

Poësie as emosionele brug: 'n ontleding van gedigte vir graad 8 Afrikaans Eerste Addisionele Taal

Lydia Cathleen Barnett en Emma Groenewald

Lydia Cathleen Barnett en Emma Groenewald, Fakulteit Opvoedkunde, Sol Plaatje-universiteit

Opsomming

Hierdie artikel ondersoek die opvoedkundige waarde van twee voorgeskrewe gedigte vir graad 8 Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT), naamlik “Swart Karnaval” deur Nanette van Rooyen en “Valentynsdag” deur Ilze Beukes, met die oog op emosionele ondersteuning aan adolessente leerders. Ons ondersoek die wyse waarop hierdie gedigte selfbewustheid, sosiale bewustheid en verhoudingsvaardighede by leerders kan ontwikkel. Deur middel van literêre ontleding volgens die Combrinkmodel toon ons aan dat beide gedigte betekenisvolle temas bevat wat emosies soos empatie, liefde, angstigheid en kwetsbaarheid onder die loep neem. Die artikel bied praktiese riglyne vir onderwysers en dosente om hierdie gedigte doeltreffend in die klaskamer te gebruik om leerders se emosionele intelligensie en taalvaardighede gelyktydig te ontwikkel. Beide gedigte is ryk opvoedkundige hulpbronne wat tipiese adolessente-ervarings hanteer. Die toepassing van sosiaal-emosionele leer in poësie-onderrig verbeter nie slegs leerders se emosionele welstand nie, maar verhoog ook hul begrip en waardering vir Afrikaanse poësie. Die studie dra by tot die groeiende korpus navorsing oor die terapeutiese en opvoedkundige waarde van poësie in taalonderrig deur 'n perspektief te verskaf wat sowel die taalpedagogiese as die kultuurspesifieke dimensies van poësie-onderrig verreken. Vir onderwysers wat in die Suid-Afrikaanse konteks werk, waar klaskamers dikwels taalkundig en kultureel veelsoortig is, bied hierdie studie 'n model om poësie te gebruik om brûe tussen taal en emosie, asook tussen leerders van verskillende agtergronde wat dieselfde universele emosionele ervarings deel, te bou. Die artikel sluit af met praktiese strategieë vir goeie klaskamertoepassing en riglyne om sosiaal-emosionele leer doeltreffend te integreer. Hierdie benadering beklemtoon die belangrikheid van holistiese taalonderrig wat sowel kognitiewe as affektiewe ontwikkeling integreer en demonstreer hoe literatuur as 'n kragtige instrument vir sosiale en emosionele transformasie in die Afrikaans EAT-klaskamer kan dien.

Trefwoorde: Afrikaans Eerste Addisionele Taal; emosionele intelligensie; literêre ontleding; poësie-onderrig; sosiaal-emosionele leer

Abstract

Poetry as an emotional bridge: an analysis of poems for Grade 8 Afrikaans First Additional Language

This article examines the educational value of two prescribed poems for Grade 8 Afrikaans First Additional Language (FAL), namely “Swart Karnaval” by Nanette van Rooyen and “Valentynsdag” by Ilze Beukes, with a focus on emotional support for adolescent learners. Both poems appear in the *Via Afrika Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Graad 8 leesboek* (Geldenhuys 2013) and address emotional themes that are directly relevant to the lived experiences of Grade 8 learners navigating the transition into high school.

Adolescence is characterised by profound emotional, physical and social changes. For Grade 8 learners entering high school for the first time, this transition is frequently accompanied by anxiety, uncertainty and a search for identity. Within this complex developmental context, the Afrikaans FAL classroom offers a unique opportunity to support learners not only linguistically but also emotionally. Language teachers are well positioned to use poetry as a vehicle for emotional intervention, enabling them to approach sensitive issues with nuance and care. Although the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) for Afrikaans FAL acknowledges that literature study nurtures learners’ emotional intelligence, empathy and social skills, it provides little concrete guidance on how these outcomes should be achieved in practice. This article responds to that gap by demonstrating how two prescribed poems can be used to develop social and emotional competencies in Grade 8 learners.

The theoretical framework underpinning this study is social and emotional learning (SEL), as conceptualised by the Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL 2003). This framework identifies five core competencies essential to healthy development: self-awareness, self-management, social awareness, relationship skills and responsible decision-making. These competencies serve as the analytical lens through which the two selected poems are examined. The study argues that poetry, as a literary genre, is uniquely suited to developing these competencies in adolescent learners because of its concentrated emotional power, its use of imagery and sound devices, and its capacity to reflect universal human experiences in accessible and memorable ways.

The method of literary analysis applied in this article is the Combrink model (Combrink 1994), which provides a systematic and progressive approach to literary engagement. The model comprises four interrelated levels: emotional response, investigation and description, interpretation, and evaluation. Importantly for this study, the model places the emotional response at the foundation of literary analysis, recognising that cognition and emotion are inseparable in the reading process. This alignment with SEL principles makes the Combrink model a particularly appropriate analytical tool for poetry that aims to develop emotional competencies alongside literary skills. Each of the two poems is analysed across these four levels, with specific reference to how structural, stylistic and thematic features activate SEL competencies in learners.

“Swart Karnaval” by Nanette van Rooyen offers a compelling exploration of emotional masquerade – the way in which people conceal their true feelings behind a performance of happiness. Through the central figure of a harlequin at a carnival who weeps a single dark tear despite maintaining an outward display of joviality, the poem speaks directly to the adolescent experience of social pressure and the tension between public image and private reality. The

poem's title establishes an immediate tension through the juxtaposition of "swart" (black), evoking darkness and melancholy, against "karnaval", evoking festivity and colour. This oxymoronic pairing runs throughout the poem, reinforced by contrasting imagery, sound devices and structural choices that deepen the reader's awareness of the harlequin's hidden suffering. The poem is analysed in terms of its capacity to develop social awareness and empathy in learners – encouraging them to look beyond surface behaviour and remain sensitive to the emotional struggles others may be concealing. In an era of social media, where adolescents are under constant pressure to project curated, positive self-images, this theme is particularly timely and pedagogically valuable.

"Valentynsdag" by Ilze Beukes examines the complex emotions surrounding adolescent romantic attraction and the vulnerability inherent in expressing one's feelings to another. The poem traces the inner dialogue of a young speaker deliberating whether to reveal romantic feelings to a beloved – an experience that is at once universal and deeply personal. Written in free verse and structured in two octaves, the poem moves from the speaker's dreaming and longing in the first octave to the moment of decision and action in the second, mirroring the emotional journey from internal conflict to resolve. Sound devices, including assonance and alliteration, are used deliberately to reflect the speaker's shifting emotional states, while the incorporation of the well-known Afrikaans proverb "Wie nie waag nie, wen nie" grounds the personal dilemma within a broader philosophy of courage and growth. The analysis of this poem focuses on its potential to develop self-awareness, responsible decision-making and self-management in learners, as well as its value in initiating honest classroom conversations about vulnerability, identity and healthy relationships.

Together, these two poems offer complementary pedagogical resources. "Swart Karnaval" directs learners' attention outward, fostering empathy and social awareness of others' emotional experiences. "Valentynsdag" turns learners' attention inward, cultivating self-awareness, emotional regulation and the courage required for authentic self-expression. This complementary focus makes it possible to address multiple dimensions of social and emotional learning in the Grade 8 Afrikaans FAL classroom through the study of just two prescribed poems. Both poems engage adolescent experiences with directness and authenticity, drawing on contexts – carnival, social performance, the school environment, first love – that resonate with young learners.

The article concludes with practical pedagogical guidelines for teachers and lecturers on how to use these poems effectively in the classroom. These guidelines are grounded in the four key elements of effective SEL implementation identified by Durlak et al. (2011): sequenced, active, focused and explicit instruction. Recommended classroom strategies include pre-reading activities that activate learners' prior emotional knowledge, structured first and second readings that progress from emotional response to analytical engagement, guided group discussions using open-ended questions, and creative response activities such as letter-writing and reflective journal entries. The importance of creating a psychologically safe classroom environment is emphasised throughout, as learners cannot be expected to engage honestly with emotionally resonant material in a space where they fear judgement or ridicule.

This study contributes to the growing body of research on the therapeutic and pedagogical value of poetry in language teaching. This article provides an Afrikaans perspective that accounts for both the language-pedagogical and culturally specific dimensions of poetry teaching in South Africa. In multilingual and multicultural South African classrooms, where

learners come from diverse linguistic, cultural and socio-economic backgrounds, the two poems examined here demonstrate how Afrikaans poetry can serve as a bridge – not only between language and emotion, but between learners who may otherwise feel distant from one another yet share the same universal adolescent experiences. The integration of social and emotional learning into poetry teaching should not be regarded as an additional burden on already pressured teachers, but rather as a necessary dimension of holistic language education that simultaneously develops cognitive and affective competencies. When poetry is taught with intentionality and sensitivity, the language classroom becomes a space where feelings are validated, empathy is cultivated, and literature fulfils its transformative potential.

Keywords: Afrikaans First Additional Language; emotional intelligence; literary analysis; poetry teaching; social-emotional learning

1. Inleiding

Die adolessente fase word deur ingrypende emosionele, liggaamlike en sosiale veranderinge gekenmerk (Watts, Cockcroft en Duncan 2013; Greenspan en Deardorff 2014). Vir graad 8-leerders, wat hul eerste jaar in die hoërskool betree, kan hierdie oorgang met angstigheid, onsekerheid en 'n soeke na identiteit gepaard gaan (Donaldson, Moore en Hawkins 2023; Avci, Baams en Kretschmer 2024). Binne hierdie verwikkelde ontwikkelingskonteks bied die Afrikaans Eerste Addisionele Taal- (EAT-) klaskamer 'n unieke geleentheid om leerders nie slegs taalkundig nie, maar ook emosioneel te ondersteun. Die hoërskool is 'n formatiewe ruimte waar adolessente hul identiteite ontwikkel, sosiale verhoudings navigeer en betekenis aan hul emosionele ervarings gee. Dit is juis in hierdie konteks dat literatuur, en veral poësie, 'n besondere waarde kan hê.

Poësie, as literêre genre, beskik oor die vermoë om emosies uit te druk, uit te daag en te verwerk (Croom 2015; Sacayan, Aliod, Buladaco, De Felipe, Poralan en Tan 2025). Verder bied poësie aan lesers die geleentheid om verwikkelde gevoelens en ervarings deur die lens van ritme, klank, beeldspraak en metafoor te verken. Anders as langer prosatekste vereis poësie 'n indringende betrokkenheid by elke woord en elke versreël – 'n proses wat sowel kognitiewe as emosionele vaardighede aanwakker. Vir adolessente, wat dikwels sukkel om hul emosies te identifiseer en te verstaan, kan poësie as 'n spieël dien waarin hulle hulself herken, sowel as 'n venster waardeur hulle ander se ervarings kan waarneem.

Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir Afrikaans EAT graad 8 (Departement van Basiese Onderwys [DvBO] 2011:10) vereis dat leerders met literêre werke omgaan om estetiese en verbeeldingsvermoë in hul addisionele taal te ontwikkel. Die KABV (DvBO 2011:5) verklaar verder dat “kwessies wat diversiteit weerspieël soos armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom, gestremdhede” op skoolvlak onder die loep geneem moet word. Tog bied die KABV min konkrete riglyne oor hoe waardes en emosionele ontwikkeling in die taalklaskamer geïntegreer moet word. 'n Konsepdokument vir die onderrig en assessering van letterkunde (DvBO 2011) erken wel dat literatuurstudie leerders se persoonlikheid en sosiale vaardighede ontwikkel, empatie kweek en emosionele intelligensie bevorder, maar hierdie erkenning word nie omgesit in spesifieke pedagogiese strategieë nie. Dié leemte skep 'n geleentheid vir onderwysers en navorsers om kreatiewe benaderings tot poësie-onderrig, wat akademiese sowel as emosionele doelwitte bereik, te verken.

Die keuse van “Swart Karnaval” en “Valentynsdag” as fokuspunte vir hierdie studie is doelbewus en pedagogies gemotiveerd. Albei gedigte verskyn in die *Via Afrika Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Graad 8 leesboek* (Geldenhuys 2013) en neem belangrike emosionele temas, wat vir adolessente leerders tersaaklik is, onder die loep. “Swart Karnaval” deur Nanette van Rooyen verken die tema van empatie en die vermoë om verby oproerige of ontwrigtende gedrag te kan kyk – die besef dat mense dikwels hul ware emosies agter maskers van vrolikheid verberg. Hierdie tema is veral tersaaklik in die era van sosiale media, waar adolessente voortdurend onder druk is om ’n positiewe beeld van hulself te vertoon, selfs wanneer hulle innerlik sukkel. “Valentynsdag” deur Ilze Beukes ondersoek die verwickelde emosies met betrekking tot kalwerliefde, kwetsbaarheid en risikoneming. Die gedig vang die innerlike worsteling vas van ’n jong persoon wat moet besluit of hy of sy sy of haar gevoelens aan ’n beminde sal openbaar – ’n ervaring wat universeel is vir adolessente, maar ook diep persoonlik en dikwels angswekkend.

Saam bied hierdie twee gedigte ’n ryk pedagogiese repertoire om leerders te help om hul eie emosies, en dié van ander, beter te verstaan. “Swart Karnaval” is toegespits op sosiale bewustheid en empatie vir ander, terwyl “Valentynsdag” selfbewustheid, verantwoordelike besluitneming en die navigering van intieme verhoudings in oënskou neem. Hierdie onderskeie maar komplementêre fokusgebiede maak dit moontlik om verskeie dimensies van sosiaal-emosionele leer in die klaskamer te integreer.

Die doel van hierdie artikel is tweeledig: eerstens, om deur middel van literêre ontleding aan te toon hoe “Swart Karnaval” en “Valentynsdag” emosies wat sentraal staan tot die adolessente ervaring ondersoek; tweedens, om praktiese pedagogiese riglyne aan onderwysers en dosente te verskaf oor hoe om hierdie gedigte doeltreffend in die graad 8 Afrikaans EAT-klaskamer te gebruik. Die teoretiese raamwerk van sosiaal-emosionele leer (Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning [CASEL] 2003) dien as ’n lens waardeur die gedigte ontleed word, met spesifieke klem op die vyf kernvaardighede van sosiaal-emosionele leer: selfbewustheid, selfbestuur, sosiale bewustheid, verhoudingsvaardighede en verantwoordelike besluitneming. Die Combrinkmodel (Combrink 1994) vir literêre ontleding word gebruik om die gedigte sistematies te ondersoek, van emosionele reaksie tot kritiese evaluering.

Hierdie studie dra by tot die groeiende korpus navorsing oor die terapeutiese en pedagogiese waarde van poësie in taalonderrig (vgl. Williams 2011; Allen, Carter en Pearson 2019; Sansuán 2020; Carvalho, Da Fonseca en De Melo Tavares 2021). Terwyl vorige studies hoofsaaklik op Engelse en Spaanse kontekste gefokus het, verskaf hierdie artikel ’n Afrikaanse perspektief wat die taalpedagogiese en kultuurspesifieke dimensies van poësie-onderrig verrek. Vir onderwysers wat in die Suid-Afrikaanse konteks werk, waar klaskamers dikwels taalkundig en kultureel veelsoortig is, bied hierdie studie ’n model om poësie te gebruik om brûe te bou – nie net tussen taal en emosie nie, maar ook tussen leerders van verskillende agtergronde wat tog dieselfde universele emosionele ervarings deel.

2. Teoretiese raamwerk: Sosiaal-emosionele leer

Die teoretiese raamwerk van sosiaal-emosionele leer word in hierdie afdeling uiteengesit.

2.1 Konseptualisering van sosiaal-emosionele leer

Sosiaal-emosionele leer verwys na die proses waardeur kinders en volwassenes die vaardighede, houdings en waardes bekom wat nodig is om emosies te verstaan en te bestuur, positiewe doelwitte te stel en te bereik, empatie vir ander te toon, positiewe verhoudings te vestig en te handhaaf en verantwoordelike besluite te neem (CASEL 2003; Zins en Elias 2006). CASEL het 'n omvattende raamwerk ontwikkel wat vyf onderling verwante vaardighede as die kern van sosiaal-emosionele ontwikkeling identifiseer. Hierdie raamwerk het wêreldwye erkenning in opvoedkundige kontekste verkry en bied 'n bruikbare lens vir die integrasie van emosionele ontwikkeling in kurrikulumontwerp en onderrigpraktyke.

Die vyf kernvaardighede van sosiaal-emosionele leer, soos deur CASEL (2003) geïdentifiseer, vorm 'n geïntegreerde stelsel van bevoegdhede wat mekaar wedersyds versterk. Selfbewustheid verwys na die vermoë om eie emosies, gedagtes en waardes te herken en te verstaan en te begryp hoe hierdie aspekte gedrag beïnvloed (Humphrey, Lendrum, Wigelsworth en Greenberg 2020). Dit sluit die vermoë om eie sterk punte en beperkinge te identifiseer, 'n positiewe selfbeeld te ontwikkel en 'n geestesvermoë vir groei te kweek in. Vir adolessente, wat deur 'n fase van hewige identiteitsvorming gaan, is selfbewustheid 'n noodsaaklike vaardigheid wat hulle help om sin te maak van die liggaamlike, emosionele en sosiale veranderinge wat hulle ondergaan.

Selfbestuur behels die vaardighede om emosies, gedagtes en gedrag doeltreffend in verskillende situasies te reguleer, met inbegrip van spanningshantering, impulsbeheer en selfmotivering (Merrell, Gueldner en Feuerborn 2020). Selfbestuur sluit die vermoë om emosies te herken en te verstaan en konstruktief daarmee om te gaan in. Adolessente ervaar dikwels kragtige en wisselende emosies, en die ontwikkeling van selfbestuurvaardighede help hulle om hierdie emosies op 'n gesonde wyse te navigeer. Navorsing toon aan dat selfbestuur verbind word met akademiese sukses, gesonde verhoudings en algemene welstand (Greenberg, Domitrovich, Weissberg en Durlak 2017).

Sosiale bewustheid verwys na die kapasiteit om die perspektiewe van ander te verstaan en te waardeer, empatie te toon en sosiale en etiese norme vir gedrag te herken (Greenberg e.a. 2017). Dit sluit die vermoë om nieverbale seine te lees, verskillende kulturele kontekste te verstaan en respek vir veelsoortigheid te toon in. In die multikulturele Suid-Afrikaanse konteks, waar leerders uit verskillende taal-, kultuur- en sosio-ekonomiese agtergronde kom, is sosiale bewustheid 'n noodsaaklike vaardigheid vir die bevordering van sosiale samehörigheid en wedersydse begrip. Empatie, as 'n kernkomponent van sosiale bewustheid, stel leerders in staat om buite hul eie ervarings te kyk en ander se emosies en perspektiewe te waardeer.

Verhoudingsvaardighede behels die vermoë om gesonde en ondersteunende verhoudings met uiteenlopende individue en groepe te vestig en te handhaaf, wat doeltreffende kommunikasie, aktiewe luister, samewerking en konfliktoplossing insluit (Ellis en Zarbatany 2017). Adolessensie is 'n tyd waarin portuurverhoudings toenemend belangrik word. Daarom het die vermoë om positiewe verhoudings te navigeer 'n beduidende impak op adolessente leerders se emosionele welstand en akademiese prestasie. Verhoudingsvaardighede sluit ook die vermoë in om 'n balans te vind tussen eie behoeftes en die behoeftes van ander, grense te stel en hulp te soek wanneer dit nodig is.

Verantwoordelike besluitneming is die bevoegdheid om konstruktiewe en respekvolle keuses oor persoonlike gedrag en sosiale interaksies te maak, gebaseer op etiese standaarde, veiligheids-oorwegings en sosiale norme (Zins, Bloodworth, Weissberg en Walberg 2007). Dit behels die vermoë om probleme te identifiseer, verskillende oplossings te oorweeg, die moontlike gevolge van elke opsie te beoordeel en 'n weldeurdagte keuse te maak. Vir adolessente, wat toenemend voor verwickelde besluite te staan kom – van akademiese keuses tot sosiale situasies en groepsdruk – is die ontwikkeling van verantwoordelike besluitnemingsvaardighede van die uiterste belang.

2.2 Navorsingsgrondslag vir sosiaal-emosionele leer

Navorsing oor die impak van sosiaal-emosionele leer is omvangryk. 'n Meta-ontleding deur Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor en Schellinger (2011) het 213 skoolgebaseerde programme van sosiaal-emosionele leer en meer as 270 000 leerders betrek. Hulle het bevind dat deelname aan programme van sosiaal-emosionele leer verbind word met beduidende verbeteringe in sosiaal-emosionele vaardighede, houdings, gedrag en akademiese prestasie. Leerders wat aan programme van sosiaal-emosionele leer deelgeneem het, het gemiddeld 11 persentasiepunte beter gevaar in gestandaardiseerde prestasietoetse as leerders wat nie daaraan deelgeneem het nie. Hierdie bevindings beklemtoon die belangrikheid van sosiaal-emosionele leer, nie net vir emosionele welstand nie, maar ook vir akademiese sukses.

Greenberg e.a. (2017) voer aan dat sosiaal-emosionele leer beskou moet word as 'n openbare-gesondheidsbenadering tot onderwys. Hulle wys daarop dat sosiaal-emosionele leer nie slegs individuele leerders bevoordeel nie, maar ook bydra tot die skep van 'n veiliger, meer ondersteunende skoolklimaat. In skole wat sosiaal-emosionele leer toepas, kom laer vlakke van boeliegedrag, geweld en emosionele probleme, sowel as hoër vlakke van leerderbetrokkenheid en positiewe sosiale gedrag voor. Hierdie bevindings is veral tersaaklik in die Suid-Afrikaanse konteks, waar talle skole met uitdagings soos geweld, trauma en armoede te kampe het.

Zins e.a. (2007) het bevind dat emosies 'n integrale rol in leer speel aangesien dit leerders se aandag, motivering en geheue beïnvloed. Wanneer leerders emosioneel gereguleer en positief betrokke is, is hulle beter in staat om inligting te verwerk, kritiese denke toe te pas en nuwe kennis te integreer. Aan die ander kant, wanneer leerders emosioneel ongereguleer is – as gevolg van angs, depressie, trauma of ander emosionele uitdagings – word hul kognitiewe funksionering belemmer. Dit beklemtoon die noodsaaklikheid van die integrasie van emosionele ondersteuning in die klaskamer, nie as 'n bykomende komponent nie, maar as 'n fundamentele aspek van doeltreffende onderrig.

In die Suid-Afrikaanse konteks is die waarde van sosiaal-emosionele leer ook al ondersoek, alhoewel die korpus navorsing nog betreklik beperk is. Studies het aangetoon dat Suid-Afrikaanse leerders, veral diegene uit lae sosio-ekonomiese kontekste, dikwels hoër vlakke van trauma, angs en emosionele worsteling ervaar as gevolg van faktore soos armoede, geweld, MIV/vigs en gesinsverbrokkeling (Flett en Hewitt 2013). In hierdie konteks kan die toepassing van sosiaal-emosionele leer in die kurrikulum 'n lewensveranderende impak hê deur leerders te help om veerkragtigheid te ontwikkel, trauma te verwerk en gesonde hanteringsmeganismes te kweek.

2.3 Sosiaal-emosionele leer in die Afrikaans EAT-klaskamer

Die integrasie van sosiaal-emosionele leer in die Afrikaans EAT-klaskamer bied unieke geleenthede en uitdagings. Aan die een kant is taalonderrig inherent gemoeid met emosionele en sosiale aspekte; taal is immers die primêre middel waardeur mense hul emosies uitdruk, identiteite vorm en met ander kommunikeer. Literatuur, as 'n komponent van taalonderrig, bied 'n besonder ryk terrein vir emosionele verkenning aangesien literêre tekste dikwels verwikkelde menslike ervarings, emosies en konflikte uitbeeld. Aan die ander kant ontvang onderwysers min formele opleiding oor hoe om sosiaal-emosionele leer in die kurrikulum te integreer en ervaar hulle dikwels tydsbeperkings en druk om die voorgeskrewe kurrikulum te voltooi.

Die KABV vir Afrikaans EAT (DvBO 2011) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat leerders kennis, vaardighede en waardes verwerf. Volgens die algemene doelwitte van die kurrikulum moet leerders toegerus word “met die kennis, vaardighede en waardes wat nodig is vir selfvervulling, en betekenisvolle deelname aan die samelewing as burgers van ’n vrye land” (DvBO 2011:4). Om selfvervuld te wees moet ’n leerder hom- of haarself goed ken, wat gekoppel word aan selfbewustheid. Om betekenisvol aan die samelewing deel te neem vereis sosiale bewustheid, verhoudingsvaardighede en verantwoordelike besluitneming. Die KABV erken dus implisiet die belangrikheid van sosiaal-emosionele vaardighede, alhoewel dit nie uitdruklike riglyne verskaf om hierdie vaardighede te ontwikkel nie.

’n Konsepdokument vir die onderrig en assessering van letterkunde (DvBO 2011) is duideliker oor die rol van literatuur in emosionele ontwikkeling. Die dokument verklaar:

Literature study nurtures growth and development of the learners’ personality and social skills. They learn to empathise with characters, to feel their joys and pain. Studying literature enables them to better understand social situations, history, their own emotions, and various cultural practices. It also makes them more empathetic. Literature helps learners develop emotional intelligence.

Hierdie erkenning van die rol wat literatuur in die ontwikkeling van emosionele intelligensie speel, is bemoedigend. Die dokument bied egter min praktiese strategieë om hierdie potensiaal in die klaskamer te verwesenlik.

Poësie, as ’n genre wat emosies op ’n gekonsentreerde en kragtige wyse uitdruk, is by uitstek geskik om as voertuig vir sosiaal-emosionele leer te dien. Croom (2015) voer aan dat die lees, skryf en voordra van poësie kognitiewe sowel as emosionele prosesse in werking stel en dat hierdie tweeledige betrokkenheid tot verbeterde welstand, verhoogde selfbewustheid en groter empatie vir ander lei. Williams (2011) het ’n model vir poësieterapie in die literatuurklaskamer ontwikkel. Die model behels drie fases: (1) die herkenning van emosies in die teks; (2) die ondersoek van die wyse waarop hierdie emosies by eie ervarings aanklank vind; en (3) die skep van nuwe betekenis deur kreatiewe reaksie. Hierdie model sluit aan by die Combrinkmodel vir literêre ontleding, wat ook begin met ’n emosionele reaksie en dan vorder tot meer kognitiewe vlakke van ontleding en interpretasie.

Vir graad 8 Afrikaans EAT-leerders, wat dikwels nog besig is om hul Afrikaanse taalvaardighede te ontwikkel, bied poësie ook die voordeel van talige toeganklikheid. Die bondige aard van poësie, die gebruik van herhalende patrone en klankeffekte en die visuele voorstelling van teks kan leerders help om betekenis te konstrueer, selfs wanneer sekere woorde of frases

uitdagend is (Goepel 2024). Verder kan poësie as 'n platform dien vir die verkenning van kulturele identiteit en taalkundige veelsoortigheid. Afrikaanse poësie, met sy ryk tradisie en eietydse dinamiek, bied leerders die geleentheid om Afrikaans nie slegs as 'n addisionele taal te ervaar nie, maar as 'n lewendige, ontwikkelende taalmedium wat hul eie emosies en ervarings kan verwoord.

2.4 Die Combrinkmodel vir literêre ontleding

Hierdie studie maak gebruik van die Combrinkmodel (Combrink 1994) vir literêre ontleding. Die model bied 'n sistematiese benadering tot die lees en interpretasie van literêre tekste en onderskei vier onderling verwante vlakke van betrokkenheid: emosionele reaksie, ondersoek en beskrywing, interpretasie en evaluasie. Elk van hierdie vlakke bou voort op die vorige, maar hulle is nie noodwendig lineêr nie – lesers kan heen en weer beweeg tussen die vlakke soos hul begrip verdiep. Die model bestaan uit verskeie vlakke, maar vir hierdie studie word slegs vier vlakke gebruik.

Vlak 1 is die emosionele reaksie en behels die eerste, onmiddellike reaksie op die teks. Dit is waar lesers hul gevoelens oor die teks ervaar en uiter – of hulle dit geniet of nie, watter emosies dit by hulle ontlok, watter herinneringe of assosiasies dit oproep en so meer. In 'n sosiaal-emosionele benadering tot poësie is hierdie vlak van die uiterste belang aangesien dit leerders toelaat om hul eie emosionele ervarings te herken en te bekragtig. Onderwysers kan leerders aanmoedig deur vrae te vra soos: Hoe voel jy nadat jy hierdie gedig gelees het? Watter dele van die gedig het die sterkste emosionele impak op jou gehad? Kan jy identifiseer met die spreker of die situasie in die gedig?

Vlak 2 – ondersoek en beskrywing – behels die identifisering van literêre elemente soos struktuur, styl, taalgebruik en beeldspraak. Lesers ondersoek die teks meer ontledend met vrae soos: Hoe is die gedig gestruktureer? Watter klankeffekte word gebruik? Watter metafore en simbole is teenwoordig? Hierdie vlak verg 'n kognitiewe benadering, maar dit kan ook emosionele insigte verdiep. Wanneer leerders byvoorbeeld besef hoe die digter klankeffekte gebruik om 'n gevoel van spanning te skep, kan hulle beter verstaan waarom die gedig so 'n sterk emosionele impak op hulle gehad het.

Vlak 3 – interpretasie – behels die soeke na betekenis, temas en die digter se boodskap. Lesers probeer verstaan wat die gedig beteken, suggereer, impliseer of simboliseer. Interpretasie is inherent subjektief aangesien verskillende lesers verskillende betekenisse uit dieselfde teks kan haal, gebaseer op hul eie ervarings, waardes en perspektiewe. In 'n sosiaal-emosionele konteks kan interpretasie leerders help om die emosionele temas van die gedig te bepaal en aan menslike ervarings te koppel.

Vlak 4 – evaluasie – behels 'n kritiese oordeel oor die literêre waarde en tersaaklikheid van die teks. Leerders kan vrae vra soos: Is dit 'n goeie gedig? Waarom of waarom nie? Hoe tersaaklik is hierdie gedig vir my lewe? Watter boodskap dra die gedig oor, en stem ek daarmee saam? Evaluasie verg dat leerders hul eie waardes en oortuigings uitdruk en krities daaroor nadink. In 'n sosiaal-emosionele konteks kan evaluasie ook behels dat leerders oorweeg hoe die gedig hulle gehelp het (of nie gehelp het nie) om iets oor hulself of ander te leer.

Die Combrinkmodel is veral geskik vir 'n sosiaal-emosionele benadering tot poësie omdat dit uitdruklik erkenning gee aan die emosionele reaksie as 'n belangrike aspek van literêre ontleding. Te dikwels word emosies in akademiese kontekste as subjektief of onwetenskaplik afgemaak, maar die Combrinkmodel plaas emosie aan die begin van die interpretasieproses, as die fondament waarop verdere ontleding gebou word. Dit stem ooreen met sosiaal-emosionele leer, wat erken dat emosies en kennis nie geskei kan word nie, maar mekaar wedersyds beïnvloed en versterk.

3. Poësie in die Afrikaans EAT-klaskamer

Die onderrig van poësie in die Afrikaans EAT-klaskamer bied sowel uitdagings as geleenthede. Verskeie studies het reeds die hindernisse wat onderwysers en leerders ondervind wanneer hulle met poësie werk, geïdentifiseer (Cubukcu 2010; Sugandi 2015; Mavhiza 2019). Terselfdertyd het navorsing ook die transformerende potensiaal van poësie aangetoon wanneer dit op innoverende en leerdergesentreerde maniere onderrig word (Creely 2018; Sansuán 2020). Om poësie doeltreffend in die klaskamer te gebruik is dit noodsaaklik om hierdie uitdagings en geleenthede te verstaan en strategieë te ontwikkel om eersgenoemde te oorkom en die tweede te benut.

3.1 Uitdagings in poësie-onderrig

Een van die algemeenste uitdagings in poësie-onderrig is taalkundige kompleksiteit. Poësie maak dikwels gebruik van figuurlike taal, idioome en kulturele verwysings wat vir EAT-leerders uitdagend kan wees (Bell Foundation 2024). Terwyl moedertaalsprekers dalk intuïtief die bybetekenisse en nuanses van sekere woorde of frases verstaan, moet EAT-leerders hierdie betekenisse bewustelik leer. Verder kan die gekonsentreerde, elliptiese aard van poëtiese taal – waar betekenis dikwels geïmpliseer eerder as uitdruklik gestel word – leerders wat nog besig is om basiese leesvaardigheid in Afrikaans te ontwikkel, frustreer.

'n Verdere uitdaging is onderwysers se eie onsekerheid oor poësie-onderrig. Baie onderwysers voel nie selfversekerd genoeg om poësie te onderrig nie, veral wanneer hulle nie 'n sterk agtergrond in die ontleding van poësie het nie (Cremin 2013). Hierdie onsekerheid kan vererger word deur die subjektiewe aard van poësie-interpretasie. Anders as in, byvoorbeeld, wiskunde, waar daar slegs een korrekte antwoord is, kan poësie veelvuldige interpretasies ondersteun. Vir onderwysers wat nie gemaklik is met hierdie dubbelsinnigheid nie, kan poësie-onderrig intimiderend wees. Cremin (2013) het bevind dat onderwysers met 'n passie vir poësie makliker analitiese vaardighede ontwikkel en meer selfvertroue in die onderrig daarvan toon, maar dat hierdie passie dikwels ontbreek, veral wanneer onderwysers negatiewe ervarings met poësie gehad het.

Leerders se houdings teenoor poësie kan ook 'n hindernis wees. Mavhiza (2019) het in haar studie van graad 11-leerders in Gauteng bevind dat baie leerders poësie as ouderwets, nietersaaklik of te moeilik beskou. Hierdie houdings word dikwels gevorm deur vorige negatiewe ervarings met poësie, waar leerders gedwing is om gedigte te memoriseer sonder om dit te verstaan of waar hulle gevoel het dat die gedigte niks met hul eie lewens te doen het nie. Wanneer leerders poësie sien as iets wat hulle moet doen eerder as iets wat hulle wil verken, word hul betrokkenheid en motivering ondermyn.

Kurrikulumdruk is 'n verdere uitdaging. Onderwysers ervaar dikwels tydsbeperkings, en die druk om die voorgeskrewe kurrikulum te voltooi, laat min tyd vir diep, emosioneel gefokusde besprekings (Westbrook, Durrani, Brown, Orr, Pryor, Boddy en Salvi 2013). In 'n konteks waar assessering dikwels op kennisherroeping eerder as emosionele ontwikkeling fokus, mag onderwysers voel dat hulle nie die “luukse” het om tyd aan emosionele aspekte te spandeer nie. Hierdie druk word vererger in skole waar leerders swak presteer in gestandaardiseerde toetse en waar daar hewige druk is om leerderuitslae te verbeter.

3.2 Geleenthede in poësie-onderrig

Ten spyte van die genoemde uitdagings bied poësie ook unieke geleenthede vir leer en ontwikkeling. Een van die grootste voordele van poësie is toeganklikheid. Die bondige aard van poësie maak dit minder intimiderend as langer prosatekste vir leerders wat nog besig is om hul Afrikaanse leesvaardighede te ontwikkel (Nichols, Rasinski, Rupley, Kellog en Paige 2018). 'n Gedig van 12 of 16 reëls is leesbaar, selfs vir swak lesers, terwyl 'n kortverhaal van verskeie bladsye oorweldigend kan lyk. Verder kan leerders 'n gedig herhaaldelik lees, wat hul begrip verdiep en selfvertroue bou (Creely 2018). Met elke lees kan nuwe betekenis ontsluit word en leerders kan die bevrediging van toenemende begrip ervaar.

Poësie se gebruik van ritme, rym en klankeffekte maak dit ook meer geheuevriendelik en dra by tot 'n multisensoriese leerervaring. Navorsing toon aan dat wanneer taal met klank en ritme gekombineer word, dit makliker is om te onthou en te verwerk (Duncan 2010). Vir EAT-leerders kan die musikale aard van poësie help om taalvaardighede te ontwikkel, terwyl dit ook 'n genotvolle estetiese ervaring bied.

Die vermoë van poësie om emosies op 'n gekonsentreerde wyse uit te druk kan vir adolessente leerders besonder kragtig wees (Allen e.a. 2019; Carvalho e.a. 2021). Adolessente ervaar dikwels sterk emosies wat hulle sukkel om te verwoord en poësie kan dien as 'n spieël waarin hulle hul eie gevoelens herken, sowel as 'n model om hierdie gevoelens te verwoord. Williams (2010:78) stel dit só: “Poetry offers a vocabulary for the ineffable.” Dit wil sê, poësie gee woorde om dit wat moeilik is om te sê, uit te druk.

Eietydse Afrikaanse poësie, soos die gedigte van Jana Erasmus, Tanita da Silva, Ilze Beukes en Nanette van Rooyen, kan leerders help om hul identiteit en kultuur te verken (vgl. Ibarra-Rius en Ballester-Roca 2019). Hierdie digters skryf oor temas wat direk tersaaklik is vir adolessente se lewens: identiteit, liefde, portuurdruk, selfbeeld, sosiale media en so meer. Die digters gebruik hedendaagse taal, verwysings na tegnologie en popkultuur en neem kwessies wat adolessente werklik raak onder die loep. Wanneer leerders hulself in gedigte herken, word die idee van “poësie is nie vir my nie” uitgedaag.

Laastens moedig poësie kreatiewe uitdrukking aan. Nadat leerders gedigte geles en ontleed het, kan hulle aangemoedig word om self gedigte te skryf – 'n proses wat taalvaardighede sowel as emosionele uitdrukking bevorder (Yavuz 2010). Kreatiewe skryfwerk gee leerders die geleentheid om uitdrukking te gee aan hul eie stemme en aktief met taal te eksperimenteer. Dit kan ook 'n terapeutiese funksie vervul deur leerders te help om moeilike emosies te verwerk en betekenis uit uitdagende ervarings te skep.

3.3 *Strategieë om uitdagings te oorkom en geleenthede te benut*

Onderwysers kan verskeie strategieë toepas om die uitdagings van poësie-onderrig die hoof te bied. Eerstens is dit belangrik om 'n veilige, ondersteunende klaskameromgewing te skep waar leerders voel hulle kan hul interpretasies en emosionele reaksies deel sonder vrees vir kritiek. Sansuán (2020) het bevind dat wanneer onderwysers uitdruklik erkenning gee aan die emosionele dimensie van poësie en leerders aanmoedig om hul gevoelens te verken, leerders se houdings teenoor poësie beduidend verbeter. Dit beteken dat onderwysers self oop moet wees oor hul eie emosionele reaksies op poësie, en leerders moet geen negatiewe gevoelens teenoor poësie koester nie.

Tweedens kan onderwysers gedigte kies wat tersaaklik is vir leerders se lewens en ervarings. Alhoewel kanonieke gedigte belangrik is, moet daar ook ruimte wees vir hedendaagse gedigte wat temas behandel wat by adolessente aanklank vind. Die keuse van “Swart Karnaval” en “Valentynsdag” vir hierdie studie is juis gebaseer op hierdie beginsel – beide gedigte hanteer emosies en ervarings wat vir graad 8-leerders tersaaklik is.

Derdens kan onderwysers multimodale benaderings gebruik om poësie toegankliker te maak. Dit kan die gebruik van visuele kuns, musiek, drama of digitale media om poësie te verken, insluit. Leerders kan byvoorbeeld gevra word om visuele voorstellings van gedigte te skep of gedigte met musiek te vergelyk. Hierdie benaderings maak poësie meer interaktief en kan leerders wat met suiwer tekstuele ontleding sukkel, help.

Vierdens is dit belangrik om professionele ontwikkeling vir onderwysers te verskaf. Onderwysers benodig opleiding in sowel literêre ontleding as sosiaal-emosionele leer om poësie doeltreffend te onderrig. Hierdie opleiding kan hulle help om selfvertroue te bou, nuwe strategieë te leer en 'n passie vir poësie te ontwikkel wat hulle aan hul leerders kan oordra.

4. Literêre ontleding: “Swart Karnaval” deur Nanette van Rooyen

In hierdie afdeling word “Swart Karnaval” literêr ontleed.

4.1 *Konteks en eerste lees (Combrink vlak 1)*

“Swart Karnaval” deur Nanette van Rooyen verskyn in die *Via Afrika Afrikaans EAT. Graad 8 leesboek* en is 'n kragtige verkenning van die spanning tussen uiterlike opvoerigheid en innerlike emosionele worsteling. By die eerste lees ontlok die gedig 'n duidelike emosionele reaksie – 'n gevoel van verrassing, skok en uiteindelik deernis. Die leser word aanvanklik meegevoer deur die opwindende atmosfeer van die karnaval, slegs om dan te besef dat hierdie blydschap 'n masker is vir diepliggende hartseer.

Die gedig beskryf 'n harlekyn of nar tydens 'n karnaval wat, ten spyte van sy kleurvolle en opgewekte uiterlike voorkoms, innerlik swartgallig en depressief is. Hierdie kontras tussen uiterlike skyn en innerlike werklikheid skep 'n ongemak by die leser – 'n besef dat dinge nie altyd is soos wat dit lyk nie en dat mense dikwels hul ware emosies verberg. Hierdie tema kan aanklank vind by adolessente leerders, wat self dikwels druk ervaar om 'n sekere beeld uit te straal terwyl hulle innerlik sukkel.

4.2 Strukturele en stilistiese kenmerke (Combrink vlak 2)

Die gedig maak gebruik van 'n ryke arsenaal van beeldende en klankeffekte om die kontras tussen uiterlike skyn en innerlike werklikheid te skep. Reeds in die titel word 'n duidelike oksimoron-tipe spanning gevestig: “swart” (wat bybetekenis van duisternis, hartseer en somberheid dra) teenoor “karnaval” (wat tipies met vreugde, kleur en viering verbind word). Hierdie jukstaposisie van teenoorgesteldes gaan voort deur die hele gedig en skep 'n ongemaklike, dissonante atmosfeer.

Die opening van die gedig plaas die leser onmiddellik binne die opwindende atmosfeer van die karnaval: “hy kom uit die rookmis en lasergolwe” (reël 1). Die gebruik van “rookmis” en “lasergolwe” skep 'n sintuiglike ervaring van die moderne karnaval met sy tegnologiese spektakel. Die woord *lasergolwe* suggereer kleur, lig en beweging – elemente wat met feestelikheid en viering verbind word. Die beeld is dinamies en energiek en die leser verwag 'n atmosfeer van vreugde en opgewondenheid.

Hierdie aanvanklike opgewondenheid word egter vinnig gekompliseer deur die donkerder beelde wat volg. Reël 2 beskryf die harlekyn se “blink, kwinkende kunsie”. Die woord *kwinkend* suggereer 'n ligsinnige, speelse kwaliteit, maar dit word onmiddellik gekontrasteer met reël 3: “alles is donker”. Die woord *alles* beklemtoon die algehele aard van die harlekyn se innerlike duisternis, ten spyte van die uiterlike spektakel. Hierdie reël dien as 'n wentelpunt in die gedig, waar die leser se aanvanklike verwagting van vreugde omvêrgewerp word.

Die herhaling van donker beelde dwarsdeur die gedig (“donker” in reël 3, “swart traan” in reël 7) versterk die tema van onderdrukte emosies en verborge hartseer. Die gebruik van die kleur swart is veral betekenisvol aangesien swart tradisioneel met rou, depressie en die dood verbind word. In die konteks van 'n karnaval, waar kleur gewoonlik oorheers, is die teenwoordigheid van swart opvallend en ontwrigtend.

'n Besonder kragtige beeld is dié van die “swart traan” wat “uit sy linkeroog” (reël 7) drup. Die spesifieke verwysing na die “linkeroog” kan simbolies geles word – die linkerkant word tradisioneel verbind met die hart en emosies. Die feit dat slegs een traan stort, suggereer die harlekyn se poging om sy hartseer te onderdruk en te verberg. Dit is nie 'n vrylike storting van tranen nie, maar 'n enkele, onderdrukte uiting van pyn wat onwillekeurig ontsnap.

Die strofiese struktuur van die gedig ondersteun ook die tema. Alhoewel die gedig uit slegs een strofe bestaan, kan 'n leser dit in twee dele verdeel: die eerste deel (reël 1–6) fokus op die uiterlike skouspel van die karnaval, terwyl die tweede deel (reël 7–15) die innerlike emosionele toestand van die harlekyn openbaar. Hierdie strukturele verdeling weerspieël die inhoud – die beweging van buite na binne, van skyn na werklikheid.

Die gedig se toon is een van onderdrukte emosies. Hoewel die harlekyn voorgee dat dit emosioneel met hom goed gaan (reël 12: “sy bolkeil afhaal met swier”), is hy eintlik hartseer, want hy stort 'n traan (reël 7). Die woord *swier* suggereer 'n elegante, selfversekerde gebaar – die harlekyn tree op soos wat van hom verwag word, met opvoerige vaardigheid en styl. Maar hierdie opvoerigheid is net 'n masker wat sy ware gevoelens verberg.

4.3 Tematiese interpretasie (Combrink vlak 3)

4.3.1 Die masker van vrolikheid

Een van die sentrale temas in “Swart Karnaval” is die idee van emosionele maskerade – die wyse waarop mense hul ware emosies agter ’n masker van vrolikheid of normaliteit verberg. Die harlekyn, ’n tradisionele figuur van humor en vermaak, word gebruik om hierdie maskerade te simboliseer. Alhoewel hy hom gedra op die manier wat van hom verwag word (reël 1: “hy kom uit die rookmis en lasergolwe”), is hy innerlik gebroke.

Hierdie tema is veral tersaaklik vir adolessente leerders in die 21ste eeu, wat dikwels onder druk is om ’n sekere beeld na buite uit te straal, selfs wanneer hulle innerlik sukkel. Die sosiale media verhoog hierdie druk aangesien jongmense voortdurend aangemoedig word om slegs positiewe aspekte van hul lewens te deel. Instagram, Facebook en ander platforms word gekenmerk deur beelde van geluk en sukses, terwyl die werklikheid van emosionele stryd, selftwyfel en eensaamheid verberg word. “Swart Karnaval” bied ’n geleentheid om hierdie maskers te bespreek en leerders aan te moedig om eerliker en meer opreg met hul eie emosies en dié van ander om te gaan.

Die gedig stel ook vrae oor die uitwerking van hierdie masker. Wat gebeur wanneer iemand voortdurend moet voorgee? Watter impak het dit op so iemand se emosionele welstand? Die “swart traan” suggereer dat die emosionele pyn nie werklik verdwyn net omdat dit verberg word nie – dit bly aanwesig, sluimerend, en manifesteer op subtile maniere. Vir adolessente, wat nog besig is om hul emosies te reguleer, is dit ’n belangrike les: Emosies kan nie suksesvol onderdruk word nie; dit moet eerder erken, verwerk en op gesonde maniere uitgedruk word.

4.3.2 Empatie en sosiale bewustheid

Die gedig neem die tema van empatie direk onder die loep. Die spreker in die gedig, aanvanklik deel van die toeskouers wat die skouspel geniet, word skielik bewus van die harlekyn se ware emosionele toestand. Hierdie bewuswording word dramaties uitgebeeld in reël 11 tot 12: “toe hy diep voor my buig en sy bolkeil afhaal met swier”. Die gebaar van buig en die afhaal van die hoed kan gelees word as ’n simboliese oomblik van ontmaskering, waar die harlekyn sy kwetsbaarheid openbaar, al is dit dalk onbedoeld.

Die slot van die gedig (reël 13–5: “uit die holte van sy hoed vlieg ’n vlamme veld reguit op my af”) suggereer dat hierdie ontdekking ’n skokkende impak op die spreker het. Die beeld van die “vlammende veld” is veelvlakkig. ’n Valk is ’n roofvoël, gevaarlik en vinnig; die woord *vlammende* voeg intensiteit en dringendheid daarby. Hierdie beeld kan geïnterpreteer word as ’n diep besef van die harlekyn se pyn, wat die spreker emosioneel tref soos ’n aanval. Dit is nie ’n sagte, geleidelike besef nie, maar ’n skielike, skokkende openbaring wat die spreker ontwrig.

Vir graad 8-leerders bied hierdie gedig ’n waardevolle les in sosiale bewustheid: ’n Mens weet nooit werklik waardeur ander mense gaan nie, en dit is belangrik om sensitief te wees vir die moontlikheid dat ander se uiterlike gedrag dalk nie hul innerlike emosionele toestand weerspieël nie. In ’n skoolomgewing waar boeliegedrag en sosiale uitsluiting algemeen is, kan hierdie boodskap lewensveranderend wees. Leerders wat aanvanklik iemand as “die grappige een” of “die vrolike een” sien, mag dalk nie besef dat daardie persoon innerlike worsteling ervaar nie. Empatie vereis dat ons verder kyk as die uiterlike en oop is vir die moontlikheid van verborge pyn.

Die gedig kan ook gelees word as kommentaar op sosiale rolle. Die harlekyn is per definisie 'n opvoerige figuur – iemand wie se werk dit is om ander te vermaak. Maar wat gebeur wanneer die kunstenaar se rol in konflik is met sy of haar ware gevoelens? Hierdie vraag is tersaaklik, nie net vir professionele kunstenaars nie, maar vir almal wat voel dat hulle 'n rol moet speel in hul daaglikse lewens. Adolescente ervaar dikwels hierdie spanning tussen wie hulle werklik is en wie hulle dink hulle moet wees om aanvaar te word.

4.4 Vaardighede van sosiaal-emosionele leer in “Swart Karnaval”

4.4.1 Selfbewustheid

Die gedig moedig leerders aan om na te dink oor hul eie emosionele ervarings en hoe hulle hulself aan die wêreld toon. Vrae wat onderwysers kan gebruik om selfbewustheid te kweek, sluit die volgende in: Het jy al ooit gevoel soos die harlekyn – dat jy moes voorgee alles is reg terwyl jy innerlik sukkel? Watter emosies voel jy wanneer jy hierdie gedig lees? Kan jy identifiseer met die harlekyn of die spreker? Is daar oomblikke in jou lewe wanneer jy 'n masker dra? Hierdie vrae kan leerders help om hul emosionele patrone en hanteringsmeganismes te ondersoek.

Selfbewustheid behels ook die erkenning van die spanning tussen die openbare beeld en private ervaring. Adolescente is dikwels baie bewus van hoe ander hulle waarneem en hierdie bewustheid kan lei tot die skep van 'n “vals self” wat poog om goedkeuring te wen. “Swart Karnaval” kan leerders help om hierdie dinamika te verken en te bevraagteken.

4.4.2 Sosiale bewustheid

Die gedig is 'n uitstekende instrument om empatie te ontwikkel. Leerders kan aangemoedig word om te oorweeg hoe hulle in die harlekyn se posisie sou voel en hoe hulle ander wat moontlik soortgelyke emosionele worsteling beleef, kan ondersteun. Besprekingsvrae kan die volgende insluit: Hoe dink jy voel die harlekyn in hierdie gedig? Waarom dink jy verberg hy sy ware emosies? Hoe kan jy help wanneer jy vermoed iemand sukkel emosioneel? Watter tekens kan jy soek dat iemand dalk nie regtig so gelukkig is soos wat hy of sy voorgee nie?

Hierdie vrae moedig leerders aan om hul waarnemingsvaardighede te verfyn en meer aandag aan ander leerders se subtiele tekens van emosionele worsteling te gee. Dit kan ook lei tot besprekings van die belangrikheid van 'n ondersteunende sosiale netwerk en hoe om hulp te bied aan iemand wat probleme ondervind.

4.4.3 Verhoudingsvaardighede

Die gedig kan gebruik word om gesprekke oor egtheid in verhoudings te fasiliteer. Leerders kan bespreek waarom dit belangrik is om eerlik te wees oor hul emosies en hoe om 'n omgewing te skep waar ander veilig voel om hul ware gevoelens te deel. Vrae soos die volgende kan leerders help om oor verhoudings na te dink: Wat maak dit moeilik om eerlik te wees oor jou emosies? Hoe kan jy ander help om te voel dit is veilig om hul ware gevoelens te deel? Watter soort vriend wil jy wees vir iemand wat sukkel?

4.5 Pedagogiese strategieë vir “Swart Karnaval”

Onderwysers kan die volgende strategieë toepas om die sosiaal-emosionele leerpotensiaal van “Swart Karnaval” te verbeter:

- Voor-lees-aktiwiteit: Begin met ’n bespreking van maskers en maskerades op sosiale media. Toon voorbeelde van plasings op sosiale media en vra die leerders om te bespreek of hulle dink dat hierdie plasings ’n volledige prentjie van die persoon se lewe gee. Vra die leerders om voorbeelde te gee van wanneer mense maskers dra (letterlik en figuurlik).
- Eerste lees: Laat die leerders die gedig stil lees en aantekeninge maak van watter emosies hulle ervaar (vlak 1 van die Combrinkmodel – emosionele reaksie). Hulle kan woorde soos “hartseer”, “verras”, “ontstel” en “bekommerd” neerskryf. Dit is belangrik om die leerders te verseker dat alle emosionele reaksies geldig is.
- Tweede lees: Lees die gedig hardop voor, met aandag aan toon. Let veral op die kontras tussen die eerste deel (opgewonde toon) en die tweede deel (meer somber toon). Bespreek literêre elemente soos beeldspraak, klankeffekte en woordkeuse (vlak 2 – ondersoek en beskrywing). Vra die leerders om die “donker” woorde of beelde en die “ligte” woorde of beelde te identifiseer.
- Groepbespreking: Hou ’n klasbespreking oor die temas van die gedig. Gebruik oop vrae om die leerders aan te moedig om hul interpretasies te deel (vlak 3 – interpretasie). Vrae kan die volgende insluit: Waarom dink julle is die titel “Swart Karnaval”? Wat beteken dit om ’n masker te dra?
- Kreatiewe reaksie: Laat die leerders ’n brief aan die harlekyn skryf. Alternatiewelik kan hulle ’n gedig skryf oor ’n tyd toe hulle self ’n masker gedra het. Dit moedig empatie aan.
- Nadenke: Vra die leerders om te besin oor wat hulle uit die gedig geleer het aangaande empatie, maskers en die belangrikheid daarvan om sensitief te wees vir ander se emosies. Hulle kan dit in ’n kort kreatiewe skryfstuk, soos ’n dagboekinskrywing, doen.
- Verbinding met lewenservaring: Moedig die leerders aan om voorbeelde uit hul eie lewens te deel (as hulle gemaklik daarmee voel) waar hulle óf ’n masker gedra het óf agter iemand anders se masker ingekyk het. Dit moet in ’n veilige, onbevooroordeelde klaskameratmosfeer gebeur.
- Uitbreiding: Bespreek strategieë om hulp te soek wanneer jy emosioneel sukkel. Verskaf inligting oor skoolondersteuningsdienste, beraders en ander hulpbronne. Beklemtoon dat dit ’n teken van erkenning is om hulp te soek, nie ’n swaakteit nie.

5. Literêre ontleding: “Valentynsdag” deur Ilze Beukes

In hierdie afdeling word “Valentynsdag” literêr ontleed.

5.1 Konteks en eerste lees (Combrink vlak 1)

“Valentynsdag” deur Ilze Beukes verken die komplekse emosies wat met adolessente liefde gepaard gaan en die risikoneming wat dit vereis. By die eerste lees ervaar die leser ’n mengsel van emosies: opgewondenheid, angstigheid, spanning en uiteindelik hoop. Die gedig vang die innerlike dialoog van ’n jong persoon wat dit oorweeg om sy of haar gevoelens aan ’n beminde

bekend te maak vas, 'n ervaring wat universeel is vir adolessente, maar ook diep persoonlik en dikwels angswekkend.

Die gedig beskryf die innerlike worsteling van 'n jong spreker wat moet besluit of hy of sy die kans sal waag om romantiese gevoelens te openbaar, en die spanning tussen begeerte en vrees wat hierdie oomblik karakteriseer. Die gedig kan aanklank vind by adolessente lesers aangesien die meeste van hulle óf reeds hierdie ervaring gehad het óf dit in die toekoms sal hê. Die gedig het direk betrekking op die universele adolessente vraag: Moet ek die kans waag?

5.2 Strukturele en stilistiese kenmerke (Combrink vlak 2)

Die gedig maak gebruik van die vrye vers as digsoort. Die sestienreëlige gedig word in twee oktawe (strofes van agt reëls elk) verdeel, wat 'n duidelike strukturele skeiding tussen die twee fases van die spreker se emosionele reis skep. Die eerste oktaaf fokus op die spreker se verlange en drome, terwyl die tweede oktaaf die oomblik van besluitneming en optrede verteenwoordig. Hierdie strukturele verdeling weerspieël die inhoud: eers die interne worsteling en oorweging, dan die uiteindelijke besluit om op te tree.

Die titel “Valentynsdag” vestig onmiddellik die konteks van romantiese liefde en die kulturele verwagtinge met betrekking tot hierdie dag. Valentynsdag is tradisioneel 'n tyd wanneer romantiese gevoelens openlik uitgedruk word, maar ook 'n tyd van groot sosiale druk, veral vir adolessente. Die dag word verbind met sowel die belofte van liefde as die vrees vir verwerping. Deur die gedig in hierdie spesifieke konteks te plaas, stel die digter 'n hele reeks kulturele assosiasies en verwagtinge in werking.

Die eerste reël, “Die dag wat ek die skelm loer”, stel 'n speelse maar angstige toon. Die woord *skelm* suggereer toegeneentheid sowel as 'n mate van skalksheid of waagmoed. Dit is 'n informele tienerwoord wat dadelik 'n gevoel van jong liefde skep. Die gebruik van “loer” impliseer dat hierdie kyk nie openlik is nie; dit is steelse, geheime bewondering, wat die spanning van ongeopenbaarde gevoelens beklemtoon. Die spreker kyk na die beminde “oor skoolstoepe heen” (reël 2), wat die skoolomgewing as die milieu vir hierdie liefde vestig.

Klankeffekte speel 'n belangrike rol in die gedig se emosionele impak. Die assonansie van die sagte “oe”-klank in reël 1 tot 2 (“loer” / “stoepe”) skep 'n melodieuse, dromerige kwaliteit wat die spreker se romantiese vervoering weerspieël. Hierdie sagte, vloeiende klank suggereer die gemak en genot van die droom, die fantasie van wat sou kon wees.

Hierdie sagte klank word later gekontrasteer met die harde “d”-klank in reël 7 tot 8, wat die erns en finaliteit van die moontlike uitkomst beklemtoon: “Dit kan die begin of / die einde van drome bring.” Die harde “d”-klank skep 'n gevoel van beslissendheid, van iets wat finaal en onomkeerbaar is. Die alliterasie versterk die impak van hierdie reëls en dwing die leser om op die erns van die besluit te let.

Die tweede oktaaf verhoog die spanning deur die herhaling van die “w”-klank (reël 9–12: “Moet ek die kans waag? / Wie nie waag nie / wen nie of / beweeg nie aan nie”). Hierdie alliterasie skep 'n klanklike intensiteit wat die spreker se toenemende innerlike konflik weerspieël. Die “w”-klank, met sy fluitende kwaliteit, kan ook die klop van die spreker se hart of die fluistering van innerlike twyfel suggereer.

Die gebruik van die bekende Afrikaanse spreekwoord “Wie nie waag nie, wen nie” (reël 10–1) is betekenisvol. Dit plaas die persoonlike dilemma binne ’n groter konteks van lewensfilosofie en moed. Die spreekwoord suggereer dat risiko neem noodsaaklik is vir sukses en dat vordering sonder waagmoed onmoontlik is. Tog word hierdie positiewe spreekwoord gekompliseer deur die daaropvolgende reëls: “of / beweeg nie aan nie” (reël 11–2). Hier word die implikasie duidelik: Om nie te waag nie beteken stilstand, stagnasie, die verlies van geleenthede.

5.3 Tematiese interpretasie (Combrink vlak 3)

5.3.1 Kalwerliefde en adolessente identiteit

“Valentynsdag” bied ’n ontroerende verkenning van kalwerliefde – daardie eerste, kragtige ervarings van romantiese aantrekking wat so kenmerkend is van adolessensie. Die gedig vang die innerlike dialoog vas wat adolessente dikwels met hulself voer wanneer hulle romantiese gevoelens ervaar: “Moet ek die kans waag?” (reël 9). Hierdie vraag is nie net oor romantiese liefde nie, maar ook oor die groter adolessente worsteling met identiteit, selfvertroue en die soeke na aanvaarding.

Om jou gevoelens aan iemand anders bekend te maak is om jouself kwetsbaar te stel – iets wat vir adolessente, wat reeds onseker is oor wie hulle is, besonder bedreigend kan voel. Die spreker in die gedig ervaar hierdie spanning ten volle. Aan die een kant is daar die verlange om met die beminde te verbind: “kanse kan vat met my hart / en joune ...” (reël 5–6). Die beeld van harte wat saam “kanse vat” suggereer ’n gedeelde risiko, ’n wedersydse kwetsbaarheid. Maar aan die ander kant is daar die vrees vir wat verkeerd kan gaan: “Dit kan die begin of / die einde van drome bring” (reël 7–8).

Die verwysing na “skoolstoepe” (reël 2) en “skoolgange” (reël 15) plaas hierdie ervarings binne die skoolomgewing. Die skool is nie net ’n plek van akademiese leer nie, maar ook ’n sosiale arena waar identiteite gevorm word, verhoudings ontwikkel en emosionele ervarings intens beleef word. Vir adolessente is die skool dikwels die primêre ruimte waar hulle hul eerste romantiese gevoelens ervaar en navigeer.

5.3.2 Kwetsbaarheid en moed

Een van die kragtigste temas in “Valentynsdag” is die spanning tussen kwetsbaarheid en moed. Die spreker droom daarvan om saam met die beminde te wees, maar is ook bewus van die risiko’s verbonde aan die ontbloting van gevoelens. Die gebruik van die bekende Afrikaanse gesegde “Wie nie waag nie, wen nie” plaas hierdie persoonlike dilemma binne ’n groter konteks van lewensfilosofie. Die spreuk herinner ons daaraan dat vordering en groei dikwels ’n mate van risiko vereis. Vir adolessente, wat besig is om te leer hoe om selfstandig besluite te neem, is dit ’n belangrike les. Die gedig illustreer dat moed nie die afwesigheid van vrees is nie, maar eerder die vermoë om ten spyte van vrees te handel.

5.4 Vaardighede van sosiaal-emosionele leer in “Valentynsdag”

Die gedig bied ryke geleenthede vir die ontwikkeling van verskeie sosiaal-emosionele vaardighede. Ten opsigte van selfbewustheid help die gedig leerders om hul eie emosies met betrekking tot aantrekking, verliefdheid en kwesbaarheid te verken. Vrae vir selfbewustheid sluit in: Watter emosies ervaar die spreker in hierdie gedig? Het jy al ooit soortgelyke emosies ervaar? Hoe voel dit om jouself kwetsbaar te stel?

Vir verantwoordelike besluitneming illustreer die gedig die proses van besluitneming in 'n emosioneel gelaaide situasie. Die spreker weeg die positiewe en negatiewe kante teenoor mekaar op, oorweeg die moontlike uitkomst en maak uiteindelik 'n keuse. Onderwysers kan vra: Watter faktore oorweeg die spreker voordat hy of sy 'n besluit neem? Is dit 'n verantwoordelike besluit? Wat sou jy in hierdie situasie doen?

Die gedig kan ook gebruik word om verhoudingsvaardighede te ontwikkel deur gesprekke oor gesonde verhoudings, kommunikasie en die belangrikheid van egtheid en eerlikheid te fasiliteer. Ten opsigte van selfbestuur bied die spanning en angstigheid wat die spreker ervaar 'n geleentheid om strategieë vir emosiebestuur te bespreek.

6. Pedagogiese implikasies en praktiese riglyne

Sekere pedagogiese implikasies en praktiese riglyne word in hierdie afdeling bespreek.

6.1 Integrasie van sosiaal-emosionele leer in poësie-onderrig

Die ontledings van “Swart Karnaval” en “Valentynsdag” demonstreer dat voorgeskrewe gedigte vir graad 8 Afrikaans EAT ryk geleenthede bied vir die ontwikkeling van sosiaal-emosionele vaardighede. Om hierdie potensiaal ten volle te benut moet onderwysers sosiaal-emosionele leer doelbewus en sistematies in hul poësie-onderrig integreer. Doeltreffende sosiaal-emosionele leer bevat vier kernelemente: Dit moet opeenvolgend wees, aktiewe betrokkenheid vereis, toegespits wees op spesifieke vaardighede en duidelike onderrig behels (Durlak e.a. 2011).

Onderwysers kan hierdie beginsels toepas wanneer hulle poësie onderrig deur duidelike leeruitkomst te stel, 'n veilige klaskameromgewing te skep, aktiewe besprekings te fasiliteer, persoonlike verbindings te maak en nadenke aan te moedig. Dit is belangrik om te verseker dat leerders voel hulle kan hul emosies en ervarings veilig deel sonder vrees vir kritiek of spot.

6.2 Uitdagings en strategieë

Die toepassing van 'n sosiaal-emosionele benadering tot poësie-onderrig is nie sonder uitdagings nie. Tydsbeperkings, leerders se ongemak met emosionele kwessies, 'n gebrek aan opleiding in sosiaal-emosionele leer en veelsoortige klaskamers met leerders met uiteenlopende emosionele behoeftes is realiteite waarmee onderwysers rekening moet hou. Met doelbewuste beplanning en die gebruik van gepaste strategieë kan hierdie uitdagings die hoof gebied word. Die sleutel is om klein te begin, geduldig te wees en voortdurend te leer en aan te pas.

7. Gevolgtrekking

Hierdie studie het aangetoon dat voorgeskrewe gedigte vir graad 8 Afrikaans EAT, spesifiek “Swart Karnaval” deur Nanette van Rooyen en “Valentynsdag” deur Ilze Beukes, ryk pedagogiese hulpbronne is vir die ontwikkeling van sosiaal-emosionele vaardighede by adolessente

leerders. Deur middel van literêre ontleding volgens die Combrinkmodel en die teoretiese lens van sosiaal-emosionele leer is aangetoon dat hierdie gedigte emosies en ervarings wat sentraal staan tot die adolessente lewensfase onder die loop neem.

“Swart Karnaval” bied ’n diepgaande verkenning van empatie, sosiale bewustheid en die vermoë om verby opvoerige gedrag te kyk. Die gedig leer leerders dat mense dikwels hul ware emosies agter maskers van vrolikheid verberg en dat dit belangrik is om sensitief te wees vir die moontlikheid dat ander probleme mag hê, selfs wanneer hulle uiterlik goed of gelukkig voorkom. “Valentynsdag” ondersoek die verwikkelde emosies met betrekking tot kalwerliefde, kwetsbaarheid en risikoneming en bied ’n waardevolle les in moed, selfbewustheid en verantwoordelike besluitneming.

Die twee gedigte illustreer die veelsydigheid en pedagogiese waarde van poësie as instrument vir sowel taalonderrig as emosionele ontwikkeling. Vir onderwysers en dosente in Afrikaanse taalonderrig bied hierdie studie teoretiese insigte asook praktiese strategieë. Die raamwerk van sosiaal-emosionele leer, gekombineer met die Combrinkmodel vir literêre ontleding, verskaf ’n stewige basis vir poësie-onderrig wat die intellektuele én affektiewe dimensies van leer integreer.

Die studie bevestig dat poësie nie net ’n literêre kunswerk is nie, maar ook ’n kragtige instrument vir persoonlike en sosiale transformasie. Bekwame en toegewyde onderwysers kan gedigte soos “Swart Karnaval” en “Valentynsdag” gebruik om brûe te bou tussen die intellektuele en emosionele, tussen die self en die ander en tussen die teks en die persoonlike lewe. Dit is hierdie transformerende potensiaal wat poësie-onderrig waardevol maak in die Afrikaans EAT-klaskamer.

Die integrasie van sosiaal-emosionele leer in poësie-onderrig moet nie as ’n bykomende las beskou word nie, maar eerder as ’n noodsaaklike komponent van holistiese taalonderrig. Wanneer onderwysers poësie bepland en met sensitiwiteit onderrig, skep hulle ruimtes waar leerders nie net talige vaardighede ontwikkel nie, maar ook leer om hul eie emosies en dié van ander te verstaan, te waardeer en te navigeer. In ’n wêreld waar adolessente toenemend voor emosionele uitdagings te staan kom, kan die taalklaskamer ’n heilige ruimte word waar gevoelens bekragtig word, empatie gekweek word en die krag van woorde gebruik word om te genees eerder as om te beskadig. Dit is hierdie visie van poësie-onderrig, as ’n intellektuele sowel as ’n emosionele onderneming, wat die ware belofte van literatuuronderrig in die Afrikaans EAT-klaskamer verteenwoordig.

Bibliografie

Allen, J.D., K. Carter en M. Pearson. 2019. Frangible emotion becomes tangible expression: Poetry as therapy with adolescents. *Australian Counselling Research Journal*, 13(1):14–9.

Avci, H., L. Baams en T. Kretschmer. 2024. A systematic review of social media use and adolescent identity development. *Adolescent Research Review*, 10:219–36.
<https://doi.org/10.1007/s40894-024-00251-1>.

Bear, G.G. en K.M. Minke (reds.). 2006. *Children’s needs III: Development, prevention, and intervention*. Washington, DC: National Association of School Psychologists.

Bell Foundation. 2024. *Teaching EAL learners in English Literacy, English and English Literature*. Cambridge: Bell Foundation. <https://www.bell-foundation.org.uk/resources/guidance/curriculum-subject/teaching-eal-learners-in-english-literacy-english-and-english-literature/> (5 Januarie 2026 geraadpleeg).

Brunswick, N., S. McDougall en P. de Mornay Davies (reds.). 2010. *Reading and dyslexia in different orthographies*. Londen: Psychology Press.

Carvalho, J.C.M., P.I.M.N. da Fonseca en C.M. de Melo Tavares. 2021. Poetry as a way to express emotions in mental health. *Journal of Poetry Therapy*, 34(1):1–11. <https://doi.org/10.1080/08893675.2021.1921474>.

Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL). 2003. *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programmes*. Chicago, IL: CASEL.

Combrink, L.E. 1994. Die Combrinkmodel. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 28(3):261–77.

Creely, E. 2018. What's poetry got to do with it? The importance of poetry for enhancing literacy and fostering student engagement. *Literacy Learning: The Middle Years*, 26(3):64–70.

Cremin, T. 2013. *Exploring teachers' positions and practices*. Londen: Bloomsbury.

Croom, A. 2015. The practice of poetry and the psychology of well-being. *Journal of Poetry Therapy*, 28(1):21–41. <https://doi.org/10.1080/08893675.2015.980133>.

Cubukcu, F. 2010. Creative thinking and poetry in ELT classes. *Proceedings of the International Conference on New Trends in Education and Their Implications*, 7:786–90.

Departement van Basiese Onderwys (DvBO). 2011. *Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring graad 7–9. Afrikaans Eerste Addisionele Taal*. Pretoria: Staatsdrukker.

Donaldson, C., G. Moore en J. Hawkins. 2023. A systematic review of school transition interventions to improve mental health and wellbeing outcomes in children and young people. *School Mental Health*, 15(1):19–35. <https://doi.org/10.1007/s12310-022-09539-w>.

Duncan, L.G. 2010. Phonological development from a cross-linguistic perspective. In Brunswick, McDougall en De Mornay Davies (reds.) 2010.

Durlak, J.A., R.P. Weissberg, A.B. Dymnicki, R.D. Taylor en K.B. Schellinger. 2011. The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82(1):405–32. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>.

Ellis, W. en L. Zarbatany. 2017. Understanding processes of peer clique influence in late childhood and early adolescence. *Child Development Perspectives*, 11(4):227–32. <https://doi.org/10.1111/cdep.12248>.

Flett, G. en P. Hewitt. 2013. Disguised distress in children and adolescents “flying under the radar”: Why psychological problems are underestimated and how schools must respond. *Canadian Journal of School Psychology*, 28(1):12–27.
<https://doi.org/10.1177/0829573512468845>.

Geldenhuys, K. 2013. *Via Afrika Afrikaans Eerste Addisionele Taal. Graad 8 leesboek*. Kaapstad: Via Afrika.

Goepel, J. 2024. Die impak van rympoësie op woordeskat-ontwikkeling. *African General Health and Education in the Light of the Sustainable Development Goals*, 1(2):169–95.

Greenberg, M., C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg en J.A. Durlak. 2017. Social and emotional learning as a public health approach to education. *The Future of Children*, 27(1):13–32.
<https://doi.org/10.1353/foc.2017.0001>.

Greenspan, L. en J. Deardorff. 2014. *The new puberty: How to navigate early development in today's girls*. New York, NY: Rodale.

Humphrey, N., A. Lendrum, M. Wigelsworth en M. Greenberg. 2020. *Social and emotional learning*. New York, NY: Routledge.

Ibarra-Rius, N. en J. Ballester-Roca. 2019. Literary reading in times of globalisation and diversity. *Pedagogía Social*, 33:53–63.

Mavhiza, G. 2019. Changes in how English FAL learners appreciate poetry when indigenous poetry is brought into the classroom: A practitioner case study of Grade 11 learners in Gauteng. MEd-verhandeling, Universiteit van die Witwatersrand.

Merrell, K.W., B.A. Gueldner en L.L. Feuerborn. 2020. *Social and emotional learning in the classroom: Promoting mental health and academic success*. New York, NY: Guilford.

Nichols, W., T. Rasinski, W. Rupley, R. Kellog en D. Paige. 2018. Why poetry for reading instruction? Because it works! *The Reading Teacher*, 72(3):389–97.
<https://doi.org/10.1002/trtr.1734>.

Sacayan, G.Q., C.P. Aliod, D.E. Buladaco, A.B. de Felipe, J.S. Poralan en J.G. Tan, Jr. 2025. The grammar of poetry: Analyzing the language of literature. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 9(5):6733–40.
<https://doi.org/10.47772/IJRISS.2025.905000521>.

Sansuán, Z.R. 2020. The emotional dimension in poetic education as a key to improve adolescents' attitudes towards poetry. *Investigaciones Sobre Lectura*, 14:75–93.

Sugandi, B. 2015. Teaching poetry in ELT classrooms: Some challenges and solutions. Proceedings of the 3rd International Multidisciplinary Conference on Social Sciences. Bandar Lampung University. Ble. 54–7.

Watts, J., K. Cockcroft en N. Duncan. 2013. *Developmental psychology*. Kaapstad: Juta.

Westbrook, J., N. Durrani, R. Brown, D. Orr, J. Pryor, J. Boddy en F. Salvi. 2013. *Pedagogy, curriculum, teaching practices and teacher education in developing countries*. Final report. Education Rigorous Literature Review. EPPI Centre, Social Science Research Unit, Institute of Education, University of London. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.27180.77446>.

Williams, T. 2010. The therapeutic value of poetry for students and readers. *Reader*, 58/59:78–96.

—. 2011. A poetry therapy model for the literature classroom. *Journal of Poetry Therapy*, 24(1):17–33. <https://doi.org/10.1080/08893675.2011.549682>.

Yavuz, A. 2010. Enhancing creativity in the communicative language classroom through poetry as literary genre. *Dil Dergisi*, 149:64–79. https://doi.org/10.1501/Dilder_0000000134.

Zins, J.E., M.R. Bloodworth, R.P. Weissberg en H.J. Walberg. 2007. The scientific base linking social and emotional learning to school success. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 17(2–3):191–210. <https://doi.org/10.1080/10474410701413145>.

Zins, J.E. en M.J. Elias. 2006. Social and emotional learning. In Bear en Minke (reds.) 2006.

Bylaag A. Aangepaste integrasiemodel vir literatuuronderrig (Combrink, 1994)

Onderrigfase	Leerhandeling
1. Emosionele respons <ul style="list-style-type: none"> Aanstip van reaksies op die teks d.m.v. 'n resepsieverslag. Aanstip van probleemgebiede. Weergawe van visualisering (fantasering; analogisering; skepping van sekondêre wêreld). Nagaan van interaksie met die teks, betrokkenheid by of onttrekking uit die teks d.m.v. identifikasie; assosiasie; vooruitskouing; terugskouing; projeksie; voorspelling. Nagaan van redes vir respons op die teks. Onderwysers moedig leerders d.m.v. vraagstelling aan om emosionele ervaring te herken. 	<ul style="list-style-type: none"> Herken en verbaliseer respons. Identifiseer interpretasie- of begripsprobleme. Ontwikkel vermoë om te visualiseer om met behulp van die verbeelding alternatiewe wêreld te skep. Raak betrokke by die teks d.m.v. ontwikkelende verbeelding. Raak bewus van identifikasie met karakters of gebeure. Word bewus van 'n bewegende lesersfokus wat gebeurte vooruitloop of dit terugskouend herinterpreteer. Raak kreatief betrokke by die teks. Identifiseer oorsake vir die spesifieke respons op die teks. Lesers uiter hul gevoelens oor die teks.

Onderrigfase	Leerhandeling
2. Onderzoek en beskryf <ul style="list-style-type: none"> Bespreek verskillende gesigspunte en interpretasie. Analiseer die teks deurlopend om verskillende interpretasies na te gaan en te verduidelik. Identifiseer literêre elemente (styl; taalgebruik en beeldspraak). Gaan struktuurelemente na; gee aandag aan die ontwikkeling van spanning en gevolglike lesersbetrokkenheid. Gaan opsigtelike stylaspekte na. Gebruik verskillende metodes en aktiwiteite om insigte uit te bou en te verfyn. 	<ul style="list-style-type: none"> Ontwikkel die vermoë om die teks objektief te analiseer. Onderzoek die teks ontledend d.m.v. vraagstelling.
3. Interpretasie <ul style="list-style-type: none"> Bepaal die tema en hoofgedagte van die teks. Lê verbande na buite bv. met aktuele sake. Vergelyk die teks met ander tematies enersse tekste. 	<ul style="list-style-type: none"> Identifiseer en formuleer die tema, hoofgedagtes en boodskap. Identifiseer die teks se implisiete kommentaar oor die omringende wêreld. Ontwikkel praat- en skryfvaardigheid. Interpretasie is subjektief.
4. Evaluasie <ul style="list-style-type: none"> Persoonlike respons lei geleidelik tot 'n gemotiveerde waardering van die teks. Ontwikkel kritiese denke d.m.v. vraagstelling en opdragte wat volgens verskillende denkvlakke beplan is. 	<ul style="list-style-type: none"> Ontwikkel die vermoë om op verskillende denkvlakke te funksioneer. Oordeel krities oor die literêre waarde van die gedig. Leerders kan hul eie waardes en oortuigings uitdruk.

Bylaag B. Gedigte**Swart Karnaval**

Nanette van Rooyen

hy kom uit die rookmis en lasergolwe
na my toe aangestap
Nar van die Donker Karnaval

in swart tuxedo en witpuntskoene
roetkooloë wat smeul
in die wit van sy gesig

'n swart traan drup uit sy linkeroog
sy mond is 'n omgekeerde sekelmaan
op sy wange skitter sterre

'n laser skeer oor sy rooi gepluisde hare
toe hy diep voor my buig
en sy bolkeil afhaal met 'n swier

uit die holte van sy hoed
vlieg 'n vlammeende vlak
reguit op my af

Geldenhuis (2013:94)

Valentynsdag

Ilze Beukes

Die dag wag ek die skelm loer
oor skoolstoepe heen
in woorde kan sit,
grense kan oorsteek
kanse kan vat met my hart
en joune ...
Dit kan die begin of
einde van drome bring.

Moet ek die kans waag?
Wie nie waag nie
wen nie of
beweeg nie aan nie.
Ek skryf my hart uit
en hoop ek word nie
die grap oor die skoolgronde heen nie.
Ek vat die geluksgodin aan.

Geldenhuis (2013:88)

Bylaag C. Gedigontleding**“Valentynsdag” deur Ilze Beukes**

	Titel	Onderwerp	Tipe gedig
Positiewe emosies	<ul style="list-style-type: none"> Die titel van hierdie gedig, “Valentynsdag”, is die sleutel tot talle ruimtelike kodes in die gedig. 	<ul style="list-style-type: none"> Hierdie gedig vergestalt die dichotomieë van onsekerheid teenoor opgewondenheid en waaghalsigheid teenoor senuagtigheid wanneer daar met die liefde in onderhandelinge getree word. 	<ul style="list-style-type: none"> Vrye vers: Gee vryheid aan beide digter en leser om enersyds haarself uit te druk en andersyds interpretasiemoontlikhede te vergroot.
	<ul style="list-style-type: none"> Die leser weet dat die 14de Februarie gekenmerk word deur die konkretisering van liefde tussen twee bemindes, hetsy deur liefdeskaartjies, sjokolades en dies meer. 	<ul style="list-style-type: none"> Die digter verwoord die innerlike wroeging van die spreker wat die moontlike positiewe en negatiewe nagevolge sou hy of sy die liefde beken, op die weegskaal plaas. 	<ul style="list-style-type: none"> Die sestienreëlige gedig word egter in twee oktawe opgedeel en kan dus as twee dele gelees word.
	<ul style="list-style-type: none"> Die titel ontlok ook die mitologiese figuur van Cupido, die afbeelding van die Latynse god van liefde en begeerte wat uitgebeeld word as ’n mannetjie met ’n pyl en klein vlerkies. 	<ul style="list-style-type: none"> Kalwerliefde en die onsekerhede wat gepaard gaan met hierdie jonkheid, is ’n oorkoepelende tema in die gedig. 	
	<ul style="list-style-type: none"> Hierdie uitbeelding kan moontlike frustrasie van die spreker uitbeeld, juis omdat die spreker onwillekeurig aan hierdie liefde of begeerte onderworpe is. 	<ul style="list-style-type: none"> Deur die titel word die leser dadelik bewus gemaak dat hier met jongmensliefde, begeerte en onsekerheid te werk gegaan word en hierdie jonkheid word verder deur die loop van die gedig gestaaf deur kodes soos “skoolstoepe” (r. 2). 	

	Titel	Onderwerp	Tipe gedig
Positiewe emosies	<ul style="list-style-type: none"> Die <i>Etimologiewoordeboek van Afrikaans</i> beskryf die leksikale item soos volg: Valentynsdag s.nw. Dag in Februarie waarop 'n kaartjie gestuur word aan iemand van wie jy hou of voor lief is. Uit Ndl. <i>Valentijnsdag</i> (1899). Ndl. <i>Valentijnsdag</i> uit Eng. <i>Valentine's day</i> (1824), so genoem na die heilige Sint Valentyn wat op 14 Februarie herdenk word. Die feesdag van Sint Valentyn is verbind aan die Romeinse fees van die Lupercalia waarop ongetroude vrouens hulle wens om te trou, kon uitspreek. Hulle name is op potskerwe geskryf en in 'n kruik gegooi waaruit die mans dan vir hulle lootjies getrek het. Die Eng. kerk het eeue later die sereemonie afgewater tot die stuur van liefdesbriewe en dit simbolies verbind aan die tyd van die jaar wat die voëls begin paar. Die fees van die Lupercalia is op 15 Februarie gevier, maar omdat geen heilige 'n feesdag op dié dag gehad het nie, het die kerk die naaste datum aanvaar, nl. 14 Februarie. Vgl. Fr. (<i>la</i>) <i>St-Valentin</i>, It. <i>giorno di San Valentino</i>, Sp. <i>dia de San Valentín</i>. 		

	Titel	Onderwerp	Tipe gedig
Positiewe emosies	<p>Die titel hou verdere implikasies vir die leser in:</p> <ul style="list-style-type: none"> Die Suid-Afrikaanse en Afrikaanse konteks hou in dat sintuiglike kodes by die leser geaktiveer word. Die leser weet inherent dat dit somer, na aanleiding van die datum, is. Daarom kan die lug skoon en blou, met 'n warm temperatuur en groen blare aan die bome deur die titel gesuggereer word. 		
	<ul style="list-style-type: none"> Dit dui op jonkheid, dalk ook naïwiteit van die spreker aan, wat na aanleiding van 'n onvermydelike herfs tot ontnugtering kan lei. 		

“Swart Karnaval” deur Nanette van Rooyen

<p>Titel: Donker, negatiewe emosies, soos met Ingrid Jonker se gedig “Toemaar, die donker man”.</p>	<p>Ironie: Karnaval impliseer ’n plek waar die toeskouers dit geniet, ’n ligte, speelse atmosfeer met geselligheid en pret, dit word duidelik gekontrasteer met die gradeerbare adjektief wat op die donker en swaarmoedigheid aanklank maak.</p>	<p>Swart het bepaalde implikasies vir die leser: HAT – donker kleur soos dié van steenkool of die nag as jy nie die maan of sterre kan sien nie. Die adjektief aktiveer kodes van swartgalligheid en weemoed.</p>	<p>Teenoor die s.nw. wat daarop volg wat teenstellende implikasies vir die leser inhou:</p> <p>1 Fees(tyd) wat in R.K. lande of gebiede aan die vastyd voorafgaan, oorspr. beperk was tot een dag, later tot die 3 tot 8 dae onmiddellik voor Aswoensdag, en eindelik tot die hele tyd tussen Driekoninge en Aswoensdag, en gekenmerk word deur luidrugtige straatpret, eet- en drinkpartye, gemaskerde optogte en bals, e.d.; ook, feesviering gedurende hierdie tyd: <i>In Frankryk en Italië is die karnaval ’n algemene volksfees wat, veral in Nizza en Venesië, met prag gevier is. ≈ Rossini wat hierdie opera (Die Barbier van Sevilla) op bestelling vir ’n karnaval moes lewer (P. de V. Pienaar). So ’n karnaval is ’n jolige affêre; almal skeer die gek met mekaar en dra maskers of mombakkiese (Lena Smit).</i></p> <p>2 Jolige, grootse feestelikheid of gekostumeerde optog, gekenmerk deur luidrugtige pretmakery en soms deur losbandigheid:</p> <p><i>Daardie aand het duisende pretmakers deelgeneem aan die karnaval (S.A. Panorama).</i></p> <p><i>Hoewel die Londenars ’n groot fees te wagte was, was hulle darem nie voorbereid op hiërdie</i></p>
---	---	---	--

			<p><i>eksotiese karnaval wat die Statebondsfees in die waarheid geword het nie (Die Burger).</i></p> <p><i>Vir die gewone afgevaardigdes is die duur van die konvensie 'n tydperk van ontspanning en karnaval (J.M.H. Viljoen).</i></p> <p><i>Baie ... sal al die nuwejaar gaan binnedans het met maskers op die gesig ..., dis beslis nie 'n salonspeletjie of 'n Engelse mode of somer karnaval nie (L.C. Schultz).</i></p> <p><i>Tóé (met die geboorte van die prins) het die blymoedige Franse natuur van 'n verbygegane wêreld botgevier aan 'n karnaval van plesier soos nog nooit tevore gesien is nie (G.S. Preller).</i></p> <p><i>Waterkarnaval.</i></p> <p>3 (figuurlik)</p> <p>a Uitspattige feestelikheid, losbandige oordadigheid in die een of ander opsig: <i>Ons hoop môre terug te kom op hierdie karnaval van laster (De Volkstem).</i></p> <p><i>Het ek die bygelowe van die gees / binne 'n ligblou middeleeuse nag / en al die karnavalle van die vlees / met blote brein besweer tot helder dag? (D.J. Opperman).</i></p> <p><i>Die dood slaan so stilweg sy houe, maar ons wemelende karnaval gaan voort (F.A. Venter).</i></p>
--	--	--	---

Gedigtipe:	Vrye vers: Stel die digter en leser in staat om die interpretasiemoontlikhede binne die loop van die gedig te verbreed. Die gedigtipe kan moontlik inspeel op die manier waarop mense vry by karnavals voel, alhoewel die adjektief moontlike ander betekenisse te weeg bring.	Daar is geen vaste rympatroon nie, wat moontlik kan suggereer dat die spreker nie weet wanneer hierdie swartgalligheid oor hom of haar sal kom nie.	Emosies van swartgalligheid teenoor vryheid suggereer. Ironie.
Strofes en reëls:	Die gedig bestaan uit vyf strofes wat verder uit tersines bestaan, alhoewel daar op die oog af geen bepaalde vaste rympatroon is nie.	Dit is veelseggend dat die digter in elke strofe iets aangaande menslike eienskappe oordra, bv. stap, skoene, gesig, oog en hoed.	Binne die loop van iets fantasies soos 'n karnaval, word die mens self gekontekstualiseer.
	<ol style="list-style-type: none"> 1. hy kom uit die rookmis en lasergolwe 2. na my toe aangestap 3. Nar van die Donker Karnaval 	“hy” word met klein letters aangetref wat suggereer dat hierdie persoon of entiteit nie van so 'n groot belang is dat dit tot eienaam ewolueer nie.	“Nar” en “Karnaval” word egter met hoofletters geskryf, wat suggereer dat die selfstandige naamwoorde opgehef word tot eiename.
	Nar: Grapmaker in 'n sirkus, harlekyn, hanswors. Uit Ndl. <i>nar</i> (al Mnl.). Ndl. <i>nar</i> , soos ook Deens <i>nar</i> en Sweeds <i>narr</i> , uit D. <i>Narr</i> . Aangesien die woord slegs in hierdie tale voorkom, is verwantskap met bv. Latyn <i>naris</i> “neusgate”, onwaarskynlik.	Roep die beeld van die liedjie deur Anton Goosen op: “Bring vir die harlekyn nog wyn”. Hierdie liedjie verbeeld die gedagte van 'n hartseer nar wat ander vermaak sodat hy of sy beter kan voel oor hul situasie.	Emosies van onsekerheid word opgeroep, omdat die leser onseker is daarvan of die nar in die tradisionele sin daarvan toegepas gaan word. Hierdie beeld word ook omvêrgegooi deur die kodes “swart” en “donker”.
	<ol style="list-style-type: none"> 4. in swart tuxedo en witpuntskoene 5. roetkooloë wat smeul 6. in die wit van sy gesig 	Allitererende s-klank. Die harlekyn word bewapen deur 'n harnas in die vorm van 'n tuxedo, hy dra ook 'n masker (wit) en die vermomming laat voel hierdie harlekyn onpersoonlik en afgetrokke.	“roetkooloë” suggereer dat hierdie harlekyn geen meegevoel vir die medemens het nie, omdat die oë swart is. Dit roep ook die vergelyking “so swart soos roet” op, die intensiewe vorm van swart as kleur-aanduidende adjektief. Hierdie oë is 'n direkte teenstelling met die wit gesig van die harlekyn.

	<p>7. 'n swart traan drup uit sy linkeroog</p> <p>8. sy mond is 'n omgekeerde sekelmaan</p> <p>9. op sy wange skitter sterre</p>	<p>Hier word emosies prominent geuit – die harlekyn huil nou, hy het die omgekeerde van 'n glimlag op sy gesig, alhoewel sy wange skitter (ironie).</p>	<p>Die sterre wat skitter is in direkte teenstelling met die negatiewe emosies wat die nar beleef. Dit sou blyk dat die nar se drome waar geword het, na aanleiding van die sterre wat skitter, maar die nar is steeds ongelukkig.</p>
	<p>10. 'n laser skeer oor sy rooi gepluisde hare</p> <p>11. toe hy diep voor my buig</p> <p>12. en sy bolkeil afhaal met swier</p>	<p>Bolkeil: Hoed met 'n taamlike harde, ronde bol en baie smal rand;</p> <p>Swier: Spoggerige manier/houding/ens.; pronkery; elegansie.</p> <p>Die harlekyn hou steeds die front voor, alhoewel hy baie ongelukkig of depressief is. Die nar kan ook gesien word as 'n sirkusdier.</p>	<p>Die nar is steeds hoflik (deurdat hy die hoed afhaal) alhoewel hy so ongelukkig is. Hierdie hoflikheid word oorgedra deur die buiging.</p>
	<p>13. Uit die holte van sy hoed</p> <p>14. vlieg 'n vlammeende valk</p> <p>15. reguit op my af</p>	<p>“Holte” versterk die beeld van ongelukigheid. Daar kom 'n allitererende v-klank ook voor in hierdie reël. Dat daar 'n vlammeende valk op die spreker af vlieg, suggereer dat die harlekyn se ingehoue gevoelens geëskaleer het en dat dit nou uit hom uitbars.</p>	