LitNet Akademies Jaargang 23, Nommer 2, 2026, ISSN 1995-5928
https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Ekokritiek: nuwe moontlikhede vir teksontleding op hoërskoolvlak

Schalk J. Lubbe, Susan Meyer en Elize Vos

Schalk J. Lubbe, Susan Meyer en Elize Vos, Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit

Opsomming

Letterkundeonderrig in Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT) in die Verdere Onderwys- en Opleidings- (VOO-) fase, graad 10 tot 12, is kommerwekkend. Die resultate vir Afrikaans EAT toon dat graad 12-leerders vanaf 2021 tot 2025 landwyd veel swakker in vraestel 2 (letterkunde) as in vraestel 1 (taal in konteks) van die Nasionale Senior Sertifikaat-eksamen (NSS-eksamen) gevaar het. Ten spyte van die vele voordele wat letterkunde vir leerders inhou en die dringendheid om Afrikaans EAT as vak uit te bou in ons multitalige land, is daar nie ’n goedgekose benadering met doeltreffende resultate tot letterkundeonderrig om die EAT-onderwyser in die onderrig- en leerproses te ondersteun nie.

Hierdie probleem het aanleiding gegee tot die primêre doelwit van hierdie navorsingsartikel, naamlik om te toon hoe die resepsie-estetika-benadering (d.i. met die fokus op teksontvangs en -verwerking deur die leser) en ’n geselekteerde eietydse benadering tot letterkunde – gedemonstreer aan die hand van ekokritiek (d.i. die bestudering van die verhouding en interaksie tussen die mens en sy natuurlike omgewing) – as brug kan dien om literêr-analitiese diepgang met die letterkundeonderrigpraktyk vir Afrikaans EAT (VOO-fase) te versoen.

Drie data-insamelingsmetodes is gebruik om data te kristalliseer ter wille van die betroubaarheid en geloofwaardigheid daarvan. Eerstens het die literatuurondersoek teoretiese perspektiewe op letterkundeonderrig gebied en is die resepsie-estetika as die gepaste teoretiese vertrekpunt vir hierdie navorsing gemotiveer. Tweedens is ’n dokumentontleding van die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) vir Afrikaans EAT onderneem om voorskrifte en aanbevelings vir letterkundeonderrig te ondersoek. Derdens is teksontledings van voorgeskrewe literêre tekste gedoen aan die hand van die resepsie-estetika as KABV-ondersteunde benadering, met die benutting van ekokritiek as literêr-teoretiese benaderingswyse. Voorts voldoen ons navorsing aan die gepaste etiese riglyne en is as ’n geen-risiko-studie goedgekeur.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Uiteindelik is waardevolle gevolgtrekkings gemaak en aanbevelings vir vernuwende letterkunde-onderrig is vir Afrikaans EAT-onderwysers in die VOO-fase rondom bepaalde voorgeskrewe tekste saamgestel.

Trefwoorde: Afrikaans Eerste Addisionele Taal (EAT); ekokritiek; Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV); letterkundeonderrig; resepsie-estetika-teorie; Verdere Onderwys- en Opleidings- (VOO-) fase

Abstract

Ecocriticism: new possibilities for textual analysis at high school level

Literature is directly linked to the intellectual and spiritual enrichment of learners. Literary texts can, for example, provide the context for expressing one's own ideas, views and emotions with confidence, thereby fostering independent and analytical thinking – one of the key objectives in the learning of additional languages. Beyond promoting critical and creative thinking, literary texts also offer learners the opportunity to "express their own experiences and findings about the world" and to articulate "opinions on ethical issues and values" (DBE 2011:4, 9, 14). In this way, the teaching of literature has the potential to contribute to learners' self-fulfilment and their meaningful participation in society as responsible citizens of South Africa (DBE 2011:4). It is therefore evident that positive engagement with literature will undoubtedly benefit learners.

However, the paper 2 results of the National Senior Certificate examination from 2021 to 2025 suggest that this may not be the experience of most Afrikaans First Additional Language (FAL) learners. These examination results for Afrikaans FAL indicate a decline in performance. A further concern is that grade 12 learners nationwide performed significantly worse in paper 2 (literature) than in paper 1 (language in context) (Gauteng Department of Education 2023, 2025).

Another disconcerting fact revealed alongside these results is that the number of learners taking Afrikaans FAL is nearly double that of those taking Afrikaans Home Language. In 2021, 44 909 learners took Afrikaans Home Language compared to 85 952 learners who took Afrikaans FAL (DBE 2021:341). In 2023, 48 385 learners took Afrikaans Home Language compared to 97 654 Afrikaans FAL learners (DBE 2023:54). In South Africa, Afrikaans Home Language is offered in schools where Afrikaans is the official language, while Afrikaans FAL is offered in schools where English is the official language. In some schools, Afrikaans is offered both as Home Language and as FAL. However, Afrikaans FAL also competes with Zulu, Tswana, Ndebele, Xhosa, Pedi, Sotho, Siswati, Venda and Tsonga as other possible additional languages.

With the above-mentioned poor pass rates in mind, the problem statement that was the stimulus for this research article took shape. How can greater depth in the literary analysis of prescribed works, that is, the in-depth study of literary texts through the lens of a well-chosen literary approach, strengthen the teacher's hand in the teaching and learning process?

The purpose of this research is to investigate the broadening of text experience, interpretation, and response as one possible countermeasure to the poor performance of grade 12 Afrikaans FAL learners in the literature examination. The primary objective is to demonstrate how

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

reception theory and a contemporary literary-theoretical approach – illustrated through eco-criticism – can serve as a bridge to integrate literary-analytical depth with the teaching practice of Afrikaans FAL in the Further Education and Training (FET) phase.

This research does not propose that learners themselves should be expected to apply insights from reception-theoretical text analyses. Rather, the focus of this article is on how the teacher can bring specific insights, derived from reception-theoretical text analysis and informed by the literary-theoretical principles of ecocriticism, into the classroom as an enriching dimension for learners.

This primary research objective is supported by secondary objectives, namely to

1. illustrate ecocriticism as a contemporary literary approach relevant to the demonstration of reception-theoretical principles in the analysis of specifically chosen prescribed literary works for Afrikaans FAL (FET phase) with the view to add value to Afrikaans literature teaching;
2. use reception-aesthetical analyses of prescribed literary works in the FET classroom complementary to analyses based on the narratological, dramatical and poetic elements prescribed by the Afrikaans FAL curriculum; and
3. use the findings from this study to add value to unlocking and experiencing literary texts in the Afrikaans FAL classroom (FET phase).

Three data collection methods were used in this research article. In the first of these, the literature review, particular theoretical perspectives on the fundamental concept of this article, namely literature teaching, were offered. Furthermore, the reception aesthetic theory was theoretically grounded thoroughly and motivated as the appropriate theoretical starting point for this article. In the second data collection phase, an in-depth document analysis of the most important source document for teachers, namely the Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS) for Afrikaans FAL (FET phase), was undertaken. Attention was drawn specifically to the information, prescriptions and recommendations on teaching literature, as well as the proposed literature and teaching approaches in this document. In the third place, textual analyses of two prescribed dramas for this level and phase were carried out based on reception aesthetics as a CAPS-supported approach to prescribed texts and using a reception-based literary approach, namely ecocriticism. The two dramas selected for this textual analysis are *Die laaste karretjiegraf* (2013) by Riana Steyn and Athol Fugard, and *Betower: die drama* (2015) by Fanie Viljoen.

An ecocritical approach to *Die laaste karretjiegraf* offers a fresh perspective on the complex, interdependent relationship between humanity and the earth. This innovative lens may spark excitement among learners about the possibility of dismantling the distance that conventional thought has created between humans and nature. It opens the opportunity to reconsider the traditional view of the roles of humans (as dominant and active agents) and nature (as sub-ordinate).

Stimulating this kind of thinking in learners is beneficial for the younger generation's relationship with both living and non-living nature. The ability to think critically about traditional Western human–nature ideas may be liberating for learners at a life stage in which they are inclined to question convention. This can be directly meaningful for their lives and futures. This aligns with the general aim of the CAPS curriculum, namely that learners acquire knowledge and skills to apply in ways that are meaningful to their own lives (DBE 2011:4).

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Through an ecocritical orientation, the reader's attention is drawn to the impact of the conventional view of humanity's central position of power, as well as the consequences of humanity's abuse of power over the earth. An ecocritical reading of *Betower: die drama* allows learners to take their first free – and perhaps wonder-filled – steps toward another general CAPS goal: to ensure that "regardless of socio-economic background, race, gender, physical or intellectual ability", learners receive knowledge and skills "necessary for responsible and meaningful participation in society" (DBE 2011:4). The issues highlighted in *Betower: die drama* from an ecocritical perspective remind us of the need for humans and the earth to coexist in a responsible symbiotic relationship. Humanity is the steward of the earth and its resources. Ultimately, the value of an ecocritical interpretation of *Betower: die drama* also lies in its potential relevance to the life situations of learners who may already have experienced trauma due to the impulsiveness of adolescence, as in Nadia's case. For such learners, new self-worth may grow from the realisation that there is so much beauty in the world, as Poenk points out to Nadia in the natural space of the forest. They may come to recognise that every individual life is part of that "beauty in the world".

Ecocritical thought emphasises that there no longer needs to be a separation between human and non-human objects. We are part of the greater surrounding creation, and our value is reflected in every other surprising piece of creation. In the CAPS curriculum, the purpose of reading literary texts is clearly stated: learners read, evaluate and respond to the aesthetic features of literary texts. They apply the metalanguage or terminology of literature to understand and appreciate literary aspects (DBE 2011:32). This highlights that literature teaching should aim to enable learners to not only comprehend literary works but also interpret them and express commentary in the form of textual response. The ecocritical method of inquiry has the added advantage of broadening teachers' literary insight while simultaneously expanding opportunities to help learners respond to texts. In this way, connections can be drawn between the content of the text and learners' personal situations, experiences, and realities. Thus, the relevance of the prescribed work to learners' own lives, and the value the text holds for them, is emphasised.

This research article has demonstrated that prescribed texts for Afrikaans FAL in the FET phase could fruitfully be used to provide learners with teachers' ecocritical insights, thereby adding value to the process of enriching and expanding learners' literary experience.

Keywords: Afrikaans First Additional Language (FAL); ecocriticism; Further Education and Training (FET) phase; literature teaching; reception aesthetics theory

1. Inleiding en kontekstualisering

Letterkunde hou direk verband met die verstandelike en geestelike verruiming van leerders. Literêre tekste kan byvoorbeeld die konteks bied om eie idees, sienings en emosies met vertroue uit te druk ten einde selfstandige en analitiese denkers te word – een van die doelstellings vir die leer van addisionele tale. Buiten vir die bevordering van kritiese en kreatiewe denke kan literêre tekste ook vir leerders die konteks bied om hul "eie ervarings en bevindinge oor die wêreld uit te druk" en "opinies oor etiese kwessies en waardes" te verwoord (DBO 2011:4, 9, 14). Sodoende het letterkundeonderrig die potensiaal om by te dra tot leerders se selfvervulling en hulle betekenisvolle deelname aan die samelewing ten einde verantwoordelike burgers van Suid-Afrika te wees (DBO 2011:4). Hieruit blyk dit dat 'n positiewe belewing van letterkunde ongetwyfeld in leerders se guns sal tel.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Die vraestel 2-uitslae van die Nasionale Senior Sertifikaat-eksamen vanaf 2021 tot 2025 dui egter daarop dat dit moontlik nie die belewing van die meeste Afrikaans EAT-leerders is nie. Hierdie eksamenuitslae vir Afrikaans EAT dui op ’n afname in prestasie. Wat verder verontrustend is van hierdie uitslae, is dat die graad 12-leerders landwyd oorwegend veel swakker in vraestel 2 (letterkunde) as vraestel 1 (taal in konteks) gevaar het (Gautengse Departement van Onderwys 2023, 2025).

Van die 93 813 leerders wat in 2021 geskryf het, het 8,7% nie vraestel 1 geslaag nie, teenoor 48% wat nie vraestel 2 geslaag het nie (DBO 2022). Dieselfde kommerwekkende tendens is ook duidelik in die uitslae van 2022, waar 98 046 leerders die eksamen geskryf het en 9,7% nie vraestel 1 geslaag het nie, teenoor 52% wat nie vraestel 2 geslaag het nie.

’n Verdere onrusbarende feit wat saam met die genoemde resultate bekend gemaak is, is dat die leerders wat Afrikaans EAT neem digby dubbel die getal is wat Afrikaans Huistaal neem. In 2021 het 44 909 leerders Afrikaans Huistaal geneem teenoor 85 952 leerders wat Afrikaans EAT geneem het (DBO 2021:341). In 2023 was daar 48 385 leerders wat Afrikaans Huistaal geneem het teenoor 97 654 Afrikaans EAT-leerders (DBO 2023:54). In Suid-Afrika word Afrikaans Huistaal in skole wat Afrikaans as hul amptelike taal het, aangebied, terwyl Afrikaans EAT in skole met Engels as die amptelike taal aangebied word. In sommige skole word Afrikaans wel as huistaal én EAT aangebied. Afrikaans EAT ding egter ook mee met Zoeloe, Tswana, Ndebele, Xhosa, Pedi, Sotho, Siswati, Venda en Tsonga as ander moontlike addisionele tale.

Die afgelope twee jaar (2024 en 2025) is daar steeds geen radikale verbetering ten opsigte van vraestel 2 se uitslae nie, ten spyte van die groot aantal leerders wat Afrikaans EAT neem. Twee aspekte behoort uitgelig te word wanneer hierdie gegewens beskou word. Eerstens is die letterkundevraestel waarin leerders so swak gevaar het deel van die assessering van Afrikaans EAT. Tweedens is Afrikaans EAT ’n vak wat dringend uitgebou behoort te word in ag genome die agtergrond van Suid-Afrika se kulturele en politieke geskiedenis.

Cloete en Engelbrecht (2014:41) herinner ons daaraan dat die Afrikaansonderwyser voor die uitdaging staan om multitaligheid te bevorder. Volgens Cloete en Engelbrecht (2014:29) word hierdie taaluitbouproses van Afrikaans as ’n eerste addisionele taal negatief gekleur deur die politieke en historiese agtergrond van Suid-Afrika sowel as die etikettering van Afrikaans as taal van onderdrukking. Hierdie negatiwiteit mag, in ’n mindere of meerdere mate, ook ’n invloed in die Afrikaans(letterkunde)klas hê. Die uitdagings vir Afrikaansonderwysers ten opsigte van die aanwakker van entoesiasme vir dié taal as ’n eerste addisionele taal is ’n onbenydenswaardige aspek van hul onderrigtaak.

Vir Afrikaans EAT-onderwysers, leerders in Afrikaans EAT-klasse en dosente wat voornemende Afrikaansonderwysers oplei, is die ontstellend hoë druipsyfer in die Nasionale Senior Sertifikaat-letterkundevraestel vir Afrikaans EAT ’n probleem van onmiddellike belang. Dit bied ’n uitdaging op nasionale vlak wat dringend aandag vereis.

2. Probleemstelling en doel

Hierdie navorsingsartikel steun, ten opsigte van probleemstelling, sterk op die swak uitslae binne Afrikaans EAT. Verskeie ander navorsers het reeds probleme en uitdagings, spesifiek in die veld van letterkundeonderrig in die EAT-klas, in Suid-Afrikaanse skole ondersoek. Hulle

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

is, onder andere, Rothman (2016), Schultz en Le Cordeur (2019), Anker (2023) en Van Wyk, Vos en Du Plessis (2025).

Rothman (2016:iii) se magisterverhandeling behels ’n ondersoek na die spesifieke temas, ruimtes en kulturele agtergronde wat Afrikaans EAT-leerders se belangstelling daarin, en dus in Afrikaanse verhaalkuns as sulks, behoort te prikkel. Rothman probeer ook vasstel in watter mate kortverhale binne die taakgebaseerde benadering vir die leer en onderrig van tweede tale gebruik kan word ten einde die onderrig en leer van letterkunde te vernuwe en te verruim.

Schultz en Le Cordeur (2019) probeer vasstel of daar ’n groot genoeg verskeidenheid sosiale kontekste in die voorgeskrewe werke uitgebeeld word om alle leerders in die Verdere Onderwys- en Opleidings- (VOO-) fase te akkommodeer, en maak voorstelle vir die moontlike verbeteringe wat aangebring kan word. In die afdeling “Bou ’n brug: Afrikaans-onderrig in die praktyk” in *Afrikaansmetodiek deur ’n nuwe bril* poog Cloete en Engelbrecht (2014) om ’n brug te bou tussen die teorie en praktyk vir die suksesvolle leer en onderrig van Afrikaans vir huistaal- en tweedetaalsprekers van Afrikaans. Etlike voorbeeldlesse, waar ook letterkunde-onderrig ingesluit word, word gebruik ter demonstrasie van hoe om die praktiese toepassing met die teorie te versoen.

Anker (2022) identifiseer leesbegripstrategieë en die onderrig daarvan as ’n reuseprobleem in al die onderwyssektore, insluitend die EAT-konteks. Van Wyk, Vos en Du Plessis (2025:567) beklemtoon dat leesbegrip ’n groot rol speel in die leerders se belewenis van voorgeskrewe tekste. Hulle konsentreer op die samestelling van ’n leerdergesentreerde onderrigraamwerk vir Afrikaans EAT-onderwysers met die klem op selfgerigte lees. Voorts benadruk sy dat die negatiewe houding van leerders tot onbevredigende akademiese prestasie kan bydra.

Motivering is nie ’n onbekende konsep nie. Motivering kan as ’n dryfkrag agter menslike gedrag beskou word, soos duidelik blyk sedert die navorsing van onder andere Bronfenbrenner (1979), waarin daar bevind is hoedat belangstelling en genot prestasie kan beïnvloed. Bronfenbrenner (1979) se ekologiesesisteemteorie behels dat positiewe omgewingsfaktore (onder meer die positiewe omgewings wat in ouerhuise, klaskamers en gemeenskappe geskep word) tot leerders se motivering bydra. In Wigfield en Guthrie (2010) se navorsing oor leesmotivering bou hulle voort op die bevindings van Bronfenbrenner. Hulle demonstreer hoe intrinsieke motivering, byvoorbeeld wanneer iets inherente bevrediging verskaf, tot ’n hoër vlak van betrokkenheid en prestasie lei – ’n beginsel wat ook met betrekking tot die lees van tekste geld.

Teen die agtergrond van die groot verskil tussen die uitslae van vraestel 1 en die veel swakker uitslae van vraestel 2, is bogenoemde verband tussen die inherente bevrediging en die betekenisvolle belewing van Afrikaanse leestekste op skoolvlak, en hoër prestasie in die Afrikaans-letterkundevraestel in Afrikaans EAT, belangrik. Die bevindings deur navorsers soos Bronfenbrenner (1979) en Wigfield en Guthrie (2010) oor motivering as ’n dryfkrag agter menslike gedrag, vorm die basis vir die afleiding dat die swak akademiese prestasie wat hier ter sake is, waarskynlik toegeskryf kan word aan ’n negatiewe ervaring van literêre tekste en/of letterkundeonderrig in Afrikaans EAT-klaskamers.

Die doel van hierdie navorsing is om die verruiming van teksbelewing, -interpretasie en -reaksie as een moontlike teenvoeter vir die swak prestasie van graad 12- Afrikaans EAT-leerders in die letterkundevraestel te ondersoek. Ons wil toon hoe resepsieteoretiese en ’n eietydse literêr-

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

teoretiese benaderingswyse – gedemonstreer aan die hand van die ekokritiek – as brug kan dien om literêr-analitiese diepgang met die onderrigpraktyk vir Afrikaans EAT (VOO-fase) te integreer.

In hierdie navorsing word daar nie voorgestel dat daar van die leerder verwag word om insigte uit resepsieteoretiese teksontledings te kan toepas nie. In hierdie navorsingsartikel sal daar gefokus word op hóé die onderwyser bepaalde insigte, vanuit 'n resepsieteoretiese teksontleding en deur die gebruik van die literêr-teoretiese beginsels van ekokritiek na die klaskamer kan bring as verryking vir die leerders.

3. Teoretiese begronding: resepsie-estetika-teorie

Die resepsie-estetika-teorie as keuse vir die ondersoekmetode wat die onderwyser bemagtig om VOO-leerders in die Afrikaans EAT-klaskamer tot 'n wyer en meer bevredigende begrip vir en interaksie met die teks te lei, word voorts gemotiveer.

Daar het in formele benaderings tot literêre ondersoek oor tyd heen verskeie klemverskuiwings plaasgevind. In dieselfde periode as die fokus op strukturalisme[1] en die semiotiek[2], wat die outonomie van die literêre teks aangehang het, ontwikkel die Duitse resepsie-estetika-teorieë wat as lesergerigte benaderings geklassifiseer is (Du Plooy en Viljoen 2013). Die resepsie-estetika-teorie kan kortweg beskou word as die studie van die aard en moontlikhede van literêre resepsie. Dit is egter van belang dat die begrip *resepsie* hier in die ruimste sin van die woord begryp moet word, soos deur Du Plooy en Viljoen (2013) beklemtoon. Resepsie gaan nie bloot om die passiewe ontvangs van die literêre teks nie, maar veral ook om die verwerking, assimilasie en die gestaltegewing of konkretisering daarvan deur die leser – waar konkretisering verwys na die leser se verwerking van 'n literêre werk gedurende die leesproses.

Daar is twee hoofbenaderings in die resepsie-estetika-teorie: by *teksresepsie of -ontvangs* word die teks bestudeer met die oog op die reaksie van die leser as die ontvanger van die teks. By *resepsie-ondersoeke* word empiriese ondersoeke onderneem om werklike lesersreaksies deur middel van vraelyste vas te stel (Du Plooy en Viljoen 2013).

Die grondleggers van die resepsie-estetika-teorie is die Duitse literatuurteoretici Hans Robert Jauss en Wolfgang Iser, wat hul ondersoekrigting in die literatuurstudie die *resepsie-estetika* genoem het. Vir hulle dui die *resepsie* van tekste op die leesaktiwiteit, die leser se reaksie op die gelese teks of tekste en die betekenis wat uit en deur die teks deur die leser geskep word (Cloete en Engelbrecht 2014:247).

Jauss het op die *verwagtingshorison* gefokus, wat stel dat 'n leser 'n teks met 'n sekere verwagting en voorafkennis benader, met ander woorde die leser bring 'n stel verwagtinge, norme en sy/haar kulturele waardes na 'n teks (Mambrol 2018). Iser verwys weer na die *oop plekke* wat in 'n teks se ongeskrewe gedeeltes voorkom en wat self deur die leser se verwysingsraamwerk en agtergrond ingevul word. Daar is, met ander woorde, veel wat ongesê is en wat die leser moet invul; deur die aktiwiteit van die leser word die potensiële struktuur van die verhaal tot leserswerklikheid gemaak (Segers 1980:39–42). Cloete en Engelbrecht (2014:247) verduidelik dat 'n literêre teks geskryf word met 'n spanningslyn wat sekere narratiewe veranderings en verrassings meebring. Hierdie veranderings lei dan, volgens Iser se "invul van oop plekke deur die lesers", tot 'n aktiewe en subjektiewe leesproses wat soos 'n spieël optree omdat dit sekere aspekte van lesers aan hulself openbaar.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Die resepsieteoretiese benadering tot letterkunde het as kern die verhouding tussen die leser en die teks; die klem val op die uitwerking van 'n teks op die leser. Die leser (in ons navorsing die Afrikaans EAT-onderwyser) het die geleentheid om literêr-analitiese diepgang met die onderrig-praktyk vir Afrikaans EAT (VOO-fase) te integreer aan die hand van hierdie werkwyse.

Die resepsie-estetika-teorie en die onderrig- en leerbenaderings wat die KABV vir Afrikaans EAT in die VOO-fase voorskryf, is volledig versoenbaar. Die lesergerigte resepsieteorie, waar die teks bestudeer word met die oog op die wyse waarop die lesers daarop reageer en betekenis vanuit die teks konstrueer, bied oortuigende aansluitingspunte met die konstruktivistiese onderrig- en leerbenadering, wat die grondslag van die KABV vorm en in afdeling 5 belig word.

Die resepsie-estetika-teorie moet egter nie as 'n eenduidige, afgebakende benadering beskou word nie. Daar is reeds na die twee hoofbenaderings verwys. In die teksresepsiebenadering wat in dié navorsing gevolg is, word met die term *resepsieteorie* verwys na 'n oorkoepelende benadering tot letterkunde waaronder verskeie benaderingswyses ingesluit kan word en waarvan ekokritiek vir ons navorsing geskik is. Hierdie artikel is gebou rondom die doelwitgerigte benutting van ekokritiek.

4. Literatuurondersoek

Ons fokus vir die literatuurondersoek was op ekokritiek, letterkundeonderrig en Afrikaans Eerste Addisionele Taal.

4.1 Ekokritiek

Die bereiking van die oorkoepelende doelstelling met ons artikel is gekoppel aan die vereiste dat onderwysers gelei sal moet word in die praktiese toepassing van resepsieteoretiese en ander eietydse benaderings tot letterkunde en hoe dit tot voordeel van die leerder se belewing van die teks benut kan word. Vir die ekokritiese ontleding van voorgeskrewe literêre werk, wat in hierdie artikel aan bod kom, sou die onderwyser bykomende leiding oor ekokritiek nodig hê naas dít wat verkrygbaar is in die handleidings waarmee tekste volgens tersaaklike verhaal-, drama- of poësie-aspekte ontleed en geïnterpreteer word.

Meyer en Smith bied 'n omvattende begripsomskrywing van die term *ekokritiek* in die aanlyn literêre naslaanwerk *Literêre terme en teorieë* (Cloete en Viljoen 2025). *Ekokritiek* word breedweg beskou as die studie van kultuurprodukte – onder meer kunswerke, literêre tekste en wetenskaplike teorieë – wat die verhouding sowel as die interaksie tussen die mens en die natuurlike omgewing ondersoek, met die niemenslike en nielewende wêreld hierby ingesluit (Meyer en Smith 2025). Childs en Fowler (2006:65), twee internasionale pioniers in die veld van ekokritiek, se meer uitgebreide beskrywing dra ook steeds gesag:

> [*Ecocriticism* is] the study of literary texts with reference to the interaction between human activity and the vast range of 'natural' or non-human phenomena which bears upon human experience – encompassing (amongst many things) issues concerning fauna, flora, landscape, environment and weather.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Ekokritiek kan ’n waardevolle benaderingswyse wees vir die ontleding van voorgeskrewe skoolwerke, op die vlakke van Afrikaans EAT sowel as Huistaal, wanneer daar gepoog word om te illustreer dat die resepsieteoretiese ondersoekmetode ’n brug kan vorm tussen literêr-analitiese praktyk en klaskamerpraktyk. Een van die doelwitte in die KABV vir Afrikaans EAT in die VOO-fase (DBO 2011:5) is om leerders as verantwoordelike burgers voor te berei vir die toekoms – een waar die globale omgewingskrisis dringende aandag vereis. Die invloedryke Duitse ekokritikus Goodbody beklemtoon in die redakteursbrief van *Ecozon@* – ’n internasionaal geakkrediteerde tydskrif toegewy aan die veld van ekokritiek – dat die aarde besig is om kritieke kantelpunte te bereik wat tot snelle en onomkeerbare verandering kan lei en die lewe op aarde onmoontlik kan maak (Goodbody 2020:ii). Te midde van die rampspoedige gevolge van COVID-19 in 2020 waarsku Goodbody (2020:ii) dat die pandemie se gevolge vir ons ekonomie van verbygaande aard mag wees en die langtermynuitwerking daarvan op ons lewenswyse moontlik gering mag wees in vergelyking met dié wat klimaatsverandering op ons lewens kan uitoefen.

In die KABV vir Afrikaans EAT in die VOO-fase (DBO 2011:5) word in die vooruitsig gestel dat leerders “verantwoordelikheid teenoor die omgewing” sal toon en sal “begryp dat die wêreld ’n stel verwante stelsels is waarin probleme nie in isolasie opgelos word nie”. Die tipe leesteks wat deur hierdie algemene uitkoms in die KABV voor die gees geroep word, is ekotekste. Dit is tekste wat met omgewingsprobleme en -kwessies gemoeid is of waarin aspekte van mens-natuur-verhoudings, -interaksie, -interafhanklikheid of -beïnvloeding ’n rol speel (Meyer en Smith 2025). Kotzé (2014:1) voer tereg aan dat ekotekste lesers toenemend konfronteer met die plek van die mens in die geheel van die geskape werklikheid en die intelligente, reaktiewe leser dwing om met omgewingskwessies in literêre werke in gesprek te tree. Ook Koen (2023:72) wys daarop dat ’n ekoteks ons dwing om kritiese vrae oor ons voortbestaan op aarde te vra en ons verhouding met die natuurlike omgewing te herevalueer. Asof in aansluiting by die huidige diskoers met betrekking tot ekotekste, verwys die KABV (DBO 2011:28, 29, 31, 32) na die leser se betekenisskeppende interaksie met en reaksie op die teks as kreatief en persoonlik. Hierdie soort interaksie mag, in antwoord op omgewingsvraagstukke, kritiese en probleemoplossende denke inspireer. Ekokritiek, as metode vir literêre ondersoek, beskik oor die potensiaal om lesers tot “verantwoordelike en doeltreffende bestuur van hulself en hulle aktiwiteite” te motiveer, in ooreenstemming met die algemene doelwitte van die KABV vir VOO-leerders (DBO 2011:5). Dit sou ook in lyn met die infasering van die beginsels en praktyk van omgewingsgeregtigheid van die Grondwet van Suid-Afrika wees, soos dit in die KABV (DBO 2011:5) as ideaal gestel word.

Die uitgangspunte van ekokritiek bied duidelike ondersteuning vir die KABV se kerndoelstellings. Volgens die KABV vir Afrikaans EAT in die VOO-fase (DBO 2011:5) staan menseregte, inklusiwiteit en omgewings- en sosiale geregtigheid sentraal ten opsigte van die infasering van bepaalde beginsels, soos in die Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika omskryf, vir die onderrig van tale in die Suid-Afrikaanse konteks. In die KABV (DBO 2011:5) word die taalonderwyser en die leerder bewus gemaak van die beginsels en praktyke van sosiale en omgewingsgeregtigheid asook menseregte wat kwessies rakende diversiteit weerspieël, onder meer armoede, ongelykheid, ras, geslag, taal, ouderdom en gestremdhede. In ons artikel sal die groot potensiaal van die literêre studieveld van ekokritiek om tot die aktiewe betrokkenheid van die leser ten opsigte van omgewingsgeregtigheid te lei, uitgelig word.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

4.2 Letterkundeonderrig

Letterkundeonderrig op skoolvlak word beskou as begeleiding in die bestudering van literêre tekste met die doel om die tekste te kan beoordeel en daarop te reageer (DBO 2011:14). Die studie van letterkunde speel volgens Rothmann (2016:40) 'n positiewe rol wat veral twee aspekte van leerders se opvoeding betref. Eerstens stel dit hulle bloot aan verskillende kulture en die outentieke taalgebruik van karakters met verskillende geografiese en sosiale dialekte, en daarmee saam word leerders se eie kommunikasievaardighede verbeter. Hierdie blootstelling het ook die potensiaal om leerders se empatie, respek en verdraagsaamheid ten opsigte van ander groepe in die gemeenskap te bevorder. Hierdie aspek van letterkundeonderrig is uiteraard belangrik in die Suid-Afrikaanse milieu met sy wye kulturele en etniese spektrum waaraan leerders blootgestel word. Tweedens beklemtoon Rothmann (2016:40) die rol van letterkunde-onderrig ten opsigte van leerders se estetiese waardering vir letterkunde. Sy motiveer die groot invloed daarvan op die ontwikkeling van leerders se literêre belangstelling en smaak (Rothmann 2016:40).

Burger (2015:1) is dit eens dat die doel van letterkunde is om lesers (leerders) uit te daag, hulle oor hul eie beskouings te laat nadink en hulle bewus te maak van ander moontlike maniere om na hulleself en die wêreld te kyk. Cloete en Engelbrecht (2014:245) meen die belangrikste rede vir die lees van letterkunde in die klaskamer is om vir leerders 'n sensitiwiteit vir die gebruik van taal – "subtiel, intelligent, verbeeldingryk en vindingryk" – aan te leer en hul horisonne van kennis en bewustheid buite die klaskamer en hul eie omstandighede te verbreed.

Histories beskou is daar, wat benaderings tot literêre onderrig en leer betref, op verskillende aspekte van die literêrekommunikasiemodel (skrywer, teks en leser) gekonsentreer. Wanneer daar in die teksontleding op die skrywer van die teks gefokus word, word die *positivistiese* benadering gevolg (Cloete en Engelbrecht 2014:246). Volgens hierdie benadering is die skrywer se lewens-omstandighede en persoonsaard, tesame met die sosiohistoriese werklikheid, bepalend in die beskouing van die literêre werk. Die strukturalisme en semiotiek het die grondslag van taal-onderwysers se opleiding gevorm in die tyd toe die teks in isolasie benader is en faktore soos die konteks waaruit die literêre werk ontstaan het, buite rekening gelaat is (Cloete en Engelbrecht 2014:246). Volgens hierdie benadering word die teks ontleed slegs ten opsigte van die teks- en taalaspekte wat daarin aangetref word. Hoewel dit steeds deur Cloete en Engelbrecht (2014:246) as 'n bruikbare en betroubare benadering beskou word, aangesien die leser tog die "tekens" wat in die spesifieke teks mag voorkom, behoort te dekodeer, het die resepsieteorie 'n stewige vastrapplek in eietydse teksontleding gekry. Die rol van die leser word die middelpunt van die aandag, soos in afdeling 3 uitgewys is. Die resepsieteoretiese benadering wil leerders help om, uit die 'gesprek' tussen die leser en die gelese teks, 'n eie interpretasie te maak deur hul kreatiewe en persoonlike belewing daarvan (Cloete en Engelbrecht 2014:247).

Die resepsieteorie, gekenmerk deur die persoonlike leserinterpretasie van letterkundige tekste, sluit as't ware naatloos aan by die konstruktivistiese onderbou van die KABV (DBO 2011). Die beginsels van die konstruktivisme word in afdeling 5 aangebied.

4.3 Afrikaans Eerste Addisionele Taal

Taalverwerwing kan as 'n natuurlike proses beskou word (Cloete en Engelbrecht 2014:5). Kinders se taalinstink is kragtig en die meeste kinders leer van vroeg af reeds om 'n paar tale te praat, veral in 'n multitalige land soos Suid-Afrika waar baie kinders reeds Engels, Afrikaans

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

en nog een van die twaalf amptelike tale praat. Cloete en Engelbrecht (2014:5) stel dit baie duidelik dat taalverwerwing nie deur aangeleerde klanke geskied nie, maar deur middel van nabootsing en blootstelling. Met die aanleer van ’n addisionele taal word daar na die maak van foute gekyk as die invloed van die moedertaal op die doeltaal (Cloete en Engelbrecht 2014:9). Hierdie verskynsel is ook waar van Afrikaans as ’n addisionele taal. Leerders maak foute wat hoofsaaklik teruggespoor kan word na die invloed van hul moedertaal op die doeltaal, in hierdie geval Afrikaans.

In die Afrikaans EAT-klaskamer is die vertrekpunt van die onderwys dat die leerders nie noodwendig enige kennis van die taal het waarin hulle onderrig word nie. Cloete en Engelbrecht (2014:11–2) verwys na Cummins (1980) se steeds geldende onderskeid tussen basiese interpersoonlike kommunikasievaardighede en kognitiewe akademiese taalvaardigheid. Daarom is dit belangrik dat die taalfondament sterk gelê word in die Grondslagfase. In die Intermediêre en die Senior fases en in die EAT-klas leer leerders hoe om meer ingewikkelde konsepte te benader en word daar hoofsaaklik op leerders se luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede gefokus. Vanaf graad 8 word meer klem op dink- en redeneervaardighede geplaas. Vanaf graad 10 moet leerders gereed wees om akademiese take met behulp van hulle tweede taal uit te voer.

Dit is vir Cloete en Engelbrecht (2014:10) duidelik dat taal altyd gemakliker en meer geslaagd aangeleer word in ’n omgewing wat natuurlike gespreksituasies naboots. Hierdie beginsel dien as ondersteuning van onderrig in die eerste addisionele taal.

5. Dokumentontleding: riglyne vir voorgeskrewe literêre tekste volgens die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring

Eerstens word die Afrikaansonderwyser vir die doel van teksontleding gelei deur die onderrigmetodes of -benaderings vir letterkundeonderrig in die amptelike beleidsdokument van die DBO vir Afrikaans EAT in die VOO-fase, naamlik die KABV (DBO 2011) vir hierdie vak en fase.

Alhoewel die KABV (DBO 2011) nie voorskriftelik is oor watter benaderingswyse in die klaskamer gebruik moet word nie, word daar binne die raamwerk van hierdie beleidsverklaring gebruik gemaak van hoofsaaklik konstruktivistiese onderrig- en leerbeginsels. *Konstruktivisme* is ’n onderwys- en filosofiese teorie wat leerdergerigtheid beklemtoon. Volgens Vygotsky (1978:85) is die rol van die leerders hoofsaaklik om idees of kennis te konstrueer en verantwoordelikheid te neem vir hul eie leerprosesse. Taalonderwysers kan leerders uitdaag tot verbeterde denkvlakke, volgens Vygotsky se sone van proksimale ontwikkeling.

Cloete en Engelbrecht (2014:78) sluit aan by die konstruktivistiese onderrigbenadering wat beklemtoon dat leer die beste plaasvind met behulp van leerdergesentreerde aktiwiteite aan die hand van ondersoekende en ontdekkende leerbenaderings in ’n ondersteunende leeromgewing. Die rol van die onderwyser is om as ’n begeleier in die onderrigleerproses op te tree, waar leerders aangemoedig word om waagmoedig te wees. Leerders bring met hul kennis en ervarings verskillende perspektiewe na die leerproses vir doeltreffende leer.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Die vak Afrikaans word in vier taalvaardighede vir onderrig- en leerdoeleindes verdeel, naamlik *luister en praat*, *lees en kyk*, *skryf en aanbied* en *taalstrukture en -konvensies*. *Lees en kyk* is die taalvaardigheid wat in hierdie navorsing onder die loep geneem is. Hierdie taalvaardigheid word in die KABV (DBO 2011:13) as ’n proses voorgestel, bestaande uit prelees, (tydens) lees en postlees.

Lees vir begrip word as ’n komplekse kognitiewe proses beskou wat verder strek as net die dekodering van woorde. Dit behels begrip, interpretasie en betekenisskepping deur middel van die teks. Die ontwikkeling van doeltreffende leesbegripstrategieë is van groot waarde in die aanleer van ’n addisionele taal; verskeie van hierdie strategieë is uiteengesit as deel van die letterkundeonderrig- en leerproses soos deur die KABV aan onderwysers voorgehou. Voorts word daar gefokus op die leer en toepassing van die onderskeie kenmerke van literêre tekste. Laastens word leerders aangemoedig om selfstandig en uitgebreid te lees.

Tekste word bestudeer met die oog op begrip, met ander woorde om die teks se inhoud te verstaan, asook op die lees van tekste vir formele letterkundeonderrig. Die ontleding van tekste vind volgens literêre en narratologiese kenmerke plaas.

Uit die Nasionale Letterkunde-katalogus moet skole twee genres vir Afrikaans EAT kies om te bestudeer en te assesseer. Hierdie genres sluit ’n drama, ’n roman, kortverhale en gedigte in. Filmstudie kan ook as ’n vyfde genre in graad 10 en 11 bestudeer word, hoewel dit volgens die KABV (DBO 2011:14, 28) slegs ter verryking mag geskied. Dit beteken dat filmstudie nooit formeel geassesseer mag word nie.

In die raamwerk van die KABV is daar sekere aspekte waarop die onderwyser tydens die letterkundeonderrigproses moet fokus. Eerstens moet leerders volgens die KABV (DBO 2011:14) die kenmerkende eienskappe van elke genre verstaan en kan identifiseer. Die kenmerkende eienskappe verwys derhalwe na daardie eienskappe wat uniek is aan elke literêre genre. Leerders behoort ook in staat te wees om figuurlike taalgebruik te identifiseer en die funksionaliteit daarvan binne die konteks te verduidelik. Die figuurlike sluit beeldspraak en stylfigure in. Leerders behoort uiteindelik ook tussen die tema en die boodskap, oftewel die skrywer se bedoeling met die skryfstuk, te kan onderskei (DBO 2011:14).

Die leesproses begin met wat as die *preleesfase* bekendstaan. Volgens die KABV kan hierdie fase beskou word as ’n inleidings-, bekendstellings- en ontsluitingsfase waar voorafkennis en vereenselwiging geaktiveer word deur middel van vlug- en soeklees (DBO 2011:28). ’n Verdere belangrike onderafdeling in hierdie fase is die hantering van nuwe woordeskat wat vir leerders onbekend mag wees. Die hantering van nuwe woordeskat in die leesproses kan gesien word as een van die belangrikste punte in die leesproses, veral in die Afrikaans EAT-klaskamer, juis omdat die leerders nie die literêre teks ten volle kan begryp sonder dat belangrike woordeskat vooraf deur die onderwyser ontsluit word nie. In die preleesfase word daar volgens die KABV (DBO 2011:28) van verskeie leesbegripstrategieë gebruik gemaak om kennis vir die leerders te aktiveer. Hierdie aktivering van voorkennis en die bespreking van die agtergrond lei dan tot ’n volgende leesbegripstrategie, naamlik voorspelling. Leerders maak in hierdie strategie gebruik van hul voorkennis en die klasbespreking om ’n voorspelling oor die verloop (plot of intrige) van die drama te maak (DBO 2011:28).

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Die volgende fase in die leesproses behels die *lees* van die literêre teks. In hierdie fase fokus die onderwyser en die leerders op die aktiewe begrip van die teks. Buiten dat leerders deurentyd aanvullende aantekening behoort te maak tydens die leesproses, is woordontledingsvaardighede en kontekstuele leidrade noodsaaklike leesbegripstrategieë om woordbetekenis te verhelder. Ander belangrike leesbegripstrategieë wat in die KABV (DBO 2011:28) aangedui word, is die skep van verbintenisse, monitering van begrip en die aanpassing van leesspoed volgens die moeilikheidsgraad van die teks. Voorts kan visualisering en die maak van afleidings die leerders betrokke hou by die leesproses. Uiteindelik moet leerders aangemoedig word om hoofgedagtes te kan identifiseer en hulle moet insig toon in die woordkeuse en taalstrukture. Dit is ook belangrik dat leerders die tekssoort sal kan herken volgens die teksstruktuur en die taalkenmerke daarvan.

Die laaste fase in die leesproses staan as die *postleesfase* bekend. Gedurende hierdie fase word die teks as ’n geheel beskou en kry die leerders ’n geleentheid om daarop te reageer. Nadat die teks gelees is, kan ’n klasgesprek plaasvind oor die inhoud van die literêre teks en ook die emosionele konnotasies van die teks. Dit is belangrik om leerders in hierdie fase bewus te maak van sowel die inhoudelike as die dieper betekenis wat in die teks opgesluit is. Hierna kry leerders die geleentheid om vrae oor die teks te beantwoord vanaf ’n laer orde tot ’n hoër orde. Vir leerders om vrae oor ’n teks suksesvol te beantwoord, is dit nodig dat hulle met begrip kan lees. Vir hierdie doel behoort hulle vergelykings te kan tref, te kan kontrasteer en sintetiseer, evalueer, tot gevolgtrekkings kom, ’n eie opinie kan lug, en die genre in ’n eie skryfstuk kan reproduseer (DBO 2011:29).

Daar bestaan verskeie onderwysgidse wat voorskrifte en riglyne vir letterkundeonderrig in Afrikaans EAT in die VOO-fase bied, en wat die KABV ondersteun in die ontleding van voorgeskrewe literêre tekste volgens die narratologiese, poëtiese of drama-aspekte. Die Departement van Basiese Onderwys skryf die onderwysgidse voor wat deur onder meer Best Books en Pearson-uitgewers uitgegee is as riglyne vir letterkundeonderrig in die Afrikaans EAT-klaskamer.

In hierdie onderwysgidse vir dramatekste is ’n inleiding oor die preleesfase van die drama, ’n opsomming van die drama in Afrikaans en Engels, ’n opsomming en bespreking van die belangrikste gegewens in elke toneel, ’n ontleding van die dramaties-narratologiese aspekte, woordeskatontwikkeling en eksamenvoorbereiding in die vorm van kontekstuele vrae.

Ondanks die beskikbaarheid van gidse wat onderwysers in die Afrikaans EAT-klassituasie help om voorgeskrewe literêre tekste te ontleed, met aandag aan die belangrikste genrespesifieke literêre aspekte in elkeen, toon die uitslae in die NSS dat hierdie konvensionele manier van ontleding alleenlik tot dusver nie goeie resultate kon lewer nie.

Die motivering vir hierdie navorsing lê in die klaarblyklike behoefte daaraan om vir die onderwyser iets méér te bied in hul letterkundeonderrigtaak. Dit wil voorkom of leerders ’n meer betekenisvolle en waardevolle belewing van voorgeskrewe tekste nodig het om in vraestel 2 te kan presteer. Met hierdie gegewe as vertrekpunt verskuif die aandag in hierdie artikel na die bykomende literêr-teoretiese benaderingswyses om die verruiming van teks-belewing, -interpretasie en -reaksie as een moontlike teenvoeter vir die swak prestasie van Afrikaans EAT-leerders in die letterkundevraestel te ondersoek. Na hierdie ondersoek-benaderings word daar wel nie direk in die KABV verwys nie, maar elkeen van hulle bied op ’n unieke wyse ’n demonstrasie van lesergerigte beginsels wat vir letterkundeonderrig aan-beveel word.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

'n Belangrike uitgangspunt in die beoogde teksontledings van voorgeskrewe dramatekste is dat dit deurgaans oor die verryking van die onderwyser gaan. Onderwysers sou van bogenoemde literêr-teoretiese ondersoekbenadering gebruik kon maak in die voorbereiding vir klasse, hoewel daar nie van die leerder verwag word om hierdie literêre teorie te bestudeer en toe te pas nie. Die idee is eerder dat dit die onderwysers se denkraamwerk verander en neerslag sal vind in hulle klaspraktyk. Leerders met 'n sterk literêre belangstelling sou wel, volgens die vrae wat hulle mag stel, met basiese konsepte uit die teorie toegerus kon word.

Alhoewel dit in die KABV (DBO 2011:14) gestel word dat leerders nie 'n teoretiese ontleding van 'n literêre teks hoef te doen nie, verhoed dit nie die onderwyser om insigte uit 'n literêr-teoretiese ontleding van voorgeskrewe tekste te benut om die onderrigproses te verdiep nie. Juis in sulke ontledings van literêre tekste lê 'n rykdom van moontlikhede om leerders positief te motiveer vir die voorgeskrewe tekste. Leerders se positiewe ingesteldheid jeens hierdie tekste raak tans verlore, omdat min onderwysers die moontlikhede en waarde hiervan insien.

Voorts sal daar geïllustreer word hoe die winste uit teksontledings aan die hand van die ekokritiese ondersoekmetode na die klas geneem kan word.

6. Teksontleding van twee voorgeskrewe dramas vanuit die ekokritiese perspektief

Tekste uit die korpus van voorgeskrewe werke vir die taalvlak en fase waarop hierdie artikel toegespits is en wat op grond van hul geskiktheid vir ontleding deur die lens van ekokritiek gekies is, verteenwoordig die drama as genre. Hierdie dramatekste is *Die laaste karretjiegraf* (2013) deur Riana Steyn en Athol Fugard en *Betower: die drama* (2015) deur Fanie Viljoen. Die twee dramas is gekies uit die nuutste beskikbare lyste van voorgeskrewe werke vir al die genres van Afrikaans EAT in die VOO-fase.

Aangesien 'n tradisionele teksontleding volgens die narratologiese aspekte nie binne die raamwerk van hierdie artikel vereis word nie, word slegs 'n kort oorsig oor die betrokke teks gebied voordat die teks vanuit die teoretiese begronding van ekokritiek ontleed word.

Die dramatekste wat gebruik word om vir onderwysers te demonstreer hoe teksontleding volgens bepaalde resepsie-estetika-benaderingswyses aangepak kan word – in hul voorbereiding vir letterkundeonderrig en om daarná hierdie onderrig meer leerder-tersaaklik en lewenstoepaslik te maak – is op die vaardigheidsvlak van leerders in die Afrikaans EAT-klaskamer. In die ontledings wat volg, word daar egter getoon dat leerders se begrip en waardering van tekste kan verruim. Dit kan gedoen word wanneer daar vanuit 'n nuwe hoek van tersaaklikheid gewerk word wanneer leerders met kwessies rakende die kwynende simbiose tussen hulleself en die aarde, hul enigste habitat, gekonfronteer word.

In hul navorsing lig Smith (2022) en Meyer (2021) temas in die Afrikaanse letterkunde uit wat die aandag van ekokritici vasvang. Twee van die temas waarop Meyer (2021:87–8) die aandag vestig, is tersaaklik vir die ontleding van die gekose tekste: a) die mens se interaksie met die natuur, met verskillende vergestaltings van die nielewende sowel as die lewende niemenslike by die term *natuur* ingesluit; en b) die positiewe rol wat die natuur en natuurlike omgewing in die mens se welstand speel. Dit is hierdie temas wat 'n verskeidenheid van gestaltes aanneem in die twee dramas wat in die volgende afdeling ontleed word. In sommige van die gekose

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

tekste staan die ongenaakbaarheid van die natuur uit en loop die karakters hulle vas teen aspekte daarvan wat hulle laat steier. Die ontleding van die mens-natuur-verhouding in hierdie tekste kan derhalwe interessante resultate lewer.

6.1 Die laaste karretjiegraf *deur Riana Steyn en Athol Fugard*

Die laaste karretjiegraf is een van die dramaturg Athol Fugard se latere dramas en ook sy enigste Afrikaanse drama (Steyn en Fugard 2013). Fugard het die drama met behulp van Riana Steyn se navorsing geskryf. Hierdie drama vertel die verhaal van die karretjiemense van die Karoo en beklemtoon hoe moeilik die lewe vir hulle in die postapartheidsera is. Die karretjiemense was destyds versprei oor die Karoo en kon gevind word in die omgewings van Beaufort-Wes, Carnarvon, Cradock en Hanover, Loxton, Middelburg, Noupoort en Prieska, asook in die wêreld van Richmond, Steynsburg en Strydenburg. Die grootste konsentrasie van karretjiemense is rondom Colesberg en Victoria-Wes aangetref (Steyn en Fugard 2013).

Daar was in die vroeë jare negentig na raming 5 000 karretjiemense oor die lengte en breedte van die Groot-Karoo versprei, maar presiese getalle kon nie vasgestel word nie vanweë hierdie mense se nomadiese bestaan. Sedertdien het dié getal dramaties gekrimp, waarskynlik hoofsaaklik as gevolg van die meganisasie van nywerhede. Die karretjiemense het hul bestaan as skaapskeerders op Karooplase gemaak en alles wat hulle besit het, is saam op hul donkiekarretjies vervoer. ’n “Staning”, die plek waar hulle oornag, kan teen ligdag die volgende oggend verdwyn, met die mense, honde, katte, hoenders, huisware, komberse en sinkplate wat as tydelike skuiling gebruik is daarmee saam – alles op die donkiekar gelaai (Steyn en Fugard 2013:20–1).

Die laaste karretjiegraf vertel die verhaal van Koot Geduld, sy ma (ouma Mieta) en kinders Pienkies, Rokkies, Toek-Toek en Outjies. Koot gaan tronk toe ná die moord op sy tweede vrou, en ouma Mieta moet vir Koot se kinders sorg. Ná ouma Mieta se dood word die kinders se stryd om oorlewing in die natuur en ook te midde van die veranderde politieke landskap in ons land rondom die eerste demokratiese verkiesing op 27 April 1994 in Steyn en Fugard se drama uitgebeeld (Steyn en Fugard 2013).

Koot Geduld het reeds in die hof verskyn vir die moord op sy eerste vrou, Katryn, met die lem van sy skaapskêr. Met Koot in die tronk het ouma Mieta haar oor haar vier kleinkinders ontferm en probeer sy met behulp van haar “kieriegeld”, haar pensioengeld (Steyn en Fugard 2013:10), na hulle omsien. Die drama begin met die dood van ouma Mieta as gevolg van die koue en harde winter in die Karoo, wanneer Pienkies besef dat hy na sy sibbe sal moet omsien. Hy is vir hulle verantwoordelik en Pienkies moet besluit wat die toekoms vir hom en sy jonger sibbe inhou. Dwarsdeur die drama tree die antropoloog Sarah as verteller op. Sarah ontmoet die Geduld-gesin deur haar navorsing vir haar meestersverhandeling in antropologie. Antropologie behels die studie van mense, en in die konteks van die drama word die karretjiemense as mense wat naby aan die natuur leef, uitgebeeld. Deur hierdie metaforiese uitbeelding word die antropologie en ekokritiek met mekaar in verband gebring.

Die drama begin met die begrafnistoneel van ouma Mieta wat pas begrawe is. Sy kan beskou word as die laaste ware karretjiemens juis omdat Pienkies en die res van haar kleinkinders besluit om ná haar dood weg te beweeg van die karretjieleefstyl. Die karretjiemense kan as afstammelinge van die Khoi-mense van die Karoo beskou word (Steyn en Fugard 2015:7) en het deur hul verbintenis met die Khoi-mense ’n eeue lange band met die aarde en ’n diepe afhanklikheid van die natuur. Die meeste karretjiemense was seisoenale werkers, hoofsaaklik

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

skaapskeerders van beroep. In die seisoene wanneer daar nie skaap geskeer is nie, was hulle afhanklik van los werkies, meestal op plase, om aan die lewe te bly. Die karretjiemense wat vroeër op die Karoopaaie en elders beweeg het, was derhalwe nomadies van aard en het hoofsaaklik in tuisgemaakte huise gebly. Hierdie huise is uit sink en plastiek staangemaak, wat grotendeels bydra tot hul belewing van die natuur as ongenaakbaar.

Die drama speel af in die Karoo – 'n halfwoestyngebied wat as 'n fisiese ruimte hard en ongenaakbaar teenoor die karakters "optree". Een van die grootste probleme wat Pienkies en sy suster en broers moet trotseer, is die winterkoue. Die koue is soms so fel dat die karakters nie kan slaap nie. Pienkies beskryf die winterkoue as "bitterlik" (Steyn en Fugard 2013:15) en so koud dat die "ys aan die binnekant van die sinkdak gehang het" (Steyn en Fugard 2013:15). Dit is egter nie net die winterkoue wat hul lewens beïnvloed het nie; bedags skroei die son uit 'n wolklose hemel. Hierdie fel son word as 'n bedreigende mag uitgebeeld in Pienkies se vertelling van hoe hulle vir ouma Mieta 'n sitplek onder die skadu van 'n doringbos moes maak wanneer hulle kamp opslaan vir die nag, uit kommer oor die son wat haar lewenslank verniel en kasty het en wat nou, op Ouma se oudag, 'n selfs groter verskrikking inhou (Steyn en Fugard 2013:15).

Die nuwe materialisme, 'n literêre stroming wat in 'n hegte verhouding tot ekokritiek staan, voer aan dat die natuur nie as 'n passiewe sosiale konstruksie beskou kan word nie, maar eerder as 'n beïnvloedende krag wat interaksie met en verandering van ander elemente teweegbring, die mens inkluis (Smith 2012:892). In hierdie drama word die kwessie van die natuur se bepalende invloed op die mens sigbaar wanneer die karakters se lewens in afhanklikheid van hul natuuromgewing beskou word.

Toenemende droogtes in groot dele van die Karoo speel negatief op die omstandighede van die karretjiemense in. Die ekonomiese invloed van droogtes op boere hou verband met besluite soos om in die skeerseisoen van hul eie arbeiders eerder as rondtrekkende skaapskeerders gebruik te maak. Die inkomste van hierdie rondtrekkende gesinne word verder geknou deur tegnologiese vooruitgang. Met die verbetering van tegnologie en implemente kon boere wegbeweeg van handearbeid na meganisasie. Verder, met die druk wat droogtes op die sakke van boere plaas, verdwyn die gebruik om karretjiemense in te span vir allerhande los werkies wat nou deur 'n enkele masjien gedoen kan word. Die beïnvloedende krag wat maande en jare sonder reën op die lewens en lot van die karretjiemense uitoefen, is hier 'n duidelike weerspreking van die idee van die passiwiteit van die natuur.

Die inkomsteverlies van die karretjiegesin in Steyn en Fugard se drama lei tot die groot waterskeidingsmoment vir Pienkies, wat ná ouma Mieta se dood en in sy pa se afwesigheid as gevolg van sy tronkstraf die rol van gesinshoof moet inneem. Pienkies moet besluit of hy en sy broers en suster kan voortgaan om afhanklik van die natuur te leef en of hulle na Tamatiestraat gaan verhuis om 'n beter lewe daar te probeer skep. Tamatiestraat word in die drama beskryf as 'n plek wat 'n "wildernis van drome" is en ook 'n plek van "verydelde hoop en wense" (Steyn en Fugard 2015:30). Volgens die *Handwoordeboek van die Afrikaanse taal* (Odendal en Gouws 2005:1161) word met *tamatiestraat* figuurlik gesuggereer dat iemand in die moeilikheid is. Die ironie van hierdie naam lê daarom daarin dat, hoewel Pienkies en sy broers en suster Tamatiestraat as 'n uitkoms beskou, dit ver verwyderd is daarvan. Die feit dat hulle Tamatiestraat as 'n uitkoms beskou, beklemtoon inderdaad ook die realiteit van hoe moeilik die omstandighede vir die karretjiemense kon wees wanneer die natuur sy hand toemaak vir dié wat daaruit leef.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Meyer en Smith (2025) sit in hulle lemma oor ekokritiek in *Literêre terme en teorieë* (Cloete en Viljoen 2025) die konsepte van *plek*, *ruimte* en *landskap* uiteen. *Ruimte* in ’n literêre teks word beskryf as ’n neutrale term wat na die fisiese en tasbare ruimte verwys wat fisiese bakens en eienskappe besit, soos wat op ’n kaart aangedui kan word. Daar word geen emosionele betekeniswaarde aan ruimte gekoppel nie. *Plek*, daarenteen, kan beskou word as ’n fisiese ruimte wat lae van menslike en emosionele belewenis insluit. In die konsep *plek* is daar dus ’n fisiese ruimte wat verweef word met emosionele aspekte.

In *Die laaste karretjiegraf*, soos in elkeen van die voorgeskrewe tekste, kan daar tussen ruimte en plek onderskei word om te toon dat plek op verskillende emosionele wyses met die verskillende karakters verbind word. Dit herinner ons aan Meyer (2021:87–8) se bevinding dat die natuurlike omgewing dikwels in die Afrikaanseletterkunde as ’n vergestalting van intieme persoonlike ruimtes voorgestel word en dat plek die vergestalting van menslike identiteit kan word. In hierdie drama speel die plek ook ’n ondersteunende rol ten opsigte van karakterbeelding. Die plek word doelmatig gebruik om die emosionele toestand van die karakters te beklemtoon. ’n Voorbeeld hiervan is “vaaldag” (Steyn en Fugard 2013:16) wat gebruik word om die mismoedige atmosfeer ná die dood van ouma Mieta te beskryf. Die kontras hiervan is die helder kameraflits aan die einde wat dui op die veranderde emosionele toestand van die karakters in die drama. Die helder kameraflits word as deel van die neweteks aangebied en dien as ’n kontras met die somber atmosfeer wat deurgaans in die drama geskep word.

Die natuuromgewing vertolk ’n prominente rol in *Die laaste karretjiegraf*. Dit kan moontlik toegeskryf word aan die oerverknogtheid van die vroeë Khoi-bewoners aan die aarde wat hulle bewoon het. Rokkies herinner haar broers soms aan die verhaal wat ouma Mieta altyd saans om die vuur vertel het – die Khoi-weergawe van hoe die sterre en melkweg hul ontstaan gehad het uit die rusie tussen die naguil en die “son daarbo” (Steyn en Fugard 2013:15). Hierdie stukkie skeppingsverhaal, volgens die Khoi se verstaan daarvan, word aan volgende generasies oorgelewer; daardeur word die plek van natuurelemente in die Khoi se aardse bestaan diep in die psige van opeenvolgende geslagte vasgelê, soos ook met Rokkies en haar sibbe om die “vertel”-vuur gebeur.

Ouma Mieta se woorde aan Pienkies en Sarah, toe sy nog gelewe het, beskryf haar verknogtheid aan die aarde en die diep emosionele band tussen die karretjiemense en die Karoo (Steyn en Fugard 2013:15, 40):

> Pienkies, Ouma is nou in haar terugloopdae, my kind ... ek dink dis die laaste maal wat jy vir my so gaan styfhou. Ouma is gedaan, my kind. Klaar met die wêreld. Die tyd het gekom dat Ouma haar laaste bietjie asem moet uitblaas. Maar gee Ouma jou woord, my kind ... dat jy sal kyk dat wanneer julle my bêre, my voete hier op onse vastigheid wat die goeie Vader vir ons gegee het, sal bly. Want ons het uit hierdie einste aarde die lig gesien – almal van ons – Karretjiemense ... en dis waar ieder en elk gebêre moet word ...
>
> [...] Nonnie, wanneer die dood my kom haal, sê vir die kinders hulle moet my bêre op ons karretjie-manier van doen. Dat hulle my in my kombers moet toedraai en diep in die grond moet bewaar. Met klippe bo-op, sodat die gediertes my nie kan oopgrawe nie.
>
> ... voorwaar sal ek leef ... ek sal een met die Karoo word ... hierdie vlaktes se moederskoot sal weer vir my oopgaan. Die reën wat val, sal ek drink ... die hitte van die son sal op my val ... so ook die ysige koue van die winter ... ek sal wakker wees.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Hierdie aanhalings dui daarop dat ouma Mieta haar ware identiteit deur middel van die saambestaan met natuurdinge – die grond, reën, son en die seisoene van "hitte" en "ysige koue" – beleef. Ouma Mieta verklaar duidelik dat sy uit "hierdie vlaktes se moederskoot" gebore is en verlang om daarheen terug te keer, nie in 'n toestand van drome of verlange nie; sy "sal wakker wees" (Steyn en Fugard 2013:40). Sy wil ook ná haar dood die saambestaan met die natuur beleef: "Die reën wat val, sal ek drink ... die hitte van die son sal op my val ... so ook die ysige koue van die winter" (Steyn en Fugard 2013:40). Dit is duidelik dat daar 'n bepaalde element van konflik in ouma Mieta se belewing van die natuur bestaan. Dit hou 'n vorm van bedreiging vir hulle in, soos reeds verduidelik is, maar sy leef ook in erkenning dat haar bestaan volledig met die aarde geïntegreer is: daaruit gebore word, daaruit leef, daarheen terugkeer.

Nie net ouma Mieta beleef die innige verbondenheid met en deel wees en afhanklikheid van die aarde en wat dit vir mens en dier bied nie. Ook Koot verwoord dit aan die einde van die drama:

> En hierdie plat, oop stuk aarde? En die koppies ... wat so allenig hier oral tussen niks staan nie? En wat van die springbokke, troppe en troppe van hulle wat so oor die vlakte rondtrek? En die reën, nonna? Die reën wat maak dat daar altyd iets op die veld vir hulle staan? Hoe oud is hierdie dinge, my nonna? (Steyn en Fugard 2013:46)

Koot sien selfs sy lewensmoegheid binne die konteks van die natuur: "Ek, Koot, voel net so oud soos hierdie asgrys Karoobossies" (Steyn en Fugard 2013:46). Met die dood van ouma Mieta en die verantwoordelikheid wat daarna op Pienkies se skouers rus, word hierdie karretjiegesin se besef oor die konflik in hul bestaan tot 'n spits gedryf. Tot dusver het hulle nie net 'n grondige verbondenheid met die aarde ervaar nie, maar ook 'n mate van versorging deur die natuur omdat "die reën maak dat daar altyd iets op die veld [...] staan" (Steyn en Fugard 2013:46). Tye het egter verander. Die reën bly nou meer dikwels weg, langer uitgerekte droogtes het ingetree en hierdie tweede geslag van ouma Mieta moet erken dat hulle nou die rug toegekeer word en nie meer uit die gawes van die natuur alleen kan leef nie. Pienkies besluit om die karretjie se hout vir vuurmaakhout te gebruik en die donkies te verkoop om kos te koop. Hieruit word dit duidelik dat Pienkies besluit het dat hulle klaar is met die karretjiebestaan. Die besluit is daarom dat hy en sy sibbe na Tamatiestraat sal trek – 'n informele nedersetting waar die meeste van die vroeëre karretjiemense bly. Die ironie wat in die naam opgesluit lê, is duidelik uit die feit dat die kinders Tamatiestraat as hul uitkoms beskou, hul kans op 'n nuwe lewe, maar dit blyk slegs 'n droom te wees en dat daar geen belowende toekoms in Tamatiestraat wag nie.

Hulle wat eens in 'n tevrede en simbiotiese verbintenis met die natuuromgewing geleef het, moet padgee. Die grootste waarheid wat deur hierdie drama oorgedra word, is juis die boodskap wat ook die grootste erns vir ekokritici is: Die mens leef in 'n interafhanklike verbondenheid met die niemenslike lewendes wat sy bestaan deel. Skade aan die natuur, wat in die vorm van onder andere klimaatverandering waargeneem word, impliseer ook skade vir die menslike aandadiges. Hierdie drama stimuleer nadenke oor die mens se gewaande posisie van outoriteit, wat in ekokritiese denkkringe belangrik is. Dit is die mens wat hom moet skik volgens die seisoene en bedreigings in die natuur, wat afhanklik is van die gawes van die natuur. In 'n sekere sin word die natuur die bepaler van die mens se lot. Dit is waar van die karretjiemense in Steyn en Fugard se drama, maar dit is ook waar van elke mens wie se lewe deur aardskuddings, tsoenami's en meteorologiese rampe soos tornado's en orkane ontwrig word.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

6.2 Betower: die drama *deur Fanie Viljoen*

Betower: die drama is in die bundel *In die kollig – speeltekste vir dramaleerders* opgeneem. Fanie Viljoen het *Betower* oorspronklik as ’n jeugroman geskryf en dit is in 2015 tot drama verwerk. *Betower*, die jeugroman, word deur Loubser (2012:1) beskryf as ’n “onvergeetlike leeservaring waarin verbeelding en werklikheid in ’n magiese simbiose vervloei”.

Teenoor die voorstelling van die natuur en natuurlike wêreld as ongenaakbaar in *Die laaste karretjiegraf*, staan ’n heeltemal andersoortige uitbeelding daarvan in Viljoen se *Betower: die drama*. Die magiese bos speel ’n prominente rol in die drama as Nadia, die protagonis, hierdie onbekende ruimte van die bos betree. ’n Belangrike element hier is die literêre konsep van *magiese realisme* en hoe dit in die drama gebruik word. Magiese realisme is die daarstelling van konkreet-reële karakters, ruimtes of gebeure teen die agtergrond van die magiese of metafisiese (Van der Elst 1992:282). In *Betower: die drama* word die karakters en gebeure as die konkreet-reële uitgebeeld, terwyl die bos magiese en fantasie-aspekte bevat.

Betower: die drama vertel die storie van Nadia, ’n tienermeisie wat in Johannesburg deur ’n traumatiese gebeurtenis gegaan het en nou by haar ouma in Magoebaskloof moet gaan bly. Nadia is deur haar ekskêrel, Armand, afgeneem terwyl hulle intiem verkeer het, waarná hy die video versprei het. Een van die ander ouers in die skool het haar ma oor die video geskakel. Daarna is Nadia deur haar ma verskree en uiteindelik by haar ouma afgelaai omdat haar ma geen raad gehad het met Nadia wat hierdie traumatiese gebeurtenis steeds ontken nie.

Die Magoebaskloofbos stel aanvanklik vir Nadia die onbekende voor, maar word mettertyd ook die plek van aanvaarding en heling op Nadia se pad ná die vernederende gebeurtenis in Johannesburg. Volgens Viljoen (2015) sluit sy aanvanklike roman (en ook die verwerking daarvan tot ’n drama) aan by die tradisie van bosromans in Afrikaans, soos Dalene Matthee se bostrilogie.

Op Nadia se eerste dag in Magoebaskloof staan sy met ’n bewende hart voor haar nuwe skool en stel dit in haar gedagtes duidelik dat sy nie graag daar wil wees nie. Hier ontmoet sy vir Joy en ’n vreemde seun genaamd Poenk. Poenk word beskryf as ’n seun wat totaal onvanpas lyk in hierdie wêreld; ’n “bosprins” op die skoolterrein (Viljoen 2015:40). Poenk kan nie sy eie broodjies skool toe bring nie; sy behoeftige omstandighede word afgelei uit die feit dat hy kos by die skool se voedingskema ontvang. Nadia ontdek later hoedat Poenk daarna hunker om deur die loop van die dag vry in die bosse van Magoebaskloof te dwaal in plaas daarvan om by die skool te wees. Nadat Nadia Poenk by die skool ontmoet het, volg sy Poenk een middag ná skool tot hy in die bos verdwyn.

Op die tweede, gelyklopende verhaalvlak word Poenk deur Gervan geboelie. Die leser vind aan die einde van die drama uit dat Gervan ander boelie omdat hy deur sy pa mishandel word. In die klimaks van die drama steek Gervan vir Poenk met ’n mes.

Die natuurlike wêreld verkry in hierdie drama as’t ware ’n magiese element, waar die bos uitgebeeld word as ’n wonderwêreld waar die onmoontlike kan gebeur en aspekte van die fantastiese verweef word met die natuurlik-realistiese aspekte (Loubser 2012). Deur die gebruik van neologismes in die beskrywing van die amper onmoontlike móói van die boswêreld kry Viljoen (2015) dit reg om die leser in te trek in hierdie wonderwêreld. Die leser, wat die bosomgewing deur Nadia se oë beleef, dartel saam deur die “ritselgroen” woud en ruik die “sielbruin” grond en

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

die "oopgebreekte mos en modder". Saam met Nadia kyk jy na die geitjie op Poenk se hand en bestudeer jy die patroon op die klein reptiel se vel en sy klewerige pote. Jy voel die druppels wat van die rotsmuur oor jou gesig waaier en jy word verblind deur die "bosse helderoranje vallende sterre" (Loubser 2012:85). Die natuurwêreld van die bos word verder voorgestel deur Nadia se beskrywing van die bos as 'n plek waar sprokies leef en waar jy drome saam met die mos aan bome kan hang (Viljoen 2015:36). In hierdie bos vergeet sy van haar spanning en probleme en glo sy weer in die drome vir haar lewe wat sy "aan die bome kan hang" – wat dus weer bestaansreg het.

Poenk het 'n diep verbintenis met die bosnatuur; hy word uitgebeeld as 'n soort verlenging van hierdie ruimte. Nadia, wat as 'n stadsmeisie uitgebeeld word omdat sy in Johannesburg grootgeword het, ken nie die bos en die geheimenisse daarvan nie. Dit is deur middel van Poenk wat sy hierdie geheimenisvolle ruimte met sy verborge verrassings leer ken.

Die aanwend van metaforiese taalgebruik in die drama is uiters funksioneel. Deur die gebruik van die kleur *groen* word daar beskryf hoe Poenk "groen" word soos hy in die bos verdwyn en dan uiteindelik 'n skadu word (Viljoen 2015:31). Hierdie proses stel Poenk se eenwording met die bos voor en dui op sy noue verhouding met hierdie plek waar hy homself kan wees en getrou aan sy aard en liefde vir natuurdinge kan leef. Die eenwordingsproses van Poenk en die natuur word verder uitgebrei deur Poenk se handeling in die bos. Daar word beskryf hoe Poenk sy arms wyd oopstrek, met 'n oopgeknoopte hemp, en dan sy arms flap (Viljoen 2015:33). Hierdie beeld ondersteun die idee dat Poenk in die bosomgewing soos 'n voël voel wat vry is.

Nadat Nadia Poenk agtervolg het, groei die vertrouensverhouding tussen hulle en stel Poenk vir Nadia voor aan die bos. Poenk lyf Nadia mettertyd in by die natuurwonders en -prosesse wat vir die haastige en onverskillige mens verborge bly. Hy leer haar van paddaeiers, pondoplatgeitjies en ook van die verskillende "speletjies" wat die natuur speel, soos die sampioene wat paddaspring, ander sampioene wat modeparade hou en 'n derde sampioenspesie wat "aan-aan speel" (Viljoen 2015:43). Poenk leer vir Nadia om die mooi in die natuur te sien, en deur hierdie gebaar leer hy ook vir Nadia hoe om weer beter oor haar eie lewe te voel.

Die bos word beskryf as groen, welig en met 'n omvattende rustigheid (Viljoen 2015:36). Die atmosfeer daarvan word uitgebeeld as amper gewyd. Dit gebeur deur die beklemtoning van die grootsheid van die bome en die planteverskeidenheid waardeur daar 'n kontras geskep word met die stadsruimte wat in Nadia se geheue ingeprent is saam met haar herinneringe aan die stadsgebeure. Poenk word voorgestel as absoluut oop en ontvanklik vir die emosionele troos van die bos. Dit is 'n plek waarin Poenk se filosofie en beskouing van die wêreld geanker is en wat derhalwe 'n rol speel in die bepaling van sy identiteit:

> Die lewe is wonderlik, Nadia. Daar is soveel mooi in die wêreld. In elke ding is daar iets asemrowends, al is dit hoe klein. Maar mense kyk dit mis. Hulle sien nie meer die betowering en wonder van die lewe nie ... Dis hoekom ek 'n geitjie sal optel. Ek wil na hom kyk. Na die patroontjie op sy vel en sy klewerige pootjies. Na sy gladderige stertjie. (Viljoen 2015:47)

Poenk se filosofie dat daar in elke stukkie natuur "iets asemrowends" is, kan lei tot 'n doeltreffende brugslaanaktiwiteit tussen literêr-analitiese praktyk wat op 'n ekokritiese lees van *Betower: die drama* geskoei is en klaskamerpraktyk. Jong lesers kan, deur die oë van die twee hoofkarakters, blootstelling kry aan die mooi van natuurdinge wat so maklik misgekyk word.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Hierdeur kan ’n dieper waardering ontstaan vir alledaagse én minder alledaagse natuurlike omgewingstipes, byvoorbeeld vir “mos en modder” met die spesieverskeidenheid wat versteek daarin leef. Dit kan by ontvanklike jong lesers aanleiding gee tot ’n ernstiger benadering tot die hantering van die aarde en ons hulpbronne – van dié natuurgawes wat in die oë van die karakters in die drama oor ’n dimensie van kosbaarheid beskik. Hulle kan op ’n nuwe wyse oor die aarde as die enigste habitat vir paddas, geitjies en sampioene leer dink. Daar kan ’n nuwe verwondering ontstaan oor die onvervangbare waarde van skeppingsgegewens soos ons verskeidenheid van spesies, en ’n houding van groter waardering, juis omdat Poenk vir Nadia herinner: “[M]ense kyk dit mis” (Viljoen 2015:47).

Teenoor die bosruimte staan die ruimtes van die skool en Johannesburg. Beide hierdie ruimtes hou net ongelukkige vereenselwiging en hartseer vir die karakters in. Poenk hou nie van skool nie bloot omdat hy nie in die bos kan wees as hy by die skool is nie. Verder is dit ook die plek waar hy kos by die voedingskema ontvang, wat hom daaraan herinner dat hy behoeftig is. In die bos is hy nie arm nie; hy beleef ’n oorvloed van sintuiglike ervarings. Hier kan hy ontvlug van die boelies, voedingskemas en alles in die lewe wat hom ongelukkig maak. Nadia is aanvanklik nie gelukkig in Johannesburg of in Magoebaskloof nie omdat negatiewe konnotasies aan beide hierdie ruimtes kleef. Johannesburg herinner haar nie net aan Armand se verraad nie, maar ook aan haar eie ma se verraad en die feit dat haar ma haar nie ondersteun of selfs probeer troos het toe sy dit die nodigste gehad het nie. Magoebaskloof herinner Nadia aan die feit dat haar ma skaars kans sien om direk na haar te kyk en van haar ontvlug het deur haar net by haar ouma te kom aflaai.

Die proses waartydens Nadia die bos leer ken en leer oplet na rare en wonderlike natuurdinge het ’n deurslaggewende invloed op haar lewe. In die proses van fyn leer kyk en vir elke klein natuurwonder waardering hê, kom sy tot ’n nuwe besef van die wonder en die kosbaarheid (“betowering”) van die lewe. Sy leer ook om beter oor haar eie lewe te voel en daarvoor waardering te hê – ’n proses waarby nuwe selfwaarde en -respek ingesluit is. Die natuur “bepaal” dus nie net in ’n sekere sin wie Poenk is nie, maar die bos het ook ’n duidelike uitwerking op Nadia. Metafories kan die bosruimte beskou word as ’n plek waar genesing plaasvind.

In hierdie drama word daar beklemtoon dat die natuur nie as ’n passiewe sosiale konstruksie beskou word nie, maar eerder as “’n beïnvloedende krag wat interaksie met en verandering van ander elemente teweegbring, insluitende die mens”, soos Smith (2012:892) die denkwyse van ekokritiek en die nuwe materialisme verwoord. Die konvensionele rolle omtrent wie die mag uitoefen en waarop of op wie dit uitgeoefen word, word hier omgeruil: die natuur vertolk die “aktiewe rol” teenoor die mens en kan selfs die denkwyse van die mens beïnvloed en verander. Só dra die natuur by tot die uitkoms van die mens se lewe, wat op sy of haar denke berus. In *Betower: die drama* is die natuur dusdoende ’n kragtige mag van beïnvloeding in die lewens van albei karakters. Binne ekokritiek is die fokus op die interaksie met alle dinge om ons en waarvan die mens deel is. Daar word in die denkkringe van ekokritiek opnuut ondersoek ingestel na hoe die mens leef in die plek waar hy gesetel is, sê Smith (2018:8).

7. Vernuwende blik, uit die ekokritiese perspektief, op teksontleding vir klaskamerpraktyk

’n Ekokritiese benadering tot *Die laaste karretjiegraf* bied ’n vars blik op die ingewikkelde, interafhanklike verhouding tussen die mens en die aarde. Hierdie vernuwende perspektief mag

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

'n vonk van opwinding by leerders laat posvat oor die idee om die afstand wat deur konvensionele denke tussen die mens en die natuur geskep is, te verklein. Dit bied die geleentheid om 'n omkeer van die tradisionele beskouing van die rolle van mens (as dominante en handelende party) en natuur (as ondergeskikte) te oorweeg.

Die stimulering van hierdie denke by leerders is eerstens bevorderlik vir die jong geslag se verhouding met die lewende of nielewende natuur. Die vaardigheid om krities te dink oor tradisionele Westerse mens-natuur-idees mag bevrydend wees vir leerders in 'n lewenstadium waartydens hulle geneig is om die konvensionele te bevraagteken. Dit kan van direkte betekenis vir hul lewens en toekoms wees. Hier word aangesluit by die algemene doelwit van die KABV, naamlik dat leerders kennis en vaardighede verwerf om dit te kan toepas op 'n manier wat betekenisvol vir hulle lewens is (DBO 2011:4).

Deur 'n ekokritiese ingesteldheid word die leser se aandag gevestig op die uitwerking van die konvensionele beskouing van die mens se sentrale magsposisie, asook die nagevolge van die mens se magsmisbruik op die aarde. Met 'n ekokritiese lees van *Betower: die drama* kan die leerder die eerste vrye – en dalk verwonderde – treë gee in die rigting van 'n verdere algemene doelwit van die KABV – om "ongeag die sosio-ekonomiese agtergrond, ras, geslag, fisieke of intellektuele vermoë" kennis en vaardighede te ontvang "wat nodig is vir verantwoordelike en betekenisvolle deelname aan die samelewing" (DBO 2011:4). Die kwessies wat in *Betower: die drama* vanuit 'n ekokritiese oogpunt raakgesien word, herinner ons aan die mens en die aarde wat in 'n verantwoordelike simbiotiese verhouding moet saamleef. Die mens is rentmeester van die aarde en sy hulpbronne. Uiteindelik lê die waarde van 'n ekokritiese interpretasie van *Betower: die drama* ook daarin dat dit betrekking kan hê op die lewensituasie van leerders wat dalk reeds trauma ervaar het as gevolg van hul voortvarendheid in die adolessensiejare, soos in die geval van Nadia. Vir sodanige leerders kan nuwe selfwaarde groei uit die besef dat daar "soveel mooi in die wêreld" is, soos Poenk in die natuurruimte van die bos vir Nadia uitwys. Hulle kan besef dat elke individuele lewe deel van die "mooi in die wêreld" is.

8. Samevatting

Ekokritiese denke beklemtoon dat daar nie meer verwydering tussen menslike en niemenslike objekte hoef te wees nie. Ons is deel van die groot omringende geskapenheid en ons waarde word weerspieël in elke ander verrassende stukkie skepping.

In die KABV word die doel van die lees van literêre tekste duidelik gestel. Leerders lees, evalueer en reageer op die estetiese kenmerke van literêre tekste. Hulle pas die metataal of terminologie van letterkunde toe om literêre aspekte te verstaan en te waardeer (DBO 2011:32). Hier word benadruk dat letterkundeonderrig daarop gemik moet wees om leerders in staat te stel om literêre werke nie slegs te begryp nie, maar om dit te interpreteer en ook kommentaar, by wyse van reaksie op die teks, te lewer. Ekokritiek as ondersoekmetode het as verdere voordeel die verruiming van onderwysers se literêre insig en, terselfdertyd, die uitbreiding van geleenthede om leerders op die teks te help reageer. Só kan die ooreenkomste tussen die teksinhoud en leerders se persoonlike situasies, ervarings en lewenswerklikheid gevind word. Op dié manier word die tersaaklikheid van die voorgeskrewe werk vir die leerders se eie lewens, en daarmee saam die waarde wat die teks vir hulle inhou, uitgelig.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

In hierdie navorsingsartikel is daar gedemonstreer dat voorgeskrewe tekste vir Afrikaans EAT in die VOO-fase met vrug gebruik sou kon word om die onderwyser se ekokritiese insigte aan leerders te bied in die proses van die waardetoevoeging tot verrykende en verruimende letterkundebelewing vir die leerders.

Bibliografie

Alatis, J.E. (red.). 1980. *Georgetown roundtable on languages and linguistics*. Washington, DC: Georgetown University Press.

Allen, J., P. Boshears, B. Garnicnig, V.W.J. van Gerven Oei, A.S. Groves en N. Jenkins (reds.). 2012. *Continent. Year 1: a selection of issues 1.1–1.4*. Santa Barbara, CA: Punctum Books. ble. 105–15. https://www.jstor.org/stable/jj.2353991.11.

Anker, J. 2022. Onderwyshulp en leesbegrip: Johan Anker beantwoord lesers en opvoeders se navrae. https://www.litnet.co.za/onderwyshulp-en-leesbegrip-johan-anker-beantwoord-lesers-en-opvoeders-se-navrae/ (10 Junie 2024 geraadpleeg).

Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: experiments by nature and design*. Boston, MA: Harvard University Press.

Burger, W. 2015. Kies ’n boek: Voorgeskrewe boeke. *Vrouekeur*, 8 September.

Childs, P. en R. Fowler. 2006. *The Routledge dictionary of literary terms*. Londen: Routledge.

Cloete, D. en A. Engelbrecht (reds.). 2014. *Afrikaansmetodiek deur ’n nuwe bril*. Kaapstad: Oxford University Press.

Cloete, T.T. (red.). 2018. *Literêre terme en teorieë*. Kaapstad: HAUM Literêr.

Cloete, T.T. en H. Viljoen (reds.). 2025. *Literêre terme en teorieë*. http://www.litterm.co.za (10 Februarie 2025 geraadpleeg).

Cummins, J. 1980. The construct of language proficiency in bilingual education. In Alatis (red.) 1980.

Departement van Basiese Onderwys (DBO). 2011. *Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring. Eerste Addisionele Taal. Graad 10–12*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2021. *Uitslae van Afrikaans Eerste Addisionele Taal (NSS-eksamen)*. Pretoria: Staatsdrukker.

—. 2023. *Uitslae van Afrikaans Eerste Addisionele Taal (NSS-eksamen)*. Pretoria: Staatsdrukker.

De Saussure, F. 1966. *Course in General Linguistics*. New York: McGraw-Hill.

Du Plooy, H. 2025. Semiotiek. In Cloete en Viljoen (reds.) 2025.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Gautengse Departement van Onderwys. 2021. *Uitslae: Afrikaans Eerste Addisionele Taal, vraestel 1–3*. Pretoria: Gautengse Departement van Onderwys.

—. 2022. *Uitslae: Afrikaans Eerste Addisionele Taal, vraestel 1–3*. Pretoria: Gautengse Departement van Onderwys.

—. 2023. *Uitslae: Afrikaans Eerste Addisionele Taal, vraestel 1–3*. Pretoria: Gautengse Departement van Onderwys.

—. 2025. *Uitslae: Afrikaans Eerste Addisionele Taal, vraestel 1–3*. Pretoria: Gautengse Departement van Onderwys.

Goodbody, A. 2020. Cultures of climate. On bodies and atmospheres in modern fiction: an introduction. *European Journal of Literature, Culture and Environment*, 11(1):1–8.

Iser, W. 1974. *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, MD: Johns Hopkins University Press.

Jauss, H. 1982. *Toward an aesthetic of reception*. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press.

Joubert, I., C. Hartell en K. Lombard. 2016. *Navorsing: 'n gids vir die beginnernavorser*. Kaapstad: Van Schaik.

Knowles, M.S. 1975. *Self-directed learning: a guide for learners and teachers*. Chicago, IL: Association Press.

Koen, D. 2023. *Decima* van Eben Venter. *Stilet: Tydskrif van die Afrikaanse Letterkunde-vereniging*, 35(1):72–4. https://hdl.handle.net/10520/ejc-stilet-v35-n1-a8.

Kotzé, L. 2014. Oorgrens-biodiversiteitsregulering in die Antroposeen. *LitNet Akademies*, 11(2):126–48.

Loubser, H. 2012. *Betower*: betree 'n moderne sprokie. https://www.litnet.co.za/betower-betree-n-moderne-sprokie/ (18 Desember 2023 geraadpleeg).

Luther, J. 2018. Opdrag 6: Die bevordering van lees en literêre vaardigheid prikkel leerders om lesers te word en lesers te bly. https://viva-afrikaans.org/lees-luister/blog/item/438-opdrag-lees (19 Junie 2022 geraadpleeg).

Mambrol, N. 2018. Key theories of Hans Robert Jauss. Literary theory and criticism. https://literariness.org/2018/02/01/key-theories-of-hans-robert-jauss/ (24 Februarie 2026 geraadpleeg).

McNamara, D.S. 2007. Measuring deep, reflective comprehension and learning strategies: challenges and successes. *Metacognition and Learning*, 6(2):195–203. http://dx.doi.org/10.1007/s11409-011-9082-8.

Meece, J.L. en J.S. Eccles (reds.). 2010. *Handbook on research on schools, schooling and human development*. 1ste uitgawe. Boston: Routledge.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Meyer, S. 2021. Ecocritical concerns in select Afrikaans narrative works: critical perspectives. *Journal of Literary Studies / Tydskrif vir Literatuurwetenskap*, 37(4):84–105. https://doi.org/10.1080/02564718.2021.1997169.

Meyer, S. en S. Smith. 2025. Ekokritiek. In Cloete en Viljoen (reds.) 2025.

Moodley, G. 2013. Implementation of the Curriculum and Assessment Policy Statements: challenges and implications for teaching and learning. MEd-verhandeling, Universiteit van Suid-Afrika. https://ir.unisa.ac.za/handle/10500/13374.

Morar, L.L., S. Boştină-Bratu en A.G. Negoescu. 2021. Communicative teaching – an efficient approach to foreign language teaching. *Scientific Bulletin*, 26(2):163–7.

Morton, T. 2011. Objects as temporary autonomous zones. In Allen, Boshears, Garnicnig, Van Gerven Oei, Groves en Jenkins (reds.) 2011.

Mouton, N. en G.L. Strydom. 2014. Quality education and the impact of public and independent schools writing the National Senior Certificate examination in South Africa. *International Business and Economics Research Journal*, 13(1):1–12.

Nation, I.S.P. 2001. *Learning vocabulary in another language*. Cambridge, MA: Cambridge University Press. https://doi.org/10.1017/CBO9781139524759.

Nunan, D. 2013. *Learner-centered English language education: the selected works of David Nunan*. New York, NY: Routledge.

Odendal, F.F. en R.H. Gouws. 2005. *Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal* (HAT). 5de uitgawe. Kaapstad: Pearson Education.

Rossouw, M. 2018. Resepsieteorie. In Cloete (red.) 2018.

Rothmann, A. 2016. Die gebruik van letterkunde vir die onderrig en leer van Afrikaans as addisionele taal op skool binne ’n taakgebaseerde benadering. MA-verhandeling, Universiteit Stellenbosch. http://hdl.handle.net/10019.1/98531.

Russo, L. s.j. Writing within: notes on ecopoetics as spatial practice. *How2*, 3(2). https://archive.howeverhow2archive.org/vol_3_no_2/ecopoetics/essays/pdfs/russoessay.pdf (9 April 2023 geraadpleeg).

Sands, B. 2018. What every teacher should know about translanguaging. https://study.com/blog/what-every-teacher-should-know-about-translanguaging.html (23 Maart 2024 geraadpleeg).

Schultz, A. en M. le Cordeur. 2019. Die onderrig van letterkunde in die Verdere Onderwys- en Opleidingsfase binne die raamwerk van die Kurrikulum- en Assesserings-beleidsverklaring. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 59(4):545–61. https://doi.org/10.17159/2224-7912/2019/v59n4a6.

Schunk, D.H. 2016. *Learning theories: an educational perspective*. 8ste uitgawe. Boston, MA: Pearson.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Segers, R. 1980. *Het lezen van literatuur*. Baarn: Ambo.

Smith, S. 2012. Plek en ingeplaaste skryf. ’n Teoretiese ondersoek na ingeplaaste skryf as ekopoëtiese skryfpraktyk: geesteswetenskappe. *LitNet Akademies*, 9(3):887–928. https://hdl.handle.net/10520/EJC129809.

—. 2018. Ekokritiek. In Cloete (red.) 2018.

—. 2022. Op weg na ’n eiesoortige Afrikaanse ekokritiek: ’n ontleding van die gedigreeks “werf” in die bundel *Mede-wete* (2014) van Antjie Krog. *LitNet Akademies*, 19(1):205–31. https://www.litnet.co.za/wp-content/uploads/2022/04/LitNet_Akademies_19-1_7_Smith_205-231.pdf.

Steyn, R. en A. Fugard. 2013. *Die laaste karretjiegraf*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Türkben, T. 2021. Examination of classroom writing practices in the context of process-based approach to teaching writing. *Journal of Language and Linguistic Studies*, 17(1):619–44. https://www.researchgate.net/publication/350394132_Examination_of_classroom_writing_practices_in_the_context_of_process-based_approach_to_teaching_writing (30 Junie 2026 geraadpleeg).

Universiteit Stellenbosch Taalsentrum. 2022. A multilingual mindset. https://languagecentre.sun.ac.za/about/a-multilingual-mindset/ (3 Februarie 2024 geraadpleeg).

Van der Elst, J. 2018. Magiese realisme. In Cloete (red.) 2018.

Van der Merwe, C.N. 1998. Letterkunde en leser, samelewing, psige: moderne benaderings tot die literatuurstudie. In Van der Merwe en Viljoen (reds.) 1998.

Van der Merwe, C.N. en H. Viljoen (reds.). 1998. *Alkant olifant: ’n inleiding tot die literatuurwetenskap*. Pretoria: Van Schaik.

Viljoen, F. 2012. *Betower*. Pretoria: LAPA.

—. 2015. *Betower: die drama*. Pretoria: NB-Uitgewers.

Van Wyk, H., E. Vos en C. du Plessis. 2025. ’n Onderrigraamwerk vir selfgerigte lees van letterkunde in Afrikaans Eerste Addisionele Taal. *LitNet Akademies*, 22(2):567–601. https://doi.org/10.56273/1995-5928/2025/j22n2d8 (9 Februarie 2026 geraadpleeg).

Vandeyar, S. en T. Catalano. 2020. Language and identity: multilingual immigrant learners in South Africa. *Language Matters: Studies in the Languages of Southern Africa*, 51(2):106–28. https://doi.org/10.1080/10228195.2020.1769713.

Variend, A. 2011. *What you need to know about CAPS – part 1*. Kaapstad: Maskew Miller Longman.

Veer, R.V.D. 2014. *Lev Vygotsky*. Londen: Bloomsbury.

https://doi.org/10.56273/1995-5928/2026/j23n2d5

Vital, A. 2008. Toward an African ecocriticism: postcolonialism, ecology and “life & times of Michael K”. *Research in African Literatures*, 39(1):87–106. http://www.jstor.org/stable/20109561.

Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Wigfield, A. en J.T. Guthrie. 2010. The impact of concept-oriented reading instruction on students’ reading motivation, reading engagement, and reading comprehension. In Meece en Eccles (reds.) 2010.

Eindnotas

[1] *Strukturalisme* is ’n tekensisteem wat noem dat onderliggende strukture bestaan wat menslike gedrag, kultuur en taal vorm en bepaal (De Saussure 1966:88–9).

[2] *Semiotiek* is die wetenskap van tekens en simbole, en hoe dit betekenis verskaf binne taal en ander kommunikasiestelsels. Die semiotiek kan nooit los van strukturalisme beskou word nie (Du Plooy 2025).