpraktyke van Afrikaansonderwysers, soos blyk uit die studie van Petersen (2014), waargeneem. Een van die deelnemers aan Petersen se studie het haar les byvoorbeeld op so 'n wyse saamgestel met spesifieke leeruitkomste en 'n voorafbepaalde interpretasie van 'n gekose teks, dat haar vertolking van die teks grootliks van dié van haar leerders verskil het. Hierdie soort les bevorder die veronderstelling dat tekste slegs op een manier vertolk kan word (spesifiek die wyse waarop die onderwyser die teks verstaan), wat weer meebring dat die klaskamer beskou word as 'n plek waar korrekte antwoorde aangemoedig word, en alle vroe duidelike korrekte en foutiewe antwoorde het (Petersen 2014). Dit skep twee probleme. Ten eerste word KTB-onderrig verkeerdlik gelykgestel aan 'n soort taalvermoë waarvan bewys gelewer moet word, terwyl dit in werklikheid gaan oor die erkenning dat die taalkeuses wat ons maak 'n bepaalde sosiale, interpersoonlike en ideologiese oorsprong en gevolg het (Weninger en Kan 2012). Ten tweede bevorder die onderwyser se eenduidige teksvertolking 'n assimilasiemodel van geletterdheid, waar daar van leerders verwag word om die posisionering van die teks te aanvaar (Janks 1997). Daarenteen behoort leerders eerder aangemoedig word om “tussen die lyne te lees” (McKenzie en Jarvie 2018) en ingebedde oorheersende narratiewe, magsverhoudings en perspektiewe wat as normaal geag word en in die teks ingesluit en versteek word, te identifiseer (Borsheim-Black, Macaluso en Petrone 2014).

Wat ook na vore kom, is 'n KABV-gebondenheid, gekenmerk deur onderwysers wat direk na die KABV-riglyne tydens KTB-onderrig verwys (Petersen 2014). Dit lei tot formele lesse wat leerders ontmoedig om aan klasgesprekke deel te neem en eerder antwoorde te gee wat hulle dink die onderwyser wil hê. Die nakoming van die KABV-riglyne word ook in die mees onlangse diagnostiese verslag van die Nasionale Senior Sertifikaat (NSS)-eksamen (DBO 2023) benadruk. Dit blyk uit aanhalings, soos “Kritiese taalbewustheid wat in die KABV (bl. 23–24) spesifiek vir leesbegrip aangedui word, moet op 'n gereelde basis intensief onderrig word” (DBO 2023:61) en “Alle onderwysers moet die addendum t.o.v. kritiese taalbewustheid wat by die KABV (DBO 103–6) ingesluit is, bestudeer en in samehang met die interpretasie van visuele tekste (KABV bl. 24) onderrig en gereeld hersien” (DBO 2023:64). Hierdie afhanklikheid van die KABV veroorsaak dat onderwysers nie selfgerigte fasiliteerders van leerinhoud is nie, maar “tegniese en onkritiese oordraers van inhoud” word, terwyl leerders as “passiewe ontvangers” optree (Van Oort 2018:274).

Die probleem is dat die bostaande KABV-gebondenheid daartoe bydra dat onderwysers alleenlik die lysie KTB-begrippe wat aan die begin van hierdie afdeling gegee word, as 'n kontrolelys beskou en slaafs binne die konteks van die huidige produkbenadering tot kurrikulumontwerp navolg (vgl. Van Oort 2018). Die gevolg is 'n eenduidige interpretasie van tekste en die toepassing van 'n korrekte-/foutiewe-antwoordbenadering. Daarby raak nie net die kritiese denkvaardighede van leerders verlore nie (vgl. Van Oort 2018), maar onderwysers se rol as selfgerigte skeppers van KTB-inhoud word boonop daardeur ondermyn.

Om hierdie leemte te vul behoort 'n besinnende onderrigpraktyk, waar onderwysers sêlf selfgerigte leerders word en die proses aan leerders modelleer, in werking gestel te word. Sodoende behoort leerders groter verantwoordelikheid vir hulle leer te neem en hulle kritiese denke daarvoor in te span (Wirth en Perkins 2014). Knowles (1975) definieer *selfgerigte leer* juis as die proses waartydens leerders (in hierdie geval taalonderwysers wat sêlf selfgerigte leerders moet wees) hulle eie leerdoelwitte moet identifiseer, bepaalde hulpbronne en strategieë in plek moet stel om hulle leerdoelwitte te bereik, bestek moet neem van die mate waartoe hulle die leerdoelwitte bereik het, en uiteindelik oor hulle eie leerproses moet kan besin. Volgens Wirth en Perkins (2014) sluit hierdie metakognitiewe besinnings die steiering in van selfkennis, besinning, selfassessering, krities kognitiewe vaardighede en die aanmoediging van transformatiewe leer wat 'n lewenslange invloed op leerders se lewens sal hê.

Wanneer die Knowles-definisie van selfgerigte leer op taalonderwysers van toepassing gemaak word, veronderstel dit dat taalonderwysers vir hulself onderrig- en leerdoelwitte moet stel om KTB te onderrig; bepaalde hulpbronne en strategieë in plek moet stel om van hul onderrig en leer 'n sukses te maak (onder meer deur navorsing te doen met behulp van hoëgehaltebronne oor KTB); moet bepaal in welke mate leerders oor kritiesetaalbewustheidsvaardighede beskik, en laastens besin of hulle onderrig- en leerpraktyke rakende KTB suksesvol was, al dan nie.

Om onderwysers van strategieë te voorsien, sodat hulle self skeppers van KTB-inhoud kan word, waar die fokus verskuif vanaf korrekte/foutiewe antwoorde en eenduidige betekenis, word die volgende primêre navorsingsvraag in hierdie artikel beantwoord:

Watter strategieë kan vir die Afrikaansonderwyser aanbeveel word om KTB op 'n selfgerigte wyse by leerders te bevorder?

Die sekondêre navorsingsvrae wat hieruit voortspruit, is soos volg:

- Hoe word kritiese taalbewustheid in die literatuur gekonseptualiseer?
- Hoe word kritiesetaalbewustheidsonderrig in die literatuur gekonseptualiseer?

3. Navorsingsmetodologie

Om die gestelde navorsingsvrae te beantwoord, is 'n omvattende literatuuronderzoek, wat 'n doel op sigself is, onderneem (Onwuegbuzie en Frels 2016). Gedurende die onderneming van 'n omvattende literatuuronderzoek, word die stand van kennis van 'n bepaalde onderwerp, soos vervat in verskillende gepubliseerde en/of ongepubliseerde bronne in verskeie modusse aangeteken. Dit geld ook vir die literatuuronderzoek wat in 4.1 en 4.2 onderneem is, aangesien dit die kulminasie van verskeie vaktydskrifartikels, akademiese boeke en/of boekhoofstukke, verhandelinge, werkboeke oor KTB en perspektiewe van vakspesialiste/vakadviseurs omvat. So 'n literatuuronderzoek bestaan tipies uit drie fases, naamlik 'n verkenningsfase, 'n interpretasiefase en 'n kommunikasiefase (Onwuegbuzie en Frels 2016).

3.1 Verkenningsfase

In die verkenningsfase behoort die navorsers onder meer hul oortuigingstelsels vas te stel en die onderwerp te verken.

Die filosofiese paradigma, die lens waardeur die wêreld beskou word, dit wil sê wát die werklikheid is en hóé kennis van die werklikheid geskep, verkry en gekommunikeer word (Hartell en Bosman 2016), is interpretivisties. Interpretivisme is gekies omdat ons aanvoer dat die werklikheid, in hierdie geval KTB en KTB-onderrig, nie as 'n enkelvoudige, objektiewe werklikheid beskou moet word nie (vgl. Waring 2021). Daarby word geredeneer, in ooreenstemming met die uitgangspunt van interpretivisme, dat direkte kennis van die werklikheid nie moontlik is nie. Dit wil sê, kennis van die werklikheid, KTB en KTB-onderrig, kan slegs indirek deur middel van vertolking, en in hierdie geval die vertolking van die literatuur, bekom word (Waring 2021).

Die teoretiese raamwerk wat die basis vir die skep van alle kennis vorm en as 't ware 'n anker vir die metodes en die ontleding bied (vgl. Grant en Osanloo 2014), bestaan uit die (i) krities sosiokulturele teorie en die (ii) humanistiese teorie. Die krities sosiokulturele teorie, gemunt deur Lewis, Enciso en Moje (2012), behou die fokus op die kenmerke van die sosiokulturele teorie van Vygotsky (Lewis, Pyscher en Stutelberg 2015), naamlik dat sosiale verhoudings en die deelname aan aktiwiteite binne kultureel georganiseerde aktiwiteite/praktyke beklemtoon word (Richards en Schmidt 2013). Hierdie teoretiese raamwerk is vir KTB-onderrig geskik, omdat KTB taalstudie binne die samelewing benadruk (Monareng 2009), terwyl KTB ook die sosiale aard van taal beklemtoon (vgl. 4.1.2). Sosiokonstruktivisme is slegs een komponent van die krities sosiokulturele teorie, aangesien “krities” in die naam op 'n verdere komponent dui, naamlik mag, identiteit en agentskap (Lewis e.a. 2015:22). Ook die kritiese komponent het, ons insiens, op KTB en KTB-onderrig betrekking, omdat KTB die verband tussen taal en mag beklemtoon (Janks 2009b; Huang 2013; Shapiro 2022; vergelyk 4.1.2).

Die humanistiese teorie fokus op menslike ontwikkeling en gaan van die standpunt uit dat alle individue selfgerig is en daarna streef om hul volle potensiaal te bereik (Baumgartner 2003). 'n Spesifieke kategorie van die humanistiese teorie is selfgerigte leer wat daarop neerkom dat volwassenes (en leerders) hul eie leer kan beplan, uitvoer en evalueer, omdat hulle selfstandig is en die vryheid het om te leer (Taylor en Hamdy 2013). Hierdie teorie en subkategorie rig die inhoud van hierdie artikel, aangesien ons juis die selfgerigtheid waaroor Afrikaansonderwysers beskik, wil bevorder of ontsluit deur strategieë voor te stel waaruit onderwysers kan kies om hul eie KTB-onderrigpraktyke te beplan, uit te voer en te evalueer.

3.2 Interpretasiefase

Volgens Onwuegbuzie en Frels (2016:57) behels die interpretasiefase die “culmination of the analysis, evaluation, and interpretation of selected information sources, which are then synthesized”. Die bronne in afdeling 4.1 en 4.2 oor die aard van onderskeidelik KTB en KTB-onderrig is krities gelees en geïnterpreteer ten einde 'n *opsomming* daarvan en *afleidings* daaruit te maak. 'n Notaboek is hiervoor gebruik. In elke opsomming is ook melding gemaak van bepaalde temas wat tydens die lees daarvan na vore gekom het, byvoorbeeld magsverhoudings, die posisionering van die leser/hoorder, ens. Hierná is elke opgesomde bron vergelyk om vas te stel watter bronne dieselfde temas bespreek, waarna voortgegaan is na die sintese van die inligting in afdeling 4.1.2 en 4.2.

3.3 Kommunikasiefase

Onwuegbuzie en Frels (2016) beskou die kommunikasiefase van die omvattende literatuur-onderzoek as die stap waartydens die literatuuronderzoekverslag aan die tersaaklike teikengroep versprei word: “Typically, the goal here is to make the research report available to one or more others, thereby contributing to the cycle of knowledge generation” (Onwuegbuzie en Frels 2016:57). In hierdie studie word die strategieë wat in afdeling 4.1.2 en 4.2 geïdentifiseer is, versprei deur dit in 'n afsonderlike afdeling (afdeling 5) van hierdie navorsingsartikel aan te bied. Volgens Onwuegbuzie en Frels (2016) kan so 'n aanbieding van die literatuuronderzoekverslag visueel, geskrewe, mondelings of oudiovisueel wees. In afdeling 5 word die kerneienskappe van KTB en KTB-onderrig visueel vir die Afrikaansonderwyser voorgestel (sien figuur 2), waarna strategieë wat met hierdie kerneienskappe saamhang vir die onderrig van KTB in die Afrikaans-klaskamer voorgestel word.

4. Literatuuronderzoek

Carstens en Van de Poel (2012) wys daarop dat taal nie alleenlik gebruik word om verhoudings tussen mense – as ’n kommunikasiemiddel – uit te druk nie. Intendeel, as gevolg van magsverhoudings wat tussen mense bestaan, kan misleiding, marginalisasie, diskriminasie en onderdrukking ook in taalgebruik en -politiek neerslag vind. Hierdeur kan een taalgebruiker deur ’n ander taalgebruiker oorheers of gedomineer word. Faasen (2018) beklemtoon ook dat taal as ’n lewende menslike aktiwiteit voortdurend ontwikkel en gebruik of misbruik kan word om bepaalde doelwitte te bereik. Die funksies van taal wat in so ’n geval ter sprake is, is die instrumentele funksie van taal wat verwys na die gebruik van taal om ’n bepaalde effek te weeg te bring en die regulerende funksie wat verwys na die gebruik van taal om beheer uit te oefen. In so ’n geval word taal nie geabstraheer (losgemaak van die konteks waarbinne dit voorkom) nie, maar word dit bestudeer in terme van dit wat mense daarmee dóén, byvoorbeeld om te manipuleer of beheer uit te oefen. Die pragmatiese aard van taal is dus hier ter sprake. Hierdie pragmatiese aard word ook in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum (die KABV) onder die taalvaardighede *lees en kyk* asook *taalstrukture en -konvensies* as *kritiese taalbewustheid* (KTB) vergestalt. Daarom word die aard van KTB in afdeling 4.1 en kritiesetaalbewustheids-onderrig in afdeling 4.2 bespreek.

4.1 Die konseptualisering van kritiese taalbewustheid in die literatuur

Voordat die begrip *kritiese taalbewustheid* gedefinieer word, word die oorsprong daarvan kortliks bespreek.

4.1.1 Die oorsprong van kritiese taalbewustheid

Norman Fairclough, Marilyn Martin-Jones, Romy Clark en Roz Ivanič het die begrip *kritiese taalbewustheid* die eerste keer in 1987 by die vergadering van die Britse Vereniging vir Toegepaste Taalkunde bekendgestel. Die konsep van KTB het uit die taalbewustheidsbeweging en kritiese diskoersontleding, waarvan laasgenoemde ’n besondere benadering tot taalstudie is, ontstaan (Clark en Ivanič 1999; Wallace 1999). “CLA illuminates and exemplifies CDA [critical discourse analysis] in teaching contexts while enriching and strengthening basic tenets of orthodox LA [language awareness].” (Wallace 1999:98). Albei dié komponente waarop KTB berus, word onderskeidelik in 4.1.1.1 en 4.1.1.2 kortliks bespreek.

4.1.1.1 Taalbewustheidsbeweging

In die taalbewustheidsbeweging is geredeneer dat leerders, buiten vir grammatika,² bewus moet wees van hoe taal funksioneer, insluitend kennis van uitspraak, vreemde tale, taalvariasie, die verhouding tot dierekommunikasie, asook taalgeskiedenis (Hudson en Walmsley 2005). Fairclough (2014) redeneer dat taalbewustheid onder meer tot die oorbrugging van sosiale probleme bygedra het deur toegang tot Standaardengels vir alle leerders te gee, veral dié wat nie bepaalde verbale leerhulpmiddels tuis gehad het nie. Volgens Shapiro (2022:30) was hierdie beweging “Language Study, version 2.0” moontlik aangesien dit gehoor gegee het aan verskillende voorstelle van taalkomitees ter verbetering van Engelsonderrig. Hierdie voorstelle het ’n verskuiwing vanaf tradisionele grammatika-onderrig na ’n beskrywing van taal soos wat dit gebruik word (oftewel taal in gebruik) meegebring; aandag aan verskillende taalvlakke, soos sintaksis en die organisering van tekste gegee; verskille tussen gesproke en geskrewe tekste; en die plasing van taalstudie binne ’n groter sillabus vir taalstudie (Philp 1994, soos aangehaal deur Hudson en Walmsley 2005).

So ook is KTB gebaseer op die uitgangspunt van taalbewustheid, naamlik dat taal 'n regmatige plek as 'n studie-onderwerp het (Wallace 1999). Kritiese taalbewustheid versterk met ander woorde hierdie uitgangspunt van taalbewustheid, omdat dit ook op taal fokus (vgl. 4.2).

4.1.1.2 Kritiese diskoersontleding

Kritiese diskoersontleding, ook bekend as “kritiese taalstudie” (Fairclough 1989:5; Fairclough 2014:2), is 'n oriëntasie tot taal (Fairclough 2014) en tot taalstudie wat deur Norman Fairclough³ in die laat tagtigerjare voorgestel is (Clark en Ivanič 1999).

Die objek van ontleding, soos blyk uit die naam, is diskoers. Soos uit die volgende definisies sal blyk, is die begrip *diskoers* moeilik om te definieer (vgl. Carstens en Van de Poel 2012). Crystal (2010) verduidelik dat 'n diskoers 'n gedragseenheid is, spesifiek 'n versameling uitinge wat gesamentlik 'n herkenbare spraakgebeurtenis voorstel, byvoorbeeld 'n gesprek, grappie of onderhoud, terwyl Richards en Schmidt (2013) diskoers nie uitsluitlik met gesproke kommunikasie in verband bring nie, maar met enige langer stuk taalgebruik (byvoorbeeld paragrawe, gesprekke en onderhoude) wat uit kommunikasie voortvloei, en waarin selfs bepaalde betekenis en waardes ingebed is. Fairclough (2013) redeneer egter dat diskoers nie noodwendig 'n voorwerp (soos in die vorige twee betekenisonderskeidings) is nie, maar eerder 'n dinamiese web van verhoudings (vergelyk figuur 1 hier onder wat in Afrikaans vertaal is).



Figuur 1. Die wyse waarop diskoers deur Fairclough (1989:25) beskou word (vertaal in Afrikaans)

Uit figuur 1 kan 'n aantal afleidings oor die aard van diskoers as 'n sosiale entiteit, oftewel 'n dinamiese web van verhoudings, gemaak word. Diskoers verwys na 'n gesproke of 'n geskrewe teks. Die teks is dus slegs een komponent van diskoers. Diskoers behels ook die interaksie tussen mense, wat die prosesse van teksskepping en teksvertolking insluit. Laastens is diskoers deel van 'n stuk sosiale aksie. Daar is ook 'n verband tussen die verskeie komponente van diskoers. Die teks is 'n eindproduk van teksskepping, maar terselfdertyd verklap dit ook iets van die prosesse wat tydens die samestelling daarvan ingespan is. Die taalpatrone en stilistiese keuse binne die teks weerspieël byvoorbeeld aspekte van die omstandighede rakende die skep daarvan, soos die gebruik van kort, kragtige sinne deur die skrywer (of spreker) om sterk emosionele reaksies uit te lok. Aan die ander kant is daar ook 'n skakel tussen die teks en die manier waarop die teks verstaan moet word. Met ander woorde, die teks self dien as 'n leidraad vir die wyse waarop dit vertolk moet word. Wanneer formele taal in 'n teks gebruik word en feitelike inligting op 'n gestruktureerde wyse aangebied word, dui dit aan lesers dat die teks as 'n gesaghebbende akademiese teks vertolk moet word. Die prosesse van teksskepping en teksvertolking word deur die sosiale konteks bepaal, aangesien taalgebruik as 'n vorm van sosiale aksie beskou word (Fairclough 1989; Fairclough 2014).

Veral die siening van taal in kritiese diskoersontleding is tersaaklik, aangesien Clark en Ivanič (1999) daarop wys dat die beskouing van taal in kritiese diskoersontleding as vertrekpunt vir die konseptualisering van KTB gebruik is. In kritiese diskoersontleding is die siening dat hoewel mag dikwels in 'n fisies waarneembare vorm waargeneem word – soos om mense van hul huise of werke te ontnem, of deur geweld – mag ook in verskeie ander modaliteite voorkom, onder meer in die vorm van taal (Fairclough 1989). Taal het mag wanneer die boodskap wat oorgedra word, gehoorsaam en aanvaar word, dit wil sê nie bevraagteken word nie (Fairclough 1989).

Die gewilligheid van die taalgebruiker om die boodskap sonder bevraagtekening te aanvaar, word deur die ideologiese werking van taal bewerkstellig (Fairclough 1989). Dit wil sê, taalgebruikers word oorreed om die inhoud van 'n boodskap te aanvaar as gevolg van die betrokke gesondeverstandaanne of ideologie wat die boodskap onderlê. Byvoorbeeld, tydens 'n besoek aan 'n dokter neem die dokter tipies besluite oor die pasiënt se behandeling, omdat die gesondeverstandaanne of ideologie impliseer dat die dokter die gesaghebbende bron is wanneer 'n besluit oor 'n pasiënt se behandeling geneem moet word, eerder as die pasiënt. Sulke gesondeverstandaannes of ideologieë word ook by taalgebruik ingebed (Fairclough 1989). Fairclough (1989:82) verwys na die opskrif van 'n koerantberig, getiteld "Problems" met die subteks "Need someone to talk to? We're always willing to listen. You can write to us, Dave and Lesley ...". Die ideologie of gesondeverstandaanne wat volgens Fairclough (1989) hier ingebed is, is dat die enigste manier om probleme te hanteer, is deur met iemand daaroor te gesels; en dat die rol van die ander persoon is om met 'n simpatieke oor te luister.

Die kwessie van mag hou verband met deelnemers wat mag het wat dié sônder mag wil beheer en beperk. Dié sônder mag kan op drie maniere beperk word, naamlik inhoudelik (die soort dinge wat gesê mag word), verhoudingsgewys (die aard van die sosiale verhouding tussen deelnemers aan die diskoers) en volgens subjekposisies (die aard van die posisies wat deelnemers tydens die diskoers kan beklee) (Fairclough 1989). Fairclough (1989) skets 'n situasie waarin 'n mediese dokter studente in die prematuurbaba-afdeling besoek en hulle vra om die konsultasieproses te verwoord. Deurdat die dokter vir hulle uitwys dat hulle tydens 'n konsultasie met 'n prematuurbaba 'n vasgestelde prosedure moet volg, word die studente *inhoudelik* beperk. Omdat die studentedokters 'n professionele verhouding met hul eweknieë moet hand-

haaf, maar ook as ondergeskikte van die dokter moet optree, word hulle ook *verhoudingsgewys* beperk. Laastens, aangesien hulle twee rolle, een as aspirantdokter en 'n tweede as 'n student moet beklee, word hulle *subjekposisies* ook beperk. Fairclough (1989:46) redeneer ook dat elkeen van hierdie beperkings met sekere linguistiese vorme saamhang. Om die studente inhoudelik te beperk en hulle te dwing om die prosedure op 'n sekere manier toe te pas, kan die dokter byvoorbeeld vraagsinne gebruik (bv. "Now, what do we do?"), vraagsinne in die negatiewe vorm stel (bv. "Did we not look at the baby with the head problem yesterday") en sinne waarin 'n vraag aan die einde van die stelling bygevoeg word gebruik (bv. "Well, now we come down to the mouth, don't we?").

Fairclough (1989) redeneer dat beperkings op die inhoud van diskoers, die betrokke sosiale verhoudings asook die sosiale identiteite wat tydens die diskoers aan die deelnemers toegeken word, langtermyngevolge kan hê vir deelnemers se kennis, oortuigings, sosiale verhoudings en die sosiale identiteit van die samelewing. Ook Fairclough (2014:8) beaam die effek van diskoers op sosiale verhoudings wanneer hy sê dat "in any discourse, knowledge, social relations and social identities are simultaneously being constituted or reconstituted".

Die verhouding tussen taal, mag en ideologie is nie altyd vir taalgebruikers ooglopend nie (Fairclough 1989), omdat diskoerspraktike beskou kan word as iets wat bloot daar is, iets wat algemene kennis is, eerder as iets wat sosiaal gekonstrueerd is (Fairclough 2014). Kritiese diskoersontleding probeer derhalwe hierdie versteekte verbande tussen taal, mag en ideologie, asook die potensiele effekte, bloot te lê. Volgens Fairclough (2014) is hierdie blootlegging van die verhouding tussen taal en mag om 'n bykomende rede noodsaaklik. Hy redeneer dat die studie van taal tipies op 'n apolitiese en objektiewe wyse benader word, waar onderliggende magsverhoudings en ideologiese bedoelings nie bevraagteken word nie en taal as onafhanklik gesien word van die sosiale, politiese en ideologiese kontekste waarin dit funksioneer. Om hierdie probleem van diskoers wat as "data" beskryf word, te oorbrug, poog kritiese diskoersontleding om die bewustheid van taalgebruikers te verhoog, veral dié wat deur ander se taalgebruik oorheers word (Fairclough 2014:9–10).

Die volgende afdeling ondersoek hoe KTB, as 'n uitvloeisel van kritiese diskoersontleding, binne die onderwyskonteks gekonseptualiseer word.

4.1.2 Die eienskappe van kritiese taalbewustheid

Hier bo is reeds aangedui dat KTB uit kritiese diskoersontleding ontstaan het. Hierdie afdeling fokus op hoe dit vir die klaskamer aangepas is. Hierop gee Karagiannaki en Stamou (2018:224) 'n duidelike antwoord: "CLA concerns the introduction of critical discourse analysis into the classroom through the development of skills on the part of students to scrutinize the lexicogrammatical choices of texts." Wat hieruit duidelik blyk, is dat die gebruik van *linguistiese middele*, soos woordeskat en grammatika tydens KTB-onderrig betrag word, hoewel Janks (1995a; 2009a) aandui dat *nieverbale elemente*, soos foto's, prente, gebare en grafieke ook onder die loep geneem kan word. Keuses wat nie gemaak word nie, is egter net so belangrik, want soos wat 'n bepaalde keuse bydra om 'n spesifieke betekenis te kommunikeer, dra die doelbewuste vermyding van spesifieke taalkeuses weer by tot 'n sekere perspektief of betekenis wat na die agtergrond geskuif word.

Taalontleding is derhalwe die fokus van KTB, waar taalgebruikers die “linguistiese ekologie” van die teks moet ontleed deur die aktivering van kritiese denke (Wangdi en Savski 2023:447). Taalgebruikers word as ’t ware deelnemers wat die simboliese dimensies van taal interaktief ontleed, wat hoërdeprosesse vereis (Wangdi en Savski 2023). Hieruit is dit duidelik dat oppervlakkige ontleding nie die fokus van KTB is nie, maar ’n werklike bevraagtekening van die teks. Dit verklaar ook waarom Karagiannaki en Stamou (2018:224) in hul definisie van KTB in die eerste paragraaf van 4.2 die woord “interrogate” gebruik.

Janks (1995a:8) gee ’n voorbeeld van hoe taal bevraagteken kan word deur die onderstaande teks te gebruik (vertaal in Afrikaans).

Ons monumente en gedenktekens

Die eerste setlaars

Mense wonder dikwels wat Jan van Riebeeck sou sê, indien hy sou sien wat van die Kaap van Goeie Hoop geword het. Vanaf die klein verversingstasietjie, tuis aan die voet van Tafelberg, het die Nederlandse nedersetting ontwikkel tot die uitgestrekte stad Kaapstad. Die koms van Jan van Riebeeck in 1652 was die begin van die moderne hoofstuk van Suid-Afrikaanse geskiedenis – en oral is daar herinneringe van daardie vroeë, uitdagende tye ...

Teks deur Janks (1995a:8) – vertaal in Afrikaans

Dié navorser verwys na die eerstepersoonsvoornaamwoord “ons” en verduidelik dat dit doelbewus gebruik word om die leser in te sluit. Dit wil sê, “ons” word inklusief deur die skrywer gebruik om ’n samehorigheidsgevoel met die leser te bewerkstellig (vgl. Ponelis 1979; figuur 3 in afdeling 5). Die doel is om die skrywer se perspektief af te dwing dat almal (die leser ingesluit) glo die koloniseerders was die eerste setlaars en dat hulle met monumente vereër moet word. Uit die ontleding van die taalgebruik van die teks is dit duidelik dat taal nooit neutraal is nie (vgl. afdeling 1; Wangdi en Savski 2023). Vergelyk ook afdeling 5 waar hierdie teks verder bespreek word.

Posisionering is ’n bykomende kernbegrip wat met KTB verband hou (vgl. Clark en Ivanič 1999; Janks 2005a; Janks 2009a; Janks 2009b; Janks 2010a; Petersen 2014). Soos reeds in 4.1.1 aangetoon is, is een van die maniere (naas geweld) om mag uit te oefen die vermoë van die skrywer (of spreker) om die leser/aangesprokene te oorreed om die boodskap of perspektief van die skrywer (of spreker) sonder bevraagtekening te aanvaar. Enige teks word dus deur die skrywer (of spreker) se perspektief geposisioneer, wat meebring dat die teks weer op sy beurt die leser (of hoorder) deur middel van die linguistiese (en nielinguistiese) keuses posisioneer (Janks 2005a; Janks 2010a), met die hoop dat die leser (of hoorder) hierdie perspektief sal deel. Volgens Janks (1995b) sal die skep van tekste sonder hierdie doelwit voor oë sinneloos wees. O’Hallaron e.a. (2015) wys daarop dat selfs die skrywers van inligtingstekste, wat tipies as ’n versameling feite beskou word, ook die leser aanspreek en beïnvloed hoe die leser op die teks reageer (vgl. 4.2).

Om van hierdie posisionering bewus te wees en hulle eie vertolking teenoor die vertolking wat die skrywers (of sprekers) wil hê, te assesseer, behoort lesers (of hoorders) hulle van die teks te distansieer (Wallace 1999; Janks 2005b). Dit beteken dat (i) die leser (of hoorder) 'n tree terug moet gee en die linguistiese middele wat deur die skrywer (of spreker) gebruik word om te posisioneer, moet ondersoek (Janks 2009a; vergelyk tabel 1 in afdeling 5); en (ii) kritiese vrae moet stel, soos wie se belang die teks dien, wie bevoordeel word en wie benadeel word (Janks 1995a; Janks 2005a; Janks 2009a; Janks 2010a).

Distansiëring van die teks laat taalgebruikers toe om te begryp dat enige teks 'n bepaalde wêreld voorstel (Janks 2009b) en eintlik 'n sosiale konstruksie is (Ali 2011) met sosiale invloede (Janks, soos aangehaal deur Wits Universiteit 2019). Hierdie sosiale invloede behels die insluiting van bepaalde groepe, en die uitsluiting van ander, en die voorsiening in die behoeftes van spesifieke groepe wat bevoordeel word ten koste van ander groepe wat benadeel word (Janks, soos aangehaal deur Wits Universiteit, 2019).

Kritiese taalbewustheid poog om die identiteit van die leser (of hoorder) te wysig vanaf 'n ideale leser (of hoorder) wat die aannames, waardes, oortuigings en perspektiewe van die skrywer (of spreker) deel (Huang 2013) na dié van 'n kritiese leser (of hoorder) (Janks 1995a). Een deelnemer aan Huang (2013:79) se studie beskryf 'n *ideale leser* as 'n "absent-minded reader" wat bloot op die oppervlakte fokus en onbewustelik deur die skrywer mislei word. Kritiese taalbewustheid wil daarom eerder kritiese lesers (en hoorders) skep (Janks 1995a) wat nie elke teks as die waarheid aanvaar nie, maar wat eerder op alle vorme van manipulasie, oorheersing en misbruik van hulself en hul land reageer (Monyaki 2016), deur die boodskap aan hulle eie idees en waardes asook dié van ander te meet (Janks 1995a). Dit bemagtig hulle om mag in tekste, wat hulle dwing om die status quo te aanvaar, te weerstaan (Monareng 2009), veral tekste wat sosiale ongelykheid weerspieël. Op hierdie manier kan hulle taal op so 'n wyse gebruik dat ander nie benadeel word nie (Janks 1995a) en gevolglik 'n verandering teweegbring deur as verantwoordelike landburgers op te tree (Clark en Ivanič 1999; Clark 2014).

Die algemene siening is dat KTB daarom met teenstand, verskille en bevryding saamhang (Wallace 1999), hoewel Wallace (1999) self nie hierdie eienskappe voorstaan nie. Kritiese taalbewustheid daag volgens Wallace (1999) eerder sosiale ongelykheid uit, en gaan nie oor persoonlike bemagtiging (oftewel bevryding) nie. Daarby word weerstand in plaas van teenstand beklemtoon, waar weerstand dui op 'n weldeurdagte, rasionale standpunt wat deur regverdiging en toeligtende voorbeelde ondersteun word en deur ander ondersoek kan word (Wallace 1999). Dit is hierdie soort weerstand wat werklik daartoe bydra dat die leser (of hoorder) afstand doen van hulle eie identiteit, ondervindings en ideologiese voorveronderstellings (Wallace 1999). Gemeenskaplike ervarings word ook beklemtoon, waar ondervindings in 'n gemeenskaplike lig geplaas word eerder as om op een spesifieke ondervinding te fokus (Wallace 1999).

Die verwysing na weerstand hier bo skep dalk die indruk dat taalgebruikers altyd van die boodskap van 'n teks móét verskil. Tog dui Schleppegrell en Moore (2018) aan dat die leser saam met die temas of die boodskap van 'n teks kan stem óf daarvan kan verskil. Waarmee KTB eerder verband behoort te hou, is die deeglike lees van 'n teks; die begryp van die inhoud; die beoordeling van die betekenis wat gekommunikeer word; die bewuswording van verskillende perspektiewe; en die versoening van taalkeuses met die potensiele gevolg(e) daarvan (sien tabel 1 in afdeling 5), veral wat jou eie gesproke en geskrewe kommunikasie behels (Schleppegrell en Moore 2018). Laasgenoemde navorsers gee toe dat die voorgenoemde

doelwitte van KTB taalgebruikers wel voorberei om by diskoers wat antagonisties van aard is, betrokke te raak, sou hulle sulke tekste teëkom. Kritiese taalbewustheid skep dus die geleentheid om “deur taal te sien” (Schleppegrell en Moore 2018:12) of die onderliggende/verborge betekenis in ’n teks te identifiseer (Lawrence 2022). Kritiese taalbewustheid behoort daarom eerder gekonseptualiseer te word as ’n manier om tekste op ’n kritiese en andersoortige wyse te lees (Granville 2003).

Die taalgebruiker word daarom nie as ’n passiewe ontvanger van kennis beskou nie, maar as ’n deelnemer wat self kennis skep (O’Hallaron e.a. 2015). Taalgebruikers dink oor, bespreek en reageer op tekste en die skrywers (of sprekers) daarvan sonder om die inligting as passiewe kennis te assimileer (O’Hallaron e.a. 2015). Volgens O’Hallaron e.a. (2015), en Schleppegrell en Moore (2018) dra sodanige ontleding van tekste by tot die ontwikkeling van besinningsgeletterdheid.

Die skep van kennis deur leerders dui gevolglik op ’n wegbeweeg vanaf eendimensionele vertolkings. Wallace (1999:99) dui daarop dat kritiese diskoersontleding wel dikwels neig om hom tot een vertolking in die hande van die “lone armchair critic” te leun, omdat dit subjektief is. Hoewel KTB uit kritiese diskoersontleding ontwikkel het, word dit nie hierdeur gekenmerk nie, aangesien dit ’n sosiaal vertolkende proses is waar tekste uit die hande van een subjektiewe kenner beweeg en omgeskakel word tot ’n medium waarin individue met mekaar kommunikeer, terwyl hulle terselfdertyd bemagtig word. Veelvuldige vertolkings en perspektiewe word beklemtoon (Petersen 2014; Schleppegrell en Moore 2018).

Janks (2009a; 2010b) voer aan dat onderwysers meen dat KTB te polities is. Hierdie navorser wys egter daarop dat wanneer mag en politiek ter sprake is, daar tussen *Politiek* en *politiek* onderskei moet word. *Politiek*, met ’n hoofletter *P*, behels wêreldse bekommernisse, soos regeringskwessies, etniese en godsdienstige volksmoord, apartheid en linguistiese imperialisme. *Politiek* met ’n kleinletter *p*, daarenteen, verwys na die mikropolitiek van die daaglikse lewe: die keuses wat onder meer bydra tot die skep van ons identiteit, vrese en begeertes, die politiek van identiteit, wenners en verloorders en die wyse waarop ons ander mense hanteer. Kleinletterpolitiek dra daartoe by om ’n verandering in ons daaglikse lewens en dié van die mense rondom ons te maak.

Uit die bespreking in hierdie afdeling is dit duidelik dat KTB daarop gerig is om die teks se ontwerp te ontleed deur te fokus op hoe die taalkeuses binne die teks die skrywer (of spreker) se ideologie en wêreldbeskouing weerspieël (Huang 2013). Grammatika word dus beskou as iets wat sosiale, ideologiese en kulturele kwessies kan uitlok of kan versteek (Pradita 2018).

4.2 Die konseptualisering van KTB-onderrig in die literatuur

In hierdie afdeling word op ’n narratiewe wyse verslag gedoen oor die manier waarop KTB-onderrig in die klaskamer kan plaasvind, soos blyk uit die literatuur.

Die klaskamer waar KTB-onderrig plaasvind, behoort as ’n vertolkende gemeenskap beskou te word. Die onderrig van KTB behoort hiervolgens as ’n vertolkende, sosiale proses wat deur die leerders gedeel word, benader te word (Wallace 1999). Volgens Petersen (2014) behoort KTB, in teenstelling met die huidige benadering in die KABV, nie in isolasie onderrig te word nie, maar dit behoort ’n gewoonte te word wanneer daar ook al met tekste omgegaan word. Wallace (1999) gee die volgende spesifieke riglyne om hierdie soort klaskamer te skep:

Ondersteuning moet gebied word, sodat leerders hulle vertolkings na die klaskamer kan bring. Hierna werk die leerders in groepe of pare waar hulle hul vertolking aan dié van ander moet meet. Hierdie proses bevorder bewustheid van meervoudige interpretasies. Nadat elke groep klaar hulle interpretasies bespreek het, word 'n verteenwoordiger aangewys om die groep se perspektiewe op te som. Daar word onder meer aangedui hoe die perspektiewe van die groeplede verskil het, en bepaalde redes verskaf vir besluite wat geneem is.

Wat ook uit die literatuur na vore kom, is die beklemtoning van die aktiewe rol van die leerder en die wegbeweeg vanaf die siening dat die leerder 'n voorafbepaalde antwoord vir die onderwyser moet verskaf (Schleppegrell en Moore 2018). Petersen (2014) redeneer dat leerders as kundiges geposisioneer moet word, met ander woorde individue wat hulle eie ervarings en insigte na die leerproses bring. Hierdie navorser beklemtoon voorts veelvuldige lesings en leserposisies van 'n teks, wat beteken dat daar nie slegs een korrekte vertolking is nie, maar verskeie, afhangende van die persoon se perspektief, agtergrond, ervarings en konteks. Verder behoort leerders in gesprek met die skrywer (of spreker) te tree, deur die inhoud van die teks te oorweeg, dit te bespreek en die betekenis daarvan te debatteer (Schleppegrell en Moore 2018). Dit is juis wat KTB onderskei van ander benaderings tot teksontleding wat nie dialogies van aard is nie en waar leerders nie as kritiese lesers optree nie (Schleppegrell en Moore 2018). Wanneer 'n teks gelees word om dit te kritiseer en te dekonstrueer, eerder as om dit bloot te verstaan, word leerders as teksontleders beskou (Wharton 2011).

Die rol van die onderwyser verdien ook aandag. In hierdie verband het Petersen (2014) binne die Suid-Afrikaanse konteks, en meer spesifiek die Afrikaansklaskamer, die ervarings van die onderwyser wat KTB moet onderrig, ondersoek. Petersen (2014) het onder meer bevind dat haar deelnemers se lesse deur baie spesifieke uitkomstegekenmerke is en dat die tekste met 'n enkele betekenis, soos deur die onderwyser bepaal, verband hou. Ander kere het haar deelnemers die KABV-voorskrifte in so 'n groot mate nagekom dat die inhoud formeel aangebied is. Dit het gelei tot lesse waar die leerders nie noodwendig die onderwyser se perspektief deel nie, formele lesse, leerders wat ontmoedig word om aan klasgesprekke deel te neem en leerders wat antwoorde gee wat hulle dink die onderwyser wil hê. Petersen (2014) skryf dit grootliks toe aan eksamenvoorbereiding, die konsolidering van die korrekte-/foutiewe-antwoordbenadering wat deel van die onderwysers se opleiding gevorm het, asook eindeksamenvraestelle wat tekste op 'n eendimensionele wyse benader. Die voorstel is dat onderwysers sensitief gemaak moet word vir die verskeie betekenisne wat met 'n teks verband hou, sodat hulle leerders kan bemagtig om 'n gesprek met die teks te voer. Daarby word aanbeveel dat onderwysers tekste moet medieer met die generasiegaping tussen hulself en hul leerders in gedagte.

Petersen (2014) het ook bevind dat dit moeilik vir onderwysers is om hulself van hul verwysingsraamwerk en identiteit te distansieer, en dat dié aspekte die keuse van tekste, asook hulle interaksie met leerders beïnvloed. Dit word veral gesien in die eendimensionele wyse waarop die onderwysers die tekste vertolk het, met die gevolg dat hulle die lesse oorheers het en die stemme van die leerders stilgemaak is. Dit is direk in stryd met die aktiewe rol van die leerders wat vroeër bespreek is. Om hierdie rede beveel Petersen (2014) aan dat studente-onderwysers gedurende onderwysopleiding bewus gemaak moet word van hoe hul persepsie van 'n teks hul lesse en lesuitkomstegedinge direk kan beïnvloed. Die enigste oplossing is selfbesinning, sodat onderwysers die tekste anders met hulle leerders kan medieer.

Wharton (2011) beklemtoon dat wanneer die teks deur die onderwyser gemedieer word, die fokus op die taalkeuses én die doel hiervan moet wees, naamlik wie se belange deur die teks gedien word, asook diegene wie se stemme stilgemaak en gemarginaliseer word. In 4.1.2 is na hierdie soort vrae as kritiese vrae verwys. Janks (2009a:5) illustreer hierdie soort kritiese vrae deur 'n voorbeeldteks te gee. Hier onder is 'n kort uittreksel van hierdie teks, in Afrikaans vertaal, tesame met 'n aanduiding van die kritiese vrae wat daarvoor gestel is.

Indië se Ratan Tata het sy belofte gehou om die wêreld se goedkoopste motor te vervaardig.

In New Delhi in die vroeë 1970's, het my familie met 'n bromponie op die klassieke, lewensgevaarlike Indiese manier gereis. My pa het gery, terwyl ek as 'n kleuter op die buikplank voor hom gestaan het, terwyl my ma agterop gesit het met my babasussie in haar arms. Destyds in Indië was die besit van 'n motor buite die bereik van 'n jong gesin.

Ratan Tata het onlangs 'n gesin soos myne beskryf as die inspirasie vir die ontwikkeling van Nano, die ultragoedkoop "volksmotor" wat Tata Motors in 2009 bekendgestel het. "Wat dit aangespoor het, was om in 'n motor te ry en na hulle te kyk en te dink dat daar veiliger maniere moet wees waarop daardie mense vervoer kan word," sê hy.

Janks (2009a:5) stel 'n verskeidenheid kritiese vrae voor wat oor die bostaande teks gestel kan word. Dit sluit breër kritiese vrae in, soos:

1. Wil die skrywer die leser laat dink dat die vervaardiging van die Nano die regte ding was om te doen of nie?
2. Wil die skrywer hê dat jy Ratan Tata, die voorsitter van Tata Motors, moet bewonder of nie?
3. Wil die skrywer hê jy moet die Nano bewonder?
4. Wie se belange word in hierdie teks gedien?

Van die meer spesifieke kritiese vrae sluit in, onder meer:

- i. Waarom gebruik families in Indië bromponies, indien dit so onveilig is?
- ii. Is openbare vervoer in Suid-Afrika veilig? Hoekom of hoekom nie?
- iii. Waarom is daar geen wette om mense teen onveilige vervoer te beskerm nie?
- iv. Wat veronderstel die woorde/frases "in 'n motor te ry", "hulle" en "daardie mense" oor Ratan Tata se posisie in vergelyking met dié van die families wat bromponies gebruik?

Uit vraag (ii) en (iii) is dit duidelik dat meer spesifieke kritiese vrae die teks binne 'n breër sosiokulturele ruimte plaas – 'n aanbeveling van Janks (2005a).

Wat uit die bostaande vrae afgelei kan word, is dat kritiese vrae nie, soos leesbegripvrae, van leerders vereis om afleidings te maak nie, maar eerder dien as leidrade om te bepaal hoe die skrywer die leser posisioneer (Janks 2009a). In hierdie verband redeneer Correia (2006) dat leesbegrip as 'n passiewe leestaak gekenmerk word en omdat hierdie take van leerders verwag om stil te lees en inligting op te spoor, word die geleentheid om te leer, beperk (Correia 2006).

Kritiese vrae, daarenteen, oorbrug hierdie oppervlakkige lees van die teks deur die geleentheid te bied (i) om tussen die lyne te lees en dus interaksie met die teks te hê, (ii) om die teks nie as iets te sien wat betekenis op sigself het nie, maar as iets wat binne 'n breër sosiale konteks geplaas kan word wat die leser en die skrywer insluit, (iii) om analities met die teks as 'n geheel om te gaan, (iv) met die gevolg dat leerders aktief bydra tot die skep van betekenis en om saam met ander leerders te werk (Tomitch 2008).

Schleppegrell en Moore (2018) fokus nie op kritiese vraagstelling nie, maar wel op die gebruik van taalgefokusde aktiwiteite deur onderwysers en geletterdheidsafrigters van graad 2- tot 5-leerders om die ontlukende kritiese taalbewustheid van leerders te ontwikkel. Hierdie navorsers voer aan dat die skrywer se stem na vore kom in die wyse waarop karakters uitgebeeld word. Die klem is dus op die bewusmaking van die *skrywerstem* in tekste. Die leerders lees 'n storie oor 'n meisie wat tweetalig is en die heelyd vir haar vriende moet vertaal. Hulle moet in hul skryfwerk aandui hoe die karakter se gevoelens om twee tale te praat regdeur die storie verander het deur op die skrywerstem te let. Die onderwysers fokus op houdings wat merendeels geïmpliseer word. Ten einde hierdie doelwit te behaal, word 'n aantal kleiner aktiwiteite uitgevoer. Die onderwyser vra vir die leerders waar voorbeelde van *houding* in die storie voorkom, en watter woorde hierdie houding voorstel. Dit word vervolgens op 'n houdingslyn, wat strek vanaf positief tot negatief, geskryf, en die leerders moet verduidelik waarom hulle die woorde op 'n bepaalde plek op die houdingslyn plaas. Hierná moet leerders die houdingslyn gebruik om 'n neiging in die karakter se ontwikkeling af te lei, gevolg deur 'n karakterontleding (vergelyk tabel 3 in afdeling 5), om die leerder se rol as beoordelaar van die karakter te bevorder. Schleppegrell en Moore (2018) is ook van mening dat hierdie aktiwiteite gevolg kan word deur 'n bespreking van hoe die skrywer die leser wil beïnvloed, tesame met skryfaktiwiteite waar lesers hul eie standpunte verskaf oor wat hulle gelees het.

Ook O'Hallaron e.a. (2015) se deelnemers stem met dié van Schleppegrell en Moore (2018) ooreen, omdat die navorsing deel vorm van 'n ontwerpgebaseerde navorsingsprojek wat drie jaar duur. In O'Hallaron e.a. (2015) se artikel word onder meer verslag gelewer oor hoe die skrywers van inligtingstekste bepaalde houdings uitdruk. Ten einde ontlukende kritiese taalbewustheid te ontlok, het van die deelnemers aan die studie voorbeeldsinne uit 'n teks gegee (soos "Fortunately, there are not too many of these large earthquakes and they are extremely rare in Michigan"), en dan vir die leerders gevra wat die persoon eintlik sê en of dit 'n feit of 'n mening is (Schleppegrell en Moore 2018:61). Van die leerders se reaksies op die bostaande aanhaling was dat die skrywer van mening is dat Michigan baie gelukkig is, omdat hulle nie baie aardbewings het nie, wat die skrywer se mening weerspieël (Schleppegrell en Moore 2018). 'n Verdere voorbeeld wat O'Hallaron e.a. (2015:62) gee, is "Every day we experience the wonder of electricity and give it very little thought", waar die skrywer bepaalde aannames oor die leser maak. Vrae soos "Hoe weet die skrywer wat ek van elektrisiteit dink?", "Wie is hierdie 'ons'?" en "Hoe sien ek myself in vergelyking met hierdie 'ons'?" help leerders om te verstaan dat (i) feite met skrywers se perspektiewe versoen kan word, sonder dat die leerders noodwendig bloot feite of menings moet identifiseer; (ii) die skrywer die leser se veronderstelling vorm oor die inligting wat gaan volg; en (iii) lesers moet fokus op wat gekommunikeer word. Vanaf die identifisering van skrywershouding volg dit dat leerders met die skrywer in gesprek tree.

O'Hallaron e.a. (2015:62) stel ook voor dat onderwysers aandag moet skenk aan vorm-betekenis-passings, soos dat "fortunately" beoordeelend van aard is, terwyl "interestingly" dui op onverwagse inligting wat gaan volg (vergelyk afdeling 5 waar so 'n tabel voorsien word). Voorts voer hierdie navorsers aan dat, soos lesers besef dat inligtingstekste nie gelykstaande is aan feite nie, hulle moet ondersoek hoe hulle deur die skrywer se taalkeuses geposisioneer word. Dit moedig hulle aan om op hul eie reaksies te fokus en te bepaal of hulle wel met die skrywer saamstem, al dan nie. Benewens die ontwikkeling van KTB, word begrip van inligtingstekste ook verhoog.

Weninger en Kan (2012) fokus ook op die bekendstelling van eienskappe van KTB in 'n besigheidskommunikasie-module wat oor vier weke strek. Hierdie navorsers redeneer dat besigheidstekste, wat normaalweg as onveranderlik beskou word, ten opsigte van taalgebruik aangepas kan word om 'n ander interpersoonlike verhouding tussen die skrywer en die leser te skep. Dit is juis hierdie wisselwerking tussen die taal van besigheidstekste en interpersoonlike verhoudings waarvan hulle hul deelnemers bewus wil maak (vergelyk figuur 3 in afdeling 5).

Bostaande navorsers fokus nie, soos die studies waarna tot dusver verwys is, alleenlik daarop om tekste terug te voer tot die dele waaruit dit saamgestel is nie, maar ook op die manipulasie van reeds bespreekte taalkeuses om nuwe tekste te skep. Dit sluit ook aan by Janks (2005b) wat van mening is dat leerders tekste moet kan dekonstrueer en herkonstrueer. Tipiese dekonstruksie-herkonstruksie-aktiwiteite wat Weninger en Kan (2012) voorstel, is dat 'n besigheidstekste, soos 'n e-pos, deur leerders ontleed moet word om vas te stel watter interpersoonlike verhoudings tussen die kommunikerende individue bestaan (byvoorbeeld 'n samehorigheidsgevoel of afstand tussen die lede) en watter linguistiese keuses gebruik word om daardie soort interpersoonlike verhouding te skep (vergelyk weer figuur 3 in afdeling 5). So 'n aktiwiteit kan in groepe uitgevoer word, sodat die geleentheid vir veelvuldige interpretasies geskep word (vergelyk 4.1.2 waar dié eienskap van KTB aan bod kom). Hierná moes leerders soortgelyke tekste herkonstrueer deur van die linguistiese middele wat tydens die dekonstruksiefase na vore gekom het, te gebruik. Hulle moes byvoorbeeld maak of hulle bestuurders is wat 'n e-pos aan werknemers stuur om hulle samewerking te kry. Elke keer het die onderwyser aangedui watter uitwerking die leerders moes verkry, byvoorbeeld 'n baasspelerige, 'n professionele of 'n vriendelike gevolg. Nadat die teks geskep is, moes hulle besin oor hoe die teks herkonstrueer is. Hierdie nuutgeskepte teks, asook die groepbesinning word daarna vir die res van die klas aangebied. 'n Bykomende aktiwiteit vereis dat leerders 'n teks moes lees oor 'n werkplek-situasie waar 'n gesprek tussen 'n werkgewer en werknemer plaasvind, en dan moes bepaal watter linguistiese keuses tot die informaliteit van die kommunikasie bydra. Hierdie aktiwiteit is gevolg deur die voltooiing van 'n ondersoekverslag op grond van die gesprek (Weninger en Kan 2012).

In ál die bostaande studies word na mikrovlakontledings verwys, dit wil sê hoe patrone van taalkeuses sekere magsverhoudings uitdaag of versterk (vgl. Wallace 1999). Wallace (1999), daarenteen, verwys ook na makrovlakontledings waar leerders se aandag op die ideologiese basis van tekste en daaglikse gebeure gevestig word. Hierdie navorser sluit byvoorbeeld sowel mikro- as makrovlakontledings in as deel van 'n kritiese leesmodule aan die Universiteit van Thames in Brittanje. Die makrovlakontleding behels dat leerders die skryf en lees van literêre tekste in alledaagse kontekste ondersoek, soos by die huis of openbare vervoer. Leerders moes byvoorbeeld aanteken waar hierdie tekste voorkom en die gemeenskapstekste aan verskillende genres toeken om enersyds kultureel tersaaklike tekstipes vas te stel, en andersyds verskille tussen die tekste van verskillende kulture te bepaal. Op hierdie wyse lei leerders af dat bepaalde patrone van geletterdheidsgedrag, die plasing van geletterdheidsgebeure binne 'n bepaalde konteks en die genres waaraan dit toegeken word, almal ideologies merkwaardig is.

Wallace (1999) maak ook bepaalde aanbevelings rakende tekste. Gemeenskapsbronne (soos briewe, advertensies, plakgate, manifeste, reisbrosjures en koerantmateriaal) word aanbeveel. Daarby word intertekstualiteit beklemtoon – die idee dat enige teks in die lig van ander tekste gelees behoort te word om die werklike sosiokulturele betekenis daarvan vas te stel. Verder word aanbeveel om ondersoek in te stel na hoe dieselfde teks verskillende diskoerse kan voer (vergelyk 4.1.1 vir die definisie van *diskoers*) en om verskillende tekste van dieselfde/soortgelyke bronne met mekaar te vergelyk (Wallace 1999).

Wallace (1999) wys ook daarop dat KTB binne die raamwerk van kritiese pedagogie geplaas moet word, hoewel sy nie verduidelik wat dit veronderstel nie. Daarom steun ons op Brooks (2023) wat verduidelik dat kritiese pedagogie, waarvan Paulo Freire (2018) die pionier is, die oortuiging veronderstel dat onderwysers leerders moet bemagtig om magstrukture en patrone van ongelykheid krities te ondersoek in die strewe na bevryding van onderdrukking. Freire (2018) het aangevoer dat onderwys leerders moet uitdaag, wat dit belangrik maak om leerinhoud aan leerders se lewenswerklikheid, belangstellings en behoeftes te verbind. Dit beteken dat onderwysers hulle leerders goed moet ken om tersaaklike en outentieke voorbeelde, gevalle en probleme te gebruik wat met leerders se kontekste verband hou. Interaktiewe en samewerkende leeromgewings, waar leerders met mekaar kan kommunikeer, perspektiewe kan deel en gesamentlik kennis kan verken, is daarom noodsaaklik. Dit sluit by Wallace (1999) se siening van die klaskamer as 'n vertolkende gemeenskap aan.

Nie een van die bostaande studies stel egter 'n sistematiese benadering voor van hoe tekste tydens KTB-onderrig benader kan word nie. Janks (2005a) stel wel voor dat elke teks sin vir sin ontleed moet word. Wat telkens aangedui moet word, terwyl 'n sin ontleed word, is inligting rakende woordeskatkeuses, prosesse wat deur werkwoorde uitgedruk word (byvoorbeeld “doen”: materiële prosesse, “hê/wees”: verhoudingsprosesse, “dink/voel/ervaar”: verstandelike prosesse, “sê”: verbale prosesse), stem (of die sin in die lydende of bedrywende vorm geskryf is), modus (die struktuur van sin, byvoorbeeld 'n stelsin), modaliteit (waarskynlikheid wat deur sin uitgedruk word) en tema (wat in die temaposisie op die voorgrond geplaas word). Hierna behoort patrone uit die sistematiese ontleding afgelei te word. So 'n sistematiese ontleding kan verryk word deur die uitwerking van hierdie linguistiese keuses binne 'n spesifieke sosiohistoriese konteks te oorweeg.

Shepard-Carey en Gopalakrishnan (2023) verskaf in hulle artikel 'n kort oorsig van 'n reeks studies wat KTB-pedagogiese benaderings in onderwysopleidingskontekste bespreek. Hulle sluit egter af deur te noem dat min studies fokus op die werklike ontwerp en bekendstelling van klasbesprekings, -aktiwiteite en -opdragte wat daarop gemik is om KTB by leerders te kweek. Hierdie navorsers redeneer dat die onderrig van KTB minder voorskriftelik moet wees en eerder meer konteksgebaseerde take moet insluit. KTB-take kan dus persoonlike besinnings behels waar leerders volgens hulle eie verwysingsraamwerk besin. Hulle onderskei tussen drie fases (vergelyk afdeling 5 vir 'n uiteensetting hiervan). Ook Farias en Da Silva (2021) verwys na die gebruik van take om KTB te onderrig. Farias en Da Silva (2021:10) noem hierdie lesse “kritiese taaksiklusse” (vgl. afdeling 5).

Pennycook (2001) het bevind dat taalonderrig en -leer binne die Suid-Afrikaanse konteks, met 12 amptelike tale, onlosmaaklik deel van die politieke landskap is en dat taal daarom juis as 'n instrument ingespan kan word om die samelewing ten goede te verander. Selfs in Afrikatale is daar nog nie welbewese aanduidings dat KTB in die klaskamer gebruik word nie. Ngwenya (2006) voer aan dat die gebrek van KTB in Zoeloeklaskamers veral toegeskryf kan word aan

die praktyk om slegs geslote vrae aan leerders te stel, wat leerders se kritiese denke oor 'n teks belemmer. Hierdie navorser beklemtoon dat om KTB suksesvol te onderrig, dit in samehang met die spesifieke sosiale, politieke en historiese konteks waarin die teks ingebed is, gedoen moet word. Aansluitend by Janks (2009a) noem Ngwenya dat elke teks gekonstrueer word en dat die skepper van 'n teks keuses het oor wat in- of uitgesluit moet word. Ngwenya (2006) verduidelik voorts dat 'n samelewing gekenmerk word deur ongelyke magsverhoudings, met ander woorde dominante en ondergeskikte groepe. Mense [leerders] wil eerder deel vorm van die dominante groep en sal daarom met hierdie groep saamstem oor kwessies soos geslag, ouderdom, etnisiteit, klas of intellek. Dit gebeur ook tydens teksontledings. Sommige leerders wil egter nie konformeer nie en begin om bepaalde teksinhoud te bevraagteken – dit is wanneer KTB begin ontwikkel. Appalraju en De Kadt (2002) het insgelyks in hul studie bevind dat die taal van die Zoeloesprekende plattelandse jeug veral deur patriargie oorheers word, onder meer die vroulike vorm wat nie oral erken word nie.

5. Strategieë vir die onderrig van kritiese taalbewustheid

Die onderstaande figuur, waarvan die inligting uit 4.1.2 en 4.2 kom, dien as vertrekpunt wanneer KTB-aktiwiteite deur die taalonderwyser beplan word.



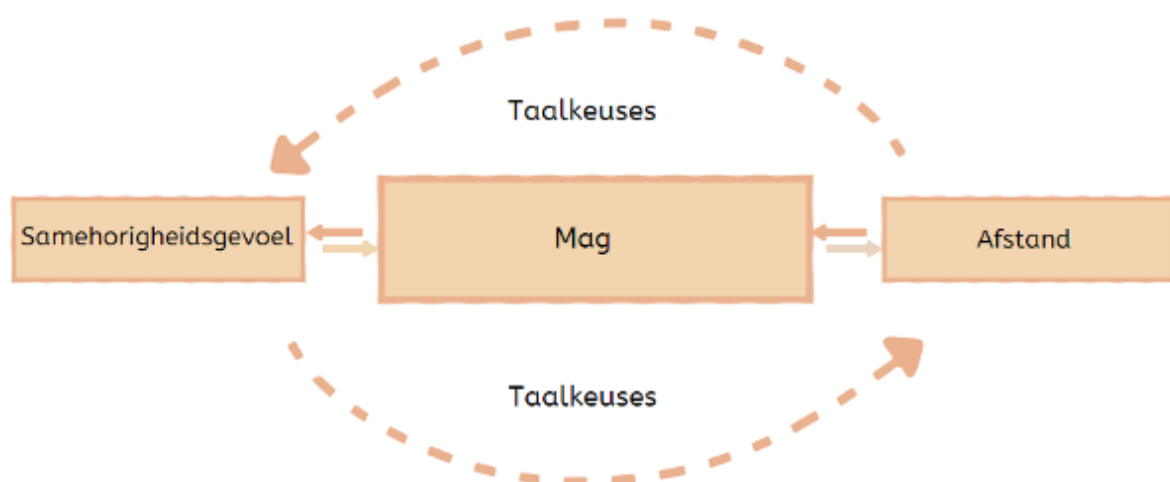
Figuur 2. 'n Samevatting van die kerneienskappe van KTB

Vervolgens word strategieë voorgestel wat met die bostaande kerneienskappe saamhang vir die onderrig van kritiese taalbewustheid in die Afrikaansklaskamer. Hierdie strategieë sou ook met vrug in ander taalklaskamers gebruik kon word.

5.1 Maak leerders bewus van taal en mag

Maak leerders bewus van die kwessie van mag en hoe dit uitgedruk kan word deur mense wat ander forseer of oortuig om iets te doen. Laat hulle byvoorbeeld 'n collage maak wat die verskillende maniere waarop mag uitgeoefen kan word, uitbeeld (Janks 1995a:11). So 'n opdrag kan gevolg word deur 'n verduideliking dat die tekste wat gelees en geskryf word geskepte objekte is wat nooit neutraal is nie. Met ander woorde, enige teks is deur 'n skrywer (of spreker) saamgestel en gee die beskouing van hierdie skrywer (of spreker) weer. Die skrywer is die persoon met die mag. Daarom behoort leerders bewus gemaak te word van hierdie verskuilde agenda van tekste (Petersen 2014). Maak dit vir leerders konkreet deur figuur 3, wat uit Weninger en Kan (2012) aangepas is, te gebruik en dan opmerkings soos die volgende te maak:

- In die middel word “mag” gelys. Dit verwys na die invloed wat een individu op 'n ander het.
- Daar is 'n verband tussen mag en om 'n interpersoonlike verhouding van afstand aan die een kant, en 'n samehorigheidsgevoel aan die ander kant te skep. Wanneer 'n persoon minder mag het (byvoorbeeld 'n leerder in vergelyking met 'n onderwyser), is daar groter sosiale afstand, wat weerspieël word in taalkeuses soos “juffrou”, “juffrou Tanja” of “juffrou Pretorius” en vraagsinne (“Mag ek kledkamer toe gaan?”) in plaas van “jy” en “jou” en byvoorbeeld stelsinne (“Ek wil kledkamer toe gaan”). Wanneer individue dieselfde mate van gesag het (byvoorbeeld kollegas), word die sosiale afstand verminder en is daar eerder 'n samehorigheidsgevoel, wat ook in spesifieke taalkeuses weerspieël word.
- Die pyltjie vanaf “afstand/samehorigheidsgevoel” terug na “mag” dui op 'n wederkerige verhouding. Indien daar afstand of 'n samehorigheidsgevoel tussen skrywers (of sprekers) en lesers (of hoorders) is, kan dit ook 'n impak hê op hoe mag uitgeoefen en waargeneem word.
- Die pyltjie vanaf “afstand” na “samehorigheidsgevoel” suggereer dat hierdie sosiale verhoudings deur taalkeuses van die een na die ander omgeskakel kan word.



Figuur 3. Die verhouding tussen taalkeuses en sosiale verhoudings (vertaal in Afrikaans uit Weninger en Kan 2012:63)

Maak leerders toenemend bewus van die kwessie van die skrywerstem in tekste.

5.2 Maak leerders bewus van hoe linguistiese middele hulle posisioneer

Begin op *mikrovlak* om leerders bekend te stel aan hoe linguistiese middele deur skrywers (of sprekers) gebruik word om hulle te posisioneer. As bekendstelling hieraan kan twee sinne vir leerders gegee word, waar hulle moet vasstel wat die betekenisverskil sou wees, indien die skrywer een woord met 'n ander woord sou vervang.

- “Hy **is** oorgewig.”
- “Hy **mag** oorgewig wees.”

In die eerste sin verseker die skrywer die leser deur die teenwoordigetydsvorm “is” dat die betrokke persoon oorgewig is. Die skrywer kategoriseer dus die persoon as oorgewig. In die tweede sin gebruik die skrywer die modale hulpwerkwoord “mag” om twyfel by die leser te wek (vgl. Janks 2010a:152).

Koppel dus taalkeuses aan die manier waarop skrywers dit gebruik om lesers te posisioneer, soos hier bo met die werkwoorde geïllustreer. Hiervoor kan die onderstaande tabel wat 'n sintese van die inligting in Janks (2009a) en O'Hallaron e.a. (2018) is, gebruik word. Die voorbeelde in die toepassingskolom kom óf uit die laasgenoemde bronne, waar dit in Afrikaans vertaal is, óf uit Korpusportaal op VivA se webtuiste óf uit Afrikaanse taalkundebronne, soos Ponelis (1979) en Van Rooy (2017), tensy anders vermeld.

Tabel 1. Linguistiese keuses en die funksie daarvan (Janks 2009a; O'Hallaron e.a. 2018)

Linguistiese keuse en funksie	Toepassing
Bywoorde (byvoorbeeld “verkeerdelik”, “begryplikerwys”, “ongelukkig”, “onnodig(lik)”, “skandelik”, “toevallig”, “verniet”, “tevergeefs”, “vrugteloos”), en byvoeglike naamwoorde word gebruik om 'n oordeel te vel.	Bywoorde: “Gelukkig is die museum nie so tot oorlopens toe vol besoekers nie.” [Dit kan herskryf word as “Die museum is nie so tot oorlopens toe vol besoekers nie, en dit is gelukkig”.] “Die storm het onverklaarbaar oorgewaai.” [= “Die storm het oorgewaai, en dit is onverklaarbaar.”] Byvoeglike naamwoorde: “Die bestuurder is in 'n privaat hospitaal op Klerksdorp met ernstige beserings.” “Dit is nog 'n belangrike mylpaal in Eskom se opwekkingherstelplan wat daarop gemik is om die energiebesikbaarheidsfaktor teen Maart 2025 tot 70% te verhoog.”

Linguistiese keuse en funksie	Toepassing
Bywoorde word gebruik om die leser se aandag te vestig op iets wat gaan volg.	“ Interessant genoeg word alle dryfkrag tydens parkering na die agterwiele oorgedra”. [Hier staan twee bywoorde ná mekaar.]
Voornaamwoorde van die eerste en tweede persoon, voorwaardesinne en linguistiese middele wat modaliteit aandui, word gebruik om ’n veronderstelde leser (of hoorder) se gedagtes en ervarings voor te stel.	“ Ons let nie tipies op nie ...” [Hierdie gebruik van “ons” word die “inklusiewe <i>ons</i> ” genoem (Ponelis 1979:66–7). Hierdeur sluit die skrywer die gespreksgenote in en bewerkstellig hy/sy solidariteit met die gespreksgenote.] “ Jy behoort te gehoor het ...” “ As jy al ooit gesien het ...” “ Jy wonder dalk ...”
“Ons-hulle”-taalgebruik dui op die skrywer se uitsluiting van bepaalde groepe mense.	“ Hulle het ons werk gesteel.” “ Ons wil hulle nie in ons buurt hê nie, want hulle maak geraas.”
Eufemismes word gebruik om aangename name aan onaangename sake toe te ken.	Die woord <i>neutraliseer</i> word binne die oorlogskonteks gebruik en dui eintlik daarop dat iemand gedood word. Die gevolg is dat die leser (of hoorder) meer geneë is om nie in opstand hierteen te kom of dit bevraagteken nie.
Die gebruik van tyd (of tempus) word gebruik om iemand/iets op ’n spesifieke wyse uit te beeld.	“Amerikaanse soldate martel gevangenes.” [Die teenwoordigetydsvorm “martel” skep die idee dat die soldate hierdie handeling op ’n gereelde basis uitvoer.] “Amerikaanse soldate het gevangenes gemartel .” [Die verlede tydskonstruksie “het gemartel” kommunikeer dat die handeling nie meer plaasvind nie, en soldate word daarom nie in ’n negatiewe lig gestel nie.]

Linguistiese keuse en funksie	Toepassing
Die lydende vorm word doelbewus gebruik om die fokus te verskuif vanaf <i>iemand</i> wat iets doen, na iets <i>wat</i> met iemand/iets gebeur. Dit kan gedoen word deur die handelende agent af te gradeer na 'n bywoordelike bepaling (vgl. Biber, Conrad en Leech 2018), soos in die tweede voorbeeld, of weg te laat, soos in die derde voorbeeld. Op hierdie manier word die identiteit van die agent wat verantwoordelik is vir die uitvoer van die handeling verdoesel.	“Die hoof skors die seuns.” < “Die seuns is deur die hoof geskors.” < “Die seuns is geskors.”
Die handeling, uitgedruk deur 'n werkwoord, kan genominaliseer word (dit wil sê na 'n naamwoord omgeskakel word). Dit verbloem bepaalde magsverhoudings, aangesien dit alle deelnemers, naamlik dié wat vir die uitvoer van die handeling verantwoordelik is, en dié wat deur die handeling geraak word, verwyder.	“Hulle segregeer die leerders van mekaar deur hulle verskillende skole te laat bywoon.” [Werkwoorde word gebruik.] < “Segregasie lei tot leerders wat verskillende skole bywoon.” [Nominalisering van “segregeer” vind plaas.] < “Segregasie lei tot die bywoning van verskillende skole.” [Nominalisering van alle werkwoorde het plaasgevind.] [Deur al die werkwoorde te nominaliseer, word dié wat verantwoordelik is (die “hulle”) en dié wat geaffekteer word (die “leerders”) verbloem.]
Voegwoorde is woorde wat verskillende betekenisverhoudings tussen sinne uitdruk, soos om redes te gee (bv. “omdat”), voorwaardes te stel (bv. “as”), toegewings te maak (bv. “alhoewel”), inligting toe te voeg (bv. “en”) en alternatiewe aan te bied (bv. “of”). In hierdie verband dra dit ook by om 'n bepaalde realiteit te skep.	“Die hoof het die seuns geskors.” < “Die hoof het die seuns geskors, omdat hulle dwelms skool toe geneem het.” [Die invoeging van die voegwoord “omdat” dra by dat 'n rede gegee word en dat die sin verander word om oorsaak-gevolg uit te druk.]

Linguistiese keuse en funksie	Toepassing
Benoeming speel 'n belangrike rol om sekere eienskappe van iemand/iets se identiteit uit te lig, en ander aspekte na die agtergrond te skuif.	Die woord <i>Karoo</i> wat teruggevoer word na die Khoekhoense “Caro” beteken “hard/droog”, terwyl die woord <i>Tsitsikamma</i> teruggespeur word na “Citzi kamma”, wat “waters begin” beteken. Albei hierdie benamings lig spesifieke eienskappe uit, naamlik die droë aard van die Karoo en die hoë reënval en groot aantal strome en riviere van Tsitsikamma (Afrikaanse Taalmuseum en -monument 2022).
Verskillende sinstipes skep verskillende posisies vir skrywers (of sprekers) en lesers (of hoorders). Stelsinne ⁴ dui aan dat die skrywer (of spreker) die een is wat oor inligting beskik. Die leser (of hoorder) word hierdeur geposisioneer as die een wat 'n behoefte aan inligting het. Soms dui stelsinne wat hulpwerkwoorde van modaliteit (soos “moet”) bevat op die gesaghebbendheid van die skrywer (of spreker). Vraagsinne dui aan dat die skrywer (of spreker) 'n behoefte aan inligting het. Die leser (of hoorder) word hierdeur geposisioneer as die persoon wat die inligting kan voorsien. Ander kere word vraagsinne deur skrywers (of sprekers) gebruik om met 'n verbeelde leser (of hoorder) dialoog te voer. Hiermee bereik die skrywer (of spreker) 'n samehorigheidsgevoel met die leser (of hoorder). Bevelsinne dui aan dat die skrywer (of spreker) oor genoeg mag beskik om vir iemand anders opdragte te gee. Die leser (of hoorder) word geposisioneer as iemand wat 'n laer status as die skrywer (of spreker) het en opdragte kan ontvang en behoort uit te voer.	Stelsinne: “Die munisipale afbakeningsraad is 'n onafhanklike owerheid wat moet besluit oor die afbakening van munisipale grense.” “Jy moet by 'n goedgekeurde toetssentrum inskryf, sodat jou toets erken kan word.” Vraagsinne: “Wanneer trek Showmax dié blinknuwe baadjie aan?” “Waarom kan dit wees?” [Hier word in dialoog met 'n verbeelde leser (of hoorder) getree.] Bevelsinne: “Moenie met tuinslange of sproeiers tussen 06:00 en 18:00 natlei of besproei nie.”

Deur middel van bostaande vorm-funksie-passings word leerders daarvan bewus dat alle keuses uit die taalinventaris deeglik gemotiveerd is (Janks 2005a). Hierdie soort “gedekontekstualiseerde” leiding, soos vervat in tabel 1, kan altyd gevolg word deur die bestudering van werklike tekste. Vergelyk die onderstaande uittreksel uit *Huisgenoot het jy geweet? Jou liggaam* (Beyers 2023:5) en die vrae wat daarvoor gestel word.

Kan jy nou meer!

As jy 'n doodse vrees vir kieme het, moet jy mense eerder soengroet as om blad te skud. Daar word gemiddeld meer kieme oorgedra wanneer mense hand skud as wanneer hulle mekaar soen. Die rede? Jy raak tog nie met jou vuil mond aan deurknoppe of vuil oppervlakte nie, maar wel met jou hande ...

Jy kry elke drie of vier dae 'n nuwe maagwand. Anders sou die sure wat kos verteer, ook jou maag verteer het.

Die gemiddelde mens knip sy oë sowat 15–20 keer per minuut, maar babas onder twee maande doen dit net twee keer per minuut – dalk omdat hulle so baie slaap.

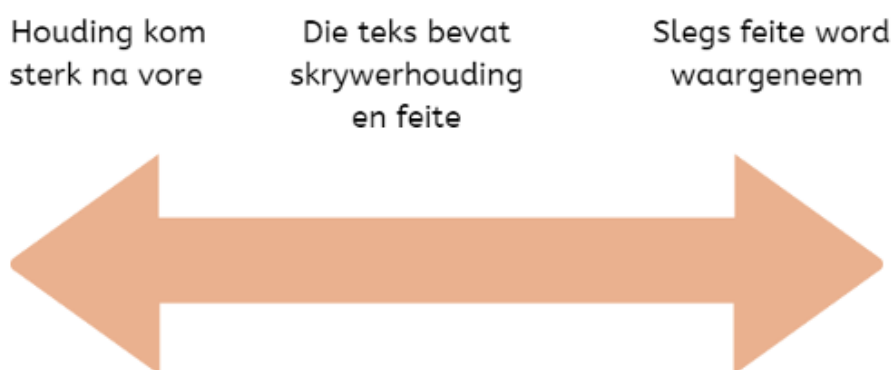
Babas huil sonder trane! Hulle vorm eers trane wanneer hulle drie weke oud is. Aanvanklik is daar net genoeg trane om hul oë te bevogtig.

Opdragte wat oor die teks handel:

Hierdie teks is 'n inligtingstek. Kom jy agter dat die skrywer 'n paar keer die voornaamwoord “jy” gebruik? Hoekom dink jy sal die skrywer van 'n inligtingstek dit doen wanneer hy juis feite wil meedeel? [Hier kan die onderwyser die leerders lei om te ontdek dat die skrywer 'n veronderstelde leser se gedagtes en ervarings (die “jy”) wil voorstel, met die hoop dat die leser hierdie gedagtes en ervarings deel. Die onderwyser kan ook na die eerste sin (naamlik “As jy 'n doodse vrees vir kieme het, moet jy mense eerder soengroet as om blad te skud”) verwys en verduidelik dat hierdie sin die idee versterk dat die skrywer die veronderstelde leser wil oortuig om hom met die inhoud van die teks te vereenselwig.]

Hoekom dink jy sal 'n vraagsin in 'n inligtingstek gebruik word? [Een moontlike rede vir die gebruik van “Die rede?” is dat die skrywer met 'n veronderstelde leser dialoog wil voer – die “jy” waarna nog die heeltyd verwys word. Dit is dalk die skrywer se manier om die leser se belangstelling in die inhoud te verhoog.]

Kommunikeer hierdie teks slegs feite, of kom die skrywer se houding ook na vore? Besluit waar op die kontinuum jy hierdie teks sal plaas, en motiveer jou antwoord.



[Leerders kan verskillende antwoorde gee. In hul antwoorde kan leerders verwys na die gebruik van stelsinne. Leerders wat hierna verwys, sal moontlik redeneer dat die teks eerder neig na die regterkant van die kontinuum, want stelsinne posisioneer die skrywer as die een wat oor inligting beskik en inligting deel. Ander leerders sal dalk die teks aan die linkerkant van die kontinuum plaas, omdat bywoorde, soos “tog” en “dalk”, sowel as byvoeglike naamwoorde wat beskrywend is, soos “doodse” in “doodse vrees”, en die uitroepeteken in die opskrif “Kan jy nou meer!” wat emosie uitdruk op die skrywer se houding dui.]

5.3 *Onderzoek die wêreld wat in die teks voorgestel word*

Die vorige strategie het leerders reeds in staat gestel om hulle van die teks te distansieer. Distansiëring (en objektiwiteit) kan verder bereik word deur van leerders te verwag om die wêreld wat deur die teks voorgestel word en die sosiale invloede daarvan te ondersoek. Kritiese vrae kan hierdie proses vergemaklik. Soos vroeër in 4.1.2 genoem, kan vrae soos “Wie se belange word deur die teks gedien?”, “Wie word bevoordeel?” en “Wie word benadeel?” gevra word. Hierdie primêre vrae kan met sekondêre vrae aangevul word (Janks 1995a:21):

- Wie praat, hoe baie, vir hoe lank en waarom?
- Wie is stil, en waarom?
- Is benoemingspraktyke dieselfde, dit wil sê word verskillende groepe albei op ’n positiewe of negatiewe wyse voorgestel?
- Is daar tekens van aarseling? (Mense aarsel dikwels wanneer hulle in ’n mags-verhouding tot iemand staan wat superieur is.)
- Is daar tekens van indirekte taalgebruik (byvoorbeeld indirekte bevels en eufemismes)?
- Is die reëls van gepastheid nagekom? Indien nie, hoe is dit verbreek? Wat is die gevolg daarvan?
- Bestudeer die gebruik van die voornaamwoord “ons”. Word dit inklusief⁵ of eksklusief⁶ gebruik?
- Is daar enige “ons”-“hulle”-taalgebruik? Wie word as sleg uitgebeeld? Watter mags-verhouding is tersaaklik?
- Word die taalgebruik deur positiewe of negatiewe konnotasies gekenmerk? Hoe dra hierdie taalkeuses by tot die skep van magsverhoudings?
- Kan voorbeelde van herbenoeming geïdentifiseer word, dit wil sê waar die wêreld op een manier voorgestel word, maar dan anders benoem word? Wat is die funksie hiervan?
- Watter sosiale identiteite word met behulp van die taalgebruik geskep? Is daar bewyse dat ’n betrokke persoon/groep meer as een identiteit het? Watter mag het hierdie verskillende identiteite in verskillende kontekste? Lei hierdie identiteite tot teenstrydighede?
- Verwys hierdie teks na verskillende groepe? Watter groep word ingesluit, en watter groep word uitgesluit? Hou mag/magteloosheid verband met die betrokke groep(e)?
- Bevorder die teks die idee van eenheid of skeiding? Wie word bevoordeel? Watter rol speel taal in hierdie verband?

Die vrae kan steeds leesbegrip insluit, hoewel die fokus verskuif na posisionering, waardeoordele en beoordelings deur gebruikmaking van taal. Die bostaande vrae moedig leerders ook aan om kwessies te identifiseer wat buite die teks voorkom en ’n kritiese vertolkende ingesteldheid te ontwikkel (Leland, Ociepka en Kuonen 2012), eerder as om die teks bloot te verstaan.

Hierdie vrae bevorder ook die idee dat daar meer as een korrekte interpretasie van ’n teks is (Van der Walt, Evans en Kilfoil 2009; Petersen, 2014), wat afhang van die persoon se perspektief, agtergrond, ervarings, en konteks. Die onus berus dus op die onderwyser om toeganklik vir verskillende interpretasies te wees en elke interpretasie tydens die teksbespreking in te sluit (Schleppegrell en Moore 2018).

5.4 Betrek die verwysingsraamwerk van leerders

Leerders doen persoonlike besinning waar hulle nadink oor hoe hul eie ideologieë en oortuigings situasies kan beïnvloed. Hulle moet KTB vanuit hul eie perspektiewe ontwikkel om kontekste én tekste (dieper as bloot taal) selfgerig te kan lees, ontleed en dan daarop te kan reageer. Vra vir leerders hoe hulle dink die skrywer (of spreker) hulle identiteit probeer vorm. Terselfdertyd behoort die onderwyser hulle van die gekose teks te distansieer om te verseker dat hulle nie hul interpretasie op die leerders afdwing en die deelname van die leerders inperk nie.

5.5 Situeer die teks binne 'n groter konteks, en betrek ideologie en identiteit

Bring tekste in verband met die sosiale, politieke en historiese konteks waarin die teks ingebed is, want hierdie aspekte beïnvloed wát 'n skrywer skryf (vgl. Huang 2013). Gee aandag aan intertekstualiteit, sodat die gekose teks in die lig van ander tekste gelees kan word om die werklike sosiokulturele betekenis daarvan vas te stel.

Ondersoek ook die ideologie wat die teks onderlê en hoe dit die identiteit van die leerder probeer vorm. Vir illustrasiedoeleindes gebruik ons weer die teks van Janks (1995a:8) wat in afdeling 4.1.2 gebruik is. Die skrywer poog dus om 'n bepaalde ideologie of gesondeverstand-aanname (vgl. 4.1.1.2; Wangdi en Savski 2023) oor te dra, naamlik 'n positiewe beskouing van die koloniale geskiedenis en Europese setlaars, terwyl ander perspektiewe, soos dié van die inheemse bevolking, moontlik na die kantlyn geskuif word. Terselfdertyd vorm die skrywer die identiteit van die leser deur die inklusiewe “ons” te gebruik. Die skrywer wil aan die leser die identiteit oordra van iemand wat, net soos hy, 'n Europees-gesentreerde perspektief op Suid-Afrikaanse geskiedenis het.

Ons monumente en gedenktekens

Die eerste setlaars

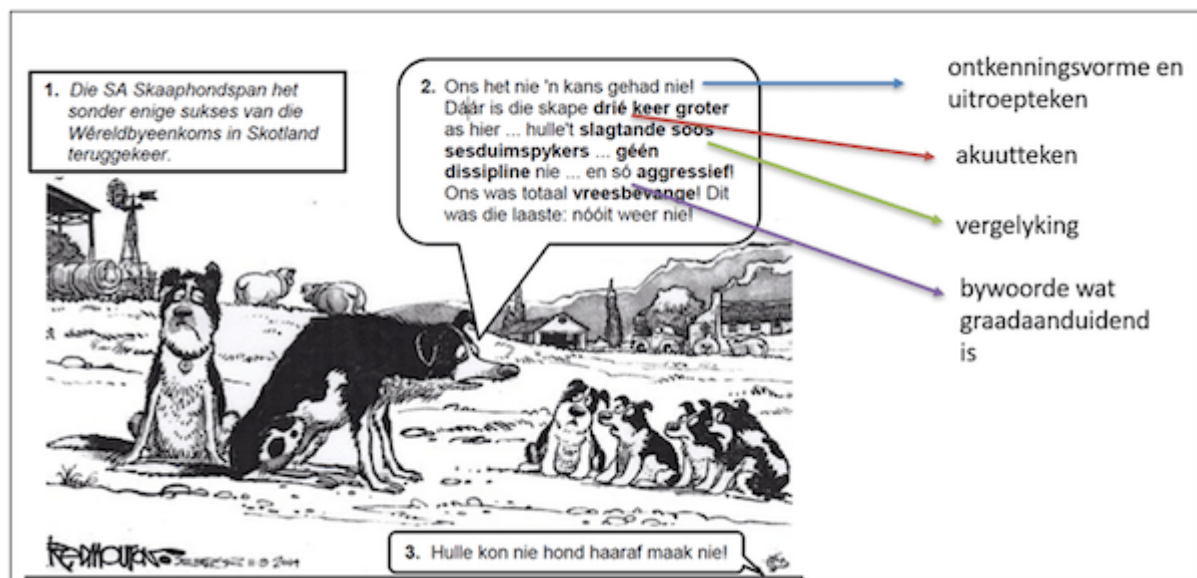
Mense wonder dikwels wat Jan van Riebeeck sou sê, indien hy sou sien wat van die Kaap van Goeie Hoop geword het. Vanaf die klein verversingstasietjie, tuis aan die voet van Tafelberg, het die Nederlandse nedersetting ontwikkel tot die uitgestrekte stad Kaapstad. Die koms van Jan van Riebeeck in 1652 was die begin van die moderne hoofstuk van Suid-Afrikaanse geskiedenis – en oral is daar herinneringe van daardie vroeë, uitdagende tye ...

Teks deur Janks (1995a:8) – vertaal in Afrikaans

Selfs onderhoude met bekende kunstenaars weerspieël die skrywer se ideologie of aannames oor die leser vir wie hy/sy skryf (vgl. Huang 2013). Leerders kan byvoorbeeld die inleidende paragraaf van so 'n onderhoud met die werklike onderhoudsvrae vergelyk en bepaal (i) in watter mate die aspekte wat in die inleidende paragraaf gelys is, ooreenstem met die soort vrae wat aan die kunstenaar gestel is; (ii) waarom die skrywer bepaalde vrae insluit, met ander woorde watter aannames hy/sy oor die verbeelde leser maak; en (iii) hoe die onderhoudsvrae aangepas sou kon word om ander aannames oor die verbeelde leser te weerspieël.

5.6 Beweeg weg van geslote vrae en voorafbepaalde antwoorde

Beweeg weg van opdragte waar leerders byvoorbeeld 'n sin as 'n feit/mening/stereotipering moet identifiseer, aangesien dit KTB ondermyn. Die onderstaande teks is in 'n Nasionale Senior Sertifikaat-vraestel (DBO 2017:5) gebruik en leerders moes die volgende vraag beantwoord: “Waarom oordryf die pratende hond so wanneer hy van die skape praat? Hoekom is die hond se woorde ironies?” Hierdie opdrag sou aangepas kon word deur van leerders te verwag om te ondersoek (i) watter *linguistiese vorme* die spreker gebruik om die hond in staat stel om te oordryf en om 'n ironiese boodskap oor te dra, en (ii) die effek hiervan. By laasgenoemde vraag sou 'n mens graag wou hê dat leerders moet aflei dat die hond oordryf, sodat die klein hondjies eintlik geen ander keuse het as om hom te glo nie. Hierna sou dié vrae uitgebrei kon word met die oorspronklike vrae in die NSS-vraestel, wat van leerders verwag om 'n afleiding uit die inhoud te maak oor waarom die spreker oordryf, en om hul kennis van skape te gebruik om te bepaal waarom sy woorde ironies is. Sodoende identifiseer leerders nie net oordrywing in die gegewe teks nie, maar word hulle boonop aangemoedig om taalkeuses in verband te bring met die potensiële gevolg(e) daarvan en om subtekste af te lei. Stel leerders dus bloot aan visuele tekste, onder meer strokiesprente en spotprente, aangesien visuele scenario's ook geleenthede skep om “tussen die lyne te lees” (oftewel subtekste te identifiseer) en magsverhoudings te herken.



Figuur 4. Illustrasie van hoe taalvorme gebruik word om te oordryf (aangepas uit DBO 2017:5)
[Klik hier vir 'n groter weergawe van die figuur.](#)

5.7 Kies 'n verskeidenheid tekste

Gebruik tekste waarmee leerders moontlik sal saamstem, en tekste waarvan hulle sal verskil. Janks (2005b) redeneer dat onderwysers juis soms tekste moet kies waarmee leerders sal saamstem, omdat dit moeilik is om die negatiewe effek daarvan te identifiseer.

'n Wye verskeidenheid tekste kan vir KTB-onderlig ingespan word sonder om by spotprente en advertensies te volstaan. Bykomende voorbeelde sluit letterkundige tekste in (vgl. 4.2), insluitend sprokies (Karagiannaki en Stamou 2018); inligtingstekste (sien 4.2 en die voorbeeld wat vroeër gegee is), tydskrifartikels en uittreksels uit bekende TV-reekse (Huang 2013),

gemeenskapsbronne, soos plakkate, manifeste en reisbrosjures (Wallace 1999); nuusmedia (Wallace 1999; Shapiro 2022); strokiesprente (Shapiro 2022) en alledaagse tekste wat in ons omgewing voorkom (Janks, Ferreira en Granville 2014).

'n Interessante manier om sprokies te gebruik is om verskillende weergawes van dieselfde sprokie te vergelyk. Hierdeur lei leerders af hoe skrywers verskillende (en teenstrydige) wêreld in dieselfde sprokie kan skep (Karagiannaki en Stamou 2018).

5.8 Integreer KTB met skryfvaardighede

Die meeste van die aktiwiteite wat vroeër voorgestel is, fokus op die dekonstruksie (oftewel uitmekaarhaal) van tekste. Tog is die herkonstruksie van tekste net so belangrik. Veronderstel leerders ontvang 'n teks waarin negatiewe eienskappe van 'n persoon op 'n taktvolle wyse verwoord word. Hulle kan hierdie teks opsom en nadink oor hoe hierdie karaktertrekke op 'n taktlose wyse verwoord kan word (sien tabel 2 hier onder), waarna dit die taktvolle eienskappe in dieselfde teks vervang. Sodoende herkonstrueer die leerders die teks om 'n ander betekenis oor te dra (wat hulle ook kan vasstel) én word hulle daarvan bewus dat skrywers bewustelik taalkeuses maak om 'n spesifieke boodskap oor te dra (hierdie onderrigidee word aan Huang 2013 ontleen, en is aangepas).

Tabel 2. Aktiwiteit om positiewe eienskappe na negatiewe eienskappe om te skakel

Taktvolle karaktereienskap	Taktlose karaktereienskap
Hy is nuuskierig.	Hy is neusinstekerig.
Hy is nog besig om sy kennis oor hierdie onderwerp te ontwikkel.	Hy is onnosel.
Hy is vaardig daarin om ander te oortuig.	Hy is manipulerend.
Hy gee voorkeur aan sy eie prioriteite.	Hy is selfsugtig.

'n Verdere voorstel is om bevooroordeelde geskiedenis tekste in die klaskamer te gebruik en van leerders te verwag om dié tekste te herskryf om enige vooroordeel te verwyder. Op hierdie wyse word sosiale ongelykheid aangespreek – een van die sleutelaspekte van KTB (vgl. 4.1.2). Gee leerders opdrag om seksistiese, homofobiese en xenofobiese briewe aan 'n redakteur te herskryf om dit minder aanstootlik te maak, of laat leerders publisiteitsmateriaal herskryf om die behoeftes van gestremde persone in ag te neem.

Laastens is in afdeling 4.2 aangedui dat Schleppegrell en Moore (2018) aanbeveel dat leerders ná die lees van tekste hul eie perspektief daaroor moet gee. In hierdie verband kan onderwysers leerders oor 'n spesifieke karakter laat besin en 'n karakterontleding doen (vgl. tabel 3).

Tabel 3. Raamwerk vir 'n karakterontleding (Schlepppegrell en Moore 2018:10)

Bewering	Hoe die karakter opgesom word en 'n oorsig van die redes
Oriëntasie tot die bewyse	Gee agtergrondinligting oor die storie, sodat die bewyse vir die leser sin maak.
Bewyse	Gebruik woorde uit die storie om die bewering te ondersteun.
Interpretasie	Verduidelik wat die skrywer in die storie wys (rakende emosies)
Evaluering	Beoordeel die karakter. Verdedig die posisie wat in die bewering na vore kom.

Die skryf van oorspronklike tekste, soos koerantberigte of advertensies, waar leerders hierdie vaardighede moet toepas, kan ook oorweeg word. Leerders moet dus sensitief wees vir die konteks van die leser (gehoor).

5.9 Versoen KTB met praatvaardighede

Kritiese taalbewustheid behoort oral waar verbale en nieverbale kommunikasie ter sprake is, toegepas te word. Betrek dit ook tydens *praataktiwiteite*. Gebruik rolspel (dialoë) om leerders te bemagtig om hul eie standpunte te heroorweeg en ander persone se standpunte in te sien. Skep scenario's waar leerders iemand anders se identiteit aanneem, die teks lees en dan aan 'n bespreking deelneem. Die doel hiermee is om aan leerders te demonstreer dat daar veelvuldige interpretasies van 'n teks kan wees.

Voorsien leerders van twee verskillende tekste oor dieselfde onderwerp, maar met verskillende standpunte. Vra leerders watter skrywer hulle meer geloofwaardig vind en hoe hierdie skrywers poog om hul lesers te beïnvloed. Gun leerders die geleentheid om hul antwoorde te motiveer, aangesien hierdie proses die ontwikkeling van leerders se eie waardes en voorkeure aanmoedig.

5.10 Waardeer taalverskille en -verskeidenheid

Bevorder 'n progressiewe benadering waar taalverskille en -verskeidenheid as bates beskou word deur leestekste of media in te sluit van skrywers wat meertalig is of veelvuldige variëteite van 'n taal kan praat. Leerders kan versoek word om self verskeie tale/kodes in hul skryfwerk te gebruik. Verskillende variëteite van 'n betrokke taal kan ook bestudeer word (Shapiro 2022).

5.11 Benut take

Kritiese taalbewustheid kan ook met behulp van take onderrig word. So 'n kritiese taaksiklus word deur drie fases gekenmerk:

1. Die opstelfase/beplanningsfase – Leerders moet 'n boek lees; vooraf moet die onderwyser die besonderhede, rasionaal en doel van die aktiwiteit duidelik aan leerders bekendmaak. Groepeer leerders van verskillende agtergronde en ervarings, hoewel dit ook tussen leerders van verskillende skole gedoen kan word. Verskaf e-posse, sodat groeplede met mekaar kontak kan maak en die boek aanlyn of in persoon kan bespreek.
2. Die besprekingsfase – Groepe bespreek die boek. 'n Aktiwiteitsblad word aan groepe beskikbaar gestel om die bespreking te lei. Leerders moet egter aangemoedig word om hulle eie menings te lug, en argumente in die boek moet met hul persoonlike ervarings verband hou. Leerders word aangemoedig om aantekeninge tydens die besprekings te maak, wat hulle in die derde fase kan gebruik.
3. Die besinningsfase – Leerders moet individueel en skriftelik besin oor hul persoonlike ervarings ten opsigte van aspekte van KTB. Hul besinnings gaan nie so seer oor die boekbespreking nie, maar oor die besprekingsaktiwiteit.

Enige kritiese taaksiklus behoort beide 'n kommunikatiewe uitkoms (byvoorbeeld die skep van 'n infografika), sowel as 'n kritiese doelwit (byvoorbeeld om stereotipiese geslagsuitbeeldings uit te daag) te hê. Geleenthede vir kritiesetaalontwikkeling behoort geskep te word deur leerders die geleentheid te gun om linguistiese insette te ondersoek en terselfdertyd skeppend te werk te gaan. Laastens behoort geleenthede ook vir kritiesebewustheidsontwikkeling voorsien te word deur oor tekste te besin en sosiale geregtigheid en verandering na te streef (Farias en Da Silva 2021).

6. Samevatting

In hierdie konseptuele artikel oor kritiese taalbewustheid word strategieë aan Afrikaans-onderwysers voorgestel om hulle te help om KTB-lesse op 'n selfgerigte wyse te beplan en die voordele wat KTB bied ten volle te benut (vgl. afdeling 5). Hierdie strategieë behoort onderwysers in staat te stel om leerders te lei tot die kritiese verkenning van 'n sosiopolitieke bewussyn, identiteit, en moontlikhede vir samelewingsverandering. Voorts behoort hierdie strategieë Afrikaansonderwysers te bemagtig om weg te beweeg vanaf die konvensionele benaderings tot taalonderrig wat deur 'n vasgestelde kurrikulum en 'n papegaaistylordrag gekenmerk word en kan 'n verskuiwing plaasvind na die onderrig van taalstrukture as 'n multi-dimensionele konstruk. Kritiese taalbewustheid bied die voordeel vir leerders om self-besinning, agentskap en sosiale geregtigheid in die klaskamer te ontwikkel. Dit is boonop gekoppel aan die ontwikkeling van leerders se kritiese denkvaardighede, wat hulle in staat stel om taalhandelinge en uitinge in werklike kontekste, soos vergestalt in tekste, te ontleed, interpreteer en evalueer. Kritiese taalbewustheid poog dus om leerders se denke te verbeter deur die vernuftige ontleding en/of skep van tekste. Leerders met 'n kritiesetaalbewustheids-ingesteldheid, wat dit korrek kan toepas, behoort 'n teks beter te kan begryp en sodoende akademiese sukses te verseker.

Wetenskaplike en etiese goedkeuring

Hierdie artikel vorm deel van die navorsingsuitsette van 'n wetenskaplike en eties goedgekeurde selfgerigte leerprojek met die titel *Selfgerigtheid ten opsigte van literêre en nie-literêre tekste*. Etieknommer: NWU-00262-24-A2.

Bibliografie

Afrikaanse Taalmuseum en -monument. 2022. Naamgewing: Ons Khoekhoen-taalerflating. <https://www.taalmuseum.co.za/naamgewing-ons-khoekhoen-taalerflating> (15 Julie 2024 geraadpleeg).

Ali, S. 2011. Critical language awareness in pedagogic context. *English Language Teaching*, 4(4):28–35.

Appalaraju, D. en E. de Kadt. 2002. Gender aspects of bilingualism: language choice patterns of Zulu-speaking rural youth. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 20(3):135–45.

Baumgartner, L.M. 2003. Self-directed learning: A goal, process, and personal attribute. In Baumgartner, Lee, Birden en Flowers (reds.) 2003.

Baumgartner, L.M., M. Lee, S. Birden en D. Flowers (reds.). 2003. *Adult learning theory: A primer*. Columbus: Center on Education and Training for Employment.

Beyers, S. (red.). 2023. Anatomie: Jou lyf. *Huisgenoot het jy geweet? Jou liggaam*, April, bl. 5.

Borsheim-Black, C., M.M. Macaluso en R. Petrone. 2014. Critical literature pedagogy: Teaching canonical literature for critical literacy. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 58(2):123–33.

Breed, A., N. Fouché-Karsten en S. Pilon. 2022. Sintaksis – Sinne en klouse (en nonklouse). *Taalonderrigportaal*. Virtuele Instituut vir Afrikaans. https://viva-afrikaans.org/portale/taalonderrigportaal/afrikaansgrammatika?link=Afdeling-Sintaksis%2Fsinne_klouse_nonklouse.html (8 September 2024 geraadpleeg).

Brooks, R. 2023. What is critical pedagogy? <https://online.wrexham.ac.uk/what-is-critical-pedagogy> (3 Mei 2024 geraadpleeg).

Bryan, K.C. en L.J.P. Herrera. 2024. An introduction to the weaponizing of language in the classroom and beyond. In Bryan en Herrera (reds.) 2024.

Bryan, K.C. en L.J.P. Herrera (reds.). 2024. *The weaponizing of language in the classroom and beyond*. Berlyn/Boston: Walter de Gruyter GmbH.

Carstens, W.A.M. en N. Bosman (reds.). 2017. *Kontemporêre Afrikaanse taalkunde*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.

Carstens, W.A.M. en K. van de Poel. 2012. *Teksredaksie*. Stellenbosch: SUN Media.

Clark, R. 2014. Principles and practice of CLA in the classroom. In Fairclough (red.) 2014.

Clark, R. en R. Ivanič. 1999. Raising critical awareness of language: A curriculum aim for the new millennium. *Language Awareness*, 8(2):63–70.

Coe, R., M. Waring, L.V. Hedges en L.D. Ashley (reds.). 2021. *Research methods and methodologies in education*. 3de uitgawe. Londen: Sage Publications.

Correia, R. 2006. Encouraging critical reading in the EFL classroom. *English Teaching Forum*, 44(1):16–27.

Crystal, D. 1997. *The Cambridge encyclopedia of language*. 2de uitgawe. Cambridge: Cambridge University Press.

—. 2010. *A dictionary of linguistics and phonetics*. 6de uitgawe. Malden, MA, USA: Blackwell Publishing.

DBO (Departement van Basiese Onderwys). 2011. *Nasionale Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring. Afrikaans Huistaal. Senior Fase: graad 7–9*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2017. *Nasionale Senior Sertifikaat Graad 12*. Afrikaans Huistaal, Vraestel 1, November 2017. <https://www.education.gov.za/Portals/0/CD/2017%20November%20past%20papers/Languages/Afrikaans%20HL%20P1%20Nov%202017.pdf?ver=2017-11-02-150438-000> (26 Julie 2024 geraadpleeg).

—. 2019. *Studiegids: Kritiese taalbewustheid (KTB)*. Afrikaans Huistaal, Eerste Addisionele Taal en Tweede Addisionele Taal, graad 10–12. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2023. *2023 nasionale diagnostiese verslag oor leerderprestasie: Boek 2*. Pretoria: Staatsdrukker.

Faasen, N. 2018. *Pharos Afrikaansgids: naslaanlyste en taalreëls*. Kaapstad: NB-Uitgewers.

Fairclough, N. 1989. *Language and power*. Edinburgh Gate, Harlow: Addison Wesley Longman Limited.

—. 2013. *Critical discourse analysis: The critical study of language*. Abingdon, Oxon: Routledge.

—. 2014. *Critical language awareness*. Abingdon, Oxon: Routledge.

Farias, P.F. en L. da Silva. 2021. Doing critical language teaching through tasks: Insights from the Brazilian context. *Education Sciences*, 11(5):223–45.

Freire, P. 2018. *Pedagogy of the oppressed: 50th anniversary edition*. 4de uitgawe. New York: Bloomsbury.

Grant, C. en A. Osanloo. 2014. Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for your “house”. *Administrative Issues Journal*, 4(2):12–26.

Granville, S. 2003. Contests over meaning in a South African classroom: Introducing critical language awareness in a climate of social change and cultural diversity. *Language and Education*, 17(1):1–20.

- Harman, R. (red.). 2018. *Critical systemic functional linguistics praxis in language education*. New York: Springer.
- Hartell, C. en L. Bosman. 2016. Beplanning van 'n navorsingsvoorstel vir nagraadse studie. In Joubert, Hartell en Lombard (reds.) 2016.
- Hornberger, N. en S. McKay (reds.). 2010. *Sociolinguistics and language education*. Bristol: Multilingual Matters.
- Huang, S. 2013. Revising identities as writers and readers through critical language awareness. *English Teaching: Practice and Critique*, 12(3):65–86.
- Hudson, R. en J. Walmsley. 2005. The English patient: English grammar and teaching in the twentieth century. *Journal of Linguistics*, 41(3):593–622.
- Janks, H. 1995a. *Language, identity and power. Materials for the classroom*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- . 1995b. *Language and position. Materials for the classroom*. Johannesburg: Witwatersrand University Press.
- . 1997. Critical discourse analysis as a research tool. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 18(3):329–42.
- . 2005a. Language and the design of texts. *English Teaching Practice and Critique*, 4(3):97–110.
- . 2005b. Deconstruction and reconstruction: Diversity as a productive resource. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(1):31–44.
- . 2009a. Critical language awareness: Teaching the relationship between language and power. <https://hilaryjanks.files.wordpress.com/2015/01/microsoft-word-chapter-15-critical-language-awareness.pdf>.
- . 2009b. The language teacher's repertoire: What effective teachers should know and be able to do. <https://hilaryjanks.co.za/wp-content/uploads/2015/01/microsoft-word-chapter-3-the-language-teacher-submitted.pdf>.
- . 2010a. Language as a system of meaning potential: the reading and design of verbal texts. In Locke (ed.) 2010.
- . 2010b. Language, power and pedagogy. In Hornberger en McKay (red.) 2010.
- Janks, H. (red.). 2014. *Doing critical literacy: Texts and activities for students and teachers*. New York: Routledge.
- Janks, H., A. Ferreira en S. Granville. 2014. Everyday texts. In Janks (red.) 2014.

- Joubert, I., C. Hartell, C. en K. Lombard (reds.). 2015. *Navorsing: 'n gids vir die beginner-navorser*. Pretoria: Van Schaik.
- Karagiannaki, E. en A.G. Stamou. 2018. Bringing critical discourse analysis into the classroom: A critical language awareness project on fairy tales for young school children. *Language Awareness*, 27:3:222–42.
- Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: A guide for learners and teachers*. Chicago: Association Press.
- Lawrence, D. 2022. Die betekenis van kritiese taalbewustheid. E-pos-korrespondensie, 17 Oktober.
- Leland, C., A. Ociepka en K. Kuonen. 2012. Reading from different interpretive stances: In search of a critical perspective. *Journal of Adolescent and Adult Literacy*, 55(5):428–37.
- Lewis, C, P.E. Enciso en E.B. Moje (reds.). 2012. *Reframing sociocultural research on literacy: Identity, agency, and power*. New York: Routledge.
- Lewis, C., T. Pyscher en E. Stutelberg. 2015. A critical sociocultural approach to English education. In Brass en Webb (reds.) 2015.
- Liontas, J.I. (red.). 2018. *The TESOL encyclopedia of English language teaching: Teaching speaking and pronunciation in TESOL*. Hoboken, NJ: John Wiley & Sons.
- Locke, T. (red.). 2010. *Beyond the grammar wars: A resource for teachers and students on developing language knowledge in the English/literacy classroom*. New York: Routledge.
- Luther, J. en M. Myburgh. 2020. Bly weg van dié woorde om aanstoot te vermy. <https://www.litnet.co.za/bly-weg-van-die-woorde-om-aanstoot-te-vermy> (24 Januarie 2024 geraadpleeg).
- McKenzie, C. en S. Jarvie. 2018. The limits of resistant reading in critical literacy practices. *English Teaching: Practice and Critique*, 17(4):298–309.
- Monareng, R.R.M. 2009. The critical language awareness perspective in grade eleven ESL classes in the Goldfields area. DLitt et Phil, Universiteit van Johannesburg.
- Monyaki, B.S. 2016. Critical language awareness for English today. <https://www.teachenglishtoday.org/wp-content/uploads/2016/04/Critical-language-awareness-for-English-today.pdf> (6 Maart 2024 geraadpleeg).
- Nelson, P. 2003. Deconstructing euphemisms. *The change agent*, 16:127.
- Ngwenya, T. 2006. Introducing critical language awareness in IsiZulu: the why and the how. *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 24:2:165–73.

- O'Hallaron, C.L., A.S. Palincsar en M.J. Schleppegrell. 2015. Reading science: Using systemic functional linguistics to support critical language awareness. *Linguistics and Education*, 32:55–67.
- Onwuegbuzie, A.J. en R. Frels. 2016. *7 steps to a comprehensive literature review*. Londen: Sage Publications Ltd.
- Paul, R. en L. Elder. 2008. *The miniature guide to critical thinking: concepts and tools*. 5de uitgawe. Dillon Beach: Foundation of Critical Thinking Press.
- Pennycook, A. 2001. *Critical applied linguistics: A critical introduction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Petersen, L. 2014. Teachers' understanding of critical language awareness and their enactment of this understanding in the classroom. MEd-verhandeling, Universiteit van Kaapstad.
- Ponelis, F.A. 1979. *Afrikaanse sintaksis*. Pretoria: JL Van Schaik.
- Pradita, I. 2018. Critical language awareness as text-mediated language analysis: Learners as critical readers. *The Asian EFL Journal*, 20(2):97–109.
- Richards, J.C. en R. Schmidt. 2013. *Longman dictionary of language teaching and applied linguistics*. 4de uitgawe. Abingdon, Oxon: Routledge.
- Schleppegrell, M.J. en J.P. Moore. 2018. Linguistic tools for supporting emergent critical language awareness in the elementary school. In Harman (red.) 2018.
- Shapiro, S. 2022. *Cultivating critical language awareness in the writing classroom*. New York: Routledge.
- Shepard-Carey, L. en A. Gopalakrishnan. 2023. Developing critical language awareness in future language educators across institutions and courses. *Language Awareness*, 32(1):114–31.
- Taylor, D.C.M. en H. Hamdy. 2013. Adult learning theories: Implications for learning and teaching in medical education: AMEE Guide No. 83. *Medical Teacher*, 35(11):e1561–e72.
- Taylor, S.K., C. Despagne en F. Faez. 2017. Critical language awareness. In Lontas (red.) 2017.
- Tomitch, L.M.B. 2008. Designing reading tasks to foster critical thinking. *A Journal of English Language, Literatures in English and Cultural Studies*, (38):83–90.
- Van der Walt, C., R. Evans en W.R. Kilfoil, 2009. *Learn 2 teach: English language teaching in a multilingual context*. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Van Oort, R. 2018. Kurrikulumontwerpbenaderings van Suid-Afrikaanse skoolkurrikula: 'n kritiese perspektief op die kurrikula vir Afrikaans (Huistaal). *LitNet Akademies*, 15(1):256–84.
- Van Rooy, B. 2017. Afrikaanse sintaksis, funksioneel benader. In Carstens en Bosman (reds.) 2017.

Virtuele Instituut vir Afrikaans (VivA). 2024. Korpusportaal: Omvattend 2.3. <http://viva-afrikaans.org> (10 Maart 2024 geraadpleeg).

Wallace, C. 1999. Critical language awareness: Key principles for a course in critical reading. *Language Awareness*, 8(2):98–110.

Wangdi, J. en K. Savski. 2023. Linguistic landscape, critical language awareness and critical thinking: promoting learner agency in discourses about language. *Language Awareness*, 32(3):443–64.

Waring, M. 2021. Finding your theoretical position. In Coe, Waring, Hedges en Ashley (red.) 2021.

Weninger, C. en K.H Kan. 2013. (Critical) Language awareness in business communication. *English for Specific Purposes*, 32:59–71.

Wharton, S. 2011. Critical text analysis: Linking language and cultural studies. *ELT Journal*, 65(3):221–9.

Wits Universiteit. 2019. A life invested in language and literacy education. <https://www.wits.ac.za/news/latest-news/general-news/2019-02/a-life-invested-in-language-and-literacy-education.html> (25 Julie 2024 geraadpleeg).

Wirth, K.R. en Perkins, D. 2014. *Learning to learn*. https://www.montana.edu/rmaher/barrier_courses/Learning%20to%20Learn%20Wirth.pdf.

Eindnotas

¹ Nadine Fouché-Karsten is werksaam by die Virtuele Instituut vir Afrikaans (VivA) as leier van die projek Afrikaansgrammatika vir die onderwys.

² Grammatika word hier aan die studie van morfologie en sintaksis gelykgestel. Dit is die tradisionele siening van grammatika (Crystal 1997).

³ Vir 'n breedvoerige verduideliking kan onder andere Fairclough (1989), Fairclough (2013) en Fairclough (2014) bestudeer word.

⁴ Terminologie, soos *stelsinne*, *vraagsinne* en *bevelsinne* word gebruik, aangesien dit deel van die onderrigleerplan van die vak Afrikaans vorm. Tog word in VivA se Afrikaansgrammatika (Breed, Fouché-Karsten en Pilon 2022) ook wegbeweeg vanaf hierdie terminologie, en eerder na byvoorbeeld *stelsinsvorm* en *vraagsinsvorm* verwys. Die rede hiervoor is dat hierdie strukture vormlik van mekaar verskil op grond van die verhouding tussen die subjek en die spil.

⁵ Vergelyk tabel 1 waar 'n definisie vir *inklusief* gegee word.

⁶ Die “eksklusiewe” gebruik van “ons” sluit die aangesprokene uit (Ponelis 1979:67).