

The copyright of this thesis vests in the author. No quotation from it or information derived from it is to be published without full acknowledgement of the source. The thesis is to be used for private study or non-commercial research purposes only.

Published by the University of Cape Town (UCT) in terms of the non-exclusive license granted to UCT by the author.

'n Kritiese ontleding van die jongste benaderings ten opsigte van die onderrig en evaluering van Afrikaanse letterkunde in die hoërskool

Hermanus Johannes Richard Hammann

**Verhandeling voorgelê vir die graad
Doktor in die Filosofie (Ph.D.)
in die Departement van Afrikaans en Neerlandistiek
Universiteit van Kaapstad**

April 2001

Dankwoord

- ◆ My opregte dank aan my promotor, prof. Henning Snyman, vir alles wat ek oor 'n lang tydperk van hom kon leer. Sy liefde vir Afrikaans en diepgaande kennis van die letterkunde was 'n groot inspirasie.
- ◆ Aan die Nasionale Navorsingstigting (NRF/CSD) vir geldelike bystand ten opsigte van hierdie verhandeling. Menings en gevolgtrekkings hierin uitgespreek, is dié van die skrywer en moet nie beskou word as 'n weergawe van die menings en gevolgtrekkings van die NRF nie.
- ◆ Les bes, aan my liewe vrou Marie – vir haar stille krag, liefde, volgehoue vertroue in my en dan natuurlik, haar nimmereindigende geduld.
Dankie aan Peter en Elzette King vir die netjiese tikwerk, tegniese versorging en ure/dae/weke/maande se sit voor die rekenaar.

Title of thesis

'N KRITIESE ONTLEDING VAN DIE JONGSTE BENADERINGS TEN OPSIGTE VAN DIE ONDERRIG EN EVALUERING VAN AFRIKAANSE LETTERKUNDE IN DIE HOËRSKOOL

(A critical analysis of the most recent approaches with regard to teaching and evaluation of Afrikaans literature on high school level.)

Name: Mr Hermanus Johannes Richard Hammann

ABSTRACT

The meaning, value and aim of this study lie in the awareness and identification of problem areas in examination of Afrikaans literature on high school level, usually pertaining to Grades 11 and 12 learners, taking Afrikaans as First Language (HG) subject. An exposition and analysis of the most recent literary theories have been researched in practice and a report has been compiled.

The method used was that of a questionnaire, completed by teachers (subject heads) of 19 schools in the Western Cape. This questionnaire represents a 10% sample of schools falling under the Western Cape Education Department, who offer Afrikaans as a first language HG subject in Grades 11 and 12. These 19 schools are representative of 12 types, i.e. socio-historically privileged schools, socio-economically disadvantaged schools, rural schools, urban schools, big schools, small to medium schools, technical high schools, agricultural schools, special schools, private schools, schools previously categorised by House of Representatives and schools previously categorised by Cape Educational Department (CED).

It has become apparent that the two approaches to education followed by most schools are the integrated and the outcomes based approach.

One of the most prominent problems experienced in literary education has been the lethargic attitude of learners to read books, especially as many texts are outdated and too few recently published books are utilised.

Evaluation, alongside with examination remains the biggest concern of literary education, evaluation and approach to literary texts. Learners' opinions should carry more weight as far as the choice of prescribed books is concerned.

The type of question in an examination as well as the mark allocation thereof is of utmost importance.

The study has also shown that since 1984 new improvement on the syllabus have seemingly not precipitated in the external examination. The anomaly lies in the fact that educators follow a response based approach in the classroom, but the type of questions in the external matric examination are not response based, but rather of a structural nature.

It is advisable that a thorough situational analysis of the curriculum is made, as well as a reassessment in the syllabus pertaining literary education. Proper guidelines for the evaluation process and methods related to it, are vital.

April 2001

INHOUD

1. INLEIDING

- 1.1 Probleemstelling 1
- 1.2 Doel en betekenis van ondersoek 3
- 1.3 Terreinafbakening 3
- 1.4 Metode van ondersoek 5
- 1.5 Verklaring van sleutelbegrippe 5

2. ENKELE HOOFBENADERINGS BINNE DIE BREë LITERATUUR

2.1 TEKS EN STRUKTUUR: 'N FORMALISTIESE OF STRUKTURALISTIESE BENADERING (STRUKTURALISME) 10

- 2.1.1 Teks 10
- 2.1.2 Struktuur 11
- 2.1.3 Strukturalisme 11
- 2.1.4 Basiese kenmerke van die strukturalistiese benadering 11
- 2.1.5 Evaluering van die strukturalistiese benadering 14
- 2.1.6 Toepassing op "Skutter" (D.J. Opperman) 14
- 2.1.7 Toepassing op "Ek het jou gemaak" (Jan Rabie) 16

2.2 TEKS EN TEKEN: 'N SEMIOTIESE BENADERING 19

- 2.2.1 Literatuur en semiotiek 19
- 2.2.2 Riffaterre: ongrammatikaliteit 21
- 2.2.3 Lotman: kodes en literêre taal 22
- 2.2.4 Eco: oop tekste 22
- 2.2.5 Waarde en invloed van die semiotiek 23
- 2.2.6 Toepassing op "Man met flits" (D.J. Opperman) 24
- Tabel 2.1: Semiogram van "Man met flits" 26
- 2.2.7 Evaluering van die semiotiese benadering 28

2.3 TEKS EN LESER: RESPONSGERIGTE BENADERING 29

- 2.3.1 Begripsbepaling 29
- 2.3.2 Teks, leser en toehoorder 29
- 2.3.3 Soorte lesers 31
- 2.3.4 'Oop plekke' (Iser) 32
- 2.3.5 Verwagtingshorison – Jauss 33
- 2.3.6 Resepsieteorie en kommunikasie 34
- 2.3.7 Kommunikasie Modelle 34
- 2.3.8 Die onderwyser se rol as resepteerder 35
- 2.3.9 Die gemeenskap van lesers 37
- 2.3.10 Kulturele identiteit : toepassingsmoontlikhede 37
- 2.3.11 'n Kritiese waardering van die responsgerigte benadering 38
- 2.3.12 Responsgerigte ondersoek: Identifisering van ontwikkelingsstadia en leesstrategieë aan die hand van vraelyste 41
- 2.3.13 Responsgerigte modelle en vrae vir literatuuronderrig 44
- 2.3.14 Toepassing op "Plat hond" – Riana Scheepers 48

- 2.3.15 Toepassing op *Raka* ("Die dans" – N.P. van Wyk Louw) 51
- 2.3.16 Toepassing op "Diepe grond" – Reza de Wet 63
- 2.4 TEKS EN TEMA: 'N TEMATIESE BENADERING 70
 - 2.4.1 Begripsbepaling: 'tema' 70
 - 2.4.2 Tema, teks en motief 71
 - 2.4.3 Tematiese (temagerigte) benadering (vraelys) 71
 - 2.4.4 Voor- en nadele van 'n temagerigte benadering 71
 - 2.4.5 Kenmerke van 'n temagerigte literatuurprogram 74
 - 2.4.6 Toepassing van tematiese benadering 74
 - 2.4.7 Tema: Die hart van 'n vader 90
 - 2.4.8 Verdere uitbreiding op die tema: liefde/hart 98
- 2.5 TEKS EN UITKOMS: 'N UITKOMSGERIGTE BENADERING 100
 - 2.5.1 Begripsbepaling: 'uitkoms(te)' 100
 - 2.5.2 Uitkomsgerigte benadering (vraelys) 101
 - 2.5.3 Uitkomsgebaseerde benadering tot die onderwys: spesifieke uitkomstes 101
 - 2.5.4 Onderrig en leer 102
 - 2.5.5 Assessering 103
 - 2.5.6 Leerarea: *Taal, geletterdheid en kommunikasie*: Kritieke uitkomstes (toepassingsmoontlikhede) 103
 - 2.5.7 'n Kritiese ontleding van die drie komponente in die leerarea: *Taal, geletterdheid en kommunikasie* 106
 - 2.5.8 Literêre leesopleidingsprogram 106
 - 2.5.9 Algemene uitkomsgerigte vrae oor leerarea: *Taal, geletterdheid en kommunikasie* 108
 - 2.5.10 Toepassing van 'n uitkomsgerigte benadering op literêre en nie-literêre tekste 110
- 2.6 TEKS EN INTEGRASIE 126
 - 2.6.1 Begripsbepaling: 'geïntegreerd' 126
 - 2.6.2 'n Geïntegreerde benadering (vraelys) 126
 - 2.6.3 Die doel en betekenis van 'n geïntegreerde benadering 126
 - 2.6.4 Noodsaaklikheid van 'n geïntegreerde model vir literatuuronderrig 127
 - 2.6.5 Fases van onderrigmodel 128
 - 2.6.6 Gevare of nadele van die onderrigmodel 128
 - 2.6.7 Raamwerk van integrasiemodel vir literatuuronderrig 129
- 3. DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANSE LETTERKUNDE
 - 3.1 Oriëntering en terugblik 130
 - 3.2 Pogings tot vernuwing van die onderrig van Afrikaans in die vyftiger- en sestigjare – 'n kort oorsig 130
 - 3.3 'n Nuwe benadering 132
 - 3.4 Navorsing oor die onderrig en keuse van voorgeskrewe boeke 134
 - 3.4.1 KOD-projek (1993) 134
 - 3.4.2 Steekproef by KLM-skool (1994) 136
 - 3.4.3 Vraelys aan leerders (1994) 137
 - 3.4.4 Vraelys aan onderwysers (2000) 137
 - 3.4.5 *Raka* as keuse van 'n voorgeskrewe werk: navorsingsresultate 137

- 3.5 Huidige probleme i.v.m. literatuur-onderrig: resente navorsing 142
- 3.5.1 Redes vir die insluiting van letterkunde by die taalsillabus 144
- 3.5.2 Onderrigprobleme soos gesien deur onderwysers (vraelys) 145
- 3.5.3 Hoe sien leerders die onderrig van Afrikaanse voorgeskrewe letterkunde? (Vraelys: 1994) 146
- 3.5.4 Probleme rondom die trae leser – enkele wenke/strategieë ter verbetering 148
- 3.6 Onderrigmodelle 149
- 3.6.1 Integrasiemodel vir literatuuronderrig (Combrink) 149
- 3.6.2 Onderrigmodel (Kilfoil) 151

4 ONDERSOEK NA DIE BENADERING, ONDERRIG EN EVALUERING VAN AFRIKAANSE LETTERKUNDE IN DIE HOËRSKOOL: VRAELYS AAN ONDERWYSERS

- 4.1 DOEL EN BETEKENIS 153
- 4.2 METODE EN WERKWYSE 153
- 4.3 NAVORSINGSRESULTATE 156
 - Vraelys aan onderwysers: bespreking van resultate van ondersoek:
 - AFDELING A: Persoonlike gegewens 156
 - AFDELING B: Administratiewe sake 163
 - AFDELING C: Benaderings tot die literatuur 175
 - AFDELING D: Onderrig 190
 - Evaluering 192
 - AFDELING E: Keuse van voorgeskrewe boeke 203
 - AFDELING F: Privaatlees 210

5 EVALUERING

- 5.1 Die literêre begrip: 'evaluering' 221
- 5.2 Kriteria by waardeoordele 221
- 5.3 Probleme rondom literêre evaluering 222
- 5.4 'n Literatuursosiologiese siening van evaluering 227
- 5.5 'n Opvoedkundig-literêre siening van evaluering 228
- 5.6 Metodes by die evaluering van 'n literêre teks 229
 - 5.6.1 Klas- en/of groepbespreking 230
 - 5.6.2 Luister-, praat-, lees- en skryfopdragte 231
 - 5.6.3 Vraagstelling as vorm van evaluering 232
 - 5.6.4 Evaluering van die visuele en ouditiewe teks (mediateks) 243
 - 5.6.5 Die resensie 252
 - 5.6.6 Ander literêre evalueringsmetodes 253
 - 5.6.7 Deurlopende en summatiewe (eind-/produkgerigte) evaluering 255
- 5.7 Metodes waarvolgens probleme i.v.m. evaluering/eksaminering van literêre tekste opgelos kan word 257
- 5.8 Eksaminering en evaluering 258
 - 5.8.1 Omskrywing van begrippe 'eksamen' en 'toets' 258
 - 5.8.2 Funksie van eksamens/toetse 258
 - 5.8.3 Vereistes waaraan die eksamen as meetmiddel moet voldoen 259
 - 5.8.4 Tipe eksaminering van die letterkunde: ekstern of intern? 260
 - 5.8.5 Metodes waarvolgens voorgeskrewe werke geëksamineer kan word 261
 - 5.8.6 Evaluering van sillabusdoelstellings (1995/1984) t.o.v. literatuuronderrig 263

- 5.8.7 Verskille en ooreenkomste t.o.v. die leerstof/leerprogram tussen die 1984- en 1995-sillabus 268
- 5.8.8 Eksaminering, evaluering en vraestelle 268
- 5.8.9 Wisselwerking tussen eksamen- en vakdoelstellings: die eksamenvraag 270
- 5.8.10 'n Ontleding van die WKOD-Leesvraestel (letterkunde), Sr. Sert.-eksamen, Afrikaans Eerste Taal HG, November 2000 273
- 5.8.11 Ontleding: Senior Sertifikaat-eksamenvraestel (Lees: Letterkunde) Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD), November 1995 Bylae K (Tabel 5.1) 287
- 5.8.12 Ontleding: Senior Sertifikaat-eksamenvraestel (Lees: Letterkunde) Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) November 2000 Bylae L (Tabel 5.2) 288

6 ONTWERP VAN 'N MOONTLIKE LETTERKUNDE-ONDERRIGMODEL

- 6.1 Bevindinge t.o.v. benadering, onderrig en evaluering 292
 - 6.1.1 Benadering 294
 - 6.1.2 Onderrig 295
 - 6.1.3 Evaluering 295
 - 6.1.4 Keuse van voorgeskrewe boeke 297
- 6.2 Ander relevante vrae 298
 - 6.2.1 Het veranderings of vernuwings in die sillabusse sedert 1980 in die onderwysers se benaderings, onderrig en evaluering neerslag gevind? 298
 - 6.2.2 Het die Senior Sertifikaat-eksamenvraestelle (KOD/WKOD) verander? 299
 - 6.2.3 Het daar sedert 1980 vernuwings t.o.v. die benaderings van die literêre teorieë plaasgevind? 300
 - 6.2.4 Is daar van hierdie benaderings wat lyk of dit op skoolvlak toegepas kan word? 300
 - 6.2.5 Wat is die eise van die huidige onderwyssituasie? 300
 - 6.2.6 In hoe 'n mate voldoen die leesbenadering in Kurrikulum 2005 aan nuwe, relevante literatuurbenaderings en eise van die huidige onderwysstelsel? 301
 - 6.2.7 Watter vernuwings is nodig? 301
- 6.3 Die onderrigmodel 303
 - 6.3.1 Algemene kenmerke 303
 - 6.3.2 Soorte onderrigmodelle 305
 - 6.3.3 Ontwerp van 'n moontlike letterkunde-onderrigmodel – die menu 307

BRONNELYS 325

BYLAES

- BYLAE A : Vraelys aan onderwysers (A1-A22)
- BYLAE B : Vraelys aan hoërskoolleerlinge (B1-B13)
- BYLAE C : Integrasiemodel vir literatuuronderrig (Combrink) (C1-C14)
- BYLAE D : Specific Outcomes/Explanatory Notes
- BYLAE E : Critical Outcomes (E1 - E2)
- BYLAE F : Rationale
- BYLAE G : Kaaplandse Onderwysdepartement, Senior Sekondêre Kursus, Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal, Hoërgraad, 1984 (G1-G5)
- BYLAE H : Wes-Kaap Onderwysdepartement, Tussentydse Sillabus vir Afrikaans Eerste Taal, Standaard 5, Gewonegraad Standerds 6 en 7, Hoër- en Standaardgraad, Standerds 8, 9 en 10 (H1-H11)
- BYLAE I : Senior Sertifikaat-eksamen, Afrikaans Eerste Taal, Hoërgraad (Vraestel Een: Lees), November 2000 (I 1-15)

- BYLAE J : Senior Sertifikaat-eksamen, Afrikaans Eerste Taal, Hoërgraad (Eerste Vraestel), November 1995 (J1-J24)
- BYLAE K : Ontleding van vrae in die Sr. Sert.-eksamen (Lees: Letterkunde) t.o.v. getal, soorte vrae, puntetoekenning, evaluering, literêre benadering en sillabusdoelstellinge, November 1995 (Tabel 5.1)
- BYLAE L : Ontleding van vrae in die Sr. Sert.-eksamen (Lees: Letterkunde) t.o.v. getal, soorte vrae, puntetoekenning, evaluering, literêre benadering en sillabusdoelstellinge, November 2000 (Tabel 5.2)
- BYLAE M : Ontleding van hoe die *Besondere doelstellings* en *Leerstof/Leesprogram* (poësie) vir Afrikaans Eerste Taal HG, Nov. 1996 – Nov. 2000, in die Lees-/Letterkunde-vraestel weerspieël word (Tabel 5.3)
- BYLAE N : Ontleding van hoe die *Besondere doelstellings* en *Leerstof/Leesprogram* (verhaalkuns) vir Afrikaans Eerste Taal HG, Nov. 1996 – Nov. 2000 in die Lees-/Letterkunde-vraestel weerspieël word (Tabel 5.4).

HOOFSTUK 1

INLEIDING

1.1 Probleemstelling

In hierdie studie word aandag gegee aan die wyse waarop verskillende literêre teorieë op die onderrig van die Afrikaanse letterkunde, op skoolvlak, toegepas kan word.

Na 'n teoretiese uiteensetting van enkele hoofbenaderings, word onderrigverwante probleme en aspekte soos die onderrigsituasie self, evaluering, die keuse van voorgeskrewe werke en die leesondervinding van onderwysers, aan die hand van 'n vraelys (Bylae A) getoets en in Hoofstuk 4 bespreek.

Soos uit die vraelys aan onderwysers in Bylae A blyk, is die meeste probleme metodologies van aard. Johl (1994 : 2) dui die probleme aan wat in die weg staan van literatuurstudie in 'n nuwe kurrikulum. Antwoorde op vrae soos die volgende word van die leser verwag:

Hoe benader die leser/leerder tekste?

Wat maak die leser met tekste?

Waarom lees die leser tekste?

Hoe verstaan die leser tekste?

Probleme wat ondervind word met die benadering of interpretasie van tekste, kan dikwels teruggevoer word na die inhoud en formulering van sillabusdoelstellings ten opsigte van die lees van literêre tekste. Allermens word te kenne gegee dat dié of daardie benaderingswyse die enigste of beste is. 'n Belangrike oorweging behoort te wees watter betekenisvolle bydrae dit kan lewer tot die onderrig van Afrikaanse letterkunde in die algemeen en vir hoërskoolleerders sowel as universiteits- en kollegestudente in die besonder.

Die volgende bewering kan as hipotese en uitgangspunt vir die studie dien:

'n Teksgerigte (outonomistiese, strukturalistiese) benadering tot die literatuuronderrig word steeds deur 'n groot aantal skole in die Wes-Kaap wat Afrikaans as eerste taal vir graad 11 en 12 aanbied, gevolg. Dit geskied ten koste van 'n meer diverse, relevante, lesergerigte of responsbenadering, of 'n geïntegreerde, interaksionêre benadering wat sowel teks- as lesergerig is.

Hier sal 'n mens suiwer moet oordeel, want dit gaan, soos reeds gesê, nie om die een of die ander benadering nie, maar oor watter benaderingswyse(s) die leerders ten beste kan dien.

Die afleidings wat uit die hipotese gemaak kan word, berus op 'n *tekssentriese* en 'n *lesergerigte* benadering, soos in Hoofstuk 2 uiteengesit.

Die tekssentriese benadering word gekenmerk deur 'n absolutistiese beskouing van die letterkunde of die teks. Die teks is die enigste objek van ondersoek, asook die belangrikste 'rolspeler'. Alles word gebou rondom die struktuur van die teks. Volgelinge van die New Criticism stel hulle ten doel om so naby as moontlik aan die teks te bly. Hulle beweeg binne die mikro-kosmos van die teks en werk met die eksakte, objektiewe feitlikhede van die teks.

Meer subjektief is die lesergerigte benadering. Hier is die rolle omgekeer: die leser is die belangrikste 'rolspeler'. Die leser is gelyktydig ontvanger en deelgenoot. Die lesergerigte of resepsieteorie bring 'n groter mate van vryheid in die onderrigssituasie. Waar interpretasies en benadering afgestem was op die teks alleen en onderwysers slaafs die kritiek op en interpretasies oor voorgeskrewe werke deur literatore aan leerders opgedis het, bied die lesergerigte benadering groter interaksie en kommunikasie tussen leser en teks.

Vir dertig tot veertig jaar was literatuuronderwys in 'n groef. Gedurende dié tydperk is die formalistiese benadering van die New Critics en Practical Criticism deur skole, universiteite en kolleges gevolg. Belangrike kritici soos I.A. Richards, W.K. Wimsatt, Cleanth Brookes, René Wellek en Austin Warren, het dié benadering onderskryf en beoefen.

'n Wegbeweeg van die teksgerigte na 'n lesergerigte beskouing was in die tagtigerjare 'n sterk stimulus en vernuwing ten opsigte van literatuuronderwys. Belangrike publikasies het verskyn; studies is onderneem; projekte aangepak en veral navorsing gedoen oor 'n wye spektrum van literatuuronderrig.

In die lig van die verskillende benaderings is die volgende verbandhoudende vrae of probleme na aanleiding van die vraelys aan onderwysers in Bylae A gestel.

Relevante vrae wat indirek deur die vraelys geraak word:

- ❖ Het die veranderings/vernuwings in die sillabus sedert 1980 in die onderwysers se benaderings, onderrig en evaluering neerslag gevind?
- ❖ Het die departementele vraestelle verander?
- ❖ Het daar sedert 1980 vernuwings in literêre teorie plaasgevind?

- ❖ Is daar van hierdie benaderings wat lyk of dit op die skool van toepassing kan wees?
- ❖ Wat is die eise van die huidige onderwyssituasie?
- ❖ In hoe 'n mate voldoen die leesbenadering in Kurrikulum 2005 aan
 - nuwe, relevante, literêre benaderings, en
 - eise van die huidige onderwysstelsel?
- ❖ Watter vernuwings is nodig? Is daar 'n spesifieke onderrigmodel?

Die probleemareas wat hier uitgewys is, dien slegs as aanloop tot die bespreking en oplossing daarvan in die volgende hoofstuk.

1.2 Doel en betekenis van ondersoek

Die doel van hierdie ondersoek is om effektiewe en sinvolle letterkunde-onderrig in die hoërskool te verseker. Een van die metodes ter verbetering van letterkunde-onderwys in die hoërskool, is deur middel van 'n vraelys aan onderwysers.

Sodanige vraelys behoort nie net Afrikaans vakhoofde nie, maar ook alle Afrikaans onderwysers bewus te maak van die probleme in verband met literatuuronderrig en die toepasbaarheid van literêre teorieë in die praktyk. Saam daarmee, word indringende vrae gevra oor die metodes en aanbieding van literatuuronderrig sowel as die evaluering van 'n verskeidenheid literêre tekste. So 'n peiling kan van groot waarde en betekenis wees vir sowel leerder as onderwyser.

Hoërskoolleerders se literêre behoeftes is nog ongevorm en hulle leesprobleme onaangespreek. Dit kan egter deur middel van interaksie en kommunikasie reggestel of verbeter word. Die onderwyser kan ook deur sy onderrig leerders op die evaluering van literêre tekste wys en hoe waardeoordele daaroor uitgespreek word.

'n Belangrike doel van hierdie empiriese studie is die blootlegging, verkenning en identifisering van probleemgebiede in die onderrig van die Afrikaanse letterkunde. Saam daarmee word doeltreffender metodes bedink vir beskouinge oor die onderrig en evaluering van voorgeskrewe boeke of literêre tekste.

1.3 Terreinafbakening

Die teoretiese fundering in Hoofstukke 1 tot 3 word prakties toegepas in Hoofstuk 4 (empiriese ondersoek) en in Hoofstuk 5 (Evaluering). Hieruit volg dan die ontwerp van 'n moontlike letterkunde-onderrigmodel in Hoofstuk 6.

Die afsonderlike hoofstukke (ondersoekfasies) kan soos volg afgebaken/beskryf word:

Hoofstuk 1 kan as inleiding of aanloop tot Hoofstuk 2 beskou word. In hierdie hoofstuk word die twee *hoofbenaderings* in die letterkunde, die *teks- of outonomistiese benadering* en die *lesergerigte benadering*, bespreek. Onder die tekssentriese benadering ressorteer die *formalistiese of strukturalistiese benadering* en die *semiotiese benadering*, terwyl die lesergerigte benadering die *responsteorie* onder sy vlerk het.

Tot sover die afbakening van die twee erkende hoofbenaderings of literêre teorieë wat op skoolvlak toegepas word.

Die oorblywende drie benaderings is die *temagerigte benadering*, die *uitkomsgerigte benadering* en die *geïntegreerde benadering*. Die temagerigte benadering is op die tekswetenskap geskoei; die uitkomsgerigte benadering is nie-letterkundig van aard en het ook sy wortels in die onderwys; terwyl die geïntegreerde benadering al die genoemde benaderings, behalwe die uitkomsgerigte en semiotiese benaderings, insluit.

By elkeen van bogenoemde ses benaderings staan die *teks* sentraal en word dit aan 'n bepaalde benadering gekoppel, bv.

- Teks en struktuur (strukturnalisme)
- Teks en teken (semiotiek)
- Teks en leser (responsteorie)
- Teks en uitkoms (uitkomsgerigte benadering)
- Teks en tema (tematiese benadering)
- Teks en integrasie (geïntegreerde benadering)

'n Histories-oorsigtelike beskouing van die doelstellings en *benaderings* ten opsigte van literatuuronderrig en evaluering, vorm deel van Hoofstuk 2.

Voortvloeiende uit die verskillende benaderings in Hoofstuk 2, kom die *onderrig* van die Afrikaanse letterkunde in Hoofstuk 3 aan die beurt. 'n Kort ontleding van die huidige stand van onderrigmetodes volg, asook faktore wat literêre benaderings kan beïnvloed.

Die korpus- of *navorsingsgedeelte* van die verhandeling maak Hoofstuk 4 uit. Die doel en betekenis; metode en werkwyse en veral die interpretasie van die navorsingsresultate, word bespreek. As basis dien 'n onlangse vraelys aan onderwysers (vakhoofde van Afrikaans Eerste Taal HG, grade 11 en 12).

In Hoofstuk 5 kom *evaluering* van die literêre teks aan die beurt. 'n Belangrike aspek van *evaluering*, nl. eksaminering, word bespreek. Dit sluit die ontleding van hoofsaaklik eksterne (Senior Sertifikaat-) vraestelle in. Aandag word ook aan literêre evalueringsmetodes gegee.

Ten slotte word in Hoofstuk 6 'n moontlike letterkunde-onderrigmodel aan die hand gedoen.

1.4 Metode van ondersoek

Die metode van ondersoek is dié van 'n vraelys wat aan 19 skole in Wes-Kaapland gestuur is. Dié vraelys is aan onderwysers (vakhoofde) gestuur en verteenwoordig 'n 10%-monster van skole in die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) wat Afrikaans as Eerste Taal HG in graad 11 en 12 aanbied.

Vooraf is 'n loodsondersoek by sewe departementele skole gedoen. Die antwoorde op die vrae in die toetsvraelys is gebruik vir die opstel van 'n finale vraelys wat aan die 19 skole gestuur is.

Die 19 skole is verteenwoordigend van 12 tipes of soorte skole, bv. histories-bevoorregte skole, sosio-ekonomies agtergeblewe skole, plattelandse skole, stedelike skole, ens. (Vir 'n volledige lys van tipe skole, asook kombinasies / groeperings waaronder daardie skole ressorteer; die motivering vir die keuse van die 12 tipes, asook die norme wat gebruik is om die 12 kategorieë te bepaal, sien Hoofstuk 4, bl. 154).

Die toetsresultate volgens die ses afdelings in die vraelys is vervolgens verwerk, en op twee maniere vertolk: eers globaal, ongeag die kategorieë waarin elkeen van die 19 skole val, en dan afsonderlik en in hulle vaste groepe, met mekaar, waar ook al van toepassing.

'n Vraelys is in 1994 deur die skrywer aan 246 leerders van hoërskole gestuur wat Afrikaans as Eerste Taal en Tweede Taal HG in gr. 8 tot 12 aanbied (sien Bylae B). Toetsresultate so verkry, is as kontrole- en korrelerende basis ten opsigte van relevante sake in hierdie studie gebruik. So is byvoorbeeld leerders se siening van die onderrig en keuse van Afrikaans voorgeskrewe letterkunde getoets (sien bl. 134-136, 146).

1.5 Verklaring van sleutelbegrippe

Onderwerp: 'n Kritiese ontleding van die *jongste benaderings* ten opsigte van die *onderrig* en *evaluering* van die Afrikaanse *letterkunde* in die hoërskool.

Bogenoemde sleutelwoorde wat in die onderwerp van die verhandeling vetgedruk is, verdien kortliks 'n verklaring.

1.5.1 'jongste'

Die begrip *jongste* beteken in sy konteks hierbo: 'onlangse', 'tans', dit wil sê daardie benaderings wat op die oomblik of tans by skole gevolg word.

Volgens die *WAT* verwys 'jongste' na iets (meestal drukwerk) wat "die laaste verskyn", of "tot stand gekom" het. In dié sin sou 'n mens dus kon sê dat dit betrekking het op benaderings wat oor 'n lang of kort tydperk in boeke of tydskrifte verskyn het.

1.5.2 'benadering'

Die *WAT* omskryf *benadering* as die handeling van naderkom (lett.); en in figuurlike sin: metode of manier van aanpak/aanvoer. In figuurlik-literêre taal sou 'n mens kon sê *benadering* is die naderkom of nader beweeg aan 'n bepaalde onderwerp (hier: die literêre teks), bv. die gedig is moeilik om te benader, d.w.s. 'n mens raak moeilik daarmee vertrouwd; of 'n probleem van 'n bepaalde kant benader (sien bl. 14, 15 vir 'n volledige begripsverklaring).

1.5.3 'onderrig'

Met *onderrig* word bedoel onderwys gee; voorlig; op die hoogte bring; klas of les gee; doseer; leerders (in bogenoemde konteks) in 'n bepaalde vakrigting, in hierdie geval die letterkunde, leer of op hoogte bring. Die woord 'onderrig' impliseer verder die oordrag van kennis en bepaalde vaardighede, of literêre insigte wat die onderwyser by die leerder probeer tuisbring of inskerp. Dit sluit terselfdertyd die leerder/leser se respons op 'n gegewe teks, asook sy/haar reaksie op die onderwyser se beskouinge, in.

1.5.4 'evaluering'

In literêre sin beteken *evaluering*: waardebeoordeling, 'n waardeoordeel uitspreek oor, of waardering van literêre tekste. (Vir 'n volledige beskouing van die begrip, asook kriteria by waardeoordele, sien Hoofstuk 5, bl. 221).

1.5.5 'letterkunde' (literatuur)

Dit is bykans onmoontlik om die begrip *letterkunde* (literatuur) onder woorde te bring. 'n Mens kan byna sê dit is soos kwiksilwer – jy kan geen vat daaraan kry nie; dit is altyd vloeibaar en tegelykertyd ontwykend.

Wat hier volg, is 'n paar definisies rondom die begrip 'literatuur', wat ten minste flitsende fasette bevat van wat literatuur moontlik kan beteken – in die ruimste sin van die woord.

Van Dale omskryf die literatuur as *kennis of wetenskap der schone letteren*; die *WAT* definieer dit as *geskryfte van estetiese waarde*, terwyl Webster die literatuur beskryf as "the total of preserved writings belonging to a given language or people, ... that part of it which is notable for literary form or expression, as distinguished, on the one hand, from works merely technical or erudite, and, on the other, from journalistic or other ephemeral literary writings".

- Literatuur is deel van 'n skeppingsproses; dit is 'n spontane uitdrukking van emosies.
- Literatuur druk die onsegbare uit, soos bv. in die poësie en ander letterkundige soorte wat 'n veelheid van assosiasies en konnotasies wek.
- Die letterkunde is outonoom en toon 'n groot mate van samehang tussen vorm en inhoud (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 21-31).
- Literatuur is 'n skepping deur die mens vir die mens. Dit bring die mens tot selfkennis, mensekennis en naastekennis. Sodoende word die letterkunde "die kameleon wat telkens van gestalte verander, maar dit word veral die hermafrodiet waar teenoorgesteldes, realiteit en mite, die rasonale en irrasionele, nie meer te onderskei is nie" (Snyman, 1991 : 9).
- "Literature can be defined as writing or discourse which is not functional or referential in its intention. It is usually fictional. More precise definitions vary with prevailing literary, historical and cultural norms and models" (Kilfoil, 1994 : 46-47).
- Vir N.P. van Wyk Louw (1958 : 12-23) dra die letterkunde in hom iets waardevols en by uitstek algemeen-mensliks: iets waars. Die letterkunde is ook ironies omdat die leser dinge kan bemin wat heeltemal in stryd met hul eie opvoeding is; onverdraagsaam en gevaarlik omdat "die letterkunde altyd versigtig en waaksaam tussen die woeste magte deur loop wat rondom hom lê – so skynbaar rustig soms, so gevaarlik in wese".

HOOFSTUK 2

ENKELE HOOFBENADERINGS BINNE DIE BREË LITERATUUR

'n Zoeloelegende vertel ons hoe die wêreld ontstaan het. Dit het gebeur toe die eerste mens, Unkulunkulu (die Stokou Man), op 'n dag uit sy rietbed opgestaan het. Unkulunkulu het nie net die hoogste gesag oor lewe en dood gehad nie; hy was ook in beheer van die kunste en die huwelikswette.

Eendag beveel Unkulunkulu die verkleurmannetjie om wyd en syd te gaan verkondig dat die mens onsterflik is. Trapsoetjies wat hy is, begin hy hom langsaam haas op sy tog na die mens.

Op pad kom die verkleurmannetjie 'n moerbeiboom teë en kort voor lank sit hy heerlik en smul aan die sappige moerbeie. Verbygangers het later vertel dat hy so pootuit was dat hy sommer daar, in die louwarm sonnetjie, op een van die moerbeiboomtakke, aan die slaap geraak het.

Intussen het Unkulunkulu begin ongeduldig raak van die gewag. Hy besluit toe om sy vinnigste boodskapper, die akkedis, te stuur om te gaan kyk wat van die verkleurmannetjie geword het. Terselfdertyd gee hy hom 'n boodskap wat heeltemal van die verkleurmannetjie s'n verskil.

Die akkedis spring weg, steek die verkleurmannetjie verby, en bereik die mens eerste met dié goddelike boodskap: "Die mens is sterflik!" Daarna keer hy terug na Unkulunkulu.

Die akkedis se spore was skaars koud, toe kom die verkleurmannetjie by die mens aan met sy boodskap van onsterflikheid.

"Die akkedis was nou net hier om te sê die mens is sterflik. Ons glo jou nie!" het hulle verontwaardig uitgeroep.

En van daardie dag af kan geen mens die dood ontsnap nie (Graves, 1994 : 479).

Die primitiewe gegewe in hierdie verhaaltjie is ryk aan simboliek en kan as belangrike vertrekpunt toten korrektief op ons benadering tot die letterkunde dien.

Sentraal staan 'mens' en 'boodskap'. Die sterflikheid van die mens word hier in die vorm van 'n boodskap aan die diere, die kameleon en die akkedis, wat self menslike eienskappe vertoon, oorgedra. Die ontstaan van die wêreld asook die geboorte en ontwaking van die mens gaan hand aan hand met hierdie oergegewe mondelinge oordrag: die wil of wens van 'n mens om aan ander 'n

boodskap oor te dra.

Die boodskappers is nie net ontvangers en draers van goeie of slegte boodskappe nie, ook menslike eienskappe word aan hulle toegeken. Die verkleurmannetjie is onbeskaamd veranderlik. Net so maklik soos hy van gedagte kan verander, net so maklik kies hy sy kleur om by sy omgewing te pas. Die akkedis, daarenteen, weet hoe om sy gedagtes op die mees effektiewe wyse oor te dra; hy is rats; dink op sy voete; pak sy opdrag met geesdrif en oorgawe aan.

OHeilna du Plooy en Hein Viljoen wys in *Literêre terme en teorieë* (Cloete, e.a., 1992 : 25) op die hibridiese aard van die literêre teorieë. In die afgelope twee dekades is die basiese beginsels van die literatuurstudie uit verskillende hoeke bekyk en bevraagteken. Die psigo-analitiese, feministiese, postkolonialistiese, resepsie-estetiese, dekonstruktiewe en strukturalistiese teorieë word gereken onder die bekendste benaderingswyses. Ou grense het verval, of vervaag, en aandag word nou gegee aan die media, visuele tekste, films, TV-programme en nie-literêre tekste soos strokiesprente. Die verkleurmannetjie wys maar net weer hoe verskillend kleurvol hy kan verkleur. Die literêre teorie het inderdaad van sy manel ontslae geraak en vertoon nou skaamteloos 'n verskeidenheid van uitrustings: 'n swierige livrei, 'n snaakse narrepak en gelapte sigeunerklere tussenin (Cloete, e.a., 1985 : 25).

Van der Merwe en Viljoen (1998 : 85-138) noem in hulle *Alkant olifant* die basiese en meesal moderne benaderingswyses tot die literatuurstudie, nl. 'n skrywersgerigte, teksgerigte, lesergerigte, sosiologiese, psigoanalitiese en dekonstruktiewe benadering.

Vir die doeleindes van die verhandeling bepaal ons ons spesifiek by twee benaderings wat tans op skoolvlak toegepas (kan) word: die *teksgerigte* (outonomistiese) en die *lesergerigte* benadering. Teksgerig is dan die *strukturelistiese* of *formalistiese benadering* en die *semiotiese benadering*.¹⁾

Die *strukturelistiese benadering* word as sambreelwoord gebruik vir outonomistiese benaderings soos die Russiese formalisme, die New Critics en die Franse strukturalisme. Die *semiotiese*

¹⁾ Hier sou 'n mens kon sê geld die 'naelstring'-beginsel waarvan Elisabeth Eybers in haar gedig, "Die Moeder" (*Die stil avontuur*) praat. Hennie Aucamp borduur verder hierop uit in sy artikel "die onsigb're naelstring", waarin hy beweer dat alle boeke en tekste onderling verbind is met mekaar deur "die onsigb're naelstring wat nie breek". Hy verwys ook na navorsers wat hulle besig hou met oevrestudies waarin hierdie 'bindingsdraad' 'n belangrike funksie vervul. 'n Mens sou ook die teks kan sien as 'n 'bindingsdraad' of 'naelstring' wat die moeder-tekst met die verskillende lesers verbind, bv. teks en struktuur (strukturalisme), teks en leser (responserigte benadering), ens. So gesien, tree die teks telkens as 't ware in gesprek met 'n spesifieke leser.

benadering is 'n noodwendige uitspruitel van die strukturalisme, terwyl die *dekonstruktiewe benadering* tot nog toe nie formeel in skole toegepas word nie.

Onder *lesergerigte benadering* is daar die *responsgerigte benadering*, of resepsie-onderzoek.

Die oorblywende benaderings kan nie as suiwer literêr-teoretiese benaderingswyses bestempel word nie, maar is volgens die antwoorde van onderwysers in die vraelys (Bylae A) algemeen in gebruik by die meeste skole.

Eerstens is daar die *temagerigte benadering* wat meer op die tekswetenskap geskoei is, en die *uitkomsgerigte benadering* wat hoofsaaklik op die onderwys afgestem is.

Laastens is daar 'n ruimhartige, pragmatiese poging tot simbiose van al die genoemde benaderings en perspektiewe: 'n *geïntegreerde, interaksionêre benadering*.

Soos in die inleidende hoofstuk verduidelik, is die beskrywing van literêre benaderingswyses nie die uiteindelijke doel van die verhandeling nie. Sentraal staan steeds *onderrig* en die liefde vir die letterkunde, veral die Afrikaanse letterkunde. Daaruit vloei voort 'n waardebeplanning en evaluering in 'n enger, maar ook in die wydste sin van die woord. Die 'hoe' of wyse van benadering is slegs instrumenteel.

2.1 TEKS EN STRUKTUUR: 'N FORMALISTIESE OF STRUKTURALISTIESE BENADERING (STRUKTURALISME)

2.1.1 Teks

Die begrip *teks* word algemeen gesien as 'n stuk taalgebruik wat sintakties, semanties en pragmaties 'n samehangende eenheid vorm (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 32-34).

Van Gorp (1986) beskryf in sy *Lexicon van Literaire Termen* die teks as 'n geordende opeenvolging van sinne wat as 'n samehangende eenheid geproduseer en/of geïnterpreteer word. Dit kan ook beskryf word as die sigbare en leesbare gedeeltes van die taaltokens. Vir die doel van die studie en in hierdie semiotiese konteks, bepaal ons ons hoofsaaklik tot die literêre teks en meer spesifiek poësie-, drama- en prosatekste.

2.1.2 Struktuur

Chambers's 20th Century Dictionary beskryf *struktuur* as 'n "manner or act of putting together: construction: arrangement of parts: manner of organisation".

In hierdie definisie kan 'n mens reeds die rou materiaal vir 'n strukturalistiese benadering vind.

Dit gaan hier allereers om 'n metode, 'n werkwyse, nl. hoe om al die los elemente binne of buite die struktuur tot 'n hegte eenheid saam te voeg. Ons het hier dus te make met 'n geheel van verhoudings tussen meer as een semantiese element (Senekal, 1986 : 173).

Die belangrikheid van struktuur by die ontleding van literêre tekste vorm die grondslag van alle taalteoretici voor en sedert Aristoteles. Wanneer Aristoteles hom oor die intrige ('plot') in die Griekse drama uitlaat, beskou hy dié begrip nie bloot as 'n opeenvolging van los gebeurtenisse nie, maar as, per definisie, 'n organiese eenheid wat deur sy samehang insig bied in die handeling van elke karakter in die drama.

2.1.3 Strukturalisme

Die volgende beknopte toeligting ten opsigte van die formalistiese of strukturalistiese benadering (strukturalisme) word in die vraelys (Bylae A) gegee:

By hierdie benadering word daar uitsluitlik op die literêre teks as betekenisvolle struktuur gekonsentreer. Die teks (bv. gedig, drama, prosa, kortverhaal, roman) word intensief, soms woord vir woord, ontleed en afleidings gemaak. Die teks staan as outonome, onafhanklike entiteit sentraal in die literatuurbeskouing.

Daar is reeds op bl. 9 melding gemaak van die outonomistiese benaderings, nl. die Russiese formalisme (saam daarmee ook die Praagse strukturaliste), die New Critics en die Franse strukturalisme, almal waarvan onder een hoof, die strukturalisme of die strukturalistiese benadering, bespreek word.

In hierdie stadium moet 'n mens in gedagte hou dat daar 'n fyn balans tussen genoemde literêre teorieë en die praktiese toepassing daarvan in die onderwys bestaan. Alhoewel dit nie 'n opvoedkundige verhandeling is nie, moet die ondersoeker hom nietemin telkens van hierdie balans vergewis, en staan hy dikwels, by wyse van spreke, met sy een voet in die teorie en die ander in die klaskamer.

2.1.4 Basiese kenmerke van die strukturalistiese benadering

Ten einde 'n stewige teoretiese onderbou te verseker vir die uiteindelijke toepassing van elkeen van die teks- en lesergerigte benaderings, gee ons net die opvallendste kenmerke en algemene begrippe rondom die strukturalisme. Die onderstaande kenmerke is deur die hoofbeoefenaars van die tekssentriese benaderings gebruik en kan ook op skoolvlak toegepas word.

- ☐ *Die teks is outonoom*: "The natural and sensible starting point for work in literary scholarship is the interpretation and analysis of the works of literature themselves" (Wellek & Warren, 1956 : 139).
- ☐ Die waarde of evaluering van 'n kunswerk word bepaal deur *integrasie van die verskillende elemente* binne die geheel. Terme wat deur die New Critics gebruik word, is 'imaginative integration', en die gevleuelde credo: "amount and diversity of material integrated" (Wellek & Warren, 1956 : 243).
- ☐ Die klem val op die *taalaspek* en veral *betekenisstrukture*, bv. implikasieverskynsels soos die metafoor, personifikasie, ironie, satire, ens. Alles draai om wat die literêre werk dóén (Cloete, e.a., 1985 : 37-38).
- ☐ Die strukturaliste benader of analiseer die teks op 'n *onpersoonlike wyse*. In sy kritiek is daar geen plek vir psigologiese, biografiese of kreatiewe besonderhede nie (Cloete, e.a., 1985 : 37-38).
- ☐ Die strukturaliste bepleit 'n objektiewe, wetenskaplike benadering wat *close reading* genoem word. Dit is 'n noukeurige, gedetailleerde ontleding van die verhoudinge tussen en betekenis van die samestellende dele van 'n literêre kunswerk. Dié beskouing is 'n wesenskenmerk van die strukturaliste en meer bepaald die beoefenaars van die New Criticism (Cloete, e.a., 1992 : 27-28).
- ☐ Die strukturaliste, veral Brooks van die New Critics, *verwerp parafrase* of opsomming van die inhoud, of die bestudering van biografiese en historiese besonderhede ('intentional fallacy': bedoeling van die skrywer); trouens dit word as 'heresy' beskou. Beelde en ritme in die poësie word nie net as versierings aangewend nie; hulle tree in 'n spanningsverhouding met die ander elemente op (Cloete, e.a., 1985 : 37).

- ☐ Die New Critics het veral klem gelê op *konteks(tualiteit)*, veral ten opsigte van die poësie. 'n Gedig moet binne konteks gelees word en kan funksioneer (Van Luxemburg, e.a., 1985 : 139).
 - ☐ *Literêre begrippe* soos die volgende kom algemeen voor in die New Critics se kritiek: struktuur, tekstuur, spanning, paradoks, ironie, meerduidigheid en simboliek.
 - ☐ Volgens Empson behoort *meerduidigheid* ('ambiguity') tot die wortels van die poësie: "We call it ambiguous ... when we recognize that there could be a puzzle ..."
 - ☐ *Vorm en inhoud*, volgens die Russiese formalisme, is 'n onskeibare eenheid (Wellek & Warren, 1956 : 140).
 - ☐ Die begrip *vervreemding* vind plaas wanneer literêre taalgebruik deur die bekende norme breek. Dit staan teenoor outomatisering en word bewerkstellig deur verskillende literêre tegnieke of kunsgrepe. Dit vorm die grondslag van estetiese ervaring (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 48). *Literêre terme en teorieë* omskryf dié begrip soos volg: "Die vermoë van 'n bepaalde literêre werk om die leser in staat te stel of om hom te lei om die werklikheid wat in die teks beskryf word, op 'n totaal nuwe manier te sien" (Cloete, e.a., 1992 : 28). *Vervreemding* is na die ondersoeker se oordeel 'n literêre begrip wat op skoolvlak met vrug toegepas kan word.
 - ☐ Die *tema* is 'n alombekende en beproefde literêre verskynsel wat nie alleen van toepassing is op die verhaalkuns nie, maar ook op die poësie en die drama. Die tema is 'n belangrike deel van die formaliste se literêre mondering.
- Die tema kan beskryf word as die geheel van motiewe waaruit die verhaal opgebou is. ('n *Motief* is die kleinste ondeelbare eenheid wat in die poësie/drama/prosa onderskei kan word (Van der Merwe, e.a., 1998 : 98).
- ☐ Die Russiese formaliste onderskei tussen *poëtiese* en *kommunikatiewe of gewone taal*. Die poëtiese taal vestig die aandag op homself, terwyl die kommunikatiewe taal die inhoud van die boodskap oordra. Geen teks het 'n suiwer estetiese funksie nie – die estetiese is altyd met die kommunikatiewe verbind. (Van der Merwe, e.a., 1998 : 98-99).

- *Tydshantering*. Onderskeid word gemaak tussen vertelde tyd (tydsverloop van vertelde geskiedenis) en verteltyd (tyd wat leser nodig het om die verhaal te lees). (Cloete, e.a., 1985 : 36).
- *Karakterisering*, veral in die prosa (roman en kortverhaal) asook in die drama, vorm 'n essensiële deel van die teks (Smuts, 1975 : 8-37).
- In verhalende tekste is die belangrikste woordvoerder die *verteller* wat dikwels aan die woord is en dan ook meesal in verhouding met sekondêre vertellers of akteurs. Daar is 'n hiërargiese verhouding tussen die primêre en sekondêre vertellers (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 165).

2.1.5 Evaluering van die strukturalistiese benadering

Die belangrikste bydrae van die strukturalisme is dat dit kritici en ander lesers se aandag op die *teks* as primêre studie-objek gevestig het en verskillende belangrike verskynsels in die literêre of poëtiese taal na vore gebring het. Ironies genoeg, lê hierdie belangrike bydrae van die strukturalisme ook sy grootste swakheid bloot: die toenemende isolasie van die teks van sy konteks (Van der Merwe, e.a., 1998 : 100).

Ander punte van kritiek is verder hulle oorvereenvoudiging van die leesproses, met ander woorde dat dit slegs gaan om die woorde op papier. Op dié wyse word die rol van die leser in die betekenistoekenning van die teks onderskat, selfs ontken. Die literêre kunswerk word 'n tydlose struktuur wat altyd toeganklik bly. Die bestaansreg van leser en teks word buite rekening gelaat. Hierop sou die resepsieteorie later 'n korrektyf bring.

Die werklike waarde en betekenis van die strukturalistiese benadering kan nie onderskat word nie. Die belangrikste kritiek op die New Critics is hul oorbeklemtoning van taal en betekenis. Hulle wou die taal van die letterkunde asook die taal van die wetenskap en logika skei, maar terselfdertyd die studie van die literatuur verskraal deur die studie van genres en teks. Vandag is dit bykans onmoontlik om 'n literêre teks te bespreek of te benader sonder om op een of ander wyse van die insigte van die teksgerigte benadering gebruik te maak (Van der Merwe, e.a., 1998 : 100).

2.1.6 Toepassing op "Skutter" (D.J. Opperman)

'n Uitstekende voorbeeld van die samehang tussen verskillende elemente wat tot 'n hegte *struktuur* saamgebind is, vind ons in die reeds vermelde Persiese kwatryn, "Skutter", van D.J. Opperman:

Ons sien 'n eland stadig nader kom
 maar wei as trop rustig met hom;
 dan tref 'n pyl en weet ons weer
 die dood wei tussen ons vermom.

Struktuurelemente wat opval, is die rymskema; die plasing van die kommapunt aan die einde van die tweede reël, wat terselfdertyd 'n ruspunt aandui; die teenstellende rus teenoor onrus; lewe teenoor dood; wete teenoor on-wete – al dié en ander elemente word tot 'n hegte eenheid saamgesnoer. Die titel het op die ou end die laaste sê: dit is selfverklarend en word deur die belangrikste struktuurelement – die metafoor – tot by die finale ruspunt gedra: die mens word skutter, word die dood wat tussen alle mense vermommend 'wei' (Snyman, 1982 : 15).

T.T Cloete wys ook op die struktuur of patroonmatigheid van die gedig. Hy noem dit 'n "tektoniese verloopplan" (1981 : 119-120), m.a.w. dit wat beantwoord aan die eise van die struktuur. Die parallelle fases word deur die kommapunt aan die einde van v. 2 en met die wendingswoord *dan* aan die begin van v. 3 geskei.

Ook die *tyd* word deur hierdie fasering geraak. Van die begin tot die einde word dit aan die hede gehou; tog is daar binne die eenvormige hede ook 'n veelvoudige tyd.

Die historiese presens word volgehou in die werkwoorde *sien*, (nader)kom, *wei* en *tref*. Die voegwoord *dan* beklee 'n bevoorregte posisie in die sintaktiese opbou. Dié woord, met die betekenis van 'nou', staan nie net in die hede nie (teenoor die verlede tyd *toe*), maar bring 'n omwenteling, 'n draaipunt, 'n soort stuwings, teweeg: *sien* word *weet*; *kom* word *tref*; *ons wei*, word *hy wei*.

Ook ten opsigte van die ruimte is daar 'n ommekeer: *nader kom* word *tussen ons* in die slotvers (Cloete, e.a., 1981 : 119-120).

Vervreemding en *verplasing* van die persoon tree ook in. Dit word des te opvallender deur die vermommingsbeeld. Die Boesmanjagter of -skutter vermom hom soos 'n eland en word die simbool van die dood.

Snyman wys op die *vermenslikingsaspek*. Die bok word gepersonifiseer; hy "weet" en praat soos 'n mens, net om één rede: om die massa-instelling van die mens teenoor die skok en onafwendbaarheid van die dood tuis te bring (1983 : 99-101).

Opperman se kwatryn bied 'n duidelike demonstrasie van wat Roland Barthes as die ordening van die onderdele van die samehangende geheel beskou. By so 'n 'argitektoniese' struktuurbegrip, speel

die ondersoeker en kritikus die oorheersende rol. Hulle lê die verband tussen die strukturelemente van die literêre teks (Senekal, 1986 : 173).

2.1.7 Toepassing op "Ek het jou gemaak" (Jan Rabie)

Ek het jou gemaak

Ingenieur Jacobs het sy vrou so lief gehad dat hy na haar dood 'n lewensgroot wasbeeld van haar gemaak het. Elke aand as hy tuis kom, het sy op haar gewone plek aan die tafel gesit, gekleed in haar trourok en met 'n stuk breiwerk in haar hande wat nooit meer kon beweeg nie. Dan het hy haar op haar was-voorkop gesoen, en soos voorheen met haar gepraat.

Net nou het sy nooit geantwoord nie.

Sy belangstelling in sy werk het verflou. Sy vorige energie het so onrusbarend gekwyn dat die direkteure en die firma se dokter hom moes versoek om af te tree. Onverskillig daaroor het Jacobs huis toe gegaan na sy swyende vrou.

Bedags het hy broeiend rondgedwaal in die huis sonder lus om uit te gaan of sy ou vriende te besoek. Etenstye het hy sy vrou se plek ook gedek, en met haar oor die dood gesels. Soms het hy kwaad geword, en met sy vuus op die tafel geslaan. Maar nooit het haar sagte glimlag verander tot die tere woorde wat hom altyd laat voel het asof blomblaartjies oopvou in sy hart nie. Sag en geduldig het sy net bly glimlag.

Eendag, miskien omdat die lente buite die huis gefluister het of omdat waansin oplaas daarin geslaag het om sigself agter 'n herwonne bedrywigheid te versteek, het ingenieur Jacobs 'n robot begin bou om hom die stilte te help verdrywe. Maande aaneen was hy besig aan die inmeekaarsit van stukkie yster, elektriese draad en gloeilampies, en die vasstel van die oneindig ingewikkelde samehange wat nodig is vir selfs sulke eenvoudige meganiese handeling soos 'n arm op te lig of skielike klankgolwe tegemoet te swaai.

Hy het die robot die gestalte van 'n mens gegee, en hom Andries genoem.

Die dag toe Andries klaar was, het ingenieur Jacobs hom losgelaat in die woonkamer waar hy gou geleer het om vaste voorwerpe te vermy. In die aand het Jacobs Andries langs die tafel naas die wasbeeld van sy vrou laat staan. Onder die ete het hy met die robot gesels. Sy vrae en die robot se antwoorde was altyd dieselfde, ses in getal, want dit was al spraak waarmee hy Andries kon bedeel.

„Wie is jy?” het hy gewoonlik begin.

Dan het die robot se foto-elektriese oë groen geblits, en sy ystermond geklepper soos hy monosillabes in 'n grafstempel :

„Ek is An-dries die ver-dom-de ro-bot.”

„En waarom is jy hier, Andries?”

„Om oor lief-de te praat.”

„Wat is liefde, Andries?”

„Aan-hou be-weeg en ge-raas maak.”

„En wat gebeur as mens ophou beweeg, Andries?”

„On-ver-my-de-li-ke dood.”

„En wat is die dood, Andries?”

„Nim-mer. Al-tyd.”

By die laaste vraag het Jacobs geskaterlag en die tafelrand vasgegryp met sy blou-bezarde hande só aan skud dat die washande van sy vrou ook gebewe het :

„Maar wat is die lewe, Andries?”

Waarop die robot se aaklig-klepperende mond weer eens laat hoor het :

„Nim-mer. Al-tyd.”

Dan het Jacobs sy mes en vork opgeneem, en aan sy swyende gesellin vertel :

„Het jy dit gehoor, Bettie?”

Byna die hele dag lank was Jacobs besig om sy robot te verbeter. Hy het Andries so ver gekry om te kom as sy naam genoem word, om 'n voorwerp in sy ysterhande te neem en dit fyn te druk.

Maar Andries het niks op sy eie gedoen nie, en slegs op telekommandeerde bevel reageer.

Eenmaal het hul daaglikse gesprek Jacobs in so 'n woede laat uitbars, dat hy sy stoel na Andries gegooi en al die breekware op die tafel verpletter het. „Jou ver-dom-de ro-bot, wie is jy om van die dood te praat!” het hy in hygende spot die robot se monosillabese spraak nageboots. „jy wat nie eens le-we kan on-der-vind nie! Moe-nie vergeet dat ek le-wen-dig is nie!! Le-wen-dig!”

Die dag daarna het hy uitgegaan om 'n pot verf te koop. Hy het teruggehaas deur die sonnige strate, die voordeur gesluit, en Andries se massiewe metaallyf met swart oordek. „Nou rou jy, Andries,” het hy vertel, „oor Bettie wat dood is, en oor my wat ook moet sterf.”

Snags het die twee gestaltes hom van oorkant die tafel aangestaar : die grimmige swart ysterding, en die wasbeeld, eteries in haar sneeuwit klere soos 'n appelboom oordek met bloeisels. Hy het selde geëet, en dikwels maar net voor hom gesit en staar met sy kop afgehurk tussen sy skouers, en sy lippe geluidloos aan die beweeg. Almeer het hy in 'n angskoma verval waarin trane na sy oë wel en een vir een op sy wange droë. Daaruit het hy vol twyfelde energie ontwaak. „Wat is liefde, Andries?” het

hy geroep. En dan het die robot soos 'n doodsroggeling uit die graf geantwoord: „Aan-hou be-weeg en ge-raas maak.”

Hy het opgehou praat met sy vrou, en in gesprek met die robot onbewus in dieselfde stotterende monosillabes verval. Nou kon hy dit nie meer verdra om Andries te lank uit gesig te verloor nie; hy was altyd aan die roep na hom, en besig om te spot met sy gebreke of sy lelike gevreet. „Alles is na die mens se ewebeeld gemaak,” het hy Andries meegedeel, „God, die duiwel, en jy. Ja-nee, ek het jou na my ewebeeld gemaak sodat ek vir jou kan lag.” En dan het hy Andries een beweging tot vyftig maal laat herhaal, of sy battery in die middel daarvan diskonnekteer. Andries het altyd net gelyk of hy geduldig wag dat Jacobs moet klaarkry.

Op 'n dag het Jacobs die ragfyne trourok van die wasbeeld afgepluk, en oor Andries se swart karkas gehang.

„Jou moeilikheid is dat jy lelik is, ek moet jou mooi maak.” Hy het gesnak van die lag. „Nou't ek jou lief!”

In heldere oomblikke het die wilde koorsglans in sy oë net aangegroei; selfs as hy stil in sy leuningstoel lê, was hy ongeduldig besig met 'n nuwe idee, 'n nuwe plan om Andries te verbeter.

„Weet jy dan nie ek is 'n skitterende ingenieur nie?” het hy teen die robot gespog, „en dat ek tot in alle ewigheid beroemd sal wees nie. Ja, ja, Andries, weet jy dan nie ek gaan jou lewendig maak nie?”

En hy het voortgeyl teen die onverstoerbare robot oor hoe mens regtig net vir 'n wese in menslike gestalte bevrees kan wees, en hoe sot dit is dat hy nie vir hom, Andries, bevrees is nie. „Jy's verkeerd, liefde is vrees,” het hy die robot doodsbleck verseker.

Hy was kalm toe hy oplaas begin aan die laaste deel outomatiese kamratte wat binne Andries se staaldop ingepas moes word. Dit was maklik om Andries se foto-elektriese oë te laat reageer op die liggaamshitte van 'n lewende wese, heel maklik om die mikrofone in Andries se ore te reël. Wat moeilik was, was om Andries daartoe te bring om sulke liggaamshitte, gepaard met beweging en geluid, te agtervolg, dit geduldig en onverbiddelik te agtervolg totdat hy dit bereik, en om dit dan met sy ysterarms te omhels tot dié warmte koud word en geluid en beweging verstil.

Toe alles klaar was, het ingenieur Jacobs die robot weer eens in die sneeuwit trourok geklee. Hy het die skakelaar nie aangeslaan nie, maar sy maer, uitgeputte lyf na sy stoel gesleep. Lank het hy roerloos bly sit.

Teen die namiddag het voetstap die huis genader en het iemand, waarskynlik 'n koppige vriend, aan die voordeur geklop. Jacobs het sy kop nie gedraai en skynbaar nie gehoor hoe die stappe weer wegsterf nie; slegs langsaam het 'n triomfantelike glimlag uitgekruip langs die uitge-teerde vore van sy gesig. Baie langsaam het hy opgestaan, die robot genader, en die skakelaar gedraai.

Met eens, toe die robot opleef en na hom toe swaai, het hy buite bereik weggespring.

„Aan-hou be-weeg en ge-raas maak! Onthou jy, Andries?” het hy triomfantelik gehyg. „Snap jy dit nou?” Hy het ingespring agter die tafel, verder weg van die robot wat naderkom met opgehefde ystertange. Die wasbeeld het op die vloer geval, glimlaggend, afgryslik naak. Jacobs het verbygespring na 'n ander hoek van die kamer. Andries was stadig, maar seker. Hy het omgeswaai om sy maker opnuut swaarvoetig maar onverbiddelik te agtervolg.

„Sien jy, nou's jy verlief op my!” het Jacobs honend gespot waar hy teen 'n muur aanhurk en kyk hoe die robot naderkom. Met elke tree het die trourok gebewe soos 'n bloeiselblom in 'n September-bries, nagmerrieagtig in teenstelling met die starre swart kop en groot swart ystertange opgelig om te gryp. Gehurk teen die muur, het Jacobs gesien hoe sy dood in die gewaad van sy liefde naderkom. „Nou's jy ook verlief!” het hy gehyg.

Net toe die robot byna by hom was, het hy weggespring, vry. Waansinnig het hy gestamel: „Nee, nee, Bettie, ek is nog nie reg vir jou nie!” En hy het gestorm na die naaste deur, dit oopgeruk, toegeklap, en agter hom gegrendel.

'n Bietjie later het hy teruggekom, aangetrek in sy troupak, 'n blom in sy knoopsgat.

Terwyl sy bruid hom weer eens nader, het hy met 'n booghartige glimlag gesê:

„Ek het jou mos self gemaak.”

Net soos in "Skutter" word in hierdie verhaal uit Rabie se kortverhaalbundel 21, ook deur 'n strakke *bou* gekenmerk. Ook hier het ons te doen met 'n *verloopsplan* ten opsigte van die gebeure; net die verhaalelement is veel breër uitgewerk as in "Skutter".

Reeds in die heel eerste sin van die verhaal verneem ons van ingenieur Jacobs se vrou se dood en die maak van 'n lewensgroot wasbeeld van haar (*eerste stap*). Dan volg die *tweede stap* – die bou van 'n robot. Die rasionaal hieragter is die ondraaglike stilswye; die inwerking van die natuur (die "nuwe lente") op hom en sy vermomming agter 'n "herwonne bedrywigheid".

Die *derde stap* is die beswering of verlewending van die dood. Die *vierde stap* is 'n logiese uitvloeisel van die vorige stap: die verbreking van alle kommunikasie met sy vrou (wasbeeld). Hy rig hom nou net tot Andries. Die trourok, beeld en simbool van 'n gelukkige huwelik, word in 'n sinistere daad afgepluk en om die robot gehang. Die robot word dus omvorm tot 'n bruid (*vyfde stap*).

In die grieselig-ironiese slot en *finale stap*, wat ook 'n nuwe makabere 'liefdespel' genoem kan word, val die wasbeeld "glimlaggend, afgryflik naak" weg op die vloer. 'n *Persoonsverplasing* volg: die robot is nie meer Andries nie, maar Bettie.

In die volgende stappe/episodes sien ons hoe Jacobs sy ingenieursvernuif toepas. Naamsverandering het vir hom leeg en doelloos geword. 'n Naam het immers net waarde as daar betekenisvolle inhoud aan gegee word (De Vries, 1983 : 49).

Die laaste episode neem die vorm van 'n "liefdespel" aan. Hiermee besweer ingenieur Jacobs ook sy "dood in die gewaad van sy liefde": 'n robot met sy vrou se naam voor wie hy as bruidegom verskyn, want "Ek het jou mos self gemaak" (Brink, 1979 : 31).

Uit die definisie "Aan-hou beweeg en ge-raas maak" asook "Lief-de is vrees", blyk dit waarom Jacobs vir lewe en dood dieselfde definisies gegee het: die twee word in die liefdespel gelykgestel (Stanley, e.a., 2000 : 13).

Ons het hier te doen met 'n 'diagnoserende' *derdepersoonsverteller*. As 'psigiater' 'diagnoseer' hy as 't ware Jacobs se obsessionele, afwykende gedrag wat as gevolg van sy vrou se dood ontstaan het. Sy bevinding kan afgelei word uit formulerings soos "miskien ... omdat waansin oplaas daarin geslaag het om sigself agter 'n herwonne bedrywigheid te versteek".

Daar is drie *karakters* in die verhaal, twee van hulle is ontmenslikes: die waspop en die robot, wat eintlik parodieë op die mens is. Getrou aan sy beroep, is Jacobs besig om "mense te maak". Hy werk veral hard aan iets wat kan liefhê. Hoe langer hy egter sy ingenieursvernuif op die proef stel, hoe waansinniger en on-mensliker raak hy. Ironies dat hierdie ontmensliking juis voortspruit uit sy verterende liefde vir sy vrou.

'n Karaktereienskap wat in die finale episode, 'die liefdespel', by Jacobs opval en algaande in die voorafgaande deel van die verhaal ontwikkel, is sy hooghartigheid. Sy uitspraak, wat deur die titel van die verhaal geïmpliseer word, getuig ook hiervan. Sy sentimentele liefde vir sy vrou toe sy nog gelewe het ("... haar sagte glimlag ... het hom altyd laat voel ... asof blomblaartjies oopvou in sy

hart"), het algaande plek gemaak vir 'n verwaande, egoïstiese liefde wat sover gaan om die rol van die Skepper oor te neem.

In sy inleiding tot die verhaalbundel *21*, vat Uys Krige die *tema* van die verhaal, wat hy as 'die treffendste bydrae' in die bundel beskou, saam as hy sê dat "Ek het jou gemaak" 'n "aanklag (word) teen die wetenskap" wat die mens soveel voordele gebring het en steeds kan bring, maar wie se morele waardes so verwring is dat hy dreig om eerder 'n vloek as 'n seën te wees. Die mens skep sy eie monster en dié monster word sy moordenaar (Krige, 1973 : 8).

2.2 TEKS EN TEKEN: 'N SEMIOTIESE BENADERING

2.2.1 Literatuur en semiotiek

Die volgende beknopte toeligting ten opsigte van die semiotiese benadering word in die vraelys (Bylae A) gegee:

Hier word gelet op tekens, simbole en kodes ten opsigte van natuurlike en figuurlike taal. Woorde is slegs tekens wat na iets anders verwys.

As verdere toeligting tot bogenoemde, net enkele gedagtes oor die semiotiek.

Onder die invloed van die strukturalisme ontstaan binne die literatuurwetenskap belangstelling vir die semiotiek. Die verskil tussen strukturalisme en semiotiek is nie metodologies van aard nie. Semiotiek is 'n vorm van strukturalisme, maar omvat 'n groter gebied. Die belangrikste verskil is egter dat die strukturaliste die teks self bestudeer, terwyl dit vir die semiotici om die hele kommunikasieproses gaan.

Die *teken* is 'n belangrike begrip in die semiotiek. Die Griekse woord vir teken is *simeion*, d.w.s. die wetenskap van tekens en kodes. Volgens Eco is "Semiotics ... everything that can be *taken* as a sign. A sign is everything which can be taken as significantly substituting for something else ..." (Eco, 1979 : 5-7, sy kursivering). Charles Peirce, een van die grondleggers van die semiotiek, onderskei drie soorte tekens: *ikone*, *indekse* en *simbole*.

Ikone is tekens wat lyk soos die voorwerpe waarna hulle verwys, soos foto's of diagramme. In 'n literêre teks kan ikone deur feitlik enige komponent verteenwoordig word. Die leser kan dus op grond van sy leeservaring talle elemente in 'n teks ikonies waarneem. Ikonisiteit is 'n belangrike beginsel vir die lees van poësie (Cloete, e.a., 1985 : 56).

Indekse is tekens wat gebaseer is op 'n verhouding van 'natuurlike' aanliggendheid ('contiguity'), bv. 'n wegwysers, 'n spoor van 'n mens of dier (Senekal, 1986 : 168). Spore is 'n indeks wat daarop dui dat 'n mens of 'n dier daar verbygegaan het. Dit bevat ook 'n ikoniese element omdat ons kan sien

in watter rigting die mens of dier beweeg het. Padtekens of wegwysers met wysende vingers of pyle is tipiese voorbeelde van indekse. Rook is bv. 'n indeks van vuur. Indekse is veral belangrik vir dramadialoog, want dit is deur aanwysende woorde dat handeling, spanning en toneelaanwysings tot stand kom (Van der Merwe, e.a., 1998 : 114).

Simbole, of simboliese tekens, word gebruik wanneer die verhouding tussen teken en objek arbitrêr is en op konvensie berus, soos taalktekens, en nie op grond van een of ander natuurlike verband tussen teken en betekenis nie (Cloete, e.a., 1992 : 31).

Vroeër in die hoofstuk is aan die hand van 'n Zoeloemite verwys na die rol wat die begrip 'boodskap' en 'boodskapper' in die taalkommunikasie speel. Die teks self is in die kommunikasieproses die boodskap, d.w.s. al die tekens waarmee na die betekenis verwys word.

Onontbeerlik in dié verband is die naam van Roman Jakobson met sy kommunikasiemodel wat 'n belangrike invloed op die semiotiek en literêre kritiek uitgeoefen het. Jakobson het ses faktore by alle taalkommunikasie geïdentifiseer:

'n boodskap;

'n sender – die een wat die boodskap stuur;

'n ontvanger van die boodskap;

'n skakel tussen sender en ontvanger;

'n kode waarvolgens die boodskap plaasvind; en

'n boodskap, verwysende na 'n *konteks* wat vir die sender en ontvanger bekend is (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 138-141).

Bekyk 'n mens Jakobson se kommunikasiemodel hierbo van naderby, merk jy duidelik hoe dié model nie net die rigiede, teksgerigte benadering van die strukturalisme oorskry nie, maar besef jy ook watter rol die leser in dié kommunikasieproses speel, veral waar tipiese semiotiese begrippe soos tekens, en veral simbole, ter sprake kom. In dié sin sou 'n mens selfs van 'n 'post-strukturalistiese' eerder as 'n semiotiese benadering kon praat. Die teks word in werklikheid in 'n verhouding: skrywer → (sender) → die leser (ontvanger) in die sosiale konteks geplaas (Van der Merwe, e.a., 1998 : 115).

Roland Barthes het so volledig moontlik ál die betekenis nagegaan wat by die kommunikasie gegenereer word. Enersyds het hy die rol, en andersyds die subjektiwiteit van die leser beklemtoon.

Hy het van die New Critics se benadering weggebreek deur naas die teks ook die leser te betrek (Van der Merwe, e.a., 1998 : 115-116).

Enkele belangrike moderne literatuursemiotici is Michael Riffaterre, Juri Lotman en Umberto Eco. Hulle bestudeer die soorte kodes en tekens wat betekenis in die literatuur in die algemeen sowel as vir literatuuronderrig in die hoërskool moontlik maak.

2.2.2 Riffaterre: ongrammatikaliteit

Hoe weet die leser dat hy 'n 'dieper' betekenis aan die teks moet toeken? Hierdie kernvraag vorm die grondslag van Riffaterre se werk. Die weergawe van die werklikheid ('mimesis': nabootsing) in 'n literêre werk word bedreig deur onder meer besonderhede wat mekaar weerspreek. Die term wat hy daaraan heg, is 'ongrammatikaliteit' (Cloete, e.a., 1985 : 56).

In Breyten Breytenbach se gedig, "die hand vol vere", kan die eerste vyf reëls sonder ernstige probleme as mimeties gelees word:

mammie
 ek het gedog
 as ek eendag huis toe kom
 sal dit onverwags so teen skemerdag wees
 met jare se opgegaarde rykdom

Dan staan daar in reël 6:

Op rûe van ysterkoeie.

Met dié reël begin 'n reeks tekselemente wat nie as 'n weergawe van die werklikheid beskou kan word nie. Die leser sal nou na 'n dieperliggende verband tussen die ongrammatikaliteite moet soek: "The ungrammaticalities spotted at the mimetic level are eventually integrated into another system. As the reader perceives what they have in common, as he becomes aware that this common trait forms them into a paradigm, and that this paradigm alters the meaning of a poem, the new function of the ungrammaticalities change their nature, and now they signify as components of a different network of relationships" (Riffaterre, 1978 : 4).

In Breytenbach se gedig vorm die "ysterkoeie",²⁾ die "karavaan", die "kêk-kôk hoender" en " 'n hand vol vere" 'n paradigma op grond van die onwaarskynlike "dog" en uiteindelik word dit "Dog", wanneer die onervulde oorheers.

Wat Riffaterre dus sê, is dat selfs enkele woorde soos "dog" en "ysterkoeie" as matrys voorop-gestel kan word waaruit 'n bepaalde gedig as't ware kan groei (Cloete, e.a., 1985 : 57).

2.2.3 Lotman: kodes en literêre taal

By Lotman speel die begrip *kode* 'n belangrike rol. Hy onderskei twee soorte kodes: 'n primêre en 'n sekondêre kode. In die literêre teks is die taal waarin dit geskrywe is (bv. Afrikaans of Engels) die primêre kode. Tekste wat rondom ander kodes gebou is, word sekondêre kodes genoem. Woorde wat gerangskik is in versreëls en strofes word, op grond van 'n poëtiese kode, as gedig gelees. Dieselfde geld vir 'n gedig van 14 reëls, opgebou uit kwatryne en tersines, met 'n bepaalde rymskema, wat volgens 'n poëtiese kode as *sonnet* gelees word, of 'n geestige vers wat uit vyf reëls bestaan, met rymskema aabba, word volgens 'n poëtiese kode as *limeriek* gelees (Cloete, e.a., 1985 : 57-58).

Omgangs- of natuurlike taal wat nie as tekens geïnterpreteer word nie (bv. rym, ritmiese patrone, klankherhalings) word in die poësie gesemantiseer en dra dus by tot betekenis.

Hierdie proses of konsep word *binêre opposisie* genoem en staan sentraal in Lotman se werk. Dit word in werking gestel deur 'n komplekse sisteem van korrelasies, gelykstellings en teenoormekaarstellings. Binêre opposisie in die literatuur gaan gepaard met allerlei teenstellende/kontrasterende konnotasies³⁾, bv. armoede x rykdom; lewe x dood; liefde x haat; stad x platteland.

2.2.4 Eco: oop tekste

Eco ontwikkel 'n semiotiese literêre teorie waarin 'n verskeidenheid komponente gehuisves word. Hy eerbiedig die vryheid van die rol van die leser en plaas sterk klem op kreatiewe lees, met sy

²⁾ Vergelyk die titel van Breytenbach se eerste digbundel, *Die ysterkoei moet sweet*, afgelei van die Zen-spreuk: "Om die Groot Niet te kan vertrap, sal die Ysterkoei moet sweet". Dit kan egter ook op sowel die vrugbaarheidsmotief as die werkmotief slaan: die ysterkoei kan ook geïnterpreteer word as die tikmasjien met spene wat die uitsonderlike moet doen. Elke gedig is dus 'n poging om die onmoontlike onwaarskynlike = "hand vol vere" = "dog" = "Dog" te verwesenlik; waar daar eers niks was nie, sal 'n klein skepping deur die woord heen tot stand kom (Kannemeyer, 1990 : 337).

³⁾ Volgens *HAT* beteken *konnotasie* bybetekenis; emosionele waarde (persoonlik of van die gemeenskap) wat naas die referensiële waarde voorkom, bv. die konnotasies by die woord *hond* kan wees "vriend" of "helper". Die woord *denotasie*, daarenteen, beteken: saaklike waarde, referensiële betekenis van 'n woord.

konsep van *modelleser*, en dan veral *oop* en *geslote* tekste. Die gesag van die teks word steeds erken.

In die verhouding tussen teks en leser ontstaan 'n kommunikasiestrategie wat daarop neerkom dat die boodskapontvanger die teks voor die gees roep sodra dit gegenereer word. So 'n teks noem Eco 'n *oop teks*. 'n Literêre werk is gewoonlik 'n oop teks aangesien dit 'oop plekke' bevat en onafhanklik van die wil en begeerte van die leser funksioneer. Speur- en spanningsverhale is, daarenteen, goeie voorbeelde van *geslote tekste* (Cloete, e.a., 1985 : 58).

2.2.5 Waarde en invloed van die semiotiek

In die literatuur word die semiotiek gesien as 'n vorm van kommunikasie deur middel van taaltekens.

Hoewel die semiotiek 'n teksgerigte benadering is, het dit, met die klem op literatuur as kommunikasie, ook buite die grense van die teks beweeg.

Die teks kan nie in afsondering bestudeer word nie; dit is 'n skakel in 'n kommunikasieketting en word gesien as 'n 'boodskap' wat van 'n 'sender' na 'n 'ontvanger' gestuur word (Van der Merwe, e.a., 1998 : 117).

Die semiotiek as benaderingswyse is volgens die ondersoek (sien bl. 178) die minste bekend by hoërskole en word ook nie toegepas nie. Tog hou dit besondere voordele in vir sogenaamde 'moeilike' literêre tekste (gedig, kortverhaal, drama) en bied dit interessante moontlikhede. Aangesien die teken die belangrikste begrip in die semiotiek is, en woorde, volgens Eco, tekens is wat beskou kan word "as significantly substituting for something else", kan die vertolking van hierdie tekens slegs help om die leser se insig en begrip van 'n literêre teks te verdiep.

Ia van Zyl (1982 : 18) wys, na aanleiding van 'n seem-analise van Wilma Stockenström se gedig, "Die oorwinning van die ieternagô", op die waarde van 'n semiotiese benadering vir die letterkunde-onderrig waarmee merkwaardige resultate by hoërskoolleerders sowel as kollegestudente behaal is.

Sememe is, volgens dié metode, woorde wat in 'n bepaalde konteks verskyn, teenoor *lekseme* wat buite konteks voorkom. Elke woord het bepaalde betekenisaspekte of *seme*, en dit word gewoonlik duidelik watter een of meer seme oorheers. Seme wat in 'n bepaalde konteks oorheers, word *klasseme* genoem, m.a.w. daar sal in daardie bepaalde teks 'n klas of groep sememe wees wat dieselfde seem bevat. Hierdie groep vorm op hulle beurt 'n *betekenisvlak* of *isotopie*. Deur

herhaling word eenvoudige betekenisvlakke gevorm. 'n Belangrike eienskap van so 'n klas is dat dit *koherensie* (samehang) besit.

2.2.6 Toepassing op "*Man met flits*" (D.J. Opperman)

Alvorens 'n seem-analise gemaak, of die voorafgaande teoretiese kennis van die semiotiek toegepas word, eers Opperman se gedig:

Man met flits

- 1 In die klein wit kol
- 2 van my wete stol

- 3 bruin en skerp 'n klip
- 4 soos 'n bok wat skrik,

- 5 staan, vinnig wegghol
- 6 uit die klein wit kol.

- 7 Aan 'n takkie hang
- 8 twee ogies wat bang

- 9 uit die klein wit skyn
- 10 van my flits verdwyn.

- 11 Oor waters wat glip
- 12 soek ek klip na klip

- 13 maar 'n duister land
- 14 bedreig my alkant.

Ten einde "*Man met flits*" te interpreteer, kan ons die "semiogram" op bl. 26 gebruik. (Die laaste twee kolomme gee nuttige inligting ten opsigte van die semantiese en simboliese waardes en binêre opposisies, of teenoorgesteldes.)

Eers word die sleutelwoord(e) gekies wat deels in die titel en in die eerste versreël voorkom. Die sememe hier is *man* en *kol*, waarvan 'man' die oorheersende semeem is. Die semeem 'man' (Eng. 'man') verwys na *mens* of *digter*. Die seem 'kol' is deel van die 'man' (en ook op 'n ander betekenisvlak, 'flits'). Saam vorm hierdie groep van twee die eerste betekenisvlak of isotopie: [MENS].

Vervolgens kry ons vier sememe wat met mekaar verband hou: *flits*⁴⁾, *wit*, *kol* en *skyn*.

Van hierdie sememe wat met *lig* te doen het, is die semeem 'flits' die primêre semeem, wat op die mens se *rede* (intellek, skëppende vermoë van die gees) sinspeel, en saam met die ander drie sememe die belangrike tweede betekenislaag [REDE] vorm. Hoe weet ons dit? Die digter ontsluit die gedig as 't ware met die sleutelwoord *wete* (=kennis = rede), wat in 'n jukstaposisie tussen *kol* en *skyn*, reg aan die begin, in die tweede reël van die gedig, staan.

Hierdie direkte gelykstelling funksioneer as sleutel of wegwysers. Die semeem 'wete' dien as *indeks* (sien bl. 27) wat gebaseer is op 'n verhouding van 'natuurlike' aanliggendheid, en dit is dan ook op hierdie verbandlegging wat die kommunikasie van die gedig in sy geheel berus.

Let verder op die koherensie of samehang tussen *flits*, *wit*, *kol* en *skyn*: Al dié sememe hou met *lig* verband; elkeen het ook sy eie simboliese en semantiese attribuut. Die woord *flits* is die kunsmatige poging om deur tegniek orde (lig) te skep; *wit* is 'n simbool van orde en suiwerheid, die teenpool van *duister* (chaos); *kol* is op sigself beslote binne sy eie beperktheid, veral as dit net op een 'kol' 'skyn'.

Benewens die samehang tussen die verskillende sememe, is dié woorde ook eensillabig, wat dan ook aansluit by die spreker se poging om iets met die flits te belig.

Die hoop op sekuriteit en vaste vertrouwe word lewendig gehou deur die volgende sememe *stol*, *bruin*, *klip* en *bok*. As gemeenskaplike sjibbolet (herkenningswoord) geld hier [VASTIGHEID], wat dan die derde betekenislaag uitmaak.

Die volgende sememe (sleutelwoorde) vorm 'n samehangende geheel wat as die klasseem [BEDREIGING] gegroepeer kan word. Sinoniem met dié seem, is seme soos *onsekerheid*, *vrees* (vir die onbekende), *spanning* (soos in 'n klein drama), en die bewuswording van *oorweldigende magte*.

⁴⁾ Vgl. die flits-beeld in die openingsreël van Opperman se "Nagwag": "Hy kom met flits en Suiderkruis". In dié gedig is die 'flits' ook 'n menslike poging om deur tegniek orde te skep. Waar die wag in "Nagwag" in die kosmiese lig van die sterrebeelde beweeg en so beskerming en sekuriteit geniet, moet die "Man met flits" sy weg in die kol van 'n flits vind – omring deur 'n "duister land" (kosmiese ruimte).

Tabel 2.1

SEMIOGRAM VAN "MAN MET FLITS" (D.J. OPPERMAN)				
	KLASSEEM	SEMEEM	SIMB./WAARDE/ BETEKENIS	BINêRE OPP./TEENST.
EERSTE BETEKE- NISLAAG (TITEL)	[MENS] • digter	man (in) die kol	mensdom –	dier: 'bok' (r.4) 'ogies' (r.8) (uit) die kol
TWEDE BETEKENISLAAG (ISOTOPIE)	[REDE] • oordeel • verstand • rede	→ flits (r.10)(prim.) ↓ → wit (r.1, 6, 9) ↓ → kol (r. 1,6) ↓ [WETE] ↓ → skyn	Menslike pogings om deur tegniek orde te skep. Orde, vorm, suiwerheid, kontras met 'duister' Spanning: lig & duisternis Beperkteheid van omvang; volume (vgl. kol x stol) Isotoopbreuk; disjunkte sinsverband; regstreekse gelykstelling; sleutel, wegwysers; verbandlegging Sek. sem. → flits, wit, kol	Basiese opp./ teenstelling "die klein wit kol" (str. 1) X "duister land" (str. 7) – flits, wit, skyn > duister
DERDE BETEKENISLAAG (ISOTOPIE)	[VASTIGHEID] • geestelikheid • sekerheid • stabiliteit	→ stol (r. 2) ↓ → bruin (r. 3) ↓ → klip (r. 2) (prim.) ↓ → bok (r. 4) ↓	Progressie: vloeibare toestand (bv. lawa) → vaste vorm: klip Alg. simboliese waarde = aarde, geestelike dood; degradering (Stand)vastigheid; stilstand, onbeweeglikheid; verstandheid; doodsheid Ratsheid/beweeglikheid onder normale omstand. 1e beeld van bok kom en gaan	– bruin klip x wit kol klein wit kol → beweging van flits
VIERDE BETEKENISLAAG (ISOTOPIE)	[BEDREIGING] • onsekerheid • vrees • onbekendheid • spanning • oorweldigende magte	→ skerp (r.3) ↓ → skrik (r. 4) ↓ → staan (r. 5) ↓ → vinnig (r. 5) ↓ → weghol (r.5) ↓ → bang (r. 8) ↓ → (twee) ogies (r.8) ↓ → takkie (r. 7) ↓ → waters (r. 11) ↓ → glip (r. 11) ↓ → soek (r. 12) ↓ → duister (r. 13) ↓ → bedreig ↓ → alkant (r. 14)	Onsekerheid; vrees vir die onbekende; spanning word opgebou 2e beeld draai weg van beeld beeld van bedreigde, onbekende wêreld – chaos eksplisiete sem. geen ontsnapping	– – vinnig weghol (r. 5) staan – – – "waters" x "klip na klip" 'stol' (r.2) wit kol – –
LAASTE BEELD	[MENS]	→ my	3e beeld : nie bok of ogies nie, maar mens self.	Dier: 'bok', 'ogies'

skerp

skrik (skielike gewaarwording van vrees)

staan (onbeweeglikheid; verstarring; vgl. teenoorgestelde: "vinnig wegghol" (r. 5)

vinnig wegghol (vgl. eensillabige "hol" x 'weghardloop')

bang (bevrees; vgl. "skrik")

twee ogies (vaag omskryf; ongedefinieerd; aksent op oë bring vrees; tweede beeld wat wegdraai uit lig)

(aan die) *takkie* (hang), saam met "twee ogies", dui op nietigheid in vgl. met groot, onbekende wêreld

waters (teenstelling tussen vloeiende 'waters' (meervoud) en die "klip na klip" wat die kontraste verteenwoordig

glip (glad en vinnig beweeg; vgl. "stol")

soek (vgl. semeem "flits" = instrument wat 'soek', soos in 'soeklig')

duister (lett. donkerte; fig. onbekende; chaos; teenoorgestelde: "wit kol")

bedreig (eksplisiete semeem; help om klasseem te vorm)

alkant (beide kante; geen uitkoms)

Ten slotte kry die leser die laaste beeld waar die semeem *my (ek)* weer terugspeel op die klasseem [MENS] ("man") soos in die titel aangedui.

'n Mens sou nou met behulp van hierdie isotopieë kon sê: "Man met flits" handel oor *die mens* wat met sy *rede* (wete, intellek, skeppende vermoë) op soek is na *vastigheid* (geestelike sekuriteit), maar *bedreig* of oorweldig word deur onbekende, duister magte (chaos).

Uit bogenoemde blyk dat 'n semiotiese lesing teks- sowel as lesergerig is. Terselfdertyd is dit 'n *heuristiese* lesing, m.a.w. die leser/leerder kan deur logiese redenering (denkprosesse) en stelselmatige vrae, self nuwe waarhede ontdek. By die ontleding van 'n literêre teks oor die

algemeen, is selfontdekking en -ontginning van die taal en sy betekenis uiters belangrik in die kommunikasieproses.

2.2.7 Evaluering van die semiotiese benadering

Die leser word deur die semiotiek bewus gemaak van metodes wat gebruik word vir die ontwikkeling van kennisinhoude deur groepering (kombinasies), induksie en deduksie – alles beproefde, basiese beginsels wat steeds vandag in die natuur- en geesteswetenskappe geld, en lank gelede reeds deur Sokrates op sy leerlinge toegepas is.

Die semiotiek as literêre dissipline bied aan die leser 'n opwindende geleentheid tot ontginning van die teks as taal en teken. Terselfdertyd prikkel dit die leser om na die teks in sy geheel en samehang te kyk; 'n globale siening daarvan te hê en dit verder tot kleiner eenhede of betekenisvlakke af te breek (dekodeer) – 'n mikrokosmos binne 'n makrokosmos.

Daar is reeds op bl. 23 gewys op die semiotiek as 'n teksgerigte benadering wat buite-om die teks beweeg en as skakel in 'n kommunikasieketting dien.

In elke literêre teks kom tekens/simbole voor. Dit is die taak van die letterkunde-onderwyser om hierdie tekens te ontgin en die tekste meer toeganklik vir die leerder te maak. Literêre terme soos *seme*, *sememe*, *isotopie*, *grammatikaliteit*, *binêre opposisie*, ens. is slegs instrumenteel en behoort nie belemmerend te wees vir die sinvolle interpretasie van enige teks nie. Terme soos 'sleutelwoorde', '(kern)boodskap', 'spreker', 'teenoorgesteldes' en 'teenstellings' is reeds lank deel van die leerder se literêre woordeskat. Die beginsel of idee agter die term is dit wat uiteindelik die toeganklikheid van die literêre teks bepaal.

Die bydraes van semiotici soos Peirce met sy onderskeiding van die verskillende tekens/simbole; Jakobson se kommunikasiemodel; Barthes se beklemtoning van die subjektiwiteit van die leser; Riffaterre se vraag na die dieperliggendheid van die teks; Lotman se primêre en sekondêre kodes, veral die rol en funksies van teenoorgesteldes ('binêre opposisie') en, les bes, Eco se oop en geslote tekste, waarvan "Man met flits" 'n goeie voorbeeld van 'n oop teks is, is te belangrik om net as blote literêre teorieë, wat nie in die klaskamer toegepas kan word nie, afgemaak te word.

2.3 TEKS EN LESER: RESPONSGERIGTE BENADERING

2.3.1 Begripsbepaling

'n Leser- of responsgerigte benadering word soos volg in die vraelys (Bylae A) omskryf:

Hierdie benadering beweeg weg van die eng teksanalitiese metode en bring belangrike insigte oor die rol en funksie van die leser. Die literêre teks kom werklik eers tot stand deur die reaksie van die leser daarop.

Die resepsieteorie as 'nuwe' paradigma het die leser as fokus. Dié paradigma stel hom ten doel om metodologiese knelpunte op skool uit te stryk. Bosman (1987 : 19) stel die volgende vrae waarop die resepsieteorie moontlike antwoorde kan bied:

- ☐ Hoe kan 'n groter belangstelling in die letterkunde by 'n breë publiek aangewakker word?
- ☐ Sou 'n resepsiebenadering groter belangstelling in en begrip van ouer literatuur kan aanwakker?
- ☐ Kan 'klassieke' of 'kanonieke' teksinterpretasies deur eksperimentele ondersoeke getoets word? (Vgl. Vraag 48 en 49 van die vraelys in Bylae A t.o.v. 'n spesifieke 'rolmodel' of voorskif waarvolgens 'n literêre teks of voorgeskrewe werk benader word.)
- ☐ Hoe word literêre/fiksionele/afwykende taalgebruik by die leser bewerkstellig?
- ☐ Watter verwagtinge koester bepaalde lesergroepe op bepaalde tydstippe van die letterkunde?

Bo en behalwe die bostaande vrae, is die volgende vraag van deurslaggewende belang vir hierdie studie:

Hoe kan 'n responsgerigte benadering die hoërskoolleerder help om 'n literêre teks te interpreteer of beter te verstaan?

2.3.2 Teks, leser en toehoorder

Die *teks* (in hierdie studie die 'literêre teks', d.w.s. die gedig, verhaal of drama genoem), kan gedefinieer word as 'n pragmatiese, sintaktiese en semantiese eenheid. . Hoewel daar ook mondelinge taaluiting is, beperk ons ons tot geskrewe tekste. Met 'pragmaties' word bedoel die gebruik van die taal in 'n bepaalde sosiale konteks wanneer die taaluiting deur deelnemers aan die kommunikasieproses as 'n volkome geheel aanvaar word (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 32-34).

In hulle ondersoek na die verhouding tussen teks en leser, probeer Vine en Faust antwoorde op die volgende vrae vind:

Hoe gaan leerders te werk om sin te maak uit 'n teks?

Wat staan in die weg van (of verhinder) betekenis?

Hoe word lesings betekenisvol geëvalueer?

Hoe kan ons lesers in ons klasse 'bemagtig', of gesaghebbend toerus?

Oor die afgelope twee, drie dekades het daar op literatuurteoretiese gebied, veral ten opsigte van die *rol van die leser* en toehoorder rewolusionêre ontwikkeling plaasgevind. Aandag is ook gegee aan die rol van emosie; die veranderlikheid van individuele respons, asook die aard en beperking van interpretasie. Nuwe navorsingsmoontlikhede is geopen deur die literatuur vanuit die perspektief van die leser te sien (Suleiman, red. 1980 : 3-4).

Die resepsie-estetici het besef dat leser en teks, waarnemer/luisteraar/toehoorder, subjek en objek, onafskeidbaar is en dat lees 'n proses van waarneming is. Die vraag ontstaan onwillekeurig: Hoe lees ons? Wat gebeur as ons lees? Watter soort interaksie vind plaas tussen skrywer/sender, teks/boodskap, leser/ontvanger en die realiteit?

Thomson (1987 : 86-87) het bevind dat dit vir leerders nie meer gaan om die ontwikkeling van hulle responsvermoëns nie, maar om meer kennis oor spesifieke tekste op te doen. Onderwysers en leerders is nog te veel besorg oor kennis van en inligting oor die letterkunde in plaas daarvan om hulle meer met die responsproses te bemoei.

Vine en Faust (1992 : 64) het, as een van hulle doelstellings in 'n respons- of lesergerigte kurrikulum, ontdek dat die leser se geslag, etnisiteit, oortuigings, taalvermoëns, waardes en agtergrond 'n beduidende uitwerking het op hoe 'n literêre teks gelees word. Vine en Faust het ook die teorieë van letterkundiges bestudeer en bevind dat dit gerieflik vir skrywers is om oop tekste te laat wat lesers uitnoodig om in te vul; dat die betekenis van 'n literêre werk nie een of ander tema is wat gebruik word vir die voltooiing van 'n werkstuk nie, maar die ervaring is van iemand wat die werkstuk of opdrag deur en deur beleef het.

Die *toehoorder* in die *poësie* kan dikwels direk uit die teks afgelei word uit woorde soos 'jy', 'hy' en 'u', en uit vrae, aansporings, opdragte, ens. Maar ook in ander gevalle ontstaan daar op grond van die gegewens van die teks 'n beeld van die aangesprokene. Daar kan verskillende toehoorders wees. Dit kan 'n bepaalde persoon wees en as leser is dit nie altyd duidelik wie dit is nie. So is die direkte aanspreekvorm kenmerkend vir baie van die liefdespoësie.

In *verhaalttekste* is daar ook 'n toehoorder, want waar gepraat word, is 'n spreker, 'n 'ek', en 'n toehoorder 'jy'. Soos die werklike, historiese outeur buite rekening gelaat word, hou ons ons ook nie besig met die werklike leser nie, en begin die ondersoek gewoonlik op die eerste vertelvlak, waar die primêre verteller aan die woord is, soos in die geval van dagboekskrywers (vgl. die aanvangs-reël: 'Liewe Dagboek'). Dieselfde geld ook vir die toehoorder. By dialoë wissel die vertellers en die toehoorders mekaar af (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 173-174).

Rosenblatt (1968) beweer: "... one cannot look at the text and predict the poem". Dit berus op die belangrike onderskeid wat sy maak tussen *evokasie* en *respons*. Tekste bestaan nie as empiries toeganklike voorwerpe nie. Elke leser begin eerder 'n 'gedig' (of storie, roman, drama, ens.) op te roep deur aandag te gee aan 'n 'teks' (woorde op papier); dit self te 'verbeter' en te 'orden' sodat dit uiteindelik 'n deurleefde kunswerk/literêre teks word.

Die sleutelwoord wat Rosenblatt vir dié proses gebruik, is *transaksie* ('transaction'), m.a.w. 'n proses van onderhandeling vind plaas tussen leser en teks. Hierdeur distansieer sy haar van die subjektiewe/objektiewe reaksie wat lesers op tekste het. Enige sodanige aanspraak sal noodgedwonge die idee van leserspasiwiteit herinstel.

Mark Faust (1982 : 45) onderskei twee soorte lesers: 'n *weerstandige leser* (resistant reader) en 'n *responsiewe of reagerende leser* (reponsive reader).

2.3.3 Soorte lesers

(a) *Die weerstandige en responsiewe leser*

Die weerstandige leser is bereid om enige gesaghebbende veronderstellings of aannames wat deur die skrywer of verteller gemaak of geskep word, te bevraagteken.

Waar die responsiewe leser altyd op bevestiging wag, luister die weerstandige leser na die 'stem' van die literêre kunswerk en praat meestal reguit en eerlik vanuit 'n besondere hoek/posisie/situasie.

Vrae soos die volgende word gewoonlik deur die weerstandige leser gevra: Wie is aan die woord? Waarom verg hierdie situasie my aandag? Watter waardes en/of oortuigings word aan my gestel om te bevestig?

'n Weerstandlesing huldig die idee dat die probleme van lesers uiteindelik óf die tekste self, óf dié van hulle skrywers moet 'weerspieël'. Die gedagte is nie dié van 'kontrole', of om reg te laat geskied aan tekste nie. In plaas daarvan moet lees as 'n gebeurtenis beskou word. Ons leer om wat ons lees

met ander te deel, en nie omdat die kennis wat ons lees via tekste na ons 'oorgesein' word nie. Verder leer ons onself, maar ook ander, 'af te luister' in die hele proses van betekenisvorming en -oordrag.

Faust kom tot die slotsom, nadat hy en sy leerders die aard en uitwerking/respons van die verhouding tussen Ophelia en Gertrude in Shakespeare se *Hamlet*, veral die werklike gevoelens aangaande mans in hulle lewens, bespreek het, dat 'n kombinasie van responsiewe en weerstandslees die ideale oplossing bied (Faust, 1982 : 46).

(b) *Die implisiete leser*

In die responsbenadering word die teks bestudeer met die oog op die reaksie van die *implisiete leser*. Hierdie soort leser ('n kernbegrip in die responsteorie) is terselfdertyd ook die geïmpliseerde ontvanger van die teks.

Die *implisiete leser* is, volgens Iser, 'n denkbeeldige leser wat deur die ondersoeker geskep word. Dit het te doen met die leser se aktiewe deelname tydens die leesproses. Dit is dus die beeld van die beoogde leser wat deur die tekstuele aanwysings opgeroep word (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 110).

Wanneer die leser direk in die teks aangespreek word, is daar sprake van 'n *eksplisiete leser*. Die eksplisiete leser is die denkbeeldige toehoorder tot wie die denkbeeldige verteller hom wend (vgl. Elisabeth Eybers se gedig "Wespark" (Segers, 1980 : 24).

Iser onderskei duidelik tussen 'n rol wat in die teks ingeskryf is en 'n leserfiksie in die teks. Die denkbeeldige leser is deel van die teks. Die outeur skep daarmee 'n bykomende perspektief. Die implisiete leser het volgens Iser (1976 : 60) geen werklike bestaan nie.

Segers (1978 : 15) vat ten slotte die rol van die implisiete leser soos volg saam:

"De impliciete lezer is een text-immanent gegeven dat een soort signaal-karakter heeft, waarop werkelijke lezers overigens heel verschillend kunnen reageren."

2.3.4 'Oop plekke' (Iser)

In die leesproses is daar, wat Wolfgang Iser noem, *oop plekke/leë plekke* wat vir 'n literêre teks deurslaggewend is. Hulle vorm die basis vir die estetiese reaksies van die leser, want die leser moet hulle voltooi of eenkant plaas.

Oop plekke moet geensins in 'n negatiewe lig beskou word nie; intendeel hulle aanwesigheid is 'n essensiële voorwaarde vir die estetiese reaksie. Hulle vorm ook 'n baie belangrike deel van die

effek wat daar van die teks uitgaan, aangesien dit aan die leser oorgelaat word om die oop plekke in te vul. Is die oop plekke min, kan dit, volgens Iser, die leser verveel omdat hulle in so 'n geval met bepaaldheid gekonfronteer word.

Hier vind dus 'n kombinasie tussen die teks en die ervaring van die leser plaas. Oorsake vir die ontstaan van sulke oop plekke is o.a. die invoer van nuwe personasies; outeurkommentaar en die gebruik van kontraste.

Betekenis, volgens Iser, is nie in die teks self te vind nie; hulle verskil en verander mettertyd, alhoewel die letters, woorde en sinne onveranderd bly. Die betekenis van literêre tekste word eers in die leeshandeling gegenereer en is die gevolg van 'n wisselwerking tussen teks en leser (Bosman, e.a., 1987 : 8-9).

2.3.5 Verwagtingshorison – Jauss

Die begrip *verwagtingshorison* speel in die resepsie-estetika 'n belangrike rol, veral ten opsigte van die eerste lees van die teks deur die leser.

Die verwagtinge waarmee lesers die teks benader en die wyse waarop hulle die teks resepteer (ontvang), staan sentraal by Jauss. 'n Verwagtingshorison maak voorsiening vir die beskrywing van die subjektiewe, literêre ervaringe van lesers. Vir elke werk kom dit op die historiese moment tot stand uit die kennis en ervaring wat die leser reeds van 'n bepaalde genre besit.

Bosman (1987 : 14-15) haal K.R. Mandelkow aan wat veral op twee probleme in Jauss se uiteensetting wys. Die eerste staan in verband met historiese literêre werke. Waar die resepsie van dié soort werke nie neerslag gevind het in dokumente wat direk verslag doen van 'n leser of lesers se reaksie op die teks nie, meen Jauss dat 'n algemene verwagtingshorison gerekonstrueer kan word. Vir ouer werke is dit soms heeltemal onmoontlik om 'n verwagtingshorison te rekonstrueer, aangesien voldoende bronne ontbreek.

Die tweede probleem is dat 'n mens eintlik nie van *die* verwagtingshorison kan praat nie. In werklikheid sal daar selfs op een tydstip meer as een verwagtingshorison kan bestaan.

Segers (1978b : 32) onderskei 'n *literêre verwagtingshorison* wat die resultaat van die leser se omgang met literêre tekste is, en 'n *sosio-kulturele verwagtingshorison*, wat ontstaan uit die lesers se individuele ervaringe en ervaringe van taalkundige aard.

Die bruikbaarste onderskeid sal moontlik dié wees tussen literêre tekste en nie-literêre ervaringe.

Dit is duidelik dat die verwagtingshorison van die eerste lesers van 'n gedig uit die Patriot-tydperk, soos bv. "Dopper Joris en syn seiltjie", nie dieselfde sal wees as dié van 20ste-eeuse lesers van so 'n werk nie. Daar bestaan dus 'n 'hermeneutiese verskil' wat volgens Jauss deur die rekonstruksie van die verwagtingshorison waarbinne 'n ou werk verskyn het, verstaanbaarder gemaak word.

2.3.6 Resepsieteorie en kommunikasie

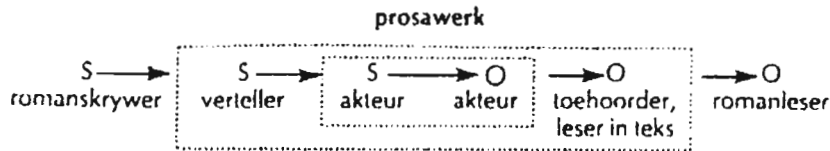
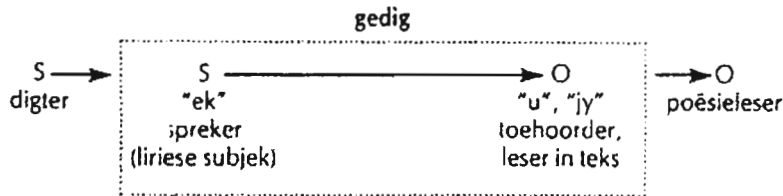
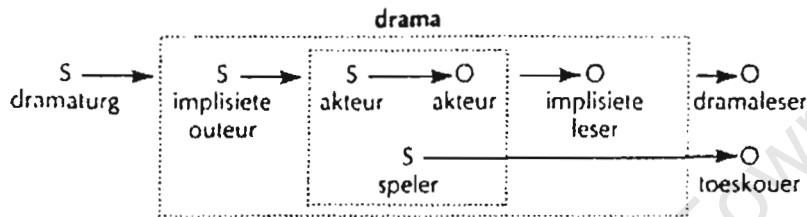
Die resepsie-estetika stel nie net die leser sentraal nie, maar is ook nadruklik kommunikasie-georiënteerd.

Link (1976 : 45) onderskei vier kommunikasievlakke. Op die eerste vlak is die werklike outeur en leser; op vlak twee die implisiete outeur en leser, en op vlak drie die eksplisiete outeur en leser, ook genoem die fiktiewe outeur en fiktiewe leser. Vlak 4, die 'wêreld in die teks', omvat onder meer al die kommunikasiesituasies in die voorgestelde wêreld en al die vertelde en voorgestelde handeling en gebeurtenisse. Hier gaan dit nie meer slegs om die kommunikasie nie, maar om die ingewikkelde ooreenkomste en verskille tussen die wêreld in die teks en die werklikheid daarbuite.

Vir die bestudering van die hele literêre kommunikasieproses word die hulp van benaderings uit ander wetenskappe ingeroep. Hier gaan dit veral om die semiotiek – die wetenskap wat hom besig hou met die sistematiese bestudering van tekens (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 58).

2.3.7 Kommunikasie Modelle

Die drie basiese vorme van kommunikasie in die hoofgenres, kan skematies soos volg voorgestel word (gebaseer op Van Luxemburg, e.a., 1985 : 121). Hierdie drie kommunikasiemodelle kan met vrug, na aanleiding van die responsteoretiese beginsels, op skoolvlak toegepas word. By die *prosa* is die verhaalvlakke in die teks vasgelê, en praat ons van *inbedding* of vaslegging. Die monoloog is die belangrikste vorm van kommunikasie in die *poësie*, terwyl die hoofteks van die drama uit dialoog bestaan. Die *drama* word geskryf om opgevoer te word; daarom is van belang die wisselwerking tussen die akteurs, alhoewel die dramateks soos die tekste van ander genres ontleed kan word. Ook moet in gedagte gehou word dat die spelers op hulle beurt in 'n direkte wisselwerking met die toeskouers verkeer. Die kommunikasie tussen implisiete outeur en implisiete leser word hieronder by die skriftelike dramateks aangedui. Die twee soorte lesers is natuurlik op die ander genres ook van toepassing.

Inbedding**Monoloog****Dialogoog**

Uit: Cloete, e.a., 1985, bl. 54.

2.3.8 Die onderwyser se rol as resepteerder

Binne 'n resepsiegerigte benadering is elke leser belangrik; daarom is die onderrig ook leerdergerig. Louise Combrink bespreek in *Die Unie* (1990 : 244) die rol wat die leser in die literêre kommunikasieproses speel. Uit die aard van die saak word die onderwyser as resepteerder en begeleier ook by die proses betrek.

Opsommenderwys die volgende kernpunte:

- ☐ Die onderwyser behoort die leerder toe te laat om sy respons/interpretasie van die teks op sy unieke wyse weer te gee.
- ☐ Die onderwyser behoort die teksvoorkeure van die leser en sy kritiek op die teks te respekteer, aangesien dit die ontwikkelingspeil, denkvlak, belangstelling, ens. van die leser weerspieël.
- ☐ Lesergerigte onderrig is intellektueel meer kompleks, maar emosioneel meer bevredigend as tradisionele teksanalise.
- ☐ Die onderwyser behoort nie voorskriftelik te wees oor die aard van die leesmateriaal nie.
- ☐ Die onderwyser behoort nie met vooropgestelde interpretasies na die klas te kom nie.

- ☐ Die leerder behoort gehelp en aangemoedig te word om so volledig moontlik op soveel tekste moontlik te reageer.
- ☐ Die onderwyser sal die leerder moet help om homself uit te druk/te verbaliseer en aan metodes te dink hoe die leerder se respons en ervaring uitgebou en ontwikkel kan word.
- ☐ Een van die belangrikste onderrigstrategieë is bespreking, nie debattering nie, want dit gaan hier oor wedersydse oortuiging en die deel van leesreaksie; nie oor evaluering nie.
- ☐ Die onderwyser behoort deeglik vooraf te beplan ter voorbereiding van die leerders se reaksie op die teks.
- ☐ Die onderwyser behoort elke leser se individuele respons in ag te neem, al is dit nie ter sake nie.
- ☐ Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om tyd en geleentheid te verskaf vir lees-responsverslaggewing. Hierdie individuele resepsieverslag behoort vóór enige bespreking plaas te vind sodat elke leerder se respons vasgevang kan word.
- ☐ Die leser behoort 'n aandeel te hê in die keuse, volgens sy *eie* norme, van die teks. Die leser moet hom daarmee kan identifiseer.
- ☐ Dit is die onderwyser se verantwoordelikheid om onderrigstrategieë te ontwerp waardeur leerders leer om hulle eie respons na te gaan.
- ☐ Die onderwyser behoort nie tussenbeide te tree nie, anders kom die teks en die leerder nie bymekaar uit nie.
- ☐ Verveling met of verwerping van 'n literêre teks is geldige vertrekpunte vir 'n gesprek oor die teks.
- ☐ Dit is die onderwyser se taak om die leerder te help om sy verskillende ervarings te integreer sodat hy daardeur insig en begrip kan verkry in die literêre teks.
- ☐ Leerders het tyd nodig om te reageer aangesien respons 'n ontwikkelende proses is. Die onderwyser verskaf die struktuur waarbinne responsontwikkeling kan plaasvind.

2.3.9 Die gemeenskap van lesers

Die lesergerigte/responsgerigte ondersoek in die VSA was vir 'n geruime tyd verbonde aan die literatuurdidaktiek. In 1980 het dié soort lesergerigte ondersoek plek gemaak vir 'n *reader-response-criticism*. Betekenisvol was die verskyning van lesergerigte ondersoeke in die tyd van o.m. Suleiman en Crosman (*The reader in the text*) en Tompkins (*Reader-response Criticism*) (Van der Merwe, e.a., 1998 : 142).

Die *reader-response critics* het nadruklik die rol van die leser sentraal gestel. Slegs die leser kan beslis wat in die teks staan.

Die mees invloedryke onder dié kritici is Stanley Fish. Volgens Fish tref 'n mens nie betekenis in die teks aan nie. Geen tekseienskappe/tekspatrone word 'gegee' nie. Die interpreterende hipoteses van die leser besluit watter teksonderdele of teksgroeperinge as 'feite' mag geld.

Lees is volgens Fish 'n lineêre proses. Die leser interpreteer reël vir reël, wat lynreg ingaan teen die beskouing van die *New Critics* wat die opvatting huldig dat 'n gedig as 'n voltooide koherente produk geïnterpreteer moet word (Van Luxemburg, e.a., 1985 : 79).

Nóg die teks nóg die leser, aldus Fish, geniet uiteindelik die voorrang aangesien beide van 'n *interpreterende gemeenskap* gebruik maak. Interpreterende gemeenskappe bestaan uit lesers wat interpreterende strategieë met mekaar deel, nie vir die lees van tekste nie, maar vir die skryf daarvan. Fish beweer verder dat "these strategies exist prior to the act of reading and therefore determine the shape of what is read rather than, as is usually assumed, the other way around (Fish, 1980 : 10).

2.3.10 Kulturele identiteit: toepassingsmoontlikhede

'n Belangrike onlangse ontwikkeling in die resepsie-ondersoek is die medianavorsing wat gedoen is op grond van die beginsels van die empiriese literatuurwetenskap. Hier kan gedink word aan mediaverskynsels soos reklame, literatuurkritiek, beeldvorming en kulturele identiteit.

Vermelding verdien die ondersoek na en toepassingsmoontlikhede op kulturele en literêre identiteit in die hoërskool. Dit is veral die geval in 'n multikulturele samelewing soos Suid-Afrika waar ernstige politieke konflikte soms gaan oor taal- en kultuurverskille (Van der Merwe, e.a., 1998 : 144).

Afgesien van die demografiese en ekonomiese aspekte, is daar die selfbeeld van 'n volk/nasie asook die beeld wat van buite deur ander volke van dié volk gemaak word.

Voorbeelde in Afrikaans is P.G. du Plessis se *Siener in die suburbs*, A.H.M. Scholtz se *Vatmaar*, Adam Small se *Kanna hy kô hystoe*, tesame met talle ander voorbeelde uit die Afrikaanse poësie, bv. André Boezak, Hein Coetzee, André Letoit (Koos Kombuis), Vincent Oliphant, Peter Snyders; Patriot-digters soos C.P. Hoogenhout, Arnoldus Pannevis, Pulvermacher, F.W. Reitz, ens. Dan is daar nog die *Klipwerk*-verse van N.P. van Wyk Louw; rympies, Kaapse moppies, raaisels, volkskwatryne, volksliedjies, ens. 'n Resepsie ondersoek na die taal- en (multi)kulturele aspekte van bogenoemde tekste kan tot groot voordeel van die literatuuronderrig aangewend word.

2.3.11 'n Kritiese waardering van die responsgerigte benadering

Met die ontdekking van die leser se plek in die leeshandeling, het die outonometiese siening en bevoorregte posisie van outeur en teks plek gemaak vir die leser as interpreteerder en waardebepaler in die literêre kommunikasieproses. Daardeur word die literatuurstudie meer as net futiele monnikearbeid, maar word dit deel van die samelewing. Die literatuurwetenskaplike kan sodoende ook maatskaplike deelgenoot word aangesien probleme van sosiale aktualiteit bestudeer kan word.

'n Resepsie-ondersoek bevorder die lees en bestudering van fiksie met die oog op literatuuronderrig in die hoërskool. Dit geld veral groter verskeidenheid literêre handelinge van die deelnemers aan die literêre kommunikasieproses. In plaas daarvan dat net op een of twee handelinge gekonsentreer word, nl. skryf en interpreteer, bied die interaksie tussen leser en teks 'n veel ruimer perspektief (Van der Merwe, e.a., 1998 : 145).

By die voordele van 'n lesergerigte ondersoek is daar probleme rondom die interaksie teks-leser wat nie misgekyk kan word nie. De Jong (1983 : 43) lewer in hierdie verband waardevolle kritiek ten opsigte van die resepsie-estetika asook standverskille tussen teks en leser, veral by literatuuronderrig.

As hoofbenadering in die breë literatuurbeskouing, neem die lesergerigte benadering op hoërskoolvlak, nie net op sigself nie, maar ook as essensiële komponent van die geïntegreerde benadering, 'n prominente plek in.

Laat ons kortliks enkele kernprobleme aanstip wat De Jong e.a. hier aanroer en waarmee die lesergerigte ondersoeker hom/haar besig hou. In ons toepassing van die responsgerigte benadering op N.P. van Wyk Louw se *Raka* (bl. 51) word weer na sommige van die probleme verwys.

- 'n Kerneienskap van die resepsie-estetika is die *veranderlikheid of wisselvalligheid van die leser se interpretasie*. Ons het hier te doen met 'n uiteenlopende proses: aan die een kant is

daar die skeiding van teksstruktuur en leserwisselvalligheid, en aan die ander kant die vaslegging van hierdie wisselvalligheid in die teks self.

- Die hoofdoel van die resepsie-estetiese teksanalise is om die *interaksie tussen teks en verskillende lesers te beskryf, nie om die teks tot die peil van die leser af te bring, of te reduceer nie*. Die literêre werk word beskryf in die lig van die wisselwerking of dialoog tussen teks en leser, soos in ons bespreking van Iser se teorieë oor die implisiete leser en 'oop plekke' (bl. 32) en Jauss se verwagtingshorison (sien bl. 33).
- Die kernprobleem wat uit die resepsie-estetika voortvloei, is die vraag of 'n literêre werk 'n *modelbetekenis* het. As die literêre teks of werk deur die uitspraak van die wisselvallige leser sy bestaansreg kry, is die logiese gevolgtrekking dat dit nie 'n vaste, normatiewe betekenis kan hê nie. Hieruit voortvloeiende, sou 'n mens kon vra: Is alle interpretasies gelykwaardig? Watter interpretasie is reg, minder/meer reg as die ander? Wat van 'n herwaardering van klassieke werke (nie noodwendig die beste nie) in Afrikaans, bv. gedigte uit die Patriottydperk, soos "Dopper Joris en sy seiltjie" (Pulvermacher); Jan F.E. Celliers se "Die ossewa", Eugène N. Marais se "Winternag" en Leipoldt se "Nuwe liedjie op 'n ou deuntjie"? As die leser ook die historiesiteit van die teks of werk bepaal en daar aangeneem word dat die waardebepaling of herwaardering van die klassieke tekste van ouer digters steeds geldig is, waar lê die waarheid dan? Hoe lees ons die tekste? Met die inagneming van eietydse agtergrond of herwaardering? (De Jong, 1983 : 45).
- Verder blyk dit dat die *teks-leser-interaksie* homself eintlik as dié model aanbied.
- Literêre *interpretasie is nie net leserafhanklik* nie; die interpreterende gemeenskap, soos ons gesien het, bestaan ook uit lesers wat interpreterende strategieë met mekaar deel (sien bl. 37, 2.3.9). Dit beteken dat die literêre werk/teks onspesifiek en meerduidelik tot in die oneindige is.
- Die leser besit 'n byna onbeperkte vryheid, veral met betrekking tot konnotasies wat aan die teks toegedig word. So vry is die leser dat tekste met verloop van tyd herwaardeer kan word sonder dat vorige interpretasies daardeur hul teksgetrouheid inboet. Hierdie vryheid van die leser hef nie alleen die outonomie van die literatuur op nie; dit bring ook die status van die teks as norm van interpretasie in gedrang.

- Een van die pogings om bogenoemde *probleme op te los*, lê daarin dat aan die teks 'n bepaalde vaste betekenis toegeken word. In hierdie opsig verwys ons na Riffaterre se semiotiese teksbenadering, wat nie as interaksiemodel ontwerp is nie, maar tog voortdurend na die leesproses herlei word. Riffaterre beskryf die literêre werk as 'n semiotiese, in teenstelling met 'n mimetiese sisteem. Dié sisteem is herleibaar na 'n kernbetekenis en alle tekskomponente word daaruit herlei. (Vgl. semiotiese benadering en toepassing daarvan op "Man met flits", bl. 24). Die opheffing van die skynmimetiese in 'n literêre werk stem ooreen met Iser se totstandkoming van *oop plekke*. Hoe meerduidiger die teks is (m.a.w. hoe meer oop plekke daar is), hoe meer afhanklik is die leser van tekstuele leidrade.
- 'n Ander moontlike oplossing vir hierdie wipplankryery tussen teksvoorskriftelikheid en leserspeelruimte, is langs die weg van 'n *onderskeiding tussen implisiete en werklike leser*. Hoe ingewikkelder die teks, hoe meer word die werklike leser verlos van sy eie realiteit en maklik bekombare interpretasiemodelle.
- Die twee resepsiemetodes kan na die *struktuur* van die teks self herlei word. Schmidt (in Buursink *et al.* 1978 : 192-193) onderskei tussen semantiese en semiotiese betekenisgewing. Die eerste is 'n betekenisanalise van die teks, bv. die waarde van tekens, ens. en is gerig op die objek. Daarteenoor is die semiotiese benadering/verwesenliking van die betekenis steeds *subjektief*.
- Verbind die leser die *teks en die werklikheid*, verloor die teks sy voorskriftelike houvas op die leser.
- Al bogenoemde is alleen moontlik as die *rol van die werklike leser* ingesluit word by dié van die *implisiete leser*. Die werklike leser is deurentyd betrokke by die verwesenliking van die rol wat die implisiete leser speel.
- Resepsie kan normatief funksioneer wanneer *verskillende interpretasies met mekaar vergelyk word*, bv. een leser en een werk; verskeie lesers en een werk; histories verwyderde of uiteenlopende lesers van een werk, en so meer.
- Die resepsie-estetika het aan die literatuur 'n metodologiese fundering vir *pragmatiese effek* gegee in terme van tekstueel geaktiveerde *leserhorison* en -werklikheid en tekstueel veranderde speelruimte vir die leser (Iser, 1976 : 250-255).

- Die resepsie-estetika het nog nie daarin geslaag om tussen *literêre vorme en soorte*, in terme van werking ('Wirkung') te onderskei nie.

Uittarting (provokasie) kan beskryf word as 'n manier om op spottende, selfs honende wyse, iemand of iets uit te daag, selfs te dwing, om te reageer. Miskien kan 'n mens sê die waarde van die resepsie-estetika lê juis in die manier waarop dit die literatuur dwing, selfs tart, om te reageer.

Volgens Harold Bloom in *How to read and why* (2000) is lees die bekendste van alle genietinge. Ons lees nie net om meer mensekennis op te doen nie, maar omdat vriendskap so weerloos is en so maklik deur ruimte, tyd, onvolmaakte simpatieë en al die hartseer van die gevoelslewe gekelder kan word.

2.3.12 Responsgerigte ondersoek: Identifisering van ontwikkelingsstadia en leesstrategieë aan die hand van vraelyste

In sy studie van tienerlesers se reaksies of response op literêre werke/tekste, het Thomson (1987 : 167) 1007 gr. 10- en gr. 12-leerders aan die hand van vraelyste getoets en daarvolgens 'n steekproef van 51 leerders gemaak met wie dan onderhoude gevoer is. Op grond van die onderhoude is vervolgens 'n voorlopige ontwikkelingsmodel saamgestel waarin die verskillende stappe/fases gebruik is om die leesstrategieë te bepaal. Elke leerder is gevra om die vraelys te beantwoord na aanleiding van die boeke wat hulle gelees het. Die 25 vrae is onder ses hofies saamgevat, wat die ondersoeker gehelp het om 'n leesstrategie te identifiseer en tegelyk as barometer te dien om die behoeftes en leesvermoëns van die leerders te bepaal.

Alhoewel die opvoedkundige en metodologiese aspekte van literatuuronderwys buite die terrein van hierdie verhandeling val, is Thomson se leesstrategieë en die toepassing aan die hand van vrae, van uiterste belang vir die letterkunde-onderwys. Terwyl *genot* so 'n belangrike plek inneem in die *sillabusse* van 1984, en veral 1995 (sien bl. 265) t.o.v. tekste, behoort hierdie vrae as 'voorsmakie' vir die behandeling van die voorgeskrewe tekste te dien. Dit behoort reeds die leerder van sy eie behoeftes bewus te maak en hom/haar 'n ruimer perspektief op die letterkunde, of 'boek-lees', te gee.

Hier volg 'n kort samevatting van die vraelys wat net so by die bespreking van enige verhaal/roman/kortverhaal gebruik kan word.

Die rol van die toeskouer/gehoor

Die leerder se omskrywing van haar/sy standpunt van die storie, bv.

- Terwyl jy lees, verbeel jy jou jy is die hele tyd in die geselskap van een of meer van die karakters?
- Hoe sal jy jou kan voorstel in die plek van een of meer van die karakters?
- Kies jy kant in hulle konflikte, of voel jy gelukkig met die dinge wat hulle reg doen?
- Hou jy van gelukkige eindes?

Gewilligheid om te konsentreer/te luister, bv.

- Kry jy enige plesier uit lees? (Verwys na jou gunsteling boeke/ leeslys/ geskrewe vraelys.)
- Watter gedeelte het jy die meeste geniet, en waarom?

Elementêre insig en begrip

- Lees jy ooit boeke wat jy in sekere opsigte moeilik vind om te verstaan?
- Watter soort boeke, byvoorbeeld?
- Wat vind jy moeilik om te verstaan?
- Het jy die boek klaar geles? Vind jy dit steeds moeilik om dit te geniet, ten spyte daarvan dat jy dit nie verstaan nie?

Invoeling (empatie)

- As jy 'n roman lees, voel jy jy wil deel wees van die aksie, bv. om die karakter te help? Waarom?
- Het jy al daaraan gedink wat jy sou gedoen het as jy in dieselfde situasie as die karakters in die boek was?
- Hoe sou jy jou gevoel beskryf as jy besig is om te lees? Is jou gevoelens dieselfde as jou gunsteling karakter se gevoelens?

- Voel jy tevrede/geïrriteerd met die karakters se handelwyse/optredes en gevoelens terwyl jy die roman gelees het?

Soeke na selfidentiteit

- Het jy enigiets van belang uit die lees van die boek geleer in verband met die wêreld waarin jy leef? Wat en hoe?
- Dink jy jou begrip van ander mense het verander as gevolg van die lees van die boek? In watter opsig? Hoe? Gee voorbeelde.
- Dink jy jy het meer oor jouself geleer nadat jy die boek gelees het?
- Was daar iets waarvan jy nie bewus was nie, of voorheen aan gedink het nie, voordat jy die boek gelees het? Wat? Hoe?
- Het enige boek jou ooit beïndruk ten opsigte van wat jy glo (of oortuig van is), of wat jy dink reg en waar is? Wat? Hoe? Voorbeelde?

Objektiewe evaluering en oorsig van die hele werk/boek

- Is daar enigiets, afgesien van die storie, wat vir jou interessant was in die boek? Wat? Voorbeelde?
- Hou jy van 'n boek wat op 'n besondere manier of in 'n spesifieke styl geskryf is?
- Verwerp jy 'n boek bloot vanweë die manier waarop dit geskryf is, selfs al vind jy die onderwerp interessant? Voorbeelde?
- Reageer jy ooit op 'n boek deur vir jouself oor die skrywer dinge soos die volgende te sê: "Ja, hy slaan die spyker op die kop. Dit is waar." Of: "Nee, dit is onmoontlik, dit is byna ongelooflik." Gee voorbeelde.
- Dink jy jou leeswerk in die geheel het jou gehelp om ander mense of die wêreld beter te verstaan?

Identifisering van leesstrategieë

Bostaande vrae, gemik op tekste wat onlangs gelees is, is as basis vir die bespreking gebruik. Die probleem was om tekste te vind wat vir elke smaak pas. Leerders wat nie wou voortgaan met die teks nie, is gevra om 'n tweede teks te kies. As die respondent 'nee' gesê het, is 'n ander teks verskaf. Die meeste leerders het die eerste/tweede teks gekies.

Die onderhoude was, volgens die ondersoeker, baie suksesvol. Sommige respondente het gevra of hulle 'n afskrif van die teks in die hande kon kry sodat hulle die res van die verhaal/boek tuis kon klaarlees. Die betrokkenheid en belangstelling van al die leerders tydens die onderhoude, asook die erns en hoë peil van hulle gesprekke, was opvallend.

2.3.13 Responsgerigte modelle en vrae vir literatuuronderrig

Riglyne ten opsigte van die onderwyser as resepteerder, is reeds bespreek (bl. 35). In die klaskamer, waar die responsbenadering sy beslag kry, word eksperimentering en oop aktiwiteite wat nie formeel geëvalueer word nie, beklemtoon.

Die onderwyser kan deur die stel van 'oop vrae' aan die leerders, ook sy/haar eie respons deur middel van interaksie ontwikkel. Ten einde die vrae te struktureer, is 'n model nodig waarvolgens die vermoëns van die leerders by die lees van 'n bruikbare, literêre teks ontwikkel kan word. Sodanige onderrigmodelle sluit in dié van Protherough (1983), Lemmer (1986 : 4), Thomson (1987: 167), en Combrink (1992 : 10-14; 1994 : 207-233).

Alhoewel daar sterk ooreenkomste tussen hierdie modelle is, met geringe aanpassings hier en daar, kom almal uit dieselfde bron. Combrink se onderrigmodel (sien Bylae C, 1-14) word as uitgangspunt by die bespreking van 'n geïntegreerde/interaksionêre benadering gebruik (bl. 149). Hierdie, asook ander modelle, vorm deel van die letterkunde-onderrigprogram in Hoofstuk 3.

Hier volg die ses stappe in 'n leesprogram wat op die leerders se natuurlike responsvolgorde gebaseer is: persoonlike betrokkenheid (by die literêre teks/werk) → genot → insig (soos deur die teks bepaal of beskryf) → interpretasie → evaluering (Lemmer, 1986 : 4).

Ter wille van die struktuur van die onderrigmodel (onderrigfase en leerhandeling) gee ons slegs die uiterlike raamwerk van die Combrink-model weer (1992 : 10-14).

Fases:

- 1 Voorbereiding vir die lees van 'n teks
- 2 Die eerste lees van die teks
- 3 Geleentheid vir individuele respons
4. Geleentheid vir die deel van respons met ander
5. Die ontwikkeling en strukturering van respons
- 6 Oorkoepelende, samevattende aktiwiteite
- 7 Evaluering van individuele respons
- 8 Waardering en evaluering van die teks

Wat die 'suiwer' responsgerigte benadering betref, bepaal ons ons slegs by 'oop vrae' aangesien dit die basis uitmaak van 'n leser-teks-verhouding.

Voorbeelde van responsgerigte vrae

Die volgende is voorbeelde van 'oop vrae', wat onder hofies byeengebring is. Die meeste van die vrae is geskik vir 'n roman/kortverhaal/gedig/drama.

Titel/Verwagting

- Watter verwagting(e) het die titel by jou geskep?

Houding/Optrede

- Wat, dink jy, is die verteller se houding teenoor ... ?
- Het die verhaal jou houding verander oor ... ? Verduidelik.
- Dink jy X het reg opgetree toe hy ... ? Hoe sou jý opgetree het in soortgelyke omstandighede?
- Hoe voel jy oor die seun/man/vrou, ens. se optrede teenoor sy of haar ma/pa/onderwyser, ens. Sou jy so opgetree het in soortgelyke omstandighede?
- Dink jy X se optrede in ... is geregverdig? Motiveer.
- Watter houdings en/of opinies van die skrywer het jou geïrriteer? Verduidelik.
- Het jy enige persoonlike weerstand ondervind om die boek gelees te kry? Motiveer.

- Het jy soms tevrede of geïrriteerd gevoel met 'n bepaalde karakter se optrede? Verduidelik.
- Kon X anders opgetree het toe ... gebeur het? Verduidelik jou antwoord.

Karakters

- Aan wie het X jou laat dink? Verduidelik.
- Sou jy graag een van die karakters wou wees? Watter een? Hoekom? Met watter van die karakters het jy die meeste simpatie? Waarom, dink jy, is X as karakter deel van die storie?
- Watter karaktereienskappe van X lei jy af uit die volgende dialoog?
- Kan jy jou met enige van die karakters identifiseer? Hoekom? Glo jy X? Hoekom?

Emosionele belewing/empatie (invoeling)

- Hoe, dink jy, het X gevoel toe ... ?
- Het jy simpatie met X? Hoekom?
- Vind jy die trant/aanspreekvorm/woordkeuse/tema oneerbiedig/aanstootlik/aanvaarbaar? Verduidelik.
- Noem iets in die verhaal wat jou laat lag/huil het. Verduidelik hoekom jy so gereageer het.
- Kom daar iets in die teks voor wat jou ontstel/bangmaak? Verduidelik jou reaksie.

Eie lewensfilosofie

- Het jou mensekennis en begrip vermeerder as gevolg van die kennismaking met hierdie teks? Verduidelik.
- Dink jy jy het meer oor jouself geleer uit die lees van dié boek? Verduidelik.
- Het jy iets belangriks uit hierdie teks geleer oor die wêreld waarin jy leef? Verduidelik.

Milieu/agtergrond

- Sou hierdie verhaal in 'n ander land/milieu/kultuur/tydperk kon afspeel?

Insig/begrip

- Dink jy ... ?
- Hoekom dink jy ... ?
- Het jy die verhaal ervaar as tragies/humoristies/ontstellend/skokkend? (Ook emosioneel ?)
- Stem jy saam met X se siening van ... ? Motiveer.
- Watter aspek van die werk het jou die meeste geïnteresseer?
- Wat is die doel met ... ('n bepaalde gebeurtenis)?

Soort leser

- Watter soort leser, dink jy, het die skrywer in gedagte gehad toe hy dié boek geskryf het?

Geïmpliseerde skrywer

- Dink jy dit is belangrik om te weet wie die digter/skrywer van hierdie teks is? Vind jy hom/haar iemand van wie jy kan hou, of nie?

Geïmpliseerde leser

- Dink jy aan die soort leser vir wie die boek geskryf is? Vir watter soort persoon, dink jy, skryf die skrywer?
- Het jy enige probleem/probleme om te simpatiseer met die skrywer se siening van die wêreld, of pla sy houding of siening jou?

Reaksie

- Wat was jou reaksie op onderstaande aanhaling?
- Wat, dink jy, sou die meeste lesers se reaksie op hierdie aanhalings gewees het?

Tyd, plek

- Dink jy dit is belangrik om te weet wanneer, waar en waarom hierdie teks geskryf is? Hoekom?

Slot

- Hoe verstaan jy die slot van die verhaal?
- Sou jy die boek/verhaal so laat eindig het?
- Wat, dink jy, het na (bv. die slotwoorde) gebeur?

2.3.14 Toepassing op "Plat hond" - Riana Scheepers

Aspekte van hierdie kortkortverhaal wat vraag-en-antwoord-response kan uitlok, is die volgende: houding, optrede en reaksie van die twee karakters; meegevoel met die vrou/man; insig en begrip van die geïmpliseerde skrywer en leser; betekenis van die titel en slot; die rol wat verbeelding, voorveronderstelling (aanneme) speel; die kontras tussen mens en dier (hond); die milieu (waarom soveel aandag?); onderbreking van verhaaldeure deur die invoeging van 'n definisie (*hond*).

Plat hond

Dit is 'n wonder dat daar nog enige honde oor is by die statte langs die pad.

Elke oggend as die vrou deur die groen heuwels ry om werk toe te gaan – suikerrietlande, donker bloekomplantasies, gespikkelde grasheuwels, statte soos vratties in die glooiings langs die pad – sien sy 'n doodgetrapte hond langs die pad lê. Soms lê hulle nog in die pad, in verskillende stadiums van herkenning.

Hond: viervoetige, vleisetende, intelligente huisdier wat hom trou aan die mens heg en as bewaker, jagter en/of geselskap aangehou word.

Na elke vragmotor en zola budd bly daar minder en minder van die troue geselskap, die bewaker, die jagter, die intelligensie, die vier voete oor, en kom die woue en die kraaie om die vleis van die teerpad op te pik. Hulle vlieg traag, hul bekke vol sagte vleis en murg, van die warm pad af op as daar 'n nuwe voertuig aankom.

Die vrou ry een oggend reeds vóór sewe van haar huis weg om betyds te wees vir die halfagt-periode. Die studente skryf toets, sy wil betyds wees om die toetsboeke voor die aanvang van die periode uit te deel. In die enkelbaanpad, wat deur die bloekombos kronkel, kom sy agter dat daar 'n haastige, ongeduldige motor reg agter haar is. Dit is 'n wit BMW met 'n Durbanse registrasienommer. Die man agter die stuurwiel het 'n vies sakeman-trek op sy gesig. Hy bly kort op haar motor se hakke, sy regterkantse

flikkerlig reeds aangeskakel, maar hy kry dit nie reg om in die draaierige nou pad verby te steek nie. Daar kom telkens wanneer hy wil uitswaai 'n groot vragmotor vol suikerriet van voor af aan. Sy versnel onwillekeurig om hom af te skud.

Sy het nie gesien waar die kind vandaan gekom het nie. Hy het, asof uit die niet, blindelings oor die pad gehardloop. Sy het nie gesien nie, sy het gehoor hoe sy hom tref, die geluid van 'n liggaam teen metaal.

Sy trek af en kom in 'n stofwolk langs die pad tot stilstand.

Die wit BMW stop met 'n skerp geskreeu van remme langs haar. 'n Lang man in 'n pak klere spring by die deur uit, en kom met lang hale na haar toe aangehardloop. Sy motorenjin luiert nog, die deur is oop.

"Ry!" sê hy vir haar terwyl sy nog besig is om haar vens-terruit af te draai. "Moenie omdraai nie, moenie afklim nie, ry net."

Sy wil haar mond oopmaak om te protesteer, sy wil skree om die histerie uit haar keel te kry, maar hy du haar ongeduldig met sy hande weg.

"Ry! As jy nie 'n necklace om jou wil hê nie, moet jy nou maak dat jy weggom!"

Sy kyk in haar truspieëltjie toe sy wegtrek. En toe weet sy dat sy haar dit alles net verbeel het.

Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê.

Vrae:

1. Wat, dink jy, is die vrou se houding/gesindheid teenoor:
 - (a) doodgetrapte honde langs die pad;
 - (b) die beroep wat sy beoefen?
2. Dink jy die man het reg opgetree toe hy gesê het sy moet aanry, en nie omdraai nie? Hoe sou jy in soortgelyke omstandighede opgetree het?
3. Hoe voel jy oor die vrou se optrede? Sou jy ook so opgetree het?
4. Is daar iets in die man se houding wat jou geïrriteer het? Verduidelik
5. Het jy enige persoonlike weerstand ondervind om die verhaal te lees? Motiveer.
6. Aan wie het die man jou laat dink? Verduidelik.
7. (a) Watter assosiasie het jy met 'n BMW?
 - (b) Waarom, dink jy, word die naam BMW spesifiek genoem?

8. Hoe, dink jy, het die vrou gevoel toe sy
 - (a) die 'liggaam' tref;
 - (b) in haar truspieëltjie kyk toe sy wegtrek?
9. Het jy simpatie met die vrou? Hoekom?
10. Sou hierdie verhaal in 'n ander land/milieu/kultuur/tydperk kon afspeel? Verduidelik.
11. Waarom, dink jy, word soveel aandag aan die omgewing/agtergrond van die verhaal gegee?
12. Het jy die verhaal ervaar as tragies/humoristies/ontstellend/ skokkend? Motiveer.
13. Hoe interpreteer jy die volgende woorde van die man: "Ry! As jy nie 'n necklace om jou wil hê nie, moet jy nou maak dat jy wegkom!"
 - (a) Waarom is *necklace* so belangrik?
 - (b) Dink jy die man was miskien rassities? Verduidelik.
14. Watter funksie of doel, dink jy, het die definisie van die hond?
15. (a) Waarom is die titel van die verhaal "Plat hond" en nie "Die plat hond" nie?
 - (b) Gestel die titel van die verhaal is met die volgende opskrif vervang: Groot Vragmotors Trap feitlik Daaglik Honde Dood op Suikerroete. Hoe sou die inleidingsparagraaf gelui het?
16. (a) Wie is Zola Budd?
 - (b) Wat, dink jy, is 'n 'zola budd'?
17. Dink jy dit is belangrik om te weet wie die verteller is? Is sy/hy iemand van wie jy kan hou, of nie? Verklaar.
18. Wat het jy uit die verhaal oor (a) jouself, en (b) oor die wêreld waarin ons leef, geleer?
19. Verbeel jou jy is die vrou/taal-/aardrykskunde-onderwyser in die verhaal. Beskryf aan die klas:

- (a) die landskap waarlangs jy op pad skool toe ry;
- (b) jou ondervinding met die 'plat hond'.

20. Verbeel jou jy is die bestuurder van 'n groot vragmotor wat suikerriet vervoer. Beskryf jou ervaring/reaksie die dag toe jy 'n hond by een van die statte doodgery het.

21. (a) Hoe verstaan jy die slot van die verhaal?

(b) Sou jy dit so laat eindig het?

(c) Wat, dink jy, het ná die slotwoorde gebeur?

22. Wat is *woue* (par. 4)?

Take/Opdragte

- Kaarte/foto's e.a. illustrasiemateriaal oor KwaZulu-Natal se suikerplantasies kan as agtergrond materiaal gebruik word.
- Vooraf, of na die lees van die verhaal, kan die onderwyser sommige leerders vra om te kom vertel hoe dit voel as 'n mens (a) 'n dier (hond, kat, wildsbok, perd), of veel erger, (b) 'n mens doodry.

Wat sal jy in elke geval hierbo na die ongeluk doen? Hoe sal jy voel? Wat sou die implikasies in die geval van 'n tref-en-trap-ongeluk wees?

- W.E.G. Louw se gedig, "Die dassie wat doodgetrap is vanmôre" (Uit: *Verslag van 'n winterreis*) bied interessante, vergelykende stof met "Plat hond" t.o.v. inhoud, taal, styl, milieu, kerngedagte, ens. Maak gebruik van die responsgerigte vrae op bl. 45. Toets die uiteenlopende reaksies van die leerders op die twee tekste. Gaan veral na hoe die digter/skrywer/verteller se simpatie/deernis t.o.v. die dooie dier ooreenkom of verskil.

2.3.15 Toepassing op *Raka* ("Die dans" – N.P. van Wyk Louw)

In 1993 het die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) ondersoek ingestel na onderwysers en gr.12-leerders se beoordeling van voorgeskrewe werke vir Afrikaans en Engels, waaronder ook 'n beoordeling van *Raka*. Vir 'n uiteensetting van hierdie en ander projekte, asook 'n volledige bespreking van 'n navorsingsprojek i.v.m. *Raka* by 'n KLM-skool waaraan matriekleerlinge (Afr. T1

HG) in 1993 deelgeneem het, sien Hoofstuk 3, bl. 136.

Leesprobleme i.v.m. Raka

Raka bied ongetwyfeld 'n uitdaging aan die jong leser se interpretasievermoë. Ondersoeke/projekte wat hierbo genoem is, kan beslis lig werp op dié probleme. Hoe groots ook al gekonsipieer, vir die oningewyde leser is die aanvanklike kennismaking met *Raka* in 'n sekere sin oorweldigend.

Die leser het hier te doen met 'n verhaal, soos in die roman/ kortverhaal, in digvorm (epos), wat al die elemente van 'n drama bevat, maar terselfdertyd deur oorspronklike metafore, diepsinnige simbole, ryke klanke en polsende ritme gedra word. Vir die oningewyde tienerleser is dié soort aanbod dus allesbehalwe simplisties. Sterk leiding deur die onderwyser, reg van die begin af, is dus essensieel. 'n Globale siening van die epos deur die onderwyser, met begeleide leserinspraak en oordeelkundig getoetste, eerder as 'n gedetailleerde ontleding met leserrespons, sal miskien die aangewese onderrigmetode wees.

In hierdie opsig bied Combrink se hantering van *Raka* volgens 'n geïntegreerde benadering, en as deel van 'n geïntegreerde onderrigprogram, 'n praktiese oplossing (Combrink, 1993 : 5-16). (Vir 'n volledige uiteensetting van die integrasie-model vir literatuuronderrig, sien bl. 149).

Algemene responsgerigte vrae oor Raka

Vir die doel van hierdie studie, val die klem op algemene onderrigvrae (kognitiewe resepsie) oor die hele werk, en teksanalitiese vrae oor 'n uittreksel uit *Raka*, "Die dans".

Oop vrae/Onderrigvrae (kognitiewe resepsie)

(Sien Combrink se interpretasie-model oor *Raka* (1993 : 5-16))

1. Het jy van die boek gehou? Motiveer kortliks.
2. Wat het jy uit *Raka* geleer oor (a) die wêreld waarin jy leef, en (b) jouself? Alternatiewe vraag: Wat is vir jou die sentrale boodskap/ tema in die epos?
3. Veronderstel Koki het vir *Raka* doodgemaak. Hoe, dink jy, sou die stam gereageer het?
4. "maar niemand het gewaag om met een slag die smal hek ooit weer teen hom te sluit."
(a) Wat dink jy van die slot van *Raka*?

- (b) Het dit jou bevredig? Sou jy sê dit is positief/negatief? Motiveer.
 - (c) Dink jy die slot is onafwendbaar? Motiveer.
 - (d) Hoe sou jý die verhaal laat eindig het?
5. Beskou jy Raka as boos? Motiveer.
 6. Waarvandaan kom Raka? Waar is sy "mense"?
 7. Watter ander maniere, dink jy, kon Koki gebruik het om die stam teen Raka te waarsku?
 8. Hoekom, dink jy, het Koki nie met die kinders geraas nadat hy op hulle 'nuwe' speletjie afgekom het nie?
 9. Waarom, dink jy, het die verteller nie die geveg tussen Koki en Raka beskryf nie?
 10. Dit is 5-10 jaar later. Gee 'n uiteensetting van hoe die kraal, die stam en Raka nou daar uitsien. Watter toestand heers nou in die gebied?
 11. Dink jy Koki was 'n held? Motiveer jou standpunt kortliks.
 12. Het die verhaal/gedig jou houding verander teenoor (a) Koki (b) Raka (c) die vroue, en (d) die stam? Verduidelik.
 13. Met die eerste ontmoeting tussen Koki en Raka, het Koki "stil/die vriendelikheid aanskou en koud geril,/ en van die ding se sotheid omgedraai ... " ("Koki", bl. 14 : T.29-31).
 - (a) Dink jy Koki het reg opgetree?
 - (b) Hoe sou jy gereageer het as jy (1) Koki, en (2) Raka was?
 - (c) Was Koki bang, kwaad, of skaam? Motiveer.
 14. Dink jy die stam was regverdig/lojaal teenoor Koki toe hulle uitgeroep het: "Maar Raka was sterker, sy voet so snel/soos 'n voël, soos die wild deur die vlakte loop ..." ? (bl. 30).
 15. Is daar enigiets i.v.m. die optrede van enige persoon/ persone wat jou geïrriteer het? Verduidelik. Hoe sou jý opgetree het?
 16. Was daar by jou enige persoonlike weerstand om die boek te lees?

17. Kon Koki anders opgetree het om 'n tragedie/ sy dood te voorkom? Verduidelik.
18. Met wie van die twee karakters, Koki of Raka, het jy die meeste simpatie? Verduidelik.
19. Kan jy jou met enigeen van die karakters identifiseer? Hoekom?
20. As jy een van die vroue was wat Raka se eerste verskyning gesien het, hoe sou jy gereageer het op sy kruiperige houding, onnosele grynslag, ens.?
21. (a) Wat sou jy sê het in die epos jou die meeste geraak?
- (b) Wat het jou in die boek die meeste ontstel/bang gemaak? Verduidelik jou reaksie.
22. Waar, dink jy, speel hierdie verhaal af? Verduidelik, aan die hand van die teks, waarom jy so dink?
23. "Koki het die dierlike in hom oorwin." Stem jy saam? Verduidelik.
24. Dink jy dis belangrik om te weet wanneer, waar en hoekom hierdie teks geskryf is?
25. Aan watter soort leser, dink jy, is *Raka* gerig?
26. Wat, dink jy, van die taal, beeldspraak (beelde) en styl in *Raka*?
27. Wat het gebeur gedurende die eerste week van Koki se dood?
28. Wat het van die stamkultuur geword? Watter invloed het Raka daarop?
29. Het Raka kinders by die vroue? Wat gebeur met hulle?
30. Aanvaar die stam Raka as leier? Dink jy hy kan 'n leier wees? Het hy die nodige vermoë?
31. Waarom is die titel van die epos *Raka* en nie "Koki" nie?
32. Wat, dink jy, is Raka 'n *dier*? Motiveer.

Die volgende vrae kan die leerders dwing om Koki se eienskappe vanuit 'n ander/leser se perspektief as dié van die verteller te beskou. Die vrae het hoofsaaklik op Koki betrekking.

33. Het Koki aan die gevolge van sy daade gedink? Verduidelik.

34. Hoekom kies Koki die fisiese stryd, terwyl hy weet Raka is sterker as hy? Sou 'n geestelike, nie-fisiese stryd die stam nie beter gepas het nie?
35. Wat, dink jy, is die verteller se houding teenoor Raka/Koki? Verduidelik.
36. Kon Koki die konfrontasie met Raka anders hanteer het?
37. Wat, dink jy, sou gebeur het indien Koki Raka se uitnodiging (bl. 14) aanvaar het?
38. Beskryf die geveg tussen Koki en Raka.
39. Dink jy Koki was 'n *held*?
40. Het die verhaal jou houding oor kultuurbotsing verander? Verduidelik.

Teksanalitiese vrae

Uit: *Raka*

3. *Die dans*

- Dié aand het dit by die vure vrolik gegaan,
 tot Koki in die geel gloed skielik staan
 en praat: 'Raka, die groot dier, moet dood.'
 Toe was die kraal 'n grys sloot
 5 van stilte in die luide nag wat rond en om
 in die warm oerwoud was: stom
 en wit oë het oor die vure na hom gekyk.
 'Die swart dier sal nie van julle wyk;
 hy kruip na julle vure toe in die nag,
 10 en waar julle kinders speel, hou hy die wag
 tot niemand meer wild is vir sy bot hand;
 maar dan sal julle hek se rieme en bande
 op 'n vreemde nag slap word en los,
 en Raka sal uit die bose bos
 15 kom en tussen ons vure sit en bly.
 Moet hy hier wees? Ken Raka, hy,
 die sterk dier, ons fyn, fyn net
 van die woord, waarmee ons blink en vet
 visse uit baie waters haal?
 20 Ken hy die vuurgeheim? Het hy die vaal
 drade van die katoen leer spin en weef
 en in die kleurop week? Het hy leer leef
 onder die wette wat ons oudstes sing?
 Kan hy die pyl wet, en die dun lem bring

- 25 tot glans? Die snel dier moet dood,
 of hy sal heers oor ons, en groot
 en lang pyn bring.' Sy woord het vuur
 geslaan uit hulle kou klip, en in die stil uur
 het die geskreeu die oerwoud kort laat swyg.
- 30 Maar toe die stemme in die smoor nog hyg,
 toe Koki weer: 'En ek sal gaan,'
 want in dié skreeu het hy stil verstaan
 dat dit sy krag was, nie sy woorde, wat hulle prys;
 en toe die vuil geskreeu tussen die roke rys,
- 35 het hy begryp dat hy altyd eensaam met sy vrees
 om kosbare dinge tussen hulle sou wees.
 Toe het hy vinnig tussen die vure uitgespring
 en alleen die groot dans in die leë kring
 begin trap, die krygsdans van sy ras en sy bloed:
- 40 van onder het hulle die slagskadu in die gloed
 van die lae vure sien swaai, maar die skrik
 was toe om hul harte soos 'n hut, soos 'n strik
 van taai tou; alleen hy
 het in sy blinde oë sien wei
- 45 die rooi bul van die bloed en die slag –
 en wild gespeel in sy spiere se krag
 voor die glansende horings en die blink snoet
 wat bokant sy hande en oë woed.
 So 't hy gedans . . .
- 50 en een het opgestaan
 en nader aan die velling van sy wilde baan
 getree en ook gedans; tot een vir een
 die vrees soos 'n karos laat val en alleen
 die danspas van sy stam ken; toe het skril
- 55 ook die klank van die ou lied opgetril,
 tergend en yl soos bo die rat-tat van die skilde
 die lang ry vegters die hoë, wilde
 fluit-skreeu laat hoor; en almal het gedans
 met oë en huid in die lae glans
- 60 van die nagtelike vure rooi gevelek;
 Koki vooraan; die nat bek
 en die bulk van die bul was bo en voor
 sy oë en in sy oor
 soos die dreun in 'n hol tamboer se stam,
- 65 waar hy steier en ruglings stort op die kam
 van 'n wilde golf, maar hy was alleen
 met die blou grasruigte om hom heen
 in sy bitter dans – die skerp gras
 en die bul van die bloed wat oor hom was;
- 70 hy 't geeneen gesien van dié wat dans . . .
 toe het skielik oor die pale en die geel skans
 van die vure, helder en blink uit die nag,
 naby, buite, Raka se lag
 opgeklank, en almal was stom;
- 75 en een vir een het hul uit die swart drom
 teruggesluit na die koue vure
 en die wit as, en geluister die kraak
 van die takke en die skuur en die nagtelike waak
 van die groot dier net buite die kraal.
- 80 Maar Koki het eensaam in die wye, vaal
 ruimte gedans en net geweet
 van die skild en die riet en die lem wat breed
 sag wegraak deur die huid en vleis.

- By die vure was woorde, oud en wys,
 85 van, 'Raka is vreedsaam', 'Raka is nie sleg',
 'Soos hy gekom het, gaan hy ver weg
 en geeneen sal weer van hom weet',
 'Hy is vol vreemde versinsels en vergeet
 veel wysheid, veel vroeër smart en gevaar'.
- 90 En toe die luisterende vroue die vrees gewaar
 wat onder die manne se diep woorde skuil,
 soos onder die slank riet die gladde kuil,
 het hulle hart nog meer aan Raka geglo
 in soet skrik en verwagting, en hul oë
- 95 het afwesig na die donker woud gekyk
 waar die skoon sterk dier dwaal en uitreik
 na hul lywe. Net Koki, hoog en eensaam,
 het in 'n nuwe dans stil begin gaan
 die pad wat geen mens terug kan loop:
- 100 die dans van dié wat sterf en geen hoop
 meer wil hê in die soet lewe, 'n gang
 soos van die stil sterre wat bokant hang
 elke nag, die Wit Blom van die Skemer, en Hy,
 die Blou Vuur in die Hond, wat die Bendes lei
- 105 tot die brandende see agter die groot strome –
 hy het lig en binne 'n enkele droom
 tussen die bruin volk gewandel, tussen staar en vrees;
 en die rooi bees
 het ver in die horisonte gewyk; maar hy
- 110 het die stil dans getrap en gegly
 deur die blinde kringe soos die fyn draad
 in die weefstoel lewe en 'n grys gewaad
 se webbe met vreemde bewinge bind;
 om Koki was die grys wind
- 115 en die grys land sonder boom of gras,
 en eensaam water wat branding was
 tot teen ver kape. Sy lyf en voer
 het stil soos die roer van die wit en soet
 riet in die maat van die water gekom,
- 120 die wye baaie wat eers sy stam
 se tuiste gewees het en nou nog sing
 in spreekwoord en lied se herinnering:
 die ewige kom en keer van 'n wand
 wit water oor 'n eng grys strand,
- 125 die koue ópskuim tot aan die keel,
 die trugdryf af in die blou en geel
 diep dale agter die branders se ry,
 en die stil spoel by die kape verby
 in 'n sterker vloed.
- 130 En hulle het gewag,
 gehurk oor die koue as die lang nag,
 toe hy ná die dans van die rooi bul
 die dans van die groot water wat die aarde vul
 in die heilige kringe gewandel het, en laat
- 135 by die vuur gaan lê het tot die geel daeraad.

In hierdie afdeling, "Die dans", beweeg alles op 'n mespunt en staan in die teken van onsekerheid. Koki het die stryd teen Raka aangeknoop, maar eers in die gees van sy stamgenote. Hy probeer hulle met die rede oortuig waarom Raka 'n gevaar is. Met elke greintjie krag van sy woord probeer hy sy volgelinge bewus maak van hulle ryke kultuur. Daarna begin hy alleen dans, en mettertyd voeg die ander lede van die stam hulle by hom, maar as hulle Raka buite die kraal hoor lag, sluip hulle terug na die "koue vure", en Koki dans dan weer alleen.

Dit is wenslik dat die onderwyser ter inleiding en voor die teks geles en die vrae beantwoord word, kortliks agtergrond verskaf oor die *dans* as kunsvorm/ drang om aan allerlei gemoedsaandoeninge uiting te gee. Die rol wat die dans/soort dans in *Raka*, en spesifiek in hierdie afdeling speel, kan kortliks bespreek word. Die meeste tieners is versot op dans en daarom is die dans as vermaak, of ontspanningsbedrywigheid, deel van hulle persoonlike voorkeure.

Vrae:

1. (a) Hou jy van dans? Watter deel van die dans hou jy die meeste van?
- (b) Waarom dans jy? Wat haal jy daaruit?
- (c) Watter soort dans verkies jy? Waarom?
2. Nadat die teks geles is, word die volgende vrae gevra:

Is daar 'n verskil tussen die soorte danse wat julle dans (bv. rock-'n-roll, ens.) en die dans wat Koki en sy stam dans, d.w.s. die primitiewe dans?

Gebruik die volgende inligting oor die primitiewe dans om die vraag te beantwoord. Trek twee kolomme. Skryf in die linkerkolom "Moderne dans", en in die regterkolom: "Primitiewe dans" (Koki se dans). Vergelyk die twee danse t.o.v. doel en betekenis, aard/kenmerke, kleredrag, ritme en musiek/ begeleiding, kultuur e.a. verwante aspekte.

"For primitive man dance is a way of thinking and living. Through dance he imitates animals, rehearses the hunt, and prays for fertility rain, and other basic tribal needs. Love, work, and ritual find release and expression through movement. Closely connected to the rhythms of nature, primitive man cannot help imitating these rhythms and expressing himself in rhythmic movement. His whole body is in motion to the beat of the drum. Primitive dancers are usually performed in groups. Round dances have particular meaning and purpose: to ban evil spirits, to heal the sick, or to preserve the tribe from misfortune. A favourite movement is stamping, which supposedly makes the earth tremble and submit under primitive man's feet. Primitive dancers enjoy squat dances, reminiscent of animal dances, and they also like to whirl, to wretch, and to leap.

Although they have developed no standard technique, the primitive dancers achieve complete freedom of movement." (*Collier's Encyclopedia*, Vol. 7, 1971 : pp.694-695).

3. Waarom probeer Koki sy mense met die *rede*/verstand oortuig dat Raka gevaar vir hulle inhou? Is *gevoel*/emosie dan nie 'n beter manier van oorreding nie, veral as 'n mens in gedagte hou dat jou volgelinge eenvoudige, onintellektuele mense is?
4. (a) Wat besef Koki as sy stamgenote hom toejuig?
(b) Noem 'n voorbeeld waar 'n maat jou om 'n verkeerde rede geprys het.
5. (a) Vir die meeste sogenaamde beskaafde (Westerse) volkere is *dans* 'n vrolike geleentheid. In r. 39 word egter gepraat van " 'n *krygsdans* van sy ras en bloed". Hoe, dink jy, bring 'n mens 'kryg' (oorlog) by 'dans' uit?
(b) Wat presies is "die *krygsdans* van sy ras en bloed"?
(c) Waarom het Koki dié dans gedans?
6. "Party van Koki se stamlede dans kamma saam." Stem jy saam? Motiveer jou antwoord.
7. "Raka is vreedsaam, Raka is nie sleg" (r. 85).
(a) Waarom die skielike verandering by Koki se manne?
(b) As jy Koki was, hoe sou jy op dié aanklag/woorde gereageer het?

Hoe sou jy die raad wat Koki se stamlede aan hom in r. 85 ("Raka is vreedsaam ...") gee, beskryf? Kies een van die volgende moontlikhede: ruimhartig, vreesagtig, uitdagend. Gee 'n rede vir jou antwoord.
8. Vergelyk Koki en Raka se goeie en slegte hoedanighede/karaktereienskappe met mekaar, soos dit uit "Die dans" blyk, bv.

Koki	Raka
– Verloor houvas oor wette en kulturele waardes.	– Maak aanspraak op die biologiese aard van die mens: seksuele, primitiewe, vernielsugtige.

9. (a) Waarom dans Koki *alleen* die "groot dans in die leë kring"? (r.38).
- (b) Wat sou jou pla as jy *alleen* moet dans?
- (c) Koki se dans kan as 'n *noodlotsdans* beskou word. Stem jy saam? Motiveer.
10. Hoe, dink jy, het (a) Koki en (b) die vroue gereageer toe Raka daar buite hard en spottend begin lag?
11. Dink jy Raka kan dans? Motiveer jou antwoord.
12. Die dansers het *teruggesluit* (r.76) na die vure. Wat sê die woord *sluit* vir jou?
13. Waarom het Koki eensaam (r.80) agtergebly?
14. In hierdie epos gaan dit om die stryd tussen Raka, die natuurmens, en Koki, die kultuurmens. Bespreek hierdie stelling aan die hand van die teks, "Die dans".
- Wat, sou jy sê, is jy (a) 'n kultuurmens (b) 'n natuurmens (c) 'n enkeling/individueel, of (d) 'n massamens?
15. Wie vertel die verhaal? Wat weet die leser reeds van die verteller?
16. Wat is (a) die 'Wit Blom van die Skemer' (b) 'Blou Vuur in die Hond, wat die Bendes lei' (r.103-104)?

Vrae oor beeldspraak/metaforiese taalgebruik, styl, stylfigure

17. Gaan die metafore en vergelykings na en verduidelik watter insigte dit vir jou bring ten opsigte van tradisionele dinge soos *kraal*, *sloot*, *bos*, *net*, *klip*, *hut* en *karos*.
18. 'n *Karos* (r.53) is 'n mantel van gebreide (skaap)velle/ 'n vel wat los om die skouers hang, en o.m. deur die Koikoi gedra word.
- Probeer nou, n.a.v. die definisie, vasstel wat vergelyk word en wat die verband tussen die sleutelwoorde : *karos*, *vrees* en *laat val*, is.
19. Verduidelik die metafoor in r. 4 en 5: "Toe was die kraal 'n grys sloot/van stilte in die luide nag..." 'n Mens sou dié metafoor ook só kon uitbrei: "Toe was die kraal *soos* 'n grys sloot van stilte." Wat, sou jy sê, is die ooreenkoms tussen ('n) *kraal* en 'n (grys) *sloot* (van stilte)?

20. Verduidelik kortliks die metafore/personifikasies in r.14, 17, 18, 27, 28 en 29.

21. In r.114 praat die verteller van 'n "grys wind". Kan wind 'n kleur hê? Verduidelik. (Die verskynsel word *sinestesie* genoem. Gee nog voorbeelde hiervan.)

22. Verduidelik die stylfiguur in r. 94: "soet skrik".

23. " ... *en* net geweet/van die skild *en* die riet *en* die lem wat breed/sag wegraak deur die huid *en* vleis" (r. 81-83). Is daar 'n spesifieke rede waarom "en" so dikwels herhaal word?

Vrae oor taal, klank, ritme, rym, ens.

24. Wat beteken: die pyl *wet* (r. 24); *kape* (ekv. *kaap* r.117); "*ruglings stort*", (r. 65); "*die kam/van 'n wilde golf*"(r. 65-66) ?

25. Verduidelik die klanknabootsende woord *rat-tat* (r.56).

26. Dink jy dit is nodig dat 'n gedig moet rym? Wat is die voordeel van rym?

Waarom, dink jy, gebruik die verteller paarrym?

27. Wat is 'n *enjambement*? Haal voorbeelde aan uit die gedig en verduidelik watter funksie dit vervul.

Oorkoepelende vrae

28. Watter een of meer van die volgende temas spreek uit hierdie uittreksel? Bewys aan die hand van die teks.

(a) 'n Waarskuwing teen geringskatting van die magte van die onderbewuste, die driflewe.

(b) 'n Voorstelling van die ewige stryd tussen goed en kwaad.

(c) 'n Voorstelling tussen instink (gevoel) en rede.

(d) 'n Ewige stryd tussen liggaam en gees.

29. Kyk na die onderstaande foto uit Truk se aanbieding van *Raka* as ballet en beantwoord die vrae daarna.



Uit Truk se aanbieding van
N.P. van Wyk Louw se RAKA –
vir baie die beste werk in Afrikaans nog geskryf.

*O skoonheid van die lyf, jy slaat
op uit die aarde soos die rooi vonk
uit die vuursteen spring; wild en jonk
is nog die skoonheid van die lyf op die swaar aarde
waaruit hy rank. . .*

- (a) Op wie/wat, dink jy, het die aanhaling: "O skoonheid van die lyf... " betrekking?
- (b) Waarom, dink jy, leen die *ballet* hom so goed tot 'n verwerking van die epos? (Om jou te help: Die *ballade* (It. *ballata*) beteken 'danslied'. Die romantiese of volksballade is oorwegend epies (verhalend) met sterk emosionele ondertone soos liefde, haat, wraak, ens.)
- (c) In aansluiting hierby, lees Van Wyk Louw se "Ballade van die bose" (*Groot verseboek*, deur D.J. Opperman, Tafelberg).
- (d) Verwys na die Truk-foto. Wie, dink jy, dans in die middel van die foto? Waarom dink jy so?

Wat het jy op te merk oor die kleredrag en houding van die persoon in die middel?
Waarom is sy houding anders as die dansers s'n op die agtergrond?

30. Koki se alleendans ontwikkel in 'n *dodedans*.

- (a) Weet die leser reeds vooraf hoe die geveg tussen Raka en Koki gaan afloop? Motiveer jou antwoord.
- (b) Waarom word die dodedans die "dans van die groot water" genoem?
- (c) Die dodelied in *Raka* kan met enige gedig oor 'n gestorwene vergelyk word. Ons praat van 'n *elegie*, of *lykdig*. Wat is 'n lykdig?
- (d) Gaan die volgende lykdigte in Afrikaans na en vergelyk dit met die dodelied in *Raka*:

"O, die pyngedagte" (Totius)

"Op die dood van Riëtte" (Lina Spies)

"My ouers ix" (Uit: *Lykdigte* deur Joan Hambidge)

2.3.16 Toepassing op "*Diepe grond*" (Reza de Wet)

Die dramateks stel andersoortige eise en probleme aan 'n lesergerigte benadering. Die gemiddelde tienerleser wil onbelemmerde toegang tot 'n literêre teks hê; daar moet geen demper op sy/haar leeslus geplaas word nie. Voorkeur word gegee aan 'n eenvoudige, spannende storielyn, direkte taal, sonder 'bykomstighede' soos skuinsdruk wat toneelaanwysings aandui, of name van karakters/rolverdeling wat op elke bladsy, aan die begin van 'n nuwe paragraaf, voorkom. Om dié rede sal leerders ook 'n (kort)kortverhaal en poësie bo 'n dramateks verkies.

'n Belangrike rede is die voortdurende, byna knaende gevoel by die leser/leerder dat die dramateks wat sy/hy nou lees, eintlik *opgevoer* moes gewees het. Dit vereis dus heelwat visualisering van die leser se kant. Die oningewyde leser vestig dikwels sy/haar aandag slegs op die dialoog, en die toneelaanwysings, beskrywings van gebare, en alles tussen hakies, word doodgewoon geïgnoreer.

Dit is nie die ondersoeker se taak om op die metodes in te gaan waarvolgens die dramateks aanvaarbaarder gemaak kan word nie. Vir die doel van die verhandeling word net op tipies responsgerigte dramavrae gekonsentreer. Die onderwyser het weereens die taak om vooroordele ten opsigte van die drama uit die weg te ruim en geesdriftig te raak oor die vooruitsig om 'n eenbedryf/toneelstuk op die planke te bring. Onderwysers kan elkeen 'n rol laat lees en daar kan selfs 'toneel gespeel' word. Sodoende kan die eentonige lees in die klas afgewissel word deur 'n rol- of spellesing.

"Diepe grond" is een van 'n drieluik wat onder die naam *Vrystaat-trilogie* verskyn het.

Die tekste in dié bundel, soos ook in ander bundels, word gekenmerk deur kragtige eenvoud en

veelduidigheid. 'n Dramatiese spanning tussen die gewone en makabere, maak die dramas tegelyk opvoerbaar en geskik vir diepte-ontleding, veral ten opsigte van intrige, handeling, bou, tema, botsing en karaktertekening.

Die tema van "Dieper grond" is die in verzet kom teen enige vorm van veral ouerlike gesag, gebondenheid en vryheid. Die hele drama moet verkieslik gelees word ten einde 'n insig in die karakters, hulle optredes en motiewe te kry.

Frikkie en Soekie is broer en suster wat hulle plaas probeer red deur elke nag te grawe vir water – in hulle huis. Die hoop grond wat hulle uitgrawe, bly in die huis. Mnr Grové, 'n prokureur uit Bloemfontein, is deur hulle tante gestuur om te probeer uitvind wat aan die gang is en hulle waarskynlik in 'n inrigting te laat opneem. Hier volg die slottoneel:

University of Cape Town

- 1 GROVÉ (*skreeu hard*): Ek sweer, ek weet niks van lakens af nie!
- 2 FRIKKIE: As jy nie wil hoor nie, moet jy voel!
Die volgende drie spreekbeurte gelyktydig:
- 3 SOEKIE: Trek, Boetie, trek!
- 4 FRIKKIE: Spring, mannetjie, spring...!
- 5 GROVÉ: Help my! Iemand... help my, asseblief...! Help!
- 6 FRIKKIE: Kom, ou Alina! Kom help my! Ons moet hom aan die vleishaak hang! Aan sy voete!
- 7 GROVÉ (*desperaat*): Asseblief, los my! Ek weet niks van lakens af nie!
- 8 FRIKKIE (*vanuit die kombuis*): Moenie teëpraat nie, mannetjie! Jy kry net jou verdiende loon!
Soekie gaan staan by die deur en kyk.
- 9 FRIKKIE (*vanuit die kombuis*): Hierdie loesing gaan jy onthou vir die res van jou lewe!
- 10 GROVÉ: Help! Wat doen julle! Ek het 'n kind... wat vir my wag!
- 11 SOEKIE (*by die deur; kinderlik opgewonde*): Sy broek, Boetie! Trek dit af!
Soekie gaan sit langs die deur met haar knieë opgetrek en luister aandagtig. Dan fluit en klap die sambok op Grové se lyf neer. Met elke slag is daar 'n verskriklike kreet van pyn en die skaduwee van 'n man wat onderstebo hang en heen en weer swaai, kan teen die deur gesien word. Met elke sambokslag ruk Soekie se lyf behaaglik saam.
- 12 FRIKKIE: Bly stil, mannetjie! Wat kerm jy soos 'n meisiekind? Na nog 'n paar houe word Grové se krete sagter.
- 13 SOEKIE (*spring op en kyk by die kombuisdeur in*): Hy kla nie meer so baie nie, nè, Boetie?
Die krete hou nou heeltemal op, maar die sambok kan nog gehoor word. Ou Alina kom binne. Terwyl Soekie verder praat, vou sy Grové se klere op en sit dit in die kis.
- 14 SOEKIE: Hy's nou soet, nè, Boet?
Nog 'n slag van die sambok.
- 15 SOEKIE: Daar's baie bloed, Boet.
Nog 'n slag van die sambok. Ou Alina gaan terug na die kombuis.
- 16 SOEKIE: Haai, Frikkie, aan wat laat dit jou dink? (*Wag vir reaksie*) So't die springbok gelyk as Ma hom afgeslag het. (*Dromerig*) Hy't ook so onderstebo gehang... en die bloed... die bloed het in die groot, wit skottel in gedrup.
Soekie sit weer langs die kombuisdeur. Nog 'n slag van die sambok. Na 'n stilte kom Frikkie van die kombuis af en gaan sit op die bed. Daar is bloedspatsels teen sy arms, sy bors en sy frokkie wat hy halfhartig met 'n vuil kombuisvadoek probeer afvee. Soekie hou hom dop. Na 'n rukkie begin Frikkie sag huil. Hy snuif en vee sy neus met die agterkant van sy hand af. Soekie beweeg na hom en gaan sit vas teen hom.

- 17 SOEKIE (*sag*): Wag net, Boetie . . . jy sal sien . . . een van die dae sal die water somer uitspuit . . . en dan, Boetie . . . dan sal dit soos 'n vloed deur die huis spoel. . . En dit sal als saamspoel . . . als. . . Ma se kisklere en Pa se manel, die sambok, die donskomers, die deken . . . als, Boetie. . . Jy sal sien. Buite sal daar orals plante opkom . . . met breë, groen blare . . . en blomme . . . groot blomme . . . wat draai soos windpompe.
Frikkie draai sy kop en kyk na haar.
- 18 SOEKIE: Ons kan doen net wat jy wil, Boet. Ons kan werk ook as jy wil.
- 19 FRIKKIE: Nee. Ek is te moeg.
- 20 SOEKIE: Nou wat wil jy dan doen, Boetie?
- 21 FRIKKIE: Ek weet nie. Ek dink ek wil slaap.
- 22 SOEKIE (*aanmoedigend*): Ja, dis 'n goeie plan. Ons kan slaap. (*Beweeg na die kombuisdeur*) Alina . . . asseblief, ou Alina . . . ons wil gaan slaap.
- 23 OU ALINA (*verskyn in die deur. Vee haar hande aan haar voorskoot af en lei dan vir Soekie na die bed*): Kom, Nonna.
- 24 SOEKIE (*kniel by die bed met haar oë toe en haar hande gevou*): Liewen Heer, ik ben een kindjie klein. . . Maak my hartjie skoon en rein. . . Amen. (*Klim in die bed*)
Ou Alina neem die vadoek by Frikkie en help hom om in die bed te klim. Sy blaas die lamp op die tafel langs die bed dood. Sy maak vir Soekie en Frikkie onder die verekombers toe.
- 25 FRIKKIE: Nag, ou Alina.
- 26 SOEKIE: Nag, ou Alina.
- 27 OU ALINA: Nag, Nonna, nag, Kleinbaas.
Ou Alina loop na die waskamer en blaas die lamp daar ook dood. 'n Blou maanligstreep val deur die venster oor die bed. Loop terug kombuis toe.
- 28 FRIKKIE (*sag en pleitend*): Ou Alina. . .
Ou Alina draai om en kyk na hom.
- 29 FRIKKIE: Moenie gaan nie, ou Alina. . .
- 30 SOEKIE: Ja, ou Alina . . . ons is bang.
- 31 FRIKKIE: Bly by ons, ou Alina. . .
- 32 SOEKIE: Net tot ons slaap . . . 'seblief. . .
- 33 OU ALINA (*skud haar kop en klap haar tong 'n paar keer; loop terug en gaan sit langs die bed op die vloer in die maanligkol; begin saggies 'n Sotho-slaapliedjie sing terwyl die ligte uitdoof*):

*Eou eou eou
Eou eou eou
Tula tula tula
Tula tula tula
Etse ke etela
Mphorane ngoana' me
Ka fumana ngoana mokhotse
A kula ngoana me
Eou eou eou
Eou eou eou
Tula tula tula
Tula tula tula
Eou eou eou
Tula tula tula
Tula tula tula*

Ou Alina se Wiegelied

(Andantino cantabile)

E - ou eou e - ou E - ou eou e - ou

Tu - la tu - la tu - la Tu - la tu - la tu - la

E - se ke e - se ke Mpho - ra - ne ngoe - ne' me Ka tu - ma - ne ngoe - ne me - khe - se

A ku - la ngoe - ra me E - ou eou e - ou

E - ou eou e - ou Tu - la tu - la tu - la

Tu - la tu - la tu - la E - ou eou e - ou

Tu - la tu - la tu - la Tu - la tu - la tu - la...

Vrae

1. Waaruit, dink jy, spreek die opstandige gevoel en weerloosheid van die broer en suster, Soekie en Frikkie?
 - (a) Waarteen kom jy in opstand? Noem 'n paar dinge.
2. (b) Hoe hanteer jy 'n rebelse of opstandige gevoel?
 - (c) Waarteen/ teen wie kom Soekie in opstand?
3. (a) Watter blywende indruk het jy/sal jy altyd hê van jou ouers? Noem 'n paar dinge - goeies en slegtes.
 - (b) As albei ouers/ een van hulle oorlede is, hoe dink jy aan hulle/haar/hom?

- (c) Watter blywende indrukke het Soekie van haar ouers?
4. (a) Na wie aard jy die meeste: na jou pa of jou ma? Of is dit nie een van die twee nie? Verduidelik jou antwoord.
- (b) Hoe tree jy op in 'n krisissituasie - soos jou pa of soos jou ma?
- (c) Frikkie tree soos sy pa op. Hoe so?
5. (a) Het jy al 'n dubbele rol gespeel teenoor jou ouers, maat of onderwyser?
- (b) Wat beteken dit om 'n dubbele persoonlikheid te hê? Is dit dieselfde as om 'n 'tweegesig' of skynheilig te wees?
- (c) Waarom, dink jy, speel Soekie 'n dubbele rol?
- Watter rolle speel sy en waarom 'n dubbele rol?
- Motiveer jou antwoord aan die hand van die teks.
6. Waarteen, dink jy, kom die broer en suster in opstand? Sou jy, as jy in hulle skoene gestaan het, ook in opstand gekom het? Verduidelik.
7. Aan wie laat (a) Soekie, en (b) Frikkie jou dink?
8. As jy 'n keuse moes hê, watter karakter in die stuk sou jy *waarskynlik* graag wil wees? Verduidelik.
9. Met watter karakter in die stuk het jy die meeste simpatie?
10. Kan jy jou met enigeen van die karakters identifiseer?
11. Watter karaktereienskappe van (a) Soekie (b) Frikkie (c) Grové en (d) Ou Alina kan jy uit die *toneelaanwysings* aflei?
12. Hoe, dink jy, het Grové gevoel toe Soekie en Frikkie hom wou ophang? Het jy simpatie met hom? Waarom?
13. Vind jy die taal, trant, aanspreekvorm, woordkeuse aanvaarbaar / aanstootlik / oneerbiedig?
14. Wat is daar in die teks wat jou ontstel/bang gemaak het?

15. Hoe kan jou mensekennis en begrip uitgebrei word a.g.v. die kennismaking met die boek/teks?
16. Het jy iets belangriks uit hierdie teks geleer wat jou lewensvisie kan verbeter / verander?
17. Waar speel hierdie drama hom af, dink jy? Sou dit in 'n ander land miskien kon afgespeel het?
18. Frikkie tree soos sy pa op. Hoe so?
19. Dink jy Soekie het die aanranding op Grové geniet? Motiveer. Hoe sou jy opgetree het?
20. Hoe voel ou Alina oor die aanranding op Grové?
21. Watter emosies het jy ervaar met die lees van hierdie teks?
22. Wie van die twee, Soekie of Frikkie, het die grootste spreekbeurt? Waarom?
23. Wat bedoel Soekie met: "Hy's nou soet, nè, Boet?" (par. 14)
24. (a) Watter karaktertrek(ke) van Soekie spreek uit die volgende?

"Haai, Frikkie, aan wat laat dit jou dink? So't die springbok gelyk as Ma hom afgeslag het" (par.16).

(b) Hoe reageer Frikkie hierop?

(c) Hoe sou jy, indien jou suster vir jou so iets sou sê, reageer?
25. Wat is die doel van al die stippels (beletseltekens) in par. 17?
26. Verduidelik watter dieper betekenis die titel kan hê.
27. Haal 'n sin uit die teks aan wat dui op die uitgrawe van die *dieper grond*.
28. Waarom, dink jy, word Grové so gemartel of gestraf?
29. Sou jy graag die opvoering van *Die dieper grond* wil bywoon? Waarom, of waarom nie?
30. Beskryf die ruimte waar die slottoneel hom afspeel soos jy dit vir jou voorstel.

31. Die aanranding op Grové is nie sigbaar vir die gehoor nie. Hoe word dit deur *klank* en *beligting* voorgestel?
32. Jy en jou suster is alleen in 'n verlate huis, saam met 'n huishulp en 'n lyk van 'n jong man.
- (a) Beskryf jou gevoelens.
 - (b) Hoe het Frikkie en Soekie gevoel? Wat wou hulle van ou Alina hê?
33. (a) 'n *Wiegelied* is 'n lied wat gesing of geneurie word om 'n klein kindjie aan die slaap te sus.
- (b) Waarom sing ou Alina dan hierdie Sotho-wiegeliedjie vir twee groot kinders, of is dit nie vir hulle bedoel nie? Verduidelik.
 - (c) Wat is opvallend van die eerste twee reëls van die wiegeliedjie?
 - (d) Kyk weer na die liedjie se woorde en die musiek op bl. 67. Dramatiseer die laaste toneel. Laat een van die leerders wat musiek kan lees die liedjie neurie terwyl sy 'n pop in haar arms hou.

2.4 TEKS EN TEMA: 'N TEMATIESE BENADERING

2.4.1 Begripsbepaling: 'tema'

Die begrip tema kan as die kortste samevatting van die teks, of 'n simboliese verwoording daarvan beskou word (Van Luxemburg, e.a., 1985 : 136). In *Modern Critical Terms* (Fowler, 1987 : 248) word die tema tradisioneel gesien as 'n herhaalde of terugkerende element van die onderwerp. Die moderne aandrang op gelyktydige verwysing na vorm en inhoud, beklemtoon egter die formele aspek van die term. 'n Tema is altyd 'n onderwerp, maar die onderwerp maak nie vanselfsprekend 'n deel van die tema uit nie. Daar word gewoonlik nie aan 'n tema gedink as die aanleiding tot 'n kunswerk nie, maar eerder as 'n onderafdeling van die onderwerp wat indirek uitgedruk word deur die herhaling van sekere gebeure, beelde of simbole. Insig in die tema word deur gevolgtrekking verkry en dit is dan ook die grondrede vir die gebruik van beelde en simbole.

Tema is 'n meer konkrete en formalistiese term met strukturele implikasies. 'n Mens dink aan 'n tema as 'n draad wat deur 'n werk loop en verbandhoudende of nie-verbandhoudende eienskappe of

2.4.2 Tema, teks en motief

Die *tema* (aanduidend van die titel) van 'n gedig, kan bv. net uit een woord bestaan, bv. "Ma" (Antjie Krog); "Uitstel" (Ernst van Heerden); "Wegwyser" (D.J. Opperman); "Vaalvalk" (W.E.G. Louw), of die tema kan uit die gedig self spreek, bv. *stad* ("Stad in die mis" - D.J. Opperman); *natuur* ("Vroegherfs"- N.P. van Wyk Louw), ens.; of net 'n teenstelling: jeug-ouderdom; oorlog-vrede, ens.

Die aanduiding van die tema laat geen reg geskied aan die semantiese kompleksiteit van 'n teks nie, en is ook nie daarvoor bedoel nie. Wanneer 'n tema aan 'n teks toegeken word, het ons slegs 'n maksimum globale interpretasie daaraan gegee wat ons in staat stel om die teks in sy geheel te beskou. 'n Mens sal dan gaan vasstel hoe die tema opgebou is (Van Luxemburg, e.a., 1985 : 137).

Die kleiner eenhede waaruit die tema opgebou is, noem ons in verhalende en dramatiese tekste die fases of episodes.

Dan is daar ook 'n meer algemene term nodig wat die semantiese eenhede van die teks aandui. Hiervoor word die term *motief* gebruik. Die tema en motief vorm veral 'n belangrike deel van die formalistiese literêre beskouing (sien bl. 13). Die motiewe is regstreeks uit die teks af te lei en is meestal konkreet, terwyl die tema dikwels abstrak is en nie in die teks eksplisiet verwoord is nie (Van Luxemburg, e.a., 1985 : 137).

Tema en onderwerp is dikwels sinoniem, maar tema gaan soms wyer uit as onderwerp. Tema het, onvermydelik, 'n abstrakte karakter en sal wel saamhang met sy ideë-inhoud (Aucamp, 1991 : 56).

2.4.3 Tematiese (temagerigte) benadering (vraelys)

Die volgende beknopte toeligting ten opsigte van die tematiese benadering word in die vraelys (Bylae A) gegee:

'n Deurlopende tema (bv. goed en kwaad, die natuur, liefde, ens.) word gekies en daar word nagegaan hoe literêre tekste by die tema aansluit.

2.4.4 Voor- en nadele van 'n temagerigte benadering

(a) Voordele

Aucamp (1991 : 54) noem, n.a.v. The Commission on English se verslag oor letterkunde-onderwys, enkele voordele verbonde aan temagerigte letterkundeonderrig:

- ☐ Dit vereis dieper insig en 'n meer verbeeldingryke seleksie van materiaal as die meer chronologiese, arbitrêre verkenning.
- ☐ Dit prikkel die student wat geïnteresseerd is in idees, en konfronteer hom / haar met ewig-menslike vrae en probleme.
- ☐ Dit bied 'n hegte 'huwelik' tussen 'n temagerigte en 'n genre-gerigte benadering tot die letterkunde.
- ☐ Audio-visuele hulpmiddels soos beeldmateriaal en musiek, kan nou by die letterkundeonderrig betrek word, maar met die uitdruklike voorwaarde dat sodanige hulpmiddels dit wat wesenlik literêr is in die literêre teks sal ontsluit, en nie 'n doel op sigself sal word nie. Nie-fiksie sal ook onder hulpmiddels kon ressorteer. Kontrastering en vergelyking van fiksie en nie-fiksie sou byvoorbeeld kon uitwys wat beduidend en wat nie beduidend is nie.
- ☐ 'n Kreatiewe klimaat word geskep wat tot stel- of skryfmoontlikhede kan lei, bv. 'n gedig, 'n verhaal, eenbedryf, 'n essay, na aanleiding van 'n sportongeluk of -besering.
- ☐ 'n Groot voordeel van 'n temagerigte benadering, veral t.o.v. hierdie verhandeling, is dat talle literêre benaderings in één program gehuisves kan word: die strukturele/teksgerigte benadering, responsgerigte benadering, die semiotiese benadering, en tot nog toe nie op skoolvlak toegepas nie, die psigoanalitiese en dekonstruksiebenadering. Die toepassing van een of meer van hierdie benaderings beteken nie noodwendig die kansellering van die res nie.
- ☐ Temagerigte onderwys werk deur middel van inter- en intratekstualiteit die oorbeklemtoning van enkeltekste teë. Die leser/leerder/onderwyser ervaar nou die letterkunde in sy volle totaliteit, of as oorkoepelende verskynsel, wat oor alle genre- en euskeidings heen in gesprek bly met homself. Vertaling uit die wêreldletterkunde vorm 'n integrale deel van 'n temagerigte benadering. Dit bring 'n groter verskeidenheid belewenisse en kunsvorme in die spel en stimuleer tegelyk hoëvlakvergelyking.
- ☐ 'n Belangrike opvoedkundige voordeel wat Combrink (1994 : 18) ook noem, is dat die leerders deur middel van literêre en ander materiaal, inligting kry oor die wêreld om hulle, en sodoende hulle lewensinsig en perspektief op die wêreld om hulle verbreed. Letterkunde is 'n weergawe van menslike ervaring op alle vlakke, in verskillende tye en op verskillende plekke. Die leerders word ook blootgestel aan die wye kultuurwêreld en raak kultureel geletterd.

- ☐ Temagerigte onderwys stimuleer leerders om selfstandige navorsing te doen, wat 'n inherente deel van die onderrigprogram uitmaak. Elke teks dra by tot die verruiming van die leerders se verwysingsraamwerk.
- ☐ 'n Temagerigte onderrigprogram skep geleentheid vir leerders om binne 'n kreatiewe klimaat hul eie sieninge en standpunte en eie skryfwerk te ontwikkel.
- ☐ 'n Essensiële eienskap van hierdie benadering is die geleentheid wat vir integrasie op talle vlakke geskep word, bv. taalvaardighede, emosionele, intellektuele respons; denkvaardighede, formele en nie-formele onderrigstrategieë.
- ☐ Dié benadering kan by die daaglikse eise van die onderwys aangepas word.
- ☐ 'n Temagerigte onderrigprogram kan jong lesers weer leer letterkunde/boeke lees - 'n interaksie wat as gevolg van ooralise van literêre tekste verlore gegaan het.

(b) Nadele of gevare verbonde aan 'n temagerigte benadering

- ☐ Hoewel die voordele die nadele oorskadu, moet tog kennis geneem word van die slaggate wat 'n temagerigte benadering inhou. Combrink (1992 : 19) noem enkele van die nadele:
- ☐ Literatuur kan so afgewater word dat die literêre kern verlore raak in allerlei interessante en bykomstige aktiwiteite. Die tema kan oorbeklemtoon en die teks onderbeklemtoon word. 'n Gesonde balans tussen die programkomponente moet noukeurig gemonitor word.
- ☐ Oordrewe klem op, of oorontginning van die tema (en 'n gevolglike lomp program) kan maklik tot verveling by die leerders lei. Hierdie tipe negatiewe reaksie moet teen elke prys vermy word.

Aucamp (1991 : 56) wys nog op die volgende nadele:

- ☐ Die verwringing van die letterkunde ten einde dit by 'n vooraf bepaalde tematiese konsep te laat in- en aanpas.
- ☐ Letterkunde se boustof is die lewe self, en 'n temagerigte benadering kan daartoe lei dat die letterkunde op 'n syspoor gerangeer word om hom dan net by die 'lewe' te bepaal. Die onderwyser moet gedurig in gedagte hou dat die letterkunde oor sy eie dissipline beskik; dit is

nie 'n aanhangsel van die filosofie, geskiedenis, politiek, ens. nie.

The Commission on English (1965 : 52) se slotstelling verdien spesiale aandag:

"...literature is a separate form of art and must be studied in its own terms, as an imaginative construct depending for its power and persuasiveness on the deployment of language. The danger of thematic emphasis is that those peculiar terms will be obscured or obliterated, that literature will not be given a chance to appear for what it truly is."

2.4.5 Kenmerke van 'n temagerigte literatuurprogram

So 'n program vereis noukeurige beplanning, oorspronklikheid en verbeelding, terwyl die ervaring en belangstellingsveld van die leerders in ag geneem moet word.

- ☐ Die program het 'n hegte struktuur, maar is nie rigied nie. Dit maak voorsiening op verskillende vlakke.
- ☐ 'n Kreatiewe, oop klimaat word deur die program geskep.
- ☐ Integrasie in die ruimste sin vind plaas.
- ☐ By die keuse van tekste word o.a. gelet op relevansie, stimulasie, verskeidenheid, verskillende genres en universaliteit (Combrink, 1992 : 20).

2.4.6 Toepassing van tematiese benadering

TEMA: DIE LIEFDE (DIE HART)

Dit is moeilik om jou die liefde sonder die *hart*, sentrum van die mens se geestes- en gevoelslewe, in te dink.

Ruimte ontbreek vir 'n volledig uitgewerkte program; daarom word baie kursories te werk gegaan. In sommige gevalle word net die tekste en hulpbronne (bv. musiek, foto's) genoem, met toepaslike opmerkings. Die klem val deurgaans op die ervaringswêreld van die leser/leerder.

Poësietekste maak die grootste deel van die tematiese benadering uit. Daarby is die poësie ook uitermate geskik vir tematiese⁵⁾ en tekstuele vergelyking vanweë sy ekonomiese lengte, direktheid en beknopte kerngedagte.

Liefde is 'n onuitputlike tema wat veral op hoërskoolvlak met groot vrug gebruik kan word. Die onderwyser het hier die onbenydenswaardige taak om as geduldige wag hond op te tree en te sorg

⁵⁾ 'n Tematiese/geïntegreerde benadering word in heelwat poësiebloemlesings gevind, bv. *Pret met poësie* (A. Cillié); *Reënboogstemme* (G.W. Davids, e.a.). Vgl. ook *Tema en tegniek* (A. Kloppers en P.J. du Toit).

dat leerders nie buite perke raak en slegs hul ongebreidelde hartstogte of ongevraagde sentimentaliteite die teks indra nie. Gepas in hierdie opsig is Elisabeth Eybers se woorde: "Hoe kan ek hierdie hete hart betig/dat hy jou voortaan minder lief moet hê?"

'n Fyn balans moet behou word tussen affektiewe en kognitiewe doelstellings. Ons bepaal ons hoofsaaklik by die volgende aspekte van die tema: inleiding tot die tema (bespreking); die gedefinieerde hart/liefde; die fisiese hart; die liefde van 'n man vir sy vrou (en omgekeerd), met passende tekste; en die hart van die vader (met toepaslike tekste). Wat die onderrigvrae/take/opdragte betref, is die tematiese benadering ruimhartig - dit akkommodeer al die verskillende benaderings, maar behou tog sy 'identiteit'. Die taal, styl en metafoor is om dié rede nie minder belangrik nie, of om met Opperman saam te praat: "Gereedskapsgesels lei tot omhels".

Wat hier volg, is 'n beskrywing van die tema – die liefde. Terselfdertyd is daar ook wenke en riglyne vir die onderwyser hoe die tema benader moet word, asook vrae/opdragte aan die leerders i.v.m. die tema.

Ter *inleiding* kan die onderwyser, aan die hand van responsgerigte vrae, die tema oopstel vir bespreking, bv. Wat is jou definisie van liefde? Is daar iets soos 'ware liefde'? Wat is kalwerliefde? Watter soort liefdes kry 'n mens nog? (Dink aan vaderlandsliefde, naasteliefde, ens.) Waaraan kan jy sien dat mense mekaar liefhet?

□ **Die gedefinieerde hart** (integrasie van taal en letterkunde)

- Definisie van *liefde* (HAT): 1. hartlike geneentheid, gehegtheid aan 'n persoon of saak. Sonder die *hart* in 'hartlike' is die liefde nie moontlik nie.

Liefde kan vlgs. HAT ook beteken: 2. Geneentheid van 'n man vir 'n vrou, of omgekeer. 3. Gevoel van eerbiedige geneentheid teenoor God. 4. Warme, diepgaande belangstelling in 'n saak. 5. Voorwerp van liefde (bv. Sy is my eerste liefde).

- Al bogenoemde verklarings, met die uitsondering van 5, wat ook by 2 ingedeel kan word, kan by die liefdestema betrek word.

Hand aan hand met liefde, is HART. Gebruik die volledige HAT-definisie, hieronder afgedruk as toeligting/verklaring by die literêre tekste. Konsentreer op die letterlike en figuurlike betekenis.

hart (-e; -jie) 1 Orgaan in die borskas van 'n mens of 'n gewerwelde dier, wat deur sy voortdurende, ritmiese same-trekkings die bloedsomloop aan die gang hou: *Voel hoe klop my hart. 'n Sterk gesonde, swak hart hê. As 'n mens se hart gaan staan, gaan jy dood. Lek-sporhart.* 2 Deel van die liggaam waar die hart sit: *Jou hand op jou hart lê. Iemand aan jou hart druk.* 3 Setel van 'n mens se gevoelens en sedelike eien-skappe; innerlike aard; wese, binne-ste: *Iemand met 'n sagte, verstandige, opregte hart. 'n Harde, teer hart hê. Die angs slaan my om die hart. 'n Gebroke hart. Die taal van die hart. My hart voel lekker. Iemand 'n goeie, kwade hart toe-dra. ∇ En jy, Salomo, . . . jy moet die God van jou vader ken en hom dien met jou hele hart . . . want die Here ondersoek alle harte en ken die bedoeling van elke gedagte (1 Kron. 28:9 NV). My hart . . . sing soos 'n besie (Ingrid Jonker).*

4 Moed. ywer. geesdrif: *'n Mens moet hart hê om dit te kan doen. Sy hart het hom begewe.* 5 Iets wat die vorm van 'n hart het: *'n Bruin perd met 'n wit hart voor die kop. 'n Goue hartjie aan 'n ket-ting om die nek dra.* 6(a) Middelste, binneste gedeelte van iets: *In die hart(jie) van die somer. Die ongeluk het in die hartjie van die stad gebeur. Die hart van 'n boomstam. Tot die hart van die saak deurdring.* (b) Gedeelte van die distillaat wat by brandewynstokery voor die naloop en na die voorloop oorstook en brandewyn uitmaak. Vgl. NALOOP, VOORLOOP. 7 Persoon of on-derdeel wat die vernaamste rol in die genoemde ding speel: *Hy is die hart van ons vereniging. Die enjin is die hart van die motor.* 8 Liefingsnaam vir 'n per-soon: *Hoe lyk dit met 'n koppie koffie, my hart(jie)?* UITDR.: *Iemand iets op die hart bind, dit vir hom deeglik inprent.*

Sy hart sit in sy broek, hy is bang, lafhartig. *Iemand op die hart dra*, hom vereer, baie van hom maak. *Iemand iets op die hart druk*, dit vir hom met baie nadruk sê. *Dit gaan van my hart af*, ek doen teësinning afstand daarvan. *Dit gaan iemand ter harte*, hy voel dit diep, dit raak hom diep. *Van ganser harte*, met die hele hart; volkome, heeltemal. *Jou hart aan iemand gee*, jou liefde aan hom of haar gee. 'n *Groot hart hê*, moedig, dapper wees; 'n begrypende, liefdevolle aard hê. *Iemand se hart hang aan iets*, hy wil dit baie graag hê, verkry. 'n *Hart vir iemand (iets) hê*, liefde, simpatie vir hom (daarvoor) hê. *Iemand se hart sit in sy keel*, hy is erg ontsteld, beangs. 'n *Klein hartjie hê*, nie dapper wees nie; maklik verdrietig word. *Iets nie oor jou hart kan kry nie*, te teergevoelig wees om dit te doen; nie daarby kan berus nie. *Jou hart lug*, uiting gee aan jou gevoelens. *Vuil hart*, *vuil mond* (nie alg.), vuil taal kom uit 'n vuil inbors. *Waar die hart van vol is*, loop die mond van oor. 'n mens praat graag oor dié dinge wat jou gedagtes in beslag neem. *Met hart en mond*, met gedagtes en woorde; met sterk oortuiging. *Van jou hart 'n moordkuil maak*, jou gedagtes en gevoelens vir jou hou, jou oortuigings opkrop. *Jou hart op jou mou dra*, aan almal openbaar wat in jou aangaan. *Iets lê iemand na aan die hart*, dis vir hom dierbaar.

Iets ter harte neem, daarna luister, ernstig opneem; vir jou dit aantrek. *In hart en niere*, in sy diepste wese; volkome, bv. *in hart en niere iets steun*, iemand bystaan, aan iets glo. *Jou hart aan iets ophaal*, jou daarin verlustig. *Sy hart sit op die regte plek* (sy hart op die regte plek hê), hy voel, dink reg oor sake; hy sal die goeie nastreef en doen. *Iemand 'n hart onder die riem* (tans meestal, 'n riem onder die hart) steek (tans destig), hom bemoedig. *Dit is vir my 'n riem onder die hart*, dit bemoedig my, gee my moed, bv. *jou vriendelike woorde, jou daadwerklike bystand was vir my 'n riem onder die hart*. *Met hart en siel*, met die hele wese, alle kragte. *Iemand se hart sak in sy skoene*, hy verloor moed. *Iemand se hart sit in sy skoene*, hy het nie moed nie. *Iemand se hart steel*, iemand se vriendskap, liefde wen. *Elke hart het sy smart*, elkeen het sy eie sorg en verdriet. *Sy hart lê op sy tong*, hy praat openhartig oor alles wat hy voel en dink. *Jou hart uitpraat*, vryelik praat oor alles wat jou beswaar. *Iemand se hart is verdeel*, hy vind dit moeilik om tussen dinge of persone te kies. *Iets aan jou hart voel*, innerlik daarvan oortuig wees. *Een warm hart steek die ander aan die brand*, liefde, geesdrif werk aansteeklik hart: ~ gebrek, ~ ontsteking, ~ oorplanting, ~ prikkel, ~ spier, ~ wand, ~ werksaamheid, ~ wond.

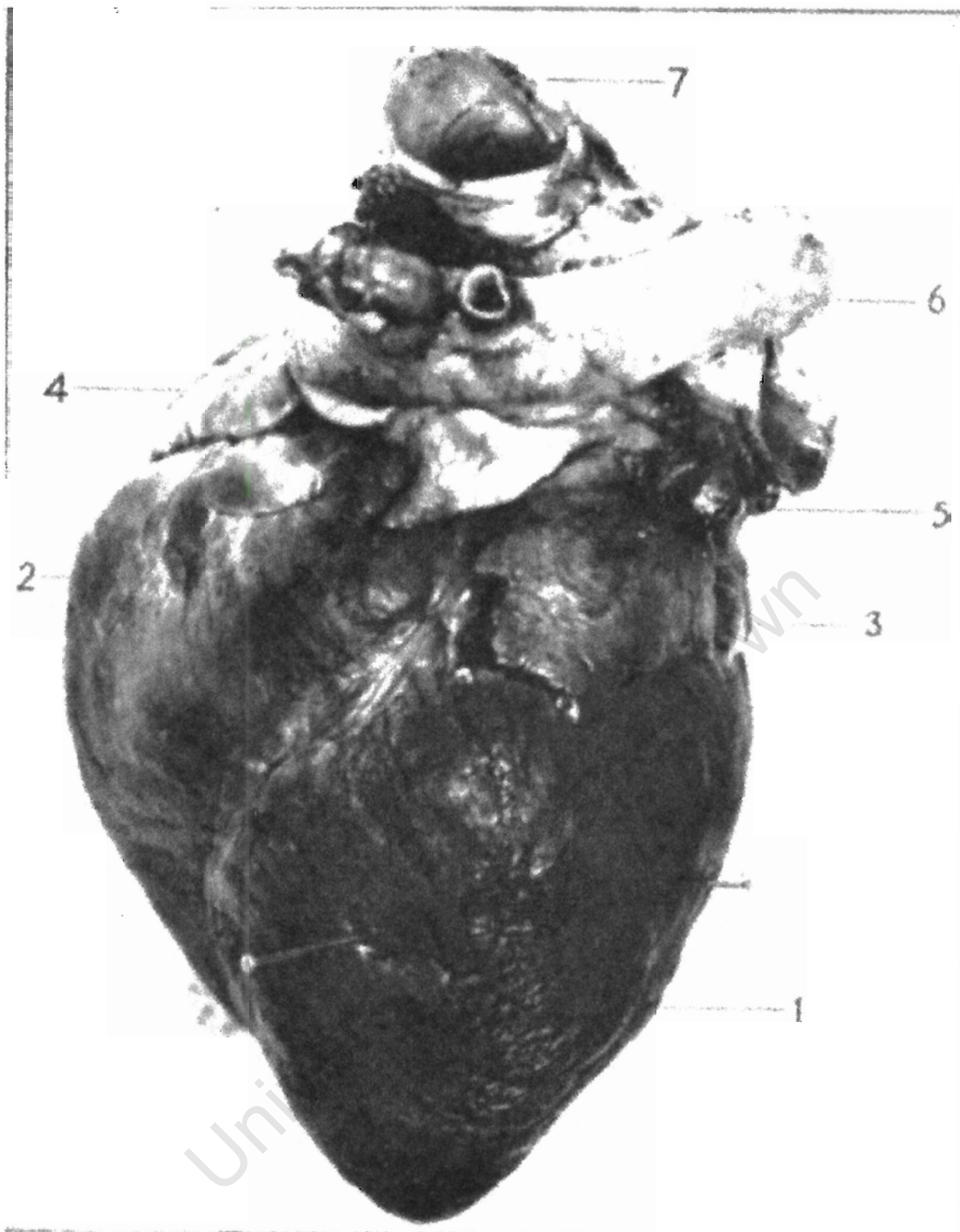
- (a) Daar is altesaam 8 verklarings van *hart*, met voorbeeldsinne, asook talle idiome onder dié lemma. Wat die verklarings betref, sou 'n mens kon vra watter hart in 'n spesifieke (literêre) teks die hardste praat. Eers responsgerigte vrae:
- (b) Wat beteken dit om 'n *gebroke* hart te hê? Het jy al ooit 'n gebroke hart gehad? Verduidelik.
- (c) Literêre verwysing: Sou jy sê die vrou, in die uittreksel uit Hettie Smit se *Sy kom met die sekelmaan* (bl. 87) het 'n gebroke hart? Verduidelik aan die hand van die teks.
- (d) " 'n Mens moet ('n) *hart hê* om dit te kan doen." Maak eers seker jy weet wat hierdie uitdrukking beteken. Kies dan een van die verklarings (1-8) en sê dan wie, dink jy, besit hierdie eienskap, en na watter gedig/prosateks verwys word.
- (e) Hoe tree iemand op met (i) 'n sagte hart (ii) 'n harde hart? Wie van jou ouers/vriende, dink jy, het 'n sagte/harde hart? Watter soort hart het jy?
- (f) Gaan al die tekste na wat onder die liefdestema ressorteer. Stel vas wie van die persone (i) 'n harde hart, en wie (ii) 'n sagte hart het. Staaf jou antwoord telkens met 'n aanhaling uit die teks.
- (g) In die gelykenis van die verlore seun, wat sou jy sê, watter van die volgende idiome pas die beste by (i) die vader (ii) die verlore/jongste seun (iii) die oudste seun? Verduidelik jou keuse.

met hart en mond; dit gaan van my hart af; jou hart lug; van jou hart 'n moordkuil maak; iemand se hart hang aan iets; waar die hart van vol is, loop die mond van oor; 'n hart vir iemand hê.

☐ **Die fisiese hart**

Hier beweeg ons van die definisie na die fisiese.

Demonstrasie: Wys aan die leerders/klas die foto van die hart op bl.79.



Die hart (natuurlike grootte). 1. Linkerkamer. 2. Regterkamer. 3. Linkervoorkamer. 4. Regtervoorkamer. 5. Are na linkerkamer. 6. Die grootste slagaar in die liggaam. 7. Grootaar wat bloed van die liggaam na die regtervoorkamer bring. (Uit: *Die Afrikaanse Kinderensiklopedie*, Deel II, bl. 436).

1. Dit is bloot demonstratief en dien as prikkel tot 'vleeslike' en 'hartlike denke' en het, uit die aard van die saak, geen literêre waarde nie. Wys op die letterlike teenoor die figuurlike hart (die 'taal' van die hart).
2. Idioem/uitdrukkings soos die volgende het 'n letterlike sowel as figuurlike betekenis, bv. 'n groot hart hê; 'n klein hartjie hê; hartsake praat, ens.

3. Daar is enkele gedigte waar die hart meer letterlik (bv. as pomporgaan) as figuurlik gebruik word, bv. in Ernst van Heerden se "Rustende atleet": "Al bewend weet / die hart uiteindelik: die bo-nerf is/as pantser onvolmaak, /volmaak vermink".

'n Bindingsvers tussen die erotiese hart en die fisiese hart is dié van Ingrid Jonker waaruit duidelik die dubbelhartigheid van die liefde spreek:

Twee harte

Twee harte het ek
Die en wat bloed pomp
En die ander lyk wel op
'n appelliefkosie
of 'n paddatjie

Uit: *Kantelson* (1966)

Let op die meerduidige, morfologiese nuutskepping, *appelliefkosie*, 'n samestellende afleiding tussen die bessievrug *appelliefie* + *liefkoos* + verkleiningsuitgang *-ie*. Die ongedefinieerde *-koos* (liefkoos) kry op die koop toe 'n manlike eienaam by: *koos* > *kosie* > *Kosie* (Koos). So word woordspel en liefdespel ineengestrem, met die resultaat: 'n *paddatjie*, onfeilbare toets vir lewewende bevrugting. Die voegwoord *of* impliseer verder dat dit vir die erotiese hart nie net om liefkosing gaan nie, maar om die bevrugtingsbeginsel.

In die volgende tekste kyk ons na die verskillende gesigte van die liefde. Van die beskrywende hart beweeg ons na die liefdevolle, onselfsugtige, hartlike hart.

In hierdie opsig betrek die tema verskillende verhoudings waarbinne die liefde 'n rol speel: dié tussen man en vrou; vader en kind; moeder en kind; ouer en kind; mens en sport; mens en vaderland; mens / kunstenaar en kuns(werk).

☐ **Die soetsê van die liefhê tussen man en vrou (en omgekeerd)**

In die volgende gedigte en aanhalings uit die poësie en prosa, kry ons 'n aanduiding hoe verskillende skrywers die grootse tema van die liefde ervaar en verwoord, maar tegelyk hoe uiteenlopend hul styl is. Die leser moet deurgaans probeer vasstel hoe elke skrywer/verteller se

styl en benadering teenoor die vrou en die liefde ooreenkom of verskil.

Binne die oorkoepelende raamwerk van die tema, behoort 'n leser- sowel as teksgerigte benadering gevolg te word. Voortdurend moet in gedagte gehou word dat die literêre werk 'n taalkunswerk is en dat alle taalmiddele, insluitende metaforiese taalgebruik/implikasie-verskynsels, ontgin moet word. Die taal as teken (semiotiese benadering) behoort binne die raamwerk van die liefdestemas sy regmatige plek te kry.

Teks 1: *iets om aan te peusel in my igloo:*

my wintervrou is 'n klein klein voël
tjie tjie tjie
wat met drome goël

met herfs het ek dit
in die dooie bos gevang
verbouereerd
oor hoe dit wit genotjies
in die leë bome hang

nou en buite die ruite
is die hongerblou gety
sit
dit op my tafel en
ditse boudjies maak my bly

my wintervrou is 'n klein klein voël
tjie tjie tjie
wat met drome goël

(Breyten Breytenbach)

1. In hierdie gedig, en in 'n minder mate by Jonker s'n, is die *verkleinwoord* dié taalmiddel wat as draer van geneentheid/liefde dien. Vir Jonker is die geliefde die "appelliefiekosie": vir Breytenbach is sy "wintervrou" 'n voëltjie. By Breytenbach druk die verkleinwoord nie net verkleining uit nie, ook klank en vorm is deel van die liefdeswoordespeel. So word *voël* stamloos gelaat deur die fleksiemorfeem *-tjie* wat in 'n bevoorregte posisie in die tweede reël ingeskuif het, waar dit die geluid van die voëltjie naboots. Herhaling gee daaraan 'n nog groter trefkrag. Let ook verder op wat met die ongewone verkleining van die afgetrokke selfstandige naamwoord 'genot' (*genotjies*) gebeur.
2. Skryf al die verkleinwoorde in die gedig neer en probeer dan vasstel watter van die volgende gevoelens die beste by elkeen van die verkleinwoorde pas: liefde; beskeidenheid; ontsag (eerbied); medelye/simpatie; spot.

3. Gaan die rol van personifikasie na. Watter menslike eienskappe word aan die voëltjie toegeken? Kyk 'n bietjie na *ditse boudjies* (r.13). Is daar nie ligte/goedige, dog liefdevolle *spot* by nie? Motiveer.
4. Wat presies is die *genotjies* in r.7? Hou dit verband met die liefde? Motiveer.
5. Verduidelik die metafoor in die eerste reël. Waarom juis "klein voël/tjie...?"
6. Wat bedoel die digter met "wintervrou" in die eerste reël?
7. Liefde word gewoonlik met 'n intieme, warme toegeneentheid geassosieer. Tog heers daar deur die hele gedig 'n ysige en sombere triestigheid. Beteken dit nou minder, selfs geen liefde/toegeneentheid nie? Haal woorde aan wat by die koue winterlandskap pas.
8. 'n *Iglo* is die huis van 'n Eskimo. Beteken dit dat die verteller in 'n iglo woon? Verduidelik aan die hand van die teks.
9. Slaan die woord *goël* na. Waarom sê die digter sy vrou is iemand wat "met drome goël" (r.13,16)?
10. Opvallend in die titel is die woord *peusel*.
 - (a) Wanneer *peusel* jy gewoonlik?
 - (b) Die woord 'peusel' beteken met klein happies stadig eet. Tog is daar geen beduidenis van eet in die gedig nie. Verduidelik. (Hier is hulp: "peusel" kan ook beteken: "herkou" (fig.) in die sin van "dink aan", bv. hy *herkou* die gedagte.)
 - (c) Wat is die funksie van die dubbelpunt aan die einde van die titel? Dit is ook die enigste leesteken in die hele gedig. Motiveer.
11. 'n Ander taalmiddel wat 'n mens nie ongesiens kan laat verbygaan nie, is die onpersoonlike voornaamwoord *dit*, verwysende na die voëltjie, bv. "met herfs het ek *dit* in die dooie bos gevang"; "sit *dit* op my tafel". Die digter gaan selfs 'n stappie verder en vervorm die "dit" na 'n besitlike voornaamwoord: "ditse boudjies" (r.13), i.p.v. die meer normale "hom"/"haar", "sy"/"haar". Let verder op dat die metafoor (vrou = voël/tjie), saam met die voornaamwoord, regdeur die gedig volgehou word.

12. Wat beteken die "honger" in *hongerblou*? (Vgl. die intensiewe vorm met verslete metafore soos *hemelblou* en *potblou*. In haar gedig, "Die geskenk", praat Elisabeth Eybers van *meerblou*, *rookblou*, maar dan volg: "roekelose blou van 'n blom tussen groen gras". Wat beteken "roekelose" in dié geval?)

Oorkoepelende vrae

13. Verkleinwoorde is 'n unieke taalverskynsel in Afrikaans. Waar/wanneer gebruik 'n mens verkleinwoorde? Noem voorbeelde van verkleinwoorde wat jy (a) teenoor jou vriende, en (b) jou ouers teenoor mekaar (bv. hartjie, liefjie, ens.) sal gebruik.

14. Mondelinge en skriftelike aktiwiteite

Laat die leerders individueel of in groepe van 5-6 met die klas kom gesels oor een dag in die lewe van 'n Eskimo. Verwys o.a. na die Eskimo's se geskiedenis, woonplek, wapens en jaggewoontes.

University of Cape Town

Teks 2: *Al lê die berge nog so blou* (Musiekteks)

"Blaauw is een verlange, geen kleur," het 'n Nederlandse digter eenmaal gesê. In die onderstaande liedjie is blou ook die kleur van verlange.

AL LÊ DIE BERGE NOG SO BLOU

(Vir twee dames-ensemble en vierstemmige koor!)

S.A. Volkswyse
verw. BOSMAN DE KOCK

1. le stem
2. le stem

Sopr.
Alte
Tenne
Bass

1. Al lê die
2. Maar die moet
3. Nou gaan sy
4. Al woon my

1. ber - ge nog so blou, — — — — al lê die ber - ge nog so
2. jul - le da - rem weet, — — — — maar die moet jul - le da - rem
3. weg met 'n lek - ker hart, — — — — nou gaan sy weg met 'n lek - ker
4. bok - kie nog so ver, — — — — al woon my bok - kie nog so

1. blou, — — — — al lê die ber - ge nog so blou, — —
2. weet, — — — — maar die moet jul - le da - rem weet, — —
3. hart, — — — — nou gaan sy weg met 'n lek - ker hart, — —
4. ver, — — — — al woon my bok - kie nog so ver, — —

1. haar woor - de sal ek steeds ont - hou. — — — —
2. haar woor - de sal ek nooit ver - geet. — — — —
3. hier sit ek nou in pyn en smart. — — — —
4. dan troos 'ek my aan die mô - re - ster. — — — —

Vrae:

1. Wie, dink jy, is hier aan die woord?
2. Watter rol speel *blou* in die liedjie?
(a) Hou jy van blou? (b) Wat assosieer jy met dié kleur?
3. Met watter vorm van beeldspraak het ons te make in die eerste reël van die liedjie? Motiveer jou antwoord.
4. Waarom gaan die nooientjie weg met 'n "lekker hart"?
5. Verduidelik : "... dan troos ek my aan die môrester." Waarom juis die *môrester*?

Oorkoepelende/responsgerigte vrae:

6. Watter gevoelens skep veraf, blou berge by jou?
7. Een van die leerders kan 'n bandopname of CD klas toe bring waarop 'n koor, Johannes Kerkorrel, of enige bekende Afrikaanse sanger(es) dié liedjie sing.
8. Skryf 'n opstel van ongeveer 400-450 woorde oor: Blou is verlange, geen kleur.
9. Skryf 'n gedig oor die onderwerp : Blou

Teks 3: "Sproeireën" - D.J. Opperman

Ons het gesien hoe die veraf, eteriese blou berge by die jong man 'n gevoel van verlange skep. Breytenbach sien sy geliefde as 'n (winter)voëltjie, terwyl in die onderstaande gedig, "Sproeireën", Opperman sy nooi met die geur van 'n nartjie assosieer.

My nooi is in 'n nartjie,
my ouma in kaneel,
daar's iemand ... iemand in anys,
daar's 'n vrou in elke geur!

As ek 'n stukkie nartjieskil
tussen my vingers buig of knak,
breek uit die klein sproeireën
wat geurend om my hand uitsak,
die boorde weer van Swartfoloos
en met die nartjies om my heen
weet ek hoe dat 'n vrou kan troos.

O my nooi is in 'n nartjie,
my ouma in kaneel,
daar's iemand ... iemand in anys,
daar's 'n vrou in elke geur!

Let op hoe die een assosiasie/beeld onbeduidend klein begin, maar dan al verder uitkring: nartjie(skil) > "boord"; die knakkende nartjieskil se sproeireën > 'n rivier (Swartfoloos) > terug by die mooi rymvonds: " Swartfoloos x vrou wat troos.

Vrae:

1. Van watter geur word die meeste gepraat, en waarom?
2. Hoe verskil die eerste en die laaste strofes?
3. Verduidelik hoe die metafore in die eerste strofe 'n gevoel van geneentheid/liefde skep vir die man teenoor die nooi/vrou.
4. Sonder om lelik te wees, waarom sleep die digter sy *ouma* in by die gedig?
5. Wat is *kaneel* en *anys*, en waarvoor word dit gebruik? Hoe pas dit in by die (tema) van die gedig?
6. Vind uit wie die musiek vir die gedig geskryf het en wie die sanger(es) is. Speel, indien beskikbaar, die CD vir die klas.
7. Vergelyk "Sproeireën" met "iets om aan te peusel in my igloo:" t.o.v. taal, styl, woordgebruik, beeldspraak en benadering teenoor die vrou en die liefde.

Teks 4: "Jy was 'n kind" - N.P. van Wyk Louw

Heeltemal verskillend van die ander liefdesverse, betreffende taal, styl, trant en siening, is N.P. van Wyk Louw se sonnet, "Jy was 'n kind".

Waar Opperman en Breytenbach 'n meer aardse / konkrete siening van die vrou het, is Louw se liefdesvers tegelyk bespiegeld, romanties en minder beeldryk.

Jy was 'n Kind

Jy was 'n kind, en al die helder wete
 van bloed en maagdelikheid was in jou oë;
 jou liefde was 'n suiwer-afgemete
 deel van jou aardse blydschap, en die hoë
 gang van jou hare en borste teen die wind
 was skugter met 'n ver, óu aardse vrees;
 jy het die weg van alle vreug gevind,
 en waar jy was, moet altyd vreugde wees.
 Daarom is jy (in duistere vermoede),
 soos in die aardse donker waters staan,
 in al my dink, in al my dowwe woede
 teen mens-wees en die lot, in al my waan
 van mooier dinge, en die menslike verdriet:
 'n laaste kuil van stilte tussen riet.

1. In hierdie gedig kyk Van Wyk Louw nostalgies terug (let op die verledetydsvorm "was") op die kinderlike aspek van vrou-wees. Ook die uiterlike/menslike herinneringsbeelde gaan daarmee saam.

Wat, sou jy sê, aan die hand van die teks, is die eienskappe wat die digter in die jong vrou bewonder en in hom die vrede en kalmte bring (bv. blydschap/vreugde; skugterheid – noem nog voorbeelde)?

2. Watter karaktertrek staan vir die digter uit? Hoe ervaar hy die *fisiese* toegeneentheid teenoor die vrou? (Vergelyk dit met die ander tekste wat jy gelees het.)
3. Let op die sintaktiese opbou van die Engelse sonnet, breed uitgewerk soos in 'n Homeriese vergelyking, wat met die derde kwatryn begin en dan onstuitbaar in die metaforiese eindkoeplet uitloop: " 'n laaste kuil van stilte tussen riet". Rustigheid en kalmte, te midde van sy "dowwe woede" en "menslike verdriet", is wat die geliefde hom bied.
4. Alhoewel die vrou nog sterk teenwoordig is in die oktaaf, verskuif die fokus na die man en sy emosies in die sestet. Wys op die innerlike kontras tussen die vrou en die man, soos weerspieël in onderskeidelik die eerste 8 reëls (oktaaf) en die laaste 6 reëls (sestet). (Voorbeelde: ekspressief x introspektief; blydschap x verdriet). Noem nog voorbeelde aan die hand van die teks.
5. Bespreek, n.a.v. opm. 3 en 4, "Jy was 'n kind" as *sonnet*. Wys op die innerlike sowel as die uiterlike bou. Verduidelik, veral, wat tot die slotreël aanleiding gegee het.
6. Het jy van die gedig gehou? Verduidelik. Gee punte (uit 10) en verduidelik jou puntetoekenning.
7. Wat is daar in die gedig waarmee jy jou kan identifiseer?
8. Hoe sien jy/of kyk jy na 'n vriend(in) vir wie jy baie omgee? Voel jy ook so rustig, kalm, geborge in sy/haar teenwoordigheid? Watter beeld, anders as die kuil-riet-beeld, sal jy gebruik?

Teks 5: *Sy kom met die sekelmaan* – Hettie Smit

Soos die blou berge, het ook die maan deur al die eeue heen, 'n onweerstaanbare, misterieuse invloed op die mens se gevoels- en liefdeslewe. Wanneer die maan vol is, blom die liefde, en soos dit afneem tot minder as die helfte, in die vorm van 'n sekelmaan, kom onvervulde liefde aan die beurt. Die volgende uittreksels uit Hettie Smit se dagboekroman vertel 'n mens meer van hierdie verydelde liefde.

24 Mei

Waar is jy, Johan? Johan, maar waar is jy? Hoekom is jy so weg, hè?

Nou die aand toe dit so stil lou-warm was, en die lug so vol fyn wit veerwolkies, en die bome so roerloos stil, het ek gedink jy sal kom, maar net vreemde voetstappe het gereeld op die sypaadjies verbygeval, en vér-vér teen die straatmure weerklink. En gisteraand toe die ou suidoostewind so malkop was, en soos 'n wilde hond teen my venster aangeblaf en om die huismure getjank het, en toe die dol reën sy handevol waterkorrels moedswillig in my gesig skiet as ek net by die venster uitloer, het ek gedink: nou sal hy kom in die groot lawaai, om net te sê: "Maria, dis wild en pragtig! Dis om bang en hartseer te word; dis om jou kop in jou kussings te druk en te snik!"

1. Verduidelik die titel: *Sy kom met die sekelmaan*. Maak gebruik van die inleidende opmerkings hierbo.
2. Hoe sal jy die taal en styl van bogenoemde aanhaling beskryf? Kies een/meer van die volgende. Voer bewyse aan vir jou antwoord:

gevoelvol, nugter (saaklik), sentimenteel, styf, persoonlik, onpersoonlik. Haal aan om te bewys.

3. Soos die geval is met die ander gedigte, word die liefdesemosies deur woord en metafoor gedra. Bewys aan die hand van die leesstuk.

20 JULIE – IN DIE POSBUS

BESTE JOHAN, – Baie dankie vir jou aangename brief. Ek het dit verlede week ontvang. Ek is bly om te verneem dat jy jou vakansie so nuttig bestee. Myne is egter net so interessant, indien nie ewe leersaam nie. Ek sit saans voor die vuur en gesels met my ouers oor allerhande gebeurlikhede; smiddae speel ons tennis, en soggens brei ek vir my vader 'n nekdoek. Het dit al weer by julle gereën? Hier is dit nog maar droog, en die gras is totaal verdroë. Die doringbome is heeltemal blaarloos. Dis maar koud buite.

Ek lees ook saans: *The History of the Motor Car*. Dis werklik interessant en opbouend.

Nou ja, dis ook al laat. Ek sal nou maar sluit. – Met beste groete.

jou vriendin, MARIA.

4. Die liefde gaan soms gepaard met ligte spot en 'n bietjie leedvermaak, selfs getempered sarkasme. Stem jy saam? Verwys na bostaande aanhaling B.
5. Dink jy die skrywer het werklik *The History of the Motor Car* gelees? Verduidelik.
6. Hoe verskil die taal en styl van aanhaling B met dié van aanhaling A? Hoekom is die trant/styl/taal so anders as dié van aanhaling A? Bewys aan die hand van voorbeelde.

7 Augustus

Jou nuwe aangeleerde stywe hoflikheid is haatlik, en jou beredeneerde vriendelikheid afstootlik. "Maria!" Waarom noem jy my nie liewer "juffrou Theron" nie, en spreek my aan met 'n Hollandse U? Jy's nie meer Johan nie. Jy's 'n karikatuur van die banaalste Sondagoggendse behoortlikheid.

7. In bostaande aanhaling sien ons, in teenstelling met aanhaling B, die geskende gesig van die liefde.
 - (a) Beskryf die emosies van die dagboekskrywer. Haal woorde/sinne aan wat op intense emosies dui.

(b) Waaraan, dink jy, is die skille kontras toe te skrywe?

(c) Hoe sou jy die trant / styl van die aanhaling beskryf? Bewys aan die hand van die teks.

8. Wat word bedoel met "beredeneerde vriendelikheid" en "stywe hoflikheid" ?

9. Die liefde dra maskers waaragter die ware self verberg word. Kan jy een of meer voorbeelde uit die dagstukkies aflei? (Om jou te help: dink aan die aanspreekvorm 'juffrou Theron'.)

Skryf

10. Jy het 'n liefdesteleurstelling gehad. Vertel daarvan

(a) in jou dagboek

(b) aan jou ouers/ma/pa/vriend(-in).

11. Na die ondervinding in nr. 10, toon jy die volgende emosies:

(a) Jy is smoorkwaad/skaam-kwaad en onvergewensgesind.

(b) Jy is teleurgesteld; tog hoopvol dat alles tussen julle sal regkom.

(c) Jy is uiters geskok en neem 'n martelaarshouding aan.

Skryf nou drie dagboekstukkies waarin jy telkens jou skryfstyl by elkeen van die emosies aanpas.

Teks 6: "namaliedjie" - Pieter Claassens

In ons bespreking van die toepassingsmoontlikhede van die resepsie-onderzoek, het ons vlugtig verwys na kulturele verskille en literêre identiteit. Hierdie kulturele verskille binne 'n multikulturele gemeenskap / bevolkingsgroep, kom duidelik na vore in "namaliedjie":

namaliedjie

hand aan hand
stap ons deur die twa,¹
jy met jou noe²
ek met my ghaai³

jou tsammatjies stoot
al kleingoed toe –
wie gaan hom abba,
ek of jy?

o my nambro⁴
my nambro
my wilde swael,
wie gaan ons uit
die gommi⁵ haal?

ons tkoeikikwa⁶
 wie gaan hom dra –
 jy sy gûs⁷
 of ek,
 sy pa?

1. Boesmangras
2. Gebreide velletjie wat Hottentot-meisies voor en agter bedek
3. Vel wat man se skaamte bedek
4. Wilde swawel
5. Moeilikheid/dilemma
6. Tengerige Boesmankindjie
7. Ma

1. Hoewel die liefde, watter vorm dit ook al aanneem, alle kulturele en etniese grense ophef, skep die taal sy eie unieke identiteit en kultuur.

Kyk na die Namawoorde en hulle verklarings en probeer vasstel hoe die Namavolk hulle tradisies en kultuur met die huwelik/liefde tussen man en vrou versoen.

2. Die gedig wentel om drie twyfelvrae. Noem die drie vrae; verduidelik wat agter dié vrae sit, en op wie dit betrekking het. Is daar 'n antwoord/oplossing?
3. Waarom, dink jy, is die man en die vrou in die moeilikheid (*gommi*)?
4. Waarom 'n "namaliedjie"? Moes dit nie eerder 'n gesprek tussen twee verliefdes gewees het nie?
5. Vergelyk dié gedig met Breytenbach s'n wat ook die voël as tema het. Wat is die verskil/ooreenkoms?
6. Die spreker in "namaliedjie" vergelyk sy vrou met 'n "wilde swael". Wat is die ooreenkoms?

2.4.7 Tema: Die hart van 'n vader

In die volgende verhaal deur Zirk van den Berg, asook in die daaropvolgende tekste, kry ons 'n kykie in die hart van 'n vader.

Teks 1: *Pa is altyd daar*

Hy sê ek moet net vra, hy sal help. En – die Here hoor my – ek het hulp nodig.

Ek kyk na die teenblaadjies in my tjekboek, na my bankstate, na die stapeltjie rekeninge regs van my. Daar is geen manier waarop ek al hierdie uitgawes kan dek nie. Ek het al met die bank gaan praat, maar hulle sê hulle kan my nie meer help nie, ek is oor my limiet. Trots ofte nie, ek sal vir Pa moet vra, of boedel oorgee.

Dis hy wat die telefoon optel.

"Ek is in die moeilikheid, Pa."

"Vertel."

Ek vertel hom hoe ek 'n vriend se kar geleen het, op 'n kruising by die óórkantste paar verkeersligte wou gaan stop, en in 'n ander kar vasgery het. Dit was 'n BMW, en my vriend nie verseker nie. Dit was die tweede keer in my lewe dat ek in 'n ongeluk was. Die ander keer was toe ek wêl by 'n rooi lig gestop het, en die ou agter my nie. "'n Mens kan nie wen nie," sê ek. "Nou't ek gewonder of Pa dalk . . ."

"Laat ek maar kom kyk."

Hy kom by my aan met sy sakrekenaar, grootboek en lini-aal in 'n aktetas, pen in die binnesak, en 'n toegedraaide geskenk. Toe ek die gewig voel, besef ek wat dit is.

"Dankie, Pa."

Dan moet ek al my dokumentasie bring, voor hom uitlê. Hy stuur my om te gaan grawe vir papiere waarvan ek die bestaan vergeet het. Hy skryf neer: Dit het ek, dit skuld ek. Dis wat ek verdien, dis my woonstelhuur en ander gewone maandelike uitgawes: hier kan ek inkort, daar nie: dis wat ek die bank afbetaal, dis wat ek nog in die hande sal moet kry, dis wat ek elke maand kortkom. Hy gaan al sy berekeninge na, werk elke bedrag tot op die sent uit, werk maande vooruit en kyk maande terug, maak veronderstellings en stel moontlike modelle vir my ekonomiese welvaart op. Ek verstaan niks daarvan nie. Finansies is sy forté. Hy het sy lewe lank ander mense se geld geadministreer, sy eie gespandeer. Maar nie dermate dat hy nie in staat sou wees om een van sy kinders te help nie. As ek hom net van my nood kan oortuig, en van my relatiewe onskuld. Hy keur nie my lewenstyl goed nie, ek weet, maar jou kind bly jou kind, en hy verseker my telkens dat ek net na hom toe hoef te kom, en . . . watter pa sal vir sy seun 'n klip gee as hy om brood vra? Hy kom by die finale balans, onderstreep dit twee keer.

"Dis wat jy nodig het." Hy sit sy pen se doppie op en druk dit terug in sy baadjiesak, pak sy rekenaar en lini-aal weg, skuif die blaaië vol bedrae en berekeninge na my toe. "Jy is in die moeilikheid."

Ek knik. Dis presies wat ek aanvanklik vir hom gesê het.
 Hy staan op, vat vaderlik aan my skouer, en loop.
 Toe sy Mercedes om die hoek verdwyn, gaan ek binnetoe
 en sit die Bybel wat hy vir my gebring het, ongeopen in die
 gangkas, by die voriges.

Vrae:

1. Verduidelik die titel van die verhaal. Waarom sou jy sê dit is ironies?
2. "Hy sê ek moet net vra, hy sal help." Was dit moeilik om te vra, en het sy pa hom werklik gehelp? Motiveer jou antwoord.
3. Wat kon die seun se pa nie verstaan nie?
4. Waarom doen die pa soveel moeite? Wat wou hy bewys?
5. Wys op die verskil in lewenstyl tussen vader en seun.
6. As jy na die verhaal in sy geheel kyk, sou jy sê die pa se hart was reg? Verduidelik.
7. Wat bedoel die verteller met: "...watter pa sal vir sy seun 'n klip gee as hy om brood vra"? Waarna word hier verwys?
8. Watter boodskap of les wil die skrywer aan die leser tuisbring?
9. Sê, met opgaaf van redes, of die volgende stellings waar of onwaar is:
 - (a) Die pa is 'n suinige man.
 - (b) Die pa verstaan die seun se behoeftes.
 - (c) Die pa het 'n deeglike kennis van finansies.
10. Die verhaal sinspeel op die Bybelse gelykenis van die verlore seun.
 - (a) Wat, sou jy sê, is 'n *gelykenis*?
 - (b) Wat is die verskil tussen 'n gelykenis en 'n vergelyking?
 - (c) Nadat 'n mens die verhaal gelees het, voel jy half jy kan praat van die gelykenis van die verlore vader. Stem jy saam? Motiveer jou antwoord.

Teks 2: Bybelteks: Die gelykenis van die verlore seun (Luk. 15:11-32)

Die gelykenis van die verlore seun

¹¹Verder het Jesus gesê: "Daar was 'n man wat twee seuns gehad het. ¹²Die jongste het vir sy pa gesê: 'Pa, gee my die deel van die besittings wat my toekom.' Hy het toe die goed tussen hulle verdeel.

¹³"Nie lank daarna nie het die jongste seun alles tot geld gemaak en van die ouerhuis af na 'n ver land toe vertrek. Daar het hy sy geld verkwis deur losbandig te lewe. ¹⁴Nadat hy alles deurgebring het, het daar 'n kwaai hongersnood in daardie land gekom, en ook hy het begin gebrek ly. ¹⁵Hy het toe sommer by een van die mense van daardie land gaan bly, en die het hom na sy plaas toe gestuur om varke op te pas. ¹⁶Daar het hy gewens hy kon sy honger stil met die peule wat die varke eet, maar niemand het hom daarvan gegee nie.

¹⁷"Toe kom hy tot inkeer en sê: 'My pa het wie weet hoeveel dagloners, en hulle het almal oorgenoeg kos, en hier vergaan ek van die honger. ¹⁸Ek sal dadelik na my pa toe teruggaan en vir hom sê: Pa, ek het teen God en teen Pa gesondig! ¹⁹Ek is nie meer werd om Pa se seun genoem te word nie. Behandel my soos een van Pa se dagloners.' ²⁰En hy het sonder versuim na sy pa toe teruggegaan.

²¹"Toe hy nog ver aankom, het sy pa hom al gesien en hom innig jammer gekry. Hy hardloop hom tegemoet, omhels hom en soen hom. ²²Toe sê die seun vir hom: 'Pa, ek het teen God en teen Pa gesondig. Ek is nie meer werd om Pa se seun genoem te word nie.' ²³Maar sy pa roep sy werksmense: 'Maak gou! Bring klere, die beste, en trek dit vir hom aan;

sit vir hom 'n ring aan sy vinger en trek vir hom skoene aan! ²⁴En bring die vetgemaakte kalf, slag hom, en laat ons eet en feesvier! ²⁵Hierdie seun van my was dood, en hy lewe weer; hy was verlore, en ek het hom teruggekry.' Toe het hulle begin feesvier.

²⁶"Sy oudste seun was nog in die veld. Toe hy terugkom en naby die huis was, hoor hy die musiek en die singery. ²⁷Hy roep toe een van die bediendes nader en vra hom wat aan die gang is. ²⁸Die bediende antwoord: 'U broer het gekom, en u pa het die vetgemaakte kalf geslag omdat hy hom behoue en gesond teruggekry het.'

²⁹"Toe het die oudste seun kwaad geword en hy wou nie in die huis ingaan nie. Sy pa gaan toe uit en praat mooi met hom; ³⁰maar hy antwoord sy pa: 'Kyk, al die jare werk ek soos 'n slaaf vir Pa. Nog nooit het ek 'n opdrag van Pa verontsaam nie, en vir my het Pa nog nooit eers 'n bokkie gegee sodat ek saam met my vriende kan feesvier nie. ³¹Maar nou dat hierdie seun van Pa, wat Pa se goed met prostitute deurgebring het, terugkom, het Pa vir hom die vetgemaakte kalf geslag!'

³²"Toe sê die pa vir hom: Kind, jy is altyd by Pa, en alles wat Pa het, is ook joune. ³³Maar ons kan tog nie anders as om fees te vier en bly te wees nie, want hierdie broer van jou was dood, en hy lewe weer; hy was verlore, en ons het hom teruggekry.'

Vrae:

1. Verdeel die klas in groepe van 5-6 leerders en vergelyk dan bostaande gelykenis van die verlore seun (Luk. 15 : 11-32) met "Pa is altyd daar". Die kernvraag is: Watter van die twee tekste openbaar die ware hart van 'n vader die beste? Laat die leerders sê waarom hulle so dink.
2. Verwys na die Bybelteks en vra: Met watter van die twee seuns in die gelykenis, die oudste of die jongste, toon die seun in "Pa is altyd daar" die meeste ooreenkoms. Hoe weet jy?

3. As jy na die Bybelse gelykenis van die verlore seun kyk, met watter seun kan jy jou die beste identifiseer? Verduidelik kortliks waarom jy so dink.
4. Haal 'n sin uit die gelykenis aan wat noue ooreenkoms met die titel van die verhaal, "Pa is altyd daar", toon.
5. Wat is vir jou die boodskap (of les) in die gelykenis? In watter van die twee tekste, die gelykenis of die verhaal, kon jy die boodskap die beste verstaan? Verduidelik.
6. Hoe kyk die digter na die gelykenis van die verlore seun?

W.E.G. Louw se gedig, "Ek sal opstaan", en T.T. Cloete se "Fragment" handel oor dieselfde tema.

Teks 3: "Ek sal opstaan" – W.E.G. Louw

Ek sal opstaan en na my vader gaan;
 opstaan uit my vodde en my vuil;
 opstaan en onder die volle maan
 wat geel streep oor die vleiland, gaan en huil
 aan sy breë skouer, en hom saggies vra
 om alles te vergeet, en te vergewe
 die jongkrag van my hoon wat hy moes dra;
 dat ek weer soos 'n kindjie klein die lewe
 vol sonskyn voel, die vreugde van my werk
 in die wingerd waar pers die swaar korrels hang;
 dat ek weer voel my hande jonk en sterk,
 die voorjaarskoelte saggies teen my wang –
 Voorwaar, onmiddellik na my vader sal
 en moet ek gaan, en aan sy voete val.

Vrae:

1. Hoe verskil die *titel* van die verhaal met dié van die gedig? Watter een is meer persoonlik, en watter een is nader aan die Bybelteks? Verduidelik.
2. Watter ooreenkomste/verskille is daar tussen die Bybelteks en die bostaande gedig? Verwys veral na die woordkeuse en styl.
3. In die kortverhaal, die gelykenis en die gedig word 'n versoek tot die vader gerig. Hoe reageer die vader elke keer en wat is die eindresultaat? Gestel jý was die vader, hoe sou jy gereageer het?
4. Met watter digvorm het ons hier te doen? Kies een van die volgende:
 ballade; sonnet; elegie; epos. Motiveer jou keuse.

Teks 4: "Fragment" – T. T. Cloete

- Dis die dwaas wat die storie vir 'n leuen
aansien. Dit is hier die ware verhaal
van die oorbekende varkverlore seun.
Hy kom in al sy ellende uiteindelik terug.
5 Verstaan dit reg. Hy kom nooit finaal
terug nie. Hy gaan en kom nie net een maal
nie. Ons sien een keer sy swaar rug
en dik voetsole op Rembrandt se skildery
en julle sien hom nou en hier in my
10 gedig ten voete uit frontaal.

- Dit wat in allerlei verhale daar staan
hulle wat reg lees en waar die weet dit goed
is deur myself eksemplêr begaan.
Die skrywer skryf sonder duimsuigery.
15 Die storie is 'n halsberg nog so goed
of dit wys die blote blosende bloed.
Dit is gans anders as vermaaklike huigelary.
Die varke het eg my uit my huis verlei.
Ek het uit myself met die varke gaan wei.
20 Die een is so min as die ander goed.

By wyse van 'n voorlopige parentese:
daar is egter ook die verlore vader
wat nog leef en sy weduwee en wese
– van hom hoor julle dalk iets later.

- 25 Tog het ek voor God wat wil luister 'n pleidooi.
Ek is immers in u Groot Plan saambesluit.
Ek het 'n lewe lank U goed en mooi
beleef soos sê die wonder van die liriek,
ek was ook tog op die edele uit,
30 soos 'n blom, 'n vriend, 'n wolk, 'n fluit,
soos die treur van Rameau se musiek,
die vreugde van vrou en kind en huis,
u wind wat in die boomtoppe ruis,
U was by al wat mooi is vir my ingesluit.
35 Maar die vader het baie seuns en elke verhaal
word met sy afwykende slot as variant
op die oerstorie en volgendes herhaal.
En dié wat tuis by hulle wysheid bly
met minder of meer vaderliefde en verstand
40 staan wat die storie betref veilig eenkant.
Dis dwaas dat hulle hulle broer so beny.
Die kalfsvleis steek soos 'n peul in my keel.
Dalk kry my soet broer nog my volle deel.
Voorlopig bly my storie se slot vakant.

Vrae:

1. Waarom, dink jy, word die gedig "Fragment" genoem? (Let op die subtitel.)
2. Wat het jy op te merk oor die trant en styl van die gedig? Is dit filosofies, bespiegeland of beredenerend van aard? Hoe weet jy?
3. Wat bedoel die digter met 'varkverlore seun'?
4. Wat het Rembrandt se skildery en die gedig gemeen (sien vrae en afb. op bl. 97 en 98)?
5. Hoe pas die digter die gelykenis op sy eie lewe en op sy digkuns toe?
6. Met wie vereenselwig die spreker hom die beste, of teenoor wie staan die spreker meer simpatiek: die jongste, of die oudste seun? Gee 'n rede/redes vir jou antwoord.
7. Verduidelik, aan die hand van die volgende aanhalings, die spreker se siening van die vader in die gelykenis:
 - (a) " daar is egter ook die verlore vader" (r.22)
 - (b) "maar die vader het baie seuns" (r.35)
 - (c) Vergelyk dié siening met die siening van die verteller in "Pa is altyd daar". Hoe verskil die twee se sienings?
8. Verduidelik: "Die skrywer skryf sonder duimsuiery" (r. 14).
9. Wat bedoel die spreker met "die storie is 'n *halsberg*" (r. 15)?
10. Verduidelik: "Die kalfsvleis steek soos 'n peul in my keel" (r. 42).
11. Waarom bly die storie se slot "vakant" (r.44)?

Oorkoepelende vrae:

12. Gaan na hoe die uitbeelding van die vaderfiguur en die seun(s) in die vier tekste ooreenkom / verskil.
13. Watter *een* van die vier tekste, "Pa is altyd daar", "Ek sal opstaan", "Fragment" en die Bybelteks sal jy verkies, en om watter redes?

Opmerking: Dit sal interessant wees om die reaksie van die tienerleser/matriekleerder op Vraag 13 na te gaan. In hoe 'n mate speel die religie 'n rol by die leser/leerder in die beoordeling van 'n Bybelteks(-verhaal), teenoor 'n literêre (profane?) teks met dieselfde tema?

Afbeelding van Rembrandt-kunswerk : "Terugkeer van die verlore seun"

Die afbeelding hieronder van Rembrandt se skildery, "Terugkeer van die verlore seun" (Return of the Prodigal Son) sou ook ná Tekst 2 (Bybeltekst) gebruik kon word.



Vrae oor Rembrandt-skildery:

1. Wat spreek uit die vader se hele houding? Verwys veral na sy gesigsuitdrukking en hande.
2. Hoe sal jy die verlore seun se houding beskryf?
3. Beskryf die hoof- en byfigure in meer besonderhede.
4. Vergelyk die skildery met die Bybelteks. Watter *basiese ooreenkomste* is daar?
5. Watter idee, dink jy, wil Rembrandt deur dié skildery aan ons tuisbring?

Mondelinge/Skriftelike stelwerk

6. Skryf 'n stelstuk van 400-450 woorde oor een van die volgende onderwerpe:
 - (a) Pa verstaan (nie).
 - (b) Pa se hande
 - (c) Pa en Ma
7. Dramatiseer/moderniseer die verhaal van die verlore seun, of: die verlore dogter.
8. Skryf 'n gedig onder die titel: Pa, of: Ma.

(Vir 'n volledige uiteensetting van die tematiese benadering, toegepas op die gelykenis van die verlore seun, verwys ons na twee artikels deur Hennie Aucamp:

- "Temagerigte letterkunde-onderwys – voorstelle vir 'n benadering", in *Klasgids*, 26 : 4 (Okt. 1991) bl. 54-78.
- "Die verlore seun: 'n naskrif", in *Klasgids* 28 : 1 (Febr. 1993), bl. 62-68.)

2.4.8 Verdere uitbreiding op die tema: liefde/hart

Hieronder volg onderafdelings van die tema wat ook bestudeer kan word, met slegs die vermelding van toepaslike tekste. Onderwysers en leerders behoort kreatief om te gaan met die tekste. Vul aan met ander tekste uit verskillende genres. Benadruk veral die rol van relevansie. Responsgerigte, tekstuele en semiotiese vrae wat tot 'n onderrigprogram kan lei, behoort tot groot voordeel van die leerders te strek.

☐ **Die hart van 'n ma**

- "Moedertjie – meisietjie" - Wilma Stockenström
- "Ma" – Antjie Krog
- "Huldeblyk" - E.W.S. Hammond

☐ **Die hart van 'n ouer** (ouerhart)

- "My ouers" - Joan Hambidge (Uit *Lykdigte*)
- "'n brief van hulle vakansie" - Breyten Breytenbach

☐ **'n Hart vir die naaste** (naasteliefde)

- "Klara Majola" – D.J. Opperman

(Lees saam met koerantberig)

☐ **'n Hart vir die vaderland** (vaderlandsliefde)

- "'n Paternoster vir Suid-Afrika" - Lina Spies

☐ **Die hart van 'n sportman** (liefde vir sport)

- "Op sy branderplank" - Petra Müller
- "Skaatsplankryer" - Petra Müller
- "Die tweegeveg" - Breyten Breytenbach
- "Die bokser" - Ernst van Heerden
- "Die gewigopteller" - Ernst van Heerden

☐ **'n Hart vir die natuur** (liefde vir die natuur)

- "Jonkmansknoop" - Thomas Deacon
- "Hoenderbos" - Thomas Deacon

- "Namakwaland" - D. J. Opperman
- " 'n Handvol gruis uit die Hantam" - C.L. Leipoldt
- "Vroegherfs" - N.P. van Wyk Louw
- "Blommekykers" – George Weideman

□ ***Die hart van die kunstenaar***

- "Suiwer wiskunde" - N.P. van Wyk Louw
- "Vincent van Gogh" - D.J. Opperman
- "Gereedskapsgesels lei tot omhels" - D.J. Opperman

(Uit *Komas uit 'n bamboesstok*)

- "*die grootste hiervan...*"

Uit die Bybel : 1 Kor. 13

2.5 TEKS EN UITKOMS : 'N UITKOMSGERIGTE BENADERING

2.5.1 Begripsbepaling: 'uitkoms(te)'

Die begrip *uitkoms* (Eng.'outcome') beteken uitslag, resultaat, of gevolg. In uitkomsgebaseerde onderwys en daarom ook in 'n uitkomsgerigte benadering, val die klem dus op resultaat, of uitkoms van wat 'n leerder geleer het; hoe suksesvol hy geleer het; hoe suksesvol hy verstaan wat hy geleer het en of dit wat hy geleer het hy in konteks in daardie spesifieke leerareas kan toepas en hoogs doeltreffend kan demonstreer.

Demonstrasie is volgens Spady (1994 : 15) die inwerkingstelling en bewysvoering van dit wat geleer is; dit is die eindproduk van 'n deeglik beplande leerproses wat deur leerders uitgevoer moet word. Demonstrasie verwys ook na kennis, vaardighede, houdings en waardes binne 'n spesifieke konteks (Department of Education, March 1994 : 18-22).

2.5.2 Uitkomsgerigte benadering (vraelys)

Die volgende beknopte toeligting ten opsigte van die uitkomsgerigte benadering, word in die vraelys (sien Bylae A) gegee:

Hierdie benadering gaan uit van die veronderstelling dat die leerder deur die verfyning van sy taal en geletterdheid sy kommunikatiewe vaardighede ontwikkel en uit die literêre teks lewensinsigte en lewensvaardighede kan leer wat buite die klaskamer toegepas kan word.

2.5.3 Uitkomsgebaseerde benadering tot die onderwys: spesifieke uitkomstes

'n Uitkomsgebaseerde benadering tot die onderwys is deur die nasionale Departement van Onderwys as die grondslag vir Kurrikulum 2005 goedgekeur. 'n Uitkomsgerigte benadering word deur Boschee en Baron (1993 : 1-3) beskryf as leerdergesentreerd, resultaatgerig en gebaseer op die aanname dat alle leerders kan leer en sukses behaal, aangesien sukses tot sukses lei. Skole inisieer, skep en beheer die voorwaardes vir sukses. Die gemeenskap, opvoeders en ouers is deel van 'n vennootskap en medeverantwoordelik vir leer.

Ruimte ontbreek om op die kenmerke van demonstrasies en die verskillende vlakke van uitkomstes (bv. tradisionele, transisionele en transformasionele vlakke) in te gaan. (Vir 'n volledige beskouing oor hierdie en ander aspekte van UGO, sien Geyser, 1997 : 325-328).

Wat die benadering tot die literatuur betref, bepaal ons ons slegs by die transformasionele vlak - die hoogste vlak van eienaarskap, integrasie en funksionele kennistoepassing.

Oor die algemene aspekte en implikasies van uitkomsgerigte onderrig word verwys na Hoofstuk 3 (Onderrig).

Van essensiële belang op die oomblik vir 'n UGO-benadering tot die letterkunde, is die spesifieke uitkomstes vir die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie* (Senior fase: gr. 8 en 9).

Die spesifieke uitkomstes (in Engels) vir die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie* is soos volg (Department of Education, Senior Phase (Grades 7 to 9), Policy Document, October 1997, LLC-3):

Outcome 1: Learners make and negotiate meaning and understanding.

Outcome 2: Learners show critical awareness of language usage.

Outcome 3: Learners respond to the aesthetic, affective, cultural and social values in texts.

Outcome 4: Learners access, process and use information from a variety of sources and situations.

Outcome 5: Learners understand, know and apply language structures and conventions in context.

Outcome 6: Learners use language for learning.

Outcome 7: Learners use appropriate communication strategies for specific purposes and situations.

(Vir kommentaar op die leerarea, sien "Explanatory Notes" (3.1-3.7) agterin tesis, Bylae D).

2.5.4 Onderrig en leer

Die implikasies wat UGO vir onderrig en bestudering van die letterkunde het, d.w.s. dit wat in die klaskamer geleer en onderrig word, word op bl. 106-107 volledig bespreek.

Vir die doel van 'n uitkomsgerigte benadering tot die letterkunde, net enkele praktiese voorbeelde van leeraktiwiteite in die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie*:

	KENNIS	VAARDIGHEDE	WAARDES, HOUDINGS, MENINGS
TAAL KOMMUNIKASIE KUNSTE KULTUUR	Toetse/eksamens	Opstelle/rapporte	Opstelle/rapporte
	Mondeling	Take en voorleggings	Mondeling
	Voorleggings en	Debatte	Voorleggings
	aanbiedings	Joernale	Debatte
	Opstelle/ rapporte	Drama	Joernale
	Mond. toetse	Oorspronklike werk	Portfolio's
	Oorspronklike werk	–	Oorspronklike werk

Hierdie vaardighede, kennis-items en waardes is die boustene wat leerders gebruik om hulle finale demonstrasie of prestasie te skep.

Met die beplanning van 'n leerprogram moet die opvoeder oorweeg watter reeks aktiwiteite leerders kan onderneem ten einde hulle demonstrasies van prestasie te bereik. In UGO kan 'n mens 'n hele

reeks verskillende projekte en aktiwiteite vir leerders voorsien om by betrokke te raak, maar elke aktiwiteit of projek moet uitloop in 'n finale gebeure of produk wat bewys lewer van 'n uitkomst wat bereik is (Department of Education, onged., Curriculum 2005, OBE-1, p. 25).

2.5.5 Assessering

Assessering word saam met onderrig en leer in Hoofstuk 3 (Onderrig) meer uitvoerig bespreek. Aangesien assessering egter so 'n integrale deel van onderrig en leer vorm, en ook vir ons doel binne die uitkomsgebaseerde benadering tot die letterkunde gerig is op wat die leerder ken en kan doen, kan ons net kortliks die aandag daarop toespits.

Assessering is die proses waardeur 'n verskeidenheid inligting oor leerders versamel, opgeteken, georganiseer en geïnterpreteer word sodat ingeligte besluite oor hulle werk, prestasies en ontwikkelingsbehoeftes geneem kan word. Assessering behoort gesien te word binne die breë konteks van kurrikulumbeplanning, waarvan dit 'n integrale deel vorm (Wes-Kaap Onderwys-departement: Kurrikulum 2005, Groentjepakket 2, 1998).

2.5.6 Leerarea: *Taal, geletterdheid en kommunikasie*: Kritieke uitkomstes

Dit is opvallend dat Uitkoms 3 melding maak van "geletterdheid", maar nie van "letterkunde" of die literêre teks nie. Die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie* sluit nie denkbeeldige of fiktiewe tekste in nie. Dit gee wel die leerder kans om self afleidings uit die teks te maak en hoef nie 'n onoorkomelike struikelblok by die interpretasie van 'n literêre teks te wees nie; intendeel, nie-literêre, media- en ander tekste, oudio-visuele materiaal, ens. kan juis ter aanvulling en verheldering van die teks dien. Dit is trouens wat met die tematiese benadering gedoen is. Deeglike beplanning, en veral kreatiwiteit deur leerder en onderwyser, is die kernbegrippe, soos reeds in ons bespreking van die vorige literêre benaderings genoem is.

As 'n mens na die uitkomstes kyk, staan een saak soos 'n paal bo water: die onmiskenbare en oorheersende rol van die leerder/leser. Dit beteken dat 'n uitkomsgerigte benadering ten opsigte van die letterkunde lesergerig/responsgerig is, maar dat dit *sigbaar* binne en buite die klaskamer gedemonstreer moet word. Die woorde 'reageer', 'interaktief' en 'kommunikasie' is kernbegrippe in 'n lesergerigte literatuuronderrigprogram.

Die enigste benadering wat moontlik moeilik toepasbaar sal wees in 'n UGO-literêre program, is die strukturalistiese benadering aangesien die teks en nie die leser/leerder nie, die fokuspunt is.

Die toepassingsmoontlikhede is ook baie goed in die geval van 'n tematiese benadering, terwyl die semiotiese benadering, alhoewel teksgerig, 'n goeie leser- en responsgerigte element het en hom tuis behoort te voel onder Uitkomstes 2 en 5.

Kritieke uitkomstes wat ook vir Uitkoms 3 vir die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie* geld, (sien Bylae E) is die volgende (Department of Education , Senior Phase (Grades 7 to 9), Policy Document, October 1997, pp. 14-15):

"3.4 Critical Outcomes

" The critical outcomes which form the backdrop to this document are the broad generic cross-curricular outcomes which underpin the Constitution and which are adopted by SAQA. These outcomes will ensure that learners gain the skills, knowledge and values that will allow them to contribute to their own success as well as to the success of their family, community and the nation as a whole. There are seven critical outcomes proposed by SAQA with an additional five outcomes which support development."

"SAQA has proposed the following outcomes."

Learners will:

- "1. Identify and solve problems in which responses display that responsible decisions using critical and creative thinking have been made.
- "2. Work effectively with others as members of a team, group, organisation, community.
- "3. Organise and manage oneself and one's activities responsibly and effectively.
- "4. Collect, analyse, organise and critically evaluate information.
- "5. Communicate effectively using visual, mathematical and/or language skills in the modes of oral and/or written presentation.
- "6. Use science and technology effectively and critically, showing responsibility towards the environment and health of others.
- "7. Demonstrate an understanding of the world as a set of related systems by recognising that problem-solving contexts do not exist in isolation."

"In order to contribute to the full personal development of each learner, and social and economic development at large, it must be the intention underlying any programme of learning to make an individual aware of the importance of:

- "1. Reflecting on and exploring a variety of strategies to learn more effectively.
- "2. Participating as a responsible citizen in the life of local, national and global communities.
- "3. Being culturally and aesthetically sensitive across a range of social contexts.
- "4. Exploring education and career opportunities, and
- "5. Developing entrepreneurial opportunities."

Rasionaal (sien Bylae F)

Die rasional (in Engels) vir die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie*, volgens die beleidstuk van die Departement van Onderwys, Senior fase (gr. 7 tot 9), Oktober 1997, LLC-2, is soos volg:

"Language (including Sign Language, and alternative and augmentative methods of communication) and language learning empower people to:

- "make meaning;
- "negotiate meaning and understanding;
- "access education;
- "access information and literacies;
- "think and express their thoughts and emotions logically, critically and creatively;
- "respond with empathy to the thoughts and emotions of others;
- "interact and participate socially, politically, economically, culturally and spiritually;
- "understand the relationship between language and power, and influence relationships through this understanding;
- "develop and reflect critically on values and attitudes;

- "communicate in different contexts by using a range of registers and language varieties; and
- "use standard forms of language where appropriate."

"The advancement of multi-lingualism as a major resource affords learners the opportunity to develop and value:

- "their home languages, cultures and literacies;
- "other languages, cultures and literacies in our multi-cultural country and in international contexts, and
- "a shared understanding of a common South African culture."

2.5.7 'n Kritiese ontleding van die drie komponente in die leerarea: *Taal, geletterdheid en kommunikasie*

In die essensies/doelwitte vir die leerarea *Taal, kommunikasie en geletterdheid* word dit gestel dat leerders meer as een taal moet ken; dat leerders die taal/tale in verskillende kommunikasiesituasies moet kan gebruik en dat dit op 'n gepaste wyse in die situasies gebruik moet kan word. Doeltreffende kommunikasie veronderstel nie net 'n kennis van die grammatiese strukture van 'n taal nie, maar ook die verwerwing van 'n kompleks geletterdhede wat nie bloot geletterdheid in die sin van die tradisionele vaardighede van *lees* en *skryf* beteken nie. Geletterdheid behels 'n hele versameling van gedragswyses, vaardighede, kennis, prosesse en houdings wat 'n impak het op ons vermoë om taal in ons onderhandelinge met die wêreld te gebruik.

Lees en skryf is die twee klassieke geletterdhede of geletterheidsvaardighede. Luister, dink, reflekteer en praat is die ander komponente wat met kognisie en kritieke denke verbind word.

Voorop in die huidige denke oor geletterdheid, is die kennis- en metakognitiewe aspek wat al hierdie vaardighede ten grondslag lê. Benewens vaardighede, behels geletterdheid ook 'n bewuswording van die waardes en konvensies wat deur die onderwyser/leerder/gemeenskap in verskillende sosiale situasies in 'n bepaalde rigting gestuur kan word (Johl, 1997 : 311).

2.5.8 Literêre leesopleidingsprogram

Sekere kritieke uitkomstes vorm 'n integrale deel van die spesifieke uitkomste in die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie*. In dié verband maak Johl (1997 : 312-313) 'n sterk saak uit vir die

gebruik van literêre tekste, en dan spesifiek die ontwerp van 'n leerprogram wat die uitkomste van die drie komponente van die leerarea dek en in 'n sentrale leerervaring sal integreer. So 'n leerervaring kan dan opgebou word rondom die 'lees' van literêre en ander kreatiewe tekste.

Die strukturering van so 'n leerervaring beteken egter dat die volgende verstelling, asook uitbreiding/herformulering aan die spesifieke uitkomste vir die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie* aangebring moet word.

Ons verwys hier na Uitkomste 3 en haal Johl se volledige verstelling aan:

Uitkomste 3: " 'n Begrip van en kritiese waardering vir die estetiese, affektiewe, kulturele en sosiale waardes van die taal (soos dit veral in gesofistikeerde situasies, bv. in literêre tekste gebruik word); 'n vermoë om op 'n selfstandige, intelligente en kreatiewe wyse met hierdie soort tekste om te gaan, sin daarvan te maak en daarmee in gesprek te tree en 'n vermoë om die ervaring te kommunikeer" (*Taal, geletterdheid en kommunikasie*).

So 'n herformulering sal onmiddellik erkenning verleen aan die kommunikasie met die literatuur en sinvolle ervarings by lesers/leerders stimuleer. 'n Verdere voordeel sou wees die integrasie van 'n wye spektrum van kennis, vaardighede en waardes. 'n Deeglik beplande leesopleidingsprogram met literêre tekste sal dus nie alleen al drie komponente van die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie* kan dek nie, maar ook kan bydra tot die verwerkliking van al die algemene of kritieke uitkomste wat met uitkomtsgerigte onderwys bereik moet word.

Die gebruik van literêre tekste in die leerarea *Taal, geletterdheid en kommunikasie* open nou die weg tot 'n sinvolle en samehangende leerprogram, wat verder leseropleiding en effektiewe leesopleidingsprogramme behels.

Ruimte ontbreek om op al die fasette van 'n literêre leesopleidingsprogram in te gaan; daarom volstaan ons vir die doel van die verhandeling, met die drie vlakke van lees wat Southey (1993 : 4; 9-11) en ander navorsers oor lees as basis van 'n leesopleidingsprogram gebruik. Dié drie vlakke is *herkenning, integrasie en aktualisering*.

Herkenning: Lesers word opgelei en begelei om die genre en ander konvensies van 'n teks (styl, register, variëteit) te herken, en op grond van die inligting en verwagtinge oor die doel met en die inhoud en prosesse van die kommunikasie te formuleer.

Integrasie: Die begeleiding en opleiding van lesers; die inligting wat in die herkenningsfase

versamel is, word gesif en sinvol georden.

Aktualisering: Om die intertekstualiteit van die teks te aktiveer deur sinvolle verbandlegging met en toepassing op eie lewe (Johl, 1997 : 316-317).

Vir die doeleindes van 'n gestruktureerde leerervaring, word die opleidingsprogram in drie fases met verskillende leesdoelwitte verdeel (vgl. Johl en Montgomery, 1997 : 318-320).

2.5.9 Algemene uitkomsgerigte vrae oor leerarea: *Taal, geletterdheid en kommunikasie*

FASE 1: Identifisering van doelwitte met leesproses, taal- en teksprosessering, agtergrondkennis; relevante leeskonvensie

Tekstuele vrae

- 1.1 Is dit wat jy lees, die hele teks? Is daar een of meer weergawes van die teks? Indien wel, is daar betekenisvolle *verskille* tussen hulle?
- 1.2 Is die teks verkort, deur 'n redakteur versorg, gesuiwer of geannoteer? Indien wel, wie het die annotasies verskaf, en stuur die annotasies die leser om op 'n spesifieke manier na die teks te kyk?

Kontekstuele vrae

- 1.3 Was die skrywer of produsent van die teks 'n man of vrou, professioneel of 'n amateur, 'n moedertaal- of nie-moedertaalspreker?
- 1.4 Wanneer, waar en in watter omstandighede het die teks tot stand gekom? Vir wie was dit oorspronklik bedoel?

Vrae oor die taalgebruik

- 1.5 Is die teks in die oorspronklike taal, of is dit 'n vertaling?
- 1.6 Beteken al die woorde in die teks regtig wat jy dink hulle beteken?
- 1.7 Watter tipe woordeskat kom oor die algemeen in die teks voor? Is dit standaardtaal of 'n streeksvariant, verhewe of gemeensaam, tegnies of nie-tegnies, ens.?
- 1.8 Is al die sinne in die teks min of meer ewe lank en van dieselfde kompleksiteit?

1.9 Indien ongelyk, is daar 'n patroon of verspreiding wat betekenisvol kan wees?

1.10 Is die taalgebruik opvallend literêr?

Vrae oor konvensies

1.11 Tot watter genre behoort die teks (satire, sitkom, komedie, ens.)? Wat is die tipiese eienskappe van die genre? Is daar opvallende patroonmatigheide in die teks?

FASE 2: Integrasie van inligting in betekenisvolle patrone en die uiting van betekenis tot 'n 'simboliese' vlak

Vrae oor konvensies

2.1 As in die eerste fase gevra is tot watter genre die teks behoort en wat die tipiese eienskappe van die genre is, word in hierdie fase gevra: Beantwoord die teks aan die tipiese eienskappe van die genre, of is daar betekenisvolle afwykings?

2.2 Kan die herhalings, parallelle en opposisies wat in die teks geïdentifiseer is, tot betekenisvolle, omvattender waardekateregoreë herlei word?

Vrae oor die simboliek

2.3 Is die name van figure dalk verteenwoordigend van algemene figure of karaktertipes, en is die name van plekke, die weer en spesifieke gebeurtenisse dalk simbolies?

2.4 Bevat die teks 'n relaas van 'n spesifieke stel gebeurtenisse, of funksioneer die gebeurtenisse allegories? Word 'n stel sake met ander woorde aangebied in die vorm van 'n storie oor 'n ander stel sake?

2.5 Bied die titel van die teks 'n sleutel tot die betekenis daarvan?

Vrae oor die stem in die teks

2.6 Wie is aan die woord in die teks?

2.7 Uit wie se gesigspunt word die gegewe in die teks aangebied?

2.8 Aan wie word die woorde in die teks gerig?

2.9 Wat is die standpunt oor waarde-aangeleenthede wat uit hierdie gesigspunt voortvloei?

2.10 Is hierdie stem betroubaar oor hierdie aangeleentheid?

FASE 3: *Aktualisering van die tekskommunikasie en waarde-aangeleenthede wat uit die tweede fase na vore gekom het. Dit word bereik in terme van insigte uit die literatuurteorie oor intertekstualiteit. Verbande met ander tekste en werklikheidsituasies word gelê.*

Referensiële vrae

3.1 Bevat die teks aanhalings?

3.2 Verwys die teks na spesifieke sosiale houdings, feite of veronderstellings oor die wêreld, of na spesifieke belange of geografiese kennis?

3.3 Bevat die teks spesifieke verwysings na ander literêre, media-, historiese, mitologiese of religieuse tekste, figure of gebeure?

Vrae oor verteenwoordiging (representasie)

3.4 Is die manier waarop die geselekteerde temas in die teks verteenwoordig word, tipies of verskil dit beduidend van die manier waarop soortgelyke aangeleenthede in ander tekste behandel word?

3.5 Skep die teks spesifieke voorstellings van ras, vroue, industrie, geld en ander sosiaal relevante sake?

3.6 Indien wel, is die beelde problematies? Indien wel, waarom? Hoe kan dit reggestel word?

2.5.10 Toepassing van 'n uitkomsgerigte benadering op literêre en nie-literêre tekste

As toepassing van die uitkomsgerigte benadering, maak ons van drie literêre tekste ('n roman, drama en gedig) asook een nie-literêre teks, gebruik. Die tema in al hierdie tekste is VIGS.

Elkeen van bogenoemde tekste word hoofsaaklik getoets aan die onderrigvrae wat deel uitmaak van die drie-fase-leesopleidingsprogram op bl. 108, soos deur Southey uiteengesit. Ander vrae as die fase-vrae, wat tot 'n responsresultaat/uitkoms kan lei, word tussenin gevra. Vir verwysingsdoel-eindes is die vrae genommer.

Die literêre tekste is die volgende:

- *Ek stamel ek sterwe* - Eben Venter

- HTLV-3 - Lochner de Kock
- "Coke & Sodomie" - Johann de Lange

Die nie-literêre teks is 'n uittreksel uit 'n brosjure, getitel *Vroue en vigs*, uitgegee deur die Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling.

Teks 1: *Ek stamel ek sterwe* - Eben Venter

In hierdie roman word die hoofkarakter, Konstant Wasserman, aan bo-menslike fisiese pyn blootgestel. Daar is ook die pyn van eensaamheid, verlange en verwerping.

Alhoewel vigs nêrens in die roman genoem word nie, kan die leser dit onmiskenbaar uit die teks aflei.

Deurgaans is Konstant self aan die woord, en waar iemand anders praat, is dit deurlopend in gerapporteerde styl.

In aanhaling A is daar die lyflike bewustheid, met darem tog die sprankie hoop op herstel deur die keuse van die regte medisyne.

In aanhaling B neem Konstant stamelend en stotterend afskeid van die lewe, en uiteindelik van die gesloopte 'ek'.

- 1 My besluit is geneem: DHPG sal dit wees. Ek wil sien totdat ek sterf, ek wil die blou hemele nie uit die oog verloor nie, ook nie die rooigevlekte rosellas in die Blouberge nie. Daar's swerms van die goed in daardie tuin om vir Albert te wys. Hom sal ek nog weer sien, só vinnig sal ek darem nie agteruit gaan nie. DHPG hou cyto in toom. Môre moet die klep onder my vel ingeplant word sodat ek elke dag 'n inspuiting kan kry. Dan nog een in my oog.
- 2 Dis goed om te weet ek kan my nag deurlê. Ek ken mos al die slagysters waarin ek snags getrap het: die lakens kan stywer en stywer vasdraai tot 'n benoude kokon wat selfs my kop kan innummie. As beide die blindings en gordyne toe is, kan ek versmoor in die donker huls van die mure met net die koue stoel en my swygsame kler, my broek met sy leë pype en my treurige hems-moue as getuies.
- 3 Alles moet wag tot môre, tot dan kyk my kamer nagblind na my. Ek is nie bang nie, ek is nie bang vir wat moet kom nie. Om my lampie aan te skakel, is altyd 'n oplossing, maar snaaks, ek kom nooit so ver nie. Dis net weghardloop daai van wat ek teen dié tyd al goed ken.
- 4 Die opdrag om te moet slaap, weeg swaar. 'n Goeie nagrus bring gesonde daglus, alles ter wille van die T-selle. Hoeveel vanaand in my lyf? Te swak, te min was julle om cytomegalovirus weg te hou. Hy sluip binne, spring op en kom hurk tussen my bene. Waar's julle nou, my T-selle? Julle skrik julle blou. Hier's hy mos, kom haal hom, hy't gekom met die donkermoon, dis die megalossie. Herken julle hom dan nie, my bleekgeselletjies, my bloeddorsies? Julle behoort hom mos te kan afskop, hy wat my wil kom versmoor, kombers oor my oë skuiwe. Dis ou inkubus.



1 Gaat nou weg, laaste warmpie in toon in voet, weg. Alle warm
 klappende handjie koue kruip op, hard op hardloop na hart, daar
 is niks meer net koue vuur by neus koue asem wie is jy? Koue asem
 5 ys op my tong ysig alles, Pa se naam? Weg allemaal onbekend. Sien
 klanke. Vat maar weg, die water, gespeen daarvan. Hoor gesigte.
 Wie's julle wie's? Alles op in vlam, alles nou bymekaar hopen steek
 maar aan, hele lewe is bymekaar: paar ou stokkies. Vlamme nou, so
 is dit goed. Sien hulle, hoor hulle. Dis hulle! Rooi vonkies bokant
 10 heilg' vuur.

Asen kort-kort, kort-kort raste raaste ghuyu daarissenikse niks
 hier geen meer alles tot niets blaas uit groot asem uit sien hom dis
 Oupa ruik na witbrood sy hande so mooi wit wat wind bring blaas
 op groot wind nê Oupa wind om my hart ... laaste bietjie laaste bie
 15 ... warmte daar lampie van die hart ... Oupa kom met lampie gloei
 rooi en vlak in net bietjie, asemple lank uit ... blou lug uit, alles uit
 ... alle lyd uitgeblou, al lydende vir allemaal. Daar's hy! ... daar's hy
 nou ... ogie vannie lampie is ... is wit lig wit ek sien om ... dis om
 dis om my oral suiwer wit
 20 ek

FASE 1: *Tekstuele vrae, kontekstuele vrae, sintaksis*

Tekstuele vrae (1.1 – 1.2)

1. Is iets toegevoeg of weggelaat uit die teks? (Geen)
2. Watter agtergrondkennis is nodig om die teks te verstaan?

(Geen agtergrondkennis word verstrek nie, maar die inligting agterop die stofomslag mag van nut wees: "Konstant Wasserman se pad loop dood. Sy mense met hul verstarde lewens en hul aansprake dryf hom tot raserny, dryf hom die land uit: Australië toe. In Sydney leer hy kook in 'n restaurant en vind hy vrye geeste wat hom verstaan. Die liefde, in 'n smeulende gedaante, terg sy sinne. Hy is vry.")

Kontekstuele vrae (1.3 - 1.4)

3. Is die skrywer/produsent van die teks 'n man of vrou (1.3)? ('n Mens kan dit nie uit die teks aflei nie; ook is dit irrelevant t.o.v. die roman, al weet ons volgens die stofomslag dit is 'n man.)

Taalgebruik (sterkste aspek van fase 1)

4. Beteken al die woorde in die teks regtig wat jy dink hulle beteken? Het hulle ook 'n figuurlike betekenis? (Nee, nie orals nie. In teks A rig die spreker hom tot die T-selle; hy personifiseer hulle, bv. "Julle skrik julle blou" (par. 4:5); "my bleek geselletjies" (4:7); "hoor gesigte" (r.6); "sien klanke" (5.6). Dieselfde figuurlike taal in teks B, bv. "Gaat nou weg laaste warmpie in toon en voet ..." (r. 1).

Waarom, dink jy, word die T-selle vermenslik (teks A, par. 4)?

5. Watter tipe taal word in aanhalings A en B gebruik? Kies uit die volgende moontlikhede en sê waarom jy so dink: standaardtaal, streeksvariant, tegniese taal, nie-tegniese taal.
6. Hoe sou jy die styl en trant in tekste A en B beskryf? Kies een of meer van die moontlikhede hieronder en verduidelik jou keuse: gemoedelik, verhewe, gemeensaam, saaklik, nugter, beeldryk.
7. Waarom word die assimilatiewe vorm van 'daai' (i.p.v. 'daardie') in par. 3:4 gebruik?
8. Wat het jy op te merk oor die taal en woordeskat in aanhaling B? Toon dit enige afwykings? Haal voorbeelde aan en verduidelik. Word woorde weggelaat? Waarom?

Sintaksis (1.8)

9. Wat het jy op te merk oor die lengte van die sinne in albei aanhalings? Is dit gelyk, normaal, logies, of nugter? Waarom dink jy so? Verwys veral na aanhaling B.
10. Wat het jy op te merk oor die leestekens, of gebrek daaraan, in aanhaling B?
11. (a) Wat, sou jy sê, is die funksie van die *beletseltekens*? Waarom word hulle aan die einde al hoe meer?
- (b) Die funksie van beletseltekens is dat dit op 'n onvoltooide aanhaling dui, of dat daar 'n pouse is.

Watter van die twee moontlikhede is die waarskynlikste in die teks? Dink jy die beletseltekens hang saam met Konstant se emosionele toestand?

12. (a) Is daar patroonvorming? (Ja, beslis, veral in teks B – sien 1.8).

Ons sien dit in die herhaling van woorde soos *kort-kort*, *daar's hy*, *wit*, ens.; asook die gebrek aan leestekens.

(b) Waarop dui die patroonvorming?

(c) Wat is die funksie van die herhaling?

13. Die taalgebruik is opvallend literêr. Stem jy saam? (sien 1.7 en 1.8)

14. Tot watter literatuursoort (genre) behoort die teks?

(Tot die genre, *roman*. Daar is nie tipiese kenmerke nie; 'n mens sou hoogstens riglyne kon neerlê waarvolgens drie basiese struktuurelemente, nl. karakter, tyd en ruimte in gedagte gehou word. Van belang is ook gebeure, intrige, die rol van die verteller, asook die tema.)

FASE 2: Integrasie van inligting: patroonmatige, semantiese uiting; 'simboliese' vlak

Vrae oor konvensies

1. Beantwoord die teks aan die tipiese eienskappe van die genre?

(Die basiese struktuurelemente van die roman, nl. karakter, tyd en ruimte, is aanwesig. Hoewel die teks slegs 'n klein segment van die hele roman uitmaak, is daar tog in die eerste aanhaling (A) sprake van drie elemente: die hoofkarakter, tyd en ruimte.)

2. Deur na albei tekste te verwys:

(a) Wie is die verteller?

(b) Hoe leer jy die hoofkarakter uit die teks ken?

(c) Wat het jy op te merk oor die tyd en die ruimte?

(d) Volg die gebeure chronologies op mekaar? Verduidelik.

3. Gestel jy het nie vooraf geweet dat vigs die tema van die roman is nie, hoe sou jy dit uit aanhaling A kon aflei?

4. Kom daar afwykings voor in die karakter van Konstant, soos blyk uit aanhaling B? (LW. Die taal is in hierdie opsig die bepalende faktor.)

5. In aanhaling A is dit opmerklik dat die verteller in gesprek tree met nie-menslike voorwerpe. Haal voorbeelde van parallelle (vergelykbare) gevalle uit aanhaling B aan. Wat, sou jy sê, is die funksie van hierdie personifikasies?
6. Kontrastering/teenstellings/opposisies is opvallend in beide tekste, bv. "koue vuur" (r.4, aanhaling B). Soek nog teenstellings in die eerste vyf reëls van teks B asook in teks A.
7. Wat is die funksie/waarde van hierdie teenstellings en herhalings? Dink jy 'n mens het groter begrip vir die gevoelens van die karakter(s)?

Vrae oor die simboliek (2.3 - 2.5)

1. Noem die name van die figure (karakters) in die twee aanhalings.
2. Watter van die bogenoemde persone laat jou dink aan 'n sekere persoon/persone wat jy ken of van wie jy weet (2.3)?
3. Is daar ('n) spesifieke gebeurtenis(se)/insident(e)/aksie(s) in die aangehaalde gedeeltes wat as simbolies opgevat kan word? Indien wel, dui aan waarom jy dit as simbolies beskou.
4. Waarvan, dink jy, is die volgende simbolies?
 - (a) *Teks A: slagysters* (par. 2.2); *kokon* (2.3); *broek met leë pype* (2.6); *lampie* (3.3; ook in r.15, 18); *donkerman* (4.6)
 - (b) *Teks B: vuur* (r.3); *water* (r.5); *wit* (r. 12, 17, 18); *rooi* (r.8); *lig* (r.17).
5. Beantwoord die volgende vrae n.a.v. die B-tekste:
 - (a) Watter rol speel *water*, *vuur* en *koue* in aanhaling B?

Skryf neer die woorde wat verband hou met die basiese elemente in die natuur. Watter letterlike en figuurlike (simboliese) betekenis het dit? Sien jy iets simbolies/diepers in die hoofkarakter se naam: Konstant Wasserman?
 - (b) Watter simbole/woorde in die B-aanhaling hou verband met *lewe* en watter met *dood*?
 - (c) Die woorde *wit* en *wind* kom telkens voor. Verduidelik hulle funksie.

Vrae oor die stem in die teks (2.6 - 2.10)

1. Wie is die verteller? Wie vertel die verhaal (2.6; sien fase 2.2) ?
2. Uit watter hoek/uit wie se gesigspunt word die verhaal vertel/teks aangebied (2.7) (fase 2.4)?
3. Aan wie word die woorde in die teks gerig (2.8)?

(Aan die implisiete leser/leerder/homself/ek-spreker. Vgl. die monoloogtoon, direkte spraak, sonder aanhalingstekens) (2.8).

4. Bewys, aan die hand van beide tekste, watter menings/standpunte/vertolkings uit die perspektief in 2. verkry word. Lê klem op emosionele, intellektuele/kognitiewe waardes soos uitgespreek in beide tekste. Let ook op die vertwyfeling; kritieke beslissings wat gemaak moet word (bv. is dit DHPG of nie?) Gee ook waardevolle inligting op objektiewe wyse deur in verband met vigs in aanhaling A (2.9).
5. Hoe betroubaar vind jy hierdie stem? Haal aan/bewys aan die hand van die teks (2.10). (Lewensgetrou, eerlik en opreg in albei tekste.)

FASE 3: Aktualisering van tekskommunikasie en waardebeepaling n.a.v. tweede fase; rol van intertekstualiteit en verbande met ander tekste

Referensiële vrae

Die referensialiteit van beide tekste t.o.v. aanhalings/annotasies is betreklik laag. In die roman self is daar die aanhaling deur E.M. Forster: *A passage to India*. Hierin vergelyk die verteller sy ingeperkte eensaamheid met Forster se ervaring om in 'n grot vasgekeer te word. Nêrens is uitkomkans vir sy siektetoestand nie.

Beantwoord die volgende vrae n.a.v. teks A:

1. Na watter feite i.v.m. vigs verwys die teks (aanhaling A)? Noem minstens vyf feite.
2. Watter veronderstelling(s) maak die verteller as
 - (a) hy DHPG neem;
 - (b) die blindings en gordyne toe is;

- (c) hy Albert weer sien;
- (d) die lakens stywer vasgedraai kan word;
- (e) hy aan ou *inkubus* dink?

3. Bevat tekste A en B verwysings na ander literêre tekste/mediatekste? (Literêre tekste: *HTLV-3*, 'n drama deur Lochner de Kock; "Coke & Sodomie" deur Johann de Lange. Sien ook die digbundels *Nagsweet* en *Vleeswond* deur Johann de Lange.

Mediateks: Sien uittreksel uit brosjure deur die Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling: "Wat is vigs?" (bl. 123).

Vrae oor verteenwoordiging (representasie) (3.4 - 3.6)

1. As jy na tekste A en B kyk, dink jy dié tekste is verteenwoordigend of kenmerkend van die literêre en mediatekste in 3 genoem? Watter verskille/ooreenkomste is daar?

(Die opvallendste ooreenkoms lê in die tema self. Hoe die tema egter oorgedra word deur die taal- en beeldgebruik, verskil aansienlik (sien vrae oor die taalgebruik, par. 1.7 - 1.9).

2. Is daar in die teks self enige voorstellings van ras, geslag (vroue), industrie, geld en ander sosiale aangeleenthede? (Nee, nie in die tekste self nie. In die roman is daar wel vroue, veral Konstant Wasserman se vriendin, Julie, en sosiale aangeleenthede.)

3. Wat, dink jy, skep die beelde in par. 4 van die A-tekste (innerlike gesprekke/monoloë), en die sterftoneel in die B-tekste, probleme?

(Ja, bv. in die A-tekste word die T-selle vermenslik; 'n alledaagse gesprek word met hulle aangeknoop. Die trant en styl is gemeensaam. Hy noem hulle "bleekgeselletjies", "my dorsies" (4.7 , 8). Eerstens weet die leser nie wat 'n T-sel is nie; en tweedens, watter verband die woorde met vigs of die toestand waarin hy hom bevind, het nie. Die beelde sal moontlik probleme skep vanweë die sintaksis en woordverwringing as gevolg van Konstant se emosionele toestand, veral sinestetiese beelde soos "sien klanke" en "hoor gesigte". Haal nog verdere voorbeelde van stamelende woorde en onsamehangende sintaksis aan.

Oorkoepelende vrae

Aanhaling A (Tekstueel/kognitief)

1. Stel vas wat die volgende mediese/tegniese terme beteken; watter verband dit met vigs toon, en watter uitwerking dit op die liggaam het: (a) *DHPG* (1:1) (b) *cyto (megalovirus)* (1:5; 4:3) (c) *nagblind* (3:1) (d) *T-sel(le)* (4:2).
2. Waarom, dink jy, word vigs "nagsweet" genoem? Hou dit enige verband met *nagblind* (3:1)?
3. Na wie word verwys as (a) *bleekgeselletjies* (b) *bloeddorsies*? Waarom?
4. Wie of wat is "ou inkubus"?

Aanhaling B

5. Wat dui daarop dat Konstant 'n dapper stryd teen die siekte gevoer het?
6. Hoe sou jy die stofomslag/buiteblad van die boek interpreteer (sien bl 111) ?
7. Verklaar die *titel* van die boek. Dink jy dit is 'n treffende titel? Waarom dink jy so?
8. In watter belangrike opsig(te) verskil die eerste passasie van die tweede?
9. Waarna verwys, of wat beteken: *raste raaste ghuuu*, *'n paar ou stokkies*, *heilig' vuur*, *groot wind*?

Die volgende twee literêre tekste, *HTLV-3* en "Coke & Sodomie", kan dien as verwysing vir die stel en uitbou van verdere uitkomsgerigte vrae, soos dié oor *Ek stamel ek sterwe*. Vergelyk die tekste t.o.v. die drie fases van die leesprogram (bl. 108) en as vigstema. Lê veral klem op die volgende en watter uitkomst dit bied:

- ♦ Taalgebruik, styl, sinskonstruksies. Ontleed ooreenkomste en afwykings ten opsigte van woordvorming, leestekens, beeldspraak, of enige opvallende taalaspek. Haal gedeeltes aan en ontleed dit ten opsigte van die spesifieke uitkomst *Taal, kommunikasie en geletterdheid* (1.7–1.9).

- ♦ Genre en tegniese eienskappe. Hoe beantwoord die genre aan dié eienskappe? (1.11)
- ♦ Die vraag ontstaan: Kan die rol, funksie en betekenis van herhalings, parallelle en opposisies tot waardekateregoreë herlei word? (2.2)
- ♦ Simboliek, betekenis van titel (veral die satiriese elemente en skrynende ironie in "Coke & Sodomie")
- ♦ Rol van die verteller/siem in die teks: hoe betroubaar is dit (2.6 - 2.10)?
- ♦ Verwysings na ander tekste/intertekstualiteit (3.2 - 3.31)
- ♦ Hoe verteenwoordigend/tipies is dié tekste in vergelyking met ander tekste (3.4 - 3.6)?

Teks 2: *HTLV-3* - Lochner de Kock

Die tragedie van vigs word skrynend in hierdie drama uitgebeeld. Die titel is die internasionale afkorting vir die vigsvirus.

Agtergrond oor die karakters in die teks:

James Louw	30 jr. hemofieliery. Vigsbesmet na 'n bloedoortapping. Sinies en bitter.
Pierre Olivier	40 jr. Sander se vriend. (Sander is 21 jr. oud en in die laaste stadium van vigs.)
Hannie Louw	28 jr. James se vrou. Sy verwag.
Frank Gerber	20 jr. Dwelmverslaafde wat vigs deur 'n vuil spuitnaald gekry het.

HANNIE: Jy hoef nie hieroor te praat nie, Pierre.
 PIERRE: Nee, ek hoef nie, maar ek gaan. (*Pouse*) Hy was in matriek. Ek het die hele jaar lank skaars met hom gepraat. En toe is hy Weermag toe. Twee jaar lank. Ek het gewag, geweet ons paadjies sal weer kruis. Elke dag van daardie twee jaar het ek geweet in watter kamp hy was, met wie hy ... verhoudings gehad het. Met watter luitenant, troep of stafsersant ... Ek het hom vergeef daarvoor, want hy was jonk. En toe hy uitkom, was ek daar ... Ek het hom nie verlei nie. Hy het my verlei ... met sy jeug, sy vitaliteit.
 JAMES: Spaar ons asseblief die perverse detail!
 PIERRE: Pervers? Nee, dit was nie pervers nie. Die noodlot, ja. Die noodlot wat mense laat lieg en bedrieg. Wat ons laat glo in die perfekte, die onaantasbare. Ek het geglo Sander was nou net myne. Dat hy nou niks en niemand meer nodig gehad het nie ...
 JAMES: Sies tog ... en toe vind pappie uit hy's te oud om by te bly.
 PIERRE: Jy kan dit so stel, ja. Ek was onder die indruk dat Sander en Anton bloot vriende was ...
 HANNIE: Anton ...? Jy bedoel ...? (*Sy kyk na die lee bed waarin Anton gesterf het*)

- JAMES: (*Aan die ander*) Frank is 'n dwelmverslaafde. Hy't die virus van 'n gebruikte naald gekry.
- FRANK: (*Hoor hom en hou skielik op met lag*) Frankie is 'n junkie... Dis wat sy obituary gaan sê... "Dwelmverslaafde sterf aan VIGS." Tjoepe-tjaps! Short'n sweet. Een lyntjie se swart letters vir 'n lewe... Maar wat weet julle van Frankie se ander lewe? Frank Gerber, wat sy eerste melkbaard op Knysna afgeskeer het... Wat sy eerste seks op die matriekafskeid met Perronella, die nerbal-kaptein, gehad het... Frank Gerber, wat border toe is vir sy land... Frank Gerber, pro patria... bosbefokte Frank agter die bloudraad in Srikland... wat huil en huil en huil, en niemand kan hom sê hoekom hy huil nie... "Dokter, weerman Gerber huil al weer." "Gee hom nog Valiums, suster." "Reg, Gerbertjie, sluk. Dit sal jou laat beter voel." En Gerbertjie sluk sy pille, handevol. En Frank hou op met huil. Hoe hy voel, maak nie saak nie. Hy is nou gesond, want hy huil nie meer nie. Moerse!
- PIERRE: Ja... Dit was hy.
- JAMES: Kom nou! Wil jy hê ons moet glo dat Sander en Anton... Ek bedoel, hulle het dan nooit iets gesê nie. Nooit laat blyk dat hulle mekaar ken nie. Sander het nie een keer vir Anton verwyt nie!
- PIERRE: Nee. Hoekom sou hy? Hulle was albei ewe onskuldig. Dit was iets wat nie een van hulle kon verhelp nie.
- JAMES: Nie verhelp nie? Hulle het met mekaar... gelol!
- PIERRE: (*Droë laggie*) Lol... honderd jaar gelede het die mense ook van "lol" gepraat. Mans wat met vrouens gelol het. En daarvoor betaal het. Sifilis... Die spook. Sifilis, die poltergeist wat die lollers mal en uiteindelik doodgemaak het.
- HANNIE: En nou is die spook weer terug...
- PIERRE: Ja.
- JAMES: Nee. Dis 'n nuwe spook. Die ou een is oorwin deur die wetenskap. 'n Priester-dokter dryf daardie spook nou uit met heilige water genaamd penisillien. Sonder gebed. Die nuwe spook lag in ons bloed...
- PIERRE: 'n Mens moet vertrou hê; ons moet hoop.
- HANNIE: Dis waar. Dalk ontdek hulle iets.
- JAMES: Wonderlik... Dit sal troos op my sterfdag.
- HANNIE: (*Bewoë*) James... Moenie so praat nie.
- FRANK: (*Wat intussen wakker geword het*) Hei, hei, hei! En wat is dit dié? Julle wag net tot ou Frankie dos, dan skop julle paartie, nè? Komaan, stel 'n man voor!
- PIERRE: A, jy's wakker. Ek is Pierre Olivier, Sander se vriend, en dié is Hannie, James se vrou.
- FRANK: Hoezit! Frank Gerber is my handle. Sorry vir die non-existent handshake, maar ek's 'n bietjie tied up op die oomblik... (*Lag vir sy eie grappie*)
- HANNIE: (*Laggie*) Hallo, Frank.
- PIERRE: Dag, Frank. Hoe gaan dit?
- FRANK: Sjt... Ek lees!
- PIERRE: Wat?
- FRANK: Die ceiling. (*Die ander is half ongemaklik terwyl Frank uitbundig gaggel*) Hei, kiep ou Sandertjie nog steeds? Wat hulle hom ook al ingegee het... ek soek dit! Whee!

COKE & SODOMIE

Ons is die post-vigs generasie.
 Ons naai nie met kondome nie,
 ons suip en glo aan bigamie
 en leef vir *coke* en sodomie.

Gee ons cocktails in die môre,
 cocaine vir 'n *High Ball*;
 'n *Kamikaze*, *Velvet Hammer*,
 of 'n *Slow screw against the wall*.

Gee ons Charlie Manson,
 Jack the Ripper, Jeffrey Dahmer.
 Gee ons liefde elke nag
 in die donker galgekamer.

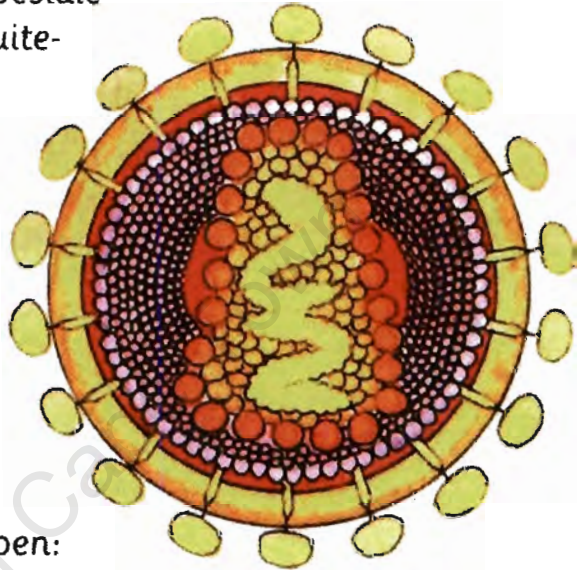
Gee ons onbeperkte seks:
 Dionusos en Oedipus Rex.
 Christus as 'n rent boy,
 die Madonna as 'n heks.

Deesdae het ons threesomes:
 ek en jy en ou Sluipdood
 saam op die hemelbed,
 kom almal finaal onder skoot.

Ons pêle chop nog kort-kort af;
 die virus draf ons stilweg kaf.
 Maar ons is nie sonder drome nie:
 gee ons *coke* en sodomie.

Wat is vigs?

Vigs is die afkorting vir verworwe immuñiteitsgebreksindroom. Die siekte is die eerste keer in Amerika gediagnoseer en in 1982 is Suid-Afrika se eerste vigs-geval aangeteken. Die siekte word veroorsaak deur die MIV-virus. MIV beteken Menslike Immuñiteitsgebreksvirus. Dié virus (afbeelding langs) se spesiale kenmerke is dat dit 'n dik proteïenbuite-laag het met balletjies wat daaraan vasklou. Die virus gebruik hierdie balletjies om aan die gasheersel in die liggaam te krou. Hierdie baie klein kiem maak die liggaam swak sodat dit nie meer heeltemal in staat is om siektes te beveg nie. Mense met MIV kry naderhand vigs. Kyk na die onderstaande strokies wat op 'n eenvoudige manier verduidelik wat MIV aan die liggaam doen:



MIV is 'n kragtige kiem wat die WBS aanval.



Na 'n baie lang stryd, wat jare kan duur, wis MIV die meeste van jou WBS uit en laat die liggaam weerloos.



Baie ander (sekondêre) siektes val die liggaam aan, wat die dood veroorsaak: die Verworwe Immuñiteitsgebreksindroom.



Jou liggaam word beskerm deur die immuñiteitsisteem wat uit witbloedselle (WBS) bestaan.

Witbloedselle beveg siektes en kieme namens jou liggaam.

Ernstige siektes tas jou aan, maar ná 'n rukkie kry die WBS tog die oorhand.



In Suid-Afrika is meer as 90% van alle vigs-gevalle die gevolg van seksuele kontak tussen sowel homo- heteroseksuele persone; as tussen moeder en kind (voor en tydens geboorte) en kontak binnearse dwelmgebruik. Volgens die 1995-statistiek word in Suid-Afrika 90 000 nuwe gevalle per jaar en in die wêreld 8 miljoen gevalle aangemeld.

Daar is tans geen geneesmiddel vir vigs nie. Daar is ook geen entstof om te verhoed dat onbesmette persone infeksie opdoen nie. Navorsers meen dit sal nog jare duur voordat 'n doeltreffende, veilige entstof gevind sal word.

(Uit: Vroue en vigs, Dept. van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling)

Simptome en vroeë tekens van vigs

- ◆ Kliere wat chronies geswel is, veral in die nek en/of armholtes en/of lies
- ◆ Langdurige koors
- ◆ Aanhoudende diarree
- ◆ Verlies van meer as 10% van normale liggaamsgewig
- ◆ Nagsweet
- ◆ Verandering in geestesgedrag, bv. vergeetagtigheid, verwardheid en/of ander tekens van geestesiekte.

Let Wel! Hierdie tekens en simptome is nie uniek aan MIV-infeksie nie en kan ook ander oorsake hê.

Vrae en opdragte oor vigs (tekstueel en oorkoepelend)

1. Waarvoor staan *vigs* en *MIV*?
2. Hoe word *vigs* oorgedra of versprei? Noem drie maniere.
3. Hoe sal jy weet of jy *vigs* het?

Watter van die simptome is van toepassing op die uittreksels uit (a) Eben Venter se roman *Ek stamel ek sterwe* (b) *HTLV-3* (Lochner de Kock) (c) "Coke & Sodomie" (Johann de Lange)?

4. Wat is die belangrikste manier waarop *vigs* voorkom kan word?
5. (a) Hier is 'n paar maniere waarop jy *nie* *vigs* kan kry nie:
 - ♦ deur iemand te groet;
 - ♦ deur iemand te omhels;
 - ♦ op 'n toiletsitplek te sit;
 - ♦ iemand met *vigs* te verpleeg.
 (b) Noem nog 'n paar maniere en maak dan 'n plakkaat om elkeen komies voor te stel. (Maak absoluut seker van jou feite.)
6. Watter een van die volgende bewerings is *waar*?
 - (a) Dwelmverslaafdes, veral dié wat hulself inspuit, het 'n groter kans om *vigs* te kry as ander.
 - (b) Daar is tans 'n nuwe produk of plant/kruie beskikbaar wat *vigs* kan genees.
 - (c) Mense ouer as 60 kan nie *vigs* kry nie.
 - (d) Ouers behoort hulle kinders groot te maak met die idee dat voorhuwelikse seks toelaatbaar is en dat dit goed is om meer as een seksmaat te hê.
7. (a) Maak 'n lys van *alle* simptome/maniere van behandeling/medikasie soos jy dit uit die drie literêre tekste kon nagaan/opspoor.
 - (b) Stel vas watter van die simptome in die *nie-literêre teks* ("*Wat is vigs?*") van toepassing is op die lys wat jy in (a) gemaak het.

- (c) Stel 'n portefeulje saam met VIGS as tema.

Versamel soveel moontlik gegewens, aanvullend tot hierdie inligtingstuk. ('n Belangrike bron van inligting is die Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling) Berei, na aanleiding van hierdie inligting, 'n praatjie/lesing voor wat jy as (hoof)prefek gedurende die saalperiode voor die leerders gaan hou. Belangrike aspekte in jou toespraak is bv. voorkoming, simptome, behandeling/medikasie; herstelperiode; wie vigs kan kry, ens. Lig jou toespraak toe met gepaste uittreksels uit *Ek stamel ek sterwe*, of voorlesings uit Johann de Lange se digbundels *Nagsweet*, *Vleeswond*, *Wat sag is vergaan*.

(Die klas kan ook in groepe verdeel word; elkeen in die groep kan dan oor een van die aspekte van die siekte praat.)

8. Stel twee vraelyste op: een wat deur alle tieners, en 'n tweede wat deur hulle ouers ingevul moet word. Ken aan jouself, of jou ouers, punte toe. (Raadpleeg die reeds genoemde brosjure oor vigs, of kyk na die vrae op hierdie bladsy.)
9. Skryf die gesprek neer tussen 'n dokter en 'n persoon wat vir die eerste maal hoor hy/sy is met die MIV-virus besmet.
10. Jy het so pas gehoor dat jy vigs het. Dra dié tyding oor aan jou beste vriend(in) /ma /ouers, of: Skryf jou lewensverhaal (450 - 500 woorde) as vigslyer.
11. Skryf 'n gedig waarvan die tema *vigs* is.
12. Die Vigsstigting van Suid-Afrika het jou gevra om hulle nuwe brosjure te illustreer. Teken 'n paar sketse of komiese strookprente van hoe 'n mens *nie* vigs kan kry nie.
13. Skryf die draaiboek van 'n verhaal of gedeeltes van 'n boek wat oor vigs handel. Dit kan *of* 'n TV-video *of* rolprent (film) wees. Of: Bespreek enige film of TV-video wat oor vigs handel.
14. Bespreek al vier tekste op bl. 111 en 112, 119-123 aan die hand van die volgende kritieke uitkoms 7 (bl. 104):

Die vermoë om tegnologie krities te gebruik en verantwoordelik op te tree teenoor die omgewing en die *gesondheid en veiligheid van ander*.

Uitkomst 8: Die vermoë om verstandige besluite te neem ter bevordering van 'n *veilige en gesonde leefwyse*.

2.6 TEKS EN INTEGRASIE ('n Geïntegreerde benadering)

Die geïntegreerde/interaktiewe benadering is wesenlik pragmaties van aard; dit voeg die lesergerigte benaderings, asook die tematiese benadering tot een harmonieuse geheel saam. So gesien, sou 'n mens kon praat van 'n 'huwelik' tussen die tematiese uitkomsgerigte benadering en die responsgerigte benadering (as basis).

Al bogenoemde benaderings is behandel; daarom bespreek ons net enkele belangrike aspekte van die geïntegreerde benadering en gee dan meer aandag daaraan as onderrigmodel (sien Hoofstuk 3: Onderrig).

2.6.1 Begripsbepaling: 'geïntegreerd'

Die begrip *geïntegreerd* beteken die opneem van afsonderlike dele in 'n geheel; dit wat onafskeidbaar, onontbeerlik tot die wese van iets behoort.

2.6.2 'n Geïntegreerde benadering (vraelys)

Die volgende beknopte toeligting ten opsigte van die geïntegreerde benadering word in die vraelys (sien Bylae A) gegee:

Dié benadering maak voorsiening vir verskillende perspektiewe/sienings in die literatuur-onderrig. Elkeen van die verskillende komponente van die literêre kommunikasieproses kom tot sy reg.

2.6.3 Die doel en betekenis van 'n geïntegreerde benadering

Dit wat 'n onafskeidbare deel van die natuurlike taalgebruik vorm en wat binne betenisverband by mekaar aansluit om 'n eenheid te vorm, kan as 'n geïntegreerde benadering beskou word.

Die teks moet heterogeen wees; d.w.s. saamgestel uit verskillende bestanddele, met verskillende eienskappe. Volgens Harold Bloom is die beste interpretasie van 'n teks dié wat rekenskap van die heterogeneïteit van die teks gee (Van Luxemburg, e.a., 1985 : 84).

'n Holistiese benadering word gevolg; d.w.s. die geheel is meer as die som van die dele. Daar word vanuit groter gehele gewerk. Die teksinhoud word as 'n geheel gehanteer en word nie versnipper tot onafhanklike entiteite nie.

In hierdie benadering val die klem op die geheel van die literêre kommunikasieproses, en die onderrig behoort voorsiening te maak vir die interaksie tussen teks en leser op affektiewe sowel as kognitiewe gebied. Interaksie impliseer nie net emosionele reaksie, of slegs intellektuele (kognitiewe) reaksie nie - die affektiewe en kognitiewe kom geïntegreerd voor (Combrink, 1994 : 214).

Ons het reeds gesien dat in 'n lesergerigte benadering vir letterkunde-onderrig die literêre kommunikasieproses verskillend is van die eenrigtingproses van 'n sender wat 'n boodskap na 'n ontvanger stuur (sien bl. 34). Die leser is aktief betrokke by die teks en nie een van die twee word uit die kommunikasieproses uitgesluit nie.

2.6.4 Noodsaaklikheid van 'n geïntegreerde model vir literatuuronderrig

(Vir meer besonderhede oor onderrigmodelle, sien bl. 149-152).

Oor die afgelope dekades is 'n opvoedkundige model gebruik wat leerders laat vervreem of afgeskrik het van die literêre teks. Die rede hiervoor is dat literatore en opvoeders se kennis en interpretasies oorbeklemtoon en gememoriseer is ten koste van die rol wat die leser/leerder in die proses speel.

Ten einde reg te laat geskied aan die literêre teks sonder om die rol van die leser af te skeep, is 'n interaktiewe, geïntegreerde model deur Combrink (1994 : 208) geskep wat aspekte/fasette uit verskillende benaderings, hoofsaaklik in die hoërskool, in 'n versoenbare geheel saambring. Die literêre teks kom eintlik werklik tot stand deur die reaksie van die leser daarop. Leesgenot hang in 'n groot mate af van die leser se persoonlike reaksie op die teks.

Elkeen van die ses teks- of lesergerigte benaderings wat tot dusver bespreek is, bevat waardevolle perspektiewe ten opsigte van literatuuronderrig. Combrink (1994 : 260) het bevind dat alle literatuur-teoretiese benaderings sienings hanteer wat relevant is vir literatuuronderrig. Die integrasie van responsgerigte en teksanalitiese benaderings vorm dan ook die basis van Combrink se geïntegreerde, kommunikatiewe, interaksionêre onderrigmodel.

Die integrasiemodel wat as onderrigmodel voorgestel word, is so ontwerp dat die affektiewe en kognitiewe geïntegreerd voorkom.

Hierdie integrasiemodel hou by die natuurlike volgorde en responspatrone en maak ruim voorsiening vir interaksie tussen leser en teks.

2.6.5 Fases van onderrigmodel

Die *eerste fase* van die onderrigmodel hanteer die eerste deel van die leesproses: die leser se eerste response wat uiteenlopend kan wees, bv. subjektief, affektief/emosioneel, intellektueel/kognitief. Doel van die eerste fase is suiwer leesgenot. Hierdie fase is gerig op die leerder se affektiewe respons op 'n literêre teks.

Die eerste respons word deur groepbesprekings verfyn en ontwikkel, en hieruit ontwikkel die tweede respons. Hierdie fase word deur 'n *tweede fase* gevolg: die ontwikkeling en toepassing van teksanalitiese vaardighede.

Gedurende die *derde fase* word hoër denkvlakke gebruik vir toepassing, die lê van verbande, vergelyking, waardering en evaluering. Die literêre werk word in hierdie fase binne 'n groter kommunikatiewe verband, bv. in globale siening, die skrywer, ander lesers, kulturele werklikheid en ander kulture, 'geplaas'.

Alhoewel die integrasiemodel nie vir elke literêre teks gebruik word nie, gee dit rigting aan die onderwyser tydens beplannings- en onderrigfases. Die model dien ook om verskillende fases/ tegnieke en aktiwiteite te gebruik ten einde verskillende vaardighede te ontwikkel.

2.6.6 Gevare of nadele van die onderrigmodel

- 'n Nadeel van die onderrigmodel is dat onderwysers en leerders egter só weggevoer kan word deur die aanbieding van die les en interessante aktiwiteite dat die teks self en die geïdentifiseerde doelstellings in die slag kan bly.
- 'n Ander gevaar is dat die leerder nie die geformuleerde doelstellings in gedagte gehou het nie, met die gevolg dat die aktiwiteite nie 'n integrale deel van die tekservering word nie.
- Voortdurend moet gekontroleer word of die aktiwiteit die teks en die respons daarop ondersteun.

- Dit kan gebeur dat leerders weens 'n ooraanbod van inligting/aktiwiteite/opdragte in die onderrigprogram, asook te veel tyd wat aan bespreking afgestaan word, 'n renons in 'n bepaalde teks kry en sodoende belangstelling verloor.

2.6.7 Raamwerk van integrasiemodel vir literatuuronderrig

Die geïntegreerde en interaksionêre literatuuronderrigmodel, word in Hoofstuk 3 (Onderrig), bl. 149 as *onderrigmodel* en benaderingswyse bespreek. Ook in Hoofstuk 6 (par. 6.3.2, bl. 306) word die geïntegreerde model as onderrigmodel bespreek.

University of Cape Town

HOOFSTUK 3

DIE ONDERRIG VAN AFRIKAANSE LETTERKUNDE

3.1 Oriëntering en terugblik

In die vorige hoofstuk is aandag gegee aan die metodes waarvolgens verskillende literêre teorieë op die onderrig van die Afrikaanse letterkunde van toepassing gemaak kan word.

Ses literêre benaderings is geïdentifiseer wat op hoërskoolvlak (Afrikaans Eerste Taal HG) in gr. 11 en 12 onderrig kan word. Twee van die benaderings is teksgerig (strukturelisties en semioties) en twee lesergerig (responserig en geïntegreerd). Die uitkomstgerigte en tematiese benaderings sluit bymekaar aan en is beide onderwys- en teksgerig.

Die 'jongste' benaderings en literêre teorieë wat in Hoofstuk 2 bespreek is, word in hierdie hoofstuk op letterkunde-onderrig toegepas.

Tydens die vyftiger- en sestigerjare is belangrike vordering gemaak ten opsigte van die onderrig van Afrikaans, wat op sy beurt tot vernuwing, byna dertig jaar daarna, gelei het. Navorsingsprojekte, artikels in vaktydskrifte en die ontwerp van onderrigmodelle, het baie tot die vernuwende siening van literatuuronderrig bygedra. Daarby het leesvaardighede en -strategieë belangstelling in die Afrikaanse letterkunde op skool aangewakker.

3.2 Pogings tot vernuwing van die onderrig van Afrikaans in die vyftiger- en sestigerjare – 'n kort oorsig

So vroeg as 1956 het Jaco van der Merwe (1956 : 96 - 101) in 'n referaat voor die S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns, daarop gewys dat die destydse stelsel van letterkunde-onderrig nie 'n resultaat lewer in ooreenstemming met die tyd en energie wat die stelsel van die onderwyser verg nie, en dat dit nog minder in ooreenstemming is met die doelstellings soos in die sillabus vervat. "Dit is duidelik", beweer Van der Merwe, "dat daar êrens iets skort. As die fout nie by die doelstellings lê nie; dan moet ons dit by metodes soek wat ons aanwend om hierdie doelstellings te verwesenlik. Die letterkunde-onderwyser het in die eerste plek nie met die doseer van meetbare feite te doen nie, maar met die kweek van 'n lewensgewoonte, gesindhede, geestelike honger, 'n smaak, liefde en insig. En as hy nie hierin slaag nie, is sy letterkunde-onderrig 'n mislukking, ten spyte van hoe sy leerlinge in die eksamen presteer" (bl. 100).

Van der Merwe se pleidooi, soos ander akademici, literatore en onderwysers s'n, oor 'n verandering t.o.v. literatuuronderrig, het nie op dowe ore geval nie. Hoewel eers nege jaar later, in Julie 1965, is 'n Nasionale Konferensie vir die Onderrig van Afrikaans, onder die bekwame leiding van L.C. Bruwer en ervare persone uit onderwys- en universiteitskringe, te Stellenbosch gehou. By dié geleentheid is referate gelewer wat die hele spektrum van taalonderwys gedek het. Vyf van die referate het oor taalonderrig en spelling, twee oor stelwerk (mondeling en skriftelik), een oor die begripstoets, en drie oor literatuuronderrig gegaan. Oor laasgenoemde is referate gelewer deur C.J.M. Nienaber ("Wat word beoog met die literatuur-onderwys?"), A.P. Grové ("Hoe om 'n gedig te lees") en Z.J. Pretorius ("Die interpretasie van die gedig").

Dit is interessant om, met die oog op die jongste benaderings in die literatuuronderrig, te hoor wat Nienaber (1970 : 116-125) te sê gehad het oor die verhouding tussen leser en teks.

Volgens Nienaber raak die leser verkeerdlik geïnteresseerd in homself en beskryf dan sy/haar reaksies op die werk. Die reaksie is altyd subjektief en wissel van leser tot leser. Smaak verskil en daarom is reaksiekritiek, die sg. biegekritiek, waardeloos. Nienaber keur die 'ekkerigheid' van die moderne kritiek af en vermy persoonlike openbaringe en opinies. Voor- en afkeure moet geëlimineer word en daar moet gestrewe word om feite oor die werk self mee te deel. Hy haal H.v.d.M. Scholtz aan wat beweer "dat 'n mens nie in die eerste plek op die literatuur moet reageer nie, 'n mens moet dit interpreteer" (bl. 117). Die formulering van reaksies en opinies moet dus ontwyk word. Die literêre kritikus (en by implikasie die leser) moet hom by die waarheid hou en alle uitwerkings verontagsaam.

Nienaber kan egter nie heeltemal ontsnap aan die leser/leerder se aandeel aan die teks nie. Later in die referaat weerspreek hy homself deur die volgende waardevolle advies aan letterkunde-onderwysers te gee: "Ontneem die leerling ook nooit die voorreg om 'n voorgeskrewe boek selfstandig aan te durf nie. Die dikterende onderwyser is 'n gebore pretbederwer, in talle opsigte. Hy ontnem die leerling die meeste van sy ontdekkingsvreugde (en formuleringsvreugde) In antwoorde oor die letterkunde word punte ingesamel deur kandidate wat probleembewus gemaak is, en wat hulle eie oplossings of interpretasies en waarderings kan bewoord" (bl. 123).

Baie van die dinge wat Nienaber in sy referaat t.o.v. literatuuronderrig noem, waai soos 'n koel bries deur die ander referate by die Nasionale Konferensie en is vandag nog van toepassing, bv.

- Die klaskamer van die literatuuronderwyser moet 'n soort laboratorium wees. Die leerlinge gaan nie sommer 'n klaskamer binne nie; hulle gaan 'n 'literêre klimaat' binne; hulle moet as 't ware geakklimatiseer word.
- Die literatuuronderwyser moet kennis hê van die letterkunde in al sy verskyningsvorme. Sy liefde vir die letterkunde moet bo alle verdenking staan. As hy self besiel is, kan hy dien as 'n soort kragssentrale vir sy leerlinge.
- Die literêre klimaat moet vir die leerders geskep word d.m.v. foto's van skrywers, uittreksels uit hulle werke (as dit kan, in hulle eie handskrif); plate (nou CD's); 'n kennisgewingbord met interessante nuus van die dag/oor boek- of filmresensies, ens.

Die leerders moet aangemoedig word om na radioprogramme te luister en toneelopvoerings by te woon. (Kyk in hierdie verband na onderwysers se antwoorde in die vraelys i.v.m. die bywoon van toneelopvoerings, aankoop van nuwe Afrikaanse boeke, ens. in Hoofstuk 4, bl. 216-217); ook die uitnodiging van skrywers om praatjies te kom hou, ens.

Nienaber sluit af met dié groot waarheid: "As die ondernemende onderwyser maar net die regte literêre klimaat vir sy lesse kon skep, dan kom haas alles byna vanself reg".

In aansluiting hierby, is daar ook die besielende referaat van C.P. van der Merwe (1970 : 162) wat die rol van die onderwyser as vakman aan die hand van twaalf stellings uiteensit. Van toepassing op die letterkunde-onderrig is sy stelling X: "Letterkunde-onderrig moet oneindig meer as die behandel van 'n paar voorgeskrewe boeke behels. Vir hom is die letterkunde-onderwyser oneindig meer as bloot 'n kontroleur van feite en feitjies. Hy is 'n opvoeder van die smaak. Daarvoor moet hy die nodige onderlegdheid hê, en daarby fyn smaak, geesdrif, werkluus en 'n begeerte om op hoogte van sake te bly".

3.3 'n Nuwe benadering

In velerlei opsigte was die Nasionale Konferensie 'n waterskeiding: die ou, uitgediende onderrigmetodes het plek gemaak vir 'n 'nuwe benadering' t.o.v. taal- en literatuuronderrig. Die besluite van die Nasionale Konferensie is deur soortgelyke konferensies en simposiums opgevolg. Sillabusse is o.a. hersien en toeligting deur Departementele omsendbriewe verskaf. Studiegidse en handleidings oor die letterkunde, in die algemeen en op skool, het die lig gesien. Hier dink 'n mens veral aan die *Blokboeke* van D.J. Opperman; A.P. Grové en Elize Botha se *Handleiding by die studie van die letterkunde* (1966), *Peilings van die poësie* deur D.F. Spangenberg (1980), *Letter-*

kunde en leser onder redaksie van Charles Malan (1983); T.T. Cloete (red.) se *Gids by die literatuurstudie* (1985) en die heel jongste toevoeging tot die lys van letterkundige handleidings, *Alkant olifant* (1998) deur Chris N. van der Merwe en Hein Viljoen.

Afgesien van die reeds vermelde letterkundige publikasies, het die invloed van die konferensie wyer uitgekring. Onderwysers, opvoedkundiges, letterkundiges, dosente en onderwysdepartemente is aangespoor om opnuut te gaan kyk na doeltreffender onderrigmetodes.

Op die gebied van navorsing is egter nie veel vermag na die Nasionale Konferensie vir Afrikaans nie. Die eerste belangrike navorsingstuk was die ongepubliseerde D.Ed.-verhandeling in 1974 van Hennie Aucamp: *'n Ondersoek na die doeltreffendheid van die eksterne eksaminering van voorgeskrewe letterkunde vir Afrikaans Hoër in die Kaaplandse Senior Sertifikaat*. Dié studie was in der waarheid 'n antwoord op Jaco van der Merwe en ander literatore/onderwysers/opvoedkundiges se kritiek op die ondoeltreffendheid van die destydse eksamenstelsel wat o.m. probeer het om onmeetbare dinge te toets. Kritiek is ook gelewer op die enorme hoeveelheid tyd wat aan die leer van denkbeeldige inhoud bestee word. Ook die kwessie van 'letterkundige waardering' waaroor Van der Merwe hom in sy referaat 18 jaar vroeër sterk uitgelaat het, is deur Aucamp onder die loep geneem. Aucamp se studie/navorsing oor eksaminering en evaluering bied in die huidige letterkunde-onderrigsituasie steeds waardevolle stof vir toekomstige navorsers (sien Evaluering, Hoofstuk 5).

Op Aucamp se ondersoek het belangrike publikasies en navorsing in die tagtiger- en negentigerjare gevolg. Dié publikasies het vernuwende idees t.o.v. die onderrig van Afrikaans bevat waarsonder 'n studie soos hierdie nie moontlik sou kon gewees het nie. In hierdie opsig dink ons aan die sosiolinguistiese ondersoek deur Jan Esterhuyse en Keriesa Botha (1988). Die ondersoek gaan van die hipotese uit dat die taalhandboeke 'n Afrikanersentriese karakter weerspieël en dat vanweë hul "eksklusivistiese aard" die ander deel van die Afrikaanse spraakgemeenskap verwaarloos en vervreem word. Uit die data wat sodoende d.m.v. 'n vraelys ingewin is, blyk daar steun te wees vir dié hipotese. Voortvloeiend hieruit is 47 aanbevelings aan die verskillende Departemente van Onderwys gedoen.

Aansluitend by bogenoemde navorsing, is Jan Esterhuyse se *Taalapartheid en Skoolafrikaans* wat Afrikaans skoolhandboeke in die apartheidsera onder die loep neem. As direkte uitvloeisel hiervan verskyn in 1989 die *Ruimland*-reeks onder redaksie van Jan Esterhuyse. Vermelding verdien ook publikasies soos *Eerstetaalonderrig in die soeklig* deur Webb en Beukes (red.), en deur dieselfde skrywers, *Afrikaans ná apartheid*. Vermelding verdien ook 'n joernaal vir Afrikaans onderwysers,

Karring (red. Hein Willemsse), wat by UWK verskyn het, en benewens aktuele artikels oor letterkunde- en taalonderrig, ook gedigte en kortverhale bevat het.

Spesiale vermelding verdien egter die interdepartementele ondersoek, "Vernuwing van die onderrig van Afrikaans" (1992), wat in velerlei opsigte die grondslag gelê het vir die sillabus- en onderrig-veranderings wat in hierdie verhandeling onder die soeklig kom.

3.4 Navorsing oor die onderrig en keuse van voorgeskrewe boeke

Oor die keuse van voorgeskrewe boeke op hoërskool – steeds dié neteligste kwessie in die literatuuronderwys – het Van der Merwe en vele ander ná hom, hulle nie onbetuig gelaat nie. Bosman en Malan (1987 : 36) noem die volgende kriteria waardeur voorskryfkomitees in hul keuses gelei kan word:

Dit moet emosioneel en intellektueel toeganklik wees.

Dit moet seuns sowel as dogters boei.

Dit moet van goeie literêre gehalte wees.

Die werke moet as struktuur voldoende weerstand bied.

Werke moet hulself leen tot die soort letterkunde-onderrig wat deur die sillabus voorgeskryf word.

Dit mag niks bevat wat godslasterlik, sedebederwend of landsondermynend is nie.

Ook J.N.S. du Plessis (1977) kyk na dié kwessie uit 'n normatiewe hoek in sy D.Ed.-verhandeling, *Die ontwerp van kriteria vir die keur van voorgeskrewe literêre werke vir die senior sekondêre skool*.

In hierdie tesis word literatuurkundige aanvaarbaarheid, gerigtheid op die behoeftes en belangstelligings van die kind en die opvoedkundige heilsaamheid en eksamineerbaarheid as kriteria vir die keur van voorgeskrewe werke vir die senior sekondêre skool, gebruik.

3.4.1 KOD-projek (1993)

Die mees resente en omvattendste navorsingsprojek in verband met voorgeskrewe boeke op hoërskool, is die ondersoek wat in 1993 deur die destydse Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) geloods is, met as projekteier Martie Borman, en getitel: *'n Ondersoek na onderwysers en st. 10-leerlinge se beoordeling van voorgeskrewe werke vir Afrikaans en Engels* (sien navorsingsresultate oor *Raka* as voorgeskrewe werk, bl. 137-142).

Die bevindinge in bogencemde ondersoek wat uiteraard letterkunde-onderrig direk raak, dui kortliks op die volgende:

- ☐ Die meerderheid doelstellings met letterkunde-onderrig word wel verwesenlik. Eerstetaalleerders maak kennis met 'n verskeidenheid tekste/genres; geniet die leeservaring, of toon waardering vir voorgeskrewe werke vir die letterkunde. Die houding teenoor voorgeskrewe werke is eerder positief as negatief.
- ☐ Faktore wat *nie* 'n invloed op die gewildheid/aanvaarbaarheid van 'n werk uitoefen nie, is die kursus wat die leerder volg (d.w.s. T1, HG, T1 SG, T2 HG, ens.) en die moedertaal van die leerder.
- ☐ Faktore wat wél 'n invloed op die gewildheid/aanvaarbaarheid van 'n werk uitoefen, is taalaanleg of prestasievermoë en belangstelling in die tale.
- ☐ Die gewildheid van 'n voorgeskrewe werk oefen nie 'n invloed uit op leerders se prestasie in die eindeksamen nie.
- ☐ Die mate waarin leerders die voorgeskrewe werk as interessant en/of irrelevant beleef, is van deurslaggewende belang by die beoordeling van die werk.
- ☐ Ander faktore wat elk op 'n besondere wyse bygedra het tot die aanvaarbaarheid van 'n voorgeskrewe werk, is
 - die mate waarin vereenselwiging met die lotgevalle van die hoofkarakter kan plaasvind
 - die klasbeprekings oor die besondere werk
 - die mate waarin die werk as informatief beskou word
 - die verstaanbaarheid van die taal.
- ☐ Die verwagtings van leerders t.o.v. die aard van hulle voorgeskrewe werke stem in 'n groot mate ooreen met die kriteria wat kundiges daargestel het vir die keuring van voorgeskrewe werke.
- ☐ Leerders én onderwysers voel dat daar
 - in voorgeskrewe werke 'n gebrek aan relevansie/aktualiteit/aanraking van kontemporêre probleme (veral m.b.t. Suid-Afrika) is.
 - in voorgeskrewe werke 'n gebrek aan humor/die komiese is.
- ☐ Leerders voel dat hulle voorgeskrewe werke te min avontuur/handeling/spanning bevat.
- ☐ Baie van die boeke wat deur leerders as alternatiewe werke voorgestel is, is al in die verlede voorgeskryf. Dit kan moontlik daarop dui dat die leerders nie werklik die kennis/leserervaring het om goed gemotiveerde voorstelle te maak nie.

- ☐ Daar bestaan oor die algemeen 'n redelike groot mate van ooreenkoms tussen leerders se beoordeling van die aanvaarbaarheid van 'n voorgeskrewe werk en onderwysers se beoordeling van die geslaagdheid van 'n boek as voorgeskrewe werk.

3.4.2 Steekproef by KLM-skool (1994)

In 'n onafhanklike ondersoek by 'n klein-tot-medium skool (KLM) deur die skrywer, is 'n matriekklas (Afrikaans TI HG), by wyse van 'n kort vraelys, se mening oor die keuse van voorgeskrewe werke getoets. Hier volg sommige se antwoorde:

- ☐ 'n Groter verskeidenheid werk ten opsigte van taal, styl, inhoud en ouderdomsgroep behoort voorgeskryf te word.
- ☐ Daar moet eerder 'n roman gekies word wat deur die kinders geniet sal word en nie so 'n swaar, morele boodskap probeer uitdra nie. *Leeukuil* (Klaas Steytler) was beslis nie baie interessant nie, terwyl 'n boek soos *Kringe in 'n bos* (Daleen Matthee) meer oor Afrikaanse geskiedenis en kultuur kan leer en ook 'n interessante boodskap uitdra.
- ☐ Al die boeke, behalwe die gedigte, is goeie keuses. Ek voel 'n mens moet net geleer word om gedigte reg te kan waardeer, maar dit is seker nie nodig om met soveel fyn detail in te gaan of dit te ken nie.

Ek dink *Spektrum* is 'n goeie keuse. Wat 'n mens kan doen, is om *Raka* in die plek van die gedigte te kies, omdat dit 'n epos is, en die gedigte kan verval. 'n Mens kan dan twee romans, 'n 'klassieke' Afrikaanse roman, en 'n moderne een behandel, asook die kortverhale.

- ☐ Die keuses is heeltemal aanvaarbaar. Ek sou egter moderner gedigte wou behandel en 'n ander verseboek voorskryf wat nuwer is en nie al so oor en oor gebruik is soos die een wat ons tans het nie.
- ☐ Die keuses is vervelig. Behalwe vir *Spektrum*, was al die boeke weer eensydig soos die vorige jare. Matriekleerders is almal bo sestien; dus kan hulle dalk 'n meer komplekse roman, soos van bv. Etienne Leroux, voorskryf.
- ☐ 'n Groter verskeidenheid romans is nodig, maar minder in detail; ook dan oor die betekenis van die roman en die tydperk waarin dit geskryf is.
- ☐ Stereotipe keuses. Wat van Etienne Leroux, Brink, ens.?
- ☐ Meer moderne werke moet voorgeskryf word, veral poësie. Romans soos 'n *Droë wit seisoen* van André P. Brink, is veral in hierdie tyd 'n goeie keuse.

70% van die respondente was ten gunste van die eksaminering van voorgeskrewe letterkunde.

3.4.3 Vraelys aan leerders (1994)

In 1994 het die skrywer ondersoek ingestel na die stand van o.a. die onderrig en evaluering van letterkunde-onderrig in Afrikaans (T1 HG) in die hoërskool. 'n Vraelys (sien Bylae B) is aan 246 hoërskoolleerders, meestal in gr. 12, gestuur om te voltooi. Leerders het soos volg gereageer op die vraag wat hulle keuse van voorgeskrewe werke is:

- Moderner stof wat op vandag en die jeug van vandag van toepassing is, behoort gevra te word.
- 'n Groter verskeidenheid van stof word gevra.
- Die inhoud van die boeke is te negatief; dit handel net oor die donker kant van die lewe.
- Die hoogste respons (40%) was egter positief: die boeke is interessant; daar is iets vir almal.

Verreweg die meeste respondente (73%) was van mening dat letterkunde op skool geëksamineer behoort te word.

3.4.4 Vraelys aan onderwysers (2000)

Op die vraag in die vraelys aan onderwysers of die keuse van voorgeskrewe boeke 'n faktor is by die letterkunde-onderrig, evaluering en benadering van die literêre teks, het 95% van die respondente (die derde hoogste respons uit 95 vrae) 'ja' geantwoord.

Ter motivering is aangevoer dat leerders belangstelling moet toon en dat daar raakpunte met hulle leefwêreld moet wees. Die leerder moet hom dus met die teks kan identifiseer/vereenselwig (sien bespreking van die voorgeskrewe boeke : Afdeling E, §68 – §75, bl. 204-210).

3.4.5 *Raka* as keuse van 'n voorgeskrewe werk: navorsingsresultate

Soos ons reeds uit hierdie studie kon aflei, is die keuse van die voorgeskrewe boek op hoërskool nou verweef met die onderrig en evaluering/eksaminering. Dit is daarom meer as gepas om na te gaan wat (a) die onderwysers en (b) die leerders oor dié epos van Van Wyk Louw dink.

'n Mens sou ook kan agterkom wat die aard van die belemmeringe is wat deur die leerders op die teks geplaas word.

In die reeds vermelde KOD-ondersoek (Borman, 1993) is aan 3981 leerders, aan die hand van vraelyste, gevra om hulle voorkeure t.o.v. 11 voorgeskrewe werke, waaronder *Raka*, uit te spreek.

Dit is gedoen aan die hand van die volgende kategorieë:

- 4: Ek het besonder baie van die boek gehou.
- 3: Ek het taamlik van die boek gehou.
- 2: Ek het nie juis van die boek gehou nie.
- 1: Ek het glad nie van die boek gehou nie.

- Verteenwoordigend van die hele steekproef, d.w.s. leerders wat Afrikaans le Taal op HG, SG en LA geneem het, insluitende onderwysers, het 18% baie en 45% taamlik van die boek gehou, d.w.s. 'n gunstige reaksie van 63%. In hierdie afdeling is *Raka* vyfde geplaas, met 'n beswaarde gemiddelde van 2,71. ('n Beswaarde gemiddelde van meer as 2,45 dui op 'n positiewe benadering.)
- Uit die toetsresultate het verder geblyk dat *Raka* meer gewild by onderwysers as by leerders is. Slegs Afrikaans TI HG-leerders het *Raka* vierde geplaas, met 'n persentasie van 64% in die kategorie 'baie-van-die-boek-gehou' tot 'taamlik-van-die-boek-gehou'. In teenstelling met die leerders, het *onderwysers Raka* tweede op die ranglys geplaas, met 'n beswaarde gemiddelde van 3.5 - slegs 0,01 minder as *Die uurwerk kantel* (Marié Heese). 61% van die onderwysers het baie van die boek gehou, en 33% taamlik baie.
- Op die vraag in watter mate Afrikaanse boeke as voorgeskrewe werke geslaag het, is *Raka* eerste deur Afr. TI HG-onderwysers geplaas: 64% het baie van die boek gehou, en 32% het taamlik van die boek gehou. Daarteenoor het leerders wat Afr. TI HG geneem het, aan *Raka* die vyfde plek toegeken, met 'n beswaarde gemiddelde van 2,50.
- Wat die invloed van die *prestasieremoë* op leerders se beoordeling van Afrikaanse voorgeskrewe werke betref, beklee *Raka* die derde plek ten opsigte van leerders met 70% vir Afrikaans; sesde ten opsigte van 50% - 60%; en vyfde met leerders 50% en minder vir Afrikaans.
- Van belang in die *prestasieremoë*-kategorie is die bevinding dat die *tipe vraag* 'n groot rol speel t.o.v. prestasie in die eindeksamen vir letterkunde, en *nie* die mate waarin die werk vir leerders 'interessanter' of 'aanvaarbaarder' gemaak word nie (sien Hoofstuk 5 (Evaluering) vir 'n verdere uitbreiding hierop).
- Veral van belang vir die lesergerigte benadering, is die volgende: 1414 leerders (TI HG) moes kies waarom hulle *die meeste* van 'n voorgeskrewe boek gehou het. Hieronder volg die kategorieë, in merietevolgorde, met die totale response tussen hakies:

Interessante inhoud (399)

Interessante klasbesprekings (303)

Treffende taalgebruik (253)

Aktuele tema (201)

Sluit aan by ervaringswêreld (136)

Vereenselwiging met karakters (122).

- Dieselfde kategorieë ten opsigte van 2279 HG-leerders (T1) wat die *minste* van 'n Afrikaanse werk gehou het, gee ons egter 'n ander prentjie:

Inhoud nie interessant nie (636)

Vereenselwiging van karakters (527)

Sluit nie aan by ervaringswêreld nie (445)

Klasbesprekings nie interessant nie (255)

Tema nie aktueel nie (225)

Taalgebruik nie treffend nie (191).

- Leerders se kommentaar oor voorgeskrewe werke spreek soms boekdele. Sommige van die *positiewe kommentaar* van Afrikaanssprekende leerders oor *Raka*, sluit die volgende in:
 - Opwindend; ek hou baie van aksie, geweld en bloedvergieting.
 - Oorspronklik; buitengewoon, anders en geheimsinnig
 - Aktueel en relevant
 - Is van toepassing op hedendaagse samelewing.
 - Kan die konfrontasie in die verhaal met die huidige situasie/ met die werklikheid in Suid-Afrika in verband bring.
 - Leer jou dat enige beskawing agteruit kan gaan / van tradisies kan afdwaal.
 - Leer 'n mens hoe maklik vervlakking in die geestelike lewe kan plaasvind.
 - Skryfwyse is treffend; pragtige beelde; metafore en vergelykings is interessant; stel jou in staat om te visualiseer.
 - Simboliek is treffend.
 - Aanbieding in klas van hoogstaande gehalte.
 - Nie 'n oorskatting van die deursnee Afrikaanssprekende leerder se intelligensie nie.

Negatiewe kommentaar (Waarom ek nie van *Raka* gehou het nie):

- Eentonig/abstrak/onwaar en vergesog/inhoud kras; immoreel
- Die verhaal is wreed en morbied.
- Die storie is barbaars, grusaam en wreed.
- Nie op leerders van toepassing nie.
- Geen waarde vir my as mens nie.

- Ek kan nie aanvaar dat die bese oorwin nie.
- Waar het jy al gehoor van 'n karakter wat halfmens en halfdier is?
- Bevat te veel simboliek.
- Sonder die hulp van die onderwyser sou die boek onverstaanbaar gewees het.
- Die werk is op 'n uiters vervelige wyse behandel.
- Moeilik verstaanbaar; moeilik om dieperliggende betekenis raak te sien.
- Nie die boek vir 'n gemiddelde tiener om te lees nie.
- As 'n mens van bloed en geweld hou, is *Raka* die boek vir jou.

In 1993 is 'n blitsondersoek by 'n KLM-skool gehou waartydens 'n bogemiddelde matriekklas (Afrikaans TI HG) gevra is om 'n vraelys te voltooi wat hoofsaaklik handel het oor voorgeskrewe werke, met toespitsing op *Raka*. Een van die vrae was: "Het jy van die boek gehou? Motiveer kortliks."

Die meeste van die 27 leerders se opmerkings het te doen gehad met inhoud en tema. Hier het die stopwoord *interessant* byna 60% positiewe kommentaar en 70% negatiewe kommentaar ontlok.

Dit strook ook met Borman (1993 : 54) se bevinding dat die faktor wat die belangrikste rol by die bepaling van die aanvaarbaarheid van 'n voorgeskrewe werk speel, die interessantheid van die werk is.

Die woord *vervelig* duik ook telkens op. Dit is egter insiggewend dat dié kommentaar meer dikwels voorkom by leerders wat gemiddeld of swak in die tale presteer. Dié respons kan dus moontlik toegeskryf word aan 'n gebrek aan belangstelling in die tale en in lees in die algemeen.

In sy bespreking van leerders se negatiewe opmerkings, noem Thomson (1987: 23-24) 'boredom' eerste en hy motiveer: "There were many comments from students of all ability levels which emphasised the boredom of reading and strong antagonism towards it".

Die response op die oop vrae bevestig hierdie bevinding. Volgens die tabelle en ook kommentare van die leerders, is dit duidelik dat die mate waarin die voorgeskrewe werk as interessant/nie interessant nie, en die mate waarin die voorgeskrewe werk as relevant/nie relevant nie, beleef word, van deurslaggewende belang by die beoordeling van die werk is.

Borman (1993 : 54-55) wys op die norme wat deur leerders aangelê word om die interessantheid van 'n voorgeskrewe werk te bepaal. Vir baie leerders hang die interessantheid van 'n voorgeskrewe

werk af van die mate waarin een of meer van die volgende elemente daarin voorkom: realisme, kontemporêre problematiek; avontuur en handeling/aksie/opwinding; geweld ('n hele aantal leerders het gesê hulle hou van geweld); humor en die komiese.

Aksie, geweld en kontemporêre problematiek en avontuur (of 'n afwesigheid daarvan), blyk dan ook in die genoemde steekproef van matriekleerders van 'n KLM-skool een van die redes te wees waarom leerders van *Raka* hou/nie hou nie. Dit is 'n belangrike punt aangesien dit baie kan help vir 'n betroubare respons op 'n lesergerigte benadering ten opsigte van *Raka*.

Ander faktore wat die aanvaarbaarheid van 'n voorgeskrewe werk kan bepaal, word in Hoofstuk 5 bespreek, maar ons wil volstaan met een van daardie faktore wat beslissend is t.o.v. 'n lesergerigte benadering, nl. klasbesprekings. Borman haal enkele opmerkings van leerders aan wat daarop sinspeel dat geleenthede om leerders se belangstelling te wek, verbeur is, óf deur onbevredigende klasbesprekings, óf deur onderwysers se gebrek aan kennis of voorbereiding, bv. dat

- die werk nooit goed met die leerders behandel is nie;
- die klasbesprekings oninteressant was;
- die onderwyser altyd sê hy verstaan niks nie, maar sal uitvind (en ons wag nou nog vir die bespreking);
- die gedigte te veel uitmekaargetrek word, ens.

Hierbenewens – en dit is die verontrustende aspek – het, volgens die ondersoek, opmerkings voorgekom wat toon dat onderwysers steeds *nie die jongste benaderings volg ten aansien van letterkunde-onderrig nie*. Dit is opvallend dat veral Afrikaanssprekende leerders laat blyk dat daar ten opsigte van die behandeling van die poësie, dogmaties te werk gegaan moet word, bv.

- "Dit is vervelig om gedigte te ontleed as daar 'n vasgestelde memorandum is en my interpretasie van die gedig is verkeerd terwyl dit net sowel reg kon gewees het."
- "Die aanbieding in die klas was oninteressant, want ons is nie die kans gegun om ons eie menings te formuleer nie. Die antwoorde is bloot aan ons voorsien."

'n Groter mate van openheid en vryheid moet weliswaar aangemoedig word; tog moet regverdigheidshalwe toegegee word dat leerders soms reken hulle het 'n vrypas of *carte blanche* wanneer groot vryheid aan hulle gegun word ten opsigte van interpretasie, en dat dit dan vir hulle moeilik kan wees om hulle sover te kry om werklik onaanvaarbare interpretasies oorboord te gooi (Borman, 1993 : 57). Veroorloof die woordspeling in dié verband: *respons* is goed; die leser is soos

'n spons, deurdrenk van vrae en idees, maar altyd 'responsible', m.a.w. verantwoordelik en diskreet t.o.v. vraagstelling en interpretasie.

Dié navorsingsresultaat bring weereens die probleem van die resepsie-estetika, nl. die wisselvalligheid van die leser se interpretasie, in gedrang (sien bl. 38). Onderwysers wat die responsgerigte benadering volg, sal dus voortdurend bewus moet wees van hierdie probleem, sowel as die norme wat die leser aanlê om die interessantheid van 'n voorgeskrewe werk/ teks te bepaal.

3.5 Huidige probleme i.v.m. literatuur-onderrig: resente navorsing

Na amper 30 jaar van literêre droogte op die gebied van navorsing oor literatuuronderrig op skool, het nog 'n waterskeiding aangebreek met die verskyning aan die einde van 1987 van Martjie Bosman en Charles Malan se Sensal-publikasie 14, *Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde*, asook Martjie Bosman se *Die hoërskoolleerling as leser* (1987). Hierdie publikasies het direk tot die KOD-onderzoek in 1993 gelei (sien bl. 134).

In 'n sekere sin is beide publikasies/verslae 'n korrektief op C.J.M. Nienaber (en soveel ander literatore/onderwysers/eksaminatore voor en na hom) se outonomisties-strukturele benaderingswyse van die literatuur (sien bl. 15). Bosman en Malan beweeg met hulle bevindinge weg van 'n formalistiese na 'n meer leser-georiënteerde benadering. In noue aansluiting daarby, beveel die skrywer van *Die hoërskoolleerling as leser* aan dat die insigte van die resepsie-estetika in die skoolonderrig geïmplementeer behoort te word.

Dit is egter die onderrigverslag van Bosman en Malan wat ons volle aandag verg. In dié verslag word oorskouend en vergelykend na beplanning van die literatuuronderrig en sillabusse gekyk.

Die volgende kriteria word vir die beoordeling van literatuuronderrig op alle skoolvlakke aangelê (Bosman, 1987 : 5-6):

- Daar is van 'n deurlopende opvoedingsproses sprake. Dit begin met die aankweek van die algemeenste leesgewoontes.
- Aangesien die literêre teks die belangrikste komponent in die onderrig en opvoeding is, moet dit nie los van die totale literêre kommunikasiesituasie gesien word nie.
- 'n Stewige teoretiese basis vir literatuuronderrig is nodig om sistematies aandag aan alle aspekte van die kommunikasiesiklus te gee. Dit is 'n belangrike beginsel wat ook in hierdie studie ingebou is. Akademici is dit feitlik eens dat 'n stewige teoretiese grondslag vir onderrig nodig

is. Aucamp word deur Bosman (1987 : 12) aangehaal wat die ontoereikende teoretiese basis met skryfwerk in verband bring.

Die werkkomitee van die RGN, aangehaal deur Bosman, e.a. (1987 : 6), het in 1981 bevind dat die eerstetaalonderrig te *akademies gerig* is. In die letterkunde moet dit gaan om die begryp van die sin en betekenis en die ervaar van die emosionele trefkrag van die letterkunde.

Die volgende doelstellings is deur die werkkomitee vir Afrikaans T1 ten opsigte van die letterkunde aangedui:

- Die leerder moet as hoorder, spreker, leser en skrywer die hoogste verfyning en skeppende vermoë bybring ten einde hulle kritiese vermoë te ontwikkel.
- Die Afrikaanse letterkunde in al sy vorme moet die leerder innerlik verryk d.m.v. gedagtes, gevoelens, hoop en vrede. Die onderrig van ontspanningslektuur behoort ook aandag te kry.
- Leerders behoort belewend en meelewend persoonlik en met behulp van resensies te reageer op verhale, romans, ens. (Bosman, e.a., 1987 : 6-12).

In die gees van vernuwing en relevansie staan die besprekingsdokument van die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) aangaande 'n nuwe kurrikulummodel vir Suid-Afrika. Daar is ook 'n wegswaai van 'n akademiese of universiteitsgeoriënteerde onderwys na 'n beroepsgeoriënteerde onderwys. Onwillekeurig kan 'n mens saam met Chambers (1991 : 35) vra: "What role has literature to play in the 90's when the emphasis is placed more and more on training and less on education?"

Volgens Johl (1993 : 260-267) is literatuuronderrig te akademies gerig en dit kan daartoe bydra dat leerders afgeskrik word. Letterkunde op skoolvlak word ook as 'skoolvak' gesien. Leerders en die ouer-/breër gemeenskap sien die letterkunde as iets wat aan geskiedenis gekoppel is; dit beteken, soos in Engels, om Shakespeare en die 'klassieke' te bestudeer. Sou geen akademisering in die hoërskool plaasvind nie, kan dit moontlik toegeskryf word aan studenteonderwysers wat nie weet hoe om hul teoretiese kennis van die letterkunde, opgedoen op universiteit/kollege, op skool toe te pas nie.

In die verlede was die fokus van die onderwysers meesal op die formalistiese benadering van die New Criticism, en Practical Criticism van I.A. Richards gerig. Literatuurstudie het hoofsaaklik bestaan uit 'n demonstrasie van die tegniese gehalte van spesifieke tekste. Die opvatting dat literatuurstudie of die bestudering van 'n literêre teks 'n onrealistiese en elitistiese tydverdryf is, het

ontstaan as gevolg van die bestudering van die literatuurstudie binne die konteks van die taalleer en kommunikasie. Hierdie opvatting kan terugherlei word tot die akademies-georiënteerde New Criticism en Practical Criticism. Genoemde benaderings, asook dié van Brooks en Warren, het oor 'n tydperk van veertig jaar op universiteits- en skoolvlak afbreuk gedoen aan die geesdrif vir die vestiging van 'n lewenskragtige, literêre kritiek (Johl 1993 : 265-267).

3.5.1 Redes vir die insluiting van letterkunde by die taalsillabus

In 'n doktrale navorsingsprojek voer Kilfoil (1994 : 46-67) redes aan vir die insluiting van letterkunde in 'n taalsillabus. Die basiese doelstelling van literatuurstudie is dat die leser begrip, insig en waardering sal toon vir 'n groot verskeidenheid literêre tekste binne sy taalkundige begrip. Om dié doelstelling te bereik, het die leser taalkundige en literêre vaardighede nodig. Die sillabus behoort spesifiek te wees oor wat leerders in elke graad van die sekondêre skool kan doen. Kilfoil haal die volgende redes aan:

- ☐ Literêre tekste is voorbeelde van taal-in-aksie. By die lees van tekste word leerders aan taal wat as teks gestruktureer is, blootgestel en word lesers aangemoedig om te lees.
- ☐ Letterkunde voorsien betekenisvolle insette wat as prikkel vir taalkundige produksie d.m.v. mondelinge en skriftelike vrae kan dien. Lewenservaring, waardebepalings, houdings, ens. is almal in dié teks saamgevat.
- ☐ Literatuurstudie is nie datagebonde nie; daarom is lesers aktief betrokke by die konstruering van betekenis van tekstuele leidrade/aanwysings.
- ☐ Die oorheersende metodologie in die skole vandag is gebaseer op die kommunikatiewe benadering deur leerders van 'n teks. Indien die kommunikatiewe vaardigheid verder afgebreek kan word in taalkundige en sosio-taalkundige vaardighede, kan 'n studie van literêre tekste die beoogde doel bereik (Kilfoil, 1994 : 47-48).

Kilfoil gaan voort om 'n uiteensetting te gee van tekstuele en literêre konvensies/begrippe. Die tekstuele sisteem, volgens Kilfoil, vereis van lesers van literêre tekste om die verhouding tussen tekste te identifiseer; so ook die uitkenning van opvallende kenmerke van spesifieke tekste; identifisering van intertekstuele verhoudings, asook die retoriese aspekte van 'n teks.

Ten einde literêre tekste te interpreteer, het lesers 'n kennis van literêre konvensies/begrippe soos die volgende nodig: genre) (digkuns, prosa, tragedie in die drama), struktuur en vorm, elemente

soos herhaling, kontras, klank, rym, ritme; beeldspraakvorme soos vergelyking, metafoor, personifikasie; stylfigure soos ironie, sarkasme, sowel as hulle effek op betekenis; karakterisering; ook taal, wat insluit sintaksis en semantiek.

'n Lys van vaardighede wat sal help om die teks te interpreteer, word vervolgens gegee, bv. identifikasie van die tema en die teks met eie ondervinding/ervaring; nadruk/klem op eie respons; eie standpunt; verwagtinge van karakters en hulle ontwikkeling, asook interaksie tussen hulle; affektiewe aspekte (gevoel, toonaard, atmosfeer, houding, humor; klankeffekte; rol van spreker en hoorder, ens.) (Kilfoil, 1994 : 49-50).

3.5.2 Onderrigprobleme soos gesien deur onderwysers (vraelys)

Onder Afdeling D (Onderrig) van die vraelys (Bylae A) is gevra watter probleme onderwysers by die onderrig of aanbieding van letterkunde-onderwys, of die behandeling van Afrikaanse voorgeskrewe boeke, ondervind. Nege moontlike keuses is gegee waarvolgens respondente meer as een moontlikheid kon omkring. Dié keuses, in merietevolgorde, is bloot 'n kwantitatiewe opname van die frekwensie van dié probleme:

1. Onwilligheid van leerders om boeke/tekste te lees (30%)
2. Verouderde tekste word oor en oor aangebied; blus geesdrif. (20%)
3. Temas is nie aktueel nie; te min resente werk. (13%)
4. Leerders is emosioneel en intellektueel onryp vir literêre insig en selfstandige oordeel. (13%)
5. Temas/ruimte in die meeste tekste/boeke is buite leerders se ervaringsveld. (8%)
6. Onvoldoende differensiasie by klasgroepe (6%)
7. Gebrek by onderwysers aan kennis van middelmoottliteratuur, bv. boeke van Dalene Matthee, speurverhale, ens. (4%)
8. Letterkunde word as 'n deel van 'n 'vak', of selfs 'n vak op sy eie, gesien (2%)
9. Geen probleme nie. (2%)

Ander probleme: Tekort aan voorgeskrewe boeke (2%)

Uit bogenoemde blyk dat 'n groot probleem waarmee onderwysers te kampe het by die onderrig van letterkunde, *die onwiligheid van leerders is om boeke of tekste te lees*. Die hoogste respons is van histories-bevoorregte skole (HB) (86%) ontvang.

Verouderde tekste wat oor en oor aangebied word, is nie net vir die onderwysers nie, maar ook vir leerders 'n probleem (sien bl. 144). Veral stedelike skole vind dit belemmerend en frustrerend in die onderrig.

In aansluiting by die onderrigprobleme (sien 3.5.2, bl. 145) wat onderwysers ondervind, soos in die vraelys uiteengesit, is by §51 gevra *watter een van die gelyste probleme onderwysers probleme mee ondervind*. Respondente moes dus dié probleem identifiseer wat hy/sy as die belangrikste beskou. Sommige van die antwoorde op vraag §51 word hieronder weergegee.

- Die onwilligheid van leerders om te lees of met tekste te kommunikeer. Onderwysers vind dit moeilik om sodanige leerders te onderrig aangesien hul die klas vertraag.
- Eksamen- of toetsuitslae is baie swak a.g.v. die feit dat leerders nie lees nie, of te lui is om te lees, veral wanneer die teks te lank is.
- Leerders stel nie belang in sommige voorgeskrewe werke of die letterkunde in die algemeen nie. Hulle wil eerder *Pot vol winter* as *Joernaal van Jorik* lees. Sodoende ontwikkel hulle nie 'n liefde vir boeke nie.
- Leerders kyk net TV, video's en speel rekenaarspeletjies.
- Daar is nie voldoende fondse vir die aankoop van boeke nie.
- Temas is nie aktueel genoeg nie.
- Literêre tekste se inhoud lê dikwels buite die leerder se ervaringsveld.
- As gevolg van keuring, mag geskikte boeke nie gebruik word nie.
- Leerders lees teen hulle sin en put geen genot daaruit nie.

In antwoord op die vraag hoe die probleem wat deur respondente in §51 geïdentifiseer is, oorbrug kan word (§52), is onder meer aan die hand gedoen dat

- tekste literêre meriete moet hê en tot sinvolle ontleding moet lei, maar ook terselfdertyd tot kinders kan spreek;
- meer vryheid aan skole en onderwysers gegee behoort te word om oor die keuse van voorgeskrewe boeke te besluit;
- 'n wyer, oordeelkundiger boekkeuse daargestel word.

3.5.3 Hoe sien leerders die onderrig van Afrikaanse voorgeskrewe letterkunde? (Vraelys: 1994)

Bogenoemde Vraag 40 in die vraelys aan hoërskoolleerders (Bylae B; sien ook par. 3.4.3, bl. 137), het meesal negatiewe kommentaar (58%) uitgelok.

Vraag 40 het soos volg gelui: *Wat is jou mening oor die aanbieding/onderrig van Afrikaanse voorgeskrewe letterkunde op skool? (Lewer positiewe sowel as negatiewe kommentaar.)*

Die volgende *positiewe kommentaar* is deur die leerders op bogenoemde vraag gelewer:

- Die onderwyser maak aanbieding interessant/stimulerend.
- Die stof is geskik/interessant/aktueel.
- Die aanbieding is voldoende/deeglik/verrykend.
- Die aanbieding/onderrig is opvoedkundig/insiggewend; dit is positief en mens kan lewenswaarhede en lesse daaruit leer.
- Die onderrig help jou om die literatuur te verstaan/te begryp, ook op dieper betekenisvlak.
- Dit stel jou bloot aan die Afrikaanse literatuur (waar jy dit self nie sou lees nie).
- Dit leer jou nuwe skrywers ken en ander boeke lees.
- Visualisering (die teken van prente oor verhale) baie geslaag.

Negatiewe kommentaar deur die leerders op Vraag 40

- Die aanbieding is vervelig (moet interessant gemaak word).
- Eie interpretasie van die werk word onderdruk en hul word gedwing om een 'korrekte' interpretasie te aanvaar. Wil hul eie siening laat geld en laat hoor en moet deur onderwyser aanvaar word. (Tog is elke beleving van 'n werk subjektief.)
- Onderwysers is te voorskriftelik. Laat leerders self werk, ontdek en ontleed.
- Te veel en te diep ontleding. Soek betekenis en simboliek waar dit nie is nie. "Ontleed 'n ding ten dode".
- Werk te veel; word dus afgeskeep/afgejaag.
- Te min besprekings (groot klasse belemmer bespreking). Soek meer informele aanbieding van voorgeskrewe werke.
- Behandel meer boeke/werke, al is dit net vir die genot en nie die eksamen nie, anders is daar te veel herhaling van dieselfde stof. Gee meer aandag aan genot en gevoelswaarde.
- Leerders stel nie in voorgeskrewe werk belang nie. Hulle sê dit word op hulle afgedwing en maak hulle meer negatief.
- Die stof is nie van toepassing nie/nie geskik vir tieners nie.
- Die stof is verouderd/konserwatief.
- Neem klas na opvoerings, skryweroptredes en verskaf meer agtergrond.
- Soek meer visuele aanbiedings.

§41 *Indien negatief, watter wenke sal jy aan die hand doen om die aanbieding interessanter te maak?*

- Moderner, interessanter stof waarmee jeug hulle kan identifiseer.

- Onderwyser moet slegs leiding gee. Die kind wil self stof ontdek en ontleed en hul eie opinies en interpretasies vorm.
- Behandel meer boeke om vervelige herhaling te voorkom, maar doen dit minder intens, selfs al is dit net vir die genot.
- Doen meer projekte, groepwerkopdragte, navorsing en vergelykende studies van werke.
- Gaan na skryweroptrades/opvoerings/of doen self opvoerings van werke.
- Kleiner klasse om meer bespreking aan te moedig.
- Gee lys van interessante boeke aan leerders om te lees.

3.5.4 Probleme rondom die trae leser – enkele wenke/strategieë ter verbetering

Een van die probleme wat onderwysers ondervind in die onderrig en by die lees van 'n literêre teks, is traagheid en onwilligheid (sien 3.5.2, bl. 145-146). In dié verband gee Charlotte Huck in 'n artikel, "Strategies for improving interest and appreciating in literature", in *Reaching Children and Young People through Literature*, deur Helen W. Painter, ed., die volgende wenke (bl. 37-44):

- ☐ 'n Belangstelling in lees word ontwikkel deur wyd te lees.
- ☐ Luister na baie stories.
- ☐ Waardering vir letterkunde vereis kennis en begrip van goeie skryfwerk, en groei uit die geleentheid om in diepte te lees.
- ☐ Begin om reeds vroeg boeke 'n natuurlike deel van 'n kind se omgewing te maak.
- ☐ Raak betrokke by die skoolbiblioteek en besoek die dorps-/openbare/provinsiale biblioteke gereeld. Sorg vir baie boeke en tydskrifte (nie net stokou uitgawes nie) en koerante in die klaskamer; ook sagtebandboeke.
- ☐ 'n *Leesmodel*: Min leerders ontdek boeke self. In die meeste gevalle bring 'n ouer, onderwyser of bibliotekaris die kind by die boek uit. Kinders word groot met volwassenes wat gereeld lees.
- ☐ Een van die beste metodes om belangstelling in boeke aan te wakker, is om elke dag vir kinders te lees – om te ontdek dat boeke vreugde bring.
- ☐ Maak tyd vir boeklees.
- ☐ Lees boeke indringend. Lees wyd en in diepte om waardering te laat posvat.
- ☐ Waardering vir letterkunde is gebaseer op meer as genot, nl. kennis en begrip van waarom dit in die boek gaan.
- ☐ Nuwe insigte en die ontdekking van nuwe wêrelde word verkry wanneer lesers karakters in die boek met mekaar of hulself vergelyk en kontrasteer.

- Waardering en respons ontwikkel nie slegs uit 'n diepgaande studie van een boek nie. Dit spruit voort uit en is die gevolg van die kumulatiewe effek van die lees en hoor van goeie boeke wat hardop gelees, bespreek en met ander boeke vergelyk word.

Die sillabus dek die meeste van bogenoemde strategieë in verband met die trae leser. Onderwysers behoort d.m.v. die sillabus vas te stel watter literêre vaardighede geleer kan word, bv. identifikasie van letterkundige genres, temas, karakterisering, intrige, styl, ens. Onderwysers kan 'n verskeidenheid betekenisvolle boeke gebruik om kinders hierdie begrippe te leer en self ook baat te vind daarby.

3.6 Onderrigmodelle

Aan die begin van hierdie hoofstuk is verwys na die 'hoe' van die teks – die metode/metodologie van literatuuronderrig. Johl (1994 : 1-6) bepleit so 'n metodologie wat in die lig van die huidige behoeftes voorsiening kan maak vir 'n sinvolle differensiëring van taal- en literatuuronderrigprogramme vir die bestudering van literêre tekste. Wat dus nodig is, so voer Johl aan, is 'n metodologiese model wat gebruik kan word as lees- of leseropleiding.

3.6.1 Integrasiemodel vir literatuuronderrig (Combrink)

In dieselfde jaar (1994) as Johl se artikel waarin die ontwerp van 'n metodologiese model voorgestel word, verskyn Louise Combrink (1994 : 207-233) se integrasiemodel vir literatuuronderrig (sien Hoofstuk 6 vir 'n bespreking van onderrigmodelle en 'n gewysigde toepassing van Combrink se integrasiemodel op bl. 307).

So 'n onderrigmodel maak voorsiening vir die interaksie tussen teks en leser in 'n kognitiewe sowel as in affektiewe sin.

Die doel van die integrasiemodel is om die onderwyser leiding te gee tydens die onderrigfases. Die onderrigraamwerk is nie ontwerp om op elke literêre teks toegepas te word nie. Dit gee slegs 'n bepaalde proses weer, dui verskillende fases aan en beskryf tegnieke en aktiwiteite wat gebruik kan word om die verskillende doelstellings te bereik.

Deur hierdie prosesbenadering word die leerder stelselmatig geleer om uitdrukking aan sy gevoelens en gedagtes te gee.

Die volle spektrum van taalonderrig word op 'n onafgebroke wyse betrek tydens die ontwikkeling van affektiewe en kognitiewe response op die literêre teks. Die bestanddele is tegelyk kognitief, kommunikatief, semanties, interaktief en kreatief.

Die aard van die teks, die ontwikkelingsvlak van die leerders en die onderrigdoelstellings is alles sake wat in aanmerking geneem word wanneer 'n groep lesers met die literêre teks kennismaak. Die sake wat in aanmerking geneem moet word, sluit o.m. 'n betrokkenheid, insig, begrip, interpretasie en waardering in. Dit is belangrik om in dié stadium in gedagte te hou dat respons deur onderrigmetodes, klasatmosfeer, interpretasie en waardering beïnvloed kan word.

Die onderwyser moet in sy beplanning nie rigied wees nie; trouens hy moet hom voortdurend by die situasie kan aanpas. Die beplanning moet voorsiening maak vir individuele, kleingroep- en grootgroepaktiwiteite ten einde spontane differensiëring te verseker.

Voor- en nadele verbonde aan die onderrigmodel

- ☐ In ons kritiese waardering van die responsgerigte benadering in die vorige hoofstuk is op die voor- en nadele van die resepsie-onderzoek, wat 'n integrale deel van die onderrigmodel uitmaak, gewys.
- ☐ 'n Groot voordeel van die onderrigmodel is die verskeidenheid deelnemers (leerders) aan die literêre kommunikasieproses. In die outonometiese benadering was die outeur en teks kop in een mens, nou het hulle plek gemaak vir die leser as interpreteerder.
- ☐ Dit is egter juis hier waar die knoop lê. Elke respons, individueel of gesamentlik, is ook 'n selfstandige interpretasie wat aan die teks geheg word. So 'n interpretasie word gekenmerk deur die wisselvalligheid van die leser alhoewel dit gebalanseer word deur die interpreterende gemeenskap of gemeenskap van lesers (sien bl. 37). Aangesien die onderwyser as fasiliteerder min of geen aandeel aan die interaksie het nie, kry die teks deur die uitspraak van die wisselvallige leser sy bestaansreg, en kom 'n mens tot die gevolgtrekking dat die teks geen normatiewe betekenis kan hê nie.
- ☐ Opvallend is die effens terughoudende rol van die onderwyser in die proses. Ten spyte van sy kundigheid, ervaring en kennis bly hy tog 'onbetrokke'. Dit wil voorkom of sy rol in die onderrigsituasie onderskat word, terwyl die leerder/leser s'n oorskakel word. So word in Fase 3 terme soos "aangestip" en "nagegaan" in die onderrig gebruik, terwyl die leerder "herken", "identifiseer" en selfs "interpreteer", "formuleer", en hoogs kognitief, "waarderend en evaluerend" optree.
- ☐ Die gelykwaardigheid van elke respons hou ook belemmerende implikasies vir evaluering in.
- ☐ In haar toeligting tot die onderrigmodel, wys Combrink self op die gevare verbonde aan 'n onderrigmodel. Vanweë die voorsiening wat dit maak vir verskillende aktiwiteite om sekere doelstellings te bereik en vaardighede te ontwikkel, kan dit gebeur dat die onderwyser en leerders só weggevoer word deur interessante aktiwiteite dat die teks self en die

geïdentifiseerde doelstellings in die slag bly. Om te verhoed dat dit gebeur, móét die fokus op interaksie tussen teks en leser bly.

- Die inbou van wigte en teëwigte, veral om die leser se respons effens aan bande te lê, kan hier van waarde wees, veral 'n semiotiese teksbenadering wat nie as interaksiemodel ontwerp is nie, maar tog voortdurend na die leesproses herlei word. Om dié rede is daar in die aangepaste Combrink-model 'n koersaanpassing ingebou waar 'n semiotiese benadering die nodige balans tussen leser en teks kan skep.
- Hoewel tereg opgemerk is dat die raamwerk nie bedoel is om as geheel met elke literêre teks gebruik te word nie, vra 'n mens tog jouself af hoe gemaak met vierreëlige verse (kwatryne), of selfs met 'n tweereëlige een soos hierdie uit N.P. van Wyk Louw se "Klipwerk"?

dat akkers op die sinkdak val
en vye op die ringmuur breek

- Daar sal ook talle metaforiese of beeldryke kort/lang tekste soos dié van Opperman wees waar die leser met stomheid geslaan kan word en 'n suiwer teks- of semiotiese ontleding moontlik meer reg aan die teks sal laat geskied. Voorbeelde hiervan is "Ballade van die Gysland", "Nagwag" (lang gedigte) asook "Digter" en "Vuurbees" – beide kort gedigte van Opperman.

Ondanks die leemtes wat eintlik op die rekening van die resepsie-estetika geplaas kan word, bly die Combrink-model steeds 'n goed gestruktureerde onderrigmodel wat 'n waardevolle hulp vir die letterkunde-onderwyser en 'n aanwys vir die onderrig van die letterkunde in die algemeen kan wees. (Vir die volledige onderrigmodel van Combrink, met die onderskeie fases, gevolg deur die toepassing daarvan op Jan Rabie se "Drie kaalkoppe eet tesame", verskyn as Bylae C agterin die verhandeling.)

3.6.2 Onderrigmodel (Kilfoil)

Alhoewel die struktuur van bostaande model uiterlik verskil van die Combrink-model, is daar ook punte van ooreenkoms. Ruimte ontbreek vir opmerkings of kommentaar; daarom volstaan ons met die raamwerk. (Volledige besonderhede kan gevind word in *Tydskrif vir taalonderrig*, Jrg. 28:19, April 1994, bl. 46-68).

'n Lesergerigte metodologie

1. Metakognisie en strategie-opleiding
2. Dekodering, oorbrugging en interpretasie
3. Ontlokking van respons
4. Literêre pragmatisme
5. Strukturering van 'n letterkundige les
6. Vooraf lees
7. Lees
8. Die herlees van die teks
9. Aktiwiteite t.o.v. literêre tekste; differensiasie tussen grade en tekste, bv.
Taak 1: Geskik vir gr. 10-12 (gemiddelde leerders)
Taak 2: Geskik vir gr. 11 en 12 (gevorderde leerders)
10. Evaluering

HOOFSTUK 4

ONDERSOEK NA DIE BENADERING, ONDERRIG EN EVALUERING VAN AFRIKAANSE LETTERKUNDE IN DIE HOËRSKOOLO: VRAELYS AAN ONDERWYSERS

4.1 DOEL EN BETEKENIS

Die doel en betekenis van hierdie empiriese ondersoek word volledig in Hoofstuk 1 uiteengesit.

Uit hoofde van die onderwerp van hierdie studie, gaan dit hoofsaaklik om die drie komponente: benadering (metode), onderrig en evaluering. Net enkele bykomende gedagtes ter verduideliking voordat die resultate van die ondersoek bespreek word.

Die ondersoek stel hom ten doel om leiding te gee aan onderwysers wat nog onseker mag wees oor hoe 'n literêre werk of teks aangepak of benader behoort te word en watter voordele, indien enige, dié of daardie benadering of metode vir die onderwyser/leerder/leser inhou. Daarby ontstaan die vraag ook of onderwysers 'n duidelike begrip van die jongste literêre teorieë het en weet hoe om dit in die klaskamer toe te pas.

Die hoofdoel van die ondersoek en die vraelys is om 'n nuwe, uitdagende klimaat te skep vir 'n meer effektiewe en kreatiewe letterkunde-onderrig in die hoërskool.

Die jong, ontvanklike hoërskoolleerder en leser staan in dié proses sentraal, en gaan 'n hegte en literêre vennootskap met die onderwyser aan waarsonder letterkunde-onderwys magteloos sou staan. Alhoewel leerders geestelik en emosioneel ryper is as hulle maats in die grade onder hulle, is die gemiddelde hoërskoolleerder in graad 11 en 12 se literêre behoeftes en leesprobleme tog nog in 'n groot mate ongevorm. Hierdie toestand kan moontlik deur interaksie en kommunikasie opgeskerp word.

4.2 METODE EN WERKWYSE

Die metode van ondersoek is kortliks in Hoofstuk 1 (par. 1.4, bl. 5) uiteengesit. Net ter wille van 'n volledige beeld, weer enkele opmerkings in dié verband.

Navorsing is vanaf September tot Oktober 2000 by 19 hoërskole in Wes-Kaapland, aan die hand van 'n vraelys, gedoen. Onderwysers (spesifiek vakhoofde), verteenwoordigend van 10% van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) wat Afrikaans as Eerste Taal HG, in grade 11 en 12 aanbied, is versoek om dié vraelys te voltooi.

Vooraf is 'n loodsondersoek by 7 departementele skole gedoen. 'n Vraelys is aan vakhoofde van dié skole gestuur en die antwoorde op die vrae in die toetsvraelys is gebruik vir die opstel van 'n finale vraelys wat aan die vakhoofde van die 19 skole gestuur is.

Die vraelys (sien Bylae A) bestaan uit 93 vrae wat in sewe afdelings verdeel is.

(Die aantal vrae per afdeling verskyn tussen hakies.)

- Afdeling A : Persoonlike gegewens (16)
- Afdeling B : Administratiewe sake (14)
- Afdeling C : Benadering tot die literatuur (19)
- Afdeling D : Onderrig en evaluering (18)
- Afdeling E : Keuse van voorgeskrewe boeke (8)
- Afdeling F : Privaat lees (18)

Die 19 skole is in 12 kategorieë verdeel wat elkeen 'n tipe of soort skool verteenwoordig. Die aantal skole per kategorie word tussen hakies langs elke soort skool aangedui. Die kategorieë is soos volg:

Histories-bevoorregte skole	HB (7)
Sosio-ekonomies agtergeblewe skole	SE (12)
Plattelandse skole	PL (8)
Stedelike skole	ST (11)
Skole wat vroeër onder die Kaaplandse Onderwysdepartement geressorteer het	KOD (8)
Skole wat vroeër onder die Huis van Verteenwoordigers geressorteer het	HVV (10)
Klein tot medium grootte skole	KLM (6)
Groot skole	GR (13)
Spesiale skole	SP (1)
Landbouskole	LA (1)
Tegniese skole	TEG (1)
Privaatskole	PR (1)

Die volgende norme is gebruik om die verskillende kategorieë te bepaal:

HB-skole	Skole wat minder as R100 van die Wes-Kaap Onderwys-departement (WKOD) per leerder as subsidie ontvang.
SE-skole	Skole wat meer as R100 as subsidie van die WKOD ontvang.
PL-skole	Plattelandse skole wat in die Paarl- en Weskus-areas val.
ST-skole	Stedelike skole wat die volgende areas insluit: Athlone, Bellville, Kuilsrivier, Mitchells Plain en Wynberg.
KOD- en HVV-skole	Dié skole ressorteer vanaf 1991 onder een departement, die WKOD.
KLM-skole	Minder as 1000 leerders
GR-skole	1000 en meer leerders

Die 19 skole is verder in 16 kombinasies van vier tipes skole, en 3 kombinasies van 5 soorte skole verdeel:

1	SE ST HVV GR	10	SE PL HVV GR
2	HB ST KOD GR TEG	11	SE ST HVV GR
3	SE ST HVV GR	12	HB PL KOD GR
4	HB PL KOD KLM LA	13	SE PL HVV KLM
5	HB ST KLM PR	14	SE ST HVV GR
6	SE ST HVV GR	15	SE ST HVV GR SP
7	SE ST HVV KLM	16	HB PL KOD GR
8	HB ST KOD KLM	17	SE PL KOD KLM
9	HB ST KOD GR	18	SE PL KOD GR
		19	SE PL HVV GR

Die belangrikste rede vir die kategorisering en kombinasie van die 19 verskillende skole, is die erkenning van die diversiteit, te midde van 'n eenheid, tussen die afsonderlike skole. 'n Meer gebalanseerde profiel kon sodoende vir 'n betroubaarder eindresultaat sorg.

Die toetsresultate is aan die hand van die ses afdelings van die vraelys verwerk, en globaal, asook afsonderlik, geïnterpreteer – telkens met inagneming van die respons en die soort skool wat onder bespreking is.

4.3 NAVORSINGSRESULTATE

VRAELYS AAN ONDERWYSERS: BESPREKING VAN RESULTATE VAN ONDERSOEK

Profiel

In so 'n studie is dit belangrik om aan die begin vas te stel wat die aard van die materiaal is waarmee die ondersoeker werk. Status en outoriteit kan sodoende aan die ondersoek verleen word indien die navorser bewus is daarvan dat die vrae deur professionele persone en vakkundiges beantwoord word. Ondervinding en kwalifikasies speel 'n baie belangrike rol in dié verband.

AFDELING A: PERSOONLIKE GEGEWENS

In hierdie afdeling word onderwysers se respons getoets ten opsigte van die volgende. (Die nommers van die vrae in die vraelys stem ooreen met die nommering van die bespreking van die antwoorde op daardie vrae. Die syfers tussen hakies na elke hofie, dui die bladsynommer aan):

- §3 Geslag (156) *
- §4 Onderwysondervinding in die algemeen (157) *
- §5 Ondervinding van die onderrig van Afrikaans Eerste Taal HG (157) *
- §6 Verspreiding van aantal leerders per graad/per onderwyser (157) *
- §7 Junior en Sekondêre Fases (158) *
- §8 Afrikaans Eerste Taal as eerste vakkeuse (158) *
- §9 Afrikaans en posvlakkoppeling (159)*
- §10 Vakhoof van Afrikaans (159) *
- §11 Ondervinding as subeksaminator vir Afrikaans Eerste Taal (159) *
- §12 Ondervinding as eksaminator vir Afrikaans Eerste Taal HG (159) *
- §13 Toekenning van periodes vir letterkunde-onderrig: gr. 11 (160)
- §14 Toekenning van periodes vir letterkunde-onderrig: gr 12 (160)
- §15 Hoogste kwalifikasie m.b.t. vak Afrikaans (161) *
- §16 Universiteite/ kolleges waar onderwysers opleiding ontvang het (161)

Vrae met 'n respons van 50% en meer, is met 'n asterisk (*) gemerk.

§3 *Geslag*

Uit die toetsresultate blyk dat die meeste respondente, d.w.s. 63%, manlike onderwysers is. Die meeste hiervan (75%) hou op die platteland skool, terwyl hulle vroulike eweknieë in stedelike skole onderwys gee.

§4 Onderwysondervinding in die algemeen

Al die respondente hou meer as vyf jaar lank skool. Die maksimum tydperk is 26 jaar, en die minimum tydperk 10 jaar, terwyl 'n gemiddelde van 17 jaar 'n aanduiding gee van hoe gesout dié onderwysers is. Genoemde statistiek is oor al 12 soorte skole eweredig versprei.

Ons het hier dus te doen met 'n baie ervare onderwyserskorps.

§5 Ondervinding van die onderrig van Afrikaans Eerste Taal Hoërgraad

Dit is duidelik dat ons ook hier met ervare leerkragte te doen het. Al 19 respondente het meer as vyf jaar ondervinding van Afrikaans Eerste Taal. Die maksimum aantal jare is weereens 26 en die gemiddelde effens laer as die aantal jare onderwysondervinding, nl. 14 jaar.

§6 Verspreiding van aantal leerders per graad/per onderwyser

Met hierdie vraag loop ons ons vas in die ou kwessie van oorbelading⁶⁾ van die taalonderwyser as gevolg van te groot klasse. Eers die feite:

- Graad 12 word deur al die respondente, op een na, onderrig. Die maksimum getal leerders is 137 en die gemiddelde aantal leerders per onderwyser is 59.
- Elf van die 19 respondente is verantwoordelik vir ('n) graad 11-klas(se). Hier is die maksimum 84 leerders; die minimum 14 en die gemiddelde getal leerders 58 per leerkrag.

Alhoewel die probleem van oorbelading van die Afrikaans onderwyser buite die grense van dié studie val, het die grootte van 'n klas/getal leerders per klas/seksie tog 'n beduidende invloed op literatuuronderrig.

Vorbereiding, beplanning, die opstel van vraestelle en aantekeninge oor die voorgeskrewe werke, is op sigself 'n tydrowende en veeleisende taak. Voeg daarby ander komponente van die vak, bv. mondelinge sowel as skriftelike stel- en taalwerk, dan word die pligstaar al langer.

Dit is egter die aantal leerders wát op die ou end deurslaggewend is vir die gehalte van onderrig en meer spesifiek literatuuronderrig. In hierdie opsig is dit veral die nasienwerk, klasorganisasie, deurlopende evaluering en dissipline wat 'n beslissende rol, veral by die minder ervare/onervare onderwyser speel.

⁶⁾ Volgens die Onderwyswet is die gemiddelde onderwyser-leerder-ratio soos volg: hoërskool (35); laerskool(40).

In antwoord op Vraag 50 en 52 van die vraelys, nl. hoe probleme in verband met die onderrig/aanbieding van literatuuronderwys oorbrug kan word, was een van die respondente se betekenisvolle antwoord dat die enigste oplossing in 'n vermindering van die leerder-onderwyser-verhouding lê.

Afgesien daarvan dat almal, op een na, vakhoofde is, beklee die meeste van die respondente bevorderingsposte soos dié van departementshoofde. 'n Mens voel die vak, en die letterkunde-onderrig, is in bekwame hande al bring dit ekstra administratiewe verantwoordelikhede en 'n werklading vir dié persone mee.

Een van die vrae onder "Privaat lees" (§ 91) is of die onderwyser aanvullende lees by die leerders aanmoedig. Dié vraag het 'n 100%-respons ten gunste van aanvullende lees uitgelok. Tog het slegs 42% (§ 89) van die respondente onlangs 'n Afrikaanse toneelstuk/opvoering bygewoon, en lees slegs 37% van alle respondente Afrikaanse boeke, of is op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur (§ 80).

Afgesien van groot klasse en nasienwerk, is 'n gebrek aan tyd 'n belangrike rede vir dié situasie.

§7 Junior en Senior Sekondêre Fases

Die vier fases in die onderwys is die Junior Primêre Kursus (graad 3-4) en die Senior Primêre Kursus (graad 5-7) in die primêre skool, asook graad 8 en 9 (Junior Sekondêre Fase) en graad 10, 11 en 12 in die hoërskool (Senior Sekondêre Fase). Dit word ook so in die sillabus beskryf.

In die geval van vakhoofde, het 16 uit die 19 (84%) respondente die langste ondervinding van graad 10 tot 12, d.w.s. in die Senior Sekondêre Fase. Hierdie lang verbintenis met die senior leerders verleen 'n stewige basis vir die jonger kollegas wat baie by hulle senior kollegas kan leer.

HB-, ST- en KOD- skole is 100% betrokke by die Senior Sekondêre Fase.

§8 Afrikaans Eerste Taal as eerste vakkeuse

Dit bly 'n wesenlike probleem as 'n onderwyser 'n vak, veral 'n taal soos Afrikaans, teen sy of haar sin, of beterwete móet gee, terwyl die ander vak duidelik die eerste keuse is.

Die respons was baie positief; trouens slegs twee respondente het gesê Afrikaans is (of was) nie hulle eerste keuse nie.

Die SE- en GR-skole het 92% van die 'ja'-keuse uitgemaak. Kort op hulle hakke was die HVV-skole (90%) en die PL-skole (88%).

§9 Afrikaans en posvlakkoppeling

Die meeste Afrikaans vakhoofde beklee bevorderingsposte (68%). Tien uit die 19 respondente (53%) is departementshoofde, terwyl twee van die respondente adjunkhoofde en een 'n skoolhoof is. 69% van die departementshoofde is verbonde aan groot skole (GR); 60% onderrig Afrikaans aan HVV-skole en 58% aan SE-skole.

§10 Vakhoof van Afrikaans

Slegs Afrikaans vakhoofde is versoek om die vraelys te voltooi. (By een skool kon die vakhoof weens onvermydelike omstandighede die vraelys nie invul nie en is die Afrikaans senior onderwyser gevra om dit te doen.) Dit gee heelwat geloofwaardigheid en betroubaarheid aan die ondersoek. Vier tipes skole, die HB-, PL-, KOD- en KLM-skole, is 100% verteenwoordig.

§11 Ondervinding as subeksaminator vir Afrikaans Eerste Taal

Ondervinding van nasien as eksaminator of subeksaminator in die Senior Sertifikaat-eksamen, strek tot voordeel van onderwyser en leerder.

Oor die hele jaar het die onderwyser die leerders touwys gemaak of "afgerig" hoe om die Leesvraestel te beantwoord; watter 'vrae' geleer moet word; hoe 'n gedig/kortverhaal benader moet word, selfs wat uitgelaat kan word. Alle aspekte van 'n bepaalde voorgeskrewe boek is volledig gedek.

As subeksaminator doen die onderwyser waardevolle ondervinding op van die opstel van die vraestel; hoe 'n vraag nagesien moet word; die soort vrae, puntetoekenning, standaard, ens. asook die verskillende fases van moderering. Die subeksaminator leer om saam met onderwysers van ander skole 'n eenvormige standaard van nasien te handhaaf asook konsekwent en noukeurig na te sien. Die kennis wat die subeksaminator in die nasienlokaal opgedoen het, kan, met uitsonderings, aan die leerders oorgedra word. Hulle kan ingelig word oor die algemene foute wat leerders maak; hoe sekere vrae aangepak moet word, ens.

Vrae oor die aantal jare ondervinding wat respondente in die Senior Sertifikaat-eksamen (Lees en/of Skryf) as subeksaminator opgedoen het, het die volgende feite aan die lig gebring:

- 63% het as subeksaminatore opgetree.
- Alle respondente het Afrikaans op die hoërgraad nagesien.
- Die maksimum aantal jare van nasien is 14 jaar.
- Die gemiddelde aantal jare van nasien is 6 jaar.
- 10 respondente het die Leesvraestel (Eerste vraestel); 6 respondente die Skryfvraestel/Tweede vraestel, en 3 die eertydse Taalvraestel (Derde vraestel) nagesien.

Die 63% respondente wat positief gereageer het, is soos volg oor die soorte/tipes skole versprei: KOD (88%), GR (77%), PL (75%) en HB (71%).

§12 Ondervinding as eksaminator vir Afrikaans Eerste Taal HG

Slegs een respondent het ondervinding as eksaminator. Dié persoon het 6 jaar ondervinding van nasien van die Skryf- en Leesvraestel. Dié respondent is ook deel van die SE PL HVV GR- groep.

§13 Toekenning van periodes vir letterkunde-onderrig: graad 11

In graad 11 word poësie en drie prosawerke (waarvan een 'n drama/eenbedrywe is), volgens die sillabus, voorgeskryf. In die November-eksamen word die poësie sowel as die ander voorgeskrewe boeke intern geëksamineer.

42% van die respondente voel dat 3 periodes per week/siklus voldoende is vir die letterkunde-onderrig, of die behandeling van voorgeskrewe werke. Ses respondente was ten gunste van 4 periodes per week/siklus, terwyl drie respondente gevoel het dat meer as 4 periodes per week/siklus hulle beter sou pas.

Die meeste ST-skole (64%) verkies 'n indeling van 3 periodes per week/siklus. Opvallend is dat 66% van die KLM-skole 4 periodes per week/siklus verkies.

§14 Toekenning van periodes vir letterkunde-onderrig: graad 12

In graad 12 word poësie, kortkuns en drama/versdrama/eenbedrywe voorgeskryf. In die Senior Sertifikaat-eksamen word kandidate slegs getoets oor die poësie en die kortverhaalbundel. 'n Verskeidenheid van 15-20 gedigte word vir gr. 11 en gr. 12 voorgeskryf en in die klas behandel.

Dit is belangrik vir die Afrikaans onderwyser om in sy beplanning die regte indeling van die toegekende periodes per week/siklus te maak en dat elke komponent van die vak (bv. mondeling, stelwerk, taal en letterkunde) aandag sal kry.

Wat die indeling van letterkunde-onderrig in gr. 12 betref, verkies 47% van die respondente meer as 4 periodes per week/siklus. Die ekstra periode of meer is moontlik vir die afronding met die oog op die matriekeksamen. 'n Mens moet ook in gedagte hou dat die vierde kwartaal baie kort is en dat die meeste hersienings- en afrondingswerk in die tweede en derde kwartale plaasvind.

Die KOD-skole (75%) en die HB-skole (71%) verkies bogenoemde indeling.

Alhoewel die letterkunde-komponent van Afrikaans slegs 30% (120 punte) van die totale eksamenpunt van 400 uitmaak, blyk duidelik dat die hoeveelheid tyd en werk wat in voorbereiding, die opstel van vrae, nasienwerk, ens. gesit word, meer as die vasgestelde aantal periodes vereis.

§15 Hoogste kwalifikasie m.b.t. vak Afrikaans

Wat Afrikaans as vak betref, het 57% van die respondente derdejaaropleiding aan 'n universiteit as die hoogste kwalifikasie aangedui. Van dié syfer is 75% verteenwoordigend van KOD-skole en 72% van ST-skole. Die tweede hoogste kwalifikasie is Honneurs (Afrikaans), wat 19% van die respondente verteenwoordig. Daar is ook een respondent met 'n MA-graad.

Die oorblywende hoogste kwalifikasie is soos volg: (Tussen hakies is die tipe skole waaronder hulle ressorteer.)

Tweede jaar (universiteit)	9,5% SE, PL, HVV, KLM, GR
Derde jaar (kollege)	9,5% SE, HVV, GR

§16 Universiteite/kolleges waar onderwysers opleiding ontvang het

Altesaam 22 respondente het op vrae in verband met verskillende universiteite/ kolleges gereageer. Drie van die 22 het meer as een universiteit/ kollege, of 'n ander tersiêre opleidingsinrigting bygewoon wat nie vermeld is nie.

Nege respondente (uit 'n totaal van 22) het aan die Universiteit van Wes-Kaapland studeer, terwyl 8 respondente hulle opleiding aan die Universiteit van Stellenbosch ontvang het.

Die verspreiding van die tipe skole onder die twee universiteite is soos volg:

- Universiteit Wes-Kaapland: HVV (90%), SE (75%), GR (62%)
- Universiteit van Stellenbosch: HB (86%), KOD (85%), PL (63%)

Ander universteite/kolleges is:

- Universiteit van Kaapstad (2 respondente) : HB, SE, ST(2x), KOD, HVV, KLM (2)
- Hewat College, Bellville : 2 respondente
- PU vir CHO: 1 respondent

OPSOMMING: PROFIEL VAN ONDERWYSERS (AFDELING A)

Uit bostaande persoonlike gegewens in Afdeling A, blyk die volgende:

- Van die 63% manlike onderwysers is die meeste afkomstig van PL- en KOD-skole.
- Al die respondente het meer as 5 jaar onderwysondervinding. Die maksimum is 26 jaar en die gemiddelde per onderwyser is dieselfde.
- Al 12 soorte skole is eweredig versprei.
- Al 19 onderwysers onderrig meer as 5 jaar Afrikaans Eerste Taal, met 'n maksimum van 26 jaar, en 'n gemiddelde van 14 jaar.
- Die meeste respondente (95%) onderrig 'n graad 12-klas, met 'n maksimum van 137 leerders per onderwyser en 'n gemiddelde van 59 leerders per onderwyser. Die soort skole wat deur die respondente verteenwoordig word, is SE-, PL-, HVV- en KLM-skole. Hierdie situasie blyk 'n knelpunt vir literatuuronderrig te wees.
- 58% van die respondente onderrig 'n graad 11-klas, met 'n maksimum van 58 leerders en 'n gemiddelde van 58 leerders per onderwyser – 'n verdere knelpunt met dieselfde implikasie as vir graad 12.
- Ervaring, professionaliteit en kundigheid spreek uit die volgende:
 - Die meeste respondente onderrig die langste in die Senior Sekondêre Fase, d.w.s. graad 10-12.
 - Afrikaans is verreweg respondente se eerste keuse.
 - Departementshoofde en vakhoofde staan aan die roer van sake.
 - Die meeste respondente het ondervinding as subeksaminator vir Afrikaans Eerste Taal HG (Lees, Skryf en Taal), met 'n maksimum van 14 jaar en 'n gemiddelde van 6 jaar ondervinding. Slegs een respondent het ondervinding as eksaminator.

- Die meeste (88%) van die respondente is van KOD-skole.
- Meer as die helfte (12 uit 'n moontlike 21) respondente het as hoogste kwalifikasie met betrekking tot die vak Afrikaans, derdejaaropleiding aan 'n universiteit, terwyl 4 respondente Honneurs (Afrikaans) as vak het.

AFDELING B : ADMINISTRATIEWE SAKE

In hierdie afdeling is daar 14 vrae in verband met administratiewe sake wat die Afrikaans onderwyser as vakkundige en die onderrig van die letterkunde direk en indirek raak.

Onderwerpe wat na aanleiding van die verskillende response in hierdie afdeling bespreek word, is vakvergaderings, vaktydskrifte, aantekeninge oor voorgeskrewe werke, kommunikasie met ander kollegas en skole, handboeke en kursusse/seminare bygewoon.

Hier volg die hofies, ingedeel volgens die vrae, met die bespreking van respondente se antwoorde daarop. (Die syfers tussen hakies na elke hofie, dui die bladsynommer aan. Vrae met 'n respons van 50% en meer is met 'n asterisk (*) gemerk.)

- §17 Vakvergaderings: Hoe gereeld word hulle gehou? (164)
- §18 Vakvergaderings: Hoeveel aandag aan literatuuronderrig? (164)
- §19 Vakvergaderings: Wat is op die sakelys? (164)
- §20 Vakvergaderings: Voorstelle vir sake op die agenda (165)
- §21 Vaktydskrifte (165)
- §22 Aantekeninge oor voorgeskrewe werke (166) *
- §23 Kommunikasie met ander kollegas/skole (167)
- §24 Handboeke: Word dit in die skool gebruik? (168) *
- §25 Handboeke: Watter handboek(e) word gebruik? (169)
- §26 Is handboeke noodsaaklik? (169) *
- §27 Motivering vir §26 (170)
- §28 Kursus(se) bygewoon? (170) *
- §29 Watter kursus(se) bygewoon? (171) *
- §30 Watter baat gevind by die kursus(se)? (171)

§17 Vakvergaderings: Hoe gereeld word hulle gehou?

Die vakvergaderings is 'n noodsaaklike item op die onderwyser se jaarprogram. Dit skep die geleentheid om administratiewe sake sowel as sake van gemeenskaplike en vakkundige belang op professionele wyse met mekaar te bespreek.

Die vakvergadering is die aangewese plek om baie van mekaar te leer deur middel van kennis wat met kollegas uitgeruil word oor alle aspekte van Afrikaans as vak. Dit is die tyd, in 'n oorvol skoolprogram, wanneer nie net sekere metodes/benaderings/evaluering, ens. ten opsigte van die literatuur met mekaar bespreek word nie, maar ook waar hulle hulle opwinding oor 'n goeie Afrikaanse boek, opvoering, film, digbundel, les, ens. kan deel.

Oor hoe gereeld vakvergaderings gehou word, is daar meningsverskil. Agt uit die 19 respondente (42%) hou hulle vakvergaderings een maal per maand, terwyl 6 respondente (32%) hulle vergaderings een maal per kwartaal hou. Ander tye as bogenoemde is een maal per siklus of een maal per 9-dag siklus.

Die tydgleuf van een maal per maand, word deur die meeste GR-skole (54%) gebruik, terwyl 66% van die KLM-skole hulle vakvergaderings een maal per kwartaal hou.

§18 Vakvergaderings: Hoeveel aandag aan literatuuronderrig?

'n Lae profiel is verkry ten opsigte van die belangrikheid van letterkunde-onderwys op die agenda. Die helfte van die respondente beweer dat min aandag aan die letterkunde-onderrig gegee word, terwyl 8 uit 18 respondente reken dat voldoende tot heelwat aandag aan dié aspek gegee word. 54% van die respondente wat beweer dat literatuuronderrig min aandag by vakvergaderings kry, is van ST-skole, terwyl 63% respondente van PL-skole meen voldoende/heelwat aandag word aan letterkunde-onderrig gegee.

§19 Vakvergaderings: Wat is op die sakelys?

Gewilde onderwerpe/ items by vakvergaderings is eksamens (26%); werkafbakening (26%), en mondelinge en skriftelike stelwerk (19%). Opvallend is hier die wye verspreiding van response onder 'n groot aantal skole. Die SP-, LA-, en TEG-skole word die beste verteenwoordig, gevolg deur die GR-skole (92%), ST-skole (91%) en die HVV-skole (90%).

Oor die onderwerp, werkafbakening, is daar 'n 100%-respons by alle HVV-, GR-, SP-, TEG- en PR-skole.

Benewens die SP-, LA-, TEG- en PR-skole, kom die meeste respondente, wat mondelinge en skriftelike stelwerk betref, uit die ST-skole (82%).

Onder 'Ander' het respondente die volgende sake genoem: probleemareas, administratiewe sake, leeskringe, skryf- en poësiekompetisies, identifikasie en hulp aan druipele, 'sterre', en deel idees en metodiek.

§20 Vakvergaderings: Voorstelle vir sake op die agenda

Dit is duidelik dat daar by respondente 'n behoefte is aan die uitruil van nuwe idees, die bespreking van suksesvolle metodiek en die jongste benadering(s) in die literatuuronderrig. Meer as die helfte (54%) van die respondente voel dat dié sake op die sakelys van vakvergaderings geplaas moet word.

Sake wat by die veelvoudige keuses ook genoem word, is die hantering van probleme binne die vak, en sake soos literatuurstudie en mondelinge werk.

'n Paar respondente noem ook die evaluering en 'aanpak' van stelwerk, asook die uitruil van idees met die Engels departement, as sake wat by vakvergaderings bespreek kan word.

Metodes kan by die vakvergaderings bedink word om mondelinge en skriftelike stelwerk met literatuuronderrig te integreer, in plaas daarvan om stelwerk as twee afsonderlike identiteite te beskou.

Die uitruil van 'nuwe idees' as 'n belangrike item op die sakelys, geniet hoë voorrang (100%) by HVV-, SP-, LA- en PR-skole, terwyl PL-skole dit hoog op hulle sakelys plaas.

Suksesvolle metodiek en jongste benaderings is ook gewilde keuses op die sakelys van PL-, SE- en KLM-skole.

§21 Vaktydskrifte

Die vaktydskrif is 'n onontbeerlike deel van die vakman en dus ook die Afrikaans onderwyser se toerusting. Dit is essensieel dat die Afrikaanse onderwyser op hoogte sal wees van die jongste ontwikkelinge en benaderings op sy/haar vakgebied. Dié inligting, tesame met besprekings van voorgeskrewe boeke, asook ander vakkundige inligting, word in vaktydskrifte soos *Klasgids* en *Tydskrif vir taalonderrig* verskaf. Die medewerkers of skrywers wat in hierdie tydskrifte bydraes lewer, is meestal onderwysers, lektore/literatore en dosente wat klaskamerpraktyk met die jongste

literêre teorieë versoen; trouens literêre aspekte in hierdie studie, soos bv. die jongste benaderings, onderrig en evaluering, is in een of albei genoemde vaktydskrifte bespreek en in die meeste gevalle prakties beproef.

Uit die ondersoek blyk dit dat 34% van respondente – almal vakhoofde – se skole nie *Klasgids*, *Tydskrif vir taalonderrig*, of *Tydskrif vir letterkunde* ontvang nie. Slegs 31% van die skole teken in op *Klasgids*; 10% op *Tydskrif vir letterkunde* en slegs een skool op *Tydskrif vir taalonderrig*. Dit wil voorkom of laasgenoemde tydskrif onbekend is by die meeste skole en dat vakhoofde nie op hoogte van die nuttige artikels is wat daarin verskyn nie.

Alhoewel die volgende nie as vaktydskrifte nie, maar as populêre tydskrifte beskou kan word, het respondente 'n nuus- of lyfblad soos *Afrikaans vandag*, tydskrifte soos *De Kat*, *Taalgenoot* en *Insig*, asook 'n koerant soos *Die Burger* as 'vaktydskrifte' aangedui. Hierin verskyn hoofsaaklik besprekings of resensies van voorgeskrewe boeke wat vir klasgebruik bestem is.

Toegepas op die afsonderlike soorte skole, lyk die situasie t.o.v. die vaktydskrifte soos volg:

Klasgids: Die meeste skole wat onder die KOD, LA en TEG ressorteer, koop dié tydskrif uit eie fondse aan. Opvallend is die verskil tussen HB- en SE- skole enersyds, en tussen die KOD- en HVV- skole, andersyds. Teenoor die 86% van die HB-skole, ontvang slegs 25% van die SE-skole *Klasgids*. Alle KOD-skole teken in op *Klasgids*, terwyl slegs een HVV-skool dié vaktydskrif ontvang.

Tydskrif vir taalonderrig: Net een skool in die kategorie HB ST KOD GR TEG ontvang dié tydskrif.

Tydskrif vir letterkunde: Die drie skole wat op hierdie tydskrif inteken, is verspreid oor die volgende skole: KOD (3), GR (3), HB en PL (2), asook SE, ST en TEG, elkeen met een skool.

SP- en PR-skole ontvang geeneen van bogenoemde vaktydskrifte nie, terwyl HVV-skole slegs *Klasgids* ontvang.

§22 Aantekeninge oor voorgeskrewe werke

Daar is min onderwysers, indien enige, wat sonder notas of aantekeninge klasgee. Nuttige naslaanbronne in dié verband is reeds in Vraag 21 genoem. Die vraag in die vraelys is: "Hoe gaan die onderwyser te werk wat die gebruik van gefotostateerde aantekeninge, vrae en gidse oor voorgeskrewe werke betref?"

Op die eerste van drie veelkeusige bewerings, nl. "Ons (ek en/of my kollegas) stel ons eie aantekeninge en vrae op", is 'n baie positiewe respons van 74% ontvang. Byna die helfte van die 19 skole koop aantekeninge, terwyl sowat 'n kwart (26%) hulle eie afgerolde vrae vir bespreking opstel. Dit is bemoedigend dat soveel onderwysers wel aantekeninge raadpleeg, maar dit nie kritiekloos aanvaar of selfs woordeliks aan leerders (in afgerolde vorm) gee om te 'verteer' nie.

Ander moontlikhede wat deur die respondente genoem word, is die gebruik van besprekings, resensies en vrae in gewone tydskrifte (sien §21); kontak met buurskole; aankoop van Blouboek-reeks (N.J. Snyman) en inligting verstrek deur die Onderwysbiblioteek ('Edulis').

Van die 74%-respons (§ 22) hierbo genoem, is 86% van HB-skole, 85% van GR-skole, 82% van ST- en 80% van HVV-skole. Ook LA-, TEG- en PR-skole stel hulle eie aantekeninge op. LA- en PR-skole is 100% afhanklik van eie aantekeninge.

Byna die helfte van die 19 respondente /skole koop aantekeninge aan. LA- en PR-skole is in dié opsig die beste kopers, gevolg deur KLM-skole.

§23 *Kommunikasie met ander kollegas/skole*

Kollegialiteit en spanwerk/samewerking is uit die aard van die saak altyd interaktief; daarom die vraag of die respondente in voeling bly met kollegas van ander skole ten opsigte van die benadering van Afrikaanse letterkunde/voorgeskrewe boeke.

Alhoewel die vraag 'n respons van nie meer as 50% uitgelok het nie, was dit tog baie positief. Die antwoord op dié vraag het gelê tussen 'gereeld tot dikwels' (42%) en 'sporadies'/'nou en dan' (32%).

Die persentasie 'onbetrokke' response, d.w.s. 'min' tot 'feitlik nooit', was altesaam 27%. Tyd mag 'n faktor wees, maar dan sou 'n mens ook kon vra wat van sportbyeenkomste waar tot vier en meer buurskole meeding en daar so geesdriftig oor sportprestasies gesels word?

Om kennis te neem van, of jou vakkennis te deel met ander kollegas; om uit te vind watter effektiewe metodes hulle volg ten opsigte van die literatuuronderrig, is 'n goudmyn wat wag op ontginning.

Die skole waar interaksie effektief plaasvind, of waar daar gangbare kommunikasie met ander skole plaasvind, is hoofsaaklik SP-, TEG- en PR-skole. Ook PL-skole is redelik interaktief.

§24 Handboeke : Word dit in die skool gebruik?

Die bevoorregte posisie wat handboeke oor die afgelope aantal jare onder skole geniet het, het in die jongste tyd opmerklik verander. Dit wil voorkom of die koerantknipsel en fotostaatmasjien die boek en die drukpers ten dele vervang het. 'n Mens sou byna kan praat van 'n 'kniptoteek' binne 'n groot biblioteek, of anders gestel : 'n soort koerantkultuur wat sy voet nou in die deur van die klaskamer gekry het. Wie of wat vir dié toestand te blameer is, is nie hier ter sake nie; tog is dit nie nuus nie dat finansies 'n deurslaggewende rol speel.

Daar is egter 'n ander rede wat nie uit die oog verloor mag word nie: die verstarde benadering tot taal- en letterkunde wat jare lank al in veral Afrikaanse handboeke gevolg is en die welluidende 'stem' van die skrywer-onderwyser wat daaruit opgeklank het, het waarskynlik gelei tot wat Langenhoven die 'koerantknipsel-skêr-gompot'-mentaliteit noem. Gelukkig het in die jongste tyd byderwetse Afrikaanse taalhandboeke verskyn wat dit vir die leser en leerder 'n plesier maak om uit te lees en te leer.

'n Mens moet ook onthou dat die handboek slegs 'n hulpmiddel en handleiding vir die onderwyser is – dit is nie geskryf om die onderwyser te vervang nie. In die tegnologiese eeu waarin ons leef, is die rekenaar, en veral die Internet, besig om die boek te verdring. Leerders lees al minder (boeke) en kyk al hoe meer (TV).

Tog blyk die groot voordeel van die handboek dat dit 'n volledige en gesaghebbende perspektief op die wêreld van die taal en die letterkunde bied en dat dit as waardevolle naslaanbron kan dien. Leerders hou daarvan om uit 'n *boek* in plaas van 'n knipsel te leer en te lees.

Die leerder word verder bewus van die groot verskeidenheid leesstukke – 'n klein boekerytjie binne in 'n boek – en illustrasies; die sistematiese en keurige uiteensetting van die leerstof en nog ander lesersvriendelikhede wat deesdae die meeste taalhandboeke kenmerk.

'n Ander voordeel wat die handboek inhou, is dat dit as stewige basis vir die jong, onervare beginneronderwyser kan dien.

Die vier vrae oor handboeke hou verband met die volgende:

- (a) 'n Opname van hoeveel skole /respondente handboeke gebruik (Ja/Nee)
- (b) Titels van handboeke wat gebruik word, indien 'ja'.
- (c) Die noodsaaklikheid, al dan nie, van 'n handboek
- (d) Motivering van antwoord by §26

Die vraag: "Gebruik u 'n handboek in u skool?" het 'n stewige respons van 74% ten gunste van 'n handboek uitgelok.

Hierdie syfer is verteenwoordigend van veral SE-skole (92%), maar ook die ST-skole (91%) en die HVV-skole (90%) is sterk pro-handboek. Slegs 43% van die HB- en 50% van die KOD-skole gebruik handboeke, wat die vermoede bevestig dat die handboeklose skole slegs aantekeninge gebruik, of op koerantknipsels staatmaak.

In een geval (HB ST KOD GR) gebruik slegs graad 8 handboeke.

§25 Handboeke: Watter handboek(e) word gebruik?

Uit die opname blyk dit dat skole wat wel handboeke vir graad 11 en 12 gebruik, voorkeur gee aan *Afrikaans my taal* (42%) en *Afrikaans ons taal* (nuwe uitgawe) (26%), d.w.s. 'n algehele voorkeur van 68%.

Handboeke wat ook gebruik word, is *Ruimland* (26%) en *Keurige Afrikaans* (21%).

Onder ander handboeke wat nie in die vraelys genoem word nie, maar wat wel deur die respondente/skole gebruik word, is *Kaperjol*, *Koukus*, *Adrio-notas vir graad 10*. Sommige respondente gebruik verskillende handboeke, terwyl ander 'n handboek(e) vir eie gebruik (?) aanhou.

HVV-, SE- en ST-skole maak die meeste gebruik van *Afrikaans my taal*, terwyl *Afrikaans ons taal* eweredig versprei is oor al die verskillende soorte skole; behalwe by SP- en LA-skole wat nie dié handboeke gebruik nie. *Ruimland* word meestal deur KLM-skole (50%) en HVV-skole (40%) gebruik.

§26 Is handboeke noodsaaklik?

Van die 19 respondente dink 11 (58%) dat die handboek noodsaaklik is, terwyl 8 respondente (42%) reken dat 'n handboek nie 'n noodsaaklike funksie in die klaskamer of kurrikulum vervul nie. (Leerders, soos die onderwysers, dink ook dat handboeke 'n noodsaaklikheid is. 'n Respons van 78% is ten gunste van 'n handboek. Sien volledige bespreking op bl. 168).

Die positiewe respons is hoofsaaklik afkomstig van SP-, TEG- en PR-skole (almal 100%), terwyl 'n goeie respons ook van stedelike skole (64%) ontvang is.

LA-skole, asook KOD- en PL-skole het 'n negatiewe ('nee'-respons) getoon.

§27 *Motivering vir §26*

Respondente het die volgende redes vir die noodsaaklikheid van 'n handboek aangevoer:

- Dit dien as naslaanbron/hulpbron/handleiding; ook vir oefeninge/opdragte/ toepassings. Die onderwysers en leerders maak met vrug gebruik van bv. lyste idiome, vaste verbindings, ens. Leerders sonder handboeke verkeer onder die indruk dat Afrikaans nie 'geleer' hoef te word nie.
- Die handboek dien as riglyn of 'rigtingwyser' vir sowel die onderwyser as die leerder.
- Die onderwyser werk die lesse uit, maar die handboek is basies vir leerders se eie gebruik.
- Die onderwyser benodig verskillende handboeke om hom/haar voor te berei vir die klas.
- Dit moedig kreatiewe denke aan; dit is 'n bron van inspirasie.
- Die handboek verskaf goeie, interessante kernstukke vir begripsonderrig en luistervaardigheid, asook vir die uitbreiding van algemene taalkennis.
- Die handboek bied 'n lesraamwerk.
- Dit is nodig, indien bekostigbaar.

Redes vir die nie-noodsaaklikheid van handboeke:

- "Ek het heelwat boeke wat ek as verwysing gebruik en die toepaslike gedeeltes gefotostateer."
- Tydskrifte, artikels, ens. wat op datum is met nuwe idees. Gebeurtenisse is interessanter en beskikbaar.
- Handboeke is nie nodig nie indien die onderwyser selfversekerd is en genoeg materiaal het.
- Probleme is in die afgelope paar jaar ondervind met 'n geskikte handboek; dus is meestal van afgerolde notas gebruik gemaak.
- Aktuele tekste, bv. uit koerante, word gebruik.
- Met letterkunde-onderrig kan die hele sillabus met gemak gedek word.
- Nie noodsaaklik nie; maar dien as hulpmiddel vir die jonger kollegas (sien voordele).
- 'n Ervare leerkrag kan maklik sonder 'n handboek werk. Dit is egter soms nuttig (sien voordele).

§28 *Kursus(se) bygewoon?*

'n Deel van die Afrikaans onderwyser se professionele mondering en ontwikkeling is die bywoning van kursusse/seminare/simposiums, ens. Hier is die ideale geleentheid om van ander kollegas en

vakkundiges te leer. Soos by vakvergaderings, is die uitruil en opdoen van vakkennis en die toepassing daarvan, noodsaaklik.

'n Stewige persentasie respondente (68%) het onlangs 'n kursus, seminar, lesing(s) in verband met die onderrig van Afrikaanse letterkunde, taal of stelwerk bygewoon.

Dit is opvallend dat veral SP-, LA- en TEG-skole positiewe belangstelling getoon het. 'n Goeie respons is ook ontvang van KOD- en HB-skole (88% en 86%).

By alle skole, behalwe PR-skole, was daar 'n respons van meer as 50%, wat baie bemoedigend is. Die 'nee'-antwoorde was hoofsaaklik uit die geleedere van die KLM-skole.

§29 Watter kursus(se) bygewoon?

'n Redelike respons van 53% is waargeneem ten opsigte van die soort kursus wat deur respondente bygewoon is. Uit die ondersoek blyk dit dat die letterkunde-simposium van die Universiteit van Stellenbosch asook LOK 2000 dié kursusse is wat die meeste aftrek gekry het.

Verblydend is veral die toespitsing op letterkunde-onderwys.

Ander kursusse wat nie in die vraelys genoem word nie, maar wat wel deur respondente bygewoon is, sluit die volgende in: 'n Afrikaans werkswinkel vir graad 12-opvoeders en High Intervention-kursus wat deur die WKOD in Junie 2000 aangebied is (laasgenoemde was 'n program vir skole wat swak gevaar het in die Desember eksamen/Senior Sertifikaat-eksamen). Kurrikulum 2005 wat te Piketberg aangebied is, het ook baie vir die kursusgangers beteken.

Die letterkunde-simposium is hoofsaaklik deur HB-skole bygewoon, gevolg deur KOD-skole.

§30 Watter baat gevind by die kursus(se)?

Die volgende response is verkry op die vraag watter voordele die kursus(se) in §29 genoem, vir respondente ingehou het:

- Blootstelling aan verskillende benaderings ten opsigte van voorgeskrewe werke.
- Ander idees is aangehoor; nuwe perspektiewe geopen; aantekeninge is afgeneem, en vrae is gevra/ontvang; die uitruil van nuwe idees wat in die praktyk toegepas kon word.
- Respondente kon meer te wete kom van en lees oor die aanbieding en nuwe benadering tot die letterkunde.
- Baie is geleer van hoe om die geïntegreerde benadering baas te raak.

- Genoegsame bykomende hulp, veral ten opsigte van graad 12.
- Leersaam en verrykend; interessante lesaanbieding.
- Self lesings aangebied oor *Toorberg* en *Mina Afrika*.
- "My eerste simposium in Februarie by U.S. Die inligting het my die voorgeskrewe met meer ywer en insig laat aanpak. Blokboeke (studiegidse) in verband met poësie en kortverhale was ook welkom en dien as basis waarvolgens 'n les opgestel kan word.

OPSOMMING: ADMINISTRATIEWE SAKE (AFDELING B)

- Die vakvergadering behoort die hartaar van die onderwys te wees; daarom behoort dié soort byeenkoms beter gestruktureer te word.
- Meer aandag behoort by vakvergaderings aan letterkunde-onderrig gegee te word.
- Vakhoofde/respondente hou óf een maal per maand, óf een maal per kwartaal vakvergaderings.
- Eksamens, werkafbakening en -beplanning is van die sake wat op vakvergaderings die meeste aandag verg.
- Te midde van baie ander sake, verlang respondente groter blootstelling en ruimte ten opsigte van nuwe idees, metodes en jongste benaderings wat sukses sal verseker.
- Te oordeel aan die respons ten opsigte van Afrikaanse vaktydskrifte, is dit onrusbarend om te verneem dat so min skole op een of meer van die goeie vaktydskifte soos *Klasgids*, *Tydskrif vir taalonderrig* en *Tydskrif vir letterkunde* inteken. Nog meer kommerwekkend is dat daar skole is wat geeneen van genoemde tydskrifte ontvang nie. Sou slegs 'n jaar se intekengeld 'n probleem wees, of is dit blote onkundigheid? Bydraes in dié tydskrifte is verrykend en verruimend vir die Afrikaans onderwyser en kan nie sommer sito-sito in die doofpot gestop word nie.
- Uitsprake oor en kritiek op voorgeskrewe werke word nie klakkeloos nagepraat nie. Hiervan getuig die hoë persentasie respondente en kollegas wat hulle eie aantekeninge en vrae opstel, hoewel bykans die helfte van alle skole aantekeninge en gidse aankoop.
- Respondente handhaaf 'n betreklik lae profiel ten opsigte van kommunikasie met ander (buur)skole en kollegas. Dit is 'n bron van kommer dat slegs 27% van die respondente min of feitlik nooit buite die mure van hulle skole met ander skole of kollegas op vakkundige gebied kommunikeer nie.
- 'n Baie positiewe reaksie is op handboeke ontvang. Handboeke word in 74% van die skole gebruik. *Afrikaans my taal* (sts. 9 en 10) en *Afrikaans ons taal* (gr. 11 en 12) word deur byna

70% van die skole gebruik. Die meeste respondente voel dat die handboek steeds 'n noodsaaklike rol in die onderwys vervul. Dit bied riglyne vir die onderwyser sowel as die leerder.

- Respondente is positief oor die bywoning van kursusse en lesings, soos veral in die geval van die LOK- en letterkundesimposium te Stellenbosch. As gereken word dat respondente en Afrikaanse onderwysers 'n baie vol program het, is die 68%-bywoningsyfer werklik lofwaardig. Blootstelling aan die jongste benaderings, asook nuwe idees en metodes oor die aanbieding van die letterkunde, is sommige van die voordele wat respondente uit die kursusse kon haal.

PROFIEL VAN ONDERWYSERS: ADMINISTRATIEWE SAKE (AFDELING B)

Die grafiek (Fig. 4.1) op bl. 174 toon 'n profiel van respondente/onderwysers met 'n respons van 50% en hoër op vyf vrae in verband met die administratiewe take en pligte van die onderwysers.

Eers word die algemene respons van 19 skole ten opsigte van 'n spesifieke vraag gegee (bv. § 22); daarop volg die hoogste respons ten opsigte van dieselfde vraag by 'n spesifieke skooltipe of skooltipes (bv. a), en dan die laagste respons van 'n skooltipe ten opsigte van dieselfde vraag (bv. b).

Die volgende afkortings vir die verskillende soorte skole word gebruik:

- HB = Histories-bevoorregte skole
 KOD = Eertydse Kaaplandse Onderwysdepartement
 SE = Sosio-ekonomies agtergeblewe skole
 ST = Stedelike skole
 PL = Plattelandse skole
 KLM = Klein tot medium grootte skole

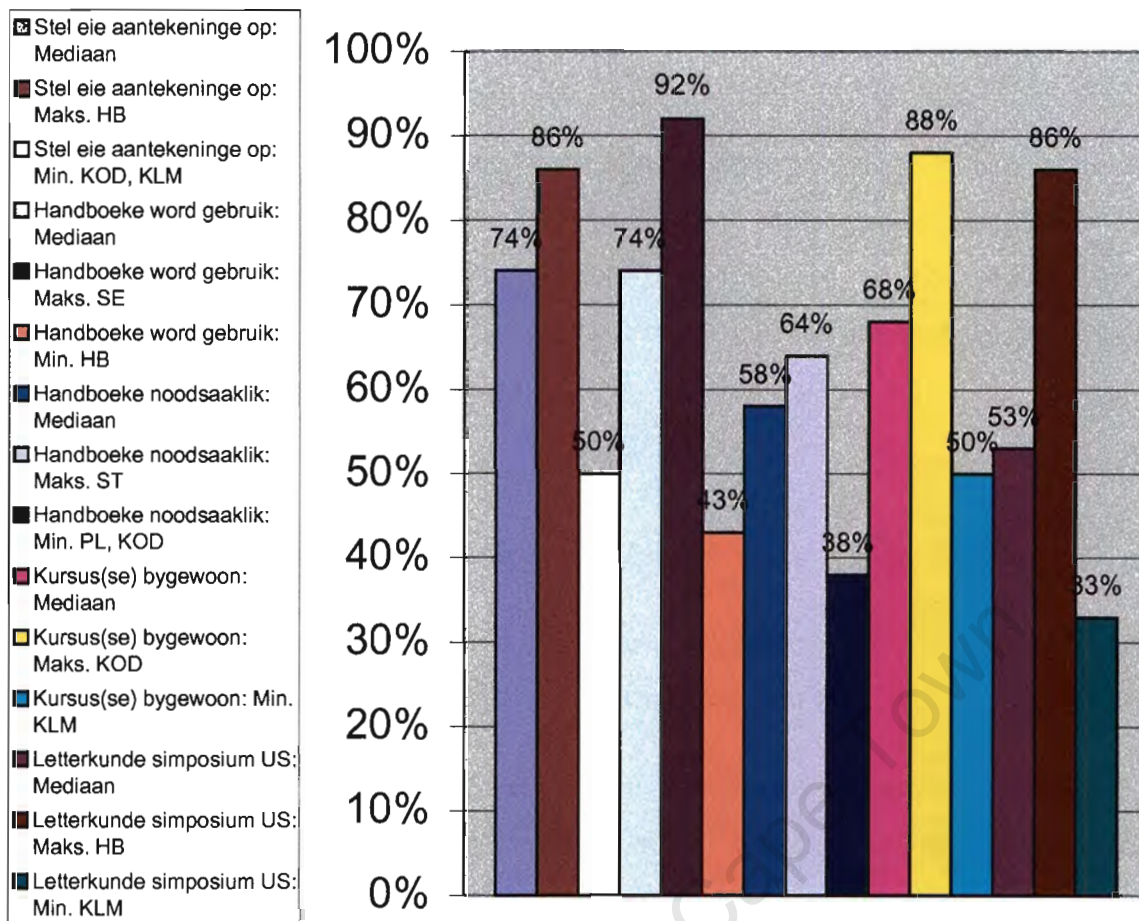


Fig. 4.1 Profiel van respondente/onderwysers: Administratief (Afdeling B)

Die volgende opmerkings kan ten opsigte van die bostaande diagram gemaak word:

- Respondente, veral HB-skole, voel baie sterk oor 'n eie, letterkundige 'notabank'. Wat egter hier opval, is die lae respons van KOD-skole wat tog ook onder die HB-skole ressorteer.
- Die hoogste respons op al die vrae in hierdie afdeling is ten opsigte van die rol en funksie van die handboek. SE-skole is verreweg die grootste gebruikers van die handboek (die diagram dui net die hoogste respons aan, maar in dieselfde groep, ook met 'n hoë profiel, val die ST- en HVV-skole (91% en 90% onderskeidelik). Tog is dit vreemd dat alhoewel 92% van die SE-skole handboeke gebruik, slegs 58% die handboek as noodsaaklik ag. Opvallend is weer eens die betreklik lae profiel wat KOD-skole, tesame met PL-skole, oor die belangrikheid, al dan nie, van die handboek handhaaf.
- Wat die bywoning van kursusse betref, is die KOD-skole op die voorpunt, met 'n hoë respons van 80% - 20% bokant die 'mediaan'. Dié skole vaar ook goed ten opsigte van die bywoning van spesiale kursusse en simposiums, soos bv. die letterkunde-simposium te Stellenbosch.

- Soos in die geval van die opstel van aantekeninge, geniet die HB-skole weereens die beste respons ten opsigte van die bywoning van spesiale kursusse soos die letterkunde-simposium.
- HB-, ST- en KOD- skole vaar baie beter as KLM-skole, wat in drie van die vyf vrae die laagste respons toon.

Tot nog toe was die Afrikaans onderwyser as 't ware vasgevang in die kokon van administrasie en kwalifikasie. Dit het nou tyd geword om te ontsnap uit hierdie beknoptheid en soos Opperman se Jorik deur die uitkykbuis van die duikboot 'n "eerste blik/op die moederstad, op die vreemde land/wat groter en groter groei met sy klip..." (te kry).

Hoe benader dié onderwyser die 'land'? Dit is oor hierdie eerste blik op die wêreld van die woord waaroor dit in die volgende afdeling en hoofstukke gaan.

AFDELING C: BENADERINGS TOT DIE LITERATUUR

In hierdie afdeling is daar 19 vrae wat betrekking het op ses verskillende benaderings tot die literatuur, t.w. 'n strukturalistiese of formalistiese benadering; 'n lesergerigte of responsgerigte benadering; 'n geïntegreerde, interaksionêre benadering; 'n semiotiese benadering; 'n uitkomsgerigte benadering en 'n tematiese benadering. Die teoretiese basis en die toepassing van elke benadering op skoolvlak, is volledig in Hoofstuk 2 bespreek.

Response op 11 veelkeusevrae en 8 antwoorde deur respondente self in hierdie afdeling, kan soos volg gegroepeer word:

- §31 Die begrip 'benadering' (176)*
- §32 Metode(s) van benadering t.o.v. 'n literêre teks (176)
- §33 Benaderings bekend by respondente (177)*
- §34 Toepassing van benadering(s) in §33 (178)*
- §35 Motivering van 'geen keuse' in §34 (179) R
- §36 Benadering van gedig met gr. 11-klas (179)*
- §37 Motivering van 'nee'-keuse (179) R
- §38 Benadering van gedig met gr. 12-klas (179)*
- §39 Motivering van 'nee'-keuse (179) R
- §40 Benadering van 'n prosa- of dramateks (179)*
- §41 Motivering van 'nee'-keuse (180) R
- §42 Benadering by die opstel van 'n vraestel (180) R
- §43 Benadering, tiperend van Sr. Sert.-eksamen(180) R

§44 Benadering as letterkunde-onderwyser in die Afrikaans klas (181) R

§45 Grootste probleem by benadering van dramateks (183)

§46 Grootste probleem by die benadering van 'n prosateks (184)

§47 Struikelblokke by die benadering van 'n voorgeskrewe gedig (185)

§48 Rolmodel vir benadering van literêre teks (187)

§49 Motivering van 'ja'-antwoord (187) R

R = Antwoorde van respondente (nie-veelkeusevrae)

* = Vrae met 'n respons van 50% en hoër

Beknopte toeligting in verband met die ses hoofbenaderings wat op skoolvlak toegepas kan word, is aan respondente gegee om hulle keuses te vergemaklik (of te bemoeilik?).

§31 Die begrip '*benadering*'

Respondente kon een van die volgende keuses maak om die begrip '*benadering*' te verduidelik:

- 01 'n Bepaalde metode of invalshoek van onderrig
- 02 Die wyse waarop 'n teks onderrig word
- 03 Hoe jy 'n les/teks aanpak/ontleed.

Bewering 01 het die beste respons (53%) uitgelok, terwyl 03 'n persentasiepunt van 42 behaal het.

Van buite gesien, bied die 01-keuse 'n breër perspektief as 03. Die begrip '*onderrig*' is ook omvattender as '*les*' of '*teks*'; daarom is 01 m.i. 'n gelukkige eerste keuse. Maar die een definisie kan, en behoort, die ander aan te vul.

Uit die verspreiding van die verskillende skooltipes, blyk dit dat die volgende kombinasies, wat twee maal as groep 12 en 16 voorkom, die hoogste respons getoon het, nl. HB (57%), PL (63%), KOD (63%) en GR (62%).

Een respondent was van mening dat al bogenoemde bewerings toepaslik was.

§32 Metode(s) van benadering t.o.v. '*n literêre teks*'

Die vraag lui: "Watter benadering of metode sal u *volg* wanneer u 'n *literêre teks* (my kursivering HJRH) (bv. gedig, drama, kortverhaal, roman) lees of met die klas behandel? (Omkring slegs *een* (my kursivering HJRH) moontlikheid)". Hierdie vraag impliseer die toepassing van een van die ses benaderings t.o.v. '*n literêre teks*'. Uit 'n totaal van 19 response op dié vraag, het 16 gereageer. (Drie

respondente het meer as een moontlikheid gekies.) Uit 'n moontlike 16 response het byna 50% (7) 'n geïntegreerde benadering verkies. Die hoogste respons was van HB-en KOD-skole.

Afgesien van die aantal keuses wat dié uitslag kon bepaal het, kon die interpretasie deur respondente van die definisie/omskrywing van 'n geïntegreerde benadering op bl. 126, die uitkoms moontlik beïnvloed het.

'n Moontlike rede vir die lae respons van die formalistiese, lesergerigte en semiotiese benaderings, is na alle waarskynlikheid geleë in die meer pragmatiese karakter van die geïntegreerde benadering, wat 'n kombinasie van die formalistiese, lesergerigte, tema- en uitkomsgerigte benadering is (vgl. bespreking van Combrink se geïntegreerde model op bl. 149).

§33 *Benaderings bekend by respondente*

Vraag 33 lui: "Watter van die volgende benaderings ken u?"

Hier is blote *kennis* van die ses benaderings en nie soseer die toepassing daarvan nie, soos in §32, die kriterium. Die vraag beperk ook die respondent nie tot slegs een benadering nie; daarom die groot aantal response (79) wat ontvang is.

Uit die antwoorde het geblyk dat 'n lesergerigte benadering (84%) die bekendste benadering onder die respondente is; gevolg deur 'n uitkoms- en strukturalistiese benadering.

Net kortliks enkele gedagtes oor die moontlike redes vir die bekendheid, al dan nie, van bogenoemde benaderings.

- (a) Die *uitkomsgerigte benadering* het bekendheid verwerf as gevolg van volgehoue 'reklame', uitgestelde implementeringsdatums, persberigte en -verklarings, asook, en veral, bekendstelingskursusse en seminare oor uitkomsgerigte onderwys. Voorligting is egter nog nie gegee oor hoe 'n literêre teks uit 'n uitkomsgerigte hoek benader moet word nie (sien bl.110 vir so 'n poging).
- (b) Die *strukturalistiese benadering* is nog springlewendig in al ons skole. 'n Mens sou maar net kon kyk na die interne Leesvraestelle vir graad 11 en 12, tesame met die Senior Sertifikaat-eksamenvraestelle, of na die vrae en behandeling van gedigte, kortverhale en ander literêre tekste in *Klasgids*, om tot so 'n gevolgtrekking te kom. Die soms gerieflike uitskakeling van die leser en die fokus op die teks, is moontlik redes waarom dié benadering nie hoër aansien geniet nie. Dit kan ook wees, en 'n mens sê dit met effense huiwering, dat die onderwyser nie

altyd weet hoe om die leser by die teks uit te bring nie (sien bl. 12 vir 'n bespreking van die strukturele benadering).

- (c) Die *tematiese benadering* hou besondere referensiële waarde in, veral ten opsigte van intertekstualiteit, maar die teks staan te veel in diens van die tema en 'n mens kry soms die gevoel dat die teks hom kis moet dra aan al die tema-attribute (sien bespreking van tematiese benadering op bl. 71).
- (d) Die *geïntegreerde benadering* probeer 'n gelukkige huwelik te bewerkstellig tussen al bogenoemde benaderings. Hierdie benadering verdien weens sy geskakeerdheid 'n veel hoër prioriteit. Dit kan moontlik toegeskryf word aan onkunde by respondente wat óf nie in hulle onderwysopleiding van dié benadering kennis geneem het nie, óf respondente wat nie in *Klasgids* of in *Tyskrif vir taalonderrig* Combrink en ander letterkundiges se literêre onderrigmodelle onder oë gehad het nie.

Slegs 32% van die respondente ken die *semiotiese benadering*. Dit kan wees dat die naam te vreemd, teoreties of te gekompliseerd klink (sien bespreking van die benadering op bl. 28).

By al die skole, op een na, was daar 'n baie gunstige reaksie. In dié opsig moet veral die HB-, KOD- en KLM-skole genoem word.

§34 Toepassing van benadering(s) in §33

Die sleutelwoorde by hierdie vraag is 'met gemak': Watter benaderings kan deur respondente *met gemak* toegepas word? Ses moontlikhede is verskaf waarvan die geïntegreerde en interaksionêre benadering (53%) die gewildste is, gevolg deur die strukturalistiese, uitkomsgerigte en tematiese benadering (almal 42%).

Wat nogal vreemd opval in verband met die lesergerigte benadering, is dat respondente dit die beste ken, maar nie met ewe groot geesdrif toepas nie.

Die geheelbeeld lyk positief tén opsigte van die geïntegreerde benadering. Alle tipes skole, waarvan die HB-skole die hoogste respons toon, volg dié benadering in meerdere of mindere mate.

§35 Motivering van 'geen keuse' in §34

Die vraag het gelui: Indien u nie een van bogenoemde gekies het nie, watter benadering pas u wel toe?

Antwoord: "Almal het een of ander benadering gekies wat afgewissel is."

§36 Benadering van gedig met gr. 11-klas

Respondente is baie seker dat die benadering wat hulle by vraag 32 gekies het, ook die benadering is wat hulle sal volg wanneer hulle poësie met 'n graad 11-klas behandel. Die hoë respons van 90% is 'n bewys hiervan. Hierdie goeie respons is oor 'n wye spektrum van al die soorte skole versprei.

§37 Motivering van 'nee'-keuse

Daar was geen 'nee'-respons by Vraag 36 nie.

§38 Benadering van gedig met gr. 12-klas

Presies dieselfde hoë respons (90%) as by Vraag 36 is hier ontvang. Die benadering wat respondente dus in Vraag 32 gekies het, word konsekwent ook met 'n graad 12-klas gevolg. Een van die respondente het drie keuses in plaas van een uitgeoefen en is as 'onseker' geklassifiseer.

Die verspreiding van die response oor die hele spektrum van die verskillende tipes skole is dieselfde as vir 'n graad 11-klas.

§39 Motivering van 'nee'-keuse

Die tweede respondent wat in Vraag 38 genoem word, is die enigste wat op 'n 'nee'-keuse besluit het. Die rede wat aangevoer word, is dat daar variasie moet wees, want "die leerder moet die gedig op sy eie baasraak". 'n Geldige rede!

§40 Benadering van 'n prosa- of dramateks

Dieselfde hoë profiel (84%) word ten opsigte van die prosa- of dramateks voortgesit. Daar is 'n geringe afwyking van 16%, wat toegeskryf kan word aan twee 'nee'-antwoorde en een respondent wat dié vraag uitgelaat het.

Dit is opvallend dat die konsentrasie response onder die verskillende soorte skole hoofsaaklik tot SE-, ST- en HVV-skole beperk is. Dié drie skole handhaaf hoë persentasiepunte van 92, 91 en 90 onderskeidelik.

§41 Motivering van 'nee'-keuse

Twee respondente het 'nee' geantwoord op die vraag of hulle dieselfde benadering ten opsigte van 'n prosa- en dramateks volg as wat hulle by vraag 32 gekies het.

Een van die respondente het beweer dat dit 'n 'spesifieke benadering' vereis. Volgens die ander respondent is gedigte baie gekonsentreerd, terwyl dit by die prosa meer lesergerig is en 'oper' groepbesprekings tot gevolg het.

§42 Benadering by die opstel van 'n vraestel

Uit die ondersoek is dit duidelik dat die meeste respondente die geïntegreerde benadering verkies wanneer 'n vraestel opgestel word. Dit strook ook met die benadering wat by 'n literêre teks (§32) gevolg word; die benadering wat met gemak toegepas kan word (§34) en dieselfde benadering wat in die meeste gevalle ten opsigte van 'n gedig vir 'n gr. 11-klas (§36); 'n gedig vir 'n gr. 12-klas (§38) en 'n prosa- of dramateks (§40) gevolg word.

In Hoofstuk 5 (Evaluering) word nagegaan in hoe 'n mate 'n bepaalde benaderingswyse deur die vraestel gerealiseer of weerspieël word. In dié stadium kan met redelike stelligheid gesê word dat die drie benaderingswyses wat hulle die 'beste leen' tot die opstel van 'n vraestel, 'n formalistiese of geïntegreerde benadering is.

§43 Benadering, tiperend van Sr. Sert.-eksamen

Vraag 43 van die vraelys het gelui: "Watter van die benaderings by Vraag 32 is na u mening tiperend (kenmerkend) van die eindeksamen/Senior Sertifikaat-eksamen van 1998 en 1999?"

- Uit die ondersoek blyk dit dat die formalistiese benadering tiperend is van die Senior Sertifikaat-eksamen in 1998 en 1999.
- Opvallend is egter dat die formalistiese benadering aansienlik veld gewen het ten koste van die geïntegreerde benadering. Dit bevestig die vermoede dat, soos vroeër beweer, die formalistiese benadering steeds, wat die Leesvraestel van die Senior Sertifikaat-eksamen betref, hoogty vier. Anders gestel: Respondente/onderwysers gee klas en stel vraestelle op

volgens die geïntegreerde benadering, net om te ontdek dat dié benadering nie in die Senior Sertifikaat-eksamen, in die Leesvraestel, toegepas word nie.

- Sou 'n mens al ses benaderings in ag neem, is die hoogste persentasie respons van al die soorte skole ten opsigte van 'n vraestel, dié van die groot skole (GR) en die tegniese skool. Die skool met die laagste persentasie, daarenteen, is die klein tot medium skole (KLM).
- Vergelyk ons bostaande besonderhede met §43, het die SE- en GR- skooltipes die hoogste persentasie respons en die KLM-, LA- en PR- skole die laagste.

§44 Benadering as letterkunde-onderwyser in die Afrikaans klas

KOMMENTAAR VAN RESPONDENTE OOR HULLE BENADERING AS LETTERKUNDE-ONDERWYSERS IN DIE AFRIKAANS KLAS

Uit respondente se beskrywing van hulle benadering as letterkunde-onderwysers in die Afrikaans klas het die metode of prosedure wat hulle in die onderrig van letterkunde volg duidelik geblyk.

Onderstaande is 'n opsomming van gestruktureerde en informele kommentaar deur enkele respondente wat vir jonger, onervare kollegas en vir literatuuronderrig in die algemeen van waarde kan wees:

Prosedure A: *

- * Lees die teks (op eie/in klaskamer).
- * Gee agtergrond (doen self navorsing).
- * Verstrek/toets kennis van literêre begrippe/vereenselwig met teepassing.
- * Stel vrae om uitkomstes te dek (werk in groepe).

Prosedure B: *

- * Lees die teks.
- * Ontleed/verduidelik die teks.
- * Bespreek (leerkrag en leerders: interaktief); maak seker dat leerders begryp en korrekte afleidings maak.
- * Plaas teks binne groter literêre konteks.
- * Laat klem val op kommunikatiewe vaardighede en lewensinsigte.

Prosedure C: *

- * Teks (bv. kortverhaal, roman, gedig) word deur leerders gelees, soms gedurende die periode (deel van 'n hoofstuk of kortverhaal).

- * Identifiseer literêre aspekte wat in die leesstuk/hoofstuk/drama voorkom.
- * Stel vas of leerder sekere literêre aspekte (begrippe) kan uitken, bv. spanning, konflik, rol van verteller, ens. Lê klem op die *funksionaliteit* van sekere begrippe/aspekte van 'n kortverhaal.
- * Stel tekstuele/kontekstuele vrae met remediëring van antwoorde.
- * Bespreking van antwoorde indien leerders sekere aspekte moeilik gevind het.

Prosedure D: * Lees teks in klas.

- * Lê klem op inhoud en woordverklarings.
- * Bespreking: leerders se interpretasie
- * Inhoudsvrae
- * Bespreek literêre aspekte - skryfwerk.
- * Gaan na of tema by ander tekste aansluit.
- * Stel vas of teks verband hou met leerder se leefwêreld.

Opmerking: Behalwe in die geval van prosedure A het geen respondent *evaluerend* (toetsing, waardebeoordeling of -oordeel) vermeld nie. Dit is belangrik dat elke literêre aktiwiteit/teksverbandhoudende aspek deurlopend geëvalueer word. Dit sluit in lees, luister, praat en skriftelike stelwerk.

Die tipe vrae wat oor die teks gevra word, moet die spesifieke benadering (bv. strukturalistiese benadering) weerspieël.

Daar moet deurentyd gevra word of die leerders op die regte spoor is. Die onderwyser moet hom/haar ook self afvra of sy/haar benadering/onderrigmetodes in ooreenstemming met die (gees) van die sillabus is.

Inhoud (vgl. prosedure D) is van toepassing in die geval van indeling van die verhaal, roman, lang gedig (epos) in onderrigseenhede. Dit is ook nuttig vir die vasstelling van die tema.

Hieronder volg ongestruktureerde opmerkings oor onderrigprosedures:

- Hoofsaak is dat leerders die klas en werk moet geniet sodat hulle ander tekste self kan aanpak/ontleed.
- 'n Geïntegreerde, interaksionêre benadering word gevolg; daar word dus gekonsentreer op die reaksie van die leser t.o.v. die literêre teks. Wys lewensinsigte en lewenslesse uit.

- Stel leerders bloot aan verskillende benaderings en verduidelik die teorie daaragter aan die leerders, bv. doen post-modernistiese benadering van *Toorberg* met graad 12-leerders.
- Die teks moet elke keer anders benader word anders is onderwyser en leerder verveeld, bv. soms struktureel; soms lesergerig; soms geïntegreerd, semioties, uitkomsgerig of tematies.
- Leerders moet die teks geniet, maar ook insigte daaroor bekom. Die leerders moet universele waardes daaruit kan haal. Hulle kry geleentheid om self te analiseer en vrae oor die werk saam te stel.
- Verskillende invalshoeke word gebruik om die teks interessant vir die leser te maak. Die benadering is nie hoofsaak nie, maar eerder hoe 'n bepaalde uitkoms bereik kan word. Hoofdoel is dat die leser/leerder 'n liefde vir die letterkunde ontwikkel, maar ook daarmee saam, die nodige lewensinsigte wat hom of haar in die grootmensewêreld gaan baat.

§45 Grootste probleem by benadering van dramateks

Vroeër het ons gesien dat die geïntegreerde benadering, alhoewel dit 'n lae respons (42%) het, tog deur 'n redelike groot aantal respondente gevolg word, van wie verreweg die meeste HB-skole is. 'n Veël hoër respons is op §40 (benadering van prosa- en dramateks) ontvang. By dié vraag is gevra of dieselfde benadering ten opsigte van 'n dramateks gebruik word. In hierdie opsig was die SE-skole verseker van 92%-sukses en die HB-skole moes met die laagste syfer, nl. 71%, tevrede wees.

Uit dié twee response sou 'n mens kon aflei dat daar 'n mate van inkonsekwentheid is ten opsigte van 'n spesifieke benadering wat op 'n literêre én dramateks toegepas word.

Van al die genres, is die drama seker vir die leerder en leser 'n vreemdsoortige leeservaring. Die teks voor die leerder moet allereers sonder 'n opvoering beoordeel word, alhoewel dit nie altyd vir die leerder moontlik is om die opvoering te sien nie. (Visualisering is een van die probleme wat in die vraelys genoem is.) Spellesings kan 'n oplossing bied, asook video- en bandopnames van 'n spesifieke drama; tog is dit nie heeltemal so bevredigend nie. 'n Goeie drama kan ook 'n goeie leesstuk wees, maar dit kos verbeelding. Aspekte van die drama soos rolverdeling, toneelaanwysings, ens. kan die kommunikasie tussen onderwyser en leerder belemmer, en andersom.

Met die bespreking van die leergerigte kommunikasiemodel (sien bl. 35) is ook melding gemaak van die feit dat die drama geskryf is om opgevoer te word; daarom is nie net die wisselwerking tussen die akteurs belangrik nie, maar ook die spelers met die gehoor.

Sou die dramateks net as voorgeskrewe leesstuk aangebied word, soos die geval in skole is, vind kommunikasie tussen die implisiete outeur en die implisiete leser eensydig plaas. Hierdie interaksie, soos in die dialoog, is 'n basiese kenmerk van 'n lesergerigte benadering.

Met 'n opvoering word die teks geaktiveer, die eensydigheid dus opgehef, en kry die leser 'n interaksionêre benadering ten opsigte van akteur → akteur en speler → toeskouer.

'n Genre-indeling kan ook, ten opsigte van die dramateks, probleme skep. Hoe benader 'n mens 'n *versdrama* soos *Periandros van Korinthe* en 'n *eenbedryfklug* soos *Die wildsboudjie*? En dan is ander dramasoorte soos die TV-drama en die hoorspel nog nie in aanmerking geneem nie.

Van die vyf probleme wat aan respondente gestel is, blyk dat daar nie net een ('grootste') probleem by die benadering van die dramateks is nie, maar wel twee:

- *Die drama is totaal uit voeling met die werklikheid van die kind* (7 uit 23 response = 30%). HVV-skole is hier die beste verteenwoordig.
- *Dramas moet as opvoering gesien, ervaar en geëvalueer word* (6:23 = 26%). Die hoogste persentasie is dié van KOD-skole (50%).

Visualisering (22%) en 'n gebrek aan agtergrondkennis (13%) is ook ander probleme wat as keusevrae gevra is.

§46 Grootste probleem by die benadering van 'n prosateks

By die lees van die prosateks is daar basies 'n verteller (met die onderskeidings daaraan verbonde); 'n leser in die teks en 'n leser buite die teks (bv. kortverhaalleser). Die leerder/leser is ook gewoond aan nie-literêre tekste, wat in prosavorm geskryf is (vgl. koerante, tydskrifte, skoolhandboeke, ens.). Die leser kan hom/haar dus beter by die uiterlike vorm as by die literêre teks aanpas.

Ook wat die poësie betref, is daar beperkinge of belemmeringe waarmee die opvoeder/leerder/leser te kampe het, bv. dié van tipografie, rangskikking van versreëls op papier wat, soos in die geval van die rolverdeling in die drama, tegniese middele soos rym, ritme, beeldspraak, ens., bevat.

Uit die ondersoek blyk dit egter dat die probleme van die respondente (en moontlik opvoeders) eerder inhoudelik as tegnies van aard is en nie op die terrein van die prosodie val nie. Dit gaan hier oor 'n andersoortige werklikheid wat in die prosawerk aangebied word, asook die lewensinsig wat daar by die leser tuisgebring word (Grové, e.a., 1966 : 50).

Sekere sake word onttrek aan die werklikheid en tot 'n nuwe geheel of samehang saamgevoeg. Vir die jong leser/leerder/onderwyser is dit soms die heel moeilikste om in te sien.

Die vraag: Wat is die *grootste probleem* by die benadering van die prosateks? het 'n wydverspreide reaksie uitgelok. Die meeste respondente (9:23 = 39%) het uit die ses vrae, tesame met "Ander" (keuses), vraag 04 gekies, nl.

- *Die inhoud pas nie by die hedendaagse leerder se leefwyse nie.*

Die stedelike en HVV-skole vind dit hulle grootste probleem.

Die respondent naaste aan keuse 04, het gesê die grootste probleem is 'n beperkte verwysingsveld, terwyl 'n gebrek aan agtergrondkennis ook as 'grootste probleem' genoem is.

Volgens een respondent hang dit van die leerkrag af of die prosawerk 'verkoop', wat beteken dat die onderwyser die persoon is wat die prosawerk op 'n interessante wyse moet aanbied.

Politieke verwysings in die prosawerk doen soms vreemd en irrelevant aan, volgens 'n ander respondent.

§47 Struikelblokke by die benadering van 'n voorgeskrewe gedig

Dié vraag het 'n wye reaksie uitgelok. Die hoogste persentasie is 29% (12 uit 42 response) en is hoofsaaklik afkomstig van plattelandse skole. Figuurlike taal (beeldspraak), waaronder die metafoor en simboliek, is die vernaamste struikelblokke wat deur die respondente/skole uitgesonder word. Dit is meestal swak leerders, maar ook presteerders (én respondente self!) wat steeds met implikasieverskynsels probleme ondervind.

Aangesien die poësie meestal met figuurlike taal werk, kan 'n mens verwag dat die meeste probleme op hierdie terrein voorkom. Dit geld veral die opvallendste implikasieverskynsels soos die reeds vermelde metafoor en simbool, maar ook ironie en satire.

Die leerder/leser, en veral die onderwyser, sal ten opsigte van figuurlike taal sterk leiding hierin moet gee; volkome op hoogte van sake moet wees van die vernaamste implikasieverskynsels en nie daarvan wegstrem nie. Daar moet met 'n kritiese, dog kreatiewe oog daarna gekyk word.

Die onderwyser sal moet vasstel watter gedigte 'n sterk figuurlike taalaanbod het en daardie gedigte dienoreenkomstig ontgin. Dit is belangrik dat elke gedig op sy eie beoordeel moet word. Vanselfsprekend moet die onderwyser sy gereedskap ken, bv. watter literêre benadering pas veral by watter gedig, en watter benadering die meeste effek sal hê, ens. Leerders is geneig om eenlynig, in plaas van binêr, te dink as hulle 'n literêre teks voor hulle het.

Ons het reeds gesien hoe die semiotiese benadering, metaforiese en simboliese elemente in Opperman se "Man met flits" uitlig en be-lig.

Die naashoogste respons (22%) van die respondente op § 47 was dat die poësie nie by die kind se verwysings- en leefwêreld aansluit nie. Hierdie respons klink soos 'n refrein deur die probleme in verband met die dramateks (§45: 03); die prosateks (§46:04), en nou ook die poësietekst. Stedelike skole het die beste respons (64%) getoon.

Identifisering met, of aansluiting by die leerder se leef- of ervaringswêreld, is 'n probleem waarvoor 'n mens begrip het, maar dit bied geen oplossing nie, al aanvaar jy dat die gemiddelde tienerleser/adolescent 'n identiteitskrisis beleef. Die probleem van identifikasie is eie aan die jong leser/leerder se instelling teenoor die letterkunde, aangesien ons met nie-feitlike en denkbeeldige realiteite werk.

Ander probleme wat ook in die pad mag staan van 'n benadering tot 'n tipiese voorgeskrewe gedig, is die volgende response op verskillende keusevrae, gerangskik in merietevolgorde, met die persentasiepunte tussen hakies:

(a) Leerders is 'bang' vir gedigte wat noodwendig 'duister' moet wees (25%).

(b) Onwederige ingeligtheid by leerders (20%). ST-skole : 64%.

(c) Onsekerheid wanneer op tegniese aspekte gelet word (9%).

Net enkele opmerkings oor bogenoemde response.

Response (a) en (c) is in 'n sin sielkundig van aard. In (a) is die aanname dat alle poësie 'duister' en ingewikkeld móét wees. Die onbekendheid en vreemde aanbod daarvan, boesem noodwenig vrees by die leerder in.

Die onderwyser kan in hierdie geval baie doen om die probleem op te los en die situasie te verander deur 'n positiewe benadering te hê oor die poësie in die algemeen.

Respons (c) het betrekking op die uiteenlopende menings/interpretasies van kritici/skrywers/dosente oor 'n bepaalde gedig. Sodanige kritiek kan ook aan 'n klas- of groepbespreking onderwerp word. Die onderwyser kan die verskillende response evalueer en saam met die leerders tot 'n slotsom kom wat albei groepe bevredig.

Een van die respondente noem ook die onsekerheid by die respondente wat twyfel of die interpretasie oor 'n bepaalde gedig ook die leerders s'n is, of nie: Alles geskied, volgens die respondent, as gevolg van 'n gebrek aan inligting. 'n Ander respondent beweer dat die inhoud dikwels afgedwing word op leerders wat nie belangstel nie.

§48 Rolmodel vir benadering van literêre teks

By skole is daar dikwels 'n 'rolmodel' of voorskrif waarvolgens 'n literêre teks benader word. Dit kan 'n letterkundige wees, of 'n spesifieke reeks (bv. *Blokboeke*, *Verse vir die vraestel*, ens.).

Die meeste respondente (13 : 19 = 68%) gebruik nie 'n rolmodel wanneer 'n literêre teks benader word nie. KOD-skole maak 75% van die 'nee'-groep uit (vgl. egter hierdie skole se hoë intekensyfer op *Klasgids*).

Slegs 21% van die skole het wel 'n rolmodel, terwyl twee respondente onseker is.

Die meerderheid skole is nie afhanklik van aantekeninge nie en stel dus hul eie notas oor voorgeskrewe werke op.

§49 Motivering van 'ja'-antwoord

Respondente het soos volg hulle 'ja'-antwoorde gemotiveer:

- Daar is 'n definitiewe raamwerk en merkskema waarvolgens die literatuur benader en beoordeel word.
- Aantekeninge, hulp van 'buite' en vakspan.

- 'n Lys van ongeveer 10 literêre begrippe word na aanleiding van die teks onderrig, bv. tema, titel, ironie, ens.
- Balans moet verky word tussen verstegniek, inhoud en tema.

OPSOMMING : BENADERINGS TOT DIE LITERATUUR (AFDELING C)

- Die verskillende benaderings of metodes wat by die ontleding of bespreking van 'n literêre werk of teks gevolg word, kom in hierdie afdeling onder die loep. (Elkeen van die ses benaderings is in die vraelys kortliks, en in Hoofstuk 2 volledig, bespreek.)
- Daar is nie een uitstaande metode wat deur respondente gevolg word wanneer in die algemeen 'n *literêre teks* gelees of met die klas behandel word nie. 'n Geïntegreerde, interaksionêre benadering en 'n uitkomsgerigte benadering blyk egter die benaderings te wees wat deur die meeste respondente toegepas word.
- Alhoewel daar min te kies is tussen vyf van die ses benaderings, blyk dit dat 'n lesergerigte en uitkomsgerigte benadering die bekendste benaderings is. Minder as die helfte van die respondente dra kennis van die semiotiese benadering.
- Die geïntegreerde benadering word deur die meeste skole *met gemak* toegepas. Tussen die verskillende benaderings is daar egter min te kies. Wat vreemd opval in verband met die lesergerigte benadering is dat, hoewel respondente goed vertrouwd is daarmee, dit nie met ewe groot geesdrif toegepas word nie. Die hoogste respons is afkomstig van die HB-skole.
- Die korrelasie tussen die benadering wat respondente aan die begin gekies het (§32) en die toepassing daarvan op 'n *gedig* wat met 'n graad 11- en graad 12-klas behandel word, was besonder hoog. Dié respons is feitlik oor die hele spektrum versprei.
- Dieselfde hoë profiel ten opsigte van die poësie, was ook waarneembaar by *die prosa- en dramateks*. Hoofsaaklik SE-, ST- en HVV-skole was vir die hoë respons verantwoordelik.
- Die meeste respondente volg 'n geïntegreerde benadering wanneer hulle 'n *vraestel* opstel. Dit strook ook met die benadering wat gevolg word by die literêre teks; die benadering wat met gemak toegepas word, asook die benadering wat gevolg word by die bespreking/ontleding van poësie-, prosa- en dramatekste vir gr. 11 en 12. Die drie benaderingswyses wat hulle die 'beste leen' tot eksaminering is 'n formalistiese, lesergerigte, of geïntegreerde benadering.

- Benaderings wat tiperend is van die *Senior Sertifikaat-eksamen* is die formalistiese benadering, 'n benadering wat nog steeds in die letterkundedeel van die Leesvraestel toegepas word. Opvallend is die diskrepansie tussen die geïntegreerde benadering, wat in die onderrig en by die opstel van interne vraestelle van toepassing is, en die formalistiese benadering wat in die letterkunde-afdeling van die Senior Sertifikaat-eksamen gevolg word.
- Die hoogste persentasie response van al die skooltipes, is dié van groot skole (GR).
- Daar is geen oorheersende *probleem* in verband met die benadering van die *dramateks* nie. Twee probleme wat egter geïdentifiseer is, is dat die *dramateks* totaal uit voeling met die leefwêreld van die kind is en dat dit as opvoering gesien, ervaar en geëvalueer moet word. HVV-skole enersyds, en KOD-skole andersyds, is die beste in dié twee afdelings verteenwoordig.
- By die benadering van die *prosateks* is daar geen respons wat uitstaan nie. In verhouding, het die meeste respondente egter keuse 04 gekies, nl. dat die inhoud van die voorgeskrewe boek nie pas by die hedendaagse leerder se leefwyse nie.
- Die grootste struikelblok by die benadering van 'n gedig is die kwessie van figuurlike taal, waaronder die metafoor, simboliek, ironie en satire, val. Die onderwyser moet vasstel watter gedigte 'n sterk figuurlike taalaanbod het en dan daardie gedigte dienooreenkomstig ontleed. Leerders is geneig om eenlynig in plaas van meerduidig (binêr) te dink as hulle 'n literêre teks interpreteer of ontleed.
- Respondente het ook as struikelblok aangedui dat die poësietekst nie by *die kind se verwysings- en leefwêreld* aansluit nie. Onderwysers behoort 'n paslike benadering ten opsigte van die poësietekst te volg; die leser daarby te betrek en 'n indringende kennis te hê van implikasieverskynsels soos die metafoor, simboliek, ironie en satire. Ook moet 'n rustige atmosfeer in die klas geskep word ter voorbereiding vir die lees van 'n teks. Ten einde 'n ongegronde vrees vir die 'duisterheid' en onbekendheid van die poësie by die leerders te besweer, is 'n kreatiewe en positiewe gesindheid nodig.
- Die meeste respondente, meestal van KOD-skole, gebruik *nie* 'n *rolmodel* wanneer 'n literêre teks benader word nie. Respondente wat wel 'n rolmodel volg, noem voorbeelde soos aantekeninge, nasienskemas, hulp van buite en literêre begrippe soos tema, titel en ironie. Tussen verstegniek, inhoud en tema behoort 'n goeie balans verky te word.

AFDELING D: ONDERRIG EN EVALUERING

In hierdie afdeling is daar 18 vrae; 3 vrae het betrekking op letterkunde-onderrig en die res op evaluering.

Van die 18 vrae is 12 veelkeusevrae en 6 vrae waar respondente hulle eie mening moet gee. Vanweë die meer as normale keuse per vraag, is die individuele response laag, maar in totaal per vraag hoog en goed verspreid.

Die 18 vrae kan onder die volgende hofies ingedeel word: Vrae wat met 'n asterisk (*) aangedui is, het 'n respons van 50% en hoër geniet, terwyl R antwoorde is van respondente op 'oop vrae' (nie-veelkeusevrae). Die bladsyverwysings is tussen hakies.

Onderrig

§50 Probleme by die onderrig van letterkunde (191)

§51 Een van die probleme in §50 wat respondente as die belangrikste beskou (191) R

§52 Metodes waarvolgens probleme in §50 en §51 oorbrug kan word (192)

Evaluering

§53 Oor die begrip 'evaluering' (192)

§54 Metodes waarvolgens leerders voorberei word vir evaluering van die literêre teks (193)

§55 Probleme i.v.m. evaluering/eksaminering van literêre teks (193)

§56 Metodes waarvolgens probleem/probleme opgelos kan word (194)

§57 Metodes t.o.v. eksaminering van letterkunde (195) *

§58 Motivering van antwoord op §57 (195) R

§59 Maniere waarop voorgeskrewe werke geëksamineer kan word (196) *

§60 Motivering van antwoord op §59 (196)

§61 Korrelasie tussen standaard van onderrig en eksaminering in die skool, en standaard in die Sr. Sert.-eksamen, Leesvraestel (Letterkunde) (197) *

§62 Motivering van 'ja'-'nee'-respons in §61 (197) R

§63 Is die soort vrae/toetsing in die Sr. Sert.-eksamen in ooreenstemming met die doelstellings van die tussentydse sillabus oor Lees (letterkunde)? (198)

§64 Motivering van antwoord in §63 (199) R

§65 Leemtes/gebreke van Leesvraestel (Letterkunde) in Sr. Sert.-eksamen (1999) (199) R

§66 Pluspunte van Leesvraestel (Letterkunde) in Sr. Sert.-eksamen (1999) (200) R

§67 Kenmerke van 'n goeie letterkundevraestel (201)

ONDERRIG

§50 *Probleme by die onderrig van letterkunde*

Uit die 9 moontlikhede by hierdie vraag, met 'n totale respons van 54, was daar veral twee keuses wat bo die ander uitgestaan het, nl.:

- *Die onwilligheid van leerders om boeke/tekste te lees* (30%). 'n Betekenisvolle respons is hier van HB-skole (86%), gevolg deur GR-skole (85%), ST- skole (82%) en HVV-skole (80%) ontvang.
- *Verouderde tekste wat oor en oor aangebied word* en wat daartoe lei dat die geesdrif van onderwyser en leerder geblus word (20%).

Die beste respons is afkomstig van stedelike skole, gevolg deur HVV- en SP-skole.

Die volgende twee probleme het 'n effens laer respons (13%) uitgelok, maar verdien nietemin spesiale vermelding:

Eerstens is die *temas* van boeke wat voorgeskryf is nie aktueel genoeg nie; daar is te min resente werk; en tweedens is leerders *emosioneel en intellektueel onryp vir literêre insig* en selfstandige oordeel.

§51 *Een van die probleme in §50 wat respondente as die belangrikste beskou*

Op die vraag watter *een* van die probleme wat in §50 genoem is, die respondente as die belangrikste beskou en waarom, het respondente soos volg gereageer:

- Leerders is onwillig om te lees of met tekste te 'kommunikeer' en vertraag sodoende die onderrig van die tekste. Respondente moet soms tekste in die klas lees.
- Eksamen- of toetsuitslae is beroerd a.g.v. die feit dat leerders nie lees nie, of te lui is om te lees wanneer 'n teks te lank is. "Ek lees die voorgeskrewe werke in die klas, waar ek meer tyd aan ander aspekte kon bestee het."

Leerders lees teen hulle sin en put dus geen genot uit letterkunde-onderrig nie.

- *Verouderde tekste* word oor en oor aangebied. Daar is te min resente werk.
- Leerders stel nie belang in sommige voorgeskrewe werke of die letterkunde in die algemeen nie. Hulle wil eerder *Pot vol winter* as *Joernaal van Jorik* lees. Hulle ontwikkel sodoende nie 'n liefde vir tekste nie.
- Leerders kyk net TV, video's en speel rekenaarspeletjies.

- Daar is nie voldoende fondse vir die aankoop van boeke nie.
- Temas is nie aktueel nie. Die aktuele boek is dikwels deurspek van ongewenste taal.
- Voorgeskrewe literêre tekste lê buite die leerder se ervaringsveld. As gevolg van keuring, kan geskikte boeke nie gebruik word nie.
- Leerders moet die sin van die teks kan insien.
- Engels word as 'n belangriker kommunikasiemedium beskou.

Bostaande antwoorde het andermaal die *onwilligheid van leerders om tekste te lees* (§51) onderstreep.

Die tweede hoogste respons is dié van verouderde tekste wat oor en oor gebruik word, asook 'n gebrek aan belangstelling in voorgeskrewe werke, of letterkunde in die algemeen.

§52 Metodes waarvolgens probleme in §50 en §51 oorbrug kan word

Ses moontlike metodes word hier as keuse aangebied, waarop 40 response (ingesluit 'ander wenke') ontvang is.

Die drie hoogste response, in merietevolgorde, is soos volg:

- *Tekste moet literêre meriete hê en hulle tot sinvolle ontleding leen, maar ook terselfdertyd tot kinders spreek* (10:40 = 25%).
- Meer vryheid behoort aan skole en onderwysers gegee te word om oor keuse van voorgeskrewe boeke te besluit (9:40=23%).
- 'n Wyer, oordeelkundige boekkeuse is nodig (7:40 = 18%).

Die belangrikheid van die eerste respons is reeds by §42 genoem; die ander twee response raak die kwessie van die keuse van voorgeskrewe boeke wat in Afdeling E bespreek word.

'n Hoë frekwensie van 86% en 71% ten opsigte van die eerste en derde response is veral by HB-skole merkbaar, terwyl keuse 2 by die meeste HVV-skole (70%) ondervind word.

EVALUERING

§53 Oor die begrip 'evaluering'

(Sien Hoofstuk 5: Evaluering, bl. 221)

Vier moontlike definisies is gegee waarvan die totale respons hierop 29 is. Die twee omskrywings wat deur respondente as 'n goeie weergawe van die begrip 'evaluering' kan dien, is:

- *Toetsing van behandelde werk en leerders se eie insig, begrip en beleving daarvan* (35%).
- *Toets hoe vaardig/behendig 'n leerder in staat is om sy/haar insigte te verwoord* (28%).

Verdienstelik is ook die ander twee begripsbepalings waarvolgens evaluering (a) 'n vorm van kommunikasie t.o.v. die vordering van die leerder is; en (b) 'n bepaling is van die mate waarin die leerder sekere literêre beginsels baasgeraak het.

Die eerste omskrywing is kenbaar by veral HB-skole (71%), gevolg deur KLM-skole, terwyl die tweede definisie ook deur die meeste KLM-skole gebruik word.

§54 Metodes waarvolgens leerders voorberei word vir evaluering van die literêre teks

Dié vraag het 'n groot en wye verskeidenheid response uitgelok. Van die sewe vrae is 55 response (insluitende 'ander metodes') ontvang. Daar is geen enkele respons wat bo die ander uitstaan nie.

Respondente was van mening dat daar hoofsaaklik drie metodes is waarvolgens leerders vir evaluering van die literêre teks voorberei kan word:

Klas- en of groepbesprekings (25%) (HB-skole =85%)

Die uitwerk van vrae (24%) (ST-skole =82%)

Luister-, praat-, lees- en skryfopdragte (24%) (HB= 85%)

Ander metodes is die gebruik van studiegidse, die oop-boek-metode en mondelinge toetsing. Een van die respondente het ook opgemerk dat leerders self moet ontdek, dan volg bespreking en strukturele onderrig.

§55 Probleme i.v.m. evaluering/eksaminering van literêre teks

By dié vraag is geen volstrekte meerderheid van response bereik nie. Twee van die vyf vrae loop kop aan kop met 'n respons van 37% elk, uit 'n totale respons van 35 (insluitende 'ander probleme'). Die twee opvallendste probleme rondom die evaluering van 'n literêre teks is:

Leerders leer nie werklik hoe om onafhanklik en krities 'n teks te bemeester nie (37%).

Te veel klem word op evaluering geplaas sodat genot van lees verlore gaan (37%).

Die ander drie veelkeusevrae het altesaam 26% response ontlok, waaronder die volgende:

- Die vraestel is te beperkend van aard vir werklike toetsing (te min tyd en punte).
- Daar is te veel aspekte wat geëvalueer moet word om die regte keuse te maak.
- Twyfel aan die korrektheid van die respondent se vertolking.

Ander probleme, as hierbo, wat deur respondente genoem word, is:

- Daar is *onsekerheid* of eksaminering/evaluering op 'n formele basis moet berus: Is dit die groepe of die individu wat 'n stelstuk oor bv. 'n sekere literêre aspek met betrekking tot die teks moet inlewer? Kan dit nie bepunt word en dan as afhandeling van die teks gesien word nie?
- Sommige *voorgeskrewe* werke word reeds vir jare 'voorgeskryf'. Die werk raak sodoende uitgeput.
- Weens 'n tekort aan tyd is daar te min blootstelling aan 'n verskeidenheid van tekste.

Die keusevraag in verband met die onvermoë van leerders om 'n literêre teks onafhanklik en krities te bestudeer en te bemeester, is op een na, deur al 10 HVV-skole beaam, terwyl die ander opvallende vraag in verband met die oorbeklemtoning van evaluering, deur die meeste KOD-skole (88%) ondersteun word.

§56 Metodes waarvolgens probleem/probleme opgelos kan word

'n Veel sterker responsaanduiding, hoewel nog effens onder die 50%-merk, is waarneembaar by dié vraag wat ook 'n redelik wye keuse van ses moontlikhede bied. Altesaam 29 response uit 'n moontlike ses vrae is ontvang.

Twee metodes staan veral uit ten opsigte van die oplossing van die probleem/probleme wat rondom evaluering (§55) ondervind word:

- *Die regte keuse van tekste – geïntegreer met luister-, lees-, skryf- en praataktiwiteite* (45%)
- *Meer take/opdragte wat saam 'n punt kan vorm ('n soort deurlopende evaluering)* (24%).

Interessant is die lae profiel wat keusevrae soos die volgende ontvang het: die stel van nuwe norme van evaluering; die beklemtoning van sekere temas, en geen eksaminering van voorgeskrewe tekste nie.

Wat die regte keuse van geïntegreerde tekste betref, het feitlik alle ST-skole, op een na, hierdie keuse uitgeoefen, terwyl 'n baie gemiddelde respons van 50% deur veral die KLM-skole ontvang is.

§57 *Metodes t.o.v. eksaminering van letterkunde*

Die meeste respondente (10:18 = 56%) is van mening dat die letterkunde *intern* geëksamineer moet word. Slegs 32% is ten gunste van eksterne eksaminering deur die Departement (WKOD), soos tans die geval is. Pleitbesorgers vir 'n interne eksamen is veral die HB- en GR-skole.

§58 *Motivering van antwoord op §57*

Kommentaar van respondente ten gunste van interne eksaminering (02)

- Alle onderwysers *interpreteer* nie tekste dieselfde nie en hulle leerders word nie dieselfde voorberei nie.
- Die uitkomst wat bereik word, is nie noodwendig dieselfde by alle skole nie.
- Interpretasie van tekste kan verskil en die klem kan op verskillende plekke val.
- Daar moet 'n mate van skakeling/kommunikasie/interaksie tussen die betrokkenes wees.
- Sodoende kan jy tekste kies wat by jou skoolbevolking pas en sal die standaard van evaluering by skole verhoog word. Opvoeders weet wat die standaard van die leerders is en stel hulle vraestelle daarvolgens op.
- Met die vraestel word 'n spesifieke opvoeder/spreker/nasie se finale doelwit bereik.
- Dit kan ook ekstern wees, maar dan sal die benadering van wat die leerder moet weet, moet verander.
- Indien intern geëksamineer word, kan 'n groot verskeidenheid uiteenlopende evaluering-metodes ingespan word.

Kommentaar van respondente ten gunste van eksterne eksaminering (03)

- Die eksterne eksamen is nie noodwendig die beste nie, maar is tog nodig vir eenvormige standaarde en kontrole (sien §60:01).
- Op dié wyse word al die provinsies se kandidate aan dieselfde standaard van vraagstelling blootgestel.
- Eksterne eksaminering is meer objektief en regverdig en skakel die moontlikheid van korrupsie uit.
- Daar moet 'n mate van skakeling/kommunikasie/interaksie tussen die betrokkenes wees.

- Keuse 4: "Letterkunde behoort glad nie geëksamineer te word nie" is deur 'n respondent soos volg gemotiveer:

"Daar moet 'n mate van evaluering wees, maar ons is te gebonde aan punttoekenning. Nie veel voorsiening word vir kinders wat van die memorandum afwyk, gemaak nie. Interpretasies mag verskil; sekere leerders vrees eksamens, ens."

§ 59 Maniere waarop voorgeskrewe werke geëksamineer kan word

- Daar is altesaam drie van die ses keuses (29 response) wat uitstaan in verband met die maniere waarop voorgeskrewe werke geëksamineer kan word.
- *Iets meer kreatiefs as deel van die skryfprogram*: 04 (31%)
- As werkstuk/tema : 05 (25%)
- 'n Skriftelike eksamen of toets : 01 (21%)

'n Mondelinge sowel as 'n skriftelike eksamen of toets (17%), asook 'n oop-boek-eksamen, is as moontlike maniere genoem waarvolgens voorgeskrewe werke geëksamineer kan word.

Keuse 04 word deur 66% van alle KLM-skole; keuse 05 deur SE- en HVV-skole, en keuse 01 deur GR-skole toegepas.

§60 Motivering van antwoorde op §59

Respondente het soos volg gereageer:

Eerste keuse (04): Eksaminering van voorgeskrewe werke behoort 'n kreatiewe deel van die skryfprogram te wees.

- Deur verskillende evalueringsmetodes te gebruik, kan meer aspekte getoets word. Alle leerders, selfs swakke kandidate, kan voordeel daaruit trek (dieselfde keuse by 05).
- Tans word die leerder met lees- en skryfprobleme onnodig geopenaliseer. Met groter klem op mondelinge evaluering, sal 'nie-lesers' meer positief ingestel raak op die vak.
- Moet leerders letterkunde doen? Het hulle 'n keuse? Waarom nie diegene wat belangstel dan oorlaat om letterkunde te bestudeer nie? Sodoende sal uitslae ook beter lyk, want leerders wil dit doen en kry 'n alternatief vir diegene wat nie daarin belangstel nie. As gevolg van die agtergrond van leerders in die omgewing (nie almal nie) is die houding: Ons doen dit vir Juffrou, wat myns insiens verkeerd is.

- 'n Oop-boek-eksamen. Kritiese denke sal aangemoedig word (dieselfde keuse by 05).
- Leerders kan werkstukke kry wat naslaanwerk en/of eie interpretasies verg.
- Die leerder moet werklik deur die opdrag by die teks 'betrokke' wil raak.
- As die voorgeskrewe eksamen intern afgeneem word, kan 'n groot verskeidenheid uiteenlopende evalueringsmetodes ingespan word (dieselfde keuse by 05).

Tweede keuse (05): Voorgeskrewe werke behoort aan die hand van 'n werkstuk/tema geëksamineer te word.

- Sodat die leerders 'n dieper kennis van 'n teks kan opdoen.
- Skryfwerk (en so ook toetsing/evaluering) is uiters belangrik om sekere aspekte van die taal baas te raak.
- Die leerder moet werklik deur die opdrag by die teks 'betrokke' wil raak.

Derde keuse (01): Voorgeskrewe werke behoort d.m.v. 'n skriftelike eksamen of toets geëksamineer te word.

- Die skryfvaardigheid van die leerder word terselfdertyd getoets.
- Die eksterne eksamen is nie noodwendig die beste nie, maar is nodig vir eenvormige standaarde en kontrole (sien §58:03).
- Kan leerder deeglik toets.
- Skryfwerk (en so ook toetsing/evaluering) is uiters belangrik om sekere aspekte van die taal baas te raak (sien §05).
- Weereens ter wille van eenvormige standaard.

§61 Korrelasie tussen standaard van onderrig en eksaminering in die skool, en standaard in die Sr. Sert.-eksamen, Leesvraestel (Letterkunde)

- By verreweg die meeste respondente (15:19 = 79%) was daar 'n 'ja'-respons, d.w.s. die meeste was van mening dat daar wel 'n korrelasie bestaan tussen die standaard van onderrig en eksaminering in die skool, enersyds, en die standaard van die Sr. Sert.-eksamenvraestelle (Lees: letterkunde) andersyds.
- SE- en KLM-skole het die beste op die 'ja'-respons gereageer.

§62 Motivering van 'ja'-/'nee'-respons in §61

Respondente het soos volg gereageer:

- *Motivering van 'ja'-respons (01)*
- Onderrig en eksaminering is geskoei op die tipe vraagstelling in die eindeksamen.

- Die onderwyser word gedwing om die korrelasie in stand te hou sodat die kind nie benadeel word nie.
- Dit stem in die meeste gevalle ooreen.
- Ja, afhangende van die skool. 'n Korrelasie ten gunste van die leerders word nagestreef.
- Die skole sien Sr. Sert.-eksamen vraestelle en sorg dat interne vraestelle op dieselfde standaard is.
- Sr. Sert.-eksamen vraestelle is meestal rigtingwysers waarvolgens standarde bepaal word.
- Ons gebruik die eindeksamen as die norm omdat almal deur daardie worsmasjien moet gaan.
- Ek probeer om die metode te volg waarvolgens die Sr. Sert.-eksamen opgestel word.
- Opvoeders moet leerders vir 'n 'eindeksamen' voorberei.
- Opvoeders lê klem op inhoud, en die vraestel bevat meestal inhoudsvrae.
- Leerders presteer oor die algemeen beter in die eindeksamen.
- Die leerders se gemiddeld is selfs hoër in die eindeksamen.
- Leerders se uitslae stem baie ooreen ten opsigte van eksaminering in die skool en die Sr. Sert.-eksamen.

Die motivering van die vier '*nee*'-response is soos volg:

- Sommige leerders se uitslae is heelwat hoër as ander leerders s'n in die verskillende skole.
- Ons (interne) standarde is hoër as die Senior Sertifikaat-eksamen.
- In die Senior Sertifikaat-eksamen het jy te doen met eksterne eksaminatore wat nie altyd die agtergrondkennis van 'n leerder het nie.

§63 Is die soort vrae/toetsing in die Sr. Sert.-eksamen in ooreenstemming met die doelstellings van die tussentydse sillabus oor Lees (Letterkunde)?

By dié vraag moes respondente eers die aangehegte uittreksels oor 'Lees' uit die tussentydse sillabus van 1995 bestudeer en dan die bostaande vraag beantwoord.

Met 17 (uit 19) response wat ontvang is, was die uitslag soos volg:

- Onseker: 47%
- Ja, beslis 29%
- Nee 24%

Verreweg die hoogste respons (60%) kom van die HVV-skole, terwyl die 'besliste stem' gesentreer is om die PL-skole (38%), maar oor feitlik al die skole, behalwe die KLM-, SP-, LA-, TEG- en PR-skole, verspreid is.

§64 Motivering van antwoord in §63

Uit die motivering van respondente se antwoorde n.a.v. §63, kan die hoë persentasie twyfelresponse ("Onseker") moontlik toegeskryf word daaraan dat respondente nie die aangehegte uittreksels oor Lees in die tussentydse sillabus van 1995 aandagtig gelees/bestudeer het nie.

Eerste keuse (03) : Onseker

- Ek het nie 'n dieptestudie van die twee komponente gemaak nie.
- Soms kom baie mistastings voor.
- Die vrae in die Senior Sertifikaat-eksamen kom ooreen met sekere doelstellings, maar nie soseer met ander nie, bv. 'genot', 'eie interpretasie', ens.
- Leerders moet genot put uit wat hulle lees, maar as daarvoor geëksamineer moet word, gaan die genot verlore, want tyd is belangrik. 'n Tekst moet afgehandel word en 'n eksamen self skep spanning by leerders, en die genot dan?
- Dit lyk nie vir my of die doelstelling altyd nagestreef word nie.

Tweede keuse (01) : Ja, beslis

- Dit is in ooreenstemming met doelwitte.
- "Ek wil eintlik sê : Ja, min of meer." (Kan ook eerste keuse wees – HJRH.)
- Leerders moet tekste/gedigte geniet; daarom word daar klem gelê op inhoud en insig en nie meer op literêre aspekte nie.

Derde keuse (02) : Nee

- In die vraestel kom heelwat vrae voor wat nie deur omskrywing vereis word nie.
- Eie mening word nie geëksamineer nie. Daar is nie plek vir eie insig /interpretasie nie.
- Daar word te min van die waarderingsdeel gemaak.

§65 Leemtes/gebreke van Leesvraestel (Letterkunde) in Sr. Sert.-eksamen(1999)

Drie respondente het aangedui dat daar geen (ernstige) leemtes was nie. Die ander respondente se kommentaar op dié vraag is soos volg:

- Sekere aspekte wat intensief behandel is, het nie in die vraestel verskyn nie.

- Meer kortverhale kon betrek gewees het.
- Nie genoeg klem is gelê op die leerder as leser nie.
- Min ruimte vir kreatiewe/selfstandige leerder.
- Gedigte was nie juis 'ongesiene' gedigte nie.
- Dit was vervelig om te skryf.
- Die letterkundedeel van die vraestel het uit 'n keuse van twee kortverhale bestaan; ses is intensief in die klas behandel. Opvoeders begin dan 'raai' oor watter kortverhale aan die einde van die jaar gevra sal word: 2 per vraag, soos in die verlede.
- Kon meer kortverhale met mekaar gekombineer het. Daar hoef nie net op twee of drie kortverhale gekonsentreer te word nie.
- Daar was te min vrae van tegniese aard.
- Die keuse by *Spektrum* was te beperk. Leerders moet tog 'n beperkte keuse by gedigte gegee word.
- Al die vrae was gerig op kort antwoorde.
- Doelstellings word nie altyd nagestreef nie.

§66 Pluspunte van Leesvraestel (Letterkunde) in Sr. Sert.-eksamen (1999)

Hierdie vraag het die volgende kommentaar by respondente uitgelok:

- Dit het beslis leerders in byna alle gemeenskappe geakkommodeer.
- Dit het inhoud en kennis van die leerder getoets.
- Die tipe vrae het vir beide swakker en sterker leerders 'n redelike kans gegee.
- Dit was 'n aanvaarbare standaard. Toets kernaspekte.
- Doelstellings is bereik en was in ooreenstemming met die sillabus.
- Die vrae oor letterkunde het die leerder se kennis/insig getoets met punte wat sterk met ons September-bepunting ooreengekom het.
- Die poësie-afdeling was baie meer in leerders se ervaringsveld en beantwoordbaar; ook 'maklik' verstaanbaar.
- Vrae was 'meer' gemik op die onderrig wat in die klaskamer plaasvind.
- "Die kampvuur", veral, het aangesluit by leerders se leefwêreld.
- Balans tussen insig, kennis en vaardighede was aanvaarbaar.
- Sommige van die vrae het die leefwêreld van die kind in ag geneem.
- Leerders sonder 'n 'goeie literêre aanvoeling' kon ook die vraestel baasraak.

§67 Kenmerke van 'n goeie letterkunde-vraestel

Daar was 51 response op die ses moontlike kenmerke van 'n goeie letterkunde-vraestel.

Respondente se eerste keuse was:

- *Dit moet 'n goeie balans tussen inhoud en insig hê* (16 : 51 = 31%)

Respondente het op die res van die vrae soos volg gereageer. Volgens hulle moet die letterkunde-vraestel

- literêre begrippe kan toets: 02 (16%);
- relevant wees, en verbandlegging, ontlening en sintese kan toets: 06 (16%), en
- voorsiening kan maak vir behoorlike differensiasie tussen literêr-ontvanklike en begaafde groepe: 05 (13%).

Respondente se eerste keuse (01) het 'n 100%-respons van HB- en KLM- skole uitgelok. Daar was ook baie goeie response van KOD- en HVV-skole. Oor die hele spektrum van tipes skole het die KLM-skole die hoogste respons getoon.

OPSOMMING : ONDERRIG EN EVALUERING (AFDELING D)

Onderrig

- Die twee *probleme* waarmee respondente hoofsaaklik te doen kry by die onderrig van die letterkunde, is eerstens, 'n onwilligheid om te lees, wat dikwels daartoe lei dat die behoorlike onderrig van tekste vertraag word; en tweedens, verouderde tekste wat oor en oor aangebied word. Die rol wat televisie, video's, rekenaarspeletjies en Internet speel, kan nie onderskat word nie.

Daar is onvoldoende fondse vir die aankoop van boeke.

Voorgeskrewe literêre tekste lê dikwels buite die leerder se ervaringsveld.

Leerders leer teësin en put geen genot uit letterkunde-onderrig nie.

- Onderrigprobleme kan die hoof gebied word deur die bestudering van goeie tekste, tesame met die sinvolle ontleding daarvan en die aanklank wat dit by leerders het, asook 'n wyer en oordeelkundiger boekekeuse.

HB- en HVV-skole het die beste op hierdie metodes gereageer.

Evaluering

- Die vaardigheid van die leser om insigte te verwoord, kan as die beste omskrywing van die begrip *evaluering* beskou word.
- Die doeltreffendste *metodes* wat deur leerders gebruik word vir *die evaluering van 'n literêre teks*, is klas- en/of groepbesprekings; die uitwerk van vrae, en luister-, praat-, lees- en skryfopdragte. Hierin het HB- en ST-skole die grootste aandeel.
- Die twee opvallendste *probleme* wat respondente en leerders in verband met *evaluering* van 'n literêre teks ondervind, is die gebrek aan 'n onafhanklike siening en lesing van 'n literêre teks, tesame met die oorbeklemtoning van evaluering, wat ten koste van leesgenot geskied. Onsekerheid bestaan verder of eksaminering op 'n formele basis moet plaasvind. HVV- en KOD-skole ondersteun dié standpunte.
- *Metodes* wat aangewend kan word vir die oplossing van *evalueringsprobleme* is die regte keuse van tekste, behoorlik geïntegreer met luister-, lees-, skryf- en praataktwiteite, asook 'n effektiewe stelsel van bepunting/deurlopende evaluering. Stedelike skole is in hierdie opsig aan die voorpunt.
- Die meeste respondente is van mening dat die letterkunde *intern geëksamineer* moet word. Redes wat aangevoer word, sluit in die ongelyke interpretasie van tekste deur opvoeders, asook die uitkomst wat van skool tot skool verskil.
- 'n Belangrike voordeel wat die interne eksamen inhou, volgens respondente, is die groot verskeidenheid van uiteenlopende evalueringsmetodes wat toegepas kan word.
- Aan die ander kant beweer die respondente dat 'n eksterne eksamen nodig is vir die handhawing van 'n eenvormige standaard en kontrole. Dit is meer objektief en regverdig.
- Iets meer kreatiefs as 'n integrale deel van die skryfprogram, bv. 'n werkstuk of tema; 'n skriftelike eksamen of toets, is van die *metodes* wat voorgestel word waarop *voorgeskrewe werke geëksamineer kan word*.
- Die meeste respondente was van mening dat daar 'n *korrelasie* bestaan tussen die *standaard van onderrig en eksaminering* in die skool, aan die een kant, en die standaard van die matriekeksamen (Sr. Sert.-eksamen) aan die ander kant.
- Ter motivering is onder meer deur individuele respondente aangevoer dat onderrig en eksaminering op die soort vrae in die eindeksamen geskoei is. Die Senior Sertifikaat-eksamenvrae is meestal in dié opsig rigtingwysers en norme waarvolgens 'n standaard bepaal word. Klem word op die inhoud geplaas. Leerders presteer ook oor die algemeen beter in die eindeksamen.

- Respondente wat beweer daar is nie 'n korrelasie nie, voer ondermeer aan dat 'n mens in die Sr. Sert.-eksamen te doen kry met eksterne eksaminatore wat nie altyd die agtergrondkennis van 'n leerder het nie. Sommige leerders se uitslae is ook heelwat hoër as ander s'n. SE- en KLM-skole het hoofsaaklik gunstig (d.w.s. 'ja') op die bewering dat daar wel 'n korrelasie is, gereageer.
- Die meeste respondente was *onseker* of die tipe *vrae* wat in die Sr. Sert.-eksamen (Lees: Letterkunde) *in ooreenstemming* met die doelstellings van die tussentydse sillabus oor Lees (literêre tekste) is. Veral HVV-skole was verantwoordelik vir dié 'twyfel-stem'. Ter motivering van die 'onseker'-respons is ondermeer aangevoer dat geen dieptestudie gemaak is nie; dat daar inkonsekwentheid bestaan tussen vrae in die Sr. Sert.-eksamen en sekere doelstellings in die tussentydse sillabus, veral rondom die begrippe 'genot' en 'eie interpretasie'.
- *Leemtes* wat genoem word in verband met die *Leesvraestel* (letterkunde) is o.a.: onderbeklemtoning van die rol van die leerder as leser; min ruimte vir kreatiwiteit; meer kortverhale kon gekombineer geword het; te min vrae van tegniese aard; en te veel vrae wat gerig is op kort antwoorde.
- *Pluspunte* ten opsigte van die Leesvraestel sluit onder andere die volgende kommentaar van respondente in: inhoud en kennis van die leerder is getoets; aard van die vrae het swak sowel as sterk leerders bevoordeel; kernaspekte is getoets; sillabusdoelstellings is bereik; poësievrae strook meer met leerders se ervaring en was maklik verstaanbaar; 'n balans tussen insig, kennis en vaardighede is bereik.
- *Kenmerke* van 'n *goeie vraestel*, volgens die respondente, is dat daar 'n goeie balans tussen inhoud en insig moet wees. 'n Letterkundevraestel moet onder andere literêre begrippe en sintese kan toets en terselfdertyd konteksgerig wees.

AFDELING E : KEUSE VAN VOORGESKREWE BOEKE

In hierdie afdeling is daar 8 vrae oor die keuse van voorgeskrewe boeke: vyf veelvoudige keusevrae en drie 'oop vrae'. Vrae wat met 'n asterisk (*) gemerk is, het 'n respons van 50% en hoër; R = antwoorde van respondente op 'oop vrae' (nie-veelkeusevrae).

§68 Is die keuse van voorgeskrewe boeke 'n faktor by letterkunde-onderrig, evaluering en benadering van 'n literêre teks? (204)*

§69 Motivering van keuse by § 68 (204) R

§70 Hoe te werk gegaan moet word met die keuse van voorgeskrewe boeke vir gr. 11 (205)

- §71 Motivering van keuse by §70 (205) R
- §72 Seggenskap van leerders by die keuse van voorgeskrewe boeke wat deur die *skool* gekies word (207)*
- §73 Seggenskap van leerders by die keuse van voorgeskrewe werke wat deur die *Departement* (WKOD) gekies word (207)
- §74 Wie behoort boeke voor te skryf? (208)
- §75 Respondente se keuse van voorgeskrewe boeke vir gr. 11 en 12 (2000) (208) R

§68 *Is die keuse van voorgeskrewe boeke 'n faktor by letterkunde-onderrig, evaluering en benadering van 'n literêre teks?*

Feitlik al die respondente is ten gunste daarvan dat die keuse van voorgeskrewe boeke 'n belangrike faktor by letterkunde-onderrig, evaluering en benadering is. Uit 'n totaal van 19 response is die volgende uitslag verkry:

Ja (01)	95%
Nee (02)	5%
Onseker (03)	0%

Vanweë die hoë persentasie 'ja'-response het die afsonderlike tipes skole ook 'n baie goeie uitkomst verseker: 8 skole het 'n 100%-respons, en die res het response gehad wat wissel van 80% tot 90%.

§69 *Motivering van keuse by §68*

Respondente het hulle antwoorde op §68 : 01 ('Ja') soos volg gemotiveer:

- Leerders moet *belangstelling* toon en daar moet raakpunte met hulle leëwêreld wees; inhoud moet nie die leerder vervreem nie.
Die leerder moet hom/haar kan vereenselwig met die teks.
Iets waarby die leerder en die leerkrag aanklank kan vind, is 'n goeie begin.
- Leerders geniet interessante boeke, bv. Dalene Matthee se *Kringe in 'n bos*, en dit help beslis met onderrig en evaluering.
- Definitief. Die aard van die teks bepaal die benadering asook die aankweek van literêre liefde. Die boeke moet interessant wees.
- Sekere boeke het meer om die lyf t.o.v. bespreking en toetsing van literêre begrippe, ens. Omdat ons tyd so beperk is en die boeke duur, wil 'n mens in tekste belê waaruit baie dinge

gehaal kan word. Die aard van die boek bepaal grootliks leerders se betrokkenheid en gevolglike geslaagdheid in behandeling.

- Absoluut. 'n Begeesterde onderwyser sal met 'n goeie teks berge kan versit en leerders inspireer.
- Meer uitdagende werke verg meer tegniese en hoëvlakvrae.
- Boeke moet aan doelstellings van die leesprogram voldoen.

§70 Hoe te werk gegaan moet word met die keuse van voorgeskrewe boeke vir graad 11

Daar is geen spesifieke metode ten opsigte van die keuse van voorgeskrewe boeke vir gr. 11 nie.

Die 22 response op die drie vrae is so gelyk dat 'n mens al drie antwoorde as moontlike metodes kan aanvaar. (Keuse 03 het 'n voorsprong van een respons bo die res van die drie vrae.)

Die uitslag is soos volg:

- *Boeke word gekies uit wat in die boekekamer is:* 03 ($8 : 22 = 36\%$).
- *Die voorskrifte/voorgeskrewe lys van boeke/gedigte word getrou gevolg:* 01 ($7 : 22 = 32\%$).
- *Daar word gebruik gemaak van boeke wat reeds voorgeskryf is:* 02 ($7 : 22 = 32\%$).

SE-, PL-, KOD-, HVV-, KLM- en TEG-skole (almal met 'n respons van 50%) verkies keuse 03.

Ander metodes wat respondente by die keuse van voorgeskrewe boeke vir graad 11 gebruik, is die volgende:

- As die *boeke* wat voorgeskryf is, nie op die rak beskikbaar is nie, gebruik ons boeke wat beskikbaar is.
- Eie keuse; strokiesprente, video's.
- Gedigte, romans en kortverhale is volgens die voorgeskrewe lys gekies; ses moderne kortverhale is afgedruk en as vierde werk aangebied.
- Ruil uit met ander skole.
- Ons koop, waar moontlik, en soos begrotings dit toelaat, nuwe boeke aan.

§71 Motivering van keuse by §70

Die motivering van respondente se antwoorde is soos volg:

Eerste keuse (03): Boeke word gekies uit wat in die boekekamer is.

- *Finansies* blyk die grootste probleem te wees. Feitlik al die respondente, op een na, het dit as rede verstrek vir die onttrekking van voorgeskrewe boeke uit die boekekamer.

Respondente beweer dat hulle by die voorgeskrewe lys probeer hou, maar as gevolg van finansies moet wat beskikbaar is dikwels gebruik word. Dit bring mee dat daar besnoei moet word aan bestellings van Afrikaanse boeke sodat hulle dikwels beperk of gekortwiek word in dit wat jy wou behandel.

Keuse 01: Die voorgeskrewe lys van boeke/gedigte word getrou gevolg.

- Finansies speel ook hier 'n rol. Finansiële haalbaarheid bepaal afwykings, al dan nie (sien ook 03). Geen nuwe boeke word bestel nie weens 'n geldtekort.
- Koop ook soms nuwe boeke aan.
- Departementele voorskrifte word in ag geneem (ook 02).
- "Waar moontlik, probeer ek ook ander kortverhaalbundels bywerk. Ek gebruik my *eie* boeke vir dié doel. Kinders praat ook dikwels mondeling oor boeke wat hulle moes lees en hulle kry krediet vir die hoeveelheid boeke op hul leeslys."

Keuse 02: Boeke wat reeds voorgeskryf is.

- Koste maak dit onmoontlik.
- Gewoonlik is daar genoeg kopieë -- dit is belangrik dat elke leerder 'n teks voor hom/haar het.
- Dit is belangrik om, waar moontlik, altyd te vernuwe. Jou keuse word noodwendig deur finansiële posisie beïnvloed.

By keuses 01 en 02 is dit weereens finansies wat as die belangrikste rede aangevoer word. Dit is veral met groot skole (GR) die geval.

As 'n mens na die response by verskillende tipes skole kyk, na aanleiding van respondente se antwoorde/motivering van die keuse by §70, blyk dit duidelik watter belangrike rol finansies by die keuse van voorgeskrewe boeke vir gr. 11 speel.

- 'n Gebrek aan finansies tref veral groot skole (GR), asook HVV- en SE-skole.
- Vergelyk 'n mens spesifiek HB-skole met SE-skole, blyk daar 'n aansienlike verskil van 9% te wees tussen die SE-skole (17%) en die HB-skole (8%). Dieselfde verskil in persentasiepunte is daar ook by KOD- en HVV-skole te bespeur.

Die volgende soorte skole, in dalende volgorde, en in persentasies uitgedruk, ondervind finansiële probleme ten opsigte van die voorsiening/ beskikbaarheid van voorgeskrewe boeke vir gr. 11:

GR-skole	19%
SE-skole	17%
HVV-skole	17%
ST-skole	12%
PL-skole	12%
HB-skole	8%
KOD-skole	8%
KLM-skole	5%
LA-skole	2%

§72 *Seggenskap van leerders by die keuse van voorgeskrewe boeke wat deur die skool gekies word.*

Die meeste (53%) respondente *het in 'n mate* saamgestem dat leerders 'n groter seggenskap behoort te hê in die keuse van boeke/verhale wat deur die *skool* gekies word.

Keuse 01 ('Ek stem volkome saam') is deur 21% van die respondente gekies. 16% respondente het glad nie saamgestem nie.

Die hoogste keuse (70%) was afkomstig van HVV-skole.

§73 *Seggenskap van leerders by die keuse van voorgeskrewe boeke wat deur die Departement (WKOD) gekies word*

Soos in §72, het respondente ook hier *in 'n mate saamgestem* dat leerders 'n groter seggenskap behoort te hê in die keuse van boeke/verhale wat deur die Departement (WKOD) gekies word. Die respons van 42% is 13% laer as die vorige vraag se hoogste totaal. Die 19 response is eweredig rondom keuse 02 versprei. Die tweede hoogste respons ('Ek stem eintlik nie saam nie') het 'n 21%-respons uitgelok.

Die hoogste respons is van HB-skole (57%), gevolg deur GR-skole (54%), ontvang.

§ 74 Wie behoort boeke voor te skryf?

Respondente moes uit vyf moontlikhede kies. Die keuse het op 02 geval.

- *Senior Afrikaans onderwysers van 'n skool in samewerking met die leerders* (11 : 24 = 46%).

Die tweede hoogste keuse was vakadviseurs en/of vakkundiges van die Onderwysdepartement wat boeke behoort voor te skryf (29%).

HB-skole het 'n uitsonderlik hoë respons van 86% ten opsigte van vraag 02 getoon.

§75 Respondente se keuse van voorgeskrewe boeke vir graad 11 en 12 (2000)

Respondente is gevra om te sê watter boeke hulle vanjaar (2000) vir graad 11 en graad 12 sou voorskryf. Hieronder volg hulle keuse, met kommentaar daarna.⁷⁾

Respondente se voorstelle met betrekking tot moontlike alternatiewe Afrikaanse voorgeskrewe werke vir graad 11 en 12

Graad 11

Barnard, Chris	<i>Boendoe *</i>
	<i>Paljas & die storie van Klara Viljee</i>
Behr, Mark	<i>Die reuk van appels</i>
Crafford, M. (samesteller)	<i>Senior keur *</i>
De Swardt, Helena B. (samest.)	<i>Spektrum *</i>
Dreyer, Tom	<i>Erdvarkfontein</i>
Heese, Marië	<i>Die uurwerk kantel *</i>
Jooste, G.A	<i>Taxi *</i>
Louw, Anna M.	<i>Swerfjare van Poppie Nongena (drama)</i>
Matthee, Dalene	<i>Fiela se kind (4) *</i>
	<i>Kringe in 'n bos *</i>
Murray, M.I.	<i>Kinders van Kain</i>
Opperman, D.J.	<i>Joernaal van Jorik *</i>
Roos, Suretha	<i>Die verdwyning van Mina Afrika *</i>
Swanepoel, E.A.	<i>Feesmaal *</i>
Van Heerden, Etienne	<i>Toorberg *</i>
Weideman, George	<i>Die onderskepper *</i>

⁷⁾ Boeke met 'n * gemerk, was reeds voorgeskryf. Dit wil voorkom of respondente graag wou sien dat dieselfde vir hulle 'suksesvolle' boeke weer voorgeskryf word en nie soseer 'alternatiewes' nie (Of ontbreek die kennis van nuwe boeke?)

KOMMENTAAR VAN RESPONDENTE

- Iets *lig*s/humoristies, ens.
- "Sou dit oorlaat aan vakadviseurs/vakkundiges en senior onderwysers aan skole, na oorlegpleging met leerders. 'n Opname van leerders se opinies kan landwyd of in provinsies gemaak word. Sodoende stel ons dalk almal tevrede. Ek is self nie bekend met boeke wat sodanig vir 'n tiener aanvaarbaar is om te lees nie, of geskik is nie."
- Die boeke was maar nog altyd afkomstig uit 'n 'vreemde' kultuur.

Graad 12

Brink, A.P.	<i>Die ambassadeur</i>
	<i>Donkerman</i>
Crafford, M. (samest.)	<i>Senior keur</i>
Daniels, R.	<i>Douspoor</i>
De Swardt, Helena B.	<i>Spektrum</i>
Kruger, Louis	<i>Herinnering aan Agnes</i>
Letoit, André (Koos Kombuis)	<i>Seks, drugs en boeremusiek</i>
Louw, N.P. van Wyk	<i>Raka</i>
Mathee, Dalene	<i>Kringe in 'n bos (4)</i>
	<i>Susters van Eva</i>
Roos, Suretha	<i>Die verdwyning van Mina Afrika</i>
Steytler, Klaas	<i>Leeukuil</i>
Van der Vyver, Marieta	<i>Die dinge van 'n kind</i>
Van Heerden, Etienne	<i>Die mooiste liefde is verby</i>

KOMMENTAAR VAN RESPONDENTE

- Onseker, sal eers moet navors.
- Vanjaar se voorgeskrewe kortverhale lyk heel aanvaarbaar.

OPSOMMING : KEUSE VAN VOORGESKREWE BOEKE (AFDELING E)

- Respondente was dit eens dat die keuse van voorgeskrewe boeke 'n belangrike faktor by letterkunde-onderrig is. Nie net respondente dink so nie; trouens, hulle praat sekerlik ook namens die leerders.

- Ter motivering het respondente onder andere aangevoer dat leerders belangstelling moet toon, en dat daar raakpunte met hulle leëwêreld moet wees, met ander woorde dat die leerder hom/haar met die teks kan vereenselwig. Dit is belangrik, want die aard van die teks bepaal die benadering en dus die leerders se betrokkenheid en gevolglike geslaagdheid van die bespreking.
- Daar is geen spesifieke metode ten opsigte van die keuse van voorgeskrewe boeke vir graad 11 nie. Boeke word meestal gekies uit wat in die boekekamer is. Verder word die voorgeskrewe Departementele lys van boeke getrou gevolg en word daar gebruik gemaak van boeke wat reeds voorgeskryf is.
- Finansies blyk die grootste probleem te wees waarom nie nuwe boeke aangekoop kan word nie en respondente gevolglik afhanklik van boeke in die boekekamer is.
- 'n Gebrek aan finansies tref veral groot skole asook HVV- en SE-skole. Tussen die HB-skole en die SE-skole is daar 'n aansienlike verskil wat die finansiële aspek ten opsigte van die aankoop van nuwe voorgeskrewe boeke betref.
- Die meeste respondente het geredelik saamgestem dat leerders groter seggenskap behoort te hê in die keuse van boeke wat deur die *skool* en die *Departement* voorgeskryf word. HVV-, HB- en GR-skole is die belangrikste voorstanders van groter seggenskap.
- Senior Afrikaans onderwysers van 'n skool, in samewerking met die leerders, behoort verantwoordelik te wees vir die voorskryf van boeke. HB-skole het in hierdie opsig die hoogste respons getoon.

AFDELING F : PRIVAAT LEES

In hierdie afdeling is daar 20 vrae: die eerste vier vrae gaan oor die respondente/opvoeders se houding/gesindheid teenoor Afrikaans en hoe dit die letterkunde-onderrig beïnvloed, terwyl die res van die vrae oor die leeswerk van die respondente handel.

Die meeste van die vrae (65%) bestaan uit veelkeusevrae, en die res (35%) is sg. 'oop vrae' waar respondente om hulle eie mening gevra is, of om hulle antwoorde te motiveer.

(Vrae wat met 'n asterisk (*) gemerk is, het 'n respons van 50% en hoër. R = antwoorde van respondente op 'oop vrae' d.w.s. nie-veelkeusevrae. Bladsyverwysings verskyn tussen hakies).

§76 Is respondente lief vir Afrikaans? (211) *

§77 Kan respondente se antwoord in §76 hulle onderrig en liefde vir die Afrikaanse letterkunde verryk? (211) *

- §78 Is respondente bekommerd oor Afrikaans? (212) *
- §79 Motivering van antwoord by §78 (212) R
- §80 Lees respondente Afrikaanse boeke, en is hulle op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur? (213)
- §81 Motivering van antwoord by § 80 (213) R
- §82 Behoort respondente aan 'n leeskring? (214) *
- §83 Gunsteling Afrikaanse skrywer/digter van respondente (214) R en
- §84 Motivering van antwoord by § 83 (214) R
- §85 Lees respondente aanvullende/ekstra gedigte? (216) *
- §86 Skryf/dig respondente self? (216) *
- §87 Afrikaanse boeke wat onlangs/afgelope tyd deur respondente aangekoop is (216) R
- §88 Is respondente lede van 'n openbare biblioteek? (216) *
- §89 'n Afrikaanse toneelstuk/opvoering wat respondente onlangs bygewoon het (217) *
- §90 Motivering van 'ja'-response in § 89. (Naam van toneelstuk/opvoering) (217) R
- §91 Moedig respondente aanvullende lees by leerders aan? (Ja/Nee) (217)
- §92 Motivering van 'ja'-respons, en hoe? (217)
- §93 Motivering van 'nee'-respons by § 91 (218) R
- §94 Betrokkenheid van respondente by skoolbiblioteek. (Ja/Nee) (218) *
- §95 Is nuwe Afrikaanse boeke deur skoolbiblioteek aangeskaf? (218) *

§76 Is respondente lief vir Afrikaans?

Ja, beslis (79%) was respondente se antwoord op hierdie vraag.

Teenoor die 'beslistes' was daar dié wat 'heelwat' (16%) en dié wat 'taamlik' (5%) lief vir Afrikaans is.

Plattelandse en KOD-skole (88%) tel onder die 'beslistes', gevolg deur HB- en KLM-skole. Keuse 02 ('heelwat') is oor die hele spektrum versprei, veral onder SE-, ST-, HVV-, GR- en LA-skole.

§77 Kan respondente se antwoord in § 76 hulle onderrig en liefde vir die Afrikaanse letterkunde verryk?

Die antwoord is weereens: *Ja, beslis*. 'n Hoë respons van 90% het getoon dat respondente gevoel het dat hul liefde vir Afrikaans direk verband hou met hulle liefde vir die Afrikaanse letterkunde en die onderrig daarvan.

Die plattelandse (PL) en klein-tot-medium skole (KLM) het 'n maksimum respons van 100% behaal.

§78 Is respondente bekommerd oor Afrikaans?

Die meeste respondente (53%) is *bekommerd oor Afrikaans*, terwyl die res (47%) voel daar is geen rede tot kommer nie. In § 79 word die redes verstrekk.

Die meeste van die 'ja'-respondente (75%) is van die KOD-skole afkomstig, terwyl 60% van die HVV-skole hulle nie oor die toekoms van Afrikaans verknies nie.

§ 79 Motivering van antwoord by §78

Respondente se antwoorde op die vraag of hulle bekommerd is oor Afrikaans, het die volgende 'ja'- en 'nee'-reaksies uitgelok:

Kommentaar van respondente wat bekommerd is oor Afrikaans: 'Ja'-respons (01):

- Engels is die amptelike taal en Afrikaans bloot 'n vak wat geneem moet word.
- Dit word nie baie gepropageer nie (op TV, koerantbylaes, ens.)
- Die neiging bestaan om op Engels as 'praattaal' te fokus.
- Die geleidelike gebrek aan erkenning van Afrikaans, veral in amptelike en regeringstrukture, benadeel ons taal.
- Te min dramas/toneelstukke/programme op TV. Engels beïnvloed leerders se taal asook omgewing/maatskaplike faktore.
- "Afrikaans is besig om veld te verloor in ons skole. Ek het altyd drie matriekklasse gehad, nou het ek slegs een."
- Op skoolvlak vervlak onderrig. Leerders lees nie meer nie.
- "Sogenaamde kundiges probeer ons oortuig dat trefwoorde van bv. Engels net so in ons taalgebruik ingespan kan word, bv. dat hoofletters oorbodig is. Net SUIWER Afrikaans is vir my aanvaarbaar."
- Die vak is nog te teks- en eksamengerig.

Kommentaar van respondente wat nie bekommerd is oor Afrikaans nie: 'Nee'- respons (02):

- "Terwyl daar iemand is wat Afrikaans praat, hoef ons ons nie oor die taal te bekommer nie."
- "Solank daar sprekers van Afrikaans is, sal die taal bly voortbestaan."
- "Te midde van al die KUNSTEFEESTE glo ek nie Afrikaans is aan die uitsterf nie. Hoe meer beperkings op die TAAL geplaas word, hoe meer innoverend en kreatief word die gebruikers daarvan."

- "Ek het baie hoop."
- "Is daar enige rede om bekommerd te wees, of is politiek 'n probleem?"
- "Afrikaans is besig om uit sy borsrok te klim."
- "Afrikaans is springlewendig en baie meer dinamies as waarvoor hy krediet kry."

§80 Lees respondente Afrikaanse boeke, en is hulle op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur?

Die reaksie op die vraag, met die totale getal response (uit 19) en die persentasies in dalende volgorde, is soos volg:

02	Nogal	7	37%	(KOD-skole: 63%)
03	Min/taamlik	5	26%	(HVV-skole: 40%)
01	Ja, beslis	4	21%	
04	Glad nie	3	16%	

Die redes vir hierdie nogal vreemde response van Afrikaans onderwysers/vakhoofde word in §81 uiteengesit.

§ 81 Motivering van antwoord by § 80

*Kommentaar van respondente wat **nogal** Afrikaanse boeke lees en nogal op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur is (02)*

- 'n Gebrek aan tyd word deur al 7 respondente as die vernaamste rede aangedui waarom hulle nie Afrikaanse boeke lees, of op hoogte van die Afrikaanse literatuur is nie.
- Saam met die tydsfaktor gaan die begeerte of die wil om te lees. Een van die respondente wéét van die nuutste boeke, "maar het doodeenvoudig nie in die kwartaal tyd vir lees nie, maar is " 'n boekwurm in vakansies".
- Beskikbaarheid van boeke (openbare biblioteek) is ook 'n probleem.

*Kommentaar van respondente wat **min/taamlik** Afrikaanse boeke lees en min/taamlik op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur is (03)*

- Met buitemuurse aktiwiteite is daar min geleentheid vir lees.
- "Ek het weinig tyd om te lees - veral goeie Afrikaanse literatuur."
- "Ek lees meestal tydskrifte vir ontspanning."

*Kommentaar van respondente wat **beslis** Afrikaanse boeke lees en beslis op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur is (01)*

- "Ek probeer sover moontlik op hoogte van alle nuwe literatuur te bly."
- "Ek volg elke nuwe boek van bv. Daleen Matthee."
- "Ek kan die vak nie onderrig as ek nie op die voorpunt bly nie. "
- "Ek probeer om gereeld 'n onlangse werk te bekom."

*Kommentaar van respondente wat **glad nie** Afrikaanse boeke lees nie en wat glad nie op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur is nie (04)*

- "Ek het ongelukkig nie tyd nie. Ek onderrig 'n taal wat my hele lewe in beslag neem."
- "Ek lees slegs vir ontspanning en letterkundige werke met die oog op die onderrig daarvan."
- "Slegs voorgeskrewe boeke word vooruit gelees en dan weer by die bespreking en vraagstelling/vir aantekeninge. Daar is te veel klasse en grade om die vak voor aan te bied, wat beperkend is / my beperk om te doen wat ek graag wil. Lees net boekresensies in koerant."

§82 Behoort respondente aan 'n leeskring?

Die antwoord hierop was 'n besliste 'Nee' (100%)

§83 en §84 Gunsteling Afrikaanse skrywer(s)/digter(s) van respondente, en motivering van antwoord by §83

- André P. Brink, Breyten Breytenbach
- Hulle skryfstyl en veral temas waarvan hulle gebruik maak, vind byval.
- Elisabeth Eybers
- Niemand nie. Lees baie min boeke in Afrikaans om 'n gunsteling te identifiseer.
- Dalene Matthee
- Sy skryf, sonder pretensies, verhale wat almal kan lees.
- N.P. van Wyk Louw, Elisabeth Eybers, D.J. Opperman, Marlene van Niekerk, André Letoit, Dalene Matthee, Marié Heese.
- "Ek is gefassineer deur N.P. van Wyk Louw. Sy werke is selfs vandag nog van toepassing. Taalgebruik in *Raka* het my nog steeds in verwondering."

- Peter Snyders
 - Die leerders vind meer baat by sy gedigte. Hulle hou van sy tipe Afrikaans, waaraan leerders gewoond is.
- Jeanne Goosen
 - Vir lekker lees. ("Ek het nie eintlik 'n gunsteling nie.")
- André P. Brink, Hennie Aucamp, Chris Barnard
 - Kan nie een uitsonder nie.
- Daleen Mathee
 - Interessant en aktueel
- Etienne Leroux en M.M. Walters
 - Hulle het my lewe verander.
- Adam Small, André P. Brink
 - Geniet al die gedigte wat aan leerders voorgeskryf / onderrig word.
- Small, seker maar omdat hy 'n sg. 'Kleurlingdigter' is. Brink, seker maar omdat dit destyds (vernuwend) was.
- Antjie Krog, Lina Spies
 - Hulle was en is steeds relevant.
- Ingrid Jonker
 - Haar gedigte is nie 'duister' nie; en hou verband met haar lewe. Dit maak haar menslik, en die leser toon deernis teenoor haar.
- André P. Brink, N.P. van Wyk Louw
 - Persoonlike smaak
- F.A. Venter, N.P. van Wyk Louw
 - Hulle skryf oor ons land en sy mense.
- Etienne van Heerden, Chris Barnard
 - Beide se werk is relevant.
- Etienne van Heerden, Elisabeth Eybers

Van Heerden handhaaf 'n goeie balans tussen vernuwing en die aansluit by vorige temas. Eybers kry dit altyd reg om haar diepste gewaarwordinge akkuraat te verwoord.

Volgens bostaande lys is André Brink (4), Elisabeth Eybers, Dalene Mathee en N.P. van Wyk Louw (3), asook Etienne van Heerden en Chris Barnard (2), die gewildste skrywers/digters onder ons respondente.

§ 85 Lees respondente aanvullende/ekstra gedigte?

Die oorgrote meerderheid (11:18 = 61%) van respondente lees aanvullende ekstra/ buitemuurse gedigte.

Plattelandse skole (PL) is verreweg die grootste lesers (88%) van poësie, bo en behalwe die voorgeskrewe gedigte wat in die klas gelees word.

§86 Skryf/dig respondente self?

Byna glad nie. Op dié vraag het 79% *nee* geantwoord. Vier van die respondente het wel al die pen opgeneem. Hulle kom hoofsaaklik van HB-, ST-, GR- en PR-skole.

§87 Afrikaanse boeke wat onlangs/afgelope tyd deur respondente aangekoop is

Die volgende Afrikaanse boeke is onlangs/afgelope tyd deur respondente aangekoop:

Barnard, Chris	<i>Boendoe</i>
Brink, André, P.	<i>Duiwelskloof</i>
	<i>Mal e.a. kortverhale</i>
Kannemeyer, J.C.	<i>Leipoldt – 'n lewensverhaal</i>
Letoit, André (Koos Kombuis)	<i>Seks, drugs en boeremusiek</i>
Scheepers, Riana	<i>Nou lieg jy mos, Katriena</i>
Uys, Isabel	<i>Die Afrikaanse Makrogids *</i>
Van der Vyver, Marieta	<i>Wegkomkans</i>
	<i>Die dinge van 'n kind</i>
Van Heerden, Etienne	<i>Die mooiste liefde is verby</i>
Vosloo, Jan	<i>Storie-sjêmpyn</i>
Woordeboek van die Afrikaanse Taal (WAT) *	

* Nie-literêre boeke/Naslaanwerke

§88 Is respondente lede van 'n openbare biblioteek?

Die oorgrote meerderheid van die respondente (84%) is lede van 'n openbare biblioteek.

Alle respondente van HB- en KOD-skole is lede van 'n openbare biblioteek, terwyl daar 'n klein minderheid is wat nog nie by 'n biblioteek aangesluit het nie.

§ 89 'n Afrikaanse toneelstuk/opvoering wat respondente onlangs bygewoon het

Die meeste respondente het *geen* Afrikaanse toneelstuk(ke)/opvoering(s) onlangs bygewoon nie. Die response was soos volg:

02 'Nee'-respons 11 : 19 = 58% (HVV: 80%)

01 'Ja'-respons 8 : 19 = 42% (KOD: 75%)

§90 Motivering van 'ja'-response in §89 (Naam van toneelstuk/opvoering)

Afrikaanse toneelstuk(ke)/opvoering(s) onlangs of vanjaar (2000) deur respondente bygewoon:

- Die voorgeskrewe werke van gr. 12 (*Raka* en kortverhale uit *Spektrum*) is deur die Breughel-groep opgevoer.
- Riana Scheepers se *Dogters van Afrika*
- *Generaal Mannetjies Mentz* - Christoffel Coetzee
- "Ek het die Montagu-toneelfees, die Logan-toneelfees en die ATKV-toneelkompetisie bygewoon en ook deelgeneem aan 'n selfgeskrewe stuk. Ek het ook die voorskoue van die KNNK-produksies op Stellenbosch bygewoon."
- Montagu-toneelfees; ATKV-Brack Tienertoneel; Woordfees op Stellenbosch
- *Antjie Somers*

§91 Moedig respondente aanvullende lees by leerders aan? (Ja/Nee)

Alle respondente moedig aanvullende lees by die leerders aan.

§92 Motivering van 'ja'-respons, en hoe?

Op die vraag hoe respondente aanvullende lees by hulle leerders aanmoedig, is die hoogste respons (38%) t.o.v. keuse 02 ontvang:

Lees boekresensies in koerante/tydskrifte aan leerders voor (SE-skole =84%).

Vermelding verdien ook twee ander maniere waarvolgens te werk gegaan kan word om aanvullende lees by leerders aan te wakker, nl.:

- Die hou van klas- en/of groepbesprekings: 06 (22%)
- Bring nuwe Afrikaanse boeke klas toe en stel dit aan die leerders bekend (22%) (KOD-skole = 88%)

Ander metodes as dié in § 92 (01-06) wat deur respondente genoem word, is die volgende:

- Bring 'n aantal koerante (bv. *Die Burger*) en tydskrifte, skool toe.
- Moedig leerders aan om lede van die biblioteek te word.
- Verwys leerders (veral dié wat van lees hou) na werke van sekere Afrikaanse skrywers. Bring dit klas toe.
- Sirkuleer boeke in 'sukkelende' leeskring.
- Lê voortdurend klem op die opvoedkundige waarde van baie lees.

§ 93 Motivering van 'nee'-respons by § 91

Daar was geen 'nee'-respons nie.

§94 Betrokkenheid van respondente by skoolbiblioteek (Ja/Nee)

Verreweg *die meeste* van die respondente (14:17 = 82%) is *nie* ('nee'-respons) betrokke by die skoolbiblioteek nie. Slegs drie respondente (uit 17) is op een of ander wyse betrokke by die werksaamhede van die skoolbiblioteek.

§95 Is nuwe Afrikaanse boeke deur die skoolbiblioteek aangeskaf? (Ja/Nee)

Die meeste respondente (10:18 = 56%) het *ontkennend* op hierdie vraag geantwoord, m.a.w. dat *geen nuwe Afrikaanse boeke* deur die respondente se skoolbiblioteke aangeskaf is nie.

Altesaam 33% van die skoolbiblioteke het wel nuwe Afrikaanse boeke aangeskaf, terwyl 11% onseker was.

Response by die verskillende soorte skole was soos volg:

01 Ja KOD (75%)

02 Nee HVV (80%)

OPSOMMING / BESPREKING VAN PRIVAAT LEES (AFDELING F)

- Die eerste vraag in hierdie afdeling begin met 'n direkte liefdesbelydenis: "Is u lief vir Afrikaans?" Heel menslik sou 'n mens hier 'n heelhartige respons van 100% in plaas van 80% verwag het. Kyk 'n mens egter na die antwoorde op die vrae wat logies op mekaar volg, blyk die teendeel tot groot hoogte waar te wees. Die antwoorde is dikwels nie konsekwent nie. Neem die twee uitgangspunte by §76 en §77: (1) Respondente, d.w.s. Afrikaans onderwyers/

opvoeders is baie/'beslis' lief vir Afrikaans, en (2) dié liefde sal beslis hulle liefde vir die Afrikaanse letterkunde verryk of verruim.

- In die lig hiervan lees slegs 'n handjievol (21%) van die 80%'ers, wat vol vuur en vlam vir Afrikaans is, Afrikaanse boeke, of is op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur, terwyl 37% 'nagal' en 'n aansienlike 42% 'min' of 'glad nie' Afrikaanse boeke lees nie. Aan die ander kant is daar respondente wat beweer hulle lees beslis Afrikaanse boeke, en voer o.a. aan dat hulle die 'vak' nie kan onderrig as hulle nie op die voorpunt bly en probeer om gereeld resente werke te bekom nie.
- Voorbeelde van nog inkonsekwente antwoorde op die vrae, is soos volg: Respondente hierbo wat nogal/min/glad nie Afrikaanse boeke lees nie, of nie op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur is nie, het volmondig saamgestem met die vraag: "Moedig u aanvullende lees by u leerders aan?" Tog het dieselfde respondente ook selfs wenke aan die hand gedoen hóé dit gedoen moet word, bv. die lees van boekresensies; die demonstrasie van nuwe Afrikaanse boeke wat klas toe gebring moet word; die byhou van 'n leeslys, ens. 'n Mens sou kon vra of tyd net 'n probleem by die onderwysers is.
- Interessant is dit dat so min respondente Afrikaanse boeke lees, maar terselfdertyd soveel belangstelling toon om aanvullende poësie te lees. Kan dit gedigte wees wat nie voorgeskryf is nie, maar wel in skoolbloemlesings voorkom? Onder die 19 respondente het 10 aangedui dat hulle onlangs Afrikaanse boeke aangeskaf het. Tien Afrikaanse boeke, almal van goeie literêre gehalte, is deur hulle aangekoop.
- As 'n gebrek aan geld 'n rede was waarom nie nuwe boeke aangekoop word nie, is daar dan maar net een uitweg: die *biblioteek*. Drie van die vrae handel juis oor die benutting van die biblioteek. Selfs hier het ons 'n mate van diskrepansie: Hoewel 84% van die respondente lede is van 'n openbare biblioteek, is slegs 18% *betrokke* by die skoolbiblioteek. By implikasie beteken dit nie net administratief/in beheer wees van/help met die biblioteek nie, maar as Afrikaans vakhoof en onderwyser om op hoogte te wees van nuwe bestaande Afrikaanse literatuur/naslaanwerke vir mondelinge besprekings, temas, ens.
- Meer as die helfte (56%) van die respondente se skoolbiblioteke het geen nuwe Afrikaanse boeke aangekoop nie. 11% van die respondente is 'onseker' of daar enige nuwe Afrikaanse boeke aangekoop is. Dié syfer, tesame met sommige van die 'nee'-response, dui andermaal daarop dat die skoolbiblioteek onderbenut, of min (glad nie?) benut word nie. Dit sluit nie die enkele skole in wat geen biblioteke het nie. Finansies blyk 'n groot probleem te wees, veral by HVV-skole.

- 'n Gebrek aan tyd en 'n oorvol buitemuurse program word as die belangrikste redes vir die sg. inkonsekwenthede gegee. Sommige respondente lees net die voorgeskrewe boeke wat hulle met die leerders in die klas doen.
- Geen respondent behoort aan 'n leeskring nie. Geen motivering is gevra nie, maar as 'n mens 'n skoot in die donker kan waag, sou jy kan sê dat daar moontlik by respondente die persepsie kan bestaan dat leeskringe slegs bedoel is vir vroue by oggendteepartytjies.
- André Brink blyk die gewildste Afrikaanse skrywer onder die respondente te wees, terwyl Dalene Matthee, N.P. van Wyk Louw en Elisabeth Eybers ook populêre keuses is (sien bl.214 vir respondente se motiverings van hulle keuses).
- 'n Verdere bewys dat die meeste respondente nie in voeling met die Afrikaanse letterkunde bly nie, is die swak bywoning (42%) deur respondente van Afrikaanse toneelstukke/opvoerings. Geen rede(s) is verstrek nie, maar tyd kan ook hier, soos in ander gevalle, 'n belangrike faktor wees.
- Slegs ses respondente het toneelstukke/opvoerings soos *Raka*, gedramatiseerde kortverhale uit *Spektrum*, *Generaal Mannetjies Mentz*, asook die Montagu- en Logan-toneelfeeste bygewoon.
- Hoewel yl gesaai, is dit bemoedigend om te weet dat onder die 19 respondente daar vier is wat hulle *dig- of skryftalent* openbaar maak en gebruik. Dit stel 'n goeie voorbeeld vir ander opvoeders en vir leerders en is beslis tot voordeel van die literatuuronderrig.
- Bekommernis oor Afrikaans (§ 78) moet nie verwar word met liefde vir Afrikaans nie: liefhê dié kan jy, maar dit beteken nie noodwendig dat jy jou nie hoef te bekommer nie. Kommerwekkend is egter nie soseer die betreklik hoë persentasie wat bekommerd oor Afrikaans is nie, maar die redes wat aangevoer word, bv. dat Engels die amptelike taal is en Afrikaans bloot as vak geneem word (sic!); te min reklame vir Afrikaans op TV; die gebrek aan erkenning van Afrikaans, veral in regeringstrukture; die invloed van Engels op Afrikaans en op die leerders, ens.

HOOFSTUK 5

EVALUERING

5.1 Die literêre begrip: 'evaluering'

Evaluering is seker een van die stekeligste begrippe in die letterkunde. 'n Mens sal moet onderskei tussen *waarde* en *evaluering*.

Wanneer ons krities betrokke raak by 'n literêre werk, word dit nie net beskryf nie, maar ook toeganklik gemaak vir ander lesers. Terselfdertyd word die werk beoordeel of 'n *waardeoordeel* daaroor uitgespreek.

Die drang na 'objektiewe' kritiek, soos deur T.S. Eliot en I.A. Richards bepleit, het ook skerp waardeoordele bevat, wat op sy beurt tot die ontwikkeling van 'n beskrywende kritiek gelei het en uiteindelik nie 'n waardeoordeel was nie, maar kennis. Beskrywende kritiek gaan nie van die veronderstelling uit dat waardeoordele irrelevant is nie, maar implisiet teenwoordig is in beskrywing en ontleding; dat die ontleding van 'n werk 'n ontdekking is van vorm, orde en daarom 'n bewys van waarde (Fowler, 1987 : 79).

Sekere waardes word aan 'n literêre werk toegeken en in 'n bepaalde rangorde geplaas, wat wissel van 'die beste' na 'die swakste'. Enige ontleding of interpretasie van 'n literêre werk word 'n evaluering daarvan. Dit is juis in hierdie opsig dat evaluering of waardeoordeel vandag so 'n probleem vir die literatuurwetenskap skep aangesien dit te subjektief, irrasioneel of relatief is om enigsins aanspraak te maak op 'objektiwiteit' of 'wetenskaplikheid' (Cloete, e.a., 1992 : 110).

5.2 Kriteria by waardeoordele

Van Luxemburg (1985 : 123-125) gee die volgende kriteria ten opsigte van waardeoordele:

- Die eerste groep kriteria lê 'n verband tussen die werk en die skrywer. Hier onderskei 'n mens die *ekspressiwiteitskriterium* ('n werk is goed in dieselfde mate as die persoonlikheid of die emosies van die skrywer goed daarin uitgedruk word) en die *intensie-kriterium*: 'n werk is goed as dit die bedoeling van die skrywer weergee of aan sy norme beantwoord.
- 'n Tweede groep kriteria lê 'n verband tussen die literêre werk en die nagebootste werklikheid. Hier word 'n *realisme- of mimesis-kriterium* aangelê.

- 'n Derde groep, verwant aan die mimesis-kriterium, en vir die literatuuronderrig van belang, is ook die *kognitiewe kriteria* waaraan die kwaliteit van die literêre werk gemeet word. In hierdie verband hanteer die kritikus politieke, religieuse of morele kriteria.
- 'n Vierde groep kriteria wat met die vorige groep saamval en gerig is daarop om die leser te amuseer, te interesseer of te ontroer, is die *emotiviteitskriteria*.
- 'n Vyfde groep kriteria is gerig op die werk self en word *struktuurkriteria* genoem. Hierdie kriteria hou verband met die opbou, samehang en eenheid van die literêre werk, en hoort by 'n literatuuropvatting waarin 'n mens gerig is op die werk self, soos daar meer aandag gegee word aan die 'hoe' as die 'wat', indien die literatuur esteties benader word.

5.3 Probleme rondom literêre evaluering

Die meeste probleme in verband met literêre evaluering vind plaas rondom die begrippe of opposisies (teenstellings): intrinsiek x ekstrasiek; objektief x subjektief; absoluut x relatief.

Kriteria wat te doen het met dinge buite die teks, word *ekstrasieke kriteria* genoem, en dit wat in verband staan met die teks self, is dan *intrinsieke* eienskappe van die teks.

Intrinsieke waardeoordele is wanneer die teks beoordeel word na sy eie aard en doelstelling. Wellek en Warren (1973 : 238) stel dit so: "Men ought to value literature for being what it is; they ought to evaluate it in terms and in degrees of its literary value. The nature, the function, and the evaluation of literature must necessarily exist in close correlation. The use of a thing – its habitual or most expert or proper use – must be that use to which its nature (or its structure) designs it."

Kriteria wat geld by intrinsieke waardeoordele is eenheid, koherensie en "amount of diversity of material integrated". Dit kom daarop neer dat die teks/literêre werk nie aan sy eie maatstaf of norm getrou kan wees nie; dit moet altyd indirek of implisiet met die standaard vergelyk word. Ook wat die koherensie betref, word die teks beter namate dit 'n verskeidenheid elemente met mekaar versoen.

As voorbeeld van ekstrasieke kriteria, noem Van der Merwe, e.a., (1998 : 196-197) *Magersfontein o Magersfontein* waar die leser met twee soorte maatstawwe buite die literêre werk te doen het, naamlik morele kriteria en ekonomiese kriteria. Die gevaar is dan dat so 'n werk dikwels beoordeel word op grond van dinge wat nie op hom van toepassing is nie. Dit is

byvoorbeeld maklik om *Magersfontein o Magersfontein* as immoreel/sedebederwend, ens. te beoordeel omdat sekere immorele dinge daarin uitgebeeld word. Dit is egter moontlik dat die satire, wat juis die immorele uitbeeld, 'n morele doel nastreef, naamlik die verbetering van die gemeenskap.

Objektiewe oordele is die suiwerste vorm van waardeoordele. Dit skakel oordele waarin persoonlike voorkeure en vooroordele is, uit. Persoonlike voorkeure en vooroordele moet afgelê word voordat 'n mening oor 'n teks uitgespreek word, wat natuurlik 'n onbereikbare ideaal is.

'n Absolutistiese standpunt of kriterium is daarin geleë dat die mens glo daar bestaan objektiewe, absolute, geldende waardes waaraan 'n teks gemeet kan word. 'n Kritikus wat dié mening huldig, se oordele moet altyd geldig wees. Sulke aanvaarde waardes is onbereikbaar.

Vir Beardsley (1958 : 466) beteken relativisme dat een kritikus kan sê 'n teks is goed en 'n tweede een die teks is swak, sonder dat hulle mekaar weerspreek. Die twee argumente wat hy ten gunste van relativisme aanvoer, is variasie en onbuigsaamheid van waardeoordele. In hierdie opsig sluit die relativisme as raamwerk of basis vir literêre waardeoordeel in 'n sin aan by die responsgerigte benadering.

Twee van die grootste probleme wat onderwysers volgens die ondersoek in verband met literêre evaluering/eksaminering ondervind (sien §55, bl. 193) is (1) die onvermoë van leerders om onafhanklik en krities 'n teks te bemeester, en (2) die oorbeklemtoning van evaluering ten koste van die genot van die teks.

Met betrekking tot die eerste probleem sou 'n mens enersyds dit aksiomaties kon stel dat die meeste leerders dit moeilik vind om 'n literêre teks op hul eie, d.w.s. sonder die hulp van 'n onderwyser, te interpreteer. Andersyds sou 'n mens ook van die voorveronderstelling kon uitgaan dat daar wel 'n vasstaande interpretasie van 'n teks is. Die korrelaat bestaan dat elke leser wel inherent die vermoë het om op die een of ander wyse op 'n teks te reageer, wat 'n mens weer terugneem na die doel van letterkunde-onderwys, soos ook in die sillabus vervat, nl. dat die leerder tekste krities kan lees en evalueer; die leerder 'n persoonlike respons kan lewer; hierdie respons kan deel, evalueer en uiteindelik die teks kan waardeur.

Sentraal staan die begrip 'kritiek'. Vir Fowler (1987 : 46) beteken *kritiek* om te ontleed, te interpreteer en later te oordeel. Die denkproses wat dus by die benadering/interpretasie/evaluering van 'n literêre teks gevolg word, is lees → ontleed → oordeel = eindproduk.

Onwillekeurig ontstaan daar vrae rondom die problematiek van literêre evaluering, bv.

- (1) Is 'n adolessent (bv. 'n leerder in gr. 11 of 12) volwasse of literêr ryp genoeg, of geheel en al in staat om 'n 'onafhanklike', d.w.s. selfstandige, eie, oorspronklike waardeoordeel oor 'n literêre werk uit te spreek? Kan hy/sy dit dus doen sonder die onderwyser of enigiemand anders se hulp?
- (2) Is die onderwyser in staat om sy/haar leerders te help om hulle 'kritiese vermoëns' op te skerp/te verbeter? Wat is sy/haar rol in dié verband? Tree die onderwyser as fasiliteerder op, of het hy/sy self hulp nodig?
- (3) Kan 'n onderwyser (ook in enige ander vak) 'n leerder *begrip* en *insig* leer?
- (4) Hoe lees ons? Hoe benader die leerder/leser 'n literêre werk of teks? Struktureel? Responsgerig? Tematies?
- (5) Kan 'n leser 'n teks werklik 'bemeester'?

Dit wil voorkom of daar nie 'n besliste 'ja' is nie, en dat feitlik by al die 'nee'-antwoorde 'n voorwaarde inbegrepe is – 'n bewys van die gekompliseerde aard van die evalueringsproses.

Kommentaar op vrae (1) – (5)

(1) 'n Mens sou op hierdie vraag bevestigend, maar ook ontkennend kon antwoord. 'n "Ja"-antwoord sou 'n positivistiese standpunt verteenwoordig waarbinne die strukturalisme aktief werkzaam is, terwyl 'n "nee"-antwoord die teenoorgestelde standpunt sou huldig, nl. dat in die bestaande sillabus 'n *lesergerigte* benadering gevolg word.

(2) Voortvloeiende uit (1) kan die onderwyser beslis help met die verskerping van kritiese insig. Thomson (1987 : 86) beskou lees as 'n aktiewe proses in die skepping van betekenis. Hier kan die onderwyser beslis help t.o.v. emosionele en kognitiewe lees, ontwikkeling en respons op die letterkunde: "Development in reading and response to literature is a process of getting better and better at making a text have meaning, of becoming more intellectual and emotionally active while reading." Dit is dus 'n voortdurende inoefening, 'n herhaling van basiese beginsels van lees en interpretasie, tekste wat met mekaar vergelyk word t.o.v. tema, woord-, taal- en beeldgebruik, asook die aantoon van innerlike samehang – alles onder die besielende leiding van die onderwyser wat as fasiliteerder optree.

In afsonderlike studies het Abbott en Trabue (1921), Britton (1954) en Harpin (1966) die verhouding tussen ouderdom en waardeoordele nagegaan en bevind dat leerders/studente geneig is om hulle te skik na of aan te pas by volwassenes se oordeel. Britton het vasgestel dat die moeilikheidsgraadfaktor verband hou met die ouderdom, en verder aangevoer dat onervare lesers

dit wat hulle nie verstaan nie, verwerp, 'n gevolgtrekking waartoe ook Alpert (1958) en Squire (1974) kom. Lesers hou van werklik eenvoudige gedigte, maar oor die algemeen lê hulle voorkeur by ingewikkelde gedigte. Abbott en Trabue het bevind dat jonger kinders se smaak baie wisselvalliger as dié van ouer kinders is. Jonger kinders/leerders verkies die sentimentele of die verstaanbare bo die 'ware' weergawe van die gedig.

(3) Dit is eintlik 'n sielkundig-opvoedkundige vraag. Die antwoord is nie ongetwyfeld 'ja' nie, maar ook nie beslis 'nee' nie. *Begrip* is 'n sleutelwoord in die letterkundeonderwys. Begrip van 'n literêre teks veronderstel dat die leser die kern van 'n teks kan bepaal. Die kern kan dikwels die *tema* van die teks genoem word. Drop (1970 : 22) definieer 'n tema as die kortste aanduiding van die sentrale probleem waaroor die verhaal gaan. Die kern kan ook iets vaags soos 'n sentrale stemming of spanning wees. *Begrip* en *insig* behels verder dat die leser die onderafdelings/ 'fases'/ 'episodes' van 'n teks kan onderskei en elke fase se bydrae tot die sentrale tema beperk. Daarmee kom ook die eenheid van die werk ter sprake.

Kennis en begrip kan verskillende dinge vir verskillende mense beteken. Volgens Oppenheim (1967 : 23) mag kennis o.m. die volgende beteken: 'n besondere retensievermoë vir besonderhede; 'n vaardigheid in die uitvoer van tegniese opdragte, ens. Oor begrip/insig sê die skrywer dat dit 'n nog meer dubbelsinnige term is wat o.a. kan beteken: oorspronklikheid; kreatiewe idees; skerp intellek; organisatoriese vermoë; kritiese oordeel en verbale vaardighede.

Met bogenoemde definisies van begrip en kennis word duidelik onderskeid gemaak tussen die goeie en die gemiddelde/swak leser. Die goeie leser besit al die genoemde eienskappe in 'n mindere of meerdere mate, terwyl by die gemiddelde/swak leser daardie kenmerke meestal ontbreek. By laasgenoemde mag retensievermoë ontbreek, maar die vaardigheid in die uitvoer van tegniese opdragte (bv. spesifieke, gestruktureerde riglyne om 'n gedig te interpreteer) kan aangeleer of bemeester word. Daarteenoor het die swak/trae leser dikwels nie die skerp intellek van die goeie leser nie, maar beskik moontlik oor die nodige organisasievermoë, ens.

(4) Lees as voorwerp van studie is reeds in Hoofstuk 1 aangeroe. Aangesien die evaluering van 'n literêre teks dikwels op 'n benadering berus, net 'n kort woord hieroor.

In Hoofstuk 2 is die hoofbenaderings in die literatuurstudie bespreek en toegepas. Volgens Terry Eagleton, aangehaal deur Thomson (1987 : 88) is alle literêre teorieë ideologies en bevat elkeen 'n hele aantal verborge waardesisteme.

Daar is niks verkeerd met literêre teorie nie solank dit nie as die enigste of natuurlikste teorie beskou word nie. Tog moet 'n mens lig loop vir 'n benadering wat dié 'suiwer' waardeoordeel as 't ware kelder eerder as opbou. In hierdie opsig kan die New Critics en die strukturaliste wie se metodes steeds deur baie skole op die teks afgedruk word, as voorbeeld dien.

Die strukturaliste en New Critics toon geen belangstelling in literêre evaluering nie; trouens hulle is alleen geïnteresseerd in die eienskappe van 'n gedig, m.a.w. die kwaliteite in 'n gedig wat help om dit 'n goeie of swak gedig te maak.

Jonathan Culler, aangehaal deur Thomson (1987 : 105), praat van 'n onderliggende sisteem wat literêre pogings moontlik maak. Hierdie onderliggende sisteem maak voorsiening vir die konvensies wat ons in staat stel om 'n gedig as gedig, 'n roman as roman, en beide as literêre werke eerder as handboeke oor die metafisika of sielkunde te lees. Die strukturele ontleding van 'n teks kan ons help om agter die verhalende oppervlakte van 'n teks te kom, maar dit is nie genoeg nie. Skrywers en lesers bring dikwels meer na 'n teks as 'n kennis van die taal. Dit is juis die kritiek wat teen Culler ingebring word, nl. dat hy literêre ervaring beklemtoon, maar lewenservaring verwaarloos.

Dit is opvallend hoe aktief die strukturalistiese metode/benadering nog in ons skole, veral t.o.v. die poësie, beoefen word. Steeds word gedigte onder hofies soos tema, betekenis, toon, beeldspraak, ens. geplaas en bespreek (Thomson, 1987 : 90). Dié benadering hou die voordeel in dat dit leerders die vaardighede en konsepte laat insien, en as doel op sigself laat gebruik, eerder as instrument om betekenis te ontdek. Hierdie gefragmenteerde benadering tot die letterkunde is 'n ongelukkige en onbewuste uitkomst van die pogings van Richards, Leavis en die New Critics om die teks sentraal in die onderrig- en interpretasieproses te plaas i.p.v. om die teks *holisties* te benader soos in die geval van die responsgerigte/geïntegreerde benadering.

Volgens Van Luxemburg, e.a., (1985 : 113-114) behoort 'n mens na 'n voldoende of geldige weergawe van die teksbetekenis te streef. Hier sou 'n mens vier fases kon onderskei: (1) die vasstelling van 'n *primêre*, direkte betekenis wat tot stand kom deur die leser se kennis van die taal en die wêreld om hom/haar; persoonlike ervarings en vooroordele; (2) die uitlê van *implisiete* betekenis; (3) die keuse van 'n *tema*; en (4) die toekenning van sekondêre/simboliese betekenis aan die teks.

(5) Op hierdie vraag kan sonder teësprak geantwoord word: dit is nie moontlik om 'n literêre teks te 'bemeester', dit 'baas te raak' of 'n (vaste) greep daarop te kry nie. Die rede is dat 'n ryk teks nie ten volle ontgin kan word nie en dus onuitputlik is. Letterkundiges/ingewyde lesers kry dit skaars reg, hoeveel te meer die jong, onervare leser?

Spangenberg (1980 : 97-111) noem alle moontlike elemente by die interpretasie van 'n gedig, o.m. woordgebruik, sintaksis, verwysings, metafore, simboliek, samehang, hoofinsig, tema, spreker, toon, titel en so meer. Na dié volledige uiteensetting merk hy dan op dat ons nie moet dink dat die leser met interpretasie van 'n gedig daardie gedig heeltemal ontgin het en alles daaroor gesê het wat daaroor te sê is nie.

Die tweede probleem wat in die vraelys genoem word (sien §55, bl. 193) is die oorbeklemtoning van evaluering ten koste van die genot van die teks. Hierdie probleem vloei spontaan voort uit die onvermoë om die teks krities te ontleed of te 'bemeester'.

Die huidige stelsel van eksaminering maak dit onmoontlik om evaluering uit te skakel. Dit is trouens die eindproduk van die leser se leesaksie en interpretasie/waardebepaling van die literêre teks. So 'n soort evaluering is egter noodsaaklik en ons het ook gesien hoe die verskillende benaderings die uiteindelijke evaluering van die teks kan beïnvloed.

Die soort evaluering wat egter hier ter sprake is, kan na die eksamen self teruggevoer word, en spesifiek na vraagstelling en die bepunting daarvan. Die bepunting van 'n vraag in die Leesvraestel (letterkunde) kan as so belangrik beskou word dat die genot van gevoelvol, denkend, begrypend of waarderend lees, verlore gaan.

Evaluering behoort altyd ondergeskik te wees aan leesgenot. 'n Leser- of responsgerigte benadering wat bepunting op die agtergrond skuif en interaksie en kommunikasie tussen leser en teks voorop (soos die sillabus trouens vereis) behoort die hele kwessie van oorbeklemtoning tot groot hoogte uit te skakel.

Tydbeperking en bepunting in die vraestel; die evaluering van te veel aspekte, en twyfel aan die regte interpretasie van 'n literêre werk, is ander probleme wat in hierdie studie aangespreek behoort te word.

5.4 'n Literatuursosiologiese siening van evaluering

Aangesien die respons- sowel as die uitkomsgerigte benaderings in 'n ruimer sin die samelewing betrek, is dit nodig om kortliks op die literêr-sosiologiese aspek van evaluering in te gaan.

Smith (1988 : 47 e.v.) werp interessante perspektiewe op literêre evaluering en waardes deur dit uit 'n ekonomiese oogpunt te beskou. Hier volg net die hoofpunte van haar betoog:

- Waardes is radikaal kontingent omdat dit die produk van die prosesse van 'n ekonomiese sisteem is.
 - Voortdurend is daar 'n modifiserende wisselwerking tussen die mens se begeerte en sy wêreld.
 - Evaluering is onlosmaaklik verbind met die ervaring self. Om te leef en te ervaar, is om te evalueer en voor- en nadele teen mekaar op te weeg. Evaluering is sterk afhanklik van die verhouding tussen die evalueerder en sy gehoor en die belange wat op die spel is.
 - Evaluering moet sterk gekontekstualiseer word.
 - Die vraag na die geldigheid van evaluering is irrelevant.
 - Bykomend tot al die evalueringshandelinge, formeel of informeel, is dié wat die werk publiseer, koop, bewaar, vertoon, aanhaal, vertel, ens.
 - 'n Werk word onmiddellik aanvaar wanneer dit op 'n spesifieke tydstip vir 'n sekere groep subjekte sekere funksies goed vervul.
 - Die skrywer is een van hierdie subjekte. Sy planne speel 'n rol daarin. Die struktuur, eienskappe en betekenisse van die werk is nie konstant nie, maar die veranderlike resultaat van die interaksie.
 - Vervul 'n werk oor 'n lang tydperk sekere funksies goed, word dit gekanoniseer. Die kanonieke werk(e) begin die funksies van 'n kanonieke werk vervul en word dan waardeur as getuie van verdere glorie en draer van gemeenskapsbelange.
 - Die werklike 'toets van die tyd' is nooit iets onpersoonliks nie, maar die resultaat van die optrede van individue binne kulturele instellings.
 - Hierdie perspektief open nuwe moontlikhede vir die studie van evaluering. Die klem word deurgaans gelê op die literatuurskeppende en reproduserende arbeid van die literator.
 - Die aandeel van die individu in die evalueringsproses word ook beklemtoon.
- Hierdie literatuursosiologiese siening van evaluering lyk tans na die omvattendste en geskakeerdste siening waaroor die literatuurwetenskap beskik, al val die klem te veel op 'objektiwiteit' en 'kontroleerbaarheid' (Cloete, e.a., 1992 : 116).

5.5 'n Opvoedkundig-literêre siening van evaluering

Na die voorafgaande teoretiese uiteensetting oor evaluering, is dit duidelik dat daar 'n verskil in benadering is ten opsigte van evaluering tussen onderwysers/opvoeders en literatore. Vir die onderwyser gaan dit om *wat* getoets word, teenoor die breë literêre begrip *norm(atief)*.

Onderstaande definisies van die begrip evaluering is aan 19 respondente van verskillende skole gebied. Hulle moes een of meer moontlikhede uit die volgende kies. Die toetsresultaat word tussen hakies en in rangvolgorde geplaas:

- Toetsing van behandelde werk en leerders se eie insig, begrip en beleving daarvan (38%)
- Toets hoe vaardig/ behendig 'n leerder in staat is om sy insigte te verwoord (28%)
- 'n Vorm van kommunikasie t.o.v. vordering van leerder (17%)
- Vasstel in hoe 'n mate die leerder sekere beginsels baasgeraak het (17%)

Die verskil tussen literatoure se siening van evaluering en onderwysers s'n word duidelik in die antwoorde hierbo weerspieël. Opvallend is die belangrike rol wat *toetsing* (ook genoem 'vasstel' in keuse 4) in die evalueringsproses speel. Hand aan hand met toetsing gaan sleutelbegrippe soos *insig/begrip en kommunikasie*.

Hierdie begrippe kom ook voor by eksaminering waar dit vollediger bespreek word. 'n Mens moet net in gedagte hou dat evaluering ook impliseer: *verantwoording doen van wat jy gelees/geleer het*. In dié opsig staan evaluering op twee bene as 'n mens vanuit 'n onderrighoek daarna kyk: die onderwyser/opvoeder moet self seker maak dat hy/sy insig toon in die teks/werk voordat hy/sy enigsins die leerders aan toetsing of evaluering kan onderwerp.

5.6 Metodes by die evaluering van 'n literêre teks deur leerders

Uit die vraelys aan die onderwysers (sien Bylae A) oor metodes waarvolgens leerders vir die evaluering van 'n literêre teks voorberei word, was dit duidelik dat daar geen enkele metode was waaraan voorkeur gegee word nie, terwyl daar duidelike voorkeure voorsien is (sien bl. 176 en 187). Metodes wat deur onderwysers gebruik word, sluit die volgende in (volgens rangorde geplaas):

- Klas- en/of groepbesprekings (25%)
- Luister-, praat-, lees- en skryfopdragte (24%)
- Die uitwerk van vrae (24%)
- Die gebruik van studiegids (11%)
- Oop-boek-metode

Uit die toetsresultate hierbo blyk dit dat die eerste drie aktiwiteite die meeste toegepas word. Of die leerders die metodes in dieselfde volgorde sou ervaar, sou net deur 'n kontroletoeets vasgestel kon word.

By elkeen van die benaderings in Hoofstuk 2 is daar kriteria wat op waardeoordele van toepassing is. Baie van hierdie kriteria is kognitief van aard (vgl. byvoorbeeld die responsgerigte benadering, toegepas op *Raka* op bl. 51), maar kan netsowel realisties, emotief of struktureel wees.

5.6.1 Klas- en/of groepbespreking

By 'n klas- en/of groepbespreking is die verhouding tussen sender/skrywer/digter/spreker en ontvanger/toehoorder/leser van uiterste belang.

Dit is 'n tipiese menslike eienskap om jou mening oor 'n saak te lug, 'n oordeel uit te spreek; iets/iemand te waardeer of na waarde te skat; selfs die koste te bereken of 'n balansstaat op te stel.

Al hierdie vorme van evaluering kan slegs in klas- of groepverband toegepas word waar waardeoordele teen mekaar opgeweeg word.

In die bespreking van die geïntegreerde onderrigmodel het dit reeds geblyk hoe diep betrokke die individuele leerder sowel as die groep in die verskillende onderrigfases is. Opvallend is die geleentheid wat vir individuele en groepsrespons in Fase 3 en 4 gebied word.

Die ontwikkeling en strukturering van responsgerigte vrae word saamgevat in Fase 6 en kulmineer in die evaluering van individuele respons asook die evaluering en waardering van die teks self.

'n Ander metode of werkwyse wat tussen Fase 3 en Fase 4 van bogenoemde model gebruik kan word, is dié van verslaggewing of 'n 'werkkaart' wat deur individuele leerders/groepleier ingevul moet word. In Fase 5 sou 'n mens in die geval van 'n poësietekst kenmerkende eienskappe van die poësie soos die volgende op die werkkaart aanbring: soort gedig, literêr-semantiese aspekte, tema, klank, bou of struktuur, beeldspraak en/of stylfigure, sintaksis, woordvorming, ritme, metrum, rym, leestekens, rol van spreker ('stem') en enige ander aspekte soos tyd en handeling.

Bogenoemde aspekte word 'in groepe van 4-5 lede bespreek. Elke groeplid kry geleentheid om sy/haar respons te verbaliseer. Die groepleiers doen aan die klas verslag van hulle bevindinge in hulle eie onderskeie groepe. Voortvloeiende uit dié bevindinge kan leerders ná Fase 6 gevra word om 'n goed versorgde opstel te skryf.

Na die bespreking van die gedig kan leerders dit evalueer deur 'n punt uit 10 daaraan toe te ken. So 'n bepunting moet deeglik gemotiveer word. Hierdie vorm van evaluering is ongewoon en

nogal heel uitdagend en plesierig vir 'n jong adolessente leser wat gewoonlik sy medeleerder se *response* op die gedig evalueer, of die groep s'n deur die onderwyser.

Die gedig leen hom goed tot hierdie vorm van teksevaluering vanweë sy beknoptheid en afgeronde eenheid; hoewel niks verhoed om dieselfde evalueringsmetodes ook op die prosa- en dramateks, met hulle eie karakteristieke eienskappe, toe te pas nie.

By hierdie werkwyse sal gewaak moet word teen slegs die benoeming of herkenning van verstegniese terme. Telkens sal die vraag gevra moet word waar dié of daardie aspek van die gedig by die geheel inpas.

Hierdie struktuurgebonde evalueringsmetode kan by wyse van afwisseling gebruik word. As gevolg van sy voorskriftelike kategorieë, smoor dit in 'n groot mate die leerder se inisiatief en die spontane interaksie aan die een kant, maar maak ook aan die ander kant die leser bedag op die tipies strukturele eienskappe van die poësieteks. Terselfdertyd slaan dit in 'n mate die soms onbeperkte speelruimte van die leser hok.

Leerders kan individueel of ook in hulle groepe 'dekonstruktief' te werk gaan met die geïntegreerde model deur van wisselwerking binne die fase- of strukturele verslaggewing-opset gebruik te maak. 'n Mens sou die gedig/teks kon lees en dan, sonder bespreking vooraf, leerders vra om dit te evalueer soos in Fase 6 en 7 van genoemde onderrigmodel, of by wyse van bepunting in die gestruktureerde model ('werkkaart'). Uit die onmiddellike reaksies/response/motivering kan afleidings en ander sinvolle kommentaar gemaak word, beginnende by Fase 1 en voortgaande tot by Fase 5.

Hoe ook al te werk gegaan word in die groep, dit is belangrik dat daar verskeidenheid, wisselwerking en 'n verbreking/afwyking van die patroon sal wees.

5.6.2 Luister-, praat-, lees- en skryfopdragte

Hierdie aktiwiteit is ten nouste verbonde aan klas- en/of groepbespreking.

Dit is uiteraard belangrik dat die klas/groep/leerder oor die nodige luistervaardighede beskik, bv. toegewyde aandag, konsentrasie, belangstelling, ens. Verder moet die leerder in die groepe, of as individu sy/haar respons kan verbaliseer ('praat'), en uiteindelik *skriftelik* (in die vorm van 'n opstel/skryfstuk/kreatiewe skryfwerk) daarvan sinvol rekenskap kan gee.

So vanselfsprekend essensieel is hierdie eienskappe in die onderrigsituasie dat hulle in elke fase van die integrerende model 'n onvervangbare rol te speel het. Belangrik is egter dat hulle ook interaksionêr op mekaar aangewys is.

5.6.3 Vraagstelling as vorm van evaluering

Vrae is soos skulpe wat aan die moederskip, letterkunde, vassuig. Dit raak alle aspekte van die letterkunde: benaderingswyses, onderrig en ook evaluering.

Vrae word gevra om begrip/kennis te toets en hang ten nouste saam met eksaminering waarop ons later in dié hoofstuk sal terugkeer. Laat ons vir eers kyk na tipiese vrae wat intrinsiek deel van die evalueringsproses vorm.

(a) Die kort, gestruktureerde opstelvraag

'n Groot voordeel van die opstelvraag is dat dit die kandidaat die geleentheid bied om deurlopende prosa te skryf.

Die voordeel van dié soort opstelvraag bo die tradisionele vraag is dat dit die gememoriseerde voorbereide opstel uitskakel.

Voorbeelde van opsteltipe vrae in die Senior Sertifikaat-eksamen (Wes-Kaap Onderwysdepartement)

'n Ontleding van die eerste vraestel in die Senior Sertifikaat-eksamen vanaf November 1991 tot November 1995, toon die gewildheid van die kort, gestruktureerde opstelvraag. Met die instelling van die Leesvraestel, wat ook uit nie-literêre tekste bestaan, is daar slegs oor die digkuns en kortkuns geëksamineer. Hierdie stelsel is op die Wes-Kaap Onderwysdepartement van toepassing. (Die ander twee voorgeskrewe werke word tans intern afgeneem.) Sedert 1995 is die kort, gestruktureerde opstel heelwat afgewater en het uiteindelik verdwyn. In 1996 is oor Jan Rabie se kortverhaal, "Ek het jou gemaak", 'n gestruktureerde vraag gevra wat 15 punte (10+5) getel het. In 1997 is geen gestruktureerde opstelvraag gevra nie; in 1998 is 'n verkapte vraag oor Audrey Blignault se "Die prinses Ponselle" gevra wat 10 punte getel het (4+4+2), en daarna, in 1999 en 2000, is heeltemal weggedoen met die gestruktureerde opstelvraag en op die veel makliker nasienbare 2-punt-vragies gekonsentreer.

Ter illustrasie van die gestruktureerde opstelvraag dien "Die swart haan" deur Henriette Grové (November 1992):

"In die verhaal, 'Die swart haan' deur Henriette Grové, is daar hoofsaaklik twee ruimtes wat wesenlik teenstellend is.

"10.1 Skets saaklik (maksimum 100 woorde) hierdie twee ruimtes. (10)

"10.2 Toon aan (maksimum 100 woorde) hoe hierdie ruimtes noodsaaklik is vir die karakteropenbaring in die verhaal. (10)

"10.3 Verduidelik (maksimum 100 woorde) hoe die finale 'slag' van die haan 'n uitvloeisel is van die botsende elemente in hierdie twee ruimtes." (10)

Kommentaar: Hierdie gestruktureerde kortopstelvraag veronderstel dat die kandidaat kennis dra van die begrippe 'ruimte', 'teenstelling' (opposisie/kontras) en 'karakteropenbaring'.

'n Laaste voorbeeld van 'n gestruktureerde opstelvraag is na aanleiding van Opperman se *Joernaal van Jorik* (November 1995):

"13.1 Joernaal van Jorik bestaan uit vyf dele. Noem die name van die vyf dele en verduidelik op letterlike en figuurlike vlak wat elkeen beteken. (15)

"13.2 'Ek kan nie saam! Ek het verraad gepleeg en ongeregtheid ... ' Bespreek Jorik se verraad en ongeregtheid." (15)

Kommentaar: Alhoewel hierdie vraag sal deurgaan as 'n kort opstelvraag, het ons eintlik hier met twee afsonderlike vrae te doen. Vraag 13.1 vereis nie net bloot memorisering nie, maar ook die vermoë om daardie kennis toe te pas, of te interpreteer. (Daar is die sterk moontlikheid dat kandidate dié en ander vrae vooraf gememoriseer het.) Vraag 13.2 dui ook op interpretasie én kennis van Jorik se verraad.

(b) Die kortvraag

Onder kortvrae word verstaan die vrae waarop kort antwoorde verwag kan word. Voorbeelde hiervan is te vinde in byna alle leesvraestelle in die hoërskool, veral in toenemende mate in die leesvraestel (letterkunde) van die Senior Sertifikaat- eksamen.

Die belangrikste voordele van die kortvraag is:

- Dit sien maklik na.
- Dit skep 'n eenvoudige standaard.
- Die leerder/kandidaat word geleer om sy/haar gedagtes kort en bondig te stel.

- Kandidate se antwoorde word a.g.v. die puntegewig (1 of 2) tot die minimum beperk.
- Die kandidaat se eie of subjektiewe oordeel word in 'n groot mate aan bande gelê, wat indruis teen sillabusdoelstellings en 'n responsgerigte benadering.
- Die poësie is as gevolg van sy gedronge aard besonder geskik vir die stel van kortvrae aangesien slegs 'n woord, sin of aanhaling as antwoord kan dien. Die moontlikheid van 'n verskeidenheid antwoorde word hierdeur beperk.

Die nadele van die kortvraag is:

- Aangesien die eksaminator so ver moontlik net een antwoord verlang, is die vraag minder of glad nie abstrak nie en kan desnoods direk uit die teks afgelei word. Dit kan daartoe lei dat 'n eng, eensydige vertolking afgedwing word.
- 'n Belangrike nadeel is dat die kandidaat, net soos by die veelkeusevraag, nie kans kry om self sy gedagtes te formuleer nie. Die puntegewig wat aan die vraag toegeken word, verhinder hom/haar om in deurlopende prosa tot 'n slotsom te kom.

Die kortvraag is geen ware/objektiewe toets vir 'n kandidaat se literêre vermoëns, begrip of insig in die teks nie. Sewe van die 16 vrae, met 'n totaal van 12 punte, is verstegnies van aard. Teoreties gesproke kan 'n oningeligte kandidaat, selfs 'n leerder uit 'n laer graad/grade dus 18 punte verdien sonder om 'n oog in 'n poësiebloemlesing, gedig of studiegids te hê. So gesien, is daar, wat puntetoekenning en tipe vraagstelling betref, basies min verskil tussen die vrae oor 'n nie-literêre teks en 'n literêre teks. Net dat al dié kosbare tyd, voorbereiding en veral onderrig van die literêre teks net 'n futiele oefening was.

Ter illustrasie, enkele vrae oor "Sprong" deur Ernst van Heerden (Senior Sertifikaat-eksamen, 1995):

- "1.1 Op watter wyse daag die valskermsspringer die suigkrag uit? (2)
- "1.2 Verduidelik die wending wat daar inhoudelik in die gedig intree. (2)
- "1.3 Skryf 'n enkele woord uit die tweede strofe neer wat 'n parallel vorm met "suigkrag uit te daag" in strofe 1." (2)

(c) *Veelkeusevraag*

'n Ander 'objektiewe' kortantwoordvraag is die veelkeusevraag, of ook genoem die *meerkeuse-item*, wat in byna elke interne vraestel en veral in die letterkunde-afdeling van die leesvraestel (Senior Sertifikaat-eksamen) voorkom.

Die veelkeusevraag beteken dat die vrae oor die gegewe teks vergesel gaan van 'n reeks antwoorde waaruit die leerders die korrekte antwoord moet aandui, soms op 'n afsonderlike antwoordvel.

Lombard (1992 : 191-198) lê die volgende riglyne neer ten opsigte van die struktuur van die meerkeuse-item, wat veral in die onderrig van Afrikaans toegepas kan word. Ons gee net die hoofpunte weer:

- Die veelkeusevraag is die geldigste van alle objektiewe toetsitems.
- Dit is geskik om eenvoudige, maar ook veral ingewikkelde leeruitkomstes soos begrip en toepassing te evalueer.
- Byna alle vermoëns wat met ander items soos opstelle, gestruktureerde vrae, alternatiewe keuse-items, afparingsitems en voltooiingsitems getoets kan word, kan ook met meerkeuse-items getoets word.
- Die funksie van die stam is om die sentrale probleem te stel.

Die voor-die-hand-liggende voordeel van die veelkeusevraag is dat dit meganies en gou nagesien kan word.

Ten spyte van bogenoemde wenke/voordele/leidrade, is daar tog nog die volgende besware wat teen dié soort vraagstelling ingebring kan word.

- Die belangrikste nadeel van die veelkeusevraag as toetsinstrument by die letterkunde is dat dit nie werklik begrip, waardering en interpretasie van 'n gegewe stuk indringend toets nie (Aucamp, 1974 : 201).

Ander besware/nadele van die veelkeusevraag is die volgende:

- As metode van vraagstelling lei dit soms tot oppervlakkige insigte.
- Die veelkeusevraag verg min denkvermoë, begrip en insig.
- 'n Doeltreffende veelkeusevraag moet van die kandidate seleksie, nadenke en 'n toepassing van bestaande kennis verg, wat nie altyd die geval is nie.

- Die vrae dwing 'n eng vertolking af.
- Die opstel van 'n doeltreffende veelkeusevraag is 'n tydrowende en gespesialiseerde werk.
- Die kandidaat kry nie die kans om self sy gedagtes te formuleer, 'n deurlopende stuk prosa te skryf, of self by 'n slotsom uit te kom nie.
- Die eksaminator van die veelkeusevraag kan nooit presies vasstel of die kandidaat geraai het of nie; so iets kan ook nie statisties bereken word nie.
- Daar is voorbeelde van antwoorde wat binne die raamwerk van die vraag gelykwaardig kan wees.

Voorbeelde van veelkeusevrae

Veelkeusevrae is al vir 'n geruime tyd 'n algemene verskynsel in die Senior Sertifikaat-eksamen (Eerste vraestel/Leesvraestel). In 1991 het dit vir die eerste maal as verpligte vraag in die poësie-afdeling van die eerste vraestel (Afrikaans Eerste Taal HG) voorgekom, en sedertdien elke jaar, met die uitsondering van 1995 en 1996. Die puntetotaal was meestal 10 (5x2).

Ter illustrasie, enkele veelkeusevrae oor "Onderwyser" deur Antjie Krog (Senior Sertifikaat-eksamen, 1991):

Onderwyser

Jy staan voor ons in die klas
by jou tafel, by jou moedertaal
by jou boeke, jou hoedjie en jou tas
Jy staan voor ons soos 'n klein Jerigo
5 en al het jy mure om jou gebou
dra jy tande van silwer en goud
en al het jy wagters in al jou torings
bly daar 'n Ragab in jou

Tog bly jy sterk,
10 al trek ons elke dag óm jou
met die ark van die jeug op ons skouers,
met trompette van ligsinnigheid voor ons monde

Tog bly jy werk,
al krummel jou mure op die sewende dag
15 al val jy vooroor op die aarde
jy sal nie kla oor jou lot
want Malherbe is jou here en
Totius jou god

"1.1 Die onderwyser word vergelyk met

- A Ragab.
- B Malherbe.
- C Jerigo.
- D Totius.

(1)

"1.2 Watter woord roep die beeld van Jerigo helder voor die gees?

- A wagters (reël 7)
- B mure (reël 5)
- C torings (reël 7)
- D tande (reël 6)

(1)

"1.3 Hoekom bou die onderwyser mure om hom (reël 5)?

- A Die wêreld is vir hom te veel.
- B Die kinders moet teen hom beskerm word.
- C Hy wil sy doen en late geheim hou.
- D Hy verweer hom teen ligsinnigheid.

(1)

"1.4 Watter woord dui onmiddellik aan dat 'n kontras volg?

- A sterk (reël 9)
- B ons (reël 10)
- C krummel (reël 14)
- D tog (reël 9)

(1)

"1.5 Watter interpretasie van reëls 17 en 18 is *verkeerd*?

- A Malherbe en Totius vorm die middelpunt van die onderwyser se lewe.
- B Hy aanbid die twee persone.
- C Hierdie persone dwing sy respek af.
- D Hy verwys dikwels na Malherbe en Totius.

(1)

"1.6 Watter gevoelswaarde spreek uit die gedig?

- A geringskatting
- B bejammering
- C agting
- D veroordeling

(1)

"1.7 Watter tipe eindrym word in hierdie gedig aangetref?

- A omarmende rym
- B kruisrym
- C gebroke rym
- D paarrym"

(1)

Kommentaar: Die memorandum was ongelukkig nie vir kontroleerdoeleindes beskikbaar nie.

- (1) Vraag 1.1 en 1.2 veronderstel 'n kennis van die Bybel - die val van Jerigo se mure. 'n Onbillike vraag, veral in 'n finale eindeksamen soos die Senior Sertifikaat-eksamen waar elke kandidaat 'n gelyke kans het en godsdiensof geloofsoortuiging geen rol behoort te speel nie.
- (2) Die onderwyser in 1.1 word weliswaar direk met Jerigo vergelyk, maar tog by *implikasie* ook met Ragab ("bly daar 'n Ragab in jou").
- (3) Vraag 1.3 : Binne die raamwerk van die vraag, te gelykwaardig aan mekaar.
- (4) Vraag 1.4 : 'n Goeie vraag. Kombineer taal- en denkvermoë; ook geen twyfel oor die antwoord D nie.
- (5) Vraag 1.5 : 'n Twyfelagtige vraag. Antwoord staan nie uit nie.
- (6) Vraag 1.6 : Vraag. Lei tot oppervlakkige insig. Die gedig bevat gelyke elemente van A, B, C en D. Wat beteken 'gevoelswaarde'?
- (7) 'n *Veilige* vraag met 'n ontwyfelbare antwoord D. (Wat is die doel van dié vraag?)

Uit bogenoemde blyk dat taal- en verstegniese (prosodiese) veelkeusevrae 'n meer betroubare en selfs enigste antwoord afdwing. Dit wil verder voorkom of vrae oor die interpretasie van 'n gedig self, of versreëls en metaforiese taalgebruik/beeldspraak nie uitermate geskik is vir veelkeusevrae nie, tensy een van die moontlike antwoorde uitstaan of opval vanweë die absurditeit of ontwyfelbaarheid van die antwoord. Soveel hoofde (beelde), soveel sinne, is ook van toepassing op die veelkeusevraag.

Dit is opvallend hoe *die gehalte* van die meeste gedigte waaroor veelkeuse- en kortvrae oor die tydperk 1996 tot 2000 gevra is, verswak het. Watter nut het die ernstige bestudering van goeie poësietekste van belangrike digters in die matriekjaar as kandidate gekonfronteer word met poësie van mindere digters soos Zahn de Bruyn, Valda Jansen, Johan de Lange en Karin Nepgen? Weliswaar is daar onder die digters Elisabeth Eybers ("Afspraak" en "Melkkantien"), Opperman ("Stad in die mis") en N.P. van Wyk Louw ("Strandjutwulf"), hoewel laasgenoemde twee gedigte, veral "Strandjutwulf", benede matriekpeil is.

(d) Die oop vraag

'n Oop vraag is 'n vraag waarop daar nie noodwendig net een antwoord is nie. Die memorandum van so 'n vraag moet dus voorsiening maak vir verskeie moontlike antwoorde

In die huidige sillabus word by verhaalkuns en drama verwys na "mensbeelding/karakterisering/dialoog" asook na "tema en lewensinsig". By implikasie dui dit daarop dat die leerder deur die

studie van die roman/ kortverhaal en drama, meer te wete kom van intermenslike verhoudinge, motivering en die optrede wat dit tot gevolg kan hê. Dit is ook in ooreenstemming met die uitkomsgerigte benadering.

Dit gaan dus daaroor dat die letterkunde, benewens sy literêre-estetiese doelstelling, ook 'n opvoedkundige hulpmiddel kan wees om die leerder voor te berei vir die lewe. Die sogenaamde oop vraag sluit by dié doelstellings aan.

Die oop vraag stel die ontvangs van die teks deur die leerder en die vertolking van die leerder voorop. Hierdie "oper" benadering met betrekking tot die onderrig van letterkunde is juis daarop gemik om die letterkunde gewilder te maak vir die geesdriftige leser van goeie, literêre werk.

Voorbeelde van oop vrae (NOD-vraestel, 1990)

KRINGE IN 'N BOS (Dalene Matthee)

- (1) Sou jy dink dat versoening moontlik is tussen dié twee broers wat so drasties verskil en tussen wie soveel ongeïkkgheid lê? Verduidelik.
- (2) Maska sê in 'n stadium vir Saul: "Hy het jou gekies omdat jy 'n man was, baas Saul. 'n Man wat geloof het agter sy kop aan omdat sy kop groter was as ons ander se koppe. Oupoot sou nie 'n lafaard vir sy broer gekies het nie."

Oorweeg nou, op grond van Maska se teorie, die moontlikheid al dan nie, dat Oupoot vir Jozef as mensbroer sou kies.

DIE KEISER (Bartho Smit)

- (3) Verskeie kritici is dit eens dat die floute van die keiser een van die belangrikste leemtes (swakhede) van die drama is. Stem jy saam? Waarom, of waarom nie?
- (4) Die keiser tree vreemd op wanneer hy uit sy beswyming bykom. Stem jy saam met
Diplomaat wat sê hy is van sy kop af, of
Hoofnar wat sê hy droom, of
Kritici wat sê hy veins die waarheid?
Motiveer jou antwoord.

(e) Vrae oor die ongesiene teks

Die ongesiene teks word nie net as toetsmiddel in die Senior Sertifikaat-eksamen as 'verpligte vraag' in die hoërskool gebruik nie, maar kan ook as objektiewe meetmiddel dien om leerders se selfstandige oordeel, begrip en eie insig in die evaluering van 'n literêre teks te bepaal.

Die ware toets vir leerders/kandidate lê daarin dat dit wat hulle in poësieteks X in die klas geleer het oor byvoorbeeld beeldspraak, klank, rym, ritme, tema, soort gedig (sonnet), ens. hulle ook op ongesiene teks Y kan toepas. Die incognito-aspek van die ongesiene teks bring dus 'n verrassingselement in die spel, sodat 'incognito' as 'kognisie' herken word. By die ongesiene teks kan dieselfde tema of aspekte van die een gedig met mekaar vergelyk word, dit wil sê die bekende teks met die onbekende, byvoorbeeld "Winter" van N.P. van Wyk Louw met "Winter" van D.J. Opperman, ens. Sodoende kry die leser 'n diverse en geïntegreerde blik op die teks.

Afgesien van die tema, kan aspekte soos die taal, styl en implikasieverskynsels/van die ongesiene teks met die gesiene teks vergelyk word.

(e) Die vraelys

'n Nuttige evalueringsmetode om die leerder se insig en begrip van 'n bepaalde literêre werk te toets, is die vraelys.

Die vraelys bestaan hoofsaaklik uit 'oop vrae' en het die voordeel dat dit 'n groot verskeidenheid fasette van 'n teks/werk dek, veral na afhandeling van 'n literêre werk of teks. 'n Voorbeeld van so 'n gestruktureerde vraelys is onder Klas- en/ groepbespreking aan die hand van 'n poësieteks gedoen (sien bl. 230)

So 'n vraelys kan as 'n tipe interpretasieverslag beskou word. Interpretasie word ondersteun deur 'n informele/formele/empiriese ondersoek na teksbegrip. Die interpretasieverslag kan beskou word as 'n kontroleerbare, intersubjektiewe, toeganklike verslag. In so 'n verslag of interpretasie moet die opsteller haar/hom vergewis dat die gegewe interpretasie soveel moontlik besonderhede en strukture van die literêre werk verduidelik (Van Luxemburg, 1985 : 120).

'n Goeie vraelys toets of evalueer die kernelemente van 'n literêre werk. Die opsteller evalueer sodanige teks, terwyl die geëvalueerde leerder self op grond van sy/haar antwoorde geëvalueer word.

'n Goeie voorbeeld van 'n responsgerigte vraelys, wat ook as waardebeplating vir Bartho Smit se *Die keiser* kan dien, is dié van Saretta Otto van die Hoërskool Heidelberg (Kaap):

DIE KEISER - Bartho Smit ('n waardebeplating)

Vraelys

1. Wat, dink jy, beïnvloed die waardebeplating van literatuur?
2. EENHEID
 - 2.1 Het elke toneel 'n funksie?.....
 - 2.2 Is elke karakter funksioneel?.....
3. MOTIVERING
 - 3.1 Tree die karakters oortuigend op? Motiveer
 - 3.2 Vind jy die verbinding van fantasie en alledaagse werklikheid oortuigend, of kan jy moeilik 'glo' aan karakters soos die Wewer en Tiengelieng?
 - 3.3 Is die floute en kranksinnigheid van die keiser vir jou te toevallig of is dit goed voorberei? Motiveer
4. JOU SMAAK
 - 4.1 Is sommige karakters vir jou interessanter as ander? Watter karakters en waarom?
 - 4.2 Boei of oortuig sekere karakters jou meer as ander? Watter karakters en waarom?

.....

.....

5. OORSPRONKLIKHEID

5.1 Is dit vir jou 'n oorspronklike drama? JA of NEE (omkring jou keuse)

5.2 Is daar nie te veel oorgeneem uit *King Lear* nie? Motiveer.....

.....

.....

5.3 En uit Andersen se sprokie?

.....

5.4 Is die Keiserin en Tiengelieng vir jou stereotiepe karakters? Waarom?

.....

.....

.....

5.5 Is dit vir jou 'n beswaar teen die drama? JA of NEE (omkring jou antwoord). Hoekom?

.....

.....

GEE LEWENSLES

6.1 Het die drama jou op 'n nuwe manier na die lewe laat kyk? Indien wel, hoe?

.....

.....

.....

6.2 Het dit jou bewus gemaak van dinge waarvan jy vroeër onbewus was? Indien wel, wat?

.....

.....

6.3 Watter toepaslikheid het die drama op die lewe?

.....

.....

7. OPVOERBAARHEID: Hoe opvoerbaar is *Die Keiser*?

.....

.....

.....

5.6.4 Evaluering van die visuele en ouditiewe teks (mediateks)

Die visuele en ouditiewe teks of mediateks speel in die ruimte- en tegnologiese eeu van vandag 'n belangrike rol. Die mediateks, wat 'n groot verskeidenheid van tegnieke soos klankbande, video-opnames, rolprente, TV-dramas, hoorspele, CD's, koerante, ens. insluit, is 'n byna onontbeerlike hulpmiddel by die onderrigprogram of literatuuronderwys. Dikwels is die verfilming van 'n voorgeskrewe boek (bv. *Fiela se kind*) 'n goeie motivering of hulpmiddel vir 'n beter begrip van die literêre werk. Dit kan ook verder bydra tot die vereenvoudiging en visualisering van die gebeure in die voorgeskrewe werk.

Le Cordeur (1991 : 129-130) het 'n sterk saak uit te maak vir die integrasie van stelwerk en letterkunde-onderrig, met spesiale verwysing na die media, en alhoewel onderrig van die mediateks nie binne die bestek van hierdie studie val nie, is daar tog belangrike raakpunte met evaluering wat die aandag verdien.

Volgens genoemde studie word daar nie genoeg voorsiening gemaak vir die inskakeling van openbare media soos die televisie, die rolprent, musiekvideo, die liedjie en die koerant in die huidige onderrigprogram en skoolkurrikulum nie.⁸⁾ Leerders bestee aansienlik minder tyd aan tekste wat tradisioneel as goeie letterkunde beskou word, hoofsaaklik omdat die openbare media (TV, radio, koerant, ens.) al hulle aandag in beslag neem. Gewilde TV-programme kan as effektiewe motivering dien om lees en skryf te bevorder. Rolprente en video's is baie gewild by senior leerders en omdat hulle instinkmatig bereid is om wat in boekvorm bestaan as nie-gedrukte medium te verken, kan die verskillende media 'n stimulerende invloed op mekaar hê.

Musiek as prikkeling tot begrip van die literêre teks, word ook volgens die studie deur die formele onderwys misken ondanks die opvoedkundige en literêre waarde daarvan. Ook die radio, as ou en gewilde mediavorm, word nie genoegsaam of glad nie by die stel- en letterkunde-onderrigprogram betrek nie. Koerante, tydskrifte en strokiesprente behoort vanweë hulle gewildheid by die stel- en onderrigprogram betrek te word.

Hoe evalueer 'n mens 'n mediateks? Die antwoord hierop sal afhang van die aard van die teks. Verskillende eise word aan die film-, televisie- en hoorspelteks gestel. 'n Vooraf en uitgebreide kennis van dié media is nodig voordat dit na waarde geskat kan word. Dit sal dus wenslik wees om kortliks in te gaan op die ooreenkomste en verskille tussen die lewende toneel

⁸⁾ In alle billikheid moet 'n mens net hieraan toevoeg dat die huidige tussentydse sillabus van 1995 (par. 5.3.4.1 en 5.3.2.3) wel voorsiening maak vir die inskakeling van genoemde media. In heelwat skole ontbreek die toerusting egter om dit te implementeer.

(verhoogdrama), die televisiespel/videodrama, die film en die hoorspel asook te let op die tegniese aspekte - alles wat sal meehelp om die leser 'n gebalanseerde, objektiewe siening van die teks te gee. Uiteraard lê die televisiespel nader aan die film as aan die ander soorte.

(a) Die televisieteks/-spel

Smuts (1997 : 128-133) is van mening dat by die behandeling/evaluering van die televisiespel daar veral na die teks of televisiedraaiboek en die belangrikheid van die *byteks* of neweteks gekyk moet word. Dit is die regisseurteks wat die toneel- en spelaanwysings bevat; dit wil sê die teks sonder dialoog. Die byteks kan meer besonderhede bevat as in die geval van die drama en die hoorspel.

Afgesien van die byteks, speel tegniese aspekte in verband met die film- en televisiespel/videodrama soos byvoorbeeld kamerahoeke, kamerabewegings, beligting, funksie van kleur, byklanke en musiek (kenmerke van veral die hoorspel); tydsverloop (speeltyd x gespeelde tyd); herhalings, vertragings; afstand; perspektief; terugflits en vooruitflits, ens. 'n belangrike rol.

Die basiese eenheid is die skoot, dit wil sê 'n enkele ononderbroke gedeelte van 'n film of videoband waar daar nie van die een beeld na die ander oorgeskakel word wat nie normaalweg direk daarna sou volg nie. Oorgange word gemaak deur middel van snit, in-, uit- of kruisdoof, en hierby nog verdere tegnieke soos vee, rol, superponering, ens.

Die hoorspel het 'n groter beweeglikheid in tyd en ruimte as die verhoogdrama. Die basiese ooreenkoms tussen die televisie- en hoorspel is dat albei tot die elektroniese media behoort. Die televisiespel besit visuele en akoestiese elemente, teenoor die hoorspel wat tot slegs een gebied, die akoestiese, beperk word.

Die byteks in die televisiespel is verwickelder as dié van óf die verhoogspel óf die hoorspel, wat ook hoë eise aan die leser stel (Smuts, 1997 : 133).

Die volgende televisieteks, 'n verwerking deur Stephan Bouwer van Henriette Grové se kortverhaal, *Liesbeth slaap uit*, kan as illustrasie dien:

Buite. Speelterrein. Dag (Oggend).

Dit is oggend, net voor die skool begin. Liesbeth Basson sit onder 'n boom met haar lei, griffel en boeksak. Die kamera sien wat sy skryf: ELIZABETH ERNA BASSON, en daaronder DIEDERIK GERHARDUS BRINK. Sy begin haastig ooreenstemmende letters kanselleer.

LIESBETH: Verlieft . . . verloof . . . verlore . . . verlief . . . verloof . . . verlore . . . verlief . . . verloof . . . verlore . . . verlief . . . verloof.

Liesbeth trek 'n hart om die name. Die kamera se hock verruim sodat die terrein van die plaasskooltjie sigbaar word: Koedoeslaagteskool (teen 'n gewel/muur). Na regs, agter 'n lanning bome, sien 'n mens ook die tweeslaapkamerhuis van meneer Basson, die skoolhoof. Daar is sowat twintig kinders op die terrein. 'n Paar dogters is aan't gesels op die trappies voor die klaskamers, spring tou; 'n groep seuns gooi tol. 'n Donkiekar, met twee, drie kinders op, kom by die groot hek ingery. In die hock van die werf word uitgespan. Daar is reeds 'n "treppie" of twee. 'n Seuntjie, boeksak oor die rug, draf verby met 'n "iron hoop" e.s.m. Diek Brink lei sy perd (sonder saal) verby.

DIEK: Hallo, Liesbeth!

LIESBETH: *(mompel, skaars hoorbaar)* Hallo, Diek.
Liesbeth hou die lei toe met haar hande. Sy laat sak haar kop vinnig, maar as die seun verby is, loer sy ondertangs vir hom. Kotie Bronkhorst kom aangeslap uit die rigting van die uitspanplek. Liesbeth see die lei vinnig af.

LIESBETH: Haai, Kotie.

Kotie gaan sit op die gras langs Liesbeth. Sy lyk boos.

KOTIE: Daai Corrie Booyens is 'n vark. Sy't kastig haar naam met Diek Brink s'n gekoppel en sy sê sy kry 'n hart op die end. Dis twak – Dit werk uit op verlore. En buitendien kyk Diek nooit eers vir haar nie. Toe ek dit gister vir Corrie sê, toe klap sy my reg deur die gesig.
Die klok lui. Die kamera spoor terug vir 'n wye skoot en 'n mens sien hoe al die kinders in rye gaan staan voor die stoep. Liesbeth en Kotie staan ook nader. Kotie is nog steeds besig om opgewonde te beduie.

KOTIE: Daai Corrie moet maar wag . . . ek gaan haar nog terugkry.
Die openingstitel, LIESBETH SLAAP UIT DEUR HENRIËTTE GROVE, word hiervoor gesuperponeer. Die beeld kruismeng na . . .

(Uit: "Liesbeth slaap uit" uit Jaarringe deur Henriëtte Grove, Nasionale Boekhandel)

In *Liesbeth slaap uit* word die onskuldige kinderspeletjie (verlief, verloof, verlore) ironies wanneer toegepas op die grootmensewêreld in al sy wreedheid. 'n Onskuldige onderwysdogtertjie ervaar die wonder van opregte liefde, veral dié tussen ouers.

Oop/kognitiewe vrae oor evaluerende funksie van die televisieteks

1. Wat, sou jy sê, is die belangrikste ooreenkomste en verskille tussen die televisierolprent en die verhoogdrama? Wat is, dink jy, die grootste voordeel van die televisie bo dié van die verhoogdrama?
2. Watter vryhede het die TV- of rolprentregisseur bo dié van die verhoogdrama? Haal woorde of tegniese terme aan wat jy nie in 'n hoorspel of verhoogdrama sal aantref nie.
3. Wat word bedoel met die volgende TV-terme: *nabyskoot*, die *kamera se hoek verruim*, die *kamera spoor terug*, *openingstitel*, 'n *wye skoot*, *gesuperponeer* en *kruismeng*?
4. Wat, sou jy sê, is die grootste voordeel van die rolprent? Watter verskille en ooreenkomste is daar tussen die TV en die rolprent?

Le Cordeur (1991 : 56-62; 65-68) wys verder daarop hoe die eerste drie episodes van die televisiereeks, *Die sonkring*, nie net by die mondelinge en skriftelike aktiwiteite geïntegreer kan word nie, maar dat begrippe en tegnieke wat eie is aan die televisiedrama ook op die literatuur toegepas kan word. By gebrek aan 'n draaiboek kan 'n spesifieke episode in tonele verdeel word (byvoorbeeld episode 3 in 18 tonele). 'Oop vrae' oor die verskillende kameraskote en kamerahoeke kan gevra word, bv.

1. Watter rol speel die gebruik van stiltes in die televisiespel? Watter uitwerking het dit op die kyker? Verwys na die visuele kommunikasie tussen Maryna en Werner in tonele 8 en 17.
2. Deur na spesifieke tonele te verwys, kan kort kommentaar oor die volgende aspekte van die televisieteks gelewer word:
 - (a) tonele *sonder dialoog* (die brug waaroor Werner en Maryna stap in toneel 3);
 - (b) die funksie van die *nabyskoot* (die huilende gelaat van Nelmarie in toneel 2);
 - (c) die funksie van die *panoramaskoot*, d.w.s. om die onderwerp binne beeld te hou, in toneel 4 (koeranttoneel);
 - (d) dramatiese *konflik* (tussen Werner en Maryna se pa);
 - (e) die *titel* van die drama, *Die sonkring* (die hoof verwys na die matriekklas as die 'sonkinders');
 - (f) *beligting* (toneel 10, waar Dirk du Plessis in sy donker kantoor sit);
 - (g) *agtergrondmusiek* (verwys na *temamusiek*);
 - (h) *karakterisering* (karaktersketse van die belangrikste personasies: Maryna, Werner en Maryna se pa);
 - (i) *tema* (bespreking van Maryna as 'tragiese held(in)').

Oop vrae soos die volgende kan verder help om die leser/kyker tot kreatiewe denke te stimuleer en die teks uiteindelik te evalueer:

3. Gestel Werner het besluit om tog die eksamen af te lê, hoe sou die verhouding tussen Maryna en Werner daarna verloop het?
4. Werner sterf en Maryna bly alleen agter. Beskryf die situasie vyf jaar later.

Voordat 'n waardebeoordeling van 'n film/televisieteks gemaak kan word, is dit noodsaaklik om vas te stel of al/die meeste van die elemente in 2 (a) tot (i) in die teks geïntegreer is. Dan sou 'n mens die kriteria vir waardeoordele daarop kon toepas.

(b) *Die film*

Die een groot voordeel wat die film bo die televisieprent het, is dat dit 'n groter toneel effektief kan projekteer, byvoorbeeld 'n enkele figuur of groep figure op 'n afstand, die massa, die landskap, berge, riviere, plante, ens. Op die beeldskerm kan dié onderwerpe onbeduidend klein en selfs moeilik herkenbaar wees.

Alles in ag genome, wil dit voorkom of dit veral struktuurkriteria is wat by die beoordeling van 'n film-/video-/televisieteks 'n oorheersende rol speel. 'n Mens kry verder die indruk dat dit eerder om ekstrasieke waardeoordele as om die kwaliteit (kognitiewe criterium) van die 'literêre' werk/televisieteks/draaiboek gaan. Dit bly nietemin 'n moeilike taak om 'n suiwer literêre oordeel oor 'n visuele teks uit te spreek aangesien die letterkunde met denkbeelde werk en die mediateks (insluitende die hoorspel) met *beeld* en *klank*.

(c) *Die hoorspel*

Ook die hoorspel behoort, soos die televisiespel en film, tot die gebied van die media waar daar van die elektronika gebruik gemaak word. Dit bied 'n groter beweeglikheid of vinniger wisseling in tyd en ruimte as die verhoogdrama en die televisiedrama. Verder bou dit ook 'n meer intieme wêreld op as die televisiespel deurdat dit 'n karakter se gedagtes asook handeling op 'n onwerklike vlak die natuurlikste kan weergee (Smuts, 1997 : 131-132).

Die volgende fragment uit A.S. van Straten se derde hoorspel in die Pendoring-trilogie, *Pendoring & Seun*, kan as illustrasie dien:

'n Faksmasjien en 'n drukker raas . . . en doof uit

- SARIE: Radeloos het ek my ma genooi om by ons te kom kuier. Sy het vir haar bekkige kleinscun gesange en Bybelversies geleer, en hy het wonderlike foutjies gemaak . . .
- DRIESIE: (*Sing*) Prys die Heer met blye galme o my siel daar ruik ek stof . . .
(*Sing*) Kyk die landman hoe hy spoeg.
- SARIE: Klaasvakie was vir hom Klaasvalkie, en hy't gesê:
- DRIESIE: Onse Vader wat in die hemel is, laat die koringkriek kom . . . Noag het die duif uitgestuur oor die water, maar die duif het teruggekom want daar was nêrens 'n rusplek vir sy holtetjie nie . . .
- GERT: (*Roep*) Driesie! Jy moet jou driewiel inbring, man! Hulle sal hom steel . . . Dis al pikdonker . . . toe nou!
- DRIESIE: . . . Is dit 'n grootmens se nou, of 'n kind se nou?
- SARIE: (*Laggie*) Ons het ons kind geniet, en ek het begin dink ons taalrusies is verby, maar toe kom Karen van langsaan een aand vra dat Gert 'n werkstuk nasien.
- GERT: Ek weet niks van Sielkunde nie.
- KAREN: Jy moet net kyk of die taal reg is.

Die volgende vrae het betrekking op die struktuur van die hoorspel (struktuurkriteria) en is dus gerig op die bou en samehang van die ouditiewe teks.

1. Wat is 'n hoorspel?
2. Wat is die grootste verskil tussen 'n verhoogstuk en 'n hoorspel?
3. By die hoorspel is daar geen toeskouers nie, maar wel luisteraars. Die dramaturg is dus slegs op een sintuig (gehoor) aangewys. Haal uit die leesstuk woorde wat op klank dui.
4. Waarom is *doof uit* 'n tipiese hoorspel-term? Wat beteken *doof uit*, en waarom sou jy sê is dit eie aan die hoorspel?
5. Watter rol speel byklanke en klankeffekte in die bogenoemde aanhaling?

'n Waardebepaling van Pendoring & Seun

Vraelys (vgl. *Die keiser* op bl. 241)

Evalueer die hele hoorspel n.a.v. die volgende kategorieë/afdelings:

1. Is daar 'n *verteller* in die hoorspel? Indien wel, watter saaklike agtergrondgegewens verskaf hy/sy?
2. Wat het jy op te merk oor die *byklanke* en klankeffekte in die hoorspel?
3. *Dialog/die woord*
 - (a) Is elke woord openbarend van die karakters en hulle optredes?
 - (b) Is die dialoog onderskeidend?
 - (c) Pas die personasies se stemme by die karakters wat hulle vertolk?

4. (a) Wat is 'n *satire*?
(b) Slaag die hoorspel as *satire*?
5. *Karakterisering*
 - (a) Die hoorspel handel oor die verhouding tussen Gert Klopper en Sarie. Wat is die aard van die verhouding?
 - (b) Waarom word Driesie as die 'held' van die verhaal beskou?
 - (c) Die Afrikaanse taal bly egter die 'heldin'. Volgens die voorwoord is die taal 'ondeund' en 'onbedwingbaar'. Noem twee eienskappe van die taal met voorbeelde.
 - (d) Skryf enige twee karaktereienskappe van Gert Klopper neer deur te let op wat hy sê en doen.
 - (e) Skryf enige twee karaktereienskappe van Sarie neer deur te let op wat sy sê en doen.
6. Skryf twee funksies van die skuinsdruk in die teks van *Pendoring & Seun* neer.
7. Waarom is die *titel* van die hoorspel *Pendoring* ?
8. Verklaar die *slot*: "My briefhoof: maak dit Pendoring en Seun ... die Seun net so groot soos Pendoring."
9. Nadat jy bogenoemde vrae beantwoord het, voltooi die volgende punteskaal/evalueringskema (uit 10). Hier volg 'n punteskema wat gebruik kan word:

9-10	Uitstekend
8	Baie goed
7	Goed
6	Redelik
5	Gemiddeld
4	Swak
2-3	Baie swak
0-1	Waardeloos

- Omkring die syfer/punt wat jy aan die spesifieke afdeling toeken.
- Motiveer jou bepunting.
- LW. Dit is sterk aan te beveel dat leerders na 'n bandopname van die hoorspel luister voor evaluering plaasvind. Gebruik die kennis wat jy a.g.v. die vrae opgedoen het, asook die leidrade wat verskaf is, om die finale punt te bepaal.

1. *Byklanke en klankeffekte*



Leidrade

- Is die byklanke effektief/doeltreffend, of is daar steurnisse?
- Het die byklanke 'n bepaalde funksie?
- Is die byklanke duidelik hoorbaar, of is dit te sag/dof? Dien die byklanke slegs as agtergrond?

Motivering

.....

.....

2. Dialoog



Leidrade:

- Is daar karakteropenbarende dialoë?
- Hoe sou jy die dialoog beskryf: lewendig, vervelig of omslagtig?
- Is die woordgebruik oorspronklik of vaag? Is daar woorde en uitdrukkinge wat jy nie verstaan nie?

Motivering

.....

.....

Stel nou jou eie evalueringskema op soos in 1 en 2 aangedui. Maak gebruik van die volgende afdelings: karakterisering, tema, titel, regie, teks en enige ander tersaaklike inligting.

(d) *Strokiesprente*

Ook die strokiesprent is, soos die film en televisie, 'n visuele teks wat op onafhanklike wyse as teks funksioneer.

Linda Jenkins, aangehaal deur Badenhorst (1997 : 50) wys op die positiewe invloed van die strokie op leerders se skryfwerk. Sy noem o.m. wedersydse afhanklikheid van die prentteks en woordteks; 'n vinnige 'plot' met baie aksie; die gebruik van woordspeling en sleng; asook ironie; vooruitskouing; simboliek, mitologieë, ens.

Ook Aucamp, aangehaal deur Bosman (1987 : 31) ondersteun die gebruik van eenvoudige tekste soos advertensies en koerantberigte waaraan literêre beginsels getoets en geïllustreer kan word.

Alhoewel die strokiesprent in die literêre wêreld nie as 'n volwaardige kunsvorm beskou word nie, het dit as sekwensiële kuns tot dissipline langs en as voorloper tot die filmwese ontwikkel (Eisner, 1985 : 5).

Van Gorp beklemtoon weer die stereotipiese aard in die struktuur en karakter asook die digotomiese (wit/swart) waardebeeld van die strokie as triviaalliteratuur.

Oor die evaluering van die visuele teks laat Anton Kannemeyer, in 'n gesprek met Badenhorst (1997 : 39) hom ondubbelsinnig uit. Volgens hom is die 'literêre waarde' irrelevant by die strokie aangesien dit 'n tweeledige medium is. Die belangrikste is dat dit moet werk; d.w.s. die leser moet dit bloot ervaar sonder dat hy/sy bewus word van die leesaksie. Wanneer die kunstenaar te veel aspireer om die strokie tot letterkunde of kuns te verhef, loop die werk die gevaar om té selfbewus en minder doeltreffend te raak. Vir Kannemeyer is die belangrikste hoe goed die kunstenaar visueel kan kommunikeer, ongeag die estetiese waarde daarvan.

Hierdie siening van Kannemeyer open die weg tot 'n minder rigiede en vryer interpretasie van die strokie. Dit is veral die responsgerigte benadering wat met sy klem op kommunikasie tussen leser en teks die strokie as onderrighulpmiddel tot groot voordeel kan gebruik. Die uiteindelijke doel is om eie tekste te evalueer t.o.v. lees- en skryfonderrig. In dié opsig word kritieke uitkomst nagestreef.

Vir Aucamp (1991 : 46-57) is die basiese eienskap van die strokie die storie of vertelling, wat ook nie-verbaal kan wees. Temporale opeenvolging is 'n wesenlike en bykans onontsnabbare kenmerk van vertelling.

Opsommend kan ons sê dat die strokie as nuttige opvoedkundige onderrighulpmiddel gebruik kan word. As aanknopingspunt tussen die geskrewe (verhalende) literêre teks en die televisie-, rolprent e.a. visuele media, het dit besliste waarde.

Verskillende kriteria kan ten slotte op die strokiesprent toegepas word. Eerstens kan die literêre werk of teks uit 'n ander gesigspunt benader word, wat ekstra perspektief en stukrag aan die kwaliteit van die teks kan verleen (kognitiewe kriterium); tweedens kan die strokie stimulerend, motiverend en emosioneel op die literêre teks inwerk (emotiviteitskriterium), en laastens kan die strokiesprent 'n eksterne funksie vervul deur dinge buite die teks (ekstrinsieke kriterium) te betrek, soos bv. morele kriteria.

As toepassing van bogenoemde kriteria kan die onderstaande strokie as visuele 'byteks' dien tot Jan Rabie se kortverhaal, "Drie kaalkoppe eet tesame", waarin een van die sewe doodsondes, vraatsug, uitgebeeld word.



5.6.5 Die resensie

As geskrewe meetmiddel kan die resensie as een van die doeltreffendste evalueringsmetodes van 'n literêre werk/teks sowel as 'n visuele teks beskou word. 'n Film- of boekresensie is 'n onmisbare deel van 'n koerant/ tydskrif.

Die krities-beskouende en evaluerende aspek kom ook na vore in *HAT* se definisie van 'n resensie, nl. die beoordeling van, of kritiek op 'n boek, kunswerk, opvoering, ens.

Van Luxemburg, e.a., (1985 : 98,130) maak melding van die literêr-sosiologiese faset van die resensie. Die ondersoek na die literêre bedryf spits hom veral toe op die samestelling van die leserspubliek en die maatskaplike posisie van die skrywer. Die gebruikte metodes is veral kwantitatief. Ook die korrelasie tussen verkoopsyfers en bespreking via die media word ondersoek. Solank hierdie studies die teks self buite beskouing laat, is daar eerder sprake van sosiale ekonomie as van literatuurwetenskap.

In die laaste tyd is egter ook op die kwalitatiewe aspekte en metodes van die letterkunde gelet. Ondersoek is ingestel na die invloed wat die literêre bedryf/uitgewery op die ontvangs van literêre tekste het. Die studies het veral gehandel oor die manier van redevoering in die resensies; die opvatting wat agter 'n waardeoordeel skuil; en die beïnvloeding via die skool en ander vorme van onderwys. Deur op die voorveronderstellings in resensies te konsentreer, kon nagegaan word op grond van watter kenmerke 'n boek aangeprys of afgekraak word. Literatuursosioloë was veral geïnteresseerd in die verhouding tussen resensies, nl. die onderwys as onderwerp van bespreking enersyds, en die verkoop en biblioteekuitleengetalle andersyds. Sodanige ondersoeke kan, indien sorgvuldig beplan, 'n insiggewende invloed op die media en onderwys uitoefen. Die

gevolgtrekkings waartoe gekom word, kan egter alleen resultate hê as hulle gekonfronteer word met die ontleding van die boek onder bespreking.

Resensies in dag- en weekblaaie is die vorm van literêre kritiek. Die klem in die woord *resensie* val op *resent*, d.w.s. dit wat onlangs, kort gelede gepubliseer of vrygestel is. Die krag van 'n resensie lê juis in sy onmiddellikheid, varsheid en 'nuuswaardigheid' van die produk (boek, film, opvoering).

Resensies het verskillende funksies, bv. die verskaffing van inligting, uitleg en aanbeveling in negatiewe en positiewe sin. Slegs 'n paar dag- en weekblaaie verskaf redelik sistematiese inligting oor pasverskene prosa of poësie. In dieselfde koerante is daar wel pogings tot interpretasie van literêre werke. Die meeste kritici gebruik subjektiewe maatstawwe, hoewel die kriteria wat gebruik is vir die waardeoordele teruggevind kan word in die resensie.

Die resensie is 'n bekende vorm van skriftelike en mondelinge stelwerk wat in die senior grade beoefen word. Die skryf daarvan vereis 'n spesifieke taal, styl en formaat asook kritiese insig en begrip van die inhoud van die boek, film, televisiespel of opvoering wat bespreek word. (Voorbeelde van resensies kan in koerante/tydskrifte gekry word.)

Die film, as die gewildste vermaaklikheidsmedium, leen hom uitstekend tot die skryf van resensies. Aanvullend tot die bespreking is daar ook die evaluering van die film deur middel van 'n stertoekenning (*). Leeraers moet hulle toekenning kan motiveer.

Die resensie kan ook in een of meer van die onderrigfases in die responsgerigte benadering gebruik word. Leerders kan ook hulle eie resensies oor 'n roman (bv. *Toorberg* deur Etienne van Heerden), of oor die verfilming van *Fiela se kind* (Dalene Mathee), of oor 'n oorspronklike filmteks, *Paljas* (Chris Barnard) skryf. Bestaande resensies in die media kan ook nagegaan, krities ontleed en geëvalueer word.

'n Oorspronklike en opwindende soort evaluering is om leerders te vra om self die draaiboek van 'n videodrama te skryf, te regissee, op te voer en dan daaroor 'n resensie te skryf.

5.6.6 Ander literêre evalueringsmetodes

In aansluiting by die resensie, is daar ook ander maniere/metodes waarvolgens 'n waardeoordeel oor 'n literêre werk, boek of teks uitgespreek kan word, nl. deur die byhou van 'n *leesrekord*, 'n *leesjoernaal* en die maak van *kriptiese aantekeninge*.

Al hierdie evalueringsmetodes doen verslag oor of lewer kommentaar op 'n literêre werk/boek. Die klem val in die eerste twee gevalle op lees, terwyl in die laaste geval aantekeninge of notas oor of by 'n teks (bv. 'n gedig) gemaak word.

By die *leesrekord* word verslag gedoen oor al die Afrikaanse boeke (insluitende kortverhale, digbundels, ens.) wat die leerder oor 'n sekere tydperk (bv. 'n kwartaal of jaar) *gelees* het. Dit is sy *eie rekord*, en behalwe vir voorgeskrewe boeke wat in vorige/huidige grade gelees is, sluit dit vertaalde werke in.

Die leesrekord word in 'n skryfboek volgens sekere afdelings ingedeel, bv. naam van skrywer, titel, soort boek (genre), tema, hoofgebeure/hogtepunte, gedeeltes wat aanstoot gee, rede(s) waarom jy van die boek hou of nie hou nie; waarom jy die boek by 'n vriend(in) sal aanbeveel/nie aanbeveel nie, en nog ander responsgerigte vrae.

Thomson se vraelys om die ontwikkelingstadië en leesstrategieë van tienerlesers na te gaan (sien bl. 41/2.3.12), asook 'n algemene vraelys, soos toegepas op *Die keiser* (bl. 241) en die werkkaart is nuttig om in dié verband te gebruik. Aan die einde van die leesrekord kan die leerder 'n spesifieke werk evalueer deur daaraan 'n punt uit 10 toe te ken. Dié puntetoekenning moet gemotiveer word.

Die leesrekord is 'n lofwaardige poging om die meestal traie leser 'aan te moedig' om Afrikaanse boeke van 'n goeie gehalte te lees, al is die poging tot verslaggewing en evaluering hoe eenvoudig. Ondervinding het egter geleer dat dit 'n swaare las op die Afrikaans onderwyser se skouers plaas, en dat die leesrekord nie 'n getroue weergawe van die leesaktiwiteit van die leser is nie, aangesien sommige boeke óf onvolledig is, óf fiktiewe name/titels bevat.

'n Vorm van leesrekord, nl. 'n lys van name en titels van skrywers, word egter deur baie skole bygehou met die oog op die mondelinge eksamen vir graad 12 wat deur die vakadviseur afgeneem word. Tydens die mondelinge eksamen kan aan die leerder vrae oor enigeen van die boeke op die lys gevra word.

Die *leesjoernaal* is 'n boek waarin bydraes van leerders versamel word om deur die skrywer of die onderwyser hard-op in die klas voorgelees te word. Die bydraes kan óf bydraes/kreatiewe werk van die leerders self insluit, bv. gedigte, kortverhale, ens. óf aanhalings uit 'n boek/digbundel/literêre werk. 'n Vereiste van sodanige aanhaling is dat dit afkomstig moet wees uit 'n boek/gedig van *literêre gehalte*. Dit verplig die leser om te onderskei tussen goeie en minderwaardige poësie of prosa, asook om kennis te neem van ons belangrikste Afrikaanse

skrywers en digters. (In hierdie opsig is die leiding van die onderwyser nodig.) Bydraes kan ook geïllustreer word om kleur aan die teks te verleen.

Met *kriptiese aantekeninge* word bedoel kort, bondige, dikwels vir die kriptikus duistere notas, aantekeninge of kantaantekeninge, veral in 'n voorgeskrewe boek, in die kantlyn, langs of onder 'n gedig. In die meeste gevalle is dit 'n kort nota/kerngedagte wat deur die onderwyser in die klas gedikteer word by die lees van 'n voorgeskrewe boek of gedig wat dan in telegramstyl weergegee word; soms is dit 'n opmerking wat nie vir 'publikasie' bedoel was nie, soos bv. die drie s'e wat Raka die beste beskryf: seks (vroue), spel (kinders) en spier (mans). 'n Ander, meer beskaafde voorbeeld, ook uit *Raka*, in die kantlyn langs die aanvangsreëls van die epos (r. 3-6) dié kriptiese nota: 'kultuur vs. natuur'.

5.6.7 Deurlopende en summatiewe (eind-/produkgerigte) evaluering

Ten einde seker te maak dat alle aspekte gedek word en dat daar nie leemtes in die leerders se kennis is nie, is dit nodig dat die onderwyser voortdurend beplan en rekord hou (evalueer) van wat in die klas geleer word. 'n Belangrike aspek van die 'nuwe benadering' soos in die tussentydse sillabus aanbeveel, is die feit dat die onderwyser die leerder op 'n gereelde basis moet evalueer. Hierdie aaneenlopende proses/benadering staan bekend as deurlopende evaluering.

Volgens 'n omsendbrief deur die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) aan skole (1996), is deurlopende evaluering nie 'n blote versameling van punte waardeur onderwysers net meer opdragte aan die leerder gee wat bepunt word nie. Dit is 'n omvattender begrip wat eksaminering, toetsing en bepunting van leerprodukte insluit. Dit gaan egter baie verder as net die insameling van punte.

Deurlopende evaluering behoort plaas te vind aan die hand van sorgvuldig geformuleerde sillabusuitkomste wat sake soos denk- en algemene taalvaardighede, kreatiwiteit, leerprosesse, kommunikasieprosesse, sosiale funksionering en houdings (gedrag) beskryf. Deurlopende evaluering sal die doel hê om leerders te ondersteun in hulle ontwikkeling en dit sal onderwysers help om 'n leerdergerigte benadering te volg.

As voorbeeld van sodanige leerdergerigte benadering met die oog op deurlopende evaluering, kan die tema/eenheid 'Visuele geletterdheid', geneem word. Hierdie eenheid kan in verskillende kreatiewe afdelings of opskrifte, verdeel word, bv.

1. Wat is jou visie?
2. Sien jy nou?
3. Elke prent vertel 'n storie.
4. Visualiseer, adverteer en kommunikeer, ens.

In bogenoemde eenheid is daar 'n oefening met vrae aan die einde van elke afdeling wat die onderwyser in staat stel om vas te stel of die leerder die leerstof begryp al dan nie. So word bv. in Afdeling 2 ('Sien jy nou?') 'n gedig van Petra Müller, "Gesprek met 'n oogarts", as motto gebruik, opgevolg deur responsgerigte/tekstuele vrae. Hierdie oefening(e) aan die einde van elke afdeling (deurlopende evaluering) betrek al vier basiese vaardighede: lees, praat, luister en skryf.

In 'n ander afdeling, die oorlewing van die bloukraanvoël, moet die leerder eers luister na die nuusbuletin en daarna lees met begrip, wat op sy beurt oorloop in die skryf van volsinne. Daarna word van die leerder verwag om woorde en uitdrukkings in 'n woordeboek na te slaan. Die kennis wat so opgedoen is, word aangewend as die leerder praat deur die uitdrukkings wat hy nageslaan het, te verduidelik. Daarna volg 'n luisteraktiwiteit as die leerders na 'n klasmaat se verduideliking luister. Hierop volg weer 'n skryfaktiwiteit as die leerders 'n teks vir 'n video oor die walvis skryf ('Bewaar ons omgewing, red die walvis'), nadat hulle eers 'n selfaktiwiteit (die neem van foto's en die maak van 'n tuisvideo) d.m.v. groepwerk aangepak het. Dié afdeling word afgesluit met 'n debat wat weer luister- en praatvaardigheid verg.

Hieronder volg twee voorbeelde van hoe deurlopende evaluering (DE) vir graad 11 en 12 kan geskied. Let op hoe deurlopende evaluering en formele eksaminering (FE) se gesamentlike punt die leerder by die summatiwe/eindevaluering (SE) (400) uitbring. Die formule is dus $DE + FE = SE = 400$.

GRAAD 11													
DEURLOPENDE EVALUERING						FORMELE EKSAMINERING							TOT.
Luister en Praat			Lees			Leesvraestel				Skryfvraestel			
Luister	Praat	TOTAAL	Prosa	Nie-Literêr	Herlei Na	Nie-Literêr	Opsomming	Gedigte	TOTAAL	Stelwerk	Taalgebruik	TOTAAL	
30	40	70	30	30	90	30	30	30	90	80	70	150	400

GRAAD 12														
DEURLOPENDE EVALUERING						FORMELE EKSAMINERING								TOT.
Luister en Praat			Lees			Leesvraestel					Skryfvraestel			
Luister	Praat	TOTAAL	Prosa	Nie-Literêr	TOTAAL	Nie-Literêr	Opsomming	Gedigte	Kortkuns	TOTAAL	Stelwerk	Taalgebruik	TOTAAL	
30	40	70	30	30	60	30	30	30	30	120	80	70	150	400

5.7 Metodes waarvolgens probleme i.v.m. evaluering/eksaminering van literêre teks opgelos kan word

In §55 van die vraelys aan onderwysers (Bylae A) is gevra watter probleme rondom evaluering/eksaminering van 'n literêre teks ondervind word. Uit die vyf moontlikhede kon onderwysers meer as een keuse doen. In § 56 is respondente gevra hoe hulle dink dié probleem/probleme opgelos kan word. (Ses moontlikhede is verskaf.)

Hierdie vraag (sien § 56 van die vraelys, bl.194) het 'n wye reaksie by onderwysers uitgelok, soos bewys deur die 29 oplossings/antwoorde wat n.a.v. ses vrae ontvang is.

Uit die vraelys blyk dit duidelik dat die beste metode die *regte keuse* van tekste is, geïntegreer met luister-, lees-, skryf- en praataktiwiteite.

Die tweede beste metode is die gee van meer *take en opdragte* wat saam 'n punt, m.a.w. 'n soort deurlopende evaluering, vorm. 'n Lae persentasie respondente het met oplossings vorendag gekom t.o.v. die stel van nuwe norme van evaluering en die beklemtoning van sekere temas.

'n Gebrek aan 'n wye keuse van tekste, bly in talle studies 'n wesenlike probleem. Uit 'n ondersoek wat in 1993 deur die KOD geloods is, het die projekteier, Martie Borman, bevind dat die keuse van voorgeskrewe boeke 'n deurslaggewende rol in die onderrig, benadering en evaluering van die letterkunde speel (sien die bespreking van *Raka* as voorkeurwerk op bl. 51).

Saam met die korrekte keuse gaan die integrasie van die vier basiese kommunikasiestategieë: luister, lees, skryf en praat. In hierdie opsig kan 'n interaksionêre of kommunikatiewe onderrigbenadering soos dié van Combrink (1992 : 9-16) goed te pas kom.

5.8 Eksaminering en evaluering

Eksaminering en toetsing is kernbegrippe by evaluering. Voortvloeiende hieruit, is kernvrae soos die volgende van deurslaggewende belang:

- Watter kenmerke moet die eksamen as doeltreffende meetmiddel vertoon?
- Is daar voldoende wisselwerking tussen die eksamen en vakdoelstellings/ kurrikulum?
- In hoe 'n mate het vernuwing in die jongste benaderings in die letterkunde-onderrig, soos in Hoofstuk 2 bespreek, neerslag gevind in die eksamenpraktyk? (Vir 'n volledige bespreking en ontleding van interne/eksterne vraestelle (Senior Sertifikaat) sien bl. 273).
- Klem word deur die Departement/eksaminatore/onderwysers gelê op eksamenvraag/vorme. Is daar in hierdie opsig sprake van vernuwing?

5.8.1 Omskrywing van begrippe 'eksamen' en 'toets'

Die WAT definieer *eksamen* soos volg:

"1. Mondelinge of skriftelike proef deur middel van vraag en antwoord (a) om die kennis, bekwaamheid of vordering van 'n student of kandidaat in 'n vak of reeks vakke, in 'n bepaalde wetenskap of kunde te toets; (b) om iemand se bevoegdheid om sekere pligte te aanvaar, te ondersoek" (Deel II, p. 491).

Alhoewel die definisie van 'eksamen' ook van toepassing is op 'toets', is hulle tog nie sinonieme nie. Waar eksamen wel met 'n 'formele' eksamen aan die einde van die kwartaal, semester, of eenheid verbind word, het toets meestal betrekking op evaluering van slegs 'n onderafdeling van 'n vak. Toetsresultate word ook nie in berekening gebring by bevorderingsprosedures nie. Vir 'n nadere omskrywing sou 'toets' na gestandaardiseerde toetse verwys, en in Afrikaanse konteks na 'n soort voor-finale evaluering (bv. klastoets, blitstoets, ens.).

5.8.2 Funksie van eksamens/toetse

Uit die definisie blyk duidelik die basiese funksies van eksamens, nl. toetsing van die leerder se kennis van feite, beginsels en metodes i.v.m. vakke of dissiplines.

Uit die antwoorde in die vraelys en die definisies, blyk ook verder dat die ideale eksamen nie net die toepassing van verworwe kennis toets nie, maar ook *insig* en *begrip*. (Hierdie twee begrippe, tesame met kennis, is op bl. 225 verduidelik.)

'n Ander funksie van die eksamen soos blyk uit die vraelys, is dat dit 'n aanduiding bied van die *vordering* van die leerder/kandidaat, m.a.w. wat sy swakhede is, ens. In hierdie opsig kan

eksamens as motivering dien. Ook vir die onderwyser het die eksamen diagnostiese waarde, aangesien dit hom/haar help om vas te stel of hy/sy onderrigmetodes doeltreffend is (Aucamp, 1974 : 16).

'n Belangrike funksie én nadeel van die eksamen, wat ook as tradisioneel aanvaar word en van toepassing is by vraagstelling, is die oorbeklemtoning van feitekennis ten koste van insig. Hier het ons te doen met die reprodusering van gememoriseerde feite-inhoude. Opvoedkundiges is sterk gekant teen eksamenvrae wat net verworwe feitekennis en begrip van kandidate toets. Die oormatige beklemtoning van feitekennis kan ook die geldigheid van die eksamen aantas (Aucamp, 1974 : 16-21).

5.8.3 Vereistes waaraan die eksamen as meetmiddel moet voldoen

Volgens Green (1970 : 64) moet 'n eksamen as meetmiddel die volgende kenmerke vertoon:

- Dit moet *bruikbaar* wees, d.w.s. dit moet die vereiste administrasie, bepunting, ekonomie, behoorlike formaat en vergelykbare norme bevat. Onder 'formaat' en 'vergelykbare norme' word verstaan die fisieke voorkoms van die vraestel: vorm, grootte van veral papier, lettertipe, ens.
- Dit moet kan *diskrimineer* tussen verskillende grade van bekwaamheid en leerprestasies.
- Dit moet *betroubaar* wees, d.w.s. dit moet 'n goeie meetmiddel wees wat dieselfde meting van dieselfde ding by verskillende geleenthede gee. Betroubaarheid hang ten nouste saam met die nasienprosedure, en word beïnvloed deur die menslike feilbaarheid van die eksaminator. Dit geld ook wanneer keusevrae ter sprake kom, want in sommige van die voorgeskrewe eksamens is die keuse so wyd dat leerders tussen 'n kombinasie van vrae kan kies wat nog deur niemand aangepak is nie, wat dit onmoontlik maak om die betroubaarheid van so 'n stel vrae vas te stel (Aucamp, 1974 : 39).
- Seker die mees fundamentele eienskap van 'n doeltreffende toets is dat die eksamen 'n *geldige toetsing* moet wees. Die geldigheid van 'n eksamen hang af van die doeltreffendheid waarmee dit gemeet word, of probeer om gemeet te word. Daar is 'n verskeidenheid kwalifikasies van geldigheid waarvan kurrikulumgeldigheid, logiese geldigheid en differensiasiegeldigheid die belangrikste is.
- Die geldigheid van 'n toets/eksamen hang ook af van die *doelstellings*. Dikwels is die doelstellings so vaag dat dit nouliks opvolgbaar in die praktyk is. 'n Ander probleem is dat 'n eksamen wel deeglik kurrikulumgeldigheid kan hê, maar nie voldoende *vakgeldigheid* nie.
- Laastens sou 'n mens kon vra: In hoeverre is die eksamen of toets billik/redelik?

5.8.4 Tipe eksaminering van die letterkunde: ekstern of intern?

Die vraelys aan onderwysers het getoon dat die meeste onderwysers/respondente (56%) ten gunste van 'n interne eksamen is (sien Hoofstuk 4 : §58, bl. 195).

Van die vernaamste redes wat aangevoer word, is die volgende:

- verskillende interpretasies van tekste;
- uitkomst is nie dieselfde as by alle skole nie;
- kommunikasie/interaksie tussen die betrokke persone sal bevorder word; 'n wye keuse van tekste sal die *peil* van evaluering verhoog, of 'n groter verskeidenheid uiteenlopende evalueringsmetodes daarstel. Hieraan kan ook toegevoeg word die verskillende benaderings/onderrigmetodes soos in Hoofstuk 2 uiteengesit.

Opvallend is dat dit hoofsaaklik histories-bevoorregte skole (HB) is wat die interne bo die eksterne eksamen verkies. Kyk 'n mens na die vakdoelstellings in die tussentydse sillabus en jy vergelyk dit met die vernuwende idees/benaderings t.o.v. 'letterkunde-onderrig' oor die afgelope vier, vyf jaar, dan is die redes wat respondente hierbo aandui, geen verrassing nie. Alles in ag genome, is die interne eksamen, met sy belangrikste nadeel, nl. wisselende standaarde, die enigste uitweg om aspekte soos 'n verskeidenheid van tekste, interpretasies, benaderings (bv. uitkoms- en responsgerigte, geïntegreerde of tematiese benaderings) te evalueer en aan 'n betroubaarder, literêr meer verantwoordelike evaluering en eksaminering te onderwerp.

'n Mens moet natuurlik ook nie uit die oog verloor dat alle matriekandidate tot en met 1991, toe skole onder een departement (die WKOD) geressorteer het, twee verskillende eksterne Senior Sertifikaat-eksamens afgelê het. Daar was dus geen eenvormige standaard nie.

Uit die ondersoek blyk verder dat 'n skrale 32% van die respondente ten gunste van 'n eksterne eksamen deur die Departement (WKOD) is (sien bl. 195).

Die twee belangrikste redes wat genoem word, is dat die eksterne eksamen 'n *eenvormige standaard* en kontrole skep; dat dit meer objektief en regverdig is, en ongerymdhede en wanpraktyke uitskakel.

Een van die respondente het keuse 04 gekies, nl. dat letterkunde glad nie geëksamineer behoort te word nie. Ter motivering is aangevoer dat daar wel 'n vorm van evaluering moet wees, maar dat ons te gebonde aan puntetoekenning is. Vir leerders wat van die memorandum afwyk, word

geen voorsiening gemaak nie. Interpretasies wat verskil, en eksamenvrees, is bykomende redes wat aangevoer word.

Dit is duidelik uit die toetsresultate dat dit vir die pro-eksterniste hoofsaaklik om die stel van 'n objektiewe en eenvormige standaard gaan, terwyl die respondente wat 'n interne eksamen voorstaan, die eksamen beskou as 'n toepassing en geldige toetsing van die kandidaat se kennis, insig en begrip van wat hy/sy in die klaskamer volgens die doelstellings van die sillabus en in ooreenstemming met die jongste beproefde benaderings geleer of onderrig is. Die standaard van evaluering behoort met so 'n tipe eksamen juis behou en selfs verhoog te word. Die implikasie is duidelik: dit is *nie* wat tans in die eksterne eksamen gebeur nie, maar daarby kom ons aanstons.

5.8.5 Metodes waarvolgens voorgeskrewe werke geëksamineer kan word

Dit is interessant om daarop te let dat die meerderheid respondente wat 'n interne eksamen verkies, die eksamen self nie as die belangrikste manier of metode van eksaminering beskou nie, maar dat dit wel deel vorm van die skryfprogram. 'n Skriftelike *eksamen* het slegs 21%, terwyl 'n kreatiewe skryfstuk 31% en 'n algemene werkstuk/tema 25% van die totale antwoorde gehaal. Klein tot mediumgrootte skole (KLM) het 'n meer kreatiewe manier van eksaminering bepleit. Die toetsresultate dui daarop dat skole al hoe meer ten gunste van 'n skryf- of werkstuk is as die huidige, amptelike skriftelike *eksamen*.

Respondente het soos volg gereageer op die vraag wat met "kreatiewe deel van die skryfprogram" (eerste keuse van respondente) bedoel word:

- 'n Groter verskeidenheid evalueringsmetodes waardeur meer aspekte getoets kan word.
- Mondelinge stelwerk kan by die skryfprogram geïntegreer en daarvolgens geëvalueer word.
- 'n Meer positiewe instelling teenoor die letterkunde kan verwag word.
- Persoonlike kontak met die teks (teksbetrokkenheid) word bevorder.

Voortvloeiend uit die skryfprogram, is die tweede keuse 'n werkstuk/tema waarvolgens 'n voorgeskrewe werk geëksamineer kan word. Respondente gee nie, soos in die geval van die eerste keuse, fyner besonderhede van hoe hierdie metode geïmplementeer of in die klaskamer toegepas moet word nie. Slegs breë riglyne en beginsels word genoem, bv.

- leerders kan 'n dieper kennis van die teks opdoen;
- d.m.v. skryfwerk of skriftelike stelwerk kan belangrike aspekte van die taal baasgemaak word;

- deur die opdrag of taak kan die leerder (maar ook die onderwyser wat as 'gids' optree - HJRH) direk by die teks 'betrokke' raak.

Kommentaar: Hoe effektief hierdie metode is, sal afhang van in hoe 'n mate die werkstuk/tema 'n getroue weergawe van die leerder se *eie* insig of selfstandige oordeel en sin vir navorsing is. Leerders sal mondeling getoets moet word om vas te stel of dit sy/haar eie werk is en nie 'n blote klakkelose oorskrywery van literatore en kritici se menings nie. Dit val buite die bestek van hierdie verhandeling om 'n doeltreffende skema uit te werk wat die eksterne eksamen sal vervang; tog sal daar gedurig in gedagte gehou moet word dat die studie van 'n bepaalde werk by die *kreatiewe skryfwerk* of -program van die leerder geïntegreer moet word.

Verder sal spesiaal aandag gegee moet word aan o.a. 'n punteskema, kontrole en samewerking met buurskole vir die stel van 'n eenvormige standaard. In al hierdie sake, en nog veel meer, sal die WKOD as 'waghond' moet optree en leiding gee om sukses te verseker dat die drie basiese kommunikasie-strategieë lees, praat en skryf, met hierdie metode tot sy reg kom.

Die derde manier waarop voorgeskrewe werke geëksamineer kan word, is deur middel van 'n skriftelike eksamen of toets.

Respondente voer ter motivering aan dat die skryfvaardigheid van die leser hierdeur getoets word; dat dit ter wille van 'n eenvormige standaard geskied, en dat sodanige toetsing en evaluering belangrik is om sekere aspekte van die taal te toets.

Een van die respondente het onder 'motivering' van die eerste keuse, enkele opmerkings gemaak oor die keuse wat leerders behoort te hê om letterkunde te bestudeer of nie.

Pogings is wel in die verlede aangewend om aan leerders 'n keuse te bied of 'n alternatief aan diegene wat *nie* in die letterkunde belangstel nie. So 'n plan, hoe lofwaardig en gedifferensieerd ook al, sou nie prakties uitvoerbaar wees nie. Dit sou ook baie koste meebring en tyd in beslag neem. Die droewigste van so 'n keuse sou egter wees dat senior leerders in die laaste jaar of twee van hulle skoolloopbaan nooit 'n enkele werk van 'n goeie Afrikaanse skrywer onder oë sou kry nie. Tieners sou ook daarna nooit weer in aanraking kom met die Afrikaanse literatuur nie. Sodoende sal 'n kultureel agtergeblewe en verarmde geslag van jeugdiges gekweek word.

Die instelling van die vak Letterkunde in die vyftigerjare het ook nie die gewenste resultate opgelewer nie. Die eintlike probleem is dat dit nie HG-status gehad het nie. Literêr begaafde leerders, of leerders wat in die letterkunde geprester het, is nie deur die vak aangetrek nie;

trouens die belangstelling was skraal en dié wat die vak geneem het, was gemiddelde leerders; gevolglik is dié vak later gestaak.

5.8.6 Evaluering van sillabusdoelstellings (1995/1984) t.o.v. literatuuronderrig

In ons bespreking en ontleding van die doelstellings by letterkunde-onderrig word verwys na:

(1) die sillabus van die Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD) vir Afrikaans Eerste Taal HG, Senior Sekondêre Kursus, waarop ook die Senior Sertifikaat-eksamen vanaf 1984 tot 1994 gebaseer is (sien Bylae G); en

(2) die tussentydse sillabus van die Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD) vir Afrikaans Eerste Taal, Gewonegraad (sts./gr. 6 en 7/gr. 8 en 9) en Hoër- en Standaardgraad (sts. 8,9, 10/gr. 10, 11 en 12) waarop die Senior Sertifikaat-eksamen vanaf 1995 tot op die huidige, gebaseer is (Bylae H).

Die 1984-sillabus

Die 'Doelwit' van die 1984-sillabus t.o.v. Lees (bl. 34) word kort en bondig gestel:

"Om die leerling te leer om 'n doeltreffende leesvaardigheid te ontwikkel, met die oog op genot en waardering en/of insig, begrip en 'n juiste oordeel."

As uitbreiding op bogenoemde, volg die Toeligting:

"Die komponent lees veronderstel 'n program van onderrig in besondere tegnieke om leesvaardigheid te bevorder en nie slegs 'n reeks algemene vrae oor die inhoud van 'n leesstuk nie."

Tussentydse sillabus (1995)

Die tussentydse sillabus se doelstellings t.o.v. Lees (bl. 13), onder die opskrif *Besondere doelstellings*, is veel meer uitgebreid en lui soos volg:

"Die doel met die leesprogram is om leerders te onderrig in tegnieke en strategieë wat hul algemene leesvaardigheid sal ontwikkel sodat hulle

"(a) genot sal put uit; insig sal hê in en waardering sal hê vir die bydrae van lees tot hul algemene taalontwikkeling en in die vorming van 'n eie siening.

"(b) hul eie reaksie, interpretasie, insig en genot van literêre en ander tekste tydens die onderrigprogram sal kan gee.

- "(c) hul persoonlike response algaande sal kan verklaar, verantwoord en met dié van ander lesers vergelyk. Veral in die senior sekondêre fase behoort leerders, waar van toepassing, ook kennis te neem van kundige lesers (resensente en akademici, byvoorbeeld) se interpretasie van 'n spesifieke teks.
- "(d) algaande sal besef dat die mens/karakter meesal in die verhaal, vers of drama die kerngegewe is en dat hulle deur die lees van literêre tekste, hul eie kennis van menslike ervarings, intermenslike verhoudings en mense se strewes en ideale kan verbreed en verdiep.
- "(e) algaande die vermoë sal ontwikkel om die verband tussen 'n teks en die tyd, ruimte en kultuur waaruit dit (die teks) ontstaan het, aan te dui."

Onder *Literêre tekste* (5.3.2.3 (b), bl. 14) is daar ook die naderliggende/besondere doelstellings wat die literêre kwaliteit/aktiwiteit vir die leser beklemtoon:

"Literêre tekste is gerieflikheidshalwe as afsonderlike genres in die sillabus uiteengesit. Dit impliseer egter nie dat die bestudering van genres as sodanig die fokus van literatuurstudie moet (of selfs behoort te) wees nie."

Onder *Toeligting* (5.3.4, bl. 17) word verdere besondere doelstellings t.o.v. leerstof (leesprogram) en leesaktiwiteite verskaf wat veral kan help by die benadering van 'n literêre teks:

- "5.3.4.1 Leesstukke behoort aan te pas by die ontwikkelingspeil en belangstelling van die leerder. 'n Wye verskeidenheid tekste behoort gelees te word.
- "5.3.4.2 In die geval van veral literêre tekste is dit belangrik om tydens die lees en bespreking van die tekste aandag te gee aan lesers se respons tot die tekste. Leerders behoort gelei te word om hul individuele respons te ontwikkel, te orden en in die lig van die betrokke teks self te verantwoord. Hulle behoort self afleidings te maak oor die gebruik en funksie van die kernelemente wat die estetiese struktuur tot stand bring. Genot, begrip en waardering is steeds belangriker as die benoeming van die onderdele en die onderrig behoort nie in noukeurige teksanalises te verval nie.
- "5.3.4.3 In gevalle waar tekste kontensieus is, of waar stereotipering of diskriminasie klaarblyklik goedgepraat of aangemoedig word, behoort onderwysers die materiaal te gebruik om leerders se kritiese en empatiese denke te ontwikkel sodat hulle soortgelyke situasies in die werklike lewe doeltreffend sal kan hanteer."

Die volgende tabel toon die verskille en ooreenkomste tussen die 1984- en die 1995-sillabus t.o.v. algemene en besondere (literêre) doelstellings. Die doelstellings is tot sleutelbegrippe t.o.v. die onderrig van lees gereduseer. (Tussen hakies word die hoogste frekwensies van die bepaalde sleutelbegrip aangedui.)

A. ALGEMENE/ VERDERLIGGENDE DOELSTELLINGS TOT SLEUTELBEGRIPPE GEREDUSEER			
	1995		1984
1.	Genot (uit bydrae van lees) (6)	Genot (2)	
2.	Begrip/(eie) insig (in lees van teks) (4) – ook nie-literêr	Insig (3) en begrip ("Stillees en begrip"); 'juiste' oordeel	
3.	Waardering (hê vir) (4)	Begrip en waardering (3) vir literêre teks	
4.	Leesvaardigheid (ontwikkeling van) (3)	Leesvaardigheid (bevordering van) (2)	
5.	Tegniek en strategie (beplanning) (2)	Besondere tegnieke (1)	
6.	Algemene taalontwikkeling	–	
7.	Verband: teks x tyd; ruimte x kultuur	–	
8.	Wye keuse van tekste (interpretasie)	Leesstukke aangepas by ontwikkelingspeil en belangstelling van die leerder.	
B. BESONDERE (NADERLIGGENDE) DOELSTELLINGS WAT DIE WAARDE VAN DIE LETTERKUNDE VIR DIE LEERDER BEKLEMT OON			
1.	<i>Eie reaksie</i> (respons); verklaring van eie <i>respons</i> en vergelyking met ander lesers (4) Interpretasie (literêre teks)	Geen responsgerigte onderrig	
2.	Insig (literêre teks) (Estetiese) genot van literêre teks gedurende onderrig Waardering Kennisname van kundige en ervare lesers en interpretasie van teks Genre-indeling (onfunksioneel) Wye keuse van tekste aangepas by ontwikkelingspeil	Interpretasie (2) Insig Begrip (4) (Estetiese) genot Waardering van literêre teks; waardering vir wyse waarop die boumiddele tot hegte <i>eenheid</i> saamgesnoer is (3) – – Geen vereiste of algemene teoretiese bou van genre – gaan uit van bepaalde werk self (struktuur). Leesstukke aangepas by ontwikkelingspeil en belangstelling van leerder.	

C. HOOFDOEL	
Leerders behoort gelei te word om hul individuele <i>respons</i> te ontwikkel, te orden en in die lig van die betrokke teks self te verantwoord. Genot, begrip en waardering is steeds belangriker as die benoeming van die onderdele, en die onderrig behoort nie in noukeurige teksanalise te verval nie.	Die hoofdoel van die literêre studie is begrip en insig wat kan lei tot werklik estetiese genot en tot waardering vir die wyse waarop die boumiddele tot 'n hegte eenheid georden is.

Opmerkings

- Wat dadelik opval i.v.m. die verskillende doelstellings, is die "oop ruimtes" in die 1984-sillabus. In die jongste sillabus is *taalontwikkeling* 'n natuurlike uitvloeisel van die leesprogram.
- 'n Interessante aspek van die 1995-sillabus is die toevoeging van literêre terme en hulle verhouding tot mekaar. So word byvoorbeeld 'n verband gelê tussen teks en tyd; ruimte en kultuur soos dit in die verhaalkuns van toepassing is.
- 'n Belangrike opvoedkundig-literêre aspek van die doelstellinge van die 1995-sillabus is die sentrale plek wat die mens/karakter in die letterkunde inneem. Karakters in die literêre teks kan nie net slegs vir leerders as rolmodelle dien nie, maar hulle kennis van intermenslike ervarings kan daardeur opgeskerp word.
- Benewens die mens-in-die-teks, is daar ook die leser se rol wat in die 1995-sillabus as 'n 'nuwe' benadering sy beslag kry. In teenstelling met vorige sillabusse, word in die jongste sillabus vir die eerste maal erkenning verleen aan die leser se reaksie (*respons*), nie alleen op die teks nie, maar ook interaksionêr met ander lesers. Verder word in die proses ook die kundigheid van die gesoute leser betrek.
- Begrippe wat soos 'luidende simbole' in albei sillabusse opklink, is *genot*, *begrip*, *insig* en *waardering*.

Volgens die WAT is *genot* die handeling van geniet; iets wat iemand laat geniet; iets waarvan of waardeur 'n mens geniet; 'n aangename gevoel wat ontstaan deurdat 'n mens jou in iets verlustig.

Die begrip 'genot', wat nie minder nie as ses maal in die sillabus voorkom, impliseer 'n ontspanne, irrasionele handeling. Dit is terselfdertyd 'n gelukkige toestand, 'n aangename emosie of bevrydende gevoel wat jou beetpak, terwyl of nadat jy besig is met lees, werk, ens. Weens die irrasionele aard van die begrip, is dit ook moeilik verifieerbaar. Hoe

evalueer of meet 'n mens byvoorbeeld *leesgenot*? Aanvaar jy dit sonder meer as een van daardie emosies waarop die stereotipe vraag volg: "Het jy die boek/verhaal/gedig/film, ens. geniet?" Waarop die onvermydelike antwoord een van vele kan wees: "Baie", "Nee", "Nogal", "Taamlik". En dan die motiveringsvraag: "Waarom?" wat op die ou end jou *persoonlike* en dikwels onkontroleerbare siening is. Om dié rede is 'genot' 'n kernwoord en -begrip in die resepsie-estetika waarmee die responsgerigte benadering graag werk. Kortweg, genot is geen doel op sigself nie. Dit is 'n soort sjibbolet-woord, 'n tipe 'beloning' of proef-op-die-som wat gebruik word nadat 'n mens 'n teks van alle kante betrag het.

Opvallend is die posisie wat 'genot' inneem in die hoofdoelstelling van die leesafdeling van die sillabus. Die 1995-sillabus plaas *genot* eerste. Die drie begrippe *genot*, *begrip* en *waardering* word slegs teenoor *benoeming van onderdele* gestel. Vir die skrywer van hierdie verhandeling is die 1984-sillabus se leesvolgorde meer logies, aanvaarbaar en lesergerig: verstaan die teks; lees dit met insig en begrip en jy sal agterkom *hoe* die teks inmekaarsteek; dit geniet en uiteindelik die teks/werk self kan waardeer.

Oor die literêr-opvoedkundige betekenis van die woorde *begrip* en *insig* het ons reeds breedvoerig uitgewei. Wat oorbly, is net 'n kort verklaring van 'waardering' as literêre begrip en aktiwiteit.

Vir Aucamp (1974 : 94) hou 'waardering' verskillende implikasies in. Om sy mening te staaf, haal hy 'n gedeelte uit die *Verslae van eksaminatore* (1969) aan: "Daar haper bepaald iets aan die leesvermoë en begrip van die meeste kandidate; daarom was daar so min uitstaande antwoorde wat getuig van begrip en waardering." Soos in hierdie konteks gebruik, beteken 'waardering' *begrip, vertolking of ontleding*.

In die hande van die deskundige word 'waardering' 'n tegniese verkenning van die teks, mét uitwys van defekte, maar bowenal 'n vooropstel van die deugde van 'n bepaalde teks. In dié lig beskou, word dit meer as waartoe die gemiddelde leerder in staat is – 'n soort evaluering. Om 'n literêre teks te waardeer, bring verder mee dat 'n teks met ander soortgelyke tekste vergelyk word. Dié soort vergelyking vereis groot lees- en lewenservaring. Dit wil voorkom of 'n term soos 'waardering' weinig bydra tot presieser doelstellings in die letterkunde-onderwys. Dit is ook opvallend dat Bloom in sy *Taxonomy of Educational Objectives* (1964) nie die begrip 'waardering' ('appreciation') in sy kategorisering van intellektuele vermoëns en vaardighede insluit nie (Aucamp, 1974 : 95).

5.8.7 Verskille en ooreenkomste t.o.v. die leerstof/leerprogram tussen die 1984- en 1995-sillabus

In hoofsaak stem die leerstof ooreen, behalwe dat die 1984-sillabus veel meer tegniese begrippe, stilleestegnieke en vaardighede rondom hom vergader. (Onder die hofie Stillees en Begrip is alleen 20 leesaktiwiteite saamgebondel.)

Wat die genres, verhaalkuns en drama (literêre tekste) betref, is daar 'n groot mate van ooreenkoms t.o.v. die letterkundige terme. 'n Belangrike byvoeging tot die literêre kritiek is die *vertellersgesigspunt* in die 1995-sillabus, teenoor slegs 'n 'gesigspunt en fokus' (5.1.7).

Die opvallendste verskil tussen die twee sillabusse is die drastiese inkorting van die poësie-leerstof, veral die weglating van literêre, dikwels prosodiese terme/begrippe, asook stylleer.

Die verstegniese middele wat tot die betekenis van die poësieteks kan bydra, moet onderrig word. Terselfdertyd behoort die klem steeds op die funksionaliteit binne konteks te val.

Deurslaggewend vir die literatuuronderrig, evaluering en eksaminering is die lesergerigte benadering soos in die 1995-sillabus uiteengesit (sien 5.3.4.1 en 5.3.4.2). Daarteenoor, is daar in die 1984-sillabus die teks- of strukturele benadering wat "uitgaan van die bepaalde werk self" (5.1.14).

5.8.8 Eksaminering, evaluering en vraestelle

Onderstaande is 'n uiteensetting van die formele eksamens wat op die 1984- en 1995-sillabusse gebaseer is.

1984-sillabus

6.1 EKSAMEN

EERSTE VRAESTEL (Literatuurstudie) - 3 uur

120 punte

Kandidate sal oor vier bepaalde boeke wat die volgende afdelings dek, geëksamineer word. Van die kandidaat sal verwag word om een vraag van 30 punte oor elke boek te beantwoord.

6.1.1 *Afdeling A*: 'n Bloemlesing gedigte. Drie tekstuele vrae van 20 punte elk sal gestel

word. Hierdie afdeling moet 'n verdere verpligte vraag van 10 punte insluit wat

handel oor 'n gedig wat nie voorgeskryf is nie.

10 + 20 = (30)

6.1.2 *Afdeling B, C en D*: Drie boeke van goeie letterkundige gehalte (drama verpligtend), roman, kortverhaal, lewensbeskrywing, ens.

Kontekstuele vrae en gestruktureerde opsteltipe vrae moet oor elk van die drie boeke gestel word.

Drie vrae sal oor elke boek gestel word.

30 x 3 = (90)

Die eksamen bestaan verder uit die

TWEEDE VRAESTEL (Stelwerk) - 2 uur

100 punte

en die

DERDE VRAESTEL (Begrip en taalleer) - 2½ uur

130 punte

Die totale punteverdeling vir die eksterne Senior Sertifikaat-eksamen vir die vak Afrikaans Eerste Taal Hoërgraad is soos volg:

Mondeling (kummulatief saamgestel)

50 punte

Eerste vraestel (Literatuurstudie)

120 punte

Tweede vraestel (Skriftelike stelwerk)

100 punte

Derde vraestel (Begrip en taalleer)

130 punte

TOTAAL :

400 punte

1995-syllabus

Punteverdeling:

INTERNE EKSAMINERING

Mondeling (Luister en praat)

70 punte

Lees: 1½uur

Prosa

30 punte

Drama

30 punte

EKSTERNE EKSAMINERING

EERSTE VRAESTEL (Lees) 3 uur

Die vraestel bestaan uit vier afdelings:

Afdeling A en B: Vrae oor nie-literêre tekste (30 + 30) =

60 punte

Afdeling C en D: Letterkunde (vrae oor literêre tekste) (30+30) =

60 punte

Afdeling C: Digkuns (Vraag 5) 10+ 20 = 30 punte

Afdeling D: Kortkuns (Vraag 6 of 7) = 30 punte

TWEEDE VRAESTEL (Skryf) 3 uur

150 punte

TOTAAL :

400 punte

5.8.9 Wisselwerking tussen eksamen en vakdoelstellings: die eksamenvraag

'n Mens kan sonder teësprak sê dat 'n eksamen kwalik geldig kan wees as dit nie die inhoud en doelstellings van die vak waarom dit gaan, weerspieël nie.

Ten einde die wisselwerking tussen vakdoelstellings, onderrig en eksaminering te bepaal, is dit nodig dat ons na die naderliggende doelstellings by letterkunde-onderwys kyk. Opvallend in hierdie opsig is die omgangsterme *insig*, *begrip*, *waardering* en *interpretasie*, wat deur hulle herhaalde gebruik al 'gestandaardiseer' geraak het. Alhoewel hierdie begrippe opvoedkundig van aard is, wil ons vir die doel van die studie hulle onder die begrip *literêre aktiwiteit* saamvat. 'Literêre aktiwiteite' is die vermoë om 'n teks met kennis, begrip en insig te lees; om ontledend en vertolkend met 'n teks om te gaan; om struktuur (eksplisiete en implisiete struktuur) te beskryf en te ontleed; om waarderend en desnoods vergelykend oor tekste te skryf (Aucamp, 1974 : 93).

Nou verweef met die begrip 'literêre aktiwiteit' is die belangrike doelstelling in die tussentydse 1995-sillabus, nl. leerders se eie reaksie en persoonlike respons tydens die onderrigprogram. Die eksamen in die algemeen, maar veral die eksamenvraag, bly ons uitgangspunt om vas te stel of daar wel wisselwerking en op die ou end vernuwing plaasgevind het.

Hoe belangrik die eksamenvraag is, word bewys deur 'n ondersoek wat die Kaaplandse Onderwysdepartement (Borman, 1993) ingestel het na onderwysers en gr. 12-leerders se beoordeling van voorgeskrewe werk in Afrikaans en Engels. Daar is met dié ondersoek bevind dat die *tipe vraag* 'n groot rol speel t.o.v. die prestasie in die eindeksamen vir letterkunde, en *nie* die mate waarin die werk vir leerders 'interessanter' of 'aanvaarbaarder' gemaak word nie.

Die eksamenvraag moet volgens Aucamp (1974 : 91-92) opvoedkundig én literêr bekyk word. Onder 'opvoedkundig' kan vrae soos die volgende gevra word:

- (1) Watter eksamenvraagvorm word benut? Kort, gestruktureerde opstelvrae, of vrae van 'n 'objektiewe' soort, bv. veelkeusevrae?
- (2) Is daar 'n balans tussen die soort eksamenvraagvorme wat benut word?
- (3) Is die soort eksamenvraag wat benut word, geskik vir die aard van die vak wat geëksamineer word?
- (4) Is die puntegewig wat aan die onderafdelings van die vraag toegeken word, regverdigbaar in die lig van die doelstellings wat die vakonderwys rig?

(5) Wat is die moeilikheidsgraad van die vraag wat gestel word?

Laasgenoemde is belangrik om twee redes:

- (a) Die sillabus plaas 'n besonder hoë premie op die ontwikkeling van selfstandige denke by die leerder.
- (b) Die presiese vasstelling van die moeilikheidsgehalte van 'n vraag/graad van abstrakte denke wat 'n vraag verg by 'n vraestel wat die kandidaat se keuse tussen verskillende vrae toelaat, skakel ten nouste met die betroubaarheid van die vraestel.

Ten einde die literêre aktiwiteite en kwaliteite van 'n letterkundevraestel te evalueer, is 'n literêre 'matrys' nodig. In hierdie opsig kan die gebruik van 'n werk soos Bloom (1964) se *Taxonomy of Educational Objectives*, wat met welslae deur Aucamp in sy D.Ed.-verhandeling, *'n Ondersoek na die doeltreffendheid van die eksterne eksaminering van voorgeskrewe letterkunde vir Afrikaans Hoër in die Kaaplandse Senior Sertifikaat* (1974) toegepas is, van opvoedkundige sowel as literêre waarde wees in 'n skerper omlyning en bruikbaarder definiëring van sleutelbegrippe soos *insig*, *begrip*, *waardering*, ens. Ruimte ontbreek om volledig op Bloom se taksonomie in te gaan; daarom bepaal ons ons hoofsaaklik by die ses hoofkriteria van opvoedkundige doelstellings wat hy aanlê sonder dat ons op die fynere besonderhede, denkvlakke of onderskeidings ingaan.

Die volgende aangepaste skema van Bloom is gebruik by die evaluering van vrae in die Senior Sertifikaat-eksamen (letterkunde) van 1995 tot November 2000. (Tussen hakies is die syferwaarde wat deur Bloom gebruik word. In die meeste gevalle word slegs die subkategorieë gebruik wat op gr. 12-vlak of die eksterne eksamen van toepassing is.

1. KENNIS (INHOUD) (1.00)

Riglyne:

- Die vraag verlang slegs *spesifieke kennis/inligting* van die kandidaat (1.1)
 - Die antwoord kan direk uit die teks afgelei word.
 - 'n Suiwer/'gevorderde' inhoudsvraag
- *Kennis van literêre terme/terminologie* (1.11)
 - Verwys na spesifieke simbole/mees aanvaarbare simboolverwysing
- *Kennis van spesifieke feite*, bv. datums, gebeure, plekke (1.12)
 - Kennis van metodes om met spesifieke feite te werk (1.20)
 - Wyse van organisasie, beoordeling, kritiek

2. BEGRIP (INSIG) (2.00)

Riglyne:

Die leerder is bewus van kommunikasie en maak gebruik van materiaal.

□ *Interpretasie/Waardering/Vertolking* (2.20)

- Interpretasie: verduideliking of opsomming van 'n kommunikasie.
- Sluit 'n doelstelling in; interpretasie behels 'n opname, herrangskikking of nuwe siening van die onderwerp/stof.

3. TOEPASSING (3.00)

Riglyn:

- Die gebruik van abstraksies in besondere situasies; vorming van algemene idees.

4. ONTLEDING (4.00)

Riglyne:

- Die opbreek van *kommunikasie* in samestellende elemente.
- Ontleding van *elemente*; identifisering van die elemente wat by kommunikasie ingesluit is; vaardigheid om feite van bewerings te onderskei (4.10)
- Ontleding van *verhoudings*: verbindings en interaksie tussen elemente en dele van kommunikasie (4.20)

5. SINTESE (5.00)

Riglyne:

- Samevoeging van elemente en dele om 'n geheel te vorm.
- Proses waarvolgens elemente gerangskik en gekombineer word om 'n patroon te vorm.

6. EVALUERING (6.00)

Riglyne:

- 'n Gevorderde en komplekse denkvlak; kritiese vermoëns van kandidaat word beproef; daar word verwag om 'n waardeoordeel uit te spreek oor meestal 'n ongesiene teks of 'n deel/dele van 'n teks.
- Die vermoë om logiese gebreke in argumente aan te dui.
- Oordele oor *interne* kriteria (wanneer o.a. teks *nie* voorsien word nie) (6.10)
- Oordele oor *eksterne* kriteria (6.20) (Teks word voorsien.)

LW. Hierdie kriteria word selde in 'n eksterne eksamen toegepas. Wel word dit in die letterkunde-onderrig by leerders met bogemiddelde literêre insig gebruik. 'n Kandidaat sou kan gevra word om 'n kritiese waardering van 'n gedig te skryf, sonder of met 'n teks. So

iets sou wel moontlik gewees het by interne vraestelle voor 1995 (bv. Desember 1965).

Met die huidige leesvraestel word so 'n vraag heeltemal uitgesluit.

Opmerkings

1. Deur bogenoemde taksonomie of stel kriteria het die ondersoeker probeer om die literêre aktiwiteite van die spesifieke vraag te toets, asook die graad van opvoedkundige/abstrakte denke, vanaf die mees elementêre kennisvlak 1 (reproduksie van spesifieke kennis) tot die mees gevorderde denkvlak 6 (evaluering). Die logiese stappe is: *ken* (weet) → *begryp* (waardeer) → *toepas* → *ontleed* → *voeg saam* en *evalueer*.
2. Evaluering volgens hierdie taksonomie geskied slegs op 'n arbitrêre wyse en moet bloot rigtinggewend wees t.o.v. hoe 'operasioneel' die begrippe is wat in die vakdoelstellings gebruik word.

5.8.10 'n Ontleding van die WKOD-Leesvraestel (letterkunde), Sr. Sert.-eksamen, Afrikaans Eerste Taal HG, November 2000

(Sien Bylae I vir 'n afskrif van die Leesvraestel)

Die vraestel bestaan uit VIER afdelings: Afdeling A, B, C en D. Ses vrae moet beantwoord word.

Afdeling A bestaan uit nie-literêre tekste waarvan twee vrae (Vraag 1 en Vraag 2) beantwoord moet word, en *Afdeling B* waar kandidate 'n opsomming (samevatting) moet doen. In hierdie afdeling moet ook albei vrae (Vraag 3 en Vraag 4) gedoen word.

Afdeling C en D is die *letterkunde-deel* van die vraestel. In Afdeling C (digkuns) is Vraag 5 verpligtend. Dié vraag bestaan uit 5 veelkeusige vrae wat 2 punte elk tel (10), asook 'n onvoorbereide gedig waaroor 11 vrae gevra word met 'n puntetotaal van 20 punte (in totaal 30 punte) vir Vraag 5.

In *afdeling D* (kortkuns) het kandidate 'n keuse tussen Vraag 6 en Vraag 7. Vraag 6 bestaan uit 15 vrae van 2 punte elk, en Vraag 7 uit 14 vrae waarvan 13 twee punte elk tel en een vraag 4 punte = 30 punte altesaam.

DIE VRAESTEL

VRAAG 5

Lees die onderstaande gedigte aandagtig deur en beantwoord dan die vrae wat op elkeen volg.

Die strandjutwolf

Dit kom net met die donker maan:
ek hoor dit vër eers roep
soos iets wat klæ in die veld;
dan is dit by die stoep...

hy snuiwe aan die drumpel saggies
en roer rondom die huis,
ek hoor hom ruik-ruik asemhaal
en krap by die kombuis;

die hele werf is vol van hom:
daar waar die ploë blink,
daar sien ek die os-groot skadu roer
en hoor iets ysters klink.

Ek weet hy is so grys en groot,
dat as hy regop klim
dan krap sy pote aan die nok,
hy luister by die skoorsteen in...

en as ek in my kamer lê
en als is stil en swart,
dan weet ek is dit in die huis,
ek luister na my hart,

ek weet sy oë is vaal en blind,
ek hoor hom sagter as 'n snik
net in die gang, en tussenin
my polshorlosie tik,

en op die helder dag weet ek
dat die Gryse by my bly,
ek hoor sy draffie en ek voel
sy wit oë agter my.

N.P. van Wyk Louw

Kies uit die gegewe alternatiewe elke keer die een wat die beste pas en skryf dit teenoor die betrokke nommer neer.

5.1 Hierdie gedig bestaan uit

- (a) tersines.
- (b) tersetette.
- (c) kwatryne.
- (d) kwartette. (2)

5.2 Die progressie in die gedig is

- (a) van dier na ding.
- (b) van ding na dier.
- (c) van klank na stilte.
- (d) van ver na naby. (2)

5.3 Watter een van die volgende pas nie?

- Die "Gryse" in die slotstrofe kan dui op
- (a) die Dood.
 - (b) 'n wolf.
 - (c) 'n simbool van vrees.
 - (d) die ouderdom. (2)

5.4 Die funksie van die beletseltteken aan die einde van die eerste strofe:

- (a) Dit dui op die lengte van die stoep.
- (b) Dit help om spanning of afwagting te skep.
- (c) Dit toon aan waar die "dier" is.
- (d) Dit dui op tyd. (2)

5.5 Die soort beeldspraak in "ek hoor hom sagter as 'n snik" is

- (a) vergelyking.
- (b) metafoor.
- (c) personifikasie.
- (d) sinekdogee. (2)

BESPREKING

Ons het vroeër gesien dat die veelkeusevraag (sien bl. 235) geskik is om ingewikkelde leeruitkomstes soos begrip en toepassing te evalueer.

Alhoewel die vrae oordeelkundig gekies is – vir die oningeligte lyk dit aanneemlik, maar vir die kandidaat wat sy vak ken, is dit duidelik sigbaar – toets dié soort vrae in die algemeen nie werklik begrip, waardering en interpretasie nie. 'n Vraag wat meer denkvermoë, begrip en insig vereis en toets, is Vraag 5.3. 'n Mens sou onder meer die laaste strofe kon interpreteer as die Dood ("Gryse") wat soos in Eugène Marais se gedig, "Skoppensboer", die mens se lot verseël.

Die gedig beweeg op 'n letterlike vlak en stol dan in die abstrakte "Gryse" in die derde laaste reël. Dié gedagte word in die keuses weerspieël: twee keuses is opsigtelik letterlik; die ander twee toets die graad van abstrakte denke. Uiteindelik bepaal kennis van die gebruik van die hoofletter die finale keuse tussen konkrete en abstrakte denke.

Vraag 5.2 en 5.4 staan op 'n laer trap van abstrakte denke en literêre aktiwiteit. Die begrippe 'progressie' (5.2) en 'funksie' (5.4) verhef dié vrae tot meer as 'n blote weergawe van spesifieke kennis van feite/klassifikasie/kategorieë. Vraag 5.1 en 5.5 is gekamoeefleerde benoemings- en herkenningsvrae wat slegs kennis van literêre terme toets – juis dit waarteen die sillabus ernstig waarsku.

Dit is hartseer om te dink dat matriekandidate "Strandjutowolf", 'n gedig wat nie op graad 12-peil is nie en ook in geen bekende senior skoolbloemlesing te vinde is nie, sal assosieer met triviale aspekte van die gedig soos tersines, kwatryne en beletseltokens. En dan weet kandidate nie eens of hulle raaskote in die kol was nie!

Kategorietoekenning/grade van literêre aktiwiteit/abstrakte denke:

Vraag 5.1 : 1

Vraag 5.2 : 2

Vraag 5.3 : 3

Vraag 5.4 : 2

Vraag 5.5 : 1 of 2

Flaminke

- 1 As die dag sy son kom uithang
 2 teen die nag en blou-blou lug
 3 rig ons op stellacies bene ons op,
 4 hang in water ons dubbelbeelde,
 5 sleep snawels deur vlak poele
 6 en lê elke eier teen aasvoël en tyd.
- 7 Ons laat die panne rosig blom,
 8 al roer iets in ons en tril
 9 soos 'n veer teen 'n bossie aangewai
 10 oor die skilferkors wat wyer en wyer
 11 sy net onder hierdie silwer son span.

Johann Lodewyk Marais

- 5.6 Op watter presiese tyd, van die dag of die nag, vind die gebeure, in strofe 1 plaas? (2)
- 5.7 "rig ons op stellacies bene ons op,"
- 5.7.1 Watter soort beeldspraak het ons hier? (1)
- 5.7.2 Wat sê die digter met die woord "stellacies" vir ons van die voorkoms van die bene? (2)
- 5.7.3 Sê in jou eie woorde wat hier (in die bostaande aanhaling) gebeur. (2)
- 5.8 Wie of wat is in hierdie gedig aan die woord? (2)
- 5.9 Wat is die funksie van die herhaling van die woord "blou" in versreël 2? (2)
- 5.10 Na watter beelde word in die vierde versreël van strofe een verwys? (2)
- 5.11 Op watter twee maniere word die eiers bedreig (reël 6)? (2)
- 5.12 Skryf 'n enkele woord uit strofe een neer wat 'n kontras vorm met die woord "skilferkors" in die tweede strofe. (2)
- 5.13 Benoem die klankverskynsel wat ons in die laaste versreël aantref. (1)
- 5.14 Wat sê die laaste twee versreëls vir ons aangaande die toestand van die pan? (2)

(20)

/30/

BESPREKING

5.6 'n Suiwer inhoudsvraag.

Graad van literêre aktiwiteite/abstrakte denke: *graad 1-vlak* (kennis van spesifieke feite: datums, gebeure, plekke)

5.7.1 Graad van literêre aktiwiteite/abstrakte denke: *graad 1- of 2-vlak* (kennis van literêre terme; begrip); benoemingsvraag (vgl. sillabus 5.3.4.2)5.7.2 Hierdie vraag vereis effens meer as net inligting wat uit die teks afgelei kan word. *Graad 2-vlak* (verduideliking van 'n kommunikasie)5.7.3 Die vraag veronderstel 'n hoër vlak van denke as slegs spesifieke kennis (vgl. 5.7.2). *Graad 2-vlak* (vertaling: kommunikasie word geparafraseer en oorgedra van een taal na 'n ander kommunikasie)5.8 Alhoewel dié vraag in dieselfde kategorie as 5.6 val, is die kennisvlak hoër as net kennis van spesifieke feite. Die kandidaat se taal- en denkvermoë (kombinasie tussen die titel en die spreker, aangedui deur die persoonlike vnw. "ons") word hier getoets. *Graad 1-vlak* (kennis van metodes om met spesifieke feite te werk)5.9 Hierdie vraag toets veral literêre insig en interpretasie. *Graad 2-vlak* (interpretasie van 'n kommunikasie)5.10 Slegs literêre verwysing/benoeming. *Graad 1-vlak* (kennis van literêre terme)5.11 'n Elementêre inhoudsvraag. Vereis geen literêre of abstrakte denke nie. *Graad 1-vlak* (verlang slegs spesifieke kennis/inligting)⁹⁾5.12 Die vraag vereis 'n basiese kennis van die literêre begrip 'kontras'. *Graad 1-vlak* (spesifieke kennis van literêre term)5.13 'n Elementêre, literêre benoemingsvraag op *Graad 1-vlak* (kennis van literêre terme en ook die toepassing daarvan)5.14 Graad van literêre aktiwiteit en abstrakte denke is op *graad 2-vlak* (verduideliking van 'n kommunikasie; vgl. 5.7.2)

⁹⁾ Die vraag self is foutief; dit is nie die eiers wat bedreig word nie - 'n aanklag teen eksaminator *en* moderator!

Algemene opmerkings oor Vraag 5 ("Strandjutwolf" en "Flaminke")

1. 'n Negatiewe profiel van abstrakte denke en literariteit is in hierdie vraag gehandhaaf. Uit die 16 kortvrae is 9 vrae (55%) literêr verdag en op 'n lae vlak van abstrakte denke. Slegs 44% van die vrae is op graad 2-vlak (begrip/insig) en 1% op graad 3-vlak (toepassing).
2. Opvoedkundig bekyk, is daar ook twyfel oor die moeilikheidsgraad van die vraag. Te oordeel aan bogenoemde profiel, wentel meer as die helfte van die vrae om die kennis-/inhoudsaspek. Voldoende keuses speel 'n uiters belangrike rol by die eksamenvraestel. Alhoewel daar 'n verskeidenheid keuses is (die veelkeusevraag maak die keuses nog wyer); hang die moeilikheidsgraad nie uitsluitlik van die keuses af nie, maar in hoe 'n mate die *ontwikkeling van selfstandige denke die moeilikheidsgraad van die vraestel bepaal*. Dit bring noodwendig die hoë premie wat die sillabus op selfstandige denke plaas onder verdenking.
3. In aansluiting by opmerking 2, is daar ook die hoë frekwensie van sg. 'benoemingsvrae' wat in die vraestel voorkom, bv. "Benoeem die klankverskynsel...?" (5.13) of: "Watter soort beeldspraak...?" (5.7.1) i.p.v. om die kandidaat se begrip/insig van die *funksionaliteit* van die bepaalde implikasie- of klankverskynsel te toets. Dié soort vrae is ook in stryd met die gees van die sillabus, wat selfstandige denke by die leerder vooropstel.
4. Die twee gedigte is uiteenlopend van aard. Van Wyk Louw se "Strandjutwolf" kan skaars, verstegnies en inhoudelik gesproke, in dieselfde asem as die veel mindere "Flaminke" genoem word. Dit gaan hier egter om die skep van 'n standaard en dan moet 'n mens toegee dat albei gedigte nie op matriekpeil is nie.¹⁰⁾

Hieruit sou 'n mens kan aflei dat literêre kwaliteit en veral die graad van abstrakte denke nou verweef is met die keuse van 'n teks. Hoe ryker die teks aan inhoud, begrip en figuurlike taal, hoe groter is die literêre en abstrakte spanwydte van die vrae. 'n Arm teks genereer meestal armoedige vrae. (So ook 'n ryk teks in die hande van 'n swak vraesteller!)

5. Die eksamenvraagvorm wat in hierdie vraag (poësie) die meeste benut word, is die kortvraag (sien bl. 233). Van die 16 vrae is slegs twee vrae nie kortvrae nie.

¹⁰⁾ 'n Vlugtige steekproef het aan die lig gebring dat "Strandjutwolf" in Jan Kromhout se *Digterstemme* opgeneem is. Volgens die inleiding tot die bloemlesing is die teikenmark Engelssprekende leerders, veral junior leerders. Die samesteller het al die gedigte in merietevolgorde geplaas. Uit 'n lys van 121 titels verskyn "Strandjutwolf" 34ste. Opperman se gedig, "Stad in die mis", wat in die vorige jaar (1999) as veelkeusevraag in die eksterne eksamen gevra is, kom veel laer op die lys voor, nl. 107de.

AFDELING D: KORTKUNS

Beantwoord slegs EEN vraag uit hierdie afdeling.

SPEKTRUM (Helena B. de Swardt)

Beantwoord Vraag 6 of Vraag 7

VRAAG 6

Beantwoord al die vrae wat hier volg oor die verhaal "Nag by die drif" deur Elise Muller.

6.1 Gedurende die verloop van hierdie verhaal het daar 'n bepaalde kentering by die reisiger-vrou ingetree.

6.1.1 Watter beskouing het sy aanvanklik van die oumense, hulle huis en hulle lewenstyl gehad? (2)

6.1.2 Watter karaktertrek van haar het tot hierdie siening gelei? (2)

6.1.3 Hoe verander die vrou se siening teen die einde van die verhaal? (2)

6.2 Die besoeker-vrou verlaat die oumense se huis met 'n "gevoel van neerlaag in haar".

Wat het tot hierdie gevoel aanleiding gegee? (2)

6.3 Waaroor het die besoeker-vrou teen die einde erg skuldig gevoel? (2)

6.4 "In die kombuis van die huisie bokant die drif lek die vlamme geluidloos om die waboomstompe in die vuuroond. 'n Vrou staan ingedagte voor die stoof, haar hande inmekaar gevou onder 'n geruite voorskoot, en in die flikkerende lig wat die vuur telkens oor haar smal gesig gooi, sien sy daar ouer uit as die sestig jaar wat sy dra. Maar op die oomblik toe sy voetstappe voor die agterdeur hoor, verdwyn die afgematte trek uit haar gesig. Sy trek die swart ysterpot opsy en klap die vuuroond toe. Die deur word oopgemaak en saam met die rysige, fris geboude man kom 'n koue tog die warm kombuisie binne sodat die kers op die tafel 'n oomblik flikker.

Die vrou kyk dadelik met belangstelling na die beweging van die kersvlam en dan vraend na haar man. Maar onder die yl baard span sy mond stram. 'Geen bewys van wind nie,' antwoord hy kortaf op die woordelose vraag."

6.4.1 Gee een goeie rede waarom die vrou ouer lyk as wat sy is. (2)

6.4.2 Waarom, dink jy, het die "afgematte trek" uit haar gesig verdwyn toe sy haar man

- se voetstappe buite hoor? (2)
- 6.4.3 Watter rol speel die wind in hierdie twee mense se kommer? (2)
- 6.4.4 Skryf twee afsonderlike woorde uit die aangehaalde stuk neer wat bewys dat die man gespanne was. (2)
- 6.4.5 Waaroer was die man gespanne? (2)
- 6.5 Waarvan is die swaar grimering van die besoeker-vrou simbolies? (2)
- 6.6 In die verhaal vra Jerrie spottend aan die vrou: "Bang vir die openbare mening?"
- 6.6.1 Na aanleiding waarvan vra hy dit? (2)
- 6.6.2 Gee 'n voorbeeld waar haar optrede in die huis bewys dat sy nie juis omgee vir die openbare mening nie. (2)
- 6.7 Watter soort verteller is hier aan die woord? (2)
- 6.8 Die ouer vrou sê: "Ons sal u die beste gee wat ons het." Wat was dit wat sy vir die besoeker-vrou gegee het? (2)

/30/

BESPREKING

- 6.1 By hierdie 'gestruktureerde' vraag word gebruik gemaak van abstraksies in drie besondere situasies: 'n aanvanklike, aanleidende en uiteindelijke siening deur die reisiger-vrou van die oumense.
- 6.1.1 Graad van literêre aktiwiteit/abstrakte denke by eerste situasie: *graad 3-vlak* (toepassing: herrangskikking/verduideliking van vorige kommunikasie).
- 6.1.2 Graad van literêre aktiwiteit/abstrakte denke by tweede situasie: *graad 3-vlak* (toepassing van kommunikasie).
- 6.1.3 Graad van literêre aktiwiteit/abstrakte denke by derde situasie: *graad 3-vlak* (toepassing van kommunikasie)
- 6.2 Hierdie vraag hoort tuis by 6.1 waar dit gaan om die karakter van die besoeker-vrou; haar "gevoel van neerlaag" en "kentering". Die literêre aktiwiteit en veral abstrakte denke is op die *graad 1-vlak*: kennis van spesifieke gebeure (die aanhaling vergemaklik die verwysing na die besondere situasie).
- 6.3 Dié vraag vereis spesifieke kennis of inligting oor die besoeker-vrou (*graad 1-vlak*).

- 6.4.1 'n Kontekstuele vraag waar begrip, vertolking en voorkennis 'n rol speel t.o.v. 'n herrangskikking van die stof (omstandighede): *graad 2-vlak*.
- 6.4.2 Die antwoord kan direk uit die teks afgelei word: *graad 1-vlak* (kennis van spesifieke feite).
- 6.4.3 Kontekstuele vraag; 'n voorafkennis en bestudering van dié kortverhaal is nodig (vgl. Vraag 6.4.1). Graad van literêre aktiwiteit en abstrakte denke: *graad 2-vlak*
- 6.4.4 Tekstuele vraag: antwoord kan direk uit die teks afgelei word. *Graad 1-vlak* (kennis/inhoud)
- 6.4.5 Tekstuele vraag; antwoord kan direk uit teks afgelei word. *Graad 1-vlak* (kennis van spesifieke inligting)
- 6.5 Gevorderde literêre en abstrakte denke word verlang. Van die kandidate word verwag om die swaar grimering van die besoeker-vrou simbolies te verklaar, d.w.s. te wys op die skep van interpretasiemoontlikhede vir 'n gedeeltelike ooreenkoms tussen twee dinge wat in meer as een opsig van mekaar verskil. *Graad 4-vlak* (die opbreek van kommunikasie in samestellende elemente)
- 6.6.1 Slegs spesifieke kennis/inligting word verlang.
- Die vraag impliseer 'n deeglike kennis van die verhaal aangesien net 'n enkele aanhaling gegee word wat slegs as inleiding tot die vraag gestel word en as sodanig nie veel help om 'n antwoord op die vraag te vind nie (vgl. inleidings/aanhalings tot vrae 6.1, 6.6 en 6.8). *Graad 1-vlak* (kennis van spesifieke feite/omstandighede)
- 6.6.2 Vir die kandidaat wat die verhaal goed ken, is dit slegs 'n vraag waar daar eerder op geheue as op insig staatgemaak word. *Graad 1-vlak*. (Slegs spesifieke inligting word verlang.)
- 6.7 Vraag wat suiwer kennis van 'n literêre term (verteller) toets. *Graad 1-vlak* (kennis van literêre terme)
- 6.8 Die 'hoe' en 'waarom' van 'n vraag behoort swaarder te weeg as die 'wat' (inhoud/substansie). Die aanhaling vooraf help nie om die vraag op 'n hoër peil as die kennisvlak te plaas nie. *Graad 1-vlak* (spesifieke kennis van inligting).

Algemene opmerkings oor Vraag 6 ("Nag by die drif")

1. By dié vraag word die opvallend hoë profiel van die verskillende kennisvlakke voortgesit. 'n Hoë persentasie (67%) van die 15 vrae is op die kennis- of die inhoudsvlak. Dié syfer is 23% hoër as die 44% van die poësie-afdeling.
2. Veel meer positief is die groter konsentrasie rondom die begrip 'toepassing' (20%) en ontlening (1%) – 'n beter verspreiding as in die geval van die poësie-afdeling.
3. Daar is min keuses wat die moeilikheidsgraad en die ontwikkeling van selfstandige denke van die vraestel bepaal.
4. Die tipe vraag wat die meeste voorkom, is die kortvraag (sien voor- en nadele van kortvraag, bl. 233). Die kortvraag (2 punte deurgaans) vorm deel van 'n eenvoudige soort 'gestruktureerde' opstelvraag. Elke onderafdeling van so 'n vraag tel 2 punte (vgl. vraag 6.4 met sy onderafdelings 6.4.1 tot 6.4.5).

VRAAG 7

Beantwoord al die onderstaande vrae oor die verhaal "Ek het jou gemaak" deur Jan Rabie.

- 7.1 Wie is die "ek" waarna die titel verwys? (2)
- 7.2 Watter beroep het die hoofkarakter aanvanklik beoefen? (2)
- 7.3 Waarom het hy teen die einde nie meer sy oorspronklike beroep beoefen nie? (2)
- 7.4 Watter karaktertrek van die hoofkarakter se vrou is in die gesiguitdrukking van die wasbeeld wat van haar gemaak is, vasgelê? (2)
- 7.5 Waarom het die hoofkarakter besluit om die robot te bou? (2)
- 7.6 Op die hoofkarakter se vrae oor wat die dood en die lewe is, het die robot dieselfde antwoord gegee.
- 7.6.1 Wat het hy geantwoord? (2)
- 7.6.2 Watter siening oor dood en lewe het hy in hierdie antwoord openbaar? (2)
- 7.7 Watter dubbele rou-simboliek is geleë in die feit dat die robot swart geverf is? (2)

- 7.8 Watter tipe verteller tree hier op? (2)
- 7.9 In watter opsig is die wasbeeld en die robot simbole van lewe en dood? (4)
- 7.10 Wat het die robot geantwoord op die hoofkarakter se vraag oor wat die liefde is? (2)
- 7.11 Deur watter simboliese daad het die hoofkarakter die simboliek van die waspop op die robot oorgedra? (2)
- 7.12 Wat het die finale veranderings wat aan die robot aangebring is, die robot laat doen? (2)
- 7.13 Wat het die robot in die finale instansie outomaties laat stop? (2)

/30/

GROOTTOTAAL: [120]

BESPREKING

- 7.1 Daar word van die leerder 'n verduideliking van die titel (of 'n essensiële deel daarvan) gevra. *Graad 1- of 2-vlak* (blote kennis; oppervlakkige insig)
- 7.2 Slegs inhoud word verlang.
Graad 1-vlak (kennis/inhoud; kennis van spesifieke feite, bv. beroep)
- 7.3 Geen literêre of abstrakte denke word vereis nie.
Graad 1-vlak (kennis/inhoud: spesifieke inligting word verlang)
- 7.4 Met hierdie vraag (vgl. 6.1.2) word meer gevra as 'n verduideliking; dit word gekoppel aan 'n spesifieke situasie/toestand (gesigsuitdrukking).
Graad 3-vlak (toepassing: gebruik van abstraksies in besondere situasie)
- 7.5 Slegs inhoud word verlang; geen literêre aktiwiteit/abstrakte denke word vereis nie.
Graad 1-vlak (kennis/inhoud: spesifieke inligting word verlang)

7.6 Hierdie afdeling, soos enkele ander afdelings, word gekenmerk deur die sg. 'trosvraag', 'n vereenvoudigde gestruktureerde vraag wat ingelei word deur 'n aanhaling, gedagte of 'n bewering waarop die kortvrae gebaseer is.

7.6.1 By die bestudering van die kortverhaal word veronderstel dat die siening/optrede van die hoofkarakter en die gesprekke tussen hom en die robot (deeglik) bespreek, of dat die verhaal gelees is. Vir die ingeligte leerder/leser is dié vraag, soos die meeste van die vrae (sonder teks) geen probleem nie; trouens dit stel geen hoë eise aan die begrip of kennis van die kandidaat nie. Op 'gesigswaarde' (gelees of nie gelees nie; behandel of nie behandel nie) toets dié vraag blote inhoud.

Graad 1-vlak (kennis/inhoud: spesifieke inligting word verlang)

7.6.2 Hierdie vraag vereis meer as blote kennis (1) of begrip (2). Die kandidaat moet allereers kennis dra van die robot se antwoord; daarna moet die antwoord geïnterpreteer en op 'n bepaalde siening (lewe en dood) toegepas word.

Graad 3-vlak (toepassing van 'n abstraksie)

7.7 Enige vraag oor simboliek, tensy dit kennis is wat vooraf verwerf is, vereis 'n hoër vlak van denke en literêre aktiwiteit. Die 'dubbele rou-simboliek' vra meer as toepassing; dit vereis ontleding van elemente.

Graad 4-vlak (ontleding van verhouding: interaksie tussen elemente)

7.8 'n Suiwer literêr-tegniese vraag. Die ingeligte leerder behoort goed op hoogte te wees van die vertellersgesigpunt en -fokus. (Weereens kan dit kennis wees wat vooraf verwerf is, of die onderwyser kon die verhaal vooraf met die leerders behandel het.)

Graad 1-vlak (kennis van literêre teorie)

7.9 Sien opmerkings by soortgelyke tipe vrae (bv. 6.5, 7.7, 7.9, 7.11) wat almal in verband staan met simboliek.

Graad 4-vlak (ontleding van verhouding/interaksie tussen elemente)

7.10 Slegs inhoud word verlang; geen aanspraak word gemaak op literêre aktiwiteit of abstrakte denke nie.

Graad 1-vlak (kennis/inhoud: spesifieke inligting word verlang)

7.11 Die vraag is pleonasties van aard: 'simboliese daad' x 'simboliek' (van waspop). Dié vraag kon duideliker gestel gewees het deur óf die weglating van 'simboliese' (daad), of deur die vervanging van 'simboliese' met 'uiterlike'. Dieselfde opmerkings geld vir dié vraag as vir 6.5, 7.7 en 7.9.

Graad 4-vlak (ontleding van verhouding/interaksie tussen elemente)

7.12 Slegs inhoud word verlang. Lae vlak van abstrakte denke en literêre impak.

Graad 1-vlak (kennis/inhoud: spesifieke inligting word verlang)

7.13 Sien 7.12 (opmerkings)

Graad 1-vlak (kennis/inhoud: spesifieke inligting word verlang)

Algemene opmerkings oor vraag 7 ("Ek het jou gemaak")

LW. Daar moet in ag geneem word dat die verhaal vooraf bestudeer is.

1. Volgens die evaluering blyk dit dat 57% van die vrae (8 uit 14) op kennis/inhoud gebaseer is. Dit is ook 10% minder as vraag 6 ("Nag by die drif").

In die hoër kategorieë 3 en 4 is die vrae eweredig versprei, wat 'n gesonde balans skep. Opvallend is die 3 vrae op graad 4-vlak – al drie verwys na simboliek wat as 'n bogemiddelde literêre aktiwiteit en abstrakte denke beskou word. (Dit kom nie by Vraag 6 voor nie. Die keuse tussen Vrae 6 en 7 is dus nie gelykwaardig nie.)

2. Die sg. 'benoemingsvraag' speel 'n geringe rol. Slegs een vraag, nl. dié in verband met die vertellersgesigspunt en -fokus, kom in Vraag 7 voor.
3. Slegs een gekonstrueerde Vraag (7.6) met twee onderafdelings is gevra.
4. Heelwat klem word op die *karakter/mensbeelding* in die verhaal gelê. Altesaam 4 tot 5 vrae (8 tot 10 punte) word aan karakterisering afgestaan.

Onderstaande (sien Bylae K, L, M en N) gee 'n uiteensetting van die volgende:

Tabel 5.1 (Bylae K): Ontleding van die vrae in die Sr. Sert.-eksamen (Lees: letterkunde) t.o.v. getal, soorte vrae, puntetoekenning, evaluering, literêre benadering en sillabusdoel-stellings, Nov. 1995 (Kommentaar)

Tabel 5.2 (Bylae L): Ontleding van die vrae in die Sr. Sert.-eksamen (Lees: letterkunde) t.o.v. getal, soorte vrae, punttoekenning, evaluering, literêre benadering en sillabusdoel-stellings, Nov. 2000 (Kommentaar)

Tabel 5.3 (Bylae M) & Tabel 5.4: (Bylae N): Ontledings van hoe die besondere doelstellings en leerstof vir Afr. T1 HG Nov. 1996 – Nov. 2000 in die Lees/ letterkunde-vraestel (Sr. Sert.-eksamen) weerspieël word (Geen kommentaar nie).

5.8.11 Ontleding: Senior Sertifikaat-eksamen-vraestel (Lees: Letterkunde), Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD), November 1995 (Bylae H, Tabel 5.1)

Getal vrae/soorte vrae/punttoekenning

'n Totaal van 39 vrae is in die poësie-afdeling (afd. A) gevra. Afgesien van die verpligte vraag oor "Sprong" (E. van Heerden), wat 10 punte getel het, is origens 'n fyn balans in die oorblywende drie gedigte bewaar: presies dieselfde getal vrae en punttoekenning is verlang.

Die meeste van die vier gedigte se vrae het oor beeldpraak/stylfigure gegaan (16 punte: 5 vrae). Antitese/kontras was 'n populêre styl-vraag. Die gewone verduidelikende tekstuele vraag (Wat is... ? Waarom ... ? ens.) het 10 punte verdien, en versleer (prosodie) 8 punte, bv. vrae oor refrein, koeplet, rym, ens.

'n Totaal van 97 vrae is in Afdelings B tot D gevra. Van dié vrae was 3 gestruktureerde opstel-tipe vrae. Twee van dié vrae het subtotale van (15 + 15) gehad en was van 'n hoë standaard. Die moeilikheidsgraad van Vraag 10 (*Bonga*) was die hoogste van die drie vrae. Verreweg die meeste (75%) van die kortvrae het 2 punte getel.

As ons na die vraestel in sy geheel kyk, merk ons dat 77% van die vrae kortvrae is wat 2 punte elk tel.

Evaluering van vrae

Die vrae oor die poësie skep 'n baie gunstige profiel. 23% van die vrae val in die hoë kategorieë 3 tot 5 (hoë vlak van abstrakte denke). Agt vrae is in die hoë, gevorderde kategorie, toepassing, ontleding en sintese.

Die evaluering van die vrae in Afdelings B, C en D is nog gunstiger as dié van die poësie. Uit die 92 vrae is 33 (35%) op die kennis/begrip-vlak, en 65% op 'n hoë vlak van abstrakte denke. Die hoë peil van die vrae blyk ook uit die 9 sintese- en 1 evalueringsvlak (vlak 6).

In sy geheel gesien, is dit 'n goed gebalanseerde vraestel, met 50% inhouds- en begripsvrae, en 50% vrae wat abstrakte denke en literêre vermoëns soos toepassing, ontleding, sintese en selfs die hoogs gevorderde evaluering toets.

Literêre benadering

Die strukturele benadering word deurgaans in die poësie-afdeling gevolg, alhoewel 5 semiotiese tipe vrae en 1 responsgerigte vraag is. In S.J. Pretorius se "Die kranksinnige" is daar drie vrae wat verwys na 'n teken, bv. "sel", wat wel gevangenskap, vryheid, oproep. Die vraag by " 'n Paternoster vir Suid-Afrika" (Lina Spies), "Waarom is hierdie gedig besonder aktueel?", kan as 'n responsgerigte vraag beskou word.

Die vrae oor die kortverhale, *Bonga* en *Joernaal van Jorik* dui ook op 'n sterk strukturaliteit/formalistiese benadering. Daar is wel twee vrae (Vraag 9 en 13) wat vaagweg op 'n semiotiese benadering dui, en een kortvraag in Vraag 8 wat na 'n responsgerigte vraagtype lyk.

Sillabusdoelstellings (1984)

Soos uit Tabel 5.1 afgelei, strook alle afdelings van die vraestel met die sillabusdoelstellings van 1984 t.o.v. insig, begrip, waardering en interpretasie. Van 'n eie respons (lesergerigtheid) is daar egter nie sprake nie.

5.8.12 Ontleding van Senior Sertifikaat-eksamen vraestel (Lees: letterkunde), Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD), November 2000 (Bylae L, Tabel 5.2)

Hierdie vraestel is in baie opsigte in skrilte kontras met die 1995-vraestel, soos reeds vroeër aangedui.¹¹⁾ Daar is veel minder boeke en gedigte, 'n kleiner keuse en dus baie minder vrae as die 1995-vraestel, wat ook 'n vraestel (eerste vraestel) in eie reg was, en nie 'n deel van vrae oor nie-literêre tekste nie. Ook is die moeilikheidsgraad en die standaard, soos hieronder en volgens die tabel aangedui, veel laer.

¹¹⁾ In 1995 is daar nog voorsiening gemaak vir die verskillende ou onderwysdepartemente wat in die WKOD saamgevoeg is.

Getal vrae/soort vrae/puntetoekenning

In die digkuns-afdeling is daar slegs 16 vrae; 5 van die vrae is veelkeusevrae en die res tekstuele vrae. Op twee vrae na, is al die vrae oor die gedigte kortvrae wat 2 punte elk tel.

Vrae oor die kortverhaalbloemlesing toon dieselfde struktuur: 15 kortvrae wat 2 punte elk tel ("Nag by die drif"), en 13 vrae wat 2 punte elk tel, tesame met, heelwat ongewoon, 'n vraag wat 4 punte tel.

Evaluering van vrae

'n Negatiewe profiel van abstrakte denke en literêre aktiwiteit kan uit die tabel afgelei word. Uit die 16 kortvrae is 9 vrae (55%) literêr verdag en op 'n lae vlak van abstrakte denke. Slegs 44% van die vrae is op die begripsvlak van 1% op graad 3-vlak (toepassing).

Die vrae oor die kortverhaalbloemlesing, *Spektrum*, is van 'n hoër standaard en vlak van abstrakte denke, veral as 'n mens die kortververhale en die gedigte met mekaar vergelyk t.o.v. kategorie 3 en 4.¹²⁾ Hoewel daar meer van dié vrae uit genoemde kategorieë kom, bly die frekwensie vrae in kategorie 1 steeds buitengewoon hoog, bv. 10 uit 15 (67%) vrae oor "Nag by die drif" en 8 uit 14 (57%) van die vrae oor "Ek het jou gemaak", is inhouds-/begripsvrae.

In sy geheel gesien, steek dié vraestel swak af teen die 1995-vraestel wat betref die evalueringsaspek, soos hieronder aangedui.

		2000	1995
Kat. 1	Kennis/inhoud	69%	25%
Kat. 2	Begrip	16%	25%
Kat. 3	Toepassing	5%	20%
Kat. 4	Ontleding	7%	21%
Kat. 5	Sintese	—	8%
Kat. 6	Evaluering	—	1%

Literêre benadering

In albei Afdelings C (poësie) en D (kortkuns) is *al* die vrae, soos in die geval van die 1995-vraestel, struktureel of teksgerig.

¹²⁾ Daar moet in gedagte gehou word dat die kortverhaalbloemlesing vooraf bestudeer is, terwyl dit nie met die poësie die geval was nie.

Sillabusdoelstellings

Die 2000-vraestel toets slegs in 'n beperkte mate/gedeeltelik insig en begrip soos deur die sillabus vereis. Die vrae oor "Strandjutowolf" toets wel insig en begrip soos afgelei kan word uit die evalueringskategorieë.

SLOTOPMERKINGS: EVALUERING

- ☐ Die grootste knelpunte in die letterkunde kom by evaluering voor. Volgens die vraelys (Vraag 5.4) aan onderwysers gaan dit oor die voorbereiding vir die evaluering van 'n literêre teks, wat insluit klas- en/of groepbesprekings, luister-, praat-, lees- en skryfopdragte; die uitwerk van vrae en die gebruik van studiegidse.
- ☐ Van bogenoemde is vraagstelling seker die belangrikste vorm van evaluering. Die bekendste voorbeelde is die kortvraag, die veelkeusevraag en die sg. 'oop vraag'.
- ☐ Alhoewel dit nie deur die sillabus vereis word nie, is 'n groot probleem waarmee onderwysers volgens die ondersoek in verband met literêre evaluering te doen kry, die onvermoë van leerders om onafhanklik en krities 'n teks te lees. 'n Verdere probleem is die oorbeklemtoning van evaluering ten koste van die leesgenot van die teks.
- ☐ Die keuse van voorgeskrewe boeke is 'n deurslaggewende faktor by die letterkunde-onderrig, evaluering en benadering van die literêre teks.
- ☐ Evaluering kan direk na die eksamen afgewentel word, en spesifiek na die *tipe* vraag wat in die eksamen gevra word en die bepunting daarvan. Belangrike vrae soos die volgende spruit hieruit voort:

V: Het veranderings of vernuwings in die sillabusse sedert 1980 in die onderwysers se benaderings, onderrig en evaluering neerslag gevind?

A: Uit die ondersoek blyk dit duidelik dat vernuwings in die sillabus sedert 1984 nie neerslag gevind het in die eksterne/Senior Sertifikaat-eksamen (Lees: letterkunde) nie en dat kandidate/leerders nie in die eksamen getoets is op wat in die klaskamer onderrig is nie.

V: Het die departementele vraestelle verander?

A: Dit het wel verander soos blyk uit die ondersoek, veral t.o.v. die uiterlike struktuur; die getal en soorte vrae; punttoekenning en aantal boeke voorgeskryf; ook die soort vrae wat gevra word. Die grootste verskil lê egter in die *evaluering* van die vrae, bv. in die jongste vraestel in die Senior Sertifikaat-eksamen (Lees: letterkunde) is 69% van die vrae inhouds- of kennisgerigte vrae. Al die vraestelle sedert 1995 volg 'n strukturalistiese benadering, terwyl die sillabus insig, begrip en waardering vereis. (Presiese persentasies kan ook verskil n.a.v. interpretasies van vrae.)

- ☐ Daar word aanbeveel dat 'n deeglike situasie-analise van die kurrikulum en 'n herwaardering in die sillabus t.o.v. letterkunde-onderwys onderneem word.
- ☐ Meer doeltreffende en breedvoerige riglyne t.o.v. die evalueringsproses en -metodes is dringend noodsaaklik.

HOOFSTUK 6

ONTWERP VAN 'N MOONTLIKE LETTERKUNDE-ONDERRIGMODEL

Voordat ons na die ontwerp van 'n moontlike letterkunde-onderrigmodel kyk, is dit nodig om rekenskap te gee van wat beoog en bereik is met hierdie studie.

Die doel, waarde en betekenis van die studie lê in die bewusmaking, blootlegging, verkenning en identifisering van probleemgebiede in die onderrig en evaluering van die Afrikaanse letterkunde in die hoërskool, veral in graad 11 en 12. Die voor- en nadele asook die toepasbaarheid van sekere literêre teorieë in die praktyk is vervolgens nagevors en daaroor verslag gedoen.

'n Verderliggende opvoedkundige doelstelling van die studie is die bevordering en stimulering van die kommunikasie tussen onderwyser en leerder. Dit kan verhoed dat vooropgesette benaderings deur die onderwyser op die leerder afgedruk word.

6.1 Bevindinge t.o.v. benadering, onderrig en evaluering

Die uiteensetting en ontleding van die ses verskillende literêre benaderings in Hoofstuk 2, het alleen waarde as dit in die praktyk, d.w.s. in die onderrig en deur evaluering getoets of toegepas word en in die sillabus neerslag vind. Om weer die *stem*-beeld te gebruik: Die verskillende stemme moet getoets en na geluister word voordat hulle in die koor opgeneem kan word.

In Hoofstuk 4 word, aan die hand van 'n vraelys en binne die bestek van 95 vrae, oor 'n breë spektrum probleme en aspekte i.v.m. letterkunde-onderrig aangespreek.

Hieronder volg 'n opname van die hoogste response, in merietevolgorde, aan die hand van die vraelys aan onderwysers. Sommige van die resultate/bevindinge van die ondersoek word in die letterkunde-onderrigmodel weerspieël.

HOOGSTE PERSENTASIE RESPONS OP VRAELYS, IN MERIETEVOLGORDE

VRAAG	AFD.	NAAM VAN AFDELING	RANG-ORDE	VRAAG EN ANTWOORD	RESPONS
82	F	Priv. lees	1	Behoort u aan 'n leeskring? A: <i>NEE</i>	100%
91	F	Priv. lees	1	Moedig u aanvullende lees by u leerder aan? A: <i>JA</i>	100%
68	E	Keuse van voor. boeke	3	Is keuse van voorgeskrewe boeke 'n faktor by letterkunde-onderrig, evaluering en benadering van die literêre teks? A: <i>JA</i>	95%
38	C	Benadering	4	Volg u dieselfde benadering t.o.v. 'n gedig as in vr. 32? (Een van ses benaderings in vr. 32) A: <i>JA</i>	90%
77	F	Priv. lees	4	Kan u liefde vir Afrikaans u onderrig in en liefde vir die letterkunde verryk? A: <i>JA</i>	90%
36	C	Benadering	6	Volg u dieselfde benadering as in vr. 32 (een van 6 benaderings) t.o.v. 'n gedig wat u met 'n gr. 11-klas behandel? A: <i>JA</i>	86%
33	C	Benadering	7	Watter van die volgende benaderings ken u? A: <i>Lesergerigte benadering</i>	84%
40	C	Benadering	7	Gebruik u dieselfde benadering as by vr. 32 by 'n prosa- of dramateks? A: <i>JA</i>	84%
88	F	Priv. lees	7	Is u lid van 'n openbare biblioteek? A: <i>JA</i>	84%
94	F	Priv. lees	10	Is u betrokke by 'n skoolbiblioteek? A: <i>NEE</i>	82%
61	D	Evaluering	11	Is daar 'n korrelasie tussen die standaard van onderrig en eksaminering i.d. skool en die standaard i.d. eindeksamen? A: <i>JA</i>	79%
76	F	Priv. lees	11	Is u lief vir Afrikaans? A: <i>Ja, beslis</i>	79%
86	F	Priv. lees	11	Skryf of dig u self? A: <i>NEE</i>	79%
22	B	Admin.	14	Hoe gaan u te werk wat die gebruik van gefotostateerde aantekeninge betref? A: <i>Ons stel ons eie aantekeninge op.</i>	74%
24	B	Admin.	14	Gebruik u 'n handboek in u skool? A: <i>JA</i>	74%

25	B	Admin.	15	Watter handboek gebruik u die meeste? <i>A: Afrikaans my/ons taal, 9 & 10/11 & 12</i>	68%
28	B	Admin.	15	Het u of 'n kollega redelik onlangs 'n kursus/seminaar/lesing bygewoon waar die onderrig van Afr. letterkunde, taal, stelwerk aangebied is? <i>A: JA</i>	68%
48	C	Benadering	15	Is daar by u skool 'n spesiale rolmodel of voorskrif waarvolgens 'n lit. teks/voor. werk benader of beoordeel word? <i>A: NEE</i>	68%
85	F	Priv. lees	18	Lees u aanvullende/ekstra/buitemuurse gedigte? <i>A: JA</i>	61%
26	B	Admin.	19	Dink u 'n handboek is noodsaaklik? <i>A: JA</i>	58%
89	F	Priv. lees	19	Het u onlangs/vanjaar ('n) Afrikaanse toneelstuk bygewoon? <i>A: NEE</i>	58%
57	D	Evaluering	21	Hoe, dink u, moet letterkunde geëksamineer word? <i>A: Intern</i>	56%
95	F	Priv. lees	21	Het u skoolbiblioteek enige nuwe Afrikaanse boeke aangeskaf? <i>A: NEE</i>	56%
29	B	Admin.	23	Watter een of meer kursusse het u bygewoon? <i>A: Letterkundesimposium, U.S.</i>	53%
31	C	Benadering	23	Wat verstaan u onder 'benadering'? <i>A: 'n Bepaalde metode of invalshoek van onderrig</i>	53%
34	C	Benadering	23	Leerders behoort 'n groter seggenskap te hê i.d. keuse van boeke wat deur die skool gekies word. <i>A: Ek stem in 'n mate saam.</i>	53%
78	F	Priv. lees	23	Is u bekommerd oor Afrikaans? <i>A: JA</i>	53%

Vervolgens 'n samevatting van die vernaamste bevindinge t.o.v. benadering, onderrig en evaluering, asook ander vrae wat direk met die ondersoek verband hou.

6.1.1 Benadering

Die twee benaderings wat deur skole gevolg word, is die geïntegreerde of interaksionêre benadering en die uitkomsgerigte benadering. Die lesergerigte benadering (84%) is die bekendste benadering onder die respondente.

Daar is hoofsaaklik drie benaderingswyses wat deur respondente gebruik word by die opstel van 'n vraestel, nl. die geïntegreerde benadering, die formalistiese benadering en die lesergerigte benadering.

Die drie grootste probleme by die benadering van 'n dramateks is dat dit uit voeling met die werklikheid is. Die opvoerbaarheid van die drama asook die gebrek aan visualisering by die toehoorder kom ook in gedrang.

Probleme wat deur respondente by die benadering van 'n voorgeskrewe gedig ondervind word, is dieselfde keuse wat respondente in Vraag 32 kon uitoefen. (Sien lys van ses benaderingswyses, met 'n omskrywing van elk) (90%). Dit geld ook vir probleme wat deur respondente ondervind word by die benadering van 'n prosa- of dramateks (84%).

6.1.2 *Onderrig*

Die onwilligheid van leerders om boeke of tekste te lees asook te veel verouderde tekste en te min resente werk, is van die belangrikste probleme wat onderwysers ondervind by literatuuronderrig. Dié situasie kan volgens respondente oorbrug word deur tekste te kies wat literêre meriete het en tot sinvolle ontleding kan lei, maar terselfdertyd tot kinders kan spreek.

Respondente was dit eens dat meer inisiatief aan skole oorgelaat word om self oor die keuse van voorgeskrewe werke te besluit.

6.1.3 *Evaluering*

Die meeste knelpunte in die letterkunde-onderwys kom by evaluering voor. 'n Wye spektrum van antwoorde is ontvang wat by 'n onderrigprogram ingesluit kan word.

Klas- en/of groepbespreking, die uitwerk van vrae, asook luister-, praat-, lees- en skryfopdragte is van die belangrikste metodes waarvolgens leerders voorberei kan word vir die evaluering van 'n literêre teks.

Twee wesenlike probleme wat deur respondente ondervind word i.v.m. die evaluering en eksaminering van 'n literêre teks, is die onvermoë van leerders om 'n onafhanklike en kritiese mening oor 'n teks uit te spreek. 'n Ander probleem is die oorbeklemtoning van evaluering ten koste van leesgenot.

'n Onderrigprogram, gebaseer op 'n responsgerigte benadering, behoort dié probleme te ondervang. Die sillabus moet dus toegepas word.

Pogings deur respondente om 'n oplossing te probeer vind vir bogenoemde probleme, sluit in die regte keuse van tekste, geïntegreer met luister, lees, skryf en praat, asook die voorsiening van meer take en skryfopdragte.

Die meeste respondente verkies 'n interne (56%) bo 'n interne eksamen.¹³⁾ Van die redes wat aangevoer word, sluit in: onderwysers interpreteer nie tekste dieselfde nie; en uitkomstes is nie dieselfde by alle skole nie.

Respondente voel verder dat daar meer kreatief te werk gegaan moet word wanneer 'n voorgeskrewe werk geëksamineer word. Die skryf van 'n werkstuk of tema, in plaas van 'n skriftelike eksamen, kan ook as 'n oplossing vir die probleem gesien word.

Op die vraag of daar 'n korrelasie tussen die standaard van onderrig en eksaminering in die skool, en die standaard in die eindeksamen/Sr. Sert.- eksamen is, het 79% van die respondente bevestigend geantwoord.

As motivering het respondente onder meer die volgende redes aangevoer:

- Die Senior Sertifikaat-eksamenvraestelle is rigtingwysers waarvolgens standaarde bepaal word.
- Opvoeders moet leerders vir die eindeksamen voorberei.
- Leerders presteer beter in die eindeksamen.

Die anomalie spreek duidelik uit bogenoemde motiverings. Daar kan weinig sprake wees van korrelasie tussen die interne skooleksamen en die eksterne eksamen as onderwysers slegs leerders vir die eindeksamen voorberei, of selfs die Senior Sertifikaat-eksamen as standaard beskou. Nie net die rol wat onderrig speel nie, maar ook die *standaard* daarvan word ernstig bevraagteken.

Respondente is gevra of die soort vrae wat in die eindeksamen/eksterne/Senior Sertifikaat-eksamen gevra word, in ooreenstemming is met die doelstellings en riglyne soos in die tussentydse sillabus uiteengesit. Hierop het byna die helfte van die respondente geantwoord dat hulle 'onseker' is.

¹³⁾ Die program van die WKOD om meer intern te eksamineer, het klaaglik misluk as gevolg van onderwysers se teenkantiing en onwilligheid om dit toe te pas.

Hierdie 'twyfelstem' is moontlik toe te skrywe aan 'n gebrek aan kennis van die doelstellings van die sillabus. Tog weerspreek die oorweldigende 'ja'-stem in §61 van die vraelys (korrelasie tussen standaard en onderrig van die interne en eksterne eksamens die 'onseker-stem' in § 63 van die vraelys).

As motivering vir die 'onsekerheid' word aangevoer dat die vrae in die Senior Sertifikaat-eksamen ooreenkom met sekere doelstellings, maar nie soseer met ander nie, bv. genot en eie interpretasie. Volgens sekere respondente kan genot nie getoets word nie, en doelstellinge word ook nie nagestreef nie. In Hoofstuk 4 word op die teenstrydigheid en anomalie van dié beweringe gelet.

Leemtes/gebreke in die leesvraestel van die Senior Sertifikaat-eksamen (1999) sluit volgens die respondente die volgende in:

- Daar is nie genoeg klem op die leerder as leser nie.
- Daar is min ruimte vir 'n kreatiewe, selfstandige leser.
- Al die vrae is gerig op kort antwoorde.
- Doelstellings word nie nagestreef nie.

As pluspunte in die leesvraestel van die eksterne eksamen (1999) is die volgende genoem:

- Inhoud en kennis (sic!) word getoets.
- Daar is vrae vir die goeies én die swakkes.
- Die kortverhale sluit aan by die leerders se leefwêreld.
- Daar is 'n balans tussen insig, kennis en vaardighede.

Kenmerke van 'n goeie letterkundevraestel is volgens respondente o.m. die volgende:

- Daar is 'n goeie balans tussen inhoud en insig.
- Literêre begrippe is getoets.
- Relevante verbandlegging, ontlening en sintese is getoets.

6.1.4 Keuse van voorgeskrewe boeke

Van die hoogste response is in hierdie afdeling ondervind. Volgens alle verslae en studies, bly die keuse van voorgeskrewe boeke 'n netelige kwessie.

Die vraag of die keuse van voorgeskrewe boeke 'n faktor is by letterkunde-onderrig, evaluering en benadering van die literêre teks, het 'n 'ja'-respons van 95% ontlok.

Slegs 53% van die respondente het groter seggenskap vir leerders in die keuse van voorgeskrewe boeke wat deur die skool voorgeskryf is, bepleit, terwyl die Departement van Onderwys se rol in die voorskryf van boeke 'n skrale 42% was.

Byna die helfte van die respondente het aanbeveel dat senior Afrikaans onderwysers, in samewerking met leerders, boeke behoort voor te skryf.

6.2 Ander relevante vrae

Die volgende kernvrae hou direk verband met die ondersoek, al is hulle nie in die vraelys opgeneem nie.

6.2.1 *Het veranderinge of vernuwings in die sillabusse sedert 1980 in die onderwysers se benaderings, onderrig en evaluering neerslag gevind?*

Die 1995-tussentydse sillabus verwys deur die gebruik van kernfrases soos "eie reaksie" en "persoonlike response" na 'n respons- of lesergerigte benadering. Onder die hofie *Toeligting* word melding gemaak van "lesers se respons" en "individuele respons" wat ook op 'n lesergerigte benadering dui. Geen melding word gemaak van enige literêr-teoretiese benadering in die 1984-sillabus nie. Die belangrikste doelwit in die sillabus is om die leerder te leer om 'n doeltreffende leesvaardigheid te ontwikkel. Nêrens word in die tussentydse sillabus melding gemaak van enige ander benadering (bv. 'n strukturalistiese, geïntegreerde, tematiese benadering) nie. Opvallend is die gebrek aan vollediger toeligting en meer spesifieke riglyne t.o.v. die benadering tot die onderrigstrategieë of prosedures waarmee leeruitkomstes geëvalueer kan word.

Hoewel die veranderinge in die jongste (tussentydse) sillabus nie so opvallend is nie, sou 'n mens wel met redelike stelligheid kon beweer dat die veranderinge wat sedert 1980/1984 aan die sillabus aangebring is t.o.v. die rol van die leser tog in die literêre onderrig neerslag gevind het. Volgens die ondersoek beskou onderwysers die lesergerigte benadering as die benadering wat hulle die beste ken en wat hulle dan ook in die klaskamer en die eksamen toepas. Dit is egter 'n ope vraag of onderwysers en die sillabus dieselfde onder lesergerigtheid bedoel (vgl. in dié opsig die anomalie wat uit die motiverings op bl. 296 spreek).

Dieselfde kan egter nie gesê word van evaluering nie. Die verband tussen onderrig en evaluering, en meer spesifiek eksaminering, word nie in die interne/eksterne eksamen gerealiseer nie. Hierin lê die anomalie: respondente volg 'n responsgerigte/geïntegreerde benadering in die klaskamer, maar die tipe vrae in die interne eksamen, en veral die eksterne Senior Sertifikaat-eksamen, is nie

responsgerig nie, maar suiwer strukturalisties van aard. Dit is moontlik die rede waarom so 'n hoë persentasie 'onseker' as antwoord aangedui het.

Dit blyk dus duidelik uit die ondersoek dat die vernuwings in die sillabus sedert 1984 nie neerslag gevind het in die eksterne/ Senior Sertifikaat-eksamen nie en dat kandidate/leerders dus nie in die eksamen getoets is op wat in die klaskamer onderrig is nie.

6.2.2 *Het die Senior Sertifikaat-eksamenvraestelle (KOD/WKOD) verander?*

Uit bogenoemde bespreking en na aanleiding van die ondersoek, is dit duidelik dat die eksterne eksamen heelwat verander het, veral t.o.v. die uiterlike struktuur en vraagstelling. Uit Tabel 5.1 en 5.2 in Bylae K en L, kry ons 'n vergelykende opsomming en ontleding van vrae wat in die leesvraestel (letterkunde) in November 1995 en in November 2000 gevra is. Die 1995-vraestel is die laaste vraestel wat volgens die 1984-sillabus opgestel is, terwyl die 2000-vraestel op die tussentydse sillabus van 1996 gebaseer is.

Die twee vraestelle verskil t.o.v. die getal en soorte vrae; die puntetoekenning en die aantal boeke waarvoor geëksamineer word, asook die keuse en moeilikheidsgraad van die vrae. Daar is verder verskille t.o.v. die soort vrae (kortvrae en gestruktureerde vrae). Ook die intrinsieke struktuur van die vraestelle verskil t.o.v. die evaluering van die soort vrae (vgl. Bloom se taksonomie), die soort literêre benadering wat gevolg word en die korrelasie tussen die sillabusdoelstellings en kernaspekte soos insig, waardebeoordeling en eie response.

Die grootste *verskil* lê egter in die evaluering van die vrae. Van die 136 vrae in die 1995-vraestel is 34 (25%) inhouds-/kennisvrae en 34 vrae wat begrip/insig toets, terwyl in die 2000-vraestel 31 uit 'n totaal van 45 vrae (69%) kennis/insig, en 16% begrip toets. Albei vraestelle volg 'n strukturalistiese benadering, terwyl sillabusdoelstellings soos insig, begrip en waardering deurgaans in die 1995-vraestel neerslag vind. Insig/begrip word hoofsaaklik in 'n beperkte mate in die 2000-vraestel aangetref.

Die verandering van 'n volwaardige letterkunde- of voorgeskrewe eksamen (Eerste vraestel) in 1995 na 'n "Leesvraestel" in 1996 het ook wye implikasies vir letterkunde-onderrig ingehou. Eerstens het letterkunde in 'n mate sy selfstandige identiteit en aansien ingeboet; en tweedens word daar nou met twee mate gemeet: 'n interne eksamen waarvolgens twee boeke geëksamineer word, en 'n eksterne eksamen, soos tans die geval is. Onvermydelik bring dit verskille in standaard mee, wat nie die geval was toe kandidate met een sitting oor al vier boeke geëksamineer is nie.

Die herhaalde voorskryf van dieselfde voorgeskrewe boek¹⁴⁾ (bv. die kortverhaalbundel *Spektrum* wat vir drie agtereenvolgende jaar, vanaf 1999 tot 2000, voorgeskryf is) en eksaminering van dieselfde verhaal jaar na jaar, het slegs betrekking op *onderwysers* wat 'n bepaalde boek vervelig mag vind (of dit weer voorgeskryf wil hê). Leerders ervaar die boek net een maal en 'n kandidaat word ook net een maal geëksamineer. (Vir 'n volledige bespreking en vergelyking van die twee vraestelle, sien Tabel 5.4, Bylae N).

6.2.3 *Het daar sedert 1980 vernuwings t.o.v. die benadering van literêre teorieë plaasgevind?*

Uit die antwoorde van die onderwysers in die vraelys kan afgelei word dat hulle nie net kennis het van een of meer van die 'jongste' benaderings nie, maar dit ook in hulle klasse onderrig.

6.2.4 *Is daar van hierdie benaderings wat lyk of dit op skoolvlak toegepas kan word?*

Al ses benaderings kan, afhangende van die soort teks asook die geesdrif en kreatiewe denke van die onderwyser, op skoolvlak, in die klaskamer en in die eksamen toegepas word. Nie een van die benaderings kan egter aanspraak maak op die enigste benadering nie.

Uit die ondersoek blyk dit dat die geïntegreerde en interaksionêre benadering, tesame met die responsgerigte en uitkomsgerigte benadering, deur die meeste skole toegepas word.

Verder blyk dit uit die antwoorde van respondente dat die formalistiese benadering meesal by die opstel van 'n vraestel gebruik word. Opvallend is die diskrepansie tussen die onderrig van 'n lesergerigte benadering (soos deur die sillabus aanbeveel) en die eksaminering van 'n formalistiese benadering.

6.2.5 *Wat is die eise van die huidige onderwyssituasie?*

In die huidige onderwyssituasie word verwag dat die uitkomsgerigte onderwys (wat nog nie in gr.12 geïmplementeer is nie) leerder- en resultaatgerig sal wees, gebaseer op die aanname dat alle leerders kan leer en sukses behaal, aangesien sukses tot sukses lei. Nie net die skool nie, maar die hele gemeenskap is deel van 'n vennootskap en medeverantwoordelik vir leer.

Deur 'n uitkomsgerigte benadering tot die literatuur te volg, word die leerder in 'n posisie geplaas waarvolgens hy/sy deur die verfyning van sy taal en geletterdheid sy kommunikasievaardighede

¹⁴⁾ Dit is gebruikelik om 'n boek, om ekonomiese redes, vir vier jaar te gebruik. Dieselfde kortverhale word ook nie oor en oor gebruik nie.

kan ontwikkel en uit die literêre teks lewensinsigte leer wat buite die klaskamer toegepas kan word (sien toepassing van 'n uitkomsgerigte benadering op literêre/nie-literêre tekste).

6.2.6 *In hoe 'n mate voldoen die leesbenadering in Kurrikulum 2005 aan nuwe, relevante literatuur-benaderings en eise van die huidige onderwysstelsel?*

Die verskillende literêre benaderings, veral die leesgerigte benadering soos in hierdie studie uiteengesit, voldoen tot groot hoogte aan die leesbenadering in Kurrikulum 2005 en die eise van UGO-onderwys. In die leerarea, *Taal, geletterdheid en kommunikasie* (kritieke uitkomstes) word die onmiskenbare en oorheersende rol van die leerder/leser beklemtoon. Dit beteken dat 'n UGO-benadering t.o.v. die letterkunde responsgerig moet wees, maar dat dit sigbaar binne en buite die klaskamer gedemonstreer behoort te word. Die toepassingsmoontlikhede van 'n uitkomsgerigte literêre program is baie goed in die geval van 'n tematiese benadering.

6.2.7 *Watter vernuwings is nodig?*

Ondanks die rol wat die leser in sy/haar benadering tot die teks speel, en die vermelding daarvan in die tussentydse sillabus (sien *Besondere doelstellings* en *Toeligting*), slaag baie onderwysers nie daarin om effektief letterkunde te onderrig nie. Die volgende vernuwings is nodig:

- ☐ 'n Deeglike situasie-analise van die kurrikulum en 'n herwaardering van doelstellings in die sillabus t.o.v. letterkunde-onderwys (literêre tekste) behoort onderneem te word.
- ☐ Onderwysers behoort kennis te dra van die hele spektrum van literêre teorieë en hulle toepasbaarheid in die literatuuronderrig.
- ☐ Riglyne t.o.v. die evalueringsproses en -metodes is dringend noodsaaklik. Veral anomalieë en diskrepancies tussen onderrigmetodes/-benadering(s) en evaluering (eksaminering) behoort uitgeskakel te word. Uit dié ondersoek asook uit ander ondersoeke na die effektiwiteit van letterkunde-onderrig, het getoon dat evaluering 'n sekondêre rol in die opvoeding speel, i.p.v. andersom. Dit het tot gevolg dat die geweldige strewe na hoë punte deur die skool (vir sy goeie naam), die sinvolle onderwys van letterkunde totaal ondermyn. Dikwels word dit gereduseer tot die memorisering van uitgewerkte vrae oor die werke sonder dat die werke self bestudeer is.

- In die sillabus word literêre begrippe aan die hand waarvan voorgeskrewe werk bestudeer moet word, geskep, maar hoe hierdie literêre terme of konvensies van die literêre werk in die onderrig 'n rol moet speel, word nie duidelik uiteengesit nie.
- Voorsiening behoort gemaak te word om die jongste navorsingsresultate, soos in die geval van hierdie en ander studies, aan alle belanghebbendes beskikbaar te stel. Dit sluit nie net vakkundiges of onderwyskundiges in nie, maar ook veral op grondvlak, Afrikaanse onderwysers wat uiteindelik die bevindinge in hulle onderrig moet toepas sodat dit mettertyd neerslag kan vind in die letterkundesillabus vir Afrikaans (Snyman, 1992 : 45-53).
- Die rol van die onderwyser is uiteraard van besondere belang. Hy/sy moet sy vak goed kan beheers en kennis dra van die literêre teorie sowel as 'n opvoedkundige benadering hê. Bo alles moet hy/sy met geesdrif die leerders inspireer om meer en waardierend te lees, anders sal al die pogings om die sillabus te vervolmaak min kan bydra tot effektiewe en geloofwaardige letterkunde-onderwys. Die essensiële rol wat die onderwyser in alle fases van die literatuuronderrig speel, veral sy/haar gesindheid en instelling teenoor die vak, is van kardinale belang. Van die hoogste response is dié waar onderwysers meer oor hulle lees- en ander literêre aktiwiteite moes meedeel (sien tabel van hoogste response n.a.v. vraelys, bl. 293-294).

Dit is opvallend hoe in Afdeling F (Privaatlees) van die vraelys die positiewe 'ja'-antwoorde die negatiewe 'nee'-antwoorde kondoneer of uitkanselleer, bv.

- Respondente is dit 100% eens dat aanvullende lees by leerders aangemoedig moet word. Die meerderheid (84%) is dan ook lede van 'n openbare biblioteek. Tog behoort geen respondent aan 'n leeskring nie; is 82% van hulle nie betrokke by hulle eie skoolbiblioteek nie, en het byna 56% van die 19 skole in die laaste tyd geen Afrikaanse boeke aangekoop nie.
- By na 80% van die respondente is lief vir Afrikaans en dié liefde vind dan ook weerklank in hulle literatuuronderrig; tog het byna 60% nie vanjaar (2000) 'n Afrikaanse toneelstuk bygewoon nie. Ironies genoeg, is meer as die helfte van die respondente bekommerd oor Afrikaans!
- Die kwessie van die regte keuse van voorgeskrewe boeke het die derde hoogste respons (95%) van respondente uitgelok. 'n Mens sou kon vra hoe onderwysers leerders met die regte keuse van voorgeskrewe werke kan help, indien hulle literêre agtergrond en hul

letterkundige buitemuurse aktiwiteite self onder verdenking is. Alhoewel onderwysers nie in die vraelys gevra is om hulle antwoorde te motiveer of te verduidelik nie, bespeur 'n mens tog 'n negatiewe instelling teenoor Afrikaans. Dit op sigself laat twyfel ontstaan in hoe 'n mate onderwysers hulle leerders met geesdrif kan inspireer om meer en waarderend Afrikaanse boeke te lees.

6.3 Die onderrigmodel

6.3.1 Algemene kenmerke

In die onderrigmodel word al die verskillende 'stemme', onder meer dié van die onderwyser, kind/leerder, letterkundige, opvoedkundige, onderzoeker/skrywer en ander belang-hebbende deelnemers saamgesnoer om een harmonieuse geheel te vorm. Van nader bekyk, is die onderrigmodel 'n sintese, 'n samevatting van idees, teorieë en menings wat bevatlik gemaak word vir die onderrig van die letterkunde in die klaskamer.

Die komponent 'model' in die woord 'onderrigmodel' kan misleidend wees, veral as dit gekoppel word aan 'onderrig', aangesien *model* iets suggereer van 'allerbeste', 'haas onfeilbaar', 'navolgenswaardig(e)', voorbeeld/metode; toonbeeld of volmaakte voorbeeld van iets (HAT, 1994 : bl. 671).

Alhoewel 'n mens al bogenoemde betekenisse aan 'n model kan toedig, is die literêre onderrigmodel nog geen bloudruk of toonbeeld van 'n onfeilbare onderrigprogram of -metode nie. Dit wil slegs riglyne neerlê vir die onderrig en interpretasie van 'n literêre teks.

'n Mens sou die volgende algemene kriteria of kenmerke vir 'n onderrigmodel/onderrigprogram kon neerlê:

- Dit moet eenvoudig saamgestel wees en nie onnodige detail bevat wat leerders kan verwar of hulle aandag van die werklike doel, die onderrig, kan aflei nie.
- Dit moet lesergerig, interaksionêr en interaktief wees en die ontwikkelings- en belangstellingsvlak van die leerders in ag neem. Die fokus moet voortdurend op die interaksie tuseen leser en teks bly.
- Aangesien die model voorsiening maak vir 'n *lesergerigte* benadering, hou dit terselfdertyd die voordeel in dat 'n liefde vir die goeie Afrikaanse boek en veral vir lees, by die jong leser aangewakker kan word.

- Die model behoort nie rigied nie, maar aanpasbaar te wees en nie net voorsiening te maak vir een bepaalde siening of benadering nie. Insgelyks behoort die model soos 'n almoeder te wees: dit behoort nie slegs die belangrikste literêre teorieë, soos in die studie uiteengesit, te kan huisves nie, maar ook 'n wye verskeidenheid geskrewe, visuele en ouditiewe tekste. Die *soort teks* (bv. gedig, kortverhaal, roman of drama) en selfs fyner onderskeidings soos 'n kwatryn, kortverhaal, roman, ens. behoort ook by die onderrig in ag geneem te word.
- 'n Gesonde balans behoort gehandhaaf te word tussen 'n kognitiewe en subjektiewe benadering. In die integrasiemodel wat deur Combrink (1994 : 207-233) voorgestel word, kom die kognitiewe en subjektiewe geïntegreerd voor. Die vertrek- en eindpunt is subjektief, d.w.s. die gevoel oorheers dikwels die rede, al word daar gepraat van wisselwerking wat tot verdere begrip en insig lei. Om dié rede is dit wenslik om 'n stelsel van wigte en teëwigte in die onderrigprogram in te bou om die *wisselvalligheid* (veranderlikheid) van die leser se interpretasies aan bande te lê. (Vir 'n bespreking van Combrink se onderrigmodel, sien Hoofstuk 3.) Om dié rede gebruik ons 'n semiotiese teksbenadering om aan die teks 'n bepaalde betekenis toe te ken.
- Die model gee aan die onderwyser leiding tydens die beplannings- en ander onderrigfases. Die beplanning moet voorsiening maak vir individuele, kleingroep- en grootgroepaktiwiteite. Doeltreffende differensiasie kan sodoende plaasvind.
- Die model gee 'n bepaalde *proses* weer; dit dui die verskillende onderrigfases aan en beskryf tegnieke en aktiwiteite wat gebruik word om verskillende doelstellings te bereik.
- Daar behoort in alle fases van die letterkundige model die nodige koördinasie te wees tussen onderrig en die sillabusdoelstellings/toeligting/kurrikulumvereistes. Belangrike elemente/aspekte in die sillabus soos insig, begrip, interpretasie en evaluering behoort voortdurend gemonitor te word.
- In die onderrigmodel behoort daar ook 'n kontrolesisteen ingebou te word waar voorsiening behoort gemaak te word vir terugrapportering van individuele of groepwerk. Alle verslaggewing van dié aard behoort op skrif gegee te word.
- Die onderwyser bly weereens die sleutelfiguur, watter soort model ook al gebruik word. Hy/sy is die een wat leiding moet gee in die beplannings- en onderrigfases. Die onderwyser behoort ten volle in beheer te wees; na die verskillende leerders se literêre behoeftes om te sien en

deurgaans as mentor en monitor op te tree. Daarby is dit essensieel dat hy/sy nie te diep betrokke raak by die bespreking nie. 'n Deeglike voorafkennis van die bepaalde boek/gedig/verhaal, sy agtergrond en inhoud, is van essensiële belang.

6.3.2 Soorte onderrigmodelle

Die insigte van die resepsie-estetika kan as korrekatief dien op die ex cathedra-metode met sy eenrigtingkommunikasie en teëreaksie op die strukturele, teksanalitiese benadering. Dit beteken nog nie dat die literêre baba met die badwater uitgewooi hoef te word nie; trouens dit is moeilik denkbaar om 'n teks met 'n vaste struktuur nie strukturalisties te benader nie.

Kernbegrippe by die strukturalisme is *interpretasie* en *tema*. Lank voor die ontstaan van onderrigmodelle het literatoure gebruik gemaak van die sg. interpretasiefases/riglyne/leidrade, veral t.o.v. die poësie. Metodes om insig in die lees van 'n literêre teks te bekom, kan dus geskoei wees op interpretasies waar die teks sy sê sê (teksgenererende interpretasies) of waar die leser, uitgaande van die literêre semantiek, betekenis aandui en binne 'n bepaalde struktuur plaas.

Oor die afgelope dekades is veral gelet op leidrade (vgl. Spangenberg se 'model') wat vanuit 'n besondere literêre beskouing probeer om betekenis vas te pen. Breë riglyne, wat steeds nuttig en aanvullend gebruik kan word by die interpretasie van 'n literêre teks, is neergelê. Dit het ingesluit: (1) 'n kort, teoretiese inleiding: kennis van die rol van die soort leser; (2) kennis van basiese literêre begrippe, bv. implikasieverskynsels, woord- en sinsbetekenis, sintaksis, taalkonteks; primêre betekenis/sekondêre betekenis; spreker, ruimte, toon, tyd, perspektief (alles in konteks); en (3) toepassing aan die hand van kennis en ervaring wat met interpretasie en teksontledings opgedoen is, asook probleme van respondente met teksontledings, met die voorbehoud dat alle uitsprake semanties verantwoord moet wees.

Literêre begrippe, terme en genres is ondergeskik aan die interpretasie van 'n gedig. Betekenis moet gesistematiseer en binne 'n bepaalde struktuur geëvalueer word. Tussen die betekenis moet daar ook 'n samehang wees (Hammann, 1989 : 303-304).

Daar is geen vaste reëls of waterdigte metode nie. In die praktyk is daar vier sogenaamde *interpretasiefases* wat deur letterkundiges as 'n doeltreffende metode aanvaar word:

Fase 1: Eerstevlakbetekenis: die primêre/eksplisiete/direkte betekenis

Fase 2: Tweedevlakbetekenis: implisiete betekenis wat uit die primêre betekenis voortspruit.

Fase 3: Keuse van 'n tema (n.a.v. 1 en 2) waaroor dit in die gedig gaan.

Fase 4: Toekenning van sekondêre/simboliese betekenis (Van Luxemburg, e.a., 1983 : 113).

'n Essensiële vraag i.v.m. interpretasie is: Hoe lees 'n mens 'n teks? 'n Basiese vereiste is om fyn en noulettend te lees ten einde 'n volle greep op die teks te kry. Verder is dit nodig om intensief te lees, m.a.w. met *alle* sintuie: oog (visuele), oor (ouditiewe) en tassintuig (gevoel). Die leser/leerder moet nie net intensief lees nie, maar ook begrypend met die oog op die woord- en sinsbetekenis van die teks. Daar moet veral op die sinsverband gelet word. Vroeër is gesê jy kan nie insig leer nie, maar dit tog verbeter.

Die beste metode om met die teks te kommunikeer, is d.m.v. vraagstelling. Die aangewese tipe vrae is kort, tekstuele, rigtinggewende vrae asook vrae wat uitstaan en verband hou met woorde en sinne binne die teks.

Interpretasiemodelle/teksontledings kan as riglyne gebruik word, maar mag nie voorskriftelik wees nie; daar moet 'n voortdurende wisselwerking van betekenis tussen die onderskeie aspekte wees.

Johl (1994 : 1-6) bepleit 'n sinvolle metodologiese model wat onderwysers in staat stel om onderwysdoelstellings en kurrikulumdoelwitte sinvol ten uitvoer te bring en voorsiening te maak vir die behoeftes van verskillende leerders. 'n Lees- of leseropleidingsmodel word voorgestel om leerders bewus te maak van wat leesgemeenskappe doen wanneer verskillende tipes tekste gelees word.

Die leseropleidingsprogram met sy verskillende fases kan met die nodige aanpassings in al die onderwysfases ontplooi word t.o.v. die primêre fase, die gewonevlak taalonderrig van die sekondêre fase, en die gevorderde literatuurstudiekomponent van die senior sekondêre fase. Dit word gedoen om (1) leerders aan te moedig om vir die genot te lees; (2) om hulle literêre vermoë te ontwikkel, en (3) om hulle aan die kultuur van die besondere taal bloot te stel.

Combrink (1994 : 207-233) se geïntegreerde, interaksionêre model vir literatuuronderrig is tans die mees gebalanseerde, volledigste en in die praktyk beproefde onderrigprogram (sien bespreking van die model in Hoofstuk 3). Dit is 'n bloudruk van die geïntegreerde benadering, een van die ses literêre benaderings wat in die studie ondersoek word en deur die meeste skole gevolg word. Dit blyk ook die aangewese benadering te wees by die opstel van 'n vraestel (sien par. 6.2.5, bl. 300).

In Hoofstuk 2 (bl. 126) is die integrasie-model as praktiese toepassing van die geïntegreerde benadering bespreek. Daar is kortliks gelet op die doel en betekenis van 'n geïntegreerde

benadering; die noodsaaklikheid van 'n model vir literatuuronderrig; die verskillende fases van die onderrigmodel asook die gevare en nadele verbonde aan die onderrigmodel.

Die raamwerk waarbinne die onderrigmodel funksioneer, bestaan uit die volgende fases:

1. Voorbereiding vir die lees van die teks
2. Die eerste lees van die teks
3. Geleentheid vir individuele respons
4. Geleentheid vir die deel van respons met ander
5. Die ontwikkeling en strukturering van respons
6. Oorkoepelende, samevattende aktiwiteite
7. Evaluering van individuele respons
8. Waardering en evaluering van die teks

(Vir toepassing op Jan Rabie se "Drie kaalkoppe eet tesame" sien Combrink, 1994 : 222-238).

6.3.3 *Ontwerp van 'n moontlike letterkunde-onderrigmodel – die menu*

Kyk 'n mens terug op hierdie studie, tref dit jou hoe gekompliseerd, wetenskaplik en tegnies die letterkunde geword het. Let maar op na die verskillende teorieë, benaderings, onderrigmodelle en prosedures - alles bewustelike pogings om die literêre werk tot op die velling te ontleed en toe te pas. Ons sien maar min van Van Wyk Louw se "Rondloper" wat met "die oë van 'n kind nou eers na die dinge kyk". Dié het ons straks verruil vir 'n stroewe, literêr-opvoedkundige en 'sinvolle' kyk na die letterkunde. Die letterkunde-onderwyser is deesdae so toegespin in 'n toepassing-ten-alle-koste-web dat literêre genieting, onvoorwaardelike belewing en bevrediging wat voortspruit uit die lees van 'n goeie boek, gedig en oop gesprek, 'n luukse en rariteit geword het.

Tog kan die begeesterde onderwyser binne die raamwerk van 'n onderrigmodel sy liefde en kennis van die Afrikaanse letterkunde aan die kind oordra; trouens hy/sy is steeds in die bevoorregte posisie om sy/haar geesdrif en genieting met die klas te deel. Die goeie onderwyser is nooit verhewe bo homself, 'n stelsel of die letterkunde nie. Hy kan sy onderrig plooi, aanpas en voortdurend kreatief vernuwe. Een van die respondente stel dit só: "Die benadering is nie hoofsaaklik nie, maar eerder hoe 'n bepaalde uitkoms bereik word. Hoofdoel is dat die leser/leerder 'n liefde vir die letterkunde omtwikkeld, maar ook daarmee saam, die nodige lewensinsigte wat hom of haar in die grootmenswêreld gaan *baat*". Die gevaar bestaan egter dat die goeie onderwyser so baie van hom- of haarself op 'n laer denkvlak gee, dat hy/sy in die proses intellektueel en geestelik stagneer.

'n Kenmerk van die onderwysers se minimodelle of prosedures, is die eenvoud daarvan. Al verskil die prosedure, volgorde en benadering, is daar tog 'n metode wat onderwysers – en die meeste is ervare vaklui – in hulle onderrig gebruik en waarmee hulle sekerlik sukses behaal het.

Die versoeking is natuurlik groot om 'n growwe onderrigmodel soos die volgende te ontwerp: (1) Berei die teks voor. (2) Lees die teks. (3) Bespreek die teks. (4) Ontleed/interpreteer die teks. (5) Evalueer die teks. Tussen die verskillende stappe, behalwe vir stap 1, word die leser/leerder interaktief betrek, maar die onderwyser is deurentyd die literêre wagbond, fasiliteerder en inisieerder. Bekyk 'n mens, snaaks genoeg, weer die benaderings- of onderrigprosedures van die onderwysers op bl. 181, merk jy dat die belangrikste stappe/fases in ons kitsmodel voorkom.

Graag sal 'n mens na die literêre teks as feesmaal wil kyk. Daarom die subtitel: die menu.

Eers is daar die soet of droë sjerrietjie om die aptyt vir die lees van die teks te wek (*apéritif*); dan die *hors d'oeuvre* wanneer die teks self gelees word. Dit waarna almal so reikhalsend uitgesien het, volg dan: die hoofgereg. Die spyskaart maak voorsiening vir 'n sengang (benaderings). Die keuse is wyd: óf al ses, of een of meer, afhangende van hoe snoep of honger die gas-leser is ... Die spyskaart word aandagtig bestudeer, bespreek en ontleed. Eers elkeen op sy eie, dan twee-twee totdat almal hulle bestellings by die kelner geplaas het. Deurentyd beweeg die gasheer tussen die gaste; luister hier, gesels daar. Heel teen die einde word die nagereg(*dessert*) bedien en die kos na waarde geskat (evaluering). Dit was geselskap ...

Die formele onderrigmodel wat ons vir die studie gebruik, is vereenvoudig en by die reeds vermelde gestruktureerde/ongestruktureerde interpretasie- en onderrigprosedures aangepas, waaronder Combrink (1994 : 207-233) se integrasiemodel wat riglyne vir die onderwys tydens verskillende onderrigfases neerlê, maar wat ook geleenthede en literêre aktiwiteite vir leerders skep. Inbegrepe by die program is die ses letterkundig-teoretiese benaderings wat in die studie by wyse van bespreking en doelgerigte vrae gedek is.

LETTERKUNDIGE ONDERRIGMIDDEL - DIE MENU

Fase	Onderrigfase (Onderwyser)	Leerhandeling/Toepassing (Leerder)
1.	Voorbereiding vir lees van teks ◆ Skep rustige, ontspanne atmosfeer d.m.v. klank, musiek, foto's, ens. ◆ Agtergrond (indien van <i>toepassing</i>): Onderwysers moet hier deeglik navors. ◆ Vind aansluiting by ander vakke/vakgebiede, bv. Geskiedenis, Aardryksunde, Skeinat, Wiskunde, Biologie.	◆ Leerders reageer op agtergrondmusiek en ontspan. ◆ Dié toeligting kan baie help om die teks beter te verstaan. ◆ Leerders sien teks in sy totaliteit.

DRAAIPUNT/KOERSAANPASSING: Bepaal hier, voor die tweede fase, watter benadering of koers gevolg gaan word en watter metode die beste by die teks sal pas, bv. strukturalistiese, responsgerigte, uitkomstgerigte, semiotiese benadering, ens.

Fase	Onderrigfase (Onderwyser)	Leerhandeling/Toepassing (Leerder)
2.	Eerste lees van die teks ◆ Onderwyser lees teks gevoelvol/met begrip voor. ◆ Verduidelik moeilike woorde/nuwe terme. ◆ Verdeel die teks in leeseenhede t.o.v. veral die roman (bv. <i>Toorberg</i>); ook van toepassing op drama, epos, kortverhaal, ens.	◆ Leerders luister en reageer op teks; ontwikkel luistervaardigheid. ◆ Terugvoering d.m.v. woordeskatuitbreiding; lei tot beter begrip. ◆ Leerders dink in gehele (holisties).
3.	Individuele respons ◆ Gee geleentheid vir individuele respons (mondeling). ◆ Verduidelik in breë trekke waarom dit gaan. ◆ Gaan primêre betekenis na. ◆ Teken reaksies aan op teks d.m.v. skriftelike verslag; gebruik klasjoernaal.	◆ Leerders leer om die inhoud van die teks kernagtig saam te vat/op te som. ◆ Onderskei tussen letterlike en figuurlike taal. ◆ Deel reaksie mee (mond.); herken en verduidelik.

Fase Onderrigfase (Onderwyser)	Leerhandeling/Toepassing (Leerder)
◆ Identifiseer teks- en ander probleme. ◆ Visualiseer d.m.v. fantasie, analogisering. ◆ Interaksie met teks d.m.v. identifikasie, assosiasie, perspektief, voor- en terugskouing.	◆ Identifiseer interpretasieprobleme. ◆ Dink kreatief in beelde, maak voorstellings, verplaas jou in die plek van iemand/iets anders. ◆ Direkte kommunikasie met teks: gebruik verbeelding. ◆ Vereenselwig met karakters en gebeure.
4. Wedersydse/interaksionêre respons op en ontleding van teks	
◆ Stel fokuspunte. ◆ Bespreek probleemgebiede. ◆ Deel vrywillige respons/kommentaar. ◆ Kort opsomming/samevatting van verhaal, roman, kortverhaal, drama, epos (bv. <i>Raka</i>) Evaluering: deurlopend, persoonlik	◆ Herkenning/identifisering van aspekte/onderwerpe vir bespreking ◆ Kry duidelike beeld/aanvaar interpretasieprobleme; soek oplossings vir probleme; bespreek en ontleed. ◆ Bespreek openhartig eie reaksie. ◆ Ontwikkel die vermoë om te onderskei tussen belangrike en minder belangrike gebeure. Tree subjektief en evaluerend op.
5. Strukturering/verdere ontleding van teks	
◆ Verkry perspektief/lower kommentaar op verskillende sienings (lesers en verteller). ◆ Ontleed en ondersoek teks vir interpretasies en verduidelik.	◆ Identifiseer en bespreek rol van verskillende vertellers, bv. eerstepersoonsverteller, derdepersoons- en alwetende verteller. ◆ Vergelyk, onderskei en ontwikkel verskillende gesigspunte. ◆ Ontwikkel verdraagsaamheid teenoor ander se menings, sienings en gesigspunte. ◆ Probeer 'n objektiewe siening van 'n teks ontwikkel.

Fase Onderrigfase (Onderwyser)	Leerhandeling/toepassing (Leerder)
♦ Bepaal strukturelemente: lê klem op ontwikkeling, spanning en leserbetrokkenheid. ♦ Karakterisering	♦ Opeenvolging (sekwensies van gebeure: gaan chronologies na: herken oorsaak en gevolg; identifiseer en herken - ontwikkeling en hantering van spanning - klimaks (krisis) - tegnieke soos terugflitse, vooruit-skouings, ens. ♦ Ondersoek/identifiseer/herken/ontleed o.a. - karaktereienskappe d.m.v. dialoog en handeling - tegnieke, bv. dialoog en interaksie op ander karakters.
6. Oorkoepelende aktiwiteite ♦ Stel vas wat die kerngedagte/tema van die teks is. ♦ Dui verwantskappe met ander vakinhoud aan (bv. Biologie, Geskiedenis, Aardrykskunde). ♦ Lê verbande met eksterne sake van aktuele belang aan, bv. politieke en sosiale probleme. ♦ Gebruik verskillende media (bv. musiek, drama, skilderkuns, fotografie) om insig en respons te ontwikkel en skeppend aan te wend. ♦ Verwerk teks vir alternatiewe aanbiedings, bv. televisie, video, draaiboek, ens. ♦ Gaan die geskiedkundige agtergrond/ontstaan van die teks na. ♦ Stel vas wat die omvang van die historiese ruimte is. ♦ Vergelyk ander prosa-, poësie-, drama-, TV- en ander mediatekste (bv. koerant, tydskrif). ♦ Beplan mondelinge en skriftelike aktiwiteite ten einde respons, insig en sekere vaardighede te ontwikkel.	♦ Formuleer tema/hoofgedagte. ♦ Wys hoe literatuur deel uitmaak van die menslike bestaan. ♦ Stel vas watter kommentaar die teks lewer oor die wêreld rondom ons. ♦ Ontwikkel 'n verskeidenheid kreatiewe en verbeeldingryke reaksies. ♦ Wys op ooreenkomste t.o.v. temas, ruimte en karakters. ♦ Bepaal die ooreenkomste en verskille t.o.v. verskeidenheid weergawes. ♦ Beskou die teks as produk van bepaalde tyd en ruimte. ♦ Wys op verskillende perspektiewe/gesigspunte van die teks. ♦ Ontwikkel praat- en skryfvaardighede.

Fase Onderrigfase (Onderwyser)	Leerhandeling/Toepassing (Leerder)
7. Evaluering: individuele respons ◆ Onderzoek aanvanklike en latere respons op teks. ◆ Identifikasie: veranderinge in respons en houding wat deur interaksie met teks teweeggebring is.	◆ Verduidelik en formuleer denke oor en reaksies op die teks. ◆ Verstrek redes vir veranderde siening. ◆ Toepassing van teks op eie lewe.
8. Waardering en evaluering van teks ◆ Persoonlike respons en teksanalise lei tot gemotiveerde waardering van teks. ◆ Ontwikkeling van kritiese denke d.m.v. vraagstelling/opdragte ◆ Objektiewe, literêre evaluering is 'n onbereikbare doelstelling vir leerders.	◆ Besef dat tema, intrige, karakterbeelding, taalgebruik en styl bydra tot die skep van 'n betekensvolle geheel. ◆ Ontwikkel vermoë om op verskillende denkvlakke te funksioneer. ◆ Evalueer: - Karakterisering - Beskrywing, verhaalstruktuur - Styl - Historiese ruimte en geografiese lokaliteit

RAAMWERK

LETTERKUNDIGE ONDERRIGMODEL VIR LITERATUURONDERRIG (GEÏNTEGREERD/INTERAKSIONÊR) (Combrink, 1994 : 207-233)

1. Voorbereiding
2. Eerste lees van die teks
3. Individuele/eerste respons
4. Wedersydse, interaksionêre respons: ontleding van teks
5. Strukturering/verdere ontleding van teks
6. Oorkoepelende aktiwiteite
7. Evaluering: individuele respons
8. Waardering en evaluering van teks

Die volgende onderrigprogram vir Eugène Marais se "Die dans van die reën" dien as illustrasie vir die gebruik van hierdie model.

Die dans van die reën

*Lied van die vioolspeler, Jan Konterdans,
uit Die Groot Woestyn*

O die dans van ons Suster!
Eers oor die bergtop loer sy skelm,
 en haar oge is skaam;
 en sy lag saggies.
En van ver af wink sy met die een hand;
haar armbande blink en haar krale skitter;
 saggies roep sy.
Sy vertel die winde van die dans
en sy nooi hulle uit, want die werf is wyd en die bruilof groot.

Die grootwild jaag uit die vlakke,
 hulle dam op die bultop,
wyd rek hulle die neusgate
 en hulle sluk die wind;
en hulle buk, om haar fyn spore op die sand te sien.

Die kleinvolk diep onder die grond hoor die sleep van haar voete,
en hulle kruip nader en sing saggies:
 "Ons Suster! Ons Suster! Jy het gekom! Jy het gekom!"

En haar krale skud,
en haar koperringe blink in die wegraak van die son.
Op haar voorkop is die vuurpluim van die berggier;
 sy trap af van die hoogte;
sy sprei die vaalkaros met altwee arms uit;
 die asem van die wind raak weg.
O, die dans van ons Suster!

Afkortings:

- STR - Strukturalistiese benadering/metode
- SEM - Semiotiese benadering
- RES - Responsgerigte benadering
- UGO - Uitkomsgerigte benadering
- TEM - Tematiese benadering
- GEÏN - Geïntegreerde benadering

FASE 1: VOORBEREIDING VIR LEES VAN TEKS

- Skep 'n lesersvriendelike atmosfeer/stemming in die klas.
- Wat beteken *dans*? Waarom dans mense? Watter soort dans verkies jy? (RES)
- Volg groepbespreking op deur 'n algemene bespreking van *dans* as vorm en vermaaklikheid, ontspanning, kuns, uiting van godsdiens, ens.
- Stel *vrae* soos: Hoe sien die primitiewe mens die dans? Bespreek vervolgens die natuurverskynsel *reën*.
- *Vrae*: (a) Hoe ervaar jy die reën? (b) Hoe sien die primitiewe mens, bv. die Boesman, die reën?
(Moenie te lank by pretekswerk stilstaan nie.)

FASE 2: DIE EERSTE LEES VAN DIE TEKS

- Leerders sit gemaklik met oë toe.
- Die onderwyser berei vooraf 'n klankopname op band. Sagte, vallende reën; die geklingel van armbande en die hoefslae van wildsbokke (perde, beeste) wat eers naby en dan al verder weg oor die vlakte dreun.
- Laat die lees voorafgegaan word deur beeldbegeleiding van 'n dansende, winkende vrou met berg op agtergrond; wys wildstroppe en kleinvolk; sinchroniseer beeld en klank.
- Kies musiek vooraf wat by beeld en klank pas om 'n rustige atmosfeer te skep (bv. 'n gedeelte uit Mendelssohn se vioolkonsert, of Händel se Watermusiek).
- Die onderwyser lees die gedig gevoelvol en met begrip voor. Die leerders luister na die eerste lees van die teks, wat hulle nie voor hulle het nie.

FASE 3: INDIVIDUELE/EERSTE RESPONS

- Leerders skryf hulle eerste respons/reaksie by die aanhoor van die teks neer. Geen bespreking vind in hierdie stadium plaas nie.
- Leerders moet so onbevange en eerlik as moontlik wees.
- Leerders visualiseer die gebeure.
- Verseker leerders dat nie net een antwoord moontlik is nie. Alles gaan oor wat die luisteraar hoor en hoe hy/sy die gebeure kan verwoord.
- Fokus op die rol van die leser/leerder. Die leerder kan die gedig mooi, sentimenteel, onverstaanbaar, of te simbolies vind. Die responsverslag en die teksanalise bring nuwe insigte.

Die volgende vrae (responsverslag) behoort leerders te help om hulle eie respons en siening te verwoord. Alles word skriftelik gedoen.

Algemeen (responsgerigte vrae) (RES)

1. Skryf neer hoe jy oor die teks (gedig) voel. Slegs een woord is voldoende om jou eerste reaksie te beskryf.
2. Skryf nog woorde neer wat mindere reaksies beskryf.
3. Probeer kortliks verduidelik hoekom jy so voel.

Visualisering

Hierdie afdeling bevat hoofsaaklik responsgerigte en tekssentriese/strukturelistiese vrae wat mondeling en/of skriftelik deur die leerders beantwoord moet word.

4. Beskryf die toneel soos jy dit in jou verbeelding sien. (RES)
5. Wat doen die vrou ("ons Suster") oor die bergtop? (STR)
6. Hoe word haar oë beskryf? (STR)
7. Hoe lag sy? (STR)
8. Wat doen sy met die een hand? (STR)
9. Wat gebeur met haar armbande en krale? (STR)
10. Wat vertel sy aan die winde? (STR)
11. Waarna 'noui' sy hulle uit? (STR)
12. Teken jou visualisering van die dansende vrou. (RES)
13. Verduidelik waarom jy die vrou so voorgestel het. (RES)
14. Die grootwild doen verskeie dinge. Hulle "rek die neusgate"/ en hulle "sluk die wind".
Hoekom doen hulle dit? (STR)
15. Die grootwild "*buk* om haar *fyn spore* op die sand te sien."
(a) Wat is vreemd omtrent "*buk*"? (STR/SEM/UGO)
(b) Wat beteken "*fyn spore*"? (STR/SEM)
16. Wie/wat is die "*kleinvolk*"? (STR/SEM)
17. Hulle (die "*kleinvolk*") "*sing saggies*". Wat is snaaks omtrent "*sing*"? Wat sing hulle?
(SEM)
18. Wat, dink jy,
(a) is 'n berggier (STR);
(b) gebeur teen die einde van die gedig? (STR)

Assosiasies (RES)

19. Waaraan laat die volgende jou dink?

- (a) armbande
- (b) krale
- (c) koperringe
- (d) karos

20. Het hierdie gedig jou aan iets of iemand of aan 'n gebeurtenis laat dink? Beskryf jou assosiasies.

Oorkoepelende respons (RES)

21. Watter betekenis het hierdie gedig vir jou? (RES/UGO)

22. Is daar dinge in die teks wat jou gehinder het? (RES)

23. Maak 'n lys van woorde/terme wat jy nie verstaan het nie. (RES)

FASE 4: WEDERSYDSE/INTERAKSIONÊRE RESPONS OP EN ONTLEDING VAN TEKS

- Leerders bespreek hulle respons binne die klein groep. Die onderwyser beweeg van groep tot groep en neem aan die bespreking deel deur sy eie respons te deel.
- Die leerders verdeel in groter groepe en neem aan die bespreking deel. Die onderwyser tree as fasiliteerder op om op die verskillende perspektiewe te wys, vrae te vra en leerders te lei om gevolgtrekkings te maak.

FASE 5: STRUKTURERING VAN RESPONS: VERDERE ONTLEDING VAN TEKS

In dié stadium is dit nodig om terug te gaan na die menu. In Fase 3 het leerders die geleentheid gehad om individueel te reageer op die teks, en in Fase 4 kon leerders hulle response met ander deel. Dié stroom van response is gestruktureer en verder ontleed.

Kyk 'n mens na hierdie en die vrae in die Combrink-model, blyk dit dat die vrae en benadering nie slegs responsgerig is nie, maar dat heelwat van die vrae direk op die teks gemik is (STR). Die draaipunt of koersverandering, wat die keuse van 'n spesifieke benadering of benaderings betref, is tussen Fase 2 en 3. Die onderwyser kan selfs voor die lees van die teks besluit op 'n benadering wat die beste by die teks pas, bv. die strukturalistiese of semiotiese benadering.

Die wegswaai vanaf Fase 5 na 'n meer teksgerigte tipe vraag, is om te voorkom dat die leser se interpretasie in die teks self vasgelê word. Die kommunikasie of interaksie tussen leser en teks is goed en wel, maar in hierdie stadium (Fase 5) behoort voldoende wigte en teëwigte in die teksbenadering ingebou te word om die leser aan bande te lê en 'n meer gebalanseerde interpretasie te verseker.

Dit is van die uiterste belang dat die onderwyser voor Fase 5, maar liefst gedurende dié fase, die nodige agtergrond in verband met "Die dans van die reën" aan die leerders verstrek, of hulle vra om dit self te gaan navors. Die inligting wat deur die onderwyser aan leerders verstrek word, moet net genoeg wees om hom/haar nie van 'n selfstandige oordeel te beroof nie. Die rede hiervoor is drieërlei: die onderwyser as vakkundige is bewus van die feit dat die teks binne 'n bepaalde histories-literêre raamwerk geplaas behoort te word; dat dié beeldryke/metaforiese teks slegs op sekondêre betekenisvlak geïnterpreteer kan word, en laastens, dat die leser die primêre betekenis wat hy/sy aanvanklik by die *aanhoor* van die teks daaraan geheg het, nou kan opweeg teen die sekondêre, tekstuele betekenis. Slegs op dié wyse kan die leerder die verskil tussen letterlike en figuurlike taal agterkom en kan hy/sy realisties en kognitief dink oor visualisering en assosiasies, o.m. dat armbande, koperringe, die reën en die dans alles in die teken van die metafoor staan.

Die onderwyser is verder ook bewus van die 'oop plekke' in die teks en die rol van die implisiete leser. Die onderwyser behoort dan ook geen relevante inligting te weerhou ten einde 'n goeie lesing van die teks te verseker nie.

Dit word algaande duidelik dat 'n beeldryke teks soos "Die dans van die reën" hom moeilik laat ontsluit deur responsgerigte vrae alleen en dat 'n mens moet besef hoe beeldryker die teks is, hoe groter is die interpretasiemoontlikhede en wisselvallighede wat by die leerder-leser in 'n responsgerigte benadering voorkom.

Die volgende inligting/agtergrond oor "Die dans van die reën" kan deur die onderwyser aan die leerders verskaf word:

- ☐ "Die dans van die reën" het sy oorsprong in 'n verhaal met byna dieselfde naam, "Die lied van die reën". Dié verhaal kom uit Eugène Marais se *Dwaalstories* ('n dwaalstorie is 'n spookstorie).
- ☐ Dit is baie droog in die woestyn en die water skaars. Daar was onenigheid oor wie gesag oor die water mag uitoefen. Dan kom Jan Konterdans, die vioolspeler, en maak die lied wat die reën laat kom en so a. hul probleme oplos.

- ☐ Vir die primitiewe mens (die Boesman) is die aarde met sy droogtes en reën die verskil tussen lewe en dood. Hy lewe aardsgerig, en die reën is vir hom soos 'n familielid, 'n Suster. Die lied (en dans) is simbool van die goeie, wat ook die magiese krag het om die bose te verdryf. Vir die Boesman het die dans 'n godsdienstige betekenis. "Die dans van die reën" is dus 'n dankbare verlossingslied wat vir die Boesman 'n suiwer godsdienstige ervaring inhou.
- ☐ Die gedig is een volgehoue personifikasie: die reën word voorgestel as die dans van 'n mens.

Toegerus met dié inligting, kan die volgende vrae die leerders help om die teks en die respons daarop in 'n ander lig te sien. Die vrae is kognitief en affektief van aard en kom afwisselend en geïntegreerd voor. Semiotiese tipe vrae, asook uitkomsgerigte vrae wat op simboliek dui (sien fases op bl. 115), kom nou toenemend voor soos die teks aan diepte wen. In hierdie stadium word geen antwoord deur die onderwyser verskaf nie.

Vrae:

1. Maak 'n lys van al die terme wat die digter gebruik om die vrou ("Suster") te beskryf. (RES/STR).
2. Wat kan 'n mens aflei uit hierdie beskrywende woorde? Wat word deur hierdie woorde/terme beklemtoon? (STR/SEM/UGO)
3. Hoe sien die primitiewe mens die natuur? Beantwoord die volgende vrae na aanleiding van dié siening:
 - (a) Waarom word die reën juis deur 'n jong vrou voorgestel? (RES/STR/SEM/UGO)
 - (b) Waarom noem hulle haar *ons Suster* en waarom nie *die Vrou* nie? (RES/STR/SEM/UGO)
 - (c) Waarom word "Suster" met 'n hoofletter gespél? (RES/STR/SEM/UGO)
4. Skryf neer die terme of woorde waarmee die volgende beskryf word:
 - (a) die grootwild (STR/SEM)
 - (b) die kleinvolk (STR/SEM)
 - (c) die berggier (STR/SEM).
5. Die reën word deur 'n vrou voorgestel. Wat, dink jy, word deur die volgende voorgestel:
 - (a) "armbande (wat) blink"
 - (b) "krale (wat) skitter"
 - (c) "koperringe (wat) blink"
 - (d) die "vaalkaros" (a) - (d) (STR/SEM/UGO)
6. Wat word bedoel met die *grootwild* en die *kleinvolk*? Doen hulle ook menslike dinge? Motiveer jou antwoord deur uit die gedig aan te haal. (STR/SEM/UGO)

7. Slaan die betekenis van die volgende vetgedrukte woorde in 'n verklarende woordeboek na en besluit dan of elkeen 'n geslaagde woordkeuse is:
 - (a) "die **werf** is wyd" (v. 9)
 - (b) "**dam** op die bulttop" (v. 11)
 - (c) "**vuurpluim** van die **berggier**" (v. 20)
 - (d) "**sprei** die vaal **karos** met altwee arms uit" (v. 22) (a) - (e) = (STR/SEM/UGO)
8. (a) Wat bedoel en doen jy as jy *wink*? (RES)
 (b) Wat beteken dit as die Suster "van veraf wink?" (STR/UGO)
9. (a) Wat assosieer jy met 'n bruilof? Hoe voel jy as iemand jou na 'n bruilof uitnooi? (RES)
 (b) In die gedig neem die winde deel aan die "bruilof". Wat beteken "bruilof" hier? (STR/UGO)
10. (a) Wat gebeur met jou as jou asem wegraak? (RES)
 (b) Wat gebeur as die "asem van die wind" wegraak? (STR/SEM)
11. "Die wind waarvan die asem wegraak, is nie alleen simbolies gesien en verbeeld nie, maar ook realisties." Hoe so? (SEM/UGO)
12. Die gedig word uit verskillende ontwikkelingstadia/gebeure opgebou. Noem die ontwikkelingstadia. Kyk na die versgroeperings in die afsonderlike strofes. Tot by v. 4 gaan dit om die eerste verskyning van die reën soos deur 'n dansende vrou voorgestel. (STR/UGO)
13. Wat het jy op te merk oor die sintaksis (sinsbou)? Verwys veral na:
 - (a) volsinne ('n mens sou byna na elke versreël 'n punt kon plaas) en die opbou van versreëls.
 - (b) Baie van die versreëls begin met "en". Is daar 'n spesifieke rede hiervoor? (a) + (b) = (STR/UGO)
14. Lewer kommentaar op die oneweredige lengte van die versreëls (strofebou), m.a.w. sommige versreëls wat korter en ander wat langer is. (STR/UGO)
15. "Die dans van die reën" is van die vroegste en beste vrye verse in Afrikaans. Wat is 'n *vrye vers*? Noem alle besondere eienskappe, o.a. klank, beeld en ritme; nie net dié van rym nie. (STR/UGO)
16. Watter klank is oorheersend in die gedig? Staaf jou antwoord met voorbeelde uit die teks. Wat word met die klank gesuggereer? (STR)
17. Wat het jy op te merk oor die klank en ritme in die gedig? Toon veral die samehang van klank en beeld. (Verwys o.m. na die gebruik en funksie van alliterasie, assonansies, ens.) (STR)
18. Waarom, dink jy, word "saggies" drie keer herhaal, telkens met 'n ander woord (werkwoord) wat op geluid betrekking het? (STR/SEM)
19. Kan die reën *dans*? Verduidelik. (RES)

20. "Een sentrale *personifikasie* word dwarsdeur die gedig gehandhaaf en op elke vlak uitgebou." Bespreek hierdie stelling kortliks. (STR/SEM/UGO)
21. Watter veranderinge (progressie) vind in die gedig plaas? (STR)
22. Wie is die spreker in die gedig, of wie vertel die 'verhaal'? Is die spreker se houding positief of negatief? Haal aan uit die teks om jou standpunt te staaf. (STR/UGO)
23. Met watter term sou jy hierdie gedig beskryf: simbolies, realisties, of surrealisties? Is daar dalk 'n ander term wat jy sou verkies? Verduidelik jou keuse. (STR/UGO)

FASE 6: OORKOEPELENDE AKITIWITEITE

1. Is daar in hierdie gedig in sy geheel, of in 'n onderafdeling/aspek daarvan, 'n universele waarheid opgesluit? Verduidelik jou siening. (UGO)
2. Teken 'n simbool of ikon waarmee jy die tema/titel sal saamvat. (UGO)
3. (a) Gee 'n ander titel vir die gedig. (STR/RES)
(b) Lewer kommentaar op die subtitel van die gedig. Sê dit iets? (STR/RES)
4. Kies 'n kernoomblik uit die gedig en beeld dit as groep (of die hele klas) in een moment uit. (RES/UGO)
5. 'n Landwye wedstryd is vir jong aspirant-skrywers, -komponiste en -kunstenaars uitgeskryf. Groot pryse kan gewen word. Die tema is: *Die leefwêreld van die Boesman* (San). Stel 'n aantreklike brosjure/plakkaat/advertensie op. Maak onder meer voorsiening vir 'n sperdatum, kompetisievorms, inskrywingsgeld, prysgeld, ens. (TEM/UGO)
6. As musiekleerder is jy deur jou geesdriftige musiekonderwyser gevra om "Die dans van die reën" te toonset vir julle skoolkoor om gedurende 'n landwye musiekfees te sing. Skryf die musiek vir koor- sowel as vioolbegeleiding. (TEM/UGO)
7. Jy neem ballet as vak. Die dag toe jou Afrikaans onderwyser "Die dans van die reën" in die klas bespreek het, was jy so onder die indruk van die gedig dat jy en 'n maat van jou wat ook ballet (en musiek) neem, besluit het om die teks in balletvorm te verwerk. Nooi jou Afrikaans onderwyser, maats en veral balletonderwyser uit na die dag van die uitvoering. (UGO)
8. Gee die gesprek weer tussen Jan Konterdans en sy seun oor die dag toe die droogte oor die Groot Woestyn gebreek is. (TEM/UGO)
9. As kunstenaar moet jy die buiteblad van 'n nuwe uitgawe van *Dwaalstories* deur Eugène Marais ontwerp. Gebruik enige gedeelte/tafereel uit die gedig om die boek te illustreer. Of: illustreer "Die dans van die reën" met 'n tekening van Jan Konterdans, die vioolspeler. (TEM/UGO)
10. Jy en jou ouers het die geleentheid gehad om 'n San- of Boesmankultuursentrum in die Kalahari te besoek waar jy kon luister na ou Boesmanverhale. Van die verhale het jy opgeteken. Lewer

'n praatjie in die skoolsaal tydens die Kultuurweek van jou skool waarin jy met die leerders oor die Boesmankultuur kom praat. Verwys in jou praatjie na die ou verhale wat jy opgeteken het, asook na die rol wat musiek, dans en die godsdiens in die lewe van die San-mense speel. Maak gebruik van Marais se gedigte/verhale in *Dwaalstories* en "Die townenares". Slaan na in die *Afrikaanse Kinderensiklopedie* oor ander Boesmanverhale en agtergrond van die Boesman-kultuur. Oor die rol van musiek, dans en godsdiens by die Boesman, kan die volgende standaardwerke geraadpleeg word:

- Lee, Richard B. : *Dobe !Kung* (algemene navorsing, 1960)
 - Biesele, Megan: *Women like meat* – the folklore and foreaging ideology of the Kalahari Ju 'hoan
 - Lewis-Williams, David: *Images of power*. (TEM/UGO)
11. Voer 'n lewendige klasdebat oor die sluiting van die Boesman-diorama in die Suid-Afrikaanse Museum in Kaapstad. (Verwys na briewe in die media en veral na 'n artikel, "Gesprek oor Boesman-diorama kan nuwe kulturele insigte bring" in *Die Burger*, 5 April 2001.) (UGO/TEM)
 12. Teken 'n strokiesprent waarin jy "Die dans van die reën" realisties voorstel. Skryf die dialoog daarby.
 13. As bekende TV-regisseur het San Films jou gevra om 'n TV-program of video te maak van 'n tipiese dag in die lewe van 'n San-gesin. Skiet veral sekere lewensgewoontes en gebruike, kuns, musiek en sluit af met 'n dansritueel wat 'n dramatisering van "Die dans van die reën" kan wees. (UGO/TEM)
 14. By die finale drukproef van "Die dans van die reën" het die drukkersduiwel die slotreël
 - (a) weggelaat;
 - (b) die uitroepteken met 'n vraagteken vervang;
 - (c) die woord "dans" met *wals* vervang.
 Verduidelik watter uitwerking dié veranderinge op die leser sal hê. (RES)

FASE 7: EVALUERING VAN DIE INDIVIDUELE RESPONS

1. Het jy iets in die gedig ervaar wat jou verhinder het of 'n struikelblok vir jou was om die teks ten volle te begryp? (Dink aan onbetrokkenheid, gebrek aan belangstelling, vervreemding, of morele/godsdienslike kwessies.)
2. Vergelyk jou siening van die primitiewe mens (Boesman) se kultuur/godsdiens met jou eerste kennismaking en beskrywing (Fase 3) tydens die program. (RES/UGO/TEM)

3. In watter mate het die gedig vir jou persoonlik iets beteken of nuwe kulturele/geestelike insigte gebring? Skryf 'n kort paragraaf waarin jy verduidelik hoe hierdie gedig jou siening van die kultuur en godsdiens van die primitiewe mens (met spesiale verwysing na die Boesmans) verander het. (RES/UGO)

FASE 8: WAARDERING EN EVALUERING VAN DIE TEKS

1. Maak 'n lys van die tegnieke/medium wat die digter gebruik om met die leser te kommunikeer/idees oor te dra. Hoe suksesvol is sy skepping of oordrag? Watter maatstawwe kan vir evaluering gebruik word? (UGO)
2. Hoe sluit die wêreldsiening wat in die teks weerspieël word aan by
 - (a) jou as persoon
 - (b) jou vriende
 - (c) jou omgewing
 - (d) kultuurgroep
 - (e) jou land
 - (f) die wêreld? (TEM/UGO)
3. Is hierdie siening deel van die Westerse mens se kulturele en godsdienstige waardesisteme? (UGO)
4. Watter waarde of betekenis sou die gedig kon hê vir (a) 'n Afrikaner (b) 'n Suid-Afrikaner (c) die Boesman (San-mense) (d) 'n Westerling en (e) die wêreld?
5. Het die gedig waarde en betekenis vir en is dit van toepassing op alle mense vir alle tye?
6. Deel die teks van "Die dans" (uit *Raka*) van N.P. van Wyk Louw uit aan die leerders. Dié teks word as toepassing van 'n responsgerigte, geïntegreer met 'n teksgerigte benadering, op bl. 51 behandel.
7. Gaan die dansmotief by *Raka* na en dui die verskille en ooreenkomste aan. Vergelyk ook verder die mensbeelding (bv. vrou x 'Suster' x vroue), soort vers (vrye vers x metriese vers), beelding (klank- en beeldsamehang), persoonlike/universele betekenis; waardebeplating; tema, ens. (UGO/TEM/STR)

SLOTOPMERKINGS

- ☐ Hierdie onderrigmodel behoort te voldoen aan die vereistes van die kommunikatiewe/ interaksionêre benadering tot die letterkunde.
- ☐ Die benadering is *pragmaties*, d.w.s. die uitkomstes berus op feitlikhede wat prakties uitvoerbaar en bruikbaar is. Taal en letterkunde word holisties benader, d.w.s. die klem word gelê op sintese en kreatiewe invloede binne die *geheel*.
- ☐ Die onderrigmodel is geïntegreerd (GEÏN) in soverre dit vrylik voorsiening maak vir 'n wisselwerking tussen teks en leser, m.a.w. vir 'n formalistiese en responsgerigte (RES) benadering. Die ander benaderings, nl. die tematiese (TEM), en uitkomsgerigte (UGO) benadering kom wisselend en geïntegreerd in Fases 6-8 voor. Toepassingsmoontlikhede van al genoemde benaderings kan in Hoofstuk 2 gevind word.
- ☐ Die formalistiese benadering word, by wyse van vraagstelling, die meeste gebruik. Dit wys onomstootlik dat die teks, ten spyte van die breë skouerruimte wat aan die leser gegee word, tog die laaste seggenskap het.
- ☐ Die semiotiese benadering (SEM) is in die onderrigmodel effens afgeskeep, maar kan met gemak voor Fase 3 (Individuele respons) ingeskuif word. Leerders kan n.a.v. "Man met flits" (bl. 24) 'n semiogram opstel van "Die dans van die reën". Die voordele van so 'n benadering is breedvoerig verduidelik in Hoofstuk 2 (bl. 28). Dié metode kan met groot vrug in die taalperiode, veral met die knapper leerders, gebruik word. Die semantiese en simboliese waardes en binêre opposisies maak "Die dans van die reën" 'n goeie keuse vir so 'n ontleding. Laat die leerders ontdek watter sekondêre sememe (sleutelwoorde) met die primêre sememe DANS en REËN saamgaan om uiteindelik deur al die betekenislae (isotopieë) tot die slotsom te kom dat die dans (saam met die reën) self simbool en metafoor word van vryheid, verlossing en bevryding van beperkinge soos droogte, vyandskap en dood.

As die tyd dit toelaat, verdeel die klas in ses groepe. Gee aan elke groep een van die ses benaderings wat in die studie bespreek en op 'n verskeidenheid tekste toegepas is. Laat elke groep sy benadering op "Die dans van die reën" toepas. Die onderwyser moet seker maak dat leerders elkeen van die benaderings goed ken. Dit sal beteken dat hy elke benadering kortliks sal moet verduidelik. Hoofstuk 2 kan in hierdie opsig help.

Met Jan Konterdans wat sy lied oor die dansende reën in suiwer vioolklanke uitspeel en die Suster wat o so grasieus van die hoogte aftrap, kom alles dan nou tot 'n einde. Al wat oorbly, is die nostalgie en herinnering aan 'n digterlike belewenis; daardie poëtiese ervaring wat Rainer Maria Rilke dwing om te sê: "Verses are not, as people imagine, simply feelings; they are experiences. ... It is not enough to have memories. One must be able to forget them when they are many, and one must have the immense patience to wait until they come again. For it is the memories themselves that matter. Only when they have turned to blood within us, to glance and gesture, nameless and no longer to be distinguished from ourselves – only then can it happen that in a most rare hour the first word of a poem arises in their midst and goes forth from them" (Uit: Die Notaboek van *Malte Laurids Brigge*, vertaal deur John Linton).

Benaderings (soos profesieë) sal tot niet gaan, maar die veerpluim van die berggier sal bly sidder en dans in Afrikaans ...

BRONNELYS

1. Tekste

- Breytenbach, Breyten. 1969. "die hand vol vere." Uit: *Kouevuur*. Buren-uitgewers (Edms.)Bpk., Kaapstad
- Breytenbach, Breyten. 1974. "iets om aan te peusel in my igloo:" Uit: *die ysterkoei moet sweet*. Afrikaanse Pers Boekhandel, Johannesburg.
- Claassens, Pieter. 1974. "namaliedjie." Uit: *Poskaarte* (Foster, R. en Viljoen, L.) Tafelberg & Human & Rousseau, Kaapstad.
- Cloete, T.T. 1992. "Fragment." Uit: *Nuwe verseboek vir seniors*. Tafelberg, Kaapstad.
- De Kock, Lochner, 1987. *HTLV-3*. Human & Rousseau, Kaapstad.
- De Lange, Johann. 1991. *Nagsweet*. Taurus, Bramley.
- De Wet, Reza. 1986. "Diepe grond." Uit: *Vrystaat-trilogie*. HAUM-Literêr, Pretoria.
- Die Bybel* – nuwe vertaling. 1984. 1 Kor. 13:2; Luk. 15: 11-32: "Die gelykenis van die verlore seun." Bybelgenootskap van Suid-Afrika, Kaapstad.
- Eybers, Elisabeth. 1978. "Sonnet". Uit: *Gedigte (1936-1958)*. Tafelberg, Kaapstad.
- Hambidge, Joan. 2000. "My ouers". Uit: *Lykdigte*. Tafelberg, Kaapstad.
- Hartman, A.C. & De Villiers, D.I.C. 1979. (4e uitgawe). "Al lê die berge nog so blou." S.A. Volkswysie, verw. Bosman de Kock. Uit: *FAK-Sangbundel*. FAK, Johannesburg
- Jonker, Ingrid. 1997. "Twee harte". Uit: *Poskaarte*. Tafelberg, Human & Rousseau, Kaapstad.
- Louw, N.P. van Wyk. 1953. "Die dans." Uit: *Raka*. Nasionale Boekhandel, Kaapstad.
- Louw, N.P. van Wyk. 1958. "Jy was 'n kind." Uit: *Die halwe kring*. Nasionale Boekhandel Bpk., Kaapstad.
- Louw, W.E.G. 1973. "Ek sal opstaan". Uit: *Versamelde gedigte*. Tafelberg, Kaapstad.
- Marais, Eugène N. 1936. "Die dans van die reën." Uit: *Versamelde gedigte*. J.L. van Schaik Bpk., Pretoria.
- Opperman, D.J. 1950. "Sproeireën". Uit: *Engel uit die klip*. Nasionale Pers Bpk., Kaapstad.
- Opperman, D.J. 1956. "Skutter". Uit: *Blom en baaierd*. Nasionale Boekhandel, Kaapstad.
- Opperman, D.J. 1980. "Man met flits". Uit: *Groot verseboek*. Tafelberg, Kaapstad.
- Rabie, Jan S. 1973. "Ek het jou gemaak". Uit: *Een-en-twintig*. Human & Rousseau, Kaapstad.
- Scheepers, Riana. 1991. "Plat hond". Uit: *Vuurslag* (Hennie Aucamp, red.). Tafelberg, Kaapstad.
- Smit, Hettie. 1984. *Sy kom met die sekelmaan*. Tafelberg, Kaapstad.
- Van den Berg, Zirk. 1991. "Pa is altyd daar." Uit: *Vuurslag*. Hennie Aucamp, (red.). Tafelberg, Kaapstad.
- Van Straten, A.S. 1996. *Pendoring & Sewn* – die derde hoorspel in die *Pendoring*-trilogie. Human & Rousseau, Kaapstad.
- Venter, Eben. 1996. *Ek stamel ek sterwe*. Queillerie, Kaapstad.

2. Naslaanwerke

(a) Algemene en letterkundige woordeboeke

- Cloete, T.T. (red.). 1992. *Literêre terme en teorieë*. HAUM-Literêr, Pretoria.
- Fowler, Roger. 1987. *Modern Critical Terms*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Funk & Wagnalls. 1970. *Standard Dictionary of the English Language*. Vol. 1. Collier's: A-Lobar (p.744), New York
- Geddie, William (red.). 1956. *Chambers's Twentieth Century Dictionary*. W & R Chambers Ltd., London.

- Gove, Philip B. (ed.). 1961. *Webster's Third New International Dictionary of the English Language*. Unabridged. G. Bell & Sons Ltd., G. & C. Merriam Co., Springfield, Mass.
- Kruyskamp, C. (red.). 1976. *Van Dale Groot Woordenboek der Nederlandse Taal*. Deel I (A-N). Martinus Nijhoff, 's Gravenhage (10de druk).
- Shipley, Joseph T. 1972. *Dictionary of World Literature*. Littlefield, Adams & Co, New Jersey.
- Snijman, F.J. (red.). 1976. *Woordeboek van die Afrikaanse Taal*. Deel VIII – L. Staatsdrukker, Pretoria.
- Van Gorp, H. e.a., 1986. *Lexicon van literaire termen*. Wolters - Noordhoff, Groningen.

(b) *Ensiklopedieë*

- Albertyn, C.F. (red.). 1959. *Die Afrikaanse Kinderensiklopedie*. Deel II, (bl. 436). Nasionale Boekhandel Bpk., Kaapstad.
- Graves, Robert (red.) 1994. *New Larousse Encyclopedia of Mythology*. Hamlyn, Londen.
- Halsey, William D. (red.). 1971. *Collier's Encyclopedia*. Vol. 7 (pp. 694-695). Crowell-Collier Educational Corporation, New York.
- Rivlin, H.N. & Schueler, H. 1969. *Encyclopedia of Modern Education*, Vol.1, Kennikat Press Inc., Washington, New York.
- Scannell, J.P. (red.). 1965. *Die Afrikaanse Kernensiklopedie*. Nasionale Boekhandel, Kaapstad.

(c) *Handboeke/handleidings*

- Esterhuyse, Jan, e.a., 1990. *Ruimland*. Gr. 11 & 12. Maskew Miller Longman, Kaapstad
- Grové, A.P. en Botha, E. 1966. *Handleiding by die studie van die letterkunde*. Nasou Bpk., Parow.
- Hammann, H.J.R. e.a., 1999. *Afrikaans ons taal, gr.11 en 12*. Maskew Miller Longman, Kaapstad.
- Van der Wateren, Ria (red.); Combrink, Louise; Faasen, Nicol; Geyser, Hester; Kloppers, Albert; Vermaak, Adinda. 1997. *Tekstuur*. Interaktiewe Afrikaans-onderrig. Vlak 1: Sport, Sport, Sport! Vlak 3: Konflik en vrede. Juta en Kie, Bpk., Kenwyn.

(d) *Studiegids*

- Brink, André P. 1979. *Jan Rabie se 21*. Blokboek 23. Human & Rousseau Academica, Pretoria.
- Cloete, T.T. 1963. *Eugène N. Marais*. Monografieë uit die Afrikaanse letterkunde, Nr. 1. Nasou Bpk., Parow.
- Cloete, T.T. 1981. *Gids by D.J. Opperman se Senior verseboek*. Tafelberg, Kaapstad.
- Cloete, T.T.; Botha, Elize; Malan, C. 1985. *Gids by die literatuurstudie*. HAUM-Literêr, Pretoria.
- De Vries, Abraham H. 1983. *Kortom – 'n Gids by die Afrikaanse kortverhaalboek*. Academica, Pretoria.
- Grové, A.P. 1970. *Raka*. Blokboeke. Academica, Kaapstad.
- Snyman, Henning. 1982. *Senior verseboek*. Academica, Reuse-Blokboek 1, Pretoria.
- Spies, Lina; Erasmus, Erna. 1999. *Raka – 'n studiegids vir die opvoeder en die leerders*. LOK 1999.
- Stanley, Richard; Van Wyk, Annie; Van Zyl, Wium. 2000. *Spektrum*. 'n Studiegids vir opvoeders en leerders onder redaksie van Helena B. de Swardt. (Bespreking van Jan S. Rabie se "Ek het jou gemaak"). LOK 2000.

(e) *Bloemlesings*

- Aucamp, Hennie (red.) 1991. *Vuurslag*, Tafelberg, Kaapstad.
- Cillié, Adinda L. (samest.) 1997. *Pret met poësie*. 'n Werkboek vir leerlinge. Human & Rousseau, Kaapstad.
- Davids, G.W. e.a., 1997. *Reënboogstemme*. 'n Poësiebloemlesing. Tafelberg, Kaapstad.
- Foster, Ronel en Viljoen, Louise. 1997. *Poskaarte*. Beelde van die Afrikaanse Poësie sedert 1960. Tafelberg, Human & Rousseau.

- Komrij, Gerrit. 1999. *De Afrikaanse Poëzie in duizend en enige gedichten*. Bert Bakker, Amsterdam.
- Kromhout, Jan. 1967. *Digterstemme*. J.L. van Schaik, Bpk., Pretoria.
- Opperman, D.J. 1980. *Groot verseboek*. Tafelberg, Kaapstad.
- Snyman, Henning; Vosloo, Jan. 1992. *Nuwe verseboek vir seniors*. Tafelberg, Kaapstad.

3. Geraadpleegde werke

(a) Gepubliseer

- Aucamp, Hennie. 1991. *'n Boekreis ver*. Tafelberg, Kaapstad.
- Bal, Mieke. 1986. *De Theorie van vertellen en verhalen*. Inleiding in de narratologie (4e druk). Dick Coutinho, Muiderberg.
- Beardsley, M. 1958. *Aesthetics. Problems in the Philosophy of Criticism*. Brace and World, New York.
- Benton, Michael en Fox, Geoff. 1985. *Teaching Literature (Nine to Fourteen)*, Oxford University Press, Oxford.
- Bieseke, Megan. *Women like meat – The Folklore and "Foreaging Ideology of the Kalahari Ju'hoan."*
- Bloom, Harold. 1975. *A Map of Misreading*. New York Oxford University Press. New York.
- Bloom, Harold. 1976. *Figures of Capable Imagination*. The Seabury Press, New York.
- Bloom, Harold. 1979. *Deconstruction & Criticism*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Bloom, Harold. 1982. *Agon. (Towards a theory of Revisionism)*. Oxford University Press, N4, Oxford.
- Bloom, Harold. 2000. *How to Read and Why*. Harper-Collins, London.
- Bosman, Martjie en Malan, Charles. 1987. *Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde*. SENSAL-publikasies, nr. 14, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, Pretoria.
- Bosman, Martjie. 1987. *Die hoërskoolleerling as leser*. SENSAL-publikasies, nr. 21, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing, Pretoria.
- Brink, André P. 1969. "Breyten Breytenbach". In: *Perspektief en Profiel*. Afrikaanse Pers Boekhandel, Johannesburg.
- Britton, J. 1968. "Response to Literature." In: *Response to literature* (red. R. Squire). Champaign.
- Brooks, Cleanth en Warren, Robert Penn. 1959. *Understanding Fiction*. New York.
- Buursink, Marijke, e.a., 1978. *De wetenschap van het lezen*. Van Gorcum, Assen/Amsterdam.
- Collie, Joanne en Slater, Stephan. 1987. *Literature in the language classroom*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Culler, Jonathan. 1980. *Structuralist Poetics*. Routledge & Kegan Paul, London.
- Culler, Jonathan. 1981. *The Pursuit of Signs*. Cornell University Press, NY Centre for Intergroup Studies (See Reid, Jane).
- De Bolla, Peter. 1988. *Towards Historical Rhetorics*. Routledge. London.
- De Jong, Marianne. 1983. "'n Kritiese beskouing van die standverskille tussen teks en leser, veral by literatuuronderrig." In: Malan, Charles (red.), *Letterkunde en leser*. Butterworth, Durban.
- Derrida, J. 1973. *Speech and Phenomena, and other essays on Husserl's Theory of Signs*. Northwestern University Press, Evanston.
- Drop, W. 1970. *Indringend lezen 2 analyse van verhalend proza*. Groningen.
- Du Toit, P.J. en Kloppers, A. 1980. *Tema en tegniek*. 'n Inleiding tot aspekte van die visuele en ouditiewe letterkundige media. Academica, Pretoria.
- Eco, Umberto. 1979. *The role of the reader*. Indiana University Press, London.
- Eisner, Will. 1985. *Comics & Sequential Art*. Poorhouse Press, Tamarac, Florida.
- Empson, William. 1960. *Seven Types of Ambiguity*. London.

- Epstein, E.L. 1978. *Language and style*. Methuen & Co. Ltd. London.
- Esterhuyse, Jan. 1986. *Taalapartheid en skoolafrikaans*. Taurus, Emmarentia.
- Fish, S. 1980. *Is there a Text in this Class? The Authority of Interpretive Communities*. Harvard U.P., Cambridge, Mass.
- Fokkema, Douwe en Ibsch, Elrua. 1979. *Theories of Literature in the Twentieth Century*. C. Hurst & Co. London.
- Gererich, J.R.; Green, H.A.J.; Jorgensen, A.N. 1995. *Measurement and Evaluation in the Secondary School*, New York.
- Green, John A. 1970. *Introduction to Measurement and Evaluation*. New York.
- Gribble, James. 1983. *Literary Education: A Re-evaluation*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Hawkes, Terence. 1985. *Structuralism & Semiotics*. Methuen & Co. Ltd., London.
- Huck, Charlotte. "Strategies for improving interest and appreciation in literature." In: *Reading Children and Young People through Literature*.
- International Reading Association, *Reaching Children and Young People through Literature* (Helen W. Painter, ed.), Six Tyre Av., Newark, Delaware.
- Iser, Wolfgang. 1976. *The act of reading. A theory of aesthetic response*. Routledge Kegan Paul.
- Jackson, David. 1953. *Encounters with books – Teaching Secondary English*. Teaching Fiction 11. 16 Methuen & Co. Ltd., New York.
- Kannemeyer, J.C. 1990. *Die Afrikaanse literatuur 1652-1987*. Human & Rousseau, Kaapstad.
- Krathwohl, David R. & Bloom, B.S. 1964. *Taxonomy of Educational Objectives*. Longman, New York.
- Krige, Uys. 1973. "'n Eie stem" (bl. 5-15). *Inleiding tot Een-en-twintig* (Jan S. Rabie). Human & Rousseau, Kaapstad.
- Krüger, R.A. 1980. *Beginnels en kriteria vir kurrikulumontwerp*. HAUM-Literêr, Pretoria.
- Lee, Richard B. 1960. *Dobe! !Kung* (Alg. navorsing).
- Lewis-Williams, David. *Images of Power*.
- Link, H. 1976. *Rezeptionsforschung*. W. Kohlhammer, Stuttgart.
- Louw, N.P. van Wyk, 1955. *Maskers van die erns*. Afrikaanse Pers-Boekhandel, Johannesburg.
- Louw, N.P. van Wyk, 1958. *Swaarte- en ligpunte*. Nasionale Boekhandel Bpk., Kaapstad (2de druk).
- Louw, N.P. van Wyk. 1963. *Vernuwing in die prosa*. Human & Rousseau, Kaapstad.
- Meek, Margaret; Warlow, Aidan; Barton, Griselda. 1988. *The Cool Web*. The Pattern of Children's Reading. The Budley Head Ltd.
- Moody, H.L.B. 1977. *The Teaching of Literature*. Longman, London.
- Moynihn, 1986. *A Recent Imagining*. (Interviews with Harold Bloom). Archon Book, Connecticut.
- Nienaber- Luitingh, M. en Nienaber, C.J.M. 1974. *Woordkuns*. J.L. van Schaik Bpk., Pretoria.
- Nienaber, P.J. 1969. *Perspektief en profiel*. Afrikaanse Pers Boekhandel, Johannesburg.
- Opperman, D.J. 1962. *Digters van Dertig*. Nasionale Boekhandel Bpk., Kaapstad.
- Painter, Helen W. 1971. *Reaching Children and Young People through Literature*. International Reading Association, Nework.
- Peirce, Charles S. 1957. *Essays in the Philosophy of Science*. (Ed. V. Thomas). Bobbs-Merrill, Indianapolis.
- Protherough, Robert. 1983. *Developing Response to Fiction*. Open University Press, Milton Keynes, Stratford, England.
- Ray, Williams. 1984. *Literary Meaning*. From: Phenomenology to Deconstruction. Basil Blackwell, New York.
- Reid, Jane. 1982. *English Literature in South African Schools*. Centre for African Studies, U.C.T., Communications No 7, UCT.
- Riffaterre, Michael. 1978. *Semiotics of Poetry*. Indiana University Press, London.

- Rosenblatt, Louise M. 1968. *Literature as Exploration*. Noble & Noble. Publishers, Inc., New York.
- Scholes, Robert en Kellogg, R. 1996. *The Nature of Narrative*. New York.
- Segers, R.T. 1978. *Receptie-Esthetika*. "Huis aan de drie grachten". Nederland.
- Segers, Rien. 1980. *Het lezen van literatuur*. Basisboeken, Ambo bv, Baarn, België.
- Senekal, Jan. 1987. *Literatuuropvatting: 'wese' en 'waarhede' van 'n nuwe literêre teorie*. Acta Academica, Reeks C. No.12, Universiteit van die Oranje-Vrystaat.
- Senekal, Jan (red.). 1986. *Teks-leser-konteks*, Perskor, Johannesburg.
- Senekal, Jan. 1983. "Resepsie" – 'n terreinverkenning. In: *Letterkunde en leser* – Charles Malan (red.), Butterworth, Durban.
- Smith, B.H. 1988. *Contingencies of Value*. Harvard University Press, Cambridge, Mass.
- Smuts, J.P. 1975. *Karakterisering in die Afrikaanse roman*. HAUM, Pretoria.
- Smuts, J.P. 1997. *Triptiek*. Tafelberg, Kaapstad.
- Snyman, Henning. 1983. *Mirakel en Muse*. Perskor, Johannesburg.
- Spangenberg, D.F. 1980. *Peilings van die poësie*. Human & Rousseau - Academica, Kaapstad.
- Strickland, Geoffrey. 1981. *Structuralism or Criticism? Thoughts on how we read*. Cambridge University Press, Cambridge.
- Suleiman, Susan R. & Crosman, Inge. 1980. *The Reader in the Text*. Princeton University Press, Princeton, New Jersey.
- Thomson, Jack. 1987. *Understanding Teenager's Reading*. Reading process and the Teaching of Literature. Methuen Australia Pty., Ltd., Melbourne.
- Tompkins, Jane P. (ed.). 1980. *Reader-response Criticism – from Formalism to Post-Structuralism*. – 1980. The John Hopkins University Press, Baltimore, Maryland.
- Van der Merwe, Chris N. en Viljoen, Hein. 1998. *Alkant olifant*. J.L. van Schaik, Akademies, Pretoria.
- Van der Starre, E.; Drijkoningen, F.F.J. e.a., 1979. *Lezen en interpreteren – een bundel opstellen voor S. Dresden, Dick Coutinho, Muiderberg*.
- Van Gorp, H.; Ghesquire, R. & Segers, R.T. (red.). 1981. *Receptie-onderzoek*. Uitgeverij Acco, Leuven (België).
- Van Luxemburg, J. ; Bal, Mieke, e.a. 1983. *Inleiding in de literatuurwetenschap*. (4e druk), Dick Coutinho, Muiderberg.
- Webb, V.N. (red.) en Beukes, A. 1991. *Eerstetaalonderrig in die soeklig*. Academica, Pretoria.
- Webb, V.N. (red.). 1992. *Afrikaans na apartheid*. Van Schaik, Pretoria.
- Wellek, René en Warren, Austin. 1956. *Theory of Literature*. Harcourt, Brace & World (Penguin Books Ltd.), Middlesex.

(b) *Ongepubliseer* (tesisse, verhandelinge, skripsies)

- Aucamp, H.C.L. 1974. *'n Ondersoek na die doeltreffendheid van die eksterne eksaminering van voorgeskrewe letterkunde vir Afrikaans Hoër in die Kaaplandse Senior Sertifikaat*. Ongepubliseerde D.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Badenhorst, A. 1997. *Die benutting van die strokiesprent in die onderrig van Afrikaanse stelwerk en letterkunde op sekondêre skoolvlak*. Ongepubliseerde M.Ed-skripsie. Universiteit van Stellenbosch.
- Du Plessis, J.N.S. 1973. *Letterkunde as opvoedingsmiddel vanuit fundamenteel-pedagogiese perspektief*. Ongepubliseerde M. Ed-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Du Plessis, J.N.S. 1977. *Die ontwerp van kriteria vir die keur van voorgeskrewe literêre werke vir die senior sekondêre skool*. Ongepubliseerde D.Ed-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Hammann, H.J.R. 1989. *'n Vergelykende studie tussen interpretasies en waardeoordele van literatore en matriekleerlinge, en 'n ondersoek na metodes om semantiese breuke tussen sodanige oordele te oorbrug*. Ongepubliseerde M.A.-tesis, Universiteit van Kaapstad.

- Janse van Rensburg, T. 1991. *Contemporary Literature Theory and the Teaching of Literature within a Communicative Approach*. Ongepubliseerde M.A.-skripsie, R.A.U., Johannesburg.
- Le Cordeur, M.L.A. 1991. *Die integrasie van stelwerk- en letterkunde-onderrig met toespitsing op die media*. Ongepubliseerde M.Ed.-skripsie, Universiteit van Stellenbosch.
- Mathee, Freddie C. 1996. *Die hantering van enkele jeugromans van Barrie Hough: 'n Leerder-/lesergerigte benadering*. Ongepubliseerde M.Ed.-skripsie, Universiteit van Stellenbosch.
- Southey, L. 1993. *Applying Literary Theory in Teaching Reading Strategies to English L2 College Students*. Ongepubliseerde M.A.-skripsie. R.A.U., Johannesburg.
- Van der Merwe, S.W.B. 1939. *'n Oorsigtelike en kritiese studie in verband met die behandeling van voorgeskrewe werke in die middelbare skool*. Ongepubliseerde B.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.

4. Tydskrif en dagbladartikels

- Aucamp, Hennie. 1991. "Vertelling I." In: *Klasgids* 26:2, Mei 1991, bl. 46-57.
- Aucamp, Hennie. 1991. "Vertelling II." In: *Klasgids* 26:3, Aug. 1991, bl. 37.
- Aucamp, Hennie. 1991. "Temagerigte letterkunde-onderwys – voorstelle vir 'n benadering, I". In: *Klasgids* 26:4, Okt. 1991, bl. 54-78.
- Aucamp, Hennie. 1991. "Temagerigte letterkunde-onderwys – voorstelle vir benadering, II". In: *Klasgids* 27:1, bl. 24-44.
- Aucamp, Hennie. 1992. "Temagerigte eksamens: twee voorbeelde." In: *Klasgids* 27:3, Aug. 1992, bl. 38-60.
- Aucamp, Hennie. 1993. "Die verlore seun: 'n naskrif." In: *Klasgids* 28:1, Febr. 1993, bl. 62-68.
- Aucamp, Hennie. 1993. "Die bloemlesing op skool binne die kader letterkunde-onderwys: voorstelle vir 'n vernuwende benadering." In: *Klasgids* 28:3, Aug. 1993, bl. 41-56.
- Bloemhof, J.F. 1985. "Doel, middel en houding" (ingelei deur Hennie Aucamp). In: *Klasgids* 20:3, Julie 1985, bl. 103-114.
- Botha, Elize. 1991. "Oor voorgeskrewe werk." In: *Klasgids* 26:1, Febr. 1991, bl. 14-18.
- Chambers, G.N. 1991. "A-level literature in the 90's: a fresh start." In: *Language Learning Journal*. Maart 1991, bl. 34-40.
- Combrink, L. 1990. "Didaktiese implikasies van die erkenning van die leser se rol in die literêre kommunikasieproses." *Die Unie*, Maart 1990, bl. 244-245.
- Combrink, Louise. 1992. "Die literêre teks as vertrekpunt vir temagerigte en integrerende literatuuronderrig." In: *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 26:3, Sept. 1992, bl. 17-32.
- Combrink, Louise. 1992. "'n Integreerende benadering vir literatuuronderrig." In: *Klasgids* 27:2, Mei 1992, bl. 9-15.
- Combrink, L. 1993. "Die hantering van *Raka* volgens 'n geïntegreerde benadering." In: *Klasgids* 28:2, Mei 1993, bl. 3-16.
- Combrink, Louise. 1994. "'n Integreerende, interaksionêre model vir literatuuronderrig." In: *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 28:3, Sept., bl. 207-233.
- Departement Kurrikulumstudies, RAU. 1998. "Uitkomsgebaseerde taalonderrig :Enkele essensies". In: *Klasgids* 33:4, Nov. 1998, bl. 9-12.
- Faust, Mark A. 1982. "Ways of reading and the way of force." In: *English Journal*, Vol. 81:7, Nov. 1982.
- Geyser, Hester. 1997. "Uitkomsgebaseerde taalonderrig." In: *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 31:4, Des. 1997, bl. 324-340.
- Gräbe, I. 1990. "Onderrig en studie van lettere móét verander." *Rapport*, 8 April.
- Johl, Ronél. 1993. "Literatuuronderrig: Probleme in die weg van 'n sinvolle plek vir literatuurstudie in 'n nuwe kurrikulum I." In: *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 27:4, Des. 1993, bl. 260-269.

- Johl, R. 1994. "Literatuuronderrig : Probleme in die weg van 'n sinvolle plek vir literatuurstudie in 'n nuwe kurrikulum III." In *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 28:1, Apr., 1994, bl. 1-6.
- Johl, R. 1997. "Metakognisie en leesopleiding in Kurrikulum 2005". In: *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 31:4, Des. 1997, bl. 306-323.
- Kilfoil, W.R. 1993. "Literature in the Secondary School Language Classroom." In: *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 27:3, Sept. 1993, bl. 249-259.
- Kilfoil, W.R. 1994. "Teaching and testing English Literature in the Secondary School Language Classroom." In: *Tydskrif vir taalonderrig*. April, bl. 46-47.
- Lemmer, A. 1986. "A Response-based Model for Literature Teaching." In: *Crux*, Mei 1986, bl. 4-11.
- Lombard, Ellen. 1996. "Die struktuur van die meerkeuse-item met besondere verwysing na die vereistes wat met die opstel van dié vraagformaat nagekom moet word in die onderrig van Afrikaans." In: *Tydskrif vir taalonderrig*. Jrg. 30:3, bl.191-198.
- Oppenheim, A.N.; Jahoda, Marie; James, R.L. 1967. "Assumptions underlying the Use of Examinations." In: *Universities Quarterly*, June 1967.
- Pieterse, Henning. 1989. "Cul de sac vir letterkunde-onderrig op sekondêre vlak?" In: *Klasgids* 24:4, Okt. 1989, bl. 10-26.
- Snyman, Rykie. 1992. "Sillabusvernuwing vir letterkunde-onderwys." In: *Klasgids* 27:4, Okt. 1992, bl. 45-53.
- Spady, W.G. 1994. "Choosing outcomes of significance." In: *Educational Leadership*. March 1994, bl. 18-22.
- Van der Merwe, Jaco. 1956. "Metodiek by die behandeling van voorgeskrewe werke." In: *Tydskrif vir wetenskap en kuns*. Okt. 1956.
- Van Zyl, I.A. 1982. "Die seemiotiek en sy waarde vir die letterkunde-onderrig." In: *Klasgids* 17:3, Okt. 1982, bl. 18-21.
- Van Zyl, I.A. 1986. "Seemanalise van *Hoogsomernag* deur Chris Barnard. In: *Klasgids* 21:1, Jan. 1986, bl. 109-113.
- Vermaak, Adinda L. 1991. "Verse sonder vrees." In: *Klasgids* 26:2, Mei 1991, bl. 16-30.
- Vine, Harold A.J. en Faust, Mark A. 1992. "Situating leading Introduction and Invitation." In: *English Journal*, Vol. 81, Nr. 7.
- Webb, V.N. 1970. "Gebreke in die eksamenwerk van Natalse matrikulante ten opsigte van die letterkundevraestel." In: *Klasgids*, Mei 1970, bl. 5.

5. Verslae, ondersoeke (navorsing), referate, lesings, programme, vraelyste, omsendbriewe

- Ad hoc-komitee. 1992. *Vernuwing van die onderrig van Afrikaans*. 30 Junie.
- Borman, Martie (red.). 1993. *'n Ondersoek na onderwysers en st.10-leerlinge se beoordeling van voorgeskrewe werke vir Afrikaans en Engels*. Kaaplandse Onderwysdepartement (KOD): Direktoraat Onderwysnavorsing en Eksamens.
- Boschee, F. en Baron, M.A. 1993. *Outcome-based education*. Developing programs through strategic planning. Technomic Publishing, Lancaster.
- Commission on English. 1965. *Freedom and discipline in English*. New York
- Departement van Nasionale Gesondheid en Bevolkingsontwikkeling. Brosjyre. *Vroue en vigs*.
- Department of Education. March 1994, pp. 18-22.
- Department of Education. March 1997. *Development and Phasing in of new Higher Education Curriculum for 1998*.
- Department of Education. April 1997. *Curriculum 2005: Specific Outcomes, Assessment Criteria, Range Statements. Grades 1 to 9*. Discussion document.
- Department of Education. *Curriculum 2005. Implementing OBE1, Classroom Practice*, p.25

- Department of Education. 1997. *Outcomes-based Education in South Africa: Background information for educators.*
- Department of Education. October 1997. *Policy Document, Senior Phase (Grades 7 to 9)*, pp. 14-15.
- Esterhuyse, Jan en Botha, Keriesa. 1988. *Persepsies van die ideologiese en spraakgemeenskaplike oriëntasies van Afrikaans Eerstetaalhandboeke.* Eenheid vir Taalonderwys, Skool vir Opvoedkunde, Universiteit van Kaapstad.
- Grové, A.P. 1970. "Hoe om 'n gedig te lees." In: *Die onderrig van Afrikaans.* Referate gelewer by Nasionale Konferensie oor taalonderwys onder red. van L.C. Bruwer. Vir S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns, Nasionale Boekhandel, Kaapstad.
- Nienaber, C.J.M. 1970. "Wat word beoog met die literatuuronderwys?" (bl. 110-125). In: *Die onderrig van Afrikaans.* Referate gelewer by Nasionale Konferensie oor taalonderwys onder red. van L.C. Bruwer. S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns, Nasionale Boekhandel, Kaapstad.
- Otto, Saretta. Onged. Responsgerigte vraelys oor *Die keiser* (Bartho Smit).
- Snyman, H.J. 1991. 'n *Wêreld agter glas- die hermafroditiese aard van die gedig.* Intreelesing, Universiteit van Kaapstad, Nuwe Reeks, No. 158.
- Van der Merwe, C.P. 1970. "Die onderwyser as vakman" (bl. 155-164). In: *Die onderrig van Afrikaans.* Referate gelewer by Nasionale Konferensie oor taalonderwys onder red. van L.C. Bruwer. S.A. Akademie vir Wetenskap en Kuns, Nasionale Boekhandel, Kaapstad.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). Mei 1996. Omsendbrief aan skole.
- Wes-Kaap Onderwysdepartement (WKOD). Jan. 1998. *Kurrikulum 2005.* Groentjepakket 2.

BYLAES

University of Cape Town

University of Cape Town

NR.

VRAELYS AAN ONDERWYSERS WAT AFRIKAANS EERSTE TAAL IN GRAAD 11 TOT 12 ONDERRIG

Die doel van hierdie vraelys is om u mening te verkry in verband met die benadering, onderrig en evaluering van Afrikaanse letterkunde (voorgeskrewe werke) op hoërskool.

Die inligting wat u verstrek, sal as streng vertroulik en slegs vir navorsingsdoeleindes gebruik word.

Deur dié vraelys so volledig as moontlik in te vul, kan u 'n sterk positiewe bydrae tot literatuuronderrig op skool lewer. Voel vry om u eerlike mening te lug en wenke aan die hand te doen. Dit kan van deurslaggewende belang vir die geslaagdheid van die ondersoek wees.

Baie dankie vir u vriendelike samewerking.

AFDELING A: PERSOONLIKE GEGEWENS

1. Naam van skool:
.....
2. Naam van onderwyser:
.....

LET WEL! In die volgende vrae moet u slegs die moontlikheid wat op u van toepassing is, **omkring**, bv. 02

3. Wat is u geslag?

Manlik	01
Vroulik	02
4. Hoe lank is u in die onderwys?

Minder as 'n jaar	01
1 - 5 jaar	02
Meer as 5 jaar (Skryf die getal jare op die stippellyn.)	03

5. Hoe lank, in voltooide jare, onderrig u al Afrikaans Eerste Taal (Hoërgraad)?
- | | |
|--|----------|
| Minder as 'n jaar | 01 |
| 1 - 5 jaar | 02 |
| Meer as 5 jaar (Skryf getal jare op stippellyn.) | 03 |
6. Omkring die graad/grade wat u tans in Afrikaans Eerste Taal (HG) onderrig en skryf die getal leerders per graad op die stippellyn neer.
- | | |
|----------|----------|
| Graad 8 | 01 |
| Graad 9 | 02 |
| Graad 10 | 03 |
| Graad 11 | 04 |
| Graad 12 | 05 |
7. In watter fase het u tot dusver die langste onderrig?
- | | |
|-------------------------------------|----|
| Junior Sekondêre Fase (Gr. 8 - 9) | 01 |
| Senior Sekondêre Fase (Gr. 10 - 12) | 02 |
8. Is die onderrig van Afrikaans u eerste keuse?
- | | |
|-----|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |
9. In watter hoedanigheid onderrig u tans Afrikaans?
- | | |
|-------------------|----|
| Opvoeder | 01 |
| Senior onderwyser | 02 |
| Departementshoof | 03 |
| Adjunkhoof | 04 |
| Skoolhoof | 05 |
10. Is u vakhoof van Afrikaans?
- | | |
|-----|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |

11. Het u al as **sub-eksaminator** van die vak Afrikaans Eerste Taal (HG/SG) vir die Senior Sertifikaat-eksamen / eindeksamen opgetree?
 Indien 'ja', meld (i) HG of SG (ii) hoeveel jaar, en (iii) watter vraestel (Lees en/of Skryf, vroeër 3e vraestel: Leesbegrip en Taal) u nagesien het.
- | | | |
|-----------|------------------------|----|
| Ja | | 01 |
| Nee | | 02 |
| (i) | (ii) (iii) | |
12. Het u ondervinding as **eksaminator** van die vak Afrikaans Eerste Taal (HG/SG) vir die Senior Sertifikaat-eksamen?
 Indien 'ja', meld (i) HG of SG, (ii) hoeveel jaar, en (iii) watter vraestel (Lees en/of Skryf, vroeër 3e vraestel: Leesbegrip en Taal) u nagesien het.
- | | | |
|-----------|------------------------|----|
| Ja | | 01 |
| Nee | | 02 |
| (i) | (ii) (iii) | |
13. Hoeveel van die toegekende periodes vir Afrikaans (bv. 7) gebruik u vir letterkunde-onderrig, of die behandeling, of lees van voorgeskrewe werke in **graad 11**:
- | | | |
|---|--|----|
| 2 periodes per week / siklus (bv. 8 of 9 dae) | | 01 |
| 3 periodes per week / siklus | | 02 |
| 4 periodes per week / siklus | | 03 |
| Meer as 4 periodes per week / siklus | | 04 |
14. Hoeveel van die toegekende periodes vir Afrikaans (bv. 7) gebruik u vir letterkunde-onderrig, of die behandeling, of lees van voorgeskrewe boeke in **graad 12**:
- | | | |
|---|--|----|
| 2 periodes per week / siklus (bv. 8 of 9 dae) | | 01 |
| 3 periodes per week / siklus | | 02 |
| 4 periodes per week / siklus | | 03 |
| Meer as 4 periodes per week / siklus | | 04 |

15. Wat is u hoogste kwalifikasie met betrekking tot die vak Afrikaans?

Matriek (hoër graad)	01
Eerste jaar (kollege)	02
Eerste jaar (universiteit)	03
Tweede jaar (kollege)	04
Tweede jaar (universiteit)	05
Derde jaar (kollege)	06
Vierde jaar (kollege)	07
Derde jaar (universiteit)	08
Honneurs (Afrikaans)	09
Magister (MA-Afrikaans)	10
Ander:	

16. Aan watter universiteit of kollege het u u onderwysopleiding ontvang en finaal afgehandel?

Onderwyskollege Boland	01
Universiteit van Kaapstad (UK)	02
Universiteit van Natal (UN)	03
Universiteit van Port Elizabeth (UPE)	04
Potchefstroomse Universiteit vir CHO (PU)	05
Universiteit van Pretoria (UP)	06
Randse Afrikaanse Universiteit (RAU)	07
Universiteit Rhodes	08
Universiteit van Stellenbosch (US)	09
Universiteit van die Vrystaat (UOVS)	10
Universiteit van Wes-Kaapland	11
Universiteit van Witwatersrand	12

Ander:

AFDELING B: ADMINISTRATIEWE SAKE

17. Hoe gereeld hou u vakvergaderings?
- | | |
|-----------------------|----|
| Een maal per week | 01 |
| Twee maal per week | 02 |
| Een maal per maand | 03 |
| Een maal per kwartaal | 04 |
| Ander: | |
18. Hoeveel aandag word by vakvergaderings aan die aanbieding of onderrig van letterkunde-onderwys gegee?
- | | |
|-----------------------|----|
| Intensief | 01 |
| Voldoende tot heelwat | 02 |
| Min | 03 |
| Geen | 04 |
19. Wat word meestal by vakvergaderings bespreek? (U mag meer as een antwoord omkring.)
- | | |
|--|----|
| Eksamens, bv. wie gaan watter vraestel opstel | 01 |
| Mondelinge en/of Skriftelike stelwerk, bv.
aantal stelstukke per kwartaal | 02 |
| Werkafbakening / -beplanning | 03 |
| Bywoning van seminare, simposiums, kursusse, ens. | 04 |
| Ander: | |
| | |
20. Wat sou u graag wil hê moet by 'n vakvergadering bespreek word? (U mag meer as een moontlikheid omkring.)
- | | |
|---|----|
| Uitruil van nuwe idees | 01 |
| Hantering van probleme binne die vak | 02 |
| Administratiewe sake | 03 |
| Beplanning | 04 |
| Sake soos literatuurstudie, mondelinge werk | 05 |
| Suksesvolle metodiek en jongste benaderings | 06 |
| Ander: | |
| | |

21. Watter van die volgende Afrikaanse vaktydskrifte ontvang u skool, of uself?
- | | |
|-----------------------------------|----|
| Klasgids | 01 |
| Tydskrif vir Taalonderrig (SAVTO) | 02 |
| Tydskrif vir Letterkunde | 03 |
| Geeneen van bogenoemde | 04 |
| Ander, nie hierbo genoem: | |
| | |
22. Hoe gaan u te werk wat die gebruik van gefotostateerde aantekeninge, vrae of gidse oor voorgeskrewe werke betref?
- | | |
|---|----|
| Ons (ek en/of my kollegas) stel ons eie aantekeninge en vrae op. | 01 |
| Die skool koop aantekeninge, bv. Kannemeyer se <i>Verse vir die vraestel</i> . | 02 |
| Ons stel ons eie afgerolde vrae vir bespreking op. | 03 |
| Ander: | |
| | |
23. Bly u in voeling met kollegas in ander skole ten opsigte van die benadering en aanbieding van Afrikaanse letterkunde / voorgeskrewe boeke?
- | | |
|------------------------|----|
| Gereeld tot dikwels | 01 |
| Sporadies / Nou en dan | 02 |
| Min | 03 |
| Feitlik nooit | 04 |
| Nooit | 05 |
24. Gebruik u 'n handboek in u skool?
- | | |
|-----|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |

25. Indien 'ja' by vraag 24, watter van die onderstaande handboeke gebruik u?
- | | |
|--|----|
| Afrikaans My Taal, sts. 9 en 10 | 01 |
| Afrikaans Ons Taal, gr. 11 en 12 | 02 |
| Keurige Afrikaans, gr. 11 en 12 | 03 |
| Ons Moedertaal, sts. 9 en 10 | 04 |
| Ruimland, gr. 11 en 12 | 05 |
| Ander handboek(e) nie hierbo genoem nie: | |
| | |
| | |
26. Dink u 'n handboek is noodsaaklik?
- | | |
|-----|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |
27. Motiveer u antwoord kortliks n.a.v. vraag 26:
-
-
28. Het u of 'n kollega redelik onlangs 'n kursus, seminaar, lesing(s) bygewoon waar die onderrig van Afrikaanse letterkunde, taal of stelwerk aangebied is?
- | | |
|-----|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |
29. Indien 'ja' hierbo, watter een of meer van die volgende kursusse het u bygewoon?
- | | |
|---|----|
| OLOS-kursus | 01 |
| LOK-projek/simposium | 02 |
| Letterkundesimposium aan bv. U.S. | 03 |
| Taalonderrigprogram aan bv. U.S. / U.K. | 04 |
| Ander kursus(se) / simposium(s): | |
| | |
30. Indien 'ja' by vraag 28, watter baat het u daarby gevind?
-

AFDELING C: BENADERINGS TOT DIE LITERATUUR

Ten einde u te help by die keuse van 'n bepaalde benadering, hier is beknopte toeligting in verband met enkele hoofbenaderings in die letterkunde wat op skoolvlak toegepas (kan) word:

'n Formalistiese of strukturele benadering

By hierdie benadering word daar uitsluitlik op die literêre teks as betekenisvolle struktuur gekonsentreer. Die teks (bv. gedig, drama, prosa, kortverhaal, roman) word intensief, soms woord vir woord, ontleed en afleidings gemaak. Die teks staan as outonome, onafhanklike entiteit sentraal in die literatuurbeskouing.

'n Lesergerigte of responsgerigte benadering

Hierdie benadering beweeg weg van die eng teksanalitiese metode en bring belangrike insigte oor die rol en funksie van die leser. Die literêre teks kom werklik eers tot stand deur die reaksie van die leser daarop.

'n Geïntegreerde of interaksionêre benadering

Dié benadering maak voorsiening vir verskillende perspektiewe/sienings in die literatuuronderrig. Elkeen van die verskillende komponente van die literêre kommunikasieproses kom tot sy reg.

'n Semiotiese benadering

Hier word gelet op tekens, simbole en kodes ten opsigte van natuurlike en figuurlike taal. Woorde is slegs tekens wat na iets anders verwys.

'n Uitkomsgerigte benadering

Hierdie benadering gaan uit van die veronderstelling dat die leerder deur die verfyning van sy taal en geletterdheid sy kommunikatiewe vaardighede ontwikkel en uit die literêre teks lewensinsigte leer wat buite die klaskamer toegepas kan word.

'n Tematiese benadering

'n Deurlopende tema (bv. goed en kwaad, die natuur, liefde, ens.) word gekies en daar word nagegaan hoe ander literêre tekste by dié tema aansluit.

Let Well! Omkring slegs **een** van die onderstaande moontlikhede, tensy anders versoek. Voorbeeld: 03

31. Wat verstaan u onder **benadering**?

'n Bepaalde metode of invalshoek van onderrig	01
Die wyse waarop 'n teks onderrig word	02
Hoe jy 'n les/teks aanpak/ontleed	03
Ander:	
.....	

32. Watter benadering of metode sal u volg wanneer u 'n literêre teks (bv. gedig, drama, kortverhaal, roman) lees of met die klas behandel? (Omkring slegs **een** moontlikheid.)

'n Formalistiese (strukturele) benadering	01
'n Lesergerigte benadering	02
'n Geïntegreerde of interaksionêre benadering	03
'n Semiotiese benadering	04
'n Uitkomsgerigte benadering	05
'n Tematiese benadering	06
Nie een van bogenoemde nie	07

33. Watter van die volgende benaderings ken u?

'n Strukturele benadering	01
'n Lesergerigte benadering	02
'n Geïntegreerde of interaksionêre benadering	03
'n Semiotiese benadering	04
'n Uitkomsgerigte benadering	05
'n Tematiese benadering	06
Nie een van bogenoemde nie	07

34. Watter van die benaderings by vraag 32 pas u met gemak toe?
- | | |
|---|----|
| 'n Strukturele benadering | 01 |
| 'n Lesergerigte benadering | 02 |
| 'n Geïntegreerde of interaksionêre benadering | 03 |
| 'n Semiotiese benadering | 04 |
| 'n Uitkomstgerigte benadering | 05 |
| 'n Tematiese benadering | 06 |
35. Indien u nie een van bogenoemde gekies het nie, watter benadering pas u wel toe?
-
-
36. Volg u dieselfde benadering as in vraag 32 t.o.v. 'n **gedig** wat u met 'n **gr.11-klas** behandel?
- | | |
|---------|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |
| Onseker | 03 |
37. Indien 'nee', waarom nie?
-
-
38. Indien u 'n **gedig** met 'n **gr.12-klas** behandel, sal u dieselfde benadering as in vraag 32 volg?
- | | |
|---------|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |
| Onseker | 03 |
39. Indien 'nee', waarom nie?
-

40. Gebruik u dieselfde benadering wat u by vraag 32 gekies het, ook by 'n **prosa- of dramateks**?

Ja

01

Nee

02

41. Indien 'nee', waarom nie?

.....

42. Watter benadering volg u wanneer u 'n **vraestel** opstel?
(Maak gebruik van die lys by vraag 32.)

.....

.....

43. Watter van die benaderings by vraag 32 is na u mening tiperend (kenmerkend) van die eindeksamen / Senior Sertifikaat-eksamen van 1998 en 1999?

.....

.....

44. Gee in ongeveer 100 - 150 woorde 'n beskrywing van u benadering as letterkunde-onderwyser in die Afrikaanse klas.

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

.....

Algemene benadering

45. Wat is vir u die grootste probleem by die benadering van die **dramateks**?

Visualisering	01
Gebrek aan agtergrondkennis	02
Totaal uit voeling met werklikheid van kind	03
Tekste nie prakties bruikbaar nie	04
Dramas moet as opvoering gesien, ervaar en geëvalueer word.	05
Ander:	
.....	

46. Wat is vir u die **grootste probleem** by die benadering van die **prosateks** (bv. kortverhaal, roman, ens.)?

Inhoudsvreemd / inhoud word afgedwing	01
Te gepolitiseer; kleurintegrasie oorbeklemtoon	02
Romans het min om die lyf om te onderrig.	03
Inhoud pas nie by hedendaagse leerder se leefwyse nie.	04
Beperkte verwysingsveld	05
Gebrek aan agtergrondkennis	06
Ander:	
.....	

47. Noem een of meer probleme of struikelblokke wat u ondervind by die benadering van die tipiese voorgeskrewe **gedig**.
(U mag meer as een antwoord omkring.)

Swakker leerders vind dit moeilik om simboliek, figuurlike taal (beeldspraak, bv. metafoor) te snap.	01
Leerders is "bang" vir gedigte wat noodwendig duister moet wees.	02
Poësie sluit nie aan by die kind se verwysings- en leefwêreld nie.	03
Die poësie is geen perfekte model vir analise nie. (keuses vervolg op bl. 13)	04

Oneweredige ingeligtheid by leerders	05
Onsekerheid in soverre op tegniese aspekte gekonsentreer word.	06
Ander:	
.....	

48. Is daar by u skool 'n spesifieke rolmodel of voorskrif
waarvolgens 'n literêre teks of voorgeskrewe werk benader
of beoordeel word?

Ja	01
Nee	02
Onseker	03

49. Indien 'ja', omskryf die rolmodel of voorskrif.

.....
.....

AFDELING D: ONDERRIG

50. Watter probleme ondervind u tans by die onderrig of
aanbieding van letterkunde-onderwys, of die behandeling
van Afrikaanse voorgeskrewe boeke? (U mag meer as een
moontlikheid omkring.)

Temas/ruimte in die meeste tekste/boeke is buite leerders se ervaringsveld.	01
Temas is nie aktueel nie; te min resente werk	02
Onwilligheid van leerders om boeke/tekste te lees.	03
Letterkunde word as 'n deel van 'n 'vak', of selfs 'n 'vak' op sy eie, gesien.	04
Verouderde tekste word oor en oor aangebied; blus geesdrif	05
Gebrek by onderwysers aan kennis van middelmoet- literatuur, bv. boeke van Dalene Matthee, speurverhale, ens.	06
(keuses vervolg op bl. 14)	

Leerders is emosioneel en intellektueel onryp vir literêre insig en selfstandige oordeel.	07
Onvoldoende differensiasie by klasgroepe	08
Geen probleme nie	09
Ander probleme as dié hierbo:	
.....	

51. Watter **een** van die probleme wat in vraag 50 genoem is, beskou u as die **belangrikste**, en waarom?
.....
.....
52. Hoe, dink u, kan bogenoemde probleme oorbrug, of u onderrig verbeter word?
- | | |
|--|----|
| Leerders moet by besprekings betrek word; hul moet krities ingestel wees. | 01 |
| Klasse moet volgens leerders se vermoë ingedeel word. | 02 |
| Tekste moet literêre meriete hê en hulle tot sinvolle ontleding leen, maar ook terselfdertyd tot kinders spreek. | 03 |
| 'n Wyer, oordeelkundige boekkeuse is nodig. | 04 |
| Meer vryheid behoort aan skole en onderwysers gegee te word om oor keuse van voorgeskrewe boeke te besluit. | 05 |
| Duideliker doelwitbepaling is nodig: letterkundige waardering of eksaminering? | 06 |
| Ander wenke as bogenoemde: | |
| | |
53. Wat verstaan u onder **evaluering**?
- | | |
|---|----|
| Toetsing van behandelde werk en leerders se eie insig, begrip en belewing daarvan | 01 |
| 'n Vorm van kommunikasie ten opsigte van vordering van leerder | 02 |
| (keuses vervolg op bl. 15) | |

Toets hoe vaardig/behendig 'n leerder in staat is om sy insigte te verwoord.	03
Vasstel in hoe 'n mate die leerder sekere beginsels baasgeraak het.	04
Ander omskrywing as bogenoemde:	

54. Watter metodes gebruik u, of hoe berei die klas of die leerders hulle voor met die oog op die evaluering van 'n literêre teks?	
Werk vrae uit.	01
Gebruik studiegids.	02
Luister-, praat-, lees- en skryfopdragte	03
Memoriserings	04
Klas- en/of groepbesprekings	05
Mondeling	06
Oop-boek-metode	07
Ander metodes:	

55. Probleme wat u tans ondervind rondom evaluering/eksaminering van ('n) literêre teks(te). (Omkring meer as een moontlikheid.)	
Vraestel te beperkend van aard vir werklike toetsing; te min tyd en punte	01
Twyfel of my vertolking van teks korrek is	02
Leerders leer nie werklik hoe om onafhanklik en krities 'n teks te bemeester nie.	03
Te veel klem op evaluering sodat genot van lees verlore gaan.	04
Magdom aspekte wat geëvalueer kan word, en om die regte keuse te maak.	05
Ander probleme as hierbo:	

56. Hoe, dink u, kan dié probleem/probleme opgelos word?
- | | |
|---|----|
| Nuwe norme van evaluering | 01 |
| Beklemtoning van sekere temas, aspekte, ens. | 02 |
| Geen eksaminering van voorgeskrewe tekste nie. | 03 |
| Evaluering op ongesiene teks. | 04 |
| Regte keuse van tekste - geïntegreer met luister-,
lees-, skryf- en praataktiwiteite | 05 |
| Meer take/opdragte wat saam 'n punt kan vorm. | 06 |
57. Hoe, dink u, moet letterkunde geëksamineer word?
- | | |
|--|----|
| In die klaskamer | 01 |
| Intern | 02 |
| Ekstern, deur die Departement (WKOD) | 03 |
| Letterkunde behoort glad nie geëksamineer te word nie. | 04 |
58. Motiveer u antwoord in vraag 57.
-
-
59. Voorgeskrewe werke behoort soos volg geëksamineer te word:
- | | |
|--|----|
| 'n Skriftelike eksamen of toets | 01 |
| 'n Mondelinge eksamen of toets | 02 |
| 'n Mondelinge sowel as skriftelike eksamen of toets | 03 |
| Iets meer kreatiefs as deel van die skryfprogram | 04 |
| As werkstuk/tema | 05 |
| Leerders moet in 'n beperkte aantal woorde by die
kern van die saak uitkom. | 06 |
| Ander voorstel(le): | |
| | |
60. Motiveer kortliks u antwoord hierbo.
-
-

61. Dink u daar is 'n korrelasie tussen die standaard van onderrig en eksaminering in die skool, en die standaard in die eindeksamen/ Senior Sertifikaat-eksamen?

Ja	01
Nee	02

62. Motiveer kortliks u antwoord in vraag 61.

.....

.....

63. Lees die aangehegte uittreksels oor "Lees" uit die tussentydse sillabus van 1995 deur en beantwoord dan die vrae wat daarop volg.

Na u die uittreksels gelees het, dink u die soort vrae of toetsing in die eindeksamen, of in die Senior Sertifikaat-eksamen, is in ooreenstemming met die doelstellings, toeligtig en riglyne soos in die tussentydse sillabus uiteengesit?

Ja, beslis	01
Nee	02
Onseker	03

64. Motiveer u antwoord kortliks.

.....

.....

65. Watter leemtes of gebreke, dink u, het die Leesvraestel in die Senior Sertifikaat-eksamen (1999) gehad?

.....

.....

66. Watter pluspunte het bogenoemde Leesvraestel gehad?

.....

.....

67. Wat beskou u as 'n **goeie** letterkunde-vraestel?
(Noem enkele kenmerke.)
- | | |
|---|----|
| Dit moet 'n goeie balans tussen inhoud en insig hê. | 01 |
| Dit moet literêre begrippe kan toets. | 02 |
| Dit moet die opvallendste eienskappe van die teks toets. | 03 |
| Vrae moet oor 'n wye spektrum gevra word. | 04 |
| Behoorlike differensiasie tussen literêr ontvanklike en begaafde groepe moet plaasvind. | 05 |
| Dit moet relevant wees, en verbandlegging, ontlening en sintese toets. | 06 |

AFDELING E: KEUSE VAN VOORGESKREWE BOEKE

68. Dink u die keuse van voorgeskrewe boeke is 'n faktor by letterkunde-onderlig, evaluering en die benadering van die literêre teks of voorgeskrewe boek?
- | | |
|---------|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |
| Onseker | 03 |
69. Motiveer kortliks u keuse by vraag 68.
-
-
70. Hoe gaan u te werk met die keuse van voorgeskrewe boeke vir **graad 11**?
- | | |
|--|----|
| Die voorskrifte / voorgeskrewe lys van boeke/gedigte word getrou gevolg. | 01 |
| Daar word gebruik gemaak van boeke wat reeds voorgeskryf is. | 02 |
| Boeke word gekies uit wat in die boekekamer ("boekstoor") is. | 03 |
| Ander metode(s): | |
| | |

71. Motiveer kortliks u antwoord by vraag 70.

.....

72. Leerders behoort 'n groter seggenskap te hê in die keuse van boeke/verhale wat deur die **skool** gekies word.

Ek stem volkome saam.	01
Ek stem in 'n mate saam.	02
Ek stem eintlik nie saam nie.	03
Ek stem glad nie saam nie.	04
Ek weet nie.	05

73. Leerders behoort 'n groter seggenskap te hê in die keuse van boeke/verhale wat deur die **Departement** (WKOD) gekies word.

Ek stem volkome saam.	01
Ek stem in 'n mate saam.	02
Ek stem eintlik nie saam nie.	03
Ek stem glad nie saam nie.	04
Ek weet nie.	05

74. Wie, dink u, behoort boeke voor te skryf?

Slegs leerders	01
Senior Afrikaans onderwysers van 'n skool in samewerking met die leerders	02
Slegs vakadviseurs en/of vakkundiges van die Onderwysdepartement	03
Die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD), tesame met die beheerliggaam	04
Al bogenoemde	05

75. As u 'n keuse sou hê, watter boeke sou u **vanjaar** vir die onderstaande grade voorgeskryf het?
Verskaf slegs die titel(s) van die boeke indien u nie die skrywers ken nie.

Gr. 11:

.....

.....

Gr. 12:

.....

.....

AFDELING F: PRIVAAT LEES

76. Is u lief / gee u om vir Afrikaans?

Ja, beslis	01
Heelwat	02
Taamlik	03
Min	04
Onseker	05
Glad nie	06

77. Dink u u antwoord in vraag 76 kan u onderrig in en liefde vir die Afrikaanse letterkunde verryk?

Ja	01
Nee	02
Onseker	03

78. Is u bekommerd oor Afrikaans?

Ja	01
Nee	02
Onseker	03

79. Motiveer kortliks u antwoord by vraag 78.

.....
.....

80. Lees u Afrikaanse boeke, en is u op hoogte van die jongste Afrikaanse literatuur?

Ja, beslis	01
Nogal	02
Min/taamlik	03
Glad nie	04

81. Motiveer u antwoord by vraag 80 kortliks.

.....

82. Behoort u aan 'n leeskring?

Ja	01
Nee	02

83. Wie is u gunsteling Afrikaanse skrywer/digter?

.....

84. Motiveer u antwoord by vraag 83 kortliks.

.....

85. Lees u aanvullende/ekstra/buitemuurse **gedigte**?

Ja	01
Nee	02

86. Skryf of dig uself?

Ja	01
Nee	02

87. Watter Afrikaanse boeke het u die afgelope tyd / onlangs / vanjaar gekoop?

.....

88. Is u lid van 'n openbare biblioteek?
- Ja 01
- Nee 02
89. Het u onlangs/vanjaar ('n) Afrikaanse toneelstuk(ke)/
opvoering(s) bygewoon?
- Ja 01
- Nee 02
90. Indien 'ja', wat was die naam van die toneelstuk/opvoering?
-
-
91. Moedig u aanvullende lees by u leerders aan?
- Ja 01
- Nee 02
92. Indien 'ja' by vraag 91, hoe doen u dit?
- By wyse van 'n leeslys (Eng. "book report") 01
- Lees boekresensies in koerante/tydskrifte aan
leerders voor. 02
- Bring nuwe Afrikaanse boeke klas toe en stel dit
aan die leerders bekend. 03
- Vra 'n uitgewer om 'n uitstalling van nuwe
Afrikaanse boeke by die skool te kom hou. 04
- Nooi 'n skrywer/letterkundige/ lid van boekklub
of leeskring uit om die klas oor die Afrikaanse
boek te kom toespreek. 05
- Hou of reël van klas- of groepbesprekings. 06
- Ander metodes:
-
93. Indien 'nee', motiveer kortliks.
-
-

VRAELYS AAN HOËRSKOOLLEERLINGE (STS. 6-10) WAT AFRIKAANS AS VAK NEEM.

NR...

AFDELING A: PERSOONLIKE GEGEWENS

1. Naam van skool 01
Let wel: Omkring in die volgende vrae die toepaslike syfer in die regterkantse kantlyn, bv. 02.
2. In watter standerd is jy vanjaar?

Standerd 6	01
Standerd 7	02
Standerd 8	03
Standerd 9	04
Standerd 10	05
3. Op watter vlak/graad neem jy Afrikaans?

Eerste Taal (sts. 6 & 7)	01
Eerste Taal Hoërgraad (sts. 8-10)	02
Eerste Taal Standaardgraad (sts. 8-10)	03
Eerste Taal Laergraad (sts. 8-10)	04
Tweede Taal (sts. 6 & 7)	05
Tweede Taal Hoërgraad (sts. 8-10)	06
Tweede Taal Laergraad (sts. 8-10)	07
4. Wat is jou geslag?

Manlik	01
Vroulik	02
5. Hoeveel leerlinge is daar in jou klas? 01
6. Wat is jou ouderdom?

13 jaar	01
14 jaar	02
15 jaar	03
16 jaar	04
17 jaar	05
18 jaar	06
Ouer as 18	07
7. Hoeveel broers het jy? Hoeveel susters? 01
8. In julle gesin, is jy

die enigste kind?	01
die oudste kind?	02
die jongste kind?	03
êrens in die middel met broers en susters ouer en jonger as jy?	04
9. Skryf neer jou pa se beroep 01
 (Indien jou pa oorlede is, gee jou ma of voog se beroep, of as jy nie 'n voog het nie, gee jou pa se beroep voordat hy oorlede is)
 Beskryf op die onderstaande reëls sy of haar beroep so duidelik as moontlik. Sê watter pligte hy vervul en vir wie hy werk, bv. as hy 'n verkoopsman is, verduidelik wat hy verkoop en waar hy werk.

 02

10. Waar is jy tans woonagtig?
 In 'n stad 01
 op 'n dorp 02
 op 'n plaas 03
11. Waar gaan jy tans skool?
 Stad 01
 Platteland 02
12. Is jy in 'n koshuis? Ja 01
 Nee 02
13. Watter soort skool woon jy by?
 Gemengde(ko-ed) skool 01
 Seunskool 02
 Meisieskool 03
 Hoër Tegniese Skool 04
 Spesiale skool 05
 Ander 06
14. Watter model is bg. skool?
 Model C(staatsondersteunend) 01
 Model D 02
 Model A 03
 Privaat skool 04
15. Is Afrikaans jou moedertaal?
 Ja 01
 Nee 02
16. Indien "nee" by vraag 15, wat is jou moedertaal? 01
17. Word daar, benewens Afrikaans en/of Engels nog 'n ander taal
 in die huis gepraat? Watter taal? 01
18. Wat is/was jou gemiddelde persentasie vir Afrikaans in die
 onlangse eksamen? (bv. Junie, Nov./Des. Indien nie beskikbaar
 nie, wat was jou persentasie aan die einde van verlede jaar?)
 80%+ (A-simbool) 01
 70%-79% (B-simbool) 02
 60%-69% (C-simbool) 03
 50%-59% (D-simbool) 04
 40%-49% (E-simbool) 05
 Minder as 40% 06
19. Is jy van plan om na matriek Afrikaans en Nederlands aan 'n
 universiteit of kollege te bestudeer?
 Ja 01
 Nee 02
20. Waar doen jy gewoonlik jou huiswerk? (Kies een)
 In die sit- of eetkamer waar die res van die gesin gesels, na
 die TV kyk, ens. 01
 In 'n kamer waar dit rustig is, alhoewel daar mense is 02
 In my eie kamer tuis of in die koshuis 03
 In 'n kamer wat ek met iemand anders deel, bv. in 'n koshuis 04
 Ek doen my huiswerk by die skool 05
 Ek het nooit of selde huiswerk om te doen nie 06

(3)

21. Het jy gewoonlik 'n vasgestelde tyd vir huiswerk?
 Ja 01
 Nee 02
22. Hoe dikwels help jou pa of ma jou met jou huiswerk?
 Dikwels (minstens een maal per week) 01
 Soms (een of twee maal per maand) 02
 Byna nooit of nooit nie 03
23. Wat dink jou ouers van jou taalgebruik (Afrikaans of Engels) by die huis? (Kies EEN van die moontlikhede)
 Hulle dring altyd daarop aan om korrek te praat 01
 Hulle dring soms daarop aan om korrek te praat 02
 Hulle gee nie om hoe ek praat nie 03
24. As jy vir jou ouers jou opstel of enige geskrewe stuk wys, kyk hulle daarna en gaan die spelling, taalgebruik, ens. na?
 Altyd 01
 Soms 02
 Selde of nooit 03
25. Hoe dikwels word 'n woordeboek deur enigiemand in julle huis gebruik?
 Dikwels 01
 Soms 02
 Nooit, of ons het nie een nie 03
26. Onderstaande is 'n lys van skoolvakke.
 (a) Omkring eers die toepaslike syfer aan die regterkant (01, 02, 03, ens.) teenoor die vakke wat jy vanjaar neem. Skrap wat nie van toepassing is by die grade, bv. Engels Eerste Taal HG, nie.
 (b) Maak 'n kruisie(X) in die toepaslike kolomme A,B,C en D regoor die vakke wat jy vanjaar neem/geneem het. Gebruik die volgende letterwaardes:
 A = Een van my lieflyngsvakke
 B = Hou oor die algemeen van die vak
 C = Hou oor die algemeen nie veel van die vak nie
 D = Een van die vakke waarvan ek die minste hou in die skool
- | | A | B | C | D | |
|---------------------------------|---|---|---|---|----|
| Engels Eerste Taal HG/SG/LG | | | | | 01 |
| Engels Tweede Taal HG/LG/SG | | | | | 02 |
| Engels Eerste Taal (sts. 6 & 7) | | | | | 03 |
| Engels Tweede Taal (sts. 6 & 7) | | | | | 04 |
| Duits HG/SG | | | | | 05 |
| Latyn HG/SG | | | | | 06 |
| Frans HG/SG | | | | | 07 |
| Xhosa HG/SG | | | | | 08 |
| Natuur- en Skeikunde HG/SG | | | | | 09 |
| Biologie HG/SG | | | | | 10 |
| Algemene Wetenskap (sts. 6 & 7) | | | | | 11 |
| Wiskunde HG/SG/sts. 6 & 7 | | | | | 12 |
| Rekeningkunde HG/SG | | | | | 13 |
| Bedryfsekonomie HG/SG | | | | | 14 |
| Geskiedenis HG/SG | | | | | 15 |
| Aardrykskunde HG/SG | | | | | 16 |
| Sosiale Studie (sts. 6 & 7) | | | | | 17 |

Huishoudkunde HG/SG	18
Houtwerk SG	19
Kuns HG/SG	20
Musiek HG/SG	21
Tik SG	22
Snelskrif/Shorthand SG	23
Ander vakke nie hierbo genoem nie:	24
.....	25
.....	26
.....	27

AFDELING B: AFRIKAANS AS TAAL EN VAK

27. Dink jy Afrikaans het 'n toekoms?	
Ja	01
Nee	02
Onseker	03
28. Motiveer jou keuse in vraag 27 kortliks	
.....	
.....	01
29. Voel jy Afrikaans kom tans tot sy reg? (bv. in die media, op TV, ens.)	
Ja	01
Nee	02
Onseker	03
30. Indien jou antwoord "Nee" is, watter praktiese wenke doen jy aan die hand om die toestand te verbeter?	
.....	
.....	01

AFDELING C: LETTERKUNDE (ALGEMEEN); AFRIKAANSE VOORGESKREWE LETTERKUNDE (STS. 8-10)

31. Se in een of twee volsinne wat jy onder letterkunde/literatuur verstaan.	
.....	
.....	01
32. Dink jy dit het enige nut/doel om die werke van skrywers in enige taal (nie net Afrikaans nie) op skool te bestudeer?	
Ja	01
Nee	02
Onseker	03
33. Gee 'n rede vir jou antwoord in vraag 32.	
.....	
.....	01
34. Wat verkies jy om te lees:	
Afrikaanse of	01
Engelse boeke?	02

(5)

35. Verduidelik kortliks jou keuse in vraag 34. 01
36. Watter soort boeke verkies jy om te lees? (As daar meer as een keuse is, dui jou voorkeur aan deur die syfers 1, 2, 3, ens. op die stippellyn te skryf).
- | | | |
|-----------------|-----|----|
| Romans (Fiksie) | ... | 01 |
| Kortverhale | ... | 02 |
| Gedigte | ... | 03 |
| Drama | ... | 04 |
| Nie-fiksie | ... | 05 |
37. Wie sou jy as jou geliefkoosde Afrikaanse skrywer beskou? (Indien meer as een, skryf hul name in orde van voorkeur neer) 01
38. Is daar 'n spesifieke rede waarom jy die skrywer(s) verkies? 01
39. Wie is jou geliefkoosde Engelse skrywer? (Indien meer as een, skryf hul name in voorkeuorde neer). 01
40. Wat is jou mening oor die aanbieding/onderrig van Afrikaanse voorgeskrewe letterkunde op skool? (Lewer positiewe sowel as negatiewe kommentaar) 01
41. Indien negatiewe kommentaar (in vraag 40), watter wenke sal jy aan die hand doen om hierdie aanbieding interessanter te maak? 01
42. Slegs vir matrieks
 Van die vier voorgeskrewe werke wat jy vanjaar in matriek bestudeer het, watter sou jy se was, in keusevolgorde 1-4, die interessantste? Motiveer kortliks jou eerste en laaste keuses: Plaas die syfers in die toepaslike blokkies.
- | | |
|--------------------------------|--|
| Bonga | <div style="border: 1px solid black; width: 20px; height: 20px; display: inline-block;"></div> |
| Senior Verseboek | |
| Die Afrikaanse Kortverhaalboek | |
| Raka | |
- Eerste keuse: 01
- Laaste keuse: 02

(6)

43. Gee kortliks jou mening oor die keuse van voorgeskrewe werke op skool. Indien negatiewe kommentaar, wat sou jou keuse wees indien jy lid van die boekekeurkomitee was? (Noem die titels van boeke, indien beskikbaar) 01
44. Dink jy letterkunde moet geëksamineer word? Motiveer jou antwoord kortliks (bv. indien wel, skriftelik of mondeling, ens.) 01
45. Wat sou jy se, hoe behoort poësie aangebied te word? 01
46. Wat is jou mening oor die aanbieding van die prosa (bv. kortverhale, romans): 01
47. Hoe ervaar jy die aanbieding van die drama? 01
48. Hou jy van lees oor die algemeen? Met watter doel lees jy 'n boek? 01
49. Wat verkies jy om te lees en in watter keusevolgorde?
 Prosa(Romans) ... 01
 Prosa(Kortverhale) ... 02
 Drama ... 03
 Poësie ... 04
 Geen bepaalde voorkeur nie ... 05
50. Lees jy Afrikaanse boeke
 Baie gereeld? 01
 Gereeld? 02
 Nou en dan? 03
 Nooit? 04
51. Hoeveel Afrikaanse boeke (behalwe voorgeskrewe boeke) het jy die afgelope jaar gelees? ... 01
52. Skryf weer die titels van die boeke neer as jy hulle kan onthou(in voorkeurorde)
 (a) 01
 (b) 02
 (c) 03
 (d) 04
 (e) 05
 (f) 06
53. Wat dink jy oor die algemeen van die Afrikaanse letterkunde? 01

(7)

AFDELING D: BENADERINGS IN DIE LETTERKUNDE (STS. 8-10)

By elk van die volgende vrae moet jy eers die tekste agteraan die vraelys deurlees. Dan volg drie stelle vrae (A, B en C) oor elke teks en eindelik 'n algemene vraag.

POESIE i sagte reën het agtermiddag - Gert Vlok Nel

- A. 1. Watter ongewone punktuasie word in die gedig gebruik? (3)
 Wat is die funksie hiervan? (3)
 2. Hoekom word "i" i.p.v. "n" gebruik? (2)
 3. Hoekom word "ekenAttieenPollie" aaneen geskryf? (3)
 4. Soek 'n voorbeeld van alliterasie in die gedig. (1)
 5. Wie is betrokke in die ongeluk? (1)
 6. Hoe verskil die slotreël van die eerste? Hoekom? (3)
- B. 1. Hoe voel jy oor die slot van die gedig? (3)
 Verduidelik. (3)
 2. Beskryf die spel van die kinders soos jy dit in jou verbeelding sien. (3)
 3. Hoe lyk en tree Vlokkie op? (4)
 4. Wat, dink jy, het net na die botsing gebeur? (2)
 5. Maak 'n lys van sake in die gedig wat jy nie verstaan het nie. (2)
- C. 1. Watter reël word herhaal en is dus belangrik? (1)
 2. Watter woord/frase staan uit in die titel en eerste reël? (1)
 3. "Reen" dui op water, val, en nat. Watter woorde in die gedig skakel met: (1)
 (a) water? (2)
 (b) val? (1)
 (c) nat? (1)
 4. Watter dieper betekenis kan val ook hê? (2)
54. Watter stel vrae verkies jy? Plaas hulle in keusevolgorde. (1)
 A. ... 01
 B. ... 02
 C. ... 03
55. Hoekom verkies jy die spesifieke stel vrae? 01

PROSA (KORTVERHALE) Die plat hond - Riana Scheepers

- A. 1. In watter provinsie speel hierdie verhaal af? (1)
 2. Hoekom is dit "'n wonder dat daar nog enige honde oor is by die statte langs die pad" (par. 1)? (2)
 3. Gee 'n voorbeeld van beeldspraak in die teks en verduidelik die funksie daarvan. (3)
 4. Hoekom, dink jy, word daar na die hoofkarakter as "die vrou" verwys? (2)
 5. Haal een woord uit die teks aan om die man te beskryf. (1)
 6. Hoekom spoor die man haar aan om weg te jaag van die ongelukstoneel? (2)
 7. Was dit (volgens die laaste toneel) werklik 'n hond wat sy doodgery het? Verduidelik. (3)
- B. 1. Skryf een woord neer wat jou sterkste reaksie op hierdie teks beskryf. Verduidelik kortliks hoekom jy so voel? (3)

2. Beskryf die volgende tonele soos jy dit in jou verbeelding gesien het: -
- (a) die landskap waarlangs die vrou werk toe ry. (2)
4. (b) die jaagtog om weg te kom van die BMW. (2)
5. (c) die slotparagraaf. (2)
- C. 1. Watter eienskappe van 'n hond word deur die verteller genoem? (3)
2. Waarmee word 'n hond gelyk gestel in die verhaal? (1)
3. Watter van die twee eienskappe genoem in (1) is ook van toepassing op (2)? (2)
4. Watter letterlike implikasie hou plat in? (2)
5. Watter figuurlike implikasie(s) hou plat in? (2)
6. Haal woorde uit die teks aan wat dui op vinnig? (2)
7. Wat, dink jy, is 'n "zola budd"? (2)
56. Watter stel vrae verkies jy? Plaas hulle in keusevolgorde.
- A. ... 01
- B. ... 02
- C. ... 03
57. Hoekom verkies jy dié spesifieke stel vrae? 01
-

DRAMA: Die dieper grond - Reza de Wet

- A. 1. ✓ Watter aanduidings is daar dat hierdie drama afspeel in die Vrystaat? (2)
2. ✓ Motiveer uit die teks: Soekie het 'n dubbele persoonlikheid - klein dogtertjie en grootmens. (4)
- 3. ✓ Haal een woord uit die teks aan wat daarop dui dat Soekie die aanranding op Grove geniet. (1)
4. ✓ Frikkie tree soos sy vader op. Motiveer. (3)
5. Hoe voel ou Alina oor die aanranding op Grove? (2)
- B. 1. ✓ Watter emosies het jy ervaar met die lees van hierdie teks? (2)
2. Sou jy graag die opvoering van Die dieper grond wil bywoon? Verduidelik. (2)
3. Beskryf die ruimte waar die slottoneel afspeel soos jy dit vir jouself voorstel. (4)
4. Die aanranding op Grove is nie sigbaar vir die gehoor nie. Hoe word dit deur klank en beligting voorgestel? (4)
- C. 1. Verduidelik die titel. (2)
2. Haal 'n sin uit die teks aan wat dui op die uitgrawe van die diepe grond. (1)
3. Watter dieper betekenis kan die titel ook hê? (3)
4. ✓ Watter dieper betekenis kan die volgende ook hê: "(Buig laag af, tot amper teen die grond)"? (3)
5. Wat suggereer die feit dat Soekie tot teen die grond buig wanneer sy met haar ouers praat? (2)
58. Watter stel vrae verkies jy? Plaas hulle in keusevolgorde.
- A. ... 01
- B. ... 02
- C. ... 03
59. Hoekom verkies jy dié spesifieke stel vrae? 01
-

(9)

AFDELING E: EVALUERING VAN EERSTE VRAESTEL: SENIOR SERTIFIKAAT-EKSAMEN: AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (November 1994) (Slegs vir matrieks)

60. Hoe was die vrae oor die algemeen? 01
 Baie moeilik en onbillik, verwarrend 02
 Moeilik, maar billik; ek kon die meeste vrae doen 03
 Goed verspreid; vrae vir letterkundig begaafdes sowel as 04
 minder begaafdes
 Verspot maklik; ek kon alles doen
61. Het jy die meeste vrae verwag? 01
 Ja 02
 Nee
62. Motiveer jou antwoord in 61..... 01

63. Wat het die vraestel getoets, dink jy? 01
 My kennis/feite van die boeke 02
 My insig in die boeke 03
 Die regte benadering van die voorgeskrewe boeke 04
 Insig in die Afrikaanse letterkunde 05
 Insig in die letterkunde oor die algemeen 06
 Ander:
64. Wat sou jy se is die beste metode om kennis en insig van die 01
 voorgeskrewe boeke te toets? Deur 'n 02
 skriftelike eksamen? 03
 mondelinge eksamen? 03
 'n skriftelike eksamen, gevolg deur 'n mondelinge eksamen?
 Ander metode(s):
 : 01

65. As jy die eksaminator was, hoe sou jy die vraestel opgestel 01
 het?

 01
66. Lewer kortliks kommentaar oor enige ander aspek van die 01
 vraestel wat nie hierbo genoem is nie (bv. puntetoekenning,
 die moeilikheids- of maklikheidsgraad van afsonderlike
 boeke, instruksies, keuses, ens.)
 01

AFDELING F: LEES, SOORT LEESSTOF, ADVERTENSIES, SKOOLHANDBOEKE

67. Wat verkies jy om te lees? (Omkring die toepaslike syfer en 01
 plaas jou keuse in rangorde indien jy meer as een keuse het)
 Koerante ... 02
 Tydskrifte ... 03
 Boeke ...
68. Wat verkies jy om te lees: 01
 Afrikaanse of ... 02
 Engelse boeke? ...

(10)

69. Indien jy koerante(Afrikaans of Engels) lees, lees jy die graagste? (Omkring die toepaslike rubriek(e) of afdeling(s) in die koerant en skryf op die stippellyn neer in watter voorkeurvolgorde, bv. 1, 2, 3, 4, ens.)
- | | | |
|---|-----|----|
| Hoofberig(te) (hoofblad) | ... | 01 |
| Nuusberigte (Plaaslik) | ... | 02 |
| Nuusberigte (Wêreld- of Buitelandse nuus) | ... | 03 |
| Sportbladsy(e) | ... | 04 |
| Strokiesprente | ... | 05 |
| Wat lees jy die graagste? (bv. Peanuts) | | 06 |
| Inleidings- of hoofartikel (Middel van koerant) | ... | 07 |
| Politieke berigte/nuus (o.a. Indrukke van die Parlement) | ... | 08 |
| Briewe (Menings van lesers) | ... | 09 |
| Spotprente | ... | 10 |
| Bespreking (Forum) oor bepaalde onderwerpe (bv. Eng.: Saturday Focus - Argus) | ... | 11 |
| Van Alle Kante(Die Burger) | ... | 12 |
| Sosiale nuus en foto's ("Persoonlik") | ... | 13 |
| Sakenuus (Op die Beurs) | ... | 14 |
| Woongids | ... | 15 |
| Motors ("Padlangs" - Die Burger) | ... | 16 |
| Buitelewe, Reis, Vakansies | ... | 17 |
| Joernaal (Die Burger) | ... | 18 |
| Nuusoorsig (Die Burger) | ... | 19 |
| Advertensies (Spesifiseer, bv. motors,diere, ens.) | | 20 |
| Geboortes, verlowings, Huwelike, Sterfgevälle (Spesifiseer voorkeur: | | 21 |
| Bespreking/resensies van jongste films | ... | 22 |
| Bespreking/resensies van jongste boeke | ... | 23 |
| TV-programme (TV1, M-Net, CCV, ens.) | ... | 24 |
| Musiekrubriek | ... | 25 |
| Jong Burger (Die Burger) | | |
| Spesifieke rubriek(e) | | 26 |
| Ander rubrieke nie genoem nie: | | 27 |
| | | 28 |
70. Watter van die volgende koerante lees jy gereeld? (Plaas hulle in volgorde-keuse, bv. 1, 2, 3, ens.)
- | | |
|--------------|----|
| Die Burger | 01 |
| Cape Times | 02 |
| Argus | 03 |
| Rapport | 04 |
| Sunday Times | 05 |
| Ander: | 06 |
| | 07 |
71. Verduidelik jou keuse in 70. 01
72. Watter van die volgende tydskrifte lees jy gereeld? (Omkring die toepaslike syfer(s) en skryf die keuse-volgorde langs elkeen)
- | | | |
|------------|-----|----|
| Huisgenoot | ... | 01 |
| Keur | ... | 02 |
| Sarie | ... | 03 |
| De Kat | ... | 04 |

(11)

You	...	05
Fair Lady	...	06
Cosmopolitan	...	07
Ander:		08
		09
		10
73. In die tydskrifte hierbo genoem, wat lees jy die graagste of waaraan neem jy die graagste deel? (Omkring die toepaslik(e) en skryf die volgorde van jou keuse langs elke syfer neer.)
- | | | |
|---|-----|----|
| Ek lees alles - van hoek tot kant | ... | 01 |
| Neem deel aan die wedstryde | ... | 02 |
| Blokkiesraaisels | ... | 03 |
| Artikels | ... | 04 |
| Persoonlikhede | ... | 05 |
| Vrouerubriek(bv. resepte, koskook, naaldwerk) | ... | 06 |
| Vir die Jongspan, bv. skoolprojekte, strokiesprente | ... | 07 |
| Verhale | ... | 08 |
| Vervolgverhale | ... | 09 |
| Vermaak, bv. TV-programme, flieks | ... | 10 |
| Nuwe klanke (CD- , platevrystellings) | ... | 11 |
| Mense en hule dinge | ... | 12 |
| Skrywers en letterkunde/resensies van boeke | ... | 13 |
| Briewe | ... | 14 |
| Tienervrae | ... | 15 |
| Grappies (bv. "Huisgenotjies") | ... | 16 |
| Sake van die Hart | ... | 17 |
| Ander rubrieke nie hier genoem nie: | | |
| | | 18 |
| | | 19 |
| | | 20 |
74. Watter soort boeke lees jy (en in watter volgorde?)
- | | | |
|---------------------|-----|----|
| Romans | ... | 01 |
| Kortverhale | ... | 02 |
| Gedigte | ... | 03 |
| Dramas/Toneelstukke | ... | 04 |
75. Watter soort leesstof verkies jy oor watter van die volgende onderwerpe of temas? (Omkring die toepaslike syfer(s) en skryf die keusevolgorde van die eerste ses neer.)
- | | | |
|--|-----|----|
| Spookstories | ... | 01 |
| Speurverhale | ... | 02 |
| Avontuurverhale | ... | 03 |
| Diere (bv. honde, katte, perde) Spesifiseer: | ... | 04 |
| Voëls | ... | 05 |
| Visse | ... | 06 |
| Uitsonderlike/grillige/gevaarlike/giftige diere, insekte, reptiele (bv. dinosourusse) Spesifiseer: | ... | 07 |
| Raar maar waar stories | ... | 08 |
| Die bonatuurlike/spiritualisme | ... | 09 |
| Die absurde | ... | 10 |
| Die kunste: | | |
| Musiek (bv. pop musiek, klassieke musiek) | ... | 11 |
| Letterkunde | ... | 12 |
| Skilderkuns | ... | 13 |
| Ander: | | 14 |

Motors	...	15
Motorfietse	...	16
Vliegtuie	...	17
Hengel(visvang)	...	18
Skaak	...	19
Sport (bv. rugby, tennis krieket)		
Spesifiseer in volgorde:	...	20
Persoonlikhede, bv. lewensverhale van pop sangers	...	21
Kos/restaurante	...	22
Tuinmaak	...	23
Naaldwerk	...	24
Mode-ontwerp/Modes/Klere	...	25
Doen-dit-self(Hout- , Metaalwerk, Bou, ens.)	...	26
Reis	...	27
Motorwedrenne	...	28
Perdry	...	29
Rekords (bv. Guinness Book of Records)	...	30
Stokperdjies (bv. seëlversameling, munte, ens.)		
Spesifiseer:		31
Artikels met natuurwetenskaplike strekking	...	32
Godsdiens	...	33
Sterrekunde	...	34
Ruimtereise	...	35
Argitektuur	...	36
Rekenaars	...	37
Ekonomie/Aandele/Effektebeurs	...	38
Ander:		39
.....		40
.....		41
.....		42
.....		43
76. Wat is jou mening in verband met advertensies in koerante, tydskrifte, TV?		01
77. Wat sou jy as kenmerke van 'n goeie advertensie beskou?		01
78. Kan jy 'n voorbeeld/voorbeelde gee van 'n goeie advertensie oor		
(a) die radio		01
(b) in die koerant		02
(c) in 'n tydskrif/tydskrifte		03
(d) oor die TV		04
(Spesifiseer, bv. TV1)		
79. Kan jy dink aan <u>swak</u> advertensies in die media en oor die televisie? (Beskryf kortliks)		01
80. Watter Afrikaanse taalhandboek(e) word in jou skool gebruik?		01

(13)

81. Watter gebreke/leemtes het die handboek volgens jou mening?
- | | |
|-----------|----|
| (a) | 01 |
| (b) | 02 |
| (c) | 03 |
| (d) | 04 |
82. Watter kenmerke dink jy moet 'n goeie Afrikaanse handboek he? (Noem ook enige wenke ter verbetering van die huidige handboek)
- | | |
|-----------|----|
| (a) | 01 |
| (b) | 02 |
| (c) | 03 |
| (d) | 04 |
83. Is die gebruik van 'n handboek enigsins nodig?
- | | |
|---------|----|
| Ja | 01 |
| Nee | 02 |
| Onseker | 03 |
84. Motiveer kortliks jou antwoord hierbo.
- | | |
|-------|----|
| | |
| | 01 |

DATUM: 199....

BAIE DANKIE VIR JOU MOEITE OM HIERDIE VRAELYS TE VOLTOOI.
DIT WORD OPREG WAARDEER.

PLAT HOND

Dit is 'n wonder dat daar nog enige honde oor is by die stalle langs die pad.

Elke oggend as die vrou deur die groen heuwels ry om werk toe te gaan – suikertielande, donker bloekomplumasies, gespikkelde grasheuwels, stalle soos vraaijies in die glooiings langs die pad – sien sy 'n doodgetrapte hond langs die pad lê. Soms lê hulle nog in die pad. In verskillende stadiums van herkenbaarheid.

Hond: vervoelinge, vleisetende, intelligente huisdier wat hom vrou aan die mens heg en as bewaker, jagter en/of geselskap aangehou word.

Na elke vragmotor en zola buid bly daar minder en minder van die vroue geselskap, die bewaker, die jagter, die intelligente, die vier voete oor, en kom die woue en die kraai om die vleis van die teerpad op te pik. Hulle vlieg traag, hul bekke vol sagte vleis en murg, van die warm pad af op as daar 'n nuwe voertuig aankom.

Die vrou ry een oggend reeds voor sewe van haar huis weg om beyls te wees vir die halagel-periode. Die studente skryf toets, sy wil beyls wees om die toetsboeke voor die begin van die periode uit te deel. In die enkelbaanpad wat deur die bloekom-bos kronkel, kom sy agter dat daar 'n haastige, ongeduldige motor reg agter haar is. Dit is 'n wit BMW met 'n Durbanse registrasienumer. Die man agter die stuurwiel het 'n vies sakeman-trek op sy gesig. Hy bly kort op haar hake, sy regterkantse flikerlig reeds aangeskakel, maar hy kry dit nie reg om in die draaierige, nou pad verby te steek nie. Daar kom, telkens

wanneer hy wil uitswaai, 'n groot vragmotor vol suikertiel van voor af aan. Sy versnel onwillekeurig om hom af te skud.

Sy het nie gesien waar die kind vandaan gekom het nie. Hy het, asof uit die niet, blindelings oor die pad gehardloop. Sy het nie gesien nie, sy het gehoor hoe sy hom tref, die geluid van 'n liggaam teen metaal.

Sy trek af en kom in 'n stofwolk langs die pad tot stilstand. Die wit BMW stop met 'n skerp geskreu van bande langs haar. Die man spring by die deur uit en kom met lang harte na haar toe aangehardloop. Sy motorenjin luiet nog, die deur is oop.

"Ry!" se hy vir haar terwyl sy nog besig is om haar vensterruit af te draai. "Moenie omdraai nie, moenie afklim nie, ry net."

Sy wil haar mond oopmaak om te protesteer, sy wil skree om die histerie uit haar keel te kry, maar hy beduie haar ongeduldig met sy hande weg.

"Ry! As jy nie 'n necklace om jou wil hê nie, moet jy nou maak dat jy weggom!"

Sy kyk in haar truspieël toe sy wegtrek.

En toe weet sy dat sy haar dit alles net verbeeld het.

Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê.

Hy sê: "Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê."

Hy sê: "Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê."

Hy sê: "Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê."

Hy sê: "Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê."

Hy sê: "Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê."

Hy sê: "Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê."

Hy sê: "Dit is 'n plat hond wat daar in die pad lê."

Die diepe grond

Frikkie en Soekie is broer en suster wat hul plaas probeer red deur elke nag te grave vir water – In hul huis. Die hoop grond wat hulle uitgrawe, bly in die huis. Mr. Grové is deur hulle tante gestuur om te probeer uitvind wat aangaan en hulle waarstynlike in 'n inrigting te laat opneem.

Hier volg die slottoneel:

SOEKIE (by die deur; kinderlik opgewonde): Sy broek, Boetie!

Trek dit af!

Soekie gaan sit langs die deur met haar knieë opgetrek en luister aandagtig. Dan fluit en klap die sambok op Grové se lyf neer. Met elke slag is daar 'n verskriklike kreet van pyn en die skaduwee van 'n man wat onderstebo hang en heen en weer swaai, kan teen die deur gesien word. Met elke sambokslag ruk Soekie se lyf behaaglik saam.

FRIKKIE: Bly stil, mannetjie! Wat kerm jy soos 'n meisiekind?

Na nog 'n paar houe word Grové se krete sagter.

SOEKIE (spring op en kyk by die kombuisdeur in): Hy kla nie meer so baie nie, nè, Boetie?

Die krete hou nou heeltemal op, maar die sambok kan nog gehoor word.

SOEKIE: Hy's nou soet, nè, Boet?

Nog 'n slag van die sambok.

SOEKIE: Daar's baie bloed, Boet.

Nog 'n slag van die sambok.

SOEKIE: Haai, Frikkie, aan wat laat dit jou dink? (Wag vir reaksie) So't die springbok gelyk as Ma hom afgeslag het. (Dromerig) Hy't ook so onderstebo gehang ... en die bloed ... die bloed het in die groot, wit skottel gedruip. (Loop stadig na voor links en kniel op die vloer) Pappie, ek weet jy hoor ons ... en jy sien ons ook. Ons het nèrens om weg te kruip nie ... weg te kruip van jou verskriklike oë nie. (Buig laag af, tot amper teen die grond) Maar, Pappie ... die water – as die water uitspruit van diep onder uit die grond ... dan, Pappie ... dan ... (sit regop) ... sal dit soos 'n vloed deur die huis spoel ... en dit sal alles saamspoel ... als ... Ma se kisklere en Pa se manel, die sambok, die donscombbers, die dekens ... als, Pappie ... als, jy sat sien! En buite sal daar orals groot plante opkom ...

Frikkie kom van die kombuis af en gaan sit op die bed. Daar is bloedspatsels teen sy arms, sy bors en sy frokkie wat hy halfhartig met 'n vuil kombuisvadoek probeer afvee.

SOEKIE (kniel nog op die vloer): ... met breë, groen blare. En dan, Pappie ... dan sal ons wegkruipplek hê ... tussen die groenigheid van die blare en die stingels en die blomme – groot blomme, wat draai soos windpompel! (Kyk na Frikkie en hardloop dan na die kombuisdeur) Foei tog, dit was seker seer. (Weer terug na Frikkie) Gaan ons nou werk, Boetie?

FRIKKIE: Nie vanaand nie.

OU ALINA (staan in die deur): Ek sal hom skōnmak, Basie, mar jy en die nonna, jêlle moet nou gan slap! Dis banja lat!

SOEKIE (gaap): Ja, ou Alina, ek is baie moeg. Maar ek moet eers bid.

OU ALINA: Môre jy kan bēd ... mar nou jy moet klēm by die bed.

SOEKIE (terwyl Alina haar bed toe stoot): Liewen Heer, ik ben een kindjie klein ... Maak my hartjie skoon en rein ... Amen. (Klim in die bed)

Integrasiemodel vir Literatuuronderrig

Onderrigfase

Leerhandeling

1. Voorbereiding vir die lees van 'n teks

♦ Skep 'n atmosfeer wat optimale ontvanklikheid en betrokkenheid moontlik maak. ♦ Verskaf essensiële agtergrondsinligting bv. deur integrasie met ander vakinhoud (o.a. Geskiedenis, Biologie, Geografie.) ♦ Verduidelik vreemde of nuwe terme indien noodsaaklik; verwyder taalversperring.	♦ Ontspan en raak gereed vir interaksie met die teks. ♦ Kry essensiële agtergrondsinligting vir beter begrip van die teks. ♦ Kry noodsaaklike woordeskatuitbreiding vir beter begrip van teks.

2. Die eerste lees van die teks

♦ Bepaal watter metode die beste by die teks pas. Gebruik voorlesings (onderwyser, kasset) indien enigsins moontlik. ♦ Verdeel die teks in leeseenhede ♦ Lees die teks voor; die leerders luister en reageer op die teks	♦ Maak kennis met die tekswêreld; ontwikkel bepaalde verwagtings. ♦ Ontwikkel luistervaardigheid. ♦ Raak betrokke by die teksinhoud

3. Geleentheid vir individuele respons

♦ Aanstip van reaksies op die teks d.m.v. 'n resepsieverslag (bv. aantekeninge in 'n leesjoernaal die invul van semantiese skale). ♦ Aanstip van probleemgebiede. ♦ Weergawe van visualisering (beeldvorming): - 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.	♦ 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 lesers-fokus wat gebeure vooruitloop of dit terugskouend herinterpreteer. ♦ Raak kreatief betrokke by die teks. ♦ Identifiseer oorsake vir die spesifieke respons op die teks.

4. Geleentheid vir die deel van respons met ander

♦ Bepaal fokuspunte in die teks.	♦ Identifiseer belangrike aspekte wat bespreek behoort te word.
♦ Bespreek probleemgebiede.	♦ Erken interpretasie- of begripsprobleme; soek oplossings deur bespreking of teksanalise.
♦ Deel persoonlike respons vrywillig.	♦ Formuleer respons; raak gewillig om dit te bespreek.
♦ Gee verhaal kortliks weer.	♦ Ontwikkel die vermoë om die verhaal weer te gee; leer onderskei tussen storie (fabel) en plot (sujet).
♦ Gee deurlopend persoonlike waardering en evaluering van teks weer.	♦ Tree subjektief waarderend en evaluerend op.

5. Die ontwikkeling en strukturering van respons

♦ Bespreek verskillende gesigspunte en interpretasie (lesers en verteller).	♦ Onderskei tussen 'n eerste persoon-, derde persoon- en/of alwetende verteller. ♦ Vergelyk verskillende gesigspunte. ♦ Onderskei die oorsake van verskillende gesigspunte. ♦ Ontwikkel respek en verdraagsaamheid teenoor ander standpunte.
♦ Analiseer die teks deurlopend om verskillende interpretasies na te gaan en te verduidelik.	♦ Ontwikkel die vermoë om die teks objektief te analiseer.
♦ Gaan strukturelemente na; gee aandag aan die ontwikkeling van spanning en die gevolglike leserbetrokkenheid.	♦ Sien opeenvolging van gebeure raak; gee dit chronologies weer. ♦ Identifiseer oorsaak en gevolg. ♦ Identifiseer die verskillende stadia van die ontwikkeling van spanning (bv. krisis, klimaks). ♦ Identifiseer tegnieke waardeur spanning opgebou word. ♦ Identifiseer tegnieke soos terugflitse, voorspellings, projeksies, vooruitloping van gebeure.. ♦ Herken struktuur- en plot-patrone. ♦ Gaan die voorspelbaarheid en geloofwaardigheid van die plot na

- ♦ Ondersoek karakterbeelding en -ontwikkeling.
- ♦ Kan karaktereienskappe raaksien en beskryf.
- ♦ Herken stereotipe karakters.
- ♦ Kan karaktereienskappe aflei uit die dialoog en handeling.
- ♦ Identifiseer tegnieke waardeur die skrywer karakter uitbeeld:
 - dialoog
 - handeling
 - weergawe van gedagtes
 - ander karakters se gedagtes en woorde
 - reaksie op ander karakters, gebeure en ander sienswyses.
- ♦ Soek oorsake vir karakters se gedrag.
- ♦ Gaan konsekwentheid van gedrag na.
- ♦ Gaan konsekwente uitbeelding van karakters na.
- ♦ Analiseer verhoudings tussen karakters.
- ♦ Ondersoek botsings tussen karakters; gaan die oorsake na.
- ♦ Herken konflik tussen 'n karakter en sy ruimte.
- ♦ Identifiseer konflik weens botsende waardesisteme, standpunte, kulture, belange, ens.
- ♦ Identifiseer innerlike konflik.
- ♦ Identifiseer karakterverandering en -ontwikkeling.
- ♦ Identifiseer die oorsake van karakterverandering.
- ♦ Gaan leserbetrokkenheid by karakters na a.g.v. bv. identifikasie, assosiasie, bewondering of verwerping.
- ♦ Bly deurlopend bewus van identifikasie en assosiasie met bepaalde karakters; identifiseer emosionele respons op karakters.

Gaan die uitbeelding van ruimte na; bepaal die rol daarvan in lesersrespons.	♦ Gaan die beskrywing van mense, plekke en tydsgewrig na. Soek direkte en indirekte leidrade. ♦ Identifiseer die invloed van die ruimte op karakters en gebeure. ♦ Identifiseer die rol wat die ruimte in die ontwikkeling van spanning speel.
Gaan na watter invloed taalgebruik en styl het op lesersrespons en -interpretasie.	♦ Gaan na hoe ruimteuitbeelding die leser emosioneel affekteer; identifiseer die tegnieke waardeur die lesersrespons gemanipuleer word. ♦ Vergelyk verskillende karakters se dialoog.
Gaan opsigtelike stylaspekte na.	♦ Herken patrone in dialoog. ♦ Onderskei tussen innerlike en uiterlike dialoog. ♦ Onderskei tussen letterlike en figuurlike taalgebruik. ♦ Identifiseer die funksie van verskillende tipes herhaling. ♦ Sien herhalende strukturelemente raak. ♦ Onderskei tussen vertelling, beskrywing en dialoog. ♦ Herken simboliek; kan simbole verduidelik. ♦ Herken taalgebruik wat verskillende gemoedstemminge aandui.
Gebruik verskillende metodes en aktiwiteite om insigte uit te bou en te verfyn.	

6. Oorkoepelende, samevattende aktiwiteite

Bepaal die tema en hoofgedagte van die teks.	♦ Identifiseer en formuleer tema, hoofgedagtes en boodskap.
Pas deurlopend funksionele integrasie toe met ander vakinhoud.	♦ Herken literatuur as 'n uitvloeisel van die totale menslike bestaan.
Lê verbande na buite, bv. met aktuele sake, politieke en sosiale probleme.	♦ Identifiseer die teks se implisiete kommentaar oor die omringende wêreld.

♦ Doen voortgesette navorsing oor die (historiese ruimte). ♦ Beplan doelbewus mondelinge en skriftelike aktiwiteite om respons, insig en bepaalde vaardighede te ontwikkel. ♦ Maak gebruik van verskillende media (bv. skilder, teken, plak, musiek drama-in-die-onderwys, tableau vivant) om insig en respons te ontwikkel en dit kreatief en verbeeldingryk weer te gee. ♦ Vergelyk die teks met ander tematies enersse tekste (prosa, poësie, drama, reklame, televisie, film, koerant). Gee aandag aan argetipes. ♦ Verwerk die teks vir alternatiewe aanbiedinge: poppespel, hoorspel, draaiboek, ens. ♦ Doen navorsing oor die skrywer en die ontstaanstydperk van die teks. ♦ Differensieer deurlopend doelbewus en doelgerig om te verseker dat die benadering leerdergerig bly.	♦ Herken die teks as produk van 'n bepaalde tyd en ruimte. ♦ Ontwikkel praat- en skryfvaardigheid. ♦ Ontwikkel 'n verskeidenheid kreatiewe en verbeeldingryke reaksies op die teks. ♦ Ontwikkel begrip en insig deur die verhaal uit verskillende hoeke te benader. ♦ Herken ooreenkomste in temas, plots, ruimte, karakters en verhaalstruktuur. ♦ Herken ooreenkomste en verskille in verskillende weergawes van dieselfde verhaal. ♦ Herken die teks as produk van 'n bepaalde persoon en 'n bepaalde tydperk. ♦ Moedig leerderbetrokkenheid by die teks aan deur sinvolle aktiwiteite wat die vermoë, ervaring en belangstelling van die leerder in ag neem.

7. Evaluering van individuele respons

♦ Ondersoek aanvanklike en latere respons op die teks. ♦ Identifiseer die verandering in respons en houding wat deur interaksie met die teks teweeggebring is.	♦ Verbaliseer en formuleer denke oor en reaksies op die teks. ♦ Gaan redes vir veranderde siening na. ♦ Ontwikkel insig en perspektief deur die teks op die persoonlike lewe toe te pas.

8. Waardering en evaluering van die teks

X Persoonlike respons en die daaropvolgende teksanalise lei geleidelik tot 'n gemotiveerde waardering van die teks. Ontwikkel kritiese denke deurlopend d.m.v. vraagstelling en opdragte wat volgens verskillende denkvlakke beplan is. Objektiewe, literêre evaluering is waarskynlik 'n onbereikbare doelstelling vir skoliere. X	♦ Sien raak dat tema, plot, karakterbeelding, taalgebruik en styl gesamentlik bydra tot die skep van 'n betekenisvolle geheel. ♦ Ontwikkel die vermoë om op verskillende denkvlakke te funksioneer. ♦ Evalueer karakterisering, beskrywing, verhaalstruktuur en styl. ♦ Evalueer die akkuraatheid van die weergawe van 'n historiese ruimte en 'n bepaalde geografiese lokaliteit.

Onderliggende Beginsels Van Die Model

1. Interaktief: werklike kommunikasie
2. Ervaringgerigte benadering, asook kognitiewe onderrig
3. Integrasie van verskillende vaardighede en vakinhoud; integrasie van die affektiewe en kognitiewe
4. Wye verskeidenheid tekste: geskrewe, visueel, auditief
5. Ryk invoer ter wille van taalverwerwing; doelbewuste uitbou van die woordeskat.
6. Verruiming van die verwysingsraamwerk; algemene ontwikkeling van die leerders om hulle toe te rus om die ingewikkelde wêreld te hanteer.
7. Onderwyser skep taalgebruikssituasies; skep taalskeppende situasies
8. Relevante, aktuele, stimulerende inhoud
9. Verskillende registers: formeel, wetenskaplik, saaklik, informeel, poëties, funksioneel, feitelik, liries, informatief, subjektief, objektief
10. Taalvariasie
11. Outentieke taalsituasies
12. Hantering van tekste in konteks
13. Kulturele geletterdheid
14. Visuele geletterdheid: ikone, grappies, illustrasies, inligtingsblokkies, gravure, speletjies
15. Onderrig van kennis
16. Die komponente van die kurrikulum word as dele van die geheel beskou en word nie in geïsoleerde eenhede behandel nie, verbande tussen teksinhoud moet voortdurend gelê word. ('n Holistiese benadering.)

17. Leerdergerig: die onderrig van die leerder staan voorop, sy behoeftes word aangespreek, ontwikkeling van denkvaardighede, uitbreiding van algemene kennisvlak;
18. Verskeidenheid van onderrigmetodes word gebruik.
19. Tematiese benadering.
20. Visuele geletterdheid

Om literatuuronderrig nie binne 'n interaktiewe raamwerk te onderrig nie, is teen die aard van letterkunde. Die rol van die leser se gesprek met die teks mag nie buite rekening gelaat word nie. Dit sou net so onaanvaarbaar wees om 'n literêre teks te reduseer tot 'n intellektuele oefening van literêre konvensies.

Die lees van 'n literêre teks is 'n interaktiewe kommunikasieproses wat die sosiokulturele kontekste van skrywer en leser betrek. Lees is 'n proses wat die leser kognitief en affektief betrek by die kontekstualisering van literêre tekste.

Die model is so ontwerp dat die leerder sistematies gehelp word om leeservarings te verwoord en te verduidelik. Formele "lesings" oor literêre aspekte word uitgeskakel. Die leser word volledig as mens deur hierdie holistiese benadering betrek en erken en bemagtig.

Raamwerk:

'n Integrerende, Interaksionêre Model vir Literatuuronderrig

1. Voorbereiding vir die lees van die teks.
2. Die eerste lees van die teks.
3. Geleentheid vir individuele respons.
4. Geleentheid vir die deel van respons met ander.
5. Die ontwikkeling en strukturering van respons.
6. Oorkoepelende, samevattende aktiwiteite.
7. Evaluering van individuele respons.
8. Waardering en evaluering van die teks.

Die volgende onderrigprogram vir Jan Rabie se Drie kaalkoppe eet tesame dien as illustrasie van die gebruik van hierdie interaksionêre, integrerende onderrigmodel.

Drie Kaalkoppe Eet Tesame

Jan Rabie

'n Drie-eenheid kaalkoppe sit rondom die tafel. Die ligte van die restaurant gloei metaalagtig op die kaal gepoleerde krone. Dit laat dink aan eierdoppe, oopgekraak tot monsteragtige misgeboortes van drillende wange en monde. Die lywe van die kaalkoppe is enorm en geswolle bo die drie pare verdwergde beentjies wat hongerig onder die tafel trappel.

'n Lang skraal kelner in 'n swart aandpak bedien hulle met al die geregte wat hulle verlang. Hul veelvoudige kenne flap op en af terwyl hulle die vleis met vratige haas afwerk; en as hulle glase wyn lig na hul monde wat rooi en gretig onder hul bolagtige neuse oopgaap, verdwyn hul oë in die voue van hul wange.

Die skraal kelner bedien hul swyend. Gereg na gereg bring en plaas hy voor hulle. Hy toon geen emosie voor sy kliënte nie; maar ander mense in die restaurant is verbaas oor die etery van die drie kaalkoppe, en verlaat hul eie tafels om in 'n kring om die drie eters te kom staan.

Die drie kaalkoppe swaai op en af in die woeste vaart van hul eet. En terwyl hulle al vinniger eet, kwykend van ongeduld voor hul vliegende hande hul monde vol kan prop, gebeur 'n vreemde ding: Sodra 'n nuwe bord voor hulle neergesit word, neem die inhoud daarvan menslike vorms aan: arms, bene, borste van maagde, en selfs 'n kinderhofie, rosig gekook.

Die omstanders hyg van walging, maar die drie kaalkoppe gewaar daar niks van nie. Hulle eet met ontstellende wellus, en vergeet selfs om die strome vet wat oor hulle wange loop, af te vee. Hulle gun hulself geen verposing tussen elke nuwe stuk mensvlees nie; hulle monde maal soos groot vleismeulens.

Die dun, swygende kelner is altyd betyds met die volgende gereg. Maar die drie kaalkoppe skyn verblind te wees van hul duielende inspanning en al die sweet wat in hul oë tap: hulle kan nie langer die kring toeskouers onderskei van die geregte wat die kelner bring nie. Een kaalkop begaan die fout om 'n jong meisie vir 'n saggekookte hoender aan te sien, en, terwyl hy sy vurk in haar steek om haar op sy bord te lig, skeur hy haar lid van lid. Die tweede kaalkop kap die boonste helfte van 'n man naby hom netjies af; die derde maak sy mond wyd genoeg oop om 'n skreeuende vrouehoof met een hap af te byt. Die toeskouers vlug in afgryse; die restaurant loop leeg.

Die drie kaalkoppe gaan waansinnig voort met hul maal. Hul hande vlieg links en regs om hul kwykende monde te voer. Hul oë het verdrink onder die bulte van hul wange; hulle kan die borde vleis wat die kelner aandra, nie langer raaksien nie; hulle byt hul eie vingers af en skeur groot stukke uit mekaar se lywe.

Die tafel en die stoele tuimel neer en die eetmaal word in stuiptrekkende wanorde op die vloer voltrek. Die liggame verdwyn in die newelende warreling van die monde. Niks bly oor op die vloer nie, behalwe die drie kaalkoppe glimwit soos doppe van oopgekraakte eiers.

Dan vee die kelner die vloer. Hy gooi die drie kaalkoppe in 'n vullisblik waar hulle soos drie verrotte pampoene lyk. Hy dek die tafel swygend vir die volgende dag se maal.

Drie Kaalkoppe Eet Tesame

Jan Rabie

1. Voorbereiding vir die lees van die teks

Pretekswerk:

Gesels in groepe oor geliefkoosde kossoorte. Volg die groepbespreking op deur 'n algemene bespreking oor die rol wat kos in die mense se lewens speel.

2. Die eerste lees van die teks.

Leerders sit gemaklik, verkieslik met hulle oë toe. Musiek word gebruik om 'n ontspanne atmosfeer te skep en breinfunksionering te stimuleer.

Indien die onderwyser dit verkies, sou die lees van die teks voorafgegaan kon word deur 'n beeldbegeleiding.

Die onderwyser lees die teks voor. Die leerders het nie die teks nie - hulle luister na die voorlesing.

3. Geleentheid vir individuele respons.

Leerders skryf vinnig hulle eerste respons hulle unieke visualisering van die teksgegewe neer. Geen bespreking vind op hierdie stadium plaas nie. Hulle word aangemoedig om so eerlik as moontlik te wees. Hulle word verseker dat daar geen regte of verkeerde antwoorde is nie - dit gaan net oor die weergawe, verbalisering van die eerste respons.

Gedurende hierdie fase word veral gefokus op die rol van die leser. Die leser se ervaring is individueel en uniek. Hy vind dit skokkend, humoristies, kru, ens. Die responsverslag en gepaardgaande teksanalise (affektief en kognitief) bring nuwe insigte, nuwe perspektiewe.

Die volgende vrae word gevra om die leerders te help om hulle respons en siening te verwoord:

Algemeen

1. Skryf een woord neer wat jou sterkste reaksie op die teks beskryf.
2. Skryf nog terme neer wat mindere reaksies beskryf.
3. Probeer kortliks verduidelik hoekom jy só voel.

Visualisering

4. Beskryf die toneel soos jy dit in jou verbeelding gesien het:
 Hoe lyk die eetplek van buite?
 Hoe lyk die eetplek binne?
 Hoeveel tafels is daar?
 Hoe is die tafels gerangskik?
 Wat is op die tafels?
 Wat het die kelner aan?
 By watter tafel sit die drie kaalkoppe?
 Hoeveel ander mense is in die eetplek?
5. Teken jou visualisering van die eetplek.
6. Hoe lyk die drie kaalkoppe? Beskryf of teken hulle.
7. Probeer verduidelik hoekom jy hulle só voorgestel het.
8. Het jy die kaalkoppe name gegee? Skryf die name neer.
9. Waar het jy gestaan of gesit terwyl die gebeure plaasgevind het? Hoe het dit jou waarneming beïnvloed?
10. Wat dink jy het
 die vorige dag gebeur?
 die volgende dag gebeur?

Assosiasies

11. Het die Kaalkoppe jou aan iemand spesifiek laat dink? Verduidelik.
12. Het hierdie verhaal jou aan iets of iemand anders laat dink? Hoekom?
 Beskryf die assosiasie(s) kortliks.
 'n gebeurtenis
 'n verhaal of boek
 'n film
 'n skildery of tekening
 'n persoon wat jy ken

Oorkoepelende respons

13. Watter boodskap of betekenis het hierdie verhaal vir jou?
14. Watter hindernisse of blokkasies het jy ervaar met die luister na die teks?
15. Maak 'n lys van terme/sake in die teks wat jy nie verstaan het nie.

4. Geleentheid vir die deel van respons met ander.

Die leerders bespreek hulle respons binne die kleingroep. Die onderwyser beweeg gemaklik van groep tot groep en neem spontaan aan die bespreking deel deur sy eie respons te deel.

Die kleingroepbespreking word opgevolg deur 'n grootgroep- of klasbespreking. Dit kan gedoen word aan die hand van die vrae, of die onderwyser stel bepaalde aspekte aan bod en tree as fasiliteerder op om die verskillende perspektiewe uit te wys, vrae te vra, leerders te lei om gevolgtrekkings te maak, ens. Leerders moet deurlopend bewus bly van die verskillende reaksies wat lesers op dieselfde teks kan hê.

5. Die ontwikkeling en strukturering van respons.

Vrae volgens 'n bepaalde hiërargiese orde word gebruik om die teks en die leerders se respons daarop verder te ontleed. Kognitiewe en affektiewe aspekte word geïntegrerend hanteer. Die onderwyser verskaf nie die antwoorde nie, maar lei die leerders om self daarby uit te kom. Vrae soos die volgende kan gebruik word:

1. Maak 'n lys van die terme wat gebruik word om die kaalkoppe mee te beskryf.
2. Wat kan 'n mens aflei uit hierdie beskrywende woorde? Wat word beklemtoon deur hierdie terme?
3. Hoekom dink jy het Rabie nie die kaalkoppe name gegee nie?
4. Maak lyste van die terme wat gebruik word om die volgende mee te beskryf:
 die kelner
 die ander gaste
 die verskillende geregte
 die eetproses
5. Lewer kortliks kommentaar op elke groep terme.
6. Lewer kommentaar op die gebruik van die term "drie-eenheid".
7. In paragraaf 5 word die "geregte" wat die kaalkoppe verslind "mensvlees" genoem in plaas van die meer gebruiklike "mensvleis". Net so word "geswolle" gebruik in plaas van die meer gebruiklike "geswelde" in par. 1. Waarom dink jy het die skrywer hierdie terme gekies?
8. Slaan die betekenis van die volgende vergedrukte woorde in 'n verklarende woordeboek na en besluit dan of elkeen 'n geslaagde woordkeuse is:
 hyg van walging (par. 5)
 ontstellende wellus (par. 5)
 duiselende inspanning (par. 6)
 hulle vlug in afgryse (par. 6)
 stuiptrekkende wanorde (par. 8)
 newelende warreling (par. 8)
9. Lees die verhaal weer deur en let veral op na die leestekengebruik. Waarom dink jy gebruik die skrywer verskillende leestekens voor die voegwoord "maar" in paragrawe 3, 5 en 6?
10. Probeer bepaal waarom die twee dubbelpunte in par. 4 gebruik word.

11. As 'n mens die verhaal ontleed, kom jy agter dat die gebeure uit verskillende stadia (waarskynlik 6) opgebou word. Probeer die verskillende stadia identifiseer.
12. Veranderinge vind plaas tydens die verloop van die verhaal. Probeer hierdie veranderinge grafies weergee.
13. Gaan na of die verteller se houding objektief of positief is. Gebruik telkens 'n aanhaling uit die teks om jou standpunt te ondersteun.
14. Maak 'n lys van die **beeldspraak** (bv. vergelykings, metafore) wat in die teks voorkom. Verduidelik telkens die beeld se betekenis en/of funksie. Probeer die inligting grafies weergee.
15. Met watter term sou jy hierdie verhaal beskryf: **realisties**, **simbolies** of **surrealisties**? Is daar dalk 'n ander term wat jy sou verkies? Verduidelik jou keuse.
16. Maak 'n surrealistiese skets van 'n gedeelte van die eetmaal. Verduidelik dan aan jou bankmaat hoekom jy die gebeure so "sien".
17. Bevat hierdie verhaal 'n **universele waarheid**? Verduidelik jou siening. Watter tekselemente ondersteun 'n universele toepassing?
18. **Vraatsug** het nie net te doen met ooreet nie. Skryf 'n paragraaf oor die ander soorte vraatsug wat 'n mens oral om jou sien.
19. Gee 'n ander titel vir die kortverhaal. Motiveer jou keuse.
20. Teken 'n simbool of ikoon waarmee jy hierdie verhaaltéma saamvat.
21. **Tableau vivant**: Kies 'n kern- of **krisis-oomblik** uit die verhaal en beeld dit as groep (of die hele klas) fisies in een beweginglose moment uit. Elke lid van die groep of klas moet 'n "rol" speel. Dit moet wees asof 'n fotograaf die kernmoment op 'n foto vaslê.

Verdere aktiwiteite (speels, kreatief, humoristies) waardeur die gesprek oor die teks voortgesit word en insig in die teks verder uitgebou word:

1. Jy kry die opdrag om 'n **televisiedrama** van die teks te maak. Kies enige stadium in die verhaal en werk (in 'n groep van vier) 'n eenbladsy-draaiboek daarvoor uit. Dink aan aanwysings, beligting, rekwisiete, kamerahoeke of enige ander aspekte waarby jy graag betrokke sou wou raak.
2. Vervang die vergelykings wat Rabie gebruik met jou eie vergelykings.
3. Verander die **slotreël** (of **slotparagraaf**) sodat dit die leser:
 regtig laat wonder;
 'n bietjie verwar
 laat glimlag
4. Verbeel jou dat Jan Rabie hierdie verhaal in manuskripvorm aan jou gee en sê dat hy ontevrede voel oor die **slotparagraaf** en veral die **slotsin**. Hy vra jou om die slot van die verhaal te verander. Skryf nou die nuwe slotparagraaf of slotsin neer. Jy kan óf sy bestaande paragraaf weglaat óf 'n ekstra paragraaf byvoeg.

5. Die kelner verbreek sy swye! Skryf 'n kort tweegesprek (dialoog) tussen hom en enigeen van die kaalkoppe neer. Gee die kelner en die kaalkop name.
6. Stel 'n gruwelspyskaart vir die restaurant op. Plaas die restaurant se naam bo-aan die spyskaart. Gebruik beskrywende woorde om elke dis mee te beskryf.

7. Evaluering van individuele respons.

1. Het jy iets ervaar wat 'n blokkasie of hindernis was vir jou volle betrokkenheid by die teks? (Hier kan gekyk word na morele kwessies; inhoud wat die leser vervreem; konfrontasie wat nie hanteer kan word nie. 'n Bespreking kan ook volg oor die voorkoms en funksie van negatiewe literêre tekste.)
2. Vergelyk jou siening van vraatsug nou met jou eerste beskrywing tydens die program.
3. In watter mate het die verhaal persoonlike betekenis, waarde en toepassing vir jou? Skryf 'n kort paragraaf waarin jy verduidelik hoe hierdie verhaal jou siening van die mens verander het.

8. Waardering en evaluering van die teks.

1. Die skrywer het iets om te sê. Wat wil hy sê? Watter tegnieke en medium gebruik hy? Hoe geslaagd is sy skepping? Watter norme word gebruik vir 'n evaluering?
2. Hoe sluit die wêreldsiening wat in hierdie teks weerspieël word aan by dié van die volgende mens(e):
 - jou
 - jou vriende
 - jou omgewing
 - jou kultuurgroep
 - jou land
 - die wêreld?
3. Vorm hierdie siening deel van die Westerse mens se kulturele en godsdienstige waardesisteem?
4. Watter betekenis of waarde sou die verhaal kon hê vir:
 - 'n Afrikaner
 - 'n Suid-Afrikaner
 - 'n Westerling
 - die wêreld?
5. In watter mate het die verhaal betekenis, waarde en toepassing op alle tye (universele betekenis: vir alle mense en tye waar)?
6. Vergelyk hierdie verhaal met ander tekste wat vraatsug (of ander menslike swakhede) as tema het, bv. Cachet se Sewe Duiwels.
7. Vergelyk die verhaal met ander surrealistiese tekste (bv. Dali-skilderye)

Slot

Die model pas volkome binne die parameters van die kommunikatiewe benadering:

- taalonderrig word as 'n holistiese proses hanteer;
 - interaksie vind plaas tussen sender, teks en ontvanger
 - interaksie vind deurlopend tussen die onderwyser en leerders plaas;
 - bewuste asook onbewuste leer vind plaas
 - taalverwerwing en -ontwikkeling vind plaas deur middel van die massale taalvoer (teks);
 - die verskillende taalvaardighede word deurlopende geïntegreerd ontwikkel;
 - mondelinge vaardigheid kry baie klem;
 - taal word deurlopend in normale gebruiksituasies hanteer;
 - die fokus is op die betekenisvolle boodskap;
 - die benadering is leerdergerig;
 - 'n ontspanne klasatmosfeer heers;
 - 'n variasie van strategieë word gebruik
 - baie aktiwiteite word gebruik vir gedefokusseerde leer;
 - foute word hanteer as 'n natuurlike deel van die leerproses;
 - die onderwyser speel 'n sleutelrol as beplanner en fasiliteerder.
- Deur van hierdie onderrigmodel gebruik te maak, kan verskillende literêr-teoretiese sieninge met mekaar versoen word in 'n integrerende benadering waarin die verskillende konsepte nie teenoor mekaar gestel word nie, maar mekaar ondersteun in 'n interaksionêr-georiënteerde onderrigsituasie.
- Met aanpassings waar nodig met betrekking tot ouderdom, belangstellings en respons, kan hierdie onderrigprogram op primêre, sekondêre en tersiêre vlak gebruik word.

Aantekeninge

1. Talle teoretici, didaktici en navorsers ondersteun of propageer, implisiet of eksplisiet, so 'n integrerende benadering wat wegbeweeg van die eng teksanalitiese metode. Vergelyk die standpunte van o.a.: Loban, Ryan & Squire 1961, Huck 1962, Loban 1966, Cullinan 1971, Purves 1972, Sloan 1975, Segers 1979 en 1984, Probst 1981, Hill 1983, Jackson 1983, Kaye 1983, Whalen-Levitt 1983, Benton & Fox 1985, Lemmer 1986, Sutherland & Arbuthnot 1986 en Bosman 1987.
2. Verskillende onderrigmodelle en -benaderings is in ag geneem en gebruik by die ontwerp van hierdie onderrigmodel. Vergelyk in hierdie verband Protherough 1983, Benton & Fox 1985, Bosman 1987, Probst 1981, Lemmer 1986, Cullinan 1971, Huck & Kuhn 1968, Moffat 1968 (Smith 1972), Frye 1964, Purves & Rippere 1968, Purves 1972, Segers 1979, 1984, Cnossen et al. 1984, Anker & Boland 1978, Blishen 1970, Tucker 1972, Jackson 1983, Bosman & Malan 1987, Vos 1986, Squire 1971, Fisher & Terry 1977, Lapierre & Poole 1983, Moss 1978 en Hansson Lubbers 1973.

2. SPECIFIC OUTCOMES

The outcomes for this learning area are:

- Outcome 1: Learners make and negotiate meaning and understanding.
- Outcome 2: Learners show critical awareness of language usage.
- Outcome 3: Learners respond to the aesthetic, affective, cultural and social values in texts.
- Outcome 4: Learners access, process and use information from a variety of sources and situations.
- Outcome 5: Learners understand, know and apply language structures and conventions in context.
- Outcome 6: Learners use language for learning.
- Outcome 7: Learners use appropriate communication strategies for specific purposes and situations.

3. EXPLANATORY NOTES

3.1 BACKGROUND

The outcomes for this learning area should be seen in relation to the Constitution of the Republic of South Africa (1996), the South African Schools Act (1996) and all related language policy and guideline documents. The Constitution advocates a policy of multi-lingualism. The proposed Language in Education Policy subscribes to the additive multi-lingualism model.

University of Cape Town

The assessment criteria are broadly stated and so do not themselves provide sufficient details of exactly what and how much learning marks an acceptable level of achievement of the outcome. For this reason the assessment criteria are explained and detailed in the performance indicators. The assessment criteria provide a framework for assessment, while the range statement provides parameters in which assessment occurs.

3.3 Competence

The capacity for continuing performance within specified ranges and contexts resulting from the integration of a number of specific outcomes. The recognition of competence in this sense is the awarding of a qualification.

3.4 Critical Outcomes

The critical outcomes which form the backdrop to this document are the broad, generic cross-curricular outcomes which underpin the Constitution and which are adopted by SAQA. These outcomes will ensure that learners gain the skills, knowledge and values that will allow them to contribute to their own success as well as to the success of their family, community and the nation as a whole. There are seven critical outcomes proposed by SAQA with an additional five outcomes which support development.

SAQA has proposed the following outcomes:

Learners will:

1. Identify and solve problems in which responses display that responsible decisions using critical and creative thinking have been made
2. Work effectively with others as members of a team, group, organisation, community
3. Organise and manage oneself and one's activities responsibly and effectively
4. Collect, analyse, organise and critically evaluate information
5. Communicate effectively using visual, mathematical and/or language skills in the modes of oral and/or written presentation
6. Use science and technology effectively and critically, showing responsibility towards the environment and health of others
7. Demonstrate an understanding of the world as a set of related systems by recognising that problem-solving contexts do not exist in isolation.

In order to contribute to the full personal development of each learner, and social and economic development at large, it must be the intention underlying any programme of learning to make an individual aware of the importance of :

1. Reflecting on and exploring a variety of strategies to learn more effectively
2. Participating as a responsible citizen in the life of local, national and global communities
3. Being culturally and aesthetically sensitive across a range of social contexts
4. Exploring education and career opportunities, and
5. Developing entrepreneurial opportunities.

1. RATIONALE

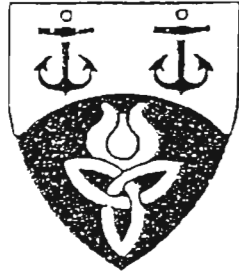
Language, literacy and communication are intrinsic to human development and central to lifelong learning.

Language (including Sign Language, and alternative and augmentative methods of communication) and language learning empower people to:

- make meaning;
- negotiate meaning and understanding;
- access education;
- access information and literacies;
- think and express their thoughts and emotions logically, critically and creatively;
- respond with empathy to the thoughts and emotions of others;
- interact and participate socially, politically, economically, culturally and spiritually;
- understand the relationship between language and power, and influence relationships through this understanding;
- develop and reflect critically on values and attitudes;
- communicate in different contexts by using a range of registers and language varieties; and
- use standard forms of language where appropriate.

The advancement of multi-lingualism as a major resource affords learners the opportunity to develop and value:

- their home languages, cultures and literacies;
- other languages, cultures and literacies in our multi-cultural country and in international contexts; and
- a shared understanding of a common South African culture.



KAAPLANDSE ONDERWYSDEPARTEMENT

SENIOR SEKONDÊRE KURSUS

SILLABUS

VIR

AFRIKAANS EERSTE TAAL

HOëRGRAAD

1984

IOE/016H08SI

- . die korrelasie van stillees met literatuurstudie, veral van die gedig en kortverhaal.

- (2) Bostaande begripsonderrig moet periodiek skriftelik getoets word deur middel van vrae wat oor 'n leesstuk gestel word.

5 LITERATUURSTUDIE

Die onderstaande literêre begrippe na aanleiding van voorbeelde daarvan uit die voorgeskrewe werk:

5.1 VERHAALKUNS

Drie prosawerke waarvan een 'n Nederlandse werk moet wees, indien 'n Nederlandse werk nie vir st. 9 voorgeskryf was nie.

- 5.1.1 illusie van die werklikheid
- 5.1.2 identifikasie
- 5.1.3 dialoog
- 5.1.4 konflik
- 5.1.5 intrige
- 5.1.6 handeling
- 5.1.7 gesigspunt en fokus
- 5.1.8 motivering
- 5.1.9 mensbeelding
- 5.1.10 hantering van tyd en ruimte
- 5.1.11 struktuur
- 5.1.12 tema en lewensinsig
- 5.1.13 kontraswerking
- 5.1.14 wisselwerking: vergelyking, metafoor, personifikasie, simboliek, allegorie.

L.W.: Hier, soos ook by die ander genres, word geen vereistes of 'n algemene teoretiese bou van die genre behandel nie. By die indeling van prosa as skets, kortverhaal, novelle, reisverhaal, roman, ens. moet die studie uitgaan van die bepaalde werk self. Die indeling in soorte bly ondergeskik aan die insig in die werk self. Die hoofdoel van die literêre studie is begrip en insig wat kan lei tot werklike estetiese genot en tot waardering vir die wyse waarop die boumiddele tot 'n hegte eenheid georden is.

5.2 DRAMA (indien voorgeskryf)

- 5.2.1 Enkele konvensies van die drama, bv. die opgawe van karakters voor in die boek; toneelaanwysings ten opsigte van lokaliteit, kleredrag, die indeling in tonele en bedrywe en die funksie daarvan; die toneelinkleding - realisties of gestileerd en die toeskouer se deelname aan die illusie van die werklikheid; die eenheid van handeling, dikwels ook van tyd en plek weens die beperkings van die dialoog en dekor; aanpassings van bogenoemde by die hoorspel en die TV-drama.
- 5.2.2 Middele wat drama en verhaalkuns gemeen het (vgl. verhaalkuns, intrige, handeling, fokus, hantering van tyd en plek, motivering, kontraswerking en wisselwerking)
- 5.2.3 Dialoog
- 5.2.4 Tempo
- 5.2.5 Mensbeelding
- 5.2.6 Bou, toepaslike fases
- 5.2.7 Tema en die lewensinsig
- 5.2.8 Eenheid van handeling
- 5.2.9 Die soorte dramas: slegs waar dit ter sake is om begrippe te verklaar, bv. versdrama

5.3 POËSIE

Ongeveer twintig gedigte van 'n verskeidenheid digters en digstyle. Die gedigte mag níe dié wees wat vir st. 9 voorgeskryf was nie.

Aan die hand van gedigte word, waar dit ter sake is, aandag geskenk aan die onderstaande begrippe:

- 5.3.1 die gedig as wêreld van die woord: fiktief, illusie van die werklikheid, verbeelding
- 5.3.2 taalgebruik in die gedig
- 5.3.3 herhaling: heffinge en dalinge, ritmiese patrone, woorde, frases, sinne, strofes, sinonimie van beeld
- 5.3.4 tipografie
- 5.3.5 volgorde van sake genoem en progressie, woordorde, voorplasing, omwisseling, uiteenplasing, patroon en verbreking van patroon

5.3.6/...

- 5.3.6 stylfigure en, waar maklik aantoonbaar, die funksie daarvan (vgl. par. 5.4)
- 5.3.7 uitheffing
- 5.3.8 progressie
- 5.3.9 kontraswerking: kontras, paradoks, humor, satire, ironie, dubbelsinnigheid
- 5.3.10 die gedig as struktuur (integrasie van boumiddele tot eenheid)
- 5.3.11 ooreenkomste en verskille tussen verhaalkuns, drama en poësie, indien nodig
- 5.3.12 soorte gedigte, slegs waar dit nodig is. 'n Historiese verklaring van bv. die sonnet is onnodig.

5.4 STYLLEER

Slegs herkenning van algemene stylfigure en insig in wat daardeur bereik word.

- 5.4.1 Beeldspraak en stylfigure in soverre dit in voorgeskrewe tekste voorkom

Slegs die volgende:

vergelyking, metafoor, personifikasie, eufemisme, ellips, klanknabootsing, repetisie, sinekdogee, metonimia, sinestesie, antitese, oksimoron, hiperbool, litotes.

5.4.2 Versleer

5.4.2.1 Metrum en ritme

Slegs vir sover metrum funksioneel verband hou met betekenis. Heffingsvers waar van toepassing. (Geen formele skandering nie)

5.4.2.2 Rym

Slegs paarrym, kruisrym, omarmende rym, gebroke rym en die vrye vers waar dit duidelik verband hou met betekenis.

5.4.2.3 Assonansie en alliterasie

5.4.2.4 Enjambement

Die funksie daarvan slegs waar dit duidelik aan te toon is.

6 EKSAMEN

6.1 EERSTE VRAESTEL (LITERATUURSTUDIE) - 3 UUR 120 punte

In die eindeksamen sal kandidate oor vier bepaalde boeke wat die volgende afdelings dek, geëksamineer word (van die kandidaat sal verwag word om eer. vraag van 30 punte oor elke boek te beantwoord):

6.1.1 Afdelings A, B en C: Drie boeke van goeie letterkundige gehalte (drama verpligtend), roman, kortverhaal, lewensbeskrywing, ensovoorts). Kontekstuele vrae en gestruktureerde opsteltipe vrae moet oor elk van die drie boeke gestel word. Drie vrae sal oor elke boek gestel word.

6.1.2 Afdeling D: 'n Bloemlesing gedigte. Drie tekstuele vrae van 20 punte elk sal gestel word. Hierdie afdeling moet 'n verdere verpligte vraag van 10 punte insluit wat handel oor 'n gedig wat nie voorgeskryf is nie.

L.W.: By die opstel en nasien van vrae oor die voorgeskrewe boeke moet meer waarde geheg word aan die mate van begrip en waardering wat deur die kandidate se antwoorde geopenbaar word as aan die blote feitekennis van die inhoud.

6.2 TWEEDE VRAESTEL (STELWERK) - 2 UUR 100 punte

6.2.1 'n Skryfstuk van ongeveer 500 woorde oor een van minstens ses onderwerpe van uiteenlopende aard

6.2.2 'n Korter steloefening van ongeveer 200 woorde, byvoorbeeld 'n brief, 'n verslag, 'n beskrywing

6.3 DERDE VRAESTEL (BEGRIP EN TAALLEER) - 2½ UUR 130 punte

6.3.1 'n Begripstoets oor 'n leesstuk (prosa) van ongeveer 500 woorde

6.3.2 'n Précis wat oor 'n gedeelte van die begripstoetsleesstuk kan handel

6.3.3 Taalleer en taalgebruik

6.4 PUNTEVERDELING

Die volgende punteverdeling geld vir die eksterne Senior Sertifikaat-eksamen vir die vak Afrikaans Eerste Taal Hoërgraad:

	uit <u>400</u>
Mondeling (kumulatief saamgestel)	50
Literatuurstudie	120
Skriftelike stelwerk	100
Stillees en begrip	50
Taalleer	80

WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT

TUSSENTYDSE SILLABUS

VIR

AFRIKAANS EERSTE TAAL

STANDERD 5

GEWONEGRAAD

STANDERDS 6 EN 7

HOër- EN STANDAARDGRAAD

STANDERDS 8, 9 EN 10

IMPLEMENTERINGSDATUM:

STANDERDS 8 EN 9:	JANUARIE 1995
STANDERD 10:	JANUARIE 1996

5.3 LEES

5.3.1 Besondere doelstellings

Die doel met die leesprogram is om leerders te onderrig in tegnieke en strategieë wat hul algemene leesvaardigheid sal ontwikkel sodat hulle

- (a) genot sal put uit, insig sal hê in en waardering sal hê vir die bydrae van lees tot hul algemene taalontwikkeling en in die vorming van 'n eie siening.
- (b) hul eie reaksie, interpretasie, insig en genot van literêre en ander tekste tydens die onderrigprogram sal kan gee.
- (c) hul persoonlike response algaande sal kan verklaar, verantwoord en met dié van ander lesers vergelyk. Veral in die senior sekondêre fase behoort leerders, waar van toepassing, ook kennis te neem van kundige lesers (resensente en akademië, byvoorbeeld) se interpretasies van 'n spesifieke teks.
- (d) algaande sal besef dat die mens/karakter meesal in die verhaal, vers of drama die kerngegewe is en dat hulle deur die lees van literêre tekste, hul eie kennis van menslike ervarings, intermenslike verhoudings en mense se strewes en ideale kan verbreed en verdiep.
- (e) algaande die vermoë sal ontwikkel om die verband tussen 'n teks en die tyd, ruimte en kultuur waaruit dit (die teks) ontstaan het, aan te dui.

5.3.2 Leerstof

5.3.2.1 Die komponent Lees veronderstel 'n program van onderrig wat deurgaans, in 'n mindere of meerdere mate, insluit

- (a) tegnieke om (meganiëse) leesvaardighede te verbeter
- (b) tegnieke en/of strategieë om die dieper betekenis van die leesstuk te ontsluit en om sodoende leerders se eie leesbegrip te verbeter
- (c) tegnieke en/of strategieë om sodanige leesvaardighede te benut vir verskillende doeleindes, byvoorbeeld
 - (i) om inligting in te win
 - (ii) vir studiedoeleindes
 - (iii) vir ortspanning en/of genot
 - (iv) vir persoonlike verryking

5.3.2.2 Leerders behoort deurgaans aangemoedig te word om so wyd moontlik te lees. Ook die lees van nie-literêre tekste moet die nodige erkenning kry en moet as 'n volwaardige komponent van die leesprogram beskou word.

5.3.2.3 Die leesprogram behels die volgende:

(a) Nie-literêre tekste

Die term nie-literêre tekste word gebruik om te verwys na enige teks wat nie spesifiek letterkundig van aard is nie en sou, byvoorbeeld, die volgende tipes skryfwerk kon insluit:

- (i) koerant- en tydskrifartikels
- (ii) wetenskaplike en ander verslae
- (iii) tekste uit ander vakgebiede
- (iv) ensiklopedieë
- (v) televisieprogramme soos nuus, weer- en dokumentêre programme
- (vi) brosjures en advertensies

(b) Literêre tekste

Literêre tekste is gerieflikheidshalwe as afsonderlike genres in die sillabus uiteengesit. Dit impliseer egter nie dat die bestudering van genres as sodanig die fokus van literatuurstudie moet (of selfs behoort te) wees nie. Die verwerwing van insig, wat weer kan lei tot ware estetiese genot en waardering, behoort deurgaans die onderrig te rig. Die teoretiese bou van spesifieke genres hoef dus nie noodwendig behandel te word nie.

Die volgende tekste word gelees. Die onderwyser het die vryheid om dié leesprogram na goeie dinge uit te brei.

(i) Verhaalkuns

Dit sou byvoorbeeld kon insluit die roman, novelle, kortverhaal, skets. 'n Nederlandse werk kan bydra tot leerders se breër begrip van die aandeel wat Nederlands in die ontwikkeling en verryking van veral die Afrikaanse taal gehad het. Dit kan ook aan leerders insig in die Europese lewenswêreld gee. 'n Nederlandse teks is opsioneel in st. 9.

Aandag behoort aan die volgende aspekte gegee te word in die mate wat dit ter sake is en kan bydra tot die begrip, genot en waardering van 'n teks:

- * vertellersgesigspunt en -fokus
- * gebeure en handeling (intrige, konflik, motivering, bv.)
- * mensbeelding/karakterisering (dialoog en identifikasie, byvoorbeeld)
- * tyd en ruimte
- * tema en lewensinsig
- * struktuur, kontraswerking en wisselwerking (vergelyking, metafoor, personifikasie, simboliek, allegorie)

(ii) Drama

Dit sou byvoorbeeld kon insluit die eenbedryf, hoorspel, draaiboek, ens.

Enkele konvensies van die drama behoort aandag te kry, bv.

- * die opgawe van karakters voor in die boek
- * toneelaanwysings ten opsigte van lokaliteit, kleredrag, indeling van tonele en bedrywe
- * toneelinkleding (realisties of gestileerd)
- * die toeskouer se deelname aan die illusie van die werklikheid
- * die eenheid van handeling, dikwels ook van tyd en plek weens die beperkinge van die dialoog en dekor
- * aanpassings van bogenoemde by die hoorspel en die draaiboek (televisie, rolprent, ens.)

Die volgende eienskappe wat drama en verhaalkuns in gemeen het, behoort ook, na gelang van omstandighede, onderrig te word:

- * handeling (ook tempo)
- * dialoog
- * mensbeelding
- * tema en lewensinsig
- * bou, toepaslike fases

Die tipering van soorte dramas (versdrama, byvoorbeeld) behoort slegs te figuureer waar dit ter sake is om begrippe te verklaar en om begrip/insig te fasiliteer.

(iii) Poësie

'n Verskeidenheid van gedigte (ongeveer 15-20 vir die matriekeksamen) van verskillende digters en uiteenlopende digstyle behoort behandel te word.

Slegs dié verstegniese middele wat noodsaaklik is om die betekenis van die betrokke gedig te volg en/of om die gedig te geniet en te waardeer, behoort (binne konteks) onderrig te word. Die klem behoort steeds op die funksionaliteit van hierdie aspekte te val en nie op die blote herkenning en benoeming daarvan nie.

(c) VOORGESKREWE LEES- EN EVALUERINGSPROGRAM

- HG: St. 10: Poësie, kortkuns, een roman en een drama/versdrama/eenbedrywe.
- St. 9: Poësie (waaronder Nederlandse poësie kan voorkom) en drie prosawerke (waarvan een 'n drama/eenbedrywe en een 'n Nederlandse werk kan wees); evalueer poësie en twee prosawerke.
- St. 8: Poësie en drie prosawerke (wat 'n drama/eenbedrywe kan insluit); evalueer poësie en een prosawerk.
- SG: St. 10: Poësie, en twee prosawerke (een verhaal en een drama/versdrama/eenbedryf).
- St. 9: Poësie (waaronder Nederlandse poësie kan voorkom) en drie prosawerke (waarvan een 'n drama/eenbedrywe en een 'n Nederlandse werk kan wees); evalueer poësie en twee prosawerke.
- St. 8: Poësie en drie prosawerke (wat 'n drama/eenbedrywe kan insluit); evalueer poësie en een prosawerk.
- GG: St. 7: Behandel poësie (ongeveer 15 gedigte) en drie prosawerke; eksamineer poësie in die loop van die jaar en twee prosawerke.
- St. 6: Behandel poësie (ongeveer 15 gedigte) en twee prosawerke; eksamineer poësie in die loop van die jaar en een prosawerk.
- St. 5: Behandel poësie (ongeveer 15 gedigte) en twee prosawerke; eksamineer poësie in die loop van die jaar en een prosawerk.

5.3.3**Voorbeelde van leesaktiwiteite**

Die volgende is enkele voorbeelde van leesaktiwiteite wat tot die ontwikkeling en verfyning van leerders se leesvaardigheid sou kon bydra:

- (a) Luidleesoefeninge en -onderrig met die oog op die verbetering van leerders se (meganiese) leesvaardighede. Sulke oefening sou kon insluit
- (i) luidlees en/of voordraglees
 - (ii) dramatisering en/of dialoog uit 'n eenbedryf of ander soortgelyke teks
 - (iii) die aanpassing van leesspoed
- (b) Stilleesoefeninge en -onderrig soos soeklees, vluglees, studielees, ensovoorts, met die oog op die ontwikkeling van leerders se leesbegrip. Die vaardigheidsoefeninge hieronder is voorbeelde van oefeninge wat in dié verband besonder nuttig kan wees:
- (i) die uitsoek van die kerngedagte en/of ondersteunende gedagtes in 'n paragraaf of kort teks
 - (ii) die beoordeling van die geldigheid van argumente
 - (iii) die tref van 'n onderskeid tussen feite, menings en bewerings
 - (iv) die bepaling van die skrywer se standpunt en/of houding oor 'n besondere aangeleentheid wat in die teks aangespreek word

Bladsy 17

- (v) die bepaling van die trant, toon en styl van leesstukke
- (vi) die bepaling van die motief (doel) en teikengroep waarvoor die stuk geskryf is
- (c) Lees (en bespreking) van andersoortige tekste soos kaarte, padtekens, grafiese voorstellings, advertensies (nie slegs die teks nie maar ook die prent) met die oog veral op die ontwikkeling van leerders se logiese en kritiese denke.

5.3.4 Toeligting

5.3.4.1 Leesstukke behoort aan te pas by die ontwikkelingspeil en belangstelling van die leerder. 'n Wye verskeidenheid tekste behoort gelees te word.

5.3.4.2 In die geval van veral literêre tekste is dit belangrik om tydens die lees en bespreking van die tekste aandag te gee aan lesers se respons tot die tekste.

Leerders behoort gelei te word om hul individuele respons te ontwikkel, te orden en in die lig van die betrokke teks self te verantwoord. Hulle behoort self afleidings te maak oor die gebruik en funksie van die kernelemente wat die estetiese struktuur tot stand bring. Genot, begrip en waardering is steeds belangriker as die benoeming van die onderdele en die onderrig behoort nie in noukeurige teksanalises te verval nie.

5.3.4.3 In gevalle waar tekste kontensieus is, of waar stereotipering of diskriminasie klaarblyklik goedgepraat of aangemoedig word, behoort onderwysers die materiaal te gebruik om leerders se kritiese en empatiese denke te ontwikkel sodat hulle soortgelyke situasies in die werklike lewe doeltreffend sal kan hanteer.

6 EVALUERING EN EKSAMINERING

6.1 Benewens die formele eksamen/s wat aan die einde van 'n termyn of jaar afgeneem word, behoort leerders se taalvermoëns op 'n deurlopende basis geëvalueer te word. Omdat kommunikatiewe taalonderrig impliseer dat evaluering ook op effektiewe kommunikasie eerder as op korrekte, gememoriseerde taalkennis behoort te fokus, behoort

- * luister en praat dus geëvalueer te word terwyl leerders met hul alledaagse klasaktiwiteite besig is en nie net tydens 'n formele "Mondeling" nie;
- * leerders se vordering in lees en hul begrip van wat hulle lees meer gewig te dra as 'n eenmalige leesvoordrag, begripstoets of letterkundevraestel;
- * meer as een skryfopdrag in aanmerking geneem te word wanneer leerders se skryfvermoëns bepaal/bepunt word en behoort leerders se begrip van wat die skryfproses behels (beplanning, formulering, redigering) in aanmerking geneem te word.

6.2 Die leesvraestel bestaan uit sowel literêre as nie-literêre tekste.

- (a) Vrae oor literêre tekste behoort van so 'n aard te wees dat dit primêr gaan oor die evaluering van begrip en die waardering wat die kandidaat vir 'n bepaalde teks het en nie soseer oor literêre insig en 'n uitgebreide kennis van literêre begrippe nie.
- (b) Ten opsigte van nie-literêre tekste behoort dit te gaan oor kandidate se insig en begrip, wat onder ander insluit hul vermoë om
 - tussen feite, menings en bewerings te onderskei
 - die samehang van tekste te bepaal
 - die kern van 'n leesteks aan te dui.

6.3 Taalgebruiksvaardigheid word altyd in konteks geëvalueer en geëksamineer en die memorisering van geïsoleerde taalitems moet nie die fokus van evaluering wees nie.

6.4 Standaard 5

Luister en Praat	40%
Lees	25%
Skryf	20%
Taalgebruik in konteks	15%

Die finale punt vir mondelinge werk behoort kumulatief saamgestel te word uit punte wat deur die jaar opgebou is en moet ten minste die volgende insluit:

- * praat- en luistervaardighede
- * luisterbegrip
- * hardoplees met begrip
- * aanvullende leeswerk
- * spontane en ander vorme van mondelinge kommunikasie

6.5 Standerds 6 en 7

Luister en praat	120 punte in totaal
Lees	140 punte in totaal

- Vrae oor nie-literêre tekste, bv. koerantberigte, artikels, advertensies, ens.

Bladsy 19

■ 'n Samevatting (opsomming, weergawe, ens.) van 'n koerantberig, artikel of verslag	40 punte
■ Kort vrae (tekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van behandelde erv/of ongesiene gedigte	20 punte
■ Kort/korter vrae (tekstuele, kontekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van behandelde prosa (In st. 6 kan hierdie punt verdubbel word.)	40 punte
	40 punte
Skrif wat evaluering van die volgende behoort in te sluit:	140 punte in totaal
■ 'n Verskeidenheid van ten minste drie skryfstukke	80 punte
■ Taalgebruik in konteks	60 punte
	Groototaal 400

'n Formele eindeksamen in st. 6 en 7 kan uit een vraestel bestaan.

6.6

St. 8 HG:

DEURLOPENDE EVALUERING

I	Luister en Praat	70 punte
II	Lees	¾ uur
	1. Prosa (Verdubbel die punte vir hierdie vraag.)	30 X 2 = 60 punte

FORMELE EKSAMINERING

I	Lees	2 uur
	1. Vrae oor nie-literêre tekste, bv. koerantberigte, artikels, ens.	30 punte
	2. 'n Samevatting (opsomming, weergawe, ens.) van 'n koerantberig, artikel of verslag) (Die eksaminator moet 'n duidelike konteks verskaf.)	30 punte
	3. Kort vrae (tekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van nie-voorgeskrewe gedigte (Verdubbel die punte vir hierdie vraag. Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)	30 X 2 = 60 punte
		Totaal vir Vraestel I: 120 punte
II	Skryf	3 uur
	1. 'n Verskeidenheid van ten minste drie skryfstukke (Die finale punt word op 'n kumulatiewe jaarpunt gebaseer. Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)	80 punte

Bladsy 20

2. Taalgebruik/Praktykgerigte Taalleer

70 punte

Totaal vir Vraestel II: 150 punte

Groototaal 400

6.7

St. 8 SG:**DEURLOPENDE EVALUERING**

I Luister en Praat 60 punte

II Lees $\frac{3}{4}$ uur1. Prosa 30 X 2 = 60 punte
(Verdubbel die punte vir hierdie vraag.)**FORMELE EKSAMINERING**

I Lees 2 uur

1. Vrae oor nie-literêre tekste, bv. koerantberigte, artikels, ens. 30 punte

2. 'n Samevatting (opsomming, weergawe, ens.) van 'n koerantberig, artikel of verslag 30 punte
(Die eksaminator moet 'n duidelike konteks verskaf.)3. Kort vrae (tekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van nie-voorgeskrewe gedigte 30 punte
(Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)

Totaal vir Vraestel I: 90 punte

II Skryf

1. 'n Verskeidenheid van ten minste drie skryfstukke 60 punte
(Die finale punt word op 'n kumulatiewe jaarpunt gebaseer. Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)

2. Taalgebruik/Praktykgerigte Taalleer 30 punte

Totaal vir Vraestel II: 90 punte

Groototaal 300

6.8

St. 9 HG:**DEURLOPENDE EVALUERING**

I Luister en Praat 70 punte

II Lees $1\frac{1}{2}$ uur

1. Prosa 30 punte

2. Prosa 30 punte

(Vermeerder die punte vir hierdie vraestel na 'n punt uit 90.)

FORMELE EKSAMINERING

- I Lees 2¼ uur
1. Vrae oor nie-literêre tekste, bv. koerantberigte, artikels, ens. 30 punte
 2. 'n Samevatting (opsomming, weergawe, ens.) van 'n koerantberig, artikel of verslag) 30 punte
(Die eksaminator moet 'n duidelike konteks verskaf.)
 3. Kort vrae (tekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van nie-voorgeskrewe gedigte 30 punte
(Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)

Totaal vir Vraestel I: 90 punte

- II Skryf 3 uur
1. 'n Verskeidenheid van ten minste drie skryfstukke 80 punte
(Die finale punt word op 'n kumulatiewe jaarpunt gebaseer. Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)
 2. Taalgebruik/Praktykgerigte Taalleer 70 punte

Totaal vir Vraestel II: 150 punte

Groototaal 400

6.9

St. 9 SG:

DEURLOPENDE EVALUERING

- I Luister en Praat 60 punte
- II Lees ¾ uur
Prosa 30 punte

FORMELE EKSAMINERING

- I Lees
1. Vrae oor nie-literêre tekste, bv. koerantberigte, artikels, ens. 30 punte
 2. 'n Samevatting (opsomming, weergawe, ens.) van 'n koerantberig, artikel of verslag) 30 punte
(Die eksaminator moet 'n duidelike konteks verskaf.)
 3. Kort vrae (tekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van nie-voorgeskrewe gedigte 30 punte
(Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)
 4. Kort/korter vrae (tekstuele, kontekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van die ander prosawerk 30 punte
(Hierdie evaluering hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)

Totaal vir Vraestel I: 120 punte

II Skryf

1. 'n Verskeidenheid van ten minste drie skryfstukke 60 punte
(Die finale punt word op 'n kumulatiewe jaarpunt gebaseer. Hierdie evaluering
hoef nie deel van die formele eksamen te vorm nie.)
2. Taalgebruik/Praktykgerigte Taalleer 30 punte

Totaal vir Vraestel II: 90 punte

Groototaal 300

6.10

St. 10 HG:

INTERNE EKSAMINERING

I	Luister en Praat	70 punte
II	Lees	1½ uur
	1. Prosa	30 punte
	2. Drama	30 punte

EKSTERNE EKSAMINERING

I	Lees	3 uur
	1. Vrae oor nie-literêre tekste, bv. koerantberigte, artikels, ens.	30 punte
	2. 'n Samevatting (opsomming, weergawe, ens.) van 'n koerantberig, artikel of verslag) (Die eksaminator moet 'n duidelike konteks verskaf.)	30 punte
	3. Kort vrae (tekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van nie-voorgeskrewe gedigte	30 punte
	4. Kort/korter vrae (tekstuele, kontekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van voorgeskrewe kortkuns	30 punte
	Totaal vir Vraestel I: 120 punte	

II	Skryf	3 uur
	1. 'n Verskeidenheid van ten minste drie skryfstukke	80 punte
	2. Taalgebruik/Praktykgerigte Taalleer	70 punte

Totaal vir Vraestel II: 150 punte

Groototaal 400

6.11

St. 10 SG:

INTERNE EKSAMINERING

I	Luister en Praat	60 punte
II	Lees	1½ uur
	1. Prosa	30 punte
	2. Drama	30 punte

EKSTERNE EKSAMINERING

I	Lees	3 uur
	1. Vrae oor nie-literêre tekste, bv. koerantberigte, artikels, ens.	30 punte
	2. 'n Samevatting (opsomming, weergawe, ens.) van 'n koerantberig, artikel of verslag (Die eksaminator moet 'n duidelike konteks verskaf.)	30 punte
	3. Kort vrae (tekstuele en lesergerigte vrae) na aanleiding van nie-voorgeskrewe gedigte	30 punte
	Totaal vir Vraestel I: 90 punte	
II	Skryf	
	1. 'n Verskeidenheid van ten minste drie skryfstukke	60 punte
	2. Taalgebruik/Praktykgerigte Taalleer	30 punte
	Totaal vir Vraestel II: 90 punte	
	Groototaal 300	

**AFRIKAANS EERSTE TAAL
HOër GRAAD
(VRAESTEL EEN: LEES)**

NOVEMBER 2000

TYD: 3 UUR

**WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT
ISEBE LEMFUNDO LENTSHONA KOLONI**

SENIOR SERTIFIKAAT-EKSAMEN

Skryf op die buiteblad van jou antwoordboek, teenoor die woord "Vak" –

**AFRIKAANS EERSTE TAAL HOër GRAAD
(VRAESTEL EEN: LEES)**

Hierdie vraestel bestaan uit 15 bladsye.

VOORSKRIFTE:

1. Die vraestel bestaan uit VIER afdelings.
2. Beantwoord SES vrae.
3. AFDELING A: Beantwoord Vraag 1 én Vraag 2.
AFDELING B: Beantwoord Vraag 3 én Vraag 4.
AFDELING C: Beantwoord Vraag 5.
AFDELING D: Beantwoord Vraag 6 óf Vraag 7.
4. Skryf die nommer van elke vraag bo elke antwoord.
5. Begin die antwoord op elke nuwe vraag boaan 'n nuwe bladsy.
6. Laat 'n reël oop na elke onderafdeling van 'n vraag.
7. Beantwoord die vrae volgens die voorskrifte.
8. Skryf netjies en leesbaar.

AFDELING A: NIE-LITERÊRE TEKSTE

VRAAG 1

Lees die volgende leesstuk sorgvuldig deur en beantwoord die onderstaande vrae streng volgens die voorskrifte:

Jy is mens omdat jy onthou

KAY DE VILLIERS

Die mens het byna geen instinktiewe reaksie meer nie, maar dit is sy vermoë om te onthou wat hom tot byna alles in staat stel.

De tijd staat stil; alleen wij rijzen erlangs

Van herinnering tot herinnering.

Meyer Sluzyer

AAN definisies van die mens en dit wat hy is, of sou wees, is daar geen gebrek nie, maar die een wat hom 'n "geheue-dier" noem, is waarskynlik die naaste aan die waarheid.

Die meeste ander definisies handel oor dit wat die mens doen (*homo sapiens, homo faber, homo ludens*) maar hierdie een dui aan hoe hy funksioneer.

Aan die kern van al die ander sieninge lê daar die een voorvereiste en dit is dat die mens 'n uitstekende geheue-meganisme moet hê. 'n Oomblik se nadenke sal toon dat daar in die mens se gedragsrepertoire maar bloedweinig oorgebly het wat as instinktiewe reaksies beskou kan word. Soos 'n mens sou verwag, het die fragmente van dié soort handeling wat wel nog bestaan, hoofsaaklik te doen met voortplantingsfunksies. Wanneer ons spontaan en feitlik sonder nadenke reageer, berus dit gewoonlik op vorige ondervinding, wat byna onbewus uit ons geheuekas opgediep en gebruik word. Juis ons mees "intellektuele" en beredeneerde reaksies delf miskien nog die diepste in hierdie stoorkamers van vorige ondervinding.

Hierdie geheue-gawe van die mens dui op 'n paradoks in die biologiese wêreld. Hoe groter die instinktiewe komponent in 'n wese se gedragspatroon, des te groter is sy gebondenheid aan daardie omgewing waarvoor sy instinktiewe reaksiepatroon hom voorberei. Daar kan wonderbaarlike aanpassing by daardie omgewing wees vanweë hierdie instinktiewe, asook fisieke kenmerke; maar aanpasbaarheid by 'n omgewing wat verskil van dié waarvoor hy biologies vooruitbestem is, is uiters

beperk of geheel en al afwesig. Die mens, met sy gebrek aan instinktiewe patroon-reaksies, is swak toegerus vir enige spesifieke omgewing, maar beskik oor 'n byna onbepaalde vermoë om by enige omgewing aan te pas. Hierdie universele aanpassingsvermoë berus eerstens op 'n geheue wat dit vir die mens moontlik maak om te onthou wat hy persoonlik ondervind het en daarbenewens om te kan leer uit die ondervinding van ander. In laasgenoemde proses speel spraak (die gebruik van simbole in praat, lees en skryf) 'n sentrale rol, maar ook spraak kan sonder die geheue nie funksioneer nie.

Omvattende navorsing wat oor meer as 'n eeu strek, het ons voorsien van werkende teorieë wat die waarneembare eienskappe van die menslike geheue ten dele verklaar. Anatomiese strukture wat met geheuefunksies gemoeid is en die effek van skade aan hierdie strukture is redelik goed bekend. So bv. is langtermyngeheue by soogdiere grotendeels 'n kortikale funksie en by die mens is die temporale kwabbe van die brein by geheue-prosesse betrokke. Dit wil egter nie sê dat geheue as 'n funksie érens in die brein gelokaliseer is nie. Daar word, waarskynlik met reg, gesê dat die mens met sy hele brein onthou; maar hieroor bestaan daar nog heelwat wetenskaplike verskil.

Kernvrae aangaande die geheue bly egter steeds onbeantwoord ondanks die feit dat daar in die afgelope dekades met gesofistikeerde tegnologiese hulp-middels en verfynde sielkundige tegnieke na antwoorde gesoek word. Die koms en ontwikkeling van rekenaars met "geheues" van fenomenale omvang, het wetenskaplikes opnuut laat kyk na ons eie biologiese geheuebanke en

opnuut laat gis oor hoe hulle werk met betrekking tot die rekenaar. Een feit bly egter staan: Hoe gevorderd die rekenaar ook al mag wees, kom dit in kompleksiteit nie na aan die menslike brein nie. Breinfunksie berus op interaksie tussen miljoene neurone (senuweeselle) waarvan elkeen kontak maak met miljoene ander deur middel van sinaptiese verbindings. 'n Sinaps is 'n kontakpunt tussen twee neurone waar die elektriese impuls van een neuron chemies oorgedra word na die ander en waar stimulasie of inhibisie van neurone plaasvind.

Die aantal neurone in die menslike korteks word geskat op tien tot die tiende mag en na aanleiding van direkte tellings van sinapse word bereken dat elke neuron oor tien tot die veertiende mag sinapse beskik. Om genoegsame bergplek vir 'n leeftyd se versamelde inligting te voorsien, sou tien tot die veertiende mag sinapse meer as voldoende wees! Hierdie wisselwerking van stimulasie en inhibisie in 'n ingewikkelde netwerk wat nooit afskakel nie, vorm die basis van al ons dink en doen.

Dat die geheue twee basiese prosesse omvat, is een van die oudste konsepte in die verklaring van hierdie breinfunksie. In die eerste plek moet daar tydens die leerproses indrukke op die een of ander wyse in die brein vasgelê word en tweedens moet daardie neergelegde (geënkodeerde) begrippe later weer toeganklik wees vir opsporing in die proses van herkenning of herinnering. Tussen die twee prosesse van enkodering en opsporing moet daar veranderinge op sellulêre vlak in die brein plaasvind wat 'n mate van permanensie aan die proses verleen. Hierdie fisieke verandering, wat die aard daarvan ook al is en waar in die brein dit ook al plaasvind, word 'n *engram* genoem.

BEANTWOORD DIE VOLGENDE VRAE ELK IN 'N ENKELE, AFGERONDE, SAAKLIKE VOLSIN.

- 1.1 Waarom is die beskrywing van die mens as geheuedier meer gepas as al die ander definisies? [3]
- 1.2 Verduidelik wat instinktiewe reaksies is. [3]
- 1.3 Verduidelik wat 'n paradoks is. [3]
- 1.4 Op watter twee faktore is die mens se aanpassingsvermoë gegrond? [3]

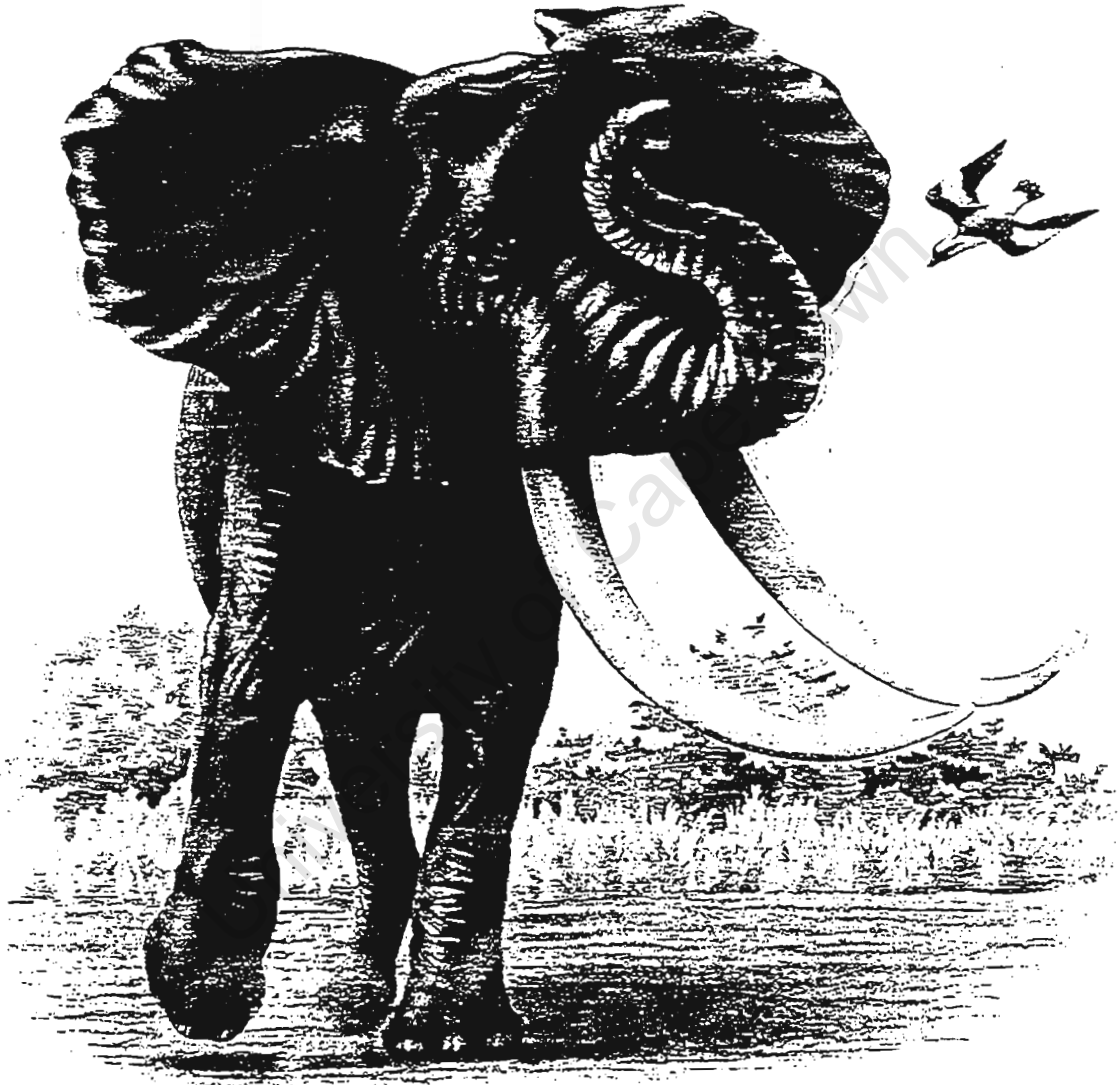
BEANTWOORD DIE VOLGENDE VRAE KORTLIKS. VOLSINNE IS NIE NODIG NIE.

- 1.5 Verklaar die woord **gedragsrepertoire** soos dit in die leesstuk gebruik word. [2]
- 1.6 Met behulp waarvan word daar na oplossings/antwoorde gesoek vir probleemvrae rakende die mens se brein? [2]
- 1.7 Watter groot verskil is daar, volgens die leesstuk, tussen die mens se brein en die rekenaar. [2]
- 1.8 Skryf een woord uit die leesstuk neer wat beteken **wetenskaplike ondersoek**. [1]
- 1.9 Skryf een woord uit die leesstuk neer wat aandui dat iets op 'n bepaalde plek geleë is. [1]

VRAAG 2

Beantwoord die onderstaande vrae na aanleiding van die volgende advertensie.

Die toets van ware toewyding is nie hoe
ons optree wanneer alles goed gaan nie.



Maar hoe ons 'n uitdaging hanteer.

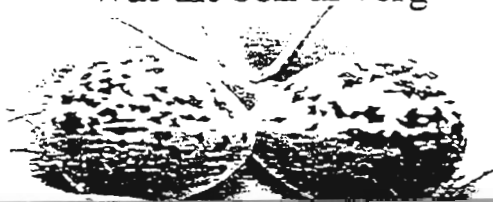
Die kiewiet. Haar nessie byna onsigbaar op die grond. 'n Olifant, onbewus dat hy die kosbare eiers bedreig. Die klein voëltye is skynbaar magteloos om die gevaar af te weer.

Maar dan, in 'n vertoning van toewyding en moed, swiep dit weer en weer op die reuse dier neer, bring dit van stryk af en laat dit van koers verander. En die nessie is veilig.

Een van die klein wonders van ons Afrika-landskap. Maar van onmeetbare inspirasie vir 'n maatskappy wat daarna streef om in die belang van ons polishouers op te tree.

Dit is die wese van Santam en al sy mense. Om alles met algehele toewyding aan te pak. Om te volhard en altyd daar te wees vir jou - en die dinge wat vir jou kosbaar is.

Wat dit ook al verg



-
- 2.1 Wie of wat word deur die kiewiet in die advertensie verteenwoordig? [2]
- 2.2 Skryf een woord uit die advertensie neer wat daarop dui dat die olifant nie doeltreffend die nessie wou beskerm nie. [1]
- 2.3 Watter woord in die advertensie dui daarop dat die kiewiet nie werklik hulpeloos is om haar nessie te beskerm nie? [1]
- 2.4 Watter eienskap – behalwe toewyding en moed – openbaar die kiewiet om die nessie teen die olifant te beskerm? [2]
- 2.5 Watter woord in die advertensie, behalwe Santam, hou verband met assurance? [1]
- 2.6 Die advertensie sinspeel onder andere op 'n ongeluk wat moontlik mag plaasvind. Verduidelik in hoogstens twee sinne hoe die kiewiet se optrede verskil van dié van Santam met betrekking tot ongelukke. [3]
- /10/

AFDELING B: SAMEVATTING/OPSOMMING

VRAAG 3

In die volgende artikel raak *Pieter Spaarwater* sekere aspekte van die voorgestelde nuwe wapenwet aan. Maak 'n opsomming van die artikel deur die volgende vrae/opdragte te beantwoord/uit te voer. Volsinne word vereis.

Die getjommel oor vuurwapen-besit word weer warm

AG, hoe kan ons in hierdie land tog nie op die onsinnigste manier voortjommel oor dinge nie. Soos oor vuurwapenbesit.

"Streng nuwe wapenwet kan lisensies skaars maak," het die koerantopskrif nou die dag gesê. Wat dit moet doen aan wapengeweld in ons land weet nugter.

Verreweg die meeste misdade word met ongelisensieerde wapens gepleeg. En geen getjommel, dreigemente of mooipraterij gaan skurke sover kry om hul wapens vrywillig in te lewer nie.

Daar word erg emosioneel gepraat oor bende-geweld en die moord op kinders, veral op die Kaapse Vlakte. Selfs in skole. En dit is afskuwelik.

Maar om eienaars van gelisensieerde wapens te straf sal geen jota of tittel daaraan verander nie.

Soos die South African Gun Owners' Association sê: "Die probleem lê nie by wettige eienaars nie, maar by die onwettige besit van 'n vuurwapen."

Daar's ook 'n stuk emosie in die aanhaal van syfers. In hierdie koerant is 'n man nou die dag aangehaal:

"Tans is daar sowat 4,1 miljoen gelisensieerde wapens in die besit van 1,95 miljoen mense. Dit is 84 wapens vir elke duisend mense. Dit is afgryslik, want meer as dertig mense sterf elke dag aan skietwonde in Suid-Afrika."

Dis nou in dieselfde asem van appels en pere praat. Jy kan mos nie die getal gelisensieerde wapens noem in dieselfde asem as slagoffers van skietvoorvalle nie.



PIETER SPAARWATER
VAN ALLE KANTE

Dan is jou uitgangspunt mos dat dertig moorde per dag met gelisensieerde wapens gepleeg word, en dis suiwer onsin. Sê liever ook by hoeveel moorde per dag met gelisensieerde wapens gepleeg word. Maar dan sal die prentjie nie so gunstig lyk vir die anti-tjommelaars nie.

Buitendien lyk daardie sommetjie verdag. As 1,95 miljoen mense 4,1 miljoen lisensies het, beteken dit mos dat elkeen gemiddeld 2,1 lisensies het. Waar kom die 84 wapens per duisend mense dan vandaan? Dit daargelaat.

Wat die voorgestelde nuwe wapenwet beoog, is onduidelik, maar een ding staan vas: die gelisensieerde eienaar gaan behoorlik bygekom word.

Waarom dit doen as die meeste van hulle nie skurke is nie?

Alle lisensies sal byvoorbeeld hiernieu moet word, en soos die storie gaan, sal dit R500 per lisensie kos.

Met ander voorgestelde bepalings stem 'n mens heelhartig saam. Soos die logiese een wat bepaal dat 'n voornemende wapeneienaar 'n bevoegdheidstoets sal moet aflê.

Eienaars sal ook al om die vyf of

tien jaar hul lisensies moet hernieu sodat vasgestel kan word of hulle nog bevoeg is om 'n wapen te besit. Die ouderdomsvereiste sal moontlik ook van sestien tot agtien verhoog word. Hoekom nie tot 21 nie?

Maar dan lyk die makers van die nuwe wet weer soos Don Quichotes wat windmeulens stormloop. Een van hulle sê:

"Die doel met die nuwe wetgewing is om die aantal wapens in omloop te verminder, hetsy dit gelisensieer of ongelisensieer is." Ditsim! Moker wettige eienaars sodat onwettige eienaars ook uitgeroei word.

Dit maak mos totaal geen sin nie.

Die sanikers praat ook gedurig van die aantal wapens in wettige besit wat gesteel word. 'n Mens sal bitter graag syfers hieroor wil sien, maar die vermoede is dat dit nie 'n noemenswaardige aantal is nie.

Nog syfers wat jy graag wil sien, is hoeveel wapens die laaste jare by die Weermag en Polisie gesteel is. Jy lees so dikwels van skurke wat polisiekantore suksesvol aanval om wapens te roof.

Daar's ook 'n ander ding: Van tyd tot tyd lees jy van wettige besitters wat vervolgt word omdat hul wapens as gevolg van agtelosigheid in die verkeerde hande beland.

Al ooit gehoor van polisie- of weermaglede wat daarvoor vervolgt word?

(UIT: DIE BURGER)

-
- 3.1 Skryf in nie meer nie as **8 woorde** die skrywer se siening neer ten opsigte van die invloed van die voorgestelde nuwe wapenwet op wapengeweld. [2]
- 3.2 Skryf die skrywer se regverdiging vir sy standpunt in 3.1 in nie meer nie as **22 woorde** neer. Jy mag meer as een sin gebruik. [2]
- 3.3 Wat is, volgens die skrywer, die moontlike implikasies van die voorgestelde nuwe wapenwet vir die gelisensieerde eienaar? Jou antwoord moet nie **20 woorde** oorskry nie. Jy mag meer as een sin gebruik. [3]
- 3.4 Skryf in nie meer nie as **42 woorde** die bepalings van die voorgestelde nuwe wapenwet neer waarmee die skrywer saamstem. Jy mag meer as een sin gebruik. [4]
- 3.5 Skryf in nie meer nie as **15 woorde** die oogmerk van die nuwe wapenwet neer. [2]

[Skryf die getal woorde na elke antwoord neer.]

/13/

VRAAG 4

In die volgende artikel word wenke gegee hoe om gelukkig te leef.

- Maak 'n puntsgewyse opsomming van dié wenke.
- Volsinne is nie nodig nie – solank elke wenk sinvol en afgerond is.
- Jou antwoord moet nie **85 woorde** oorskry nie.
- Skryf die getal woorde wat jy gebruik het aan die einde neer.

/17/

Rick Foster en Greg Hicks het honderde gelukkige mense ondervra. Hul bevindinge verskyn in die boek *Howe we Choose to be Happy* (Putnam, 1999*). Die besluit om gelukkig te wees kleur die kleinste dingetjies in jou dag. Dit help jou om voluit te leef sodat jy nie passief deur die lewe gaan nie. Volgens dr. Wayne W. Dyer (*Pulling your Own Strings*, Arrow Books, 1978) is geluk niks meer nie as oomblikke om te geniet, een op 'n slag. Kindertjies, reën, sonskyn, lag. Moenie geluk aan die hand van groot prestasies meet nie.

Sulke ervarings bring jou in voeling met 'n plekkie diep in jouself, waar ongelukkigheid nie vatplek kry nie.

Aanvaar verantwoordelikheid vir jou keuses en geluk. Besluit wat jy in die lewe wil hê en werk daaraan. Geluk is selfaanvaarding: jy weet wie jy is en is gemaklik met jou ligte én skadukant.

Jy is 'n slagoffer as jy voel jy is nie in beheer van jou lewe nie. As jy nie self die toutjies trek nie, manipuleer iets of iemand jou, sê dr. Wayne W. Dyer. Behandel ander mense soos jy graag behandel wil word. Maar moenie dat hul menings en eise jou lewe rig nie. Vermy dit om bv. jou ouers die skuld te gee vir jou omstandighede. As jy 'n slagoffer voel van dinge wat jy net nie kan vergeet nie, kry professionele hulp. Probeer mense vergewe wat jou te na gekom het.

Hel is ander mense, het die Franse filosoof Satre gesê. Maar ons kan ook nie sonder mekaar klaarkom nie. Amerikaanse navorsers het dekades lank menslike geluk bestudeer. Hulle het bevind mense wat verskeie goeie vriende het, is gesonder en gelukkiger en leef langer, gelukkig getroudes is meer vergenoeg as alleenlopers; alleenlopers is gelukkiger as egpare wie se huwelik nie werk nie. Ook is ekstroverte glo gelukkiger as introverte.

Die wyses weet dit reeds eeue lank en nou kan ons dit ook met die kwantum-fisika verklaar: jou omstandighede word grootliks bepaal deur hoe jy dink. Marcus Aurelius, 'n Romeinse filosoof, het gesê: "’n Mens se lewe is wat jou gedagtes daarvan maak." Wat gedurig in jou kop maal, het 'n manier om werklikheid in jou lewe te word.

Die super-gelukkiges het een ding gemeen: hulle tel hul seëninge. 'n Mens vergelyk jouself gedurig met ander, gewoonlik mense wat beter as jy daaraan toe is.

Hoe weet jy dat jy slim is? Mooi of suksesvol is? Jy kyk hoe die mense om jou vaar en besluit dan waar pas jy op die skaal in. Een kenner som dit só op: "Napoleon het Caesar beny, Caesar vir Alexander die Grote en Alexander vir Hercules, wat nooit bestaan het nie." Nou sê kenners jy moet leer om jouself te vergelyk met mense wat minder seëninge as jy het. Jy

gaan beter oor jou eie lot voel.

Volgens dr. Dyer is daar nie nog iemand soos jy nie. Waarom dan ander mense as voorbeeld gebruik vir wat jy moet bereik en besit?

Nie dat dit verkeerd is om dinge soos al die ander mense te doen nie. Maar as jy eers na hulle moet kyk om jou optrede en menings te bepaal, is jou selfbeeld waarskynlik nie te waffers nie.

"Dis my manier ... wat is jou manier? Die manier bestaan nie." (Friedrich Nietzsche, Duitse filosoof)

Niemand is altyd bruisend van geluk nie. Pyn en verandering is deel van die lewe. Selfs die gelukkigste mens ervaar terugslae. Geluk omvat die lewe se hoogte- én laagtepunte. Dat dit vandag beter met jou gaan; om op die gras te sit en dit regtig te sien, te voel en te ruik, al druk die lewe – dit is dankbaarheid.

*Die boeke is nie plaaslik beskikbaar nie, maar kan deur boekwinkels bestel word.

AFDELING C: DIGKUNS

VRAAG 5

Lees die onderstaande gedigte aandagtig deur en beantwoord dan die vrae wat op elkeen volg.

Die strandjutwolf

Dit kom net met die donker maan:
ek hoor dit vér eers roep
soos iets wat klae in die veld;
dan is dit by die stoep...

hy snuiwe aan die drumpel saggies
en roer rondom die huis,
ek hoor hom ruik-ruik asemhaal
en krap by die kombuis;

die hele werf is vol van hom:
daar waar die ploë blink,
daar sien ek die os-groot skadu roer
en hoor iets ysters klink.

Ek weet hy is so grys en groot,
dat as hy regop klim
dan krap sy pote aan die nok,
hy luister by die skoorsteen in...

en as ek in my kamer lê
en als is stil en swart,
dan weet ek is dit in die huis,
ek luister na my hart,

ek weet sy oë is vaal en blind,
ek hoor hom sagter as 'n snik
net in die gang, en tussenin
my polshorlosie tik,

en op die helder dag weet ek
dat die Gryse by my bly,
ek hoor sy draffie en ek voel
sy wit oë agter my.

N.P. van Wyk Louw

Kies uit die gegewe alternatiewe elke keer die een wat die beste pas en skryf dit teenoor die betrokke nommer neer.

5.1 Hierdie gedig bestaan uit

- (a) tersines.
- (b) tersette.
- (c) kwatryne.
- (d) kwartette.

[2]

5.2 Die progressie in die gedig is

- (a) van dier na ding.
- (b) van ding na dier.
- (c) van klank na stilte.
- (d) van ver na naby.

[2]

5.3 Watter een van die volgende pas nie:

Die "Gryse" in die slotstrofe kan dui op

- (a) die Dood.
- (b) 'n wolf.
- (c) 'n simbool van vrees.
- (d) die ouderdom.

[2]

5.4 Die funksie van die beletselteken aan die einde van die eerste strofe:

- (a) Dit dui op die lengte van die stoep.
- (b) Dit help om spanning of afwagting te skep.
- (c) Dit toon aan waar die "dier" is.
- (d) Dit dui op tyd.

[2]

5.5 Die soort beeldspraak in "ek hoor hom sagter as 'n snik" is

- (a) vergelyking.
- (b) metafoor.
- (c) personifikasie.
- (d) sinekdogee.

[2]

/10/

Flaminke

- 1 As die dag sy son kom uithang
 2 teen die nag en blou-blou lug
 3 rig ons op stellasies bene ons op,
 4 hang in water ons dubbelbeelde,
 5 sleep snawels deur vlak poele
 6 en lê elke eier teen aasvoël en tyd.
- 7 Ons laat die panne rosig blom,
 8 al roer iets in ons en tril
 9 soos 'n veer teen 'n bossie aangewaaï
 10 oor die skilferkors wat wyer en wyer
 11 sy net onder hierdie silwer son span.

Johann Lodewyk Marais

- 5.6 Op watter presiese tyd, van die dag of die nag, vind die gebeure in strofe 1 plaas? [2]
- 5.7 “rig ons op stellasies bene ons op,” [1]
- 5.7.1 Watter soort beeldspraak het ons hier? [1]
- 5.7.2 Wat sê die digter met die woord “stellasies” vir ons van die voorkoms van die bene? [2]
- 5.7.3 Sê in jou eie woorde wat hier (in die bostaande aanhaling) gebeur. [2]
- 5.8 Wie of wat is in hierdie gedig aan die woord? [2]
- 5.9 Wat is die funksie van die herhaling van die woord “blou” in versreël 2? [2]
- 5.10 Na watter beelde word in die vierde versreël van strofe een verwys? [2]
- 5.11 Op watter twee maniere word die eiers bedreig? (reël 6) [2]
- 5.12 Skryf 'n enkele woord uit strofe een neer wat 'n kontras vorm met die woord “skilferkors” in die tweede strofe. [2]
- 5.13 Benoem die klankverskynsel wat ons in die laaste versreël aantref. [1]
- 5.14 Wat sê die laaste twee versreëls vir ons aangaande die toestand van die pan? [2]

[20]

/30/

AFDELING D: KORTKUNS

Beantwoord slegs EEN vraag uit hierdie afdeling.

SPEKTRUM (HELENA B. DE SWARDT)

Beantwoord Vraag 6 of Vraag 7.

VRAAG 6

Beantwoord al die vrae wat hier volg oor die verhaal "Nag by die drif" deur Elise Muller.

- 6.1 Gedurende die verloop van hierdie verhaal het daar 'n bepaalde kentering by die reisiger-vrou ingetree.
- 6.1.1 Watter beskouing het sy aanvanklik van die oumense, hulle huis en hulle lewenstyl gehad? [2]
- 6.1.2 Watter karaktertrek van haar het tot hierdie siening gelei? [2]
- 6.1.3 Hoe verander die vrou se siening teen die einde van die verhaal? [2]
- 6.2 Die besoeker-vrou verlaat die oumense se huis met 'n "gevoel van neerlaag in haar". Wat het tot hierdie gevoel aanleiding gegee? [2]
- 6.3 Waaroor het die besoeker-vrou teen die einde erg skuldig gevoel? [2]
- 6.4 "In die kombuis van die huisie bokant die drif lek die vlamme geluidloos om die waboomstompe in die vuuroond. 'n Vrou staan ingedagte voor die stoof, haar hande inmekaar gevou onder 'n geruite voorskoot, en in die flikkerende lig wat die vuur telkens oor haar smal gesig gooi, sien sy daar ouer uit as die sestig jaar wat sy dra. Maar op die oomblik toe sy voetstappe voor die agterdeur hoor, verdwyn die afgematte trek uit haar gesig. Sy trek die swart ysterpot opsy en klap die vuuroond toe. Die deur word oopgemaak en saam met die rysige, fris geboude man kom 'n koue tog die warm kombuisie binne sodat die kers op die tafel 'n oomblik flikker.

Die vrou kyk dadelik met belangstelling na die beweging van die kersvlam en dan vraend na haar man. Maar onder die yl baard span sy mond stram. 'Geen bewys van wind nie,' antwoord hy kortaf op die woordelose vraag."

- 6.4.1 Gee een goeie rede waarom die vrou ouer lyk as wat sy is. [2]

-
- 6.4.2 Waarom, dink jy, het die “afgematte trek” uit haar gesig verdwyn toe sy haar man se voetstappe buite hoor? [2]
- 6.4.3 Watter rol speel die wind in hierdie twee mense se kommer? [2]
- 6.4.4 Skryf twee afsonderlike woorde uit die aangehaalde stuk neer wat bewys dat die man gespanne was. [2]
- 6.4.5 Waaroer was die man gespanne? [2]
- 6.5 Waarvan is die swaar grimering van die besoeker-vrou simbolies? [2]
- 6.6 In die verhaal vra Jerrie spottend aan die vrou: “Bang vir die openbare mening?”
- 6.6.1 Na aanleiding waarvan vra hy dit? [2]
- 6.6.2 Gee ’n voorbeeld waar haar optrede in die huis bewys dat sy nie juis omgee vir die openbare mening nie. [2]
- 6.7 Watter soort verteller is hier aan die woord? [2]
- 6.8 Die ouer vrou sê: “Ons sal u die beste gee wat ons het.” Wat was dit wat sy vir die besoeker-vrou gegee het? [2]
- /30/

VRAAG 7

Beantwoord al die onderstaande vrae oor die verhaal “Ek het jou gemaak” deur Jan Rabie.

- 7.1 Wie is die “ek” waarna die titel verwys? [2]
- 7.2 Watter beroep het die hoofkarakter aanvanklik beoefen? [2]
- 7.3 Waarom het hy teen die einde nie meer sy oorspronklike beroep beoefen nie? [2]
- 7.4 Watter karaktertrek van die hoofkarakter se vrou is in die gesigsuitdrukking van die wasbeeld wat van haar gemaak is, vasgelê? [2]
- 7.5 Waarom het die hoofkarakter besluit om die robot te bou? [2]
- 7.6 Op die hoofkarakter se vrae oor wat die dood en die lewe is, het die robot dieselfde antwoord gegee.
- 7.6.1 Wat het hy geantwoord? [2]
- 7.6.2 Watter siening oor dood en lewe het hy in hierdie antwoord openbaar? [2]
- 7.7 Watter dubbele rou-simboliek is geleë in die feit dat die robot swart geverf is? [2]
- 7.8 Watter tipe verteller tree hier op? [2]
- 7.9 In watter opsig is die wasbeeld en die robot simbole van lewe en dood? [4]
- 7.10 Wat het die robot geantwoord op die hoofkarakter se vraag oor wat die liefde is? [2]
- 7.11 Deur watter simboliese daad het die hoofkarakter die simboliek van die waspop op die robot oorgedra? [2]
- 7.12 Wat het die finale verandering wat aan die robot aangebring is, die robot laat doen? [2]
- 7.13 Wat het die robot in die finale instansie outomaties laat stop? [2]

/30/

GROOTTOTAAL: /120/

AFRIKAANS EERSTE TAAL HG
(EERSTE VRAESTEL)

1995



Tyd: Drie uur

WES-KAAP ONDERWYSDEPARTEMENT

iSebe leMfundo leNtshona Koloni

SENIOR SERTIFIKAAT-EKSAMEN

Skryf op die buiteblad van jou antwoordboek, teenoor die woord "Vak"-

AFRIKAANS EERSTE TAAL HOËRGRAAD (EERSTE VRAESTEL)

Hierdie vraestel bestaan uit 24 bladsye.

2 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

VOORSKRIFTE

1. Beantwoord VYF vrae wat soos volg gekies moet word:
 AFDELING A: Vraag 1 (verplichtend) en een van vrae 2, 3 of 4
 AFDELINGS B, C EN D: Een vraag uit elke afdeling.
2. Die antwoord op 'n gestruktureerde opsteltipe vraag moet ongeveer 400 woorde beslaan.
3. Begin die antwoord op elke nuwe vraag op 'n nuwe bladsy en skryf elke keer die nommer van die vraag en elke onderafdeling net soos op die vraestel.
4. Laat 'n reël oop tussen onderafdelings.

-----oOo-----

AFDELING A

Nuwe Verseboek Vir Seniors - H. SNYMAN EN J. VOSLOO

VRAAG 1 (VERPLIGTEND)

SPRONG

Die valskermsspringer
 in versuimde sprong
 - om die gewelfde grond te tart,
 sy suigkrag uit te daag -
 bou 'n wêreld van geloof en hoop
 om 'n dun sy-vlies
 wat eeue later bo hom bol.

Ek sal
 'n ander ruim
 so roekeloos trotseer,
 dat die onbetrede land daar ver
 van my 'n nuwe springdurf verg,
 en my voorspelde val
 'n sege oor die suigkrag word.

Ernst van Heerden

1.1	Op watter wyse daag die valskermsspringer die suigkrag uit?	[2]
1.2	Verduidelik die wending wat daar inhoudelik in die gedig intree.	[2]
1.3	Skryf 'n enkele woord uit die tweede strofe neer wat 'n parallel vorm met "suigkrag uit te daag" in strofe 1.	[2]

- 1.4 "Wat eeue later bo hom bol"
- 1.4.1 Watter stylfiguur is daar in "eeue later"? (1)
- 1.4.2 Wat suggereer die digter met hierdie stylfiguur? (2) [3]
- 1.5 Wat, dink jy, is die "ander ruim" waarvan daar in die tweede strofe melding gemaak word? [1]

/10/

University of Cape Town

4 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

VRAAG 2

Lees die onderstaande gedig en beantwoord die vrae wat daarop volg.

Die soldaat

In hierdie dorre verlatenheid
van 'n vaal wêreld
wat langsamerhand veryl, vervloei,
sy vae omlyning verloor
in 'n nog valer hemel,
alleen
langs die stofpad deur die woestyn
stap
'n enkele soldaat.

En Fort Wajier lê ver, lê ver,
onderkant die eerste ster.

Net

'n jong soldaat
alleen.
Alleen
met die wêreld van lief en leed
wat hy omdra in sy hart,
verborge, apart,
en wat slegs hy van weet.

Alleen

in die woestynaand se skemering
wat stadig om hom kring
vaal soos die stof
waardeur sy swaar soldateskoene plof.

En Fort Wajier

- enigste oase in dié woesteny
waarheen elke kronkelende kameelpad lei,
waar smiddags 'n suggie wind stil deur die blare stryk,
die stekende hitte, sidderende gloed dan voor dié koelte wyk;
al oord waar saans die palms silwer glinster onder die maan;
diep, diep onder in die steil swart putte die stil waters staan;
enigste plekkie in die wildernis
waar lamplig, mensestemme, water en voedsel te vinde is -
lê ver, lê ver,
onderkant die eerste ster.

Met sy helm op sy kop,
bandolier om sy lyf,
watersak op sy heup,
roer oor sy skouer,
stap hy aan deur die stof:
'n enkele vaal stippel
teen die nog valer vaal
van die ontsaglike hemel,
die ontsaglike aarde,
in hierdie grou grensgebied
waar die dag
hom meng met die nag,
die lig hom gestadig
oplos in die skaduwee.

En Fort Wajier lê ver, lê ver,
onderkant die eerste ster.
'n Enkele vaal stippel
in die vaal heelal.
Maar terwyl die soldaat aanstap,
aanstap,
al maar aanstap
langs die stofpad deur die woestyn,
rek sy skaduwee hom trapsgewyse uit,
trek dit skuins oor die pad,
oor 'n breë strook lawaklip heen
tussen die doringbome in.

Die skaduwee van die soldaat
val oor die pad.

Die skaduwee van die soldaat
val oor die woestyn.

Die skaduwee van die soldaat
val oor Afrika.

Vas en strak en swart en dreigend
val die skaduwee van die soldaat
wyd oor die wêreld.

En Fort Wajier lê ver, lê ver,
onderkant die eerste ster.

Op die Somalilandse grens, Desember 1940

Uys Krige

- 2.1 "En Fort Wajier lê ver, lê ver,
onderkant die eerste ster."
- 2.1.1 Wat noem ons reëls, soos die bostaande, wat telkens in
'n gedig herhaal word? (1)
- 2.1.2 Watter tegniese funksie het hierdie soort herhaling in
'n gedig? (2)
- 2.1.3 Wat word spesifiek in hierdie gedig deur hierdie
herhaling beklemtoon? (2) [5]
- 2.2 Op watter twee maniere beklemtoon die digter in die
eerste strofe die alleenheid van die soldaat? [2]
- 2.3 Watter atmosfeer skep die digter in hierdie gedig? [2]
- 2.4 Watter rol speel kleur in die skep van hierdie
atmosfeer? [2]
- 2.5 Watter belangrike teenstelling (antitese, kontras) kom
reg deur die gedig voor? [2]
- 2.6 Teen die einde van die gedig word die skaduwee van die
soldaat beklemtoon.
- 2.6.1 Op watter twee maniere lê die digter hierdie klem? (2)
- 2.6.2 Waarvan word die skaduwee van die soldaat teen die einde
'n simbool? (2)
- 2.6.3 Haal 'n sinsnede teen die einde van die gedig aan wat 'n
negatiewe aspek van die soldaat se skaduwee suggereer. (2) [6]
- 2.7 Watter soort rym is daar in hierdie gedig? [1]

J 6 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

VRAAG 3

Lees die onderstaande gedig deur en beantwoord die vrae wat daarop volg.

Die kranksinnige

In hierdie sel
agter die grense
van die vel
en die hoë
vensters van die oë
is twee mense:

die een is gek,
die ander, ek.

Dis hy wat kerm en gil
maar ek is bang en stil.

In elke klein uur van die nag
veg ek teen hom met minder krag
en as hy wen dan skree hy luid

sy wrok teen God en wêreld uit.
In hierdie klein vertrek
van vlees en been,
is twee. Die een
is gek,
die ander, Ek.

S.J. Pretorius

3.1	Watter soort kranksinnigheid kom in die gedig ter sprake?		[2]
3.2	"In hierdie sel ..."		
3.2.1	Watter soort beeldspraak tref ons hier aan?	(1)	
3.2.2	Wat word hier met "sel" bedoel?	(2)	
3.2.3	Gee uit die eerste strofe <u>twee</u> bewyse vir jou antwoord by 3.2.2.	(2)	
3.2.4	Waarom is die sel-beeld hier geskik?	(2)	[7]
3.3	Watter funksie het die dubbelpunt in die eerste strofe?		[2]
3.4	Watter antitese (teenstelling) is in strofe 2?		[2]
3.5	Noem nog twee kontraste wat in die gedig voorkom.		[2]
3.6	Waarom, dink jy, word die woord "Ek" in die slotstrofe met 'n hoofletter gespel?		[2]

- 3.7 In die eerste strofe word van "twee mense" gepraat; in die slotstrofe staan slegs die woord "twee". Toon aan in watter mate dit dui op ontwikkeling in die gedig. [2]
- 3.8 'n Strofe wat uit 2 versreëls bestaan, soos strofe 2, word 'n koeplet genoem. Watter soort strofe is die vierde strofe? [1]

/20/

University of Cape Town

8 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

VRAAG 4

Lees die onderstaande gedig en beantwoord die vrae wat daarop volg.

'n Paternoster vir Suid-Afrika

Here, laat die name geheilig word
van al die kinders van die land -

van hulle

wat modderkoekies gebak het uit sy aarde,
dassies skrikgemaak het in sy klowe,
wol getrap het in sy krale.

Ek het asemloos toegekyk:

swart bolywe geboë oor magtelose diere
en skerp skêre wat my laat wag het,
bang vir die glip-slag, die bloed, die pyn.
Maar die swart versigtige hande
het selde dieper as die wit geknip
en ek kon die lootjies uitdeel
want die arbeider was sy loon waardig
volgens die aantal wat hy vrygemaak het
om ligvoets teen die somerheuwels uit te wei.

Maar die bale is lankal toegewerk en weggestuur,
die wololie van my voete afgewas,
my bene nie meer lam getrap nie.

Vergewe ons, die vergeetagtiges, die uitgerustes,
soos ons hulle vergewe, die luidrugtiges
wat nooit binne die kraal was nie,
wat nooit rietperd gery
en kaalvoet geloop het nie,

en Here, sien ons hande aan:
Kyk, om my wit pols is 'n armband van grás;
my donker speelmaat het dit kunstig gevleg
soos ek nooit kon nie . . .

Aan U behoort die land
en die son
en die skape van sy weiding

Gee ons liefdevolle hande, Heer,
en sny U self versigtig aan die belemmerende kleed
dat daar nie onnodig bloed verspil nie

en deel U self die lootjies uit

Uit: *Digby Vergenoeg*, Human en Rousseau.

Lina Spies

4.1	Wat is 'n paternoster?	[1]
4.2	Verklaar die titel kortliks.	[2]
4.3	Waarom is hierdie gedig besonder aktueel?	[2]
4.4	Noem twee verstegniese middele wat die digter aanwend om die "hulle" (versreël 3) uit te lig.	[2]

- 4.5 In watter spesifieke ruimte sou jy die "hulle" (strofe 3) plaas? [2]
- 4.6 Gee een verduideliking vir die keuse van die woorde "vrygemaak" en "ligvoets" (strofe 3). [2]
- 4.7 In watter opsig is die "luidrugtiges? (reël 21) buitestaanders? [2]
- 4.8 Waarvan is die skaapskeerdery in die derde strofe simbolies? [2]
- 4.9 Verduidelik wat presies bedoel word met "belemmerende kleeed" in strofe 8. [2]
- 4.10 Gee die inhoud van die slotreël in jou eie woorde weer. [2]
- 4.11 Voltooi die volgende stelling deur net die ontbrekende woord(e) neer te skryf.
- Omdat hier geen vaste rymskema is nie en daar ook min patroon in die lengtes van die strofes is, het ons hier te doen met [1]

10 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

AFDELING B

Beantwoord een vraag uit hierdie afdeling.

Die Afrikaanse Kortverhaalboek - ABRAHAM DE VRIES

VRAAG 5

Beantwoord al die onderafdelings van hierdie vraag oor die verhaal "Kinders in die skemer" deur Elise Muller.

- 5.1 Wie is die verteller in hierdie verhaal? [1]
- 5.2 Wat noem ons hierdie soort verteller? [1]
- 5.3 Watter nadeel het hierdie soort verteller gewoonlik? [2]
- 5.4 "Op Sondagmiddae het ons kerkhof toe geloop, my sussie en ek en die skoolhoof se dogter."
- 5.4.1 Verduidelik kortliks (maksimum 30 woorde) waarom hierdie sin 'n geskikte inleiding tot die verhaal is. (2)
- 5.4.2 Alhoewel die komma in die aangehaalde sin funksioneel is, kon dit ewe goed met 'n ander leesteken vervang gewees het sonder om die betekenis te wysig.
- (a) Noem die leesteken. (1)
- (b) Motiveer jou antwoord by (a). (2)
- 5.4.3 Die hoofpersone word eers teen die einde van die sin genoem. Wat noem ons die skryfteenik wat hier gebruik word? (2) [7]
- 5.5 "Want die kerkhof was vir ons ... baie dinge. Dit was 'n oase van koelte en verskeidenheid; dit was 'n park waarin ons rustig gaan wandel het; 'n kunsgalery waar die enigste beeldhouwerk op die dorpie te sien was, en 'n argief met name en datums uit die vorige eeu.
- 5.5.1 Wat suggereer die stippels in bostaande sin? (2)
- 5.5.2 Verduidelik waarom die paragraaf waaruit hierdie sin kom, 'n uitgebreide metafoor genoem kan word. (2)
- 5.5.3 Watter ironie lê daar in die aangehaalde sin? (2)
- 5.5.4 Watter eienskap van die kinders word in hierdie siening of beleving van die kerkhof geïllustreer? (2) [8]
- 5.6 Verduidelik kortliks (maksimum 20 woorde) die betekenis van die woord "skemer" in die titel. [2]
- 5.7 Van watter groot lewenswaarheid het die dood van die skoolhoof die kinders bewus gemaak? [2]

- 5.8 Tot watter insig kom die kinders aan die einde van die verhaal? [2]
- 5.9 In watter opsig het die skoolhoof se dood Lettie 'n "vreemdeling" vir haar twee maats gemaak? [2]
- 5.10 Is die verteller 'n ronde of 'n plat karakter? Motiveer jou antwoord. [3]
- /30/

University of Cape Town

VRAAG 6

Lees die onderstaande stuk uit die verhaal "Ek het jou gemaak" van Jan Rabie deur en beantwoord dan die vrae wat daarop volg.

Ek het jou gemaak

Ingenieur Jacobs het sy vrou so lief gehad dat hy na haar dood 'n lewensgroot wasbeeld van haar gemaak het. Elke aand as hy tuiskom, het sy op haar gewone plek aan die tafel gesit, gekleed in haar trourok en met 'n stuk breiwerk in haar hande wat nooit meer kon beweeg nie. Dan het hy haar op haar was-voorkop gesoen, en soos voorheen met haar gepraat.

Net nou het sy nooit geantwoord nie.

Sy belangstelling in sy werk het verflou. Sy vorige energie het so onrusbarend

gekwyn dat die direkteur en die firma se dokter hom moes versoek om af te tree. Onverskillig daarvoor het Jacobs huis toe gegaan na sy swyende vrou.

Bedags het hy broeiend rondgedwaal in die huis sonder lus om uit te gaan of sy ou vriende te besoek. Etenstye het hy sy vrou se plek ook gedek, en met haar oor die dood gesels. Soms het hy kwaad geword, en met sy vuus op die tafel geslaan. Maar nooit het haar sagte glimlag verander tot die tere woorde wat hom altyd laat voel het asof blomblaartjies oopvou in sy hart nie. Sag en geduldig het sy net bly glimlag.

Eendag, miskien omdat die lente buite die huis gefluister het of omdat waansin oplaas daarin geslaag het om sigself agter 'n herwonne bedrywigheid te versteek, het ingenieur Jacobs 'n robot begin bou om hom die stilte te help verdrywe. Maande aaneen was hy besig aan die inmeekaarsit van stukkie yster, elektriese draad en gloeilampies, en die vasstel van die oneindig ingewikkelde samehange wat nodig is vir selfs eenvoudige meganiese handeling soos 'n arm op te lig of skielike klankgolwe tegemoet te swaai.

Hy het die robot die gestalte van 'n mens gegee, en hom Andries genoem.

Die dag toe Andries klaar was, het ingenieur Jacobs hom losgelaat in die woonkamer waar hy gou geleer het om vaste voorwerpe te vermy. In die aand het Jacobs Andries langs die tafel naas die wasbeeld van sy vrou laat staan. Onder die ete het hy met die robot gesels. Sy vrae en die robot se antwoorde was altyd dieselfde, ses in getal, want dit was al spraak waarmee hy Andries kon behandel.

„Wie is jy?” het hy gewoonlik begin.

Dan het die robot se foto-elektriese oë groen geblits, en sy ystermond geklepper soos hy monosillabes in 'n grafstem uitspel:

„Ek is An-dries die ver-dom-de ro-bot.”

„En waarom is jy hier, Andries?”

„Om oor lief-de te praat.”

„Wat is liefde, Andries?”

„Aan-hou be-weeg en ge-raas maak.”

„En wat gebeur as mens ophou beweeg, Andries?”

„On-ver-my-de-li-ke dood.”

„En wat is die dood, Andries?”

„Nim-mer. Al-tyd.”

By die laaste vraag het Jacobs geskaterlag en die tafelrand vasgegryp met sy blou-beaarde hande só aan skud dat die washande van sy vrou ook gebewe het:

„Maar wat is die lewe, Andries?”

Waarop die robot se aaklig-klepperende mond weer eens laat hoor het:

„Nim-mer. Al-tyd.”

Dan het Jacobs sy mes en vurk opgeneem, en aan sy swyende gesellin vertel:

„Het jy dit gehoor, Bettie?”

- 6.1 Haal 'n frase uit paragraaf 4 aan wat bewys dat Jacobs 'n sentimentele mens was. [2]
- 6.2 Noem drie karaktertrekke van Jacobs se vrou wat hy in die beeld vasgelê het. [3]
- 6.3 "... die lente buite die huis gefluister het ..." (reël 16)
- 6.3.1 Watter soort beeldspraak kom in hierdie aanhaling voor? (1)
- 6.3.2 Wat sê die skrywer vir ons met hierdie beeld? (2) [3]
- 6.4 Watter leemte in sy skepping van die wasbeeld het daartoe gelei dat Jacobs die robot begin maak het? [2]
- 6.5 "Dan het die robot se foto-elektriese oë ... grafstem uitgespel:" (reël 31)
- 6.5.1 Watter klankverskynsel is "geklepper"? (1)
- 6.5.2 Watter eienskap van die robot blyk uit bostaande aanhaling? (2)
- 6.5.3 Skryf twee afsonderlike woorde neer as bewys vir jou antwoord by 6.5.2. (2)
- 6.5.4 Watter ironie lê in hierdie eienskappe van die robot? (2)
- 6.5.5 Wat bedoel die skrywer met "grafstem"? (2) [9]
- 6.6 Op die vrae oor wat die lewe en die dood is, gee die robot dieselfde antwoord: Nim-mer. Al-tyd.
- 6.6.1 Watter stylfiguur is daar in hierdie antwoord? (1)
- 6.6.2 Wat sê hierdie antwoord vir ons aangaande Jacobs se siening van lewe en dood? (2)
- 6.6.3 Hoe word hierdie siening aan die einde van die verhaal weer geïllustreer? (2) [5]
- 6.7 Wat is die kernboodskap van hierdie verhaal? [2]
- 6.8 Watter soort verteller tree hier op? [2]
- 6.9 Watter voordeel het hierdie soort verteller in dié verhaal bo ander soorte? [2]

14 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

VRAAG 7

Die gevoel van magteloosheid waarin die sendeling se vrou in die verhaal "Die sendeling se dood" deur Elsa Joubert teen die einde bid, het veral gegroei uit, of is die gevolg van vier besoeke: twee wat sy afgelê het, en twee wat sy ontvang het. Toon aan hoe haar besoeke aan

(a) die jong dominee en (15)

(b) die bruin eerwaarde, asook die wat sy van hulle ontvang het, die sendeling se vrou geestelik gekasty en uiteindelik eensaam en ontredderd gelaat het. (15)

/30/

University of Cape Town

AFDELING C

Beantwoord EEN vraag uit hierdie afdeling.

Bonga - ELSA JOUBERT

VRAAG 8

Bestudeer die onderstaande uittreksel en beantwoord dan die daaropvolgende vrae.

1 Vanwaar die drif

Net een luitenantjie, 'n luitenantjie wat teen dié tyd bevorder is tot kommandant van die fort, se haat of hebsug?

2 Met goedkeuring van iemand? Van wie? Van die mense van Tete, van die Kerk wat onrustig geword het nadat vader Fernandes hulle uiteindelik ook verlaat het - waarheen hy verdwyn het, het niemand geweet nie. Daar was gerugte, ja, dat hy in Massangano is, maar nie sekerheid nie.

3 Net een sendelingverslag wat later, baie later geskryf is, lank vergete gebly het en later toe dit gevind is, in twyfel getrek is, het melding gemaak van stigmata op die kind. Bloedmerke op die voorhoof van die kind wat nie afgewas kon word nie. Bewys dat die genade van die Here by hulle, en nie op Tete was nie? En dat dit dan die rede sou wees dat vader Fernandes sy kerk verlaat het, dat hy op 'n dag strompelend by Massangano aangekom het, sy klere verskeur deur die bos, ylend van sonsteek, om daar te bly.

4 Tog het sy daad die mense van Massangano nie gehelp nie, dit het die onrus van die onpeilbare in die harte van hulle teenstanders versterk. Dit is swaar om iemand te vergewe die kwaad wat jy hom aangedoen het.

5 Van waar sy sit, kyk sy op na die prentjie van die Moeder Maria wat teen die muur geplak is, en daarlangs, aan 'n spyker teen die muur geslaan, hang 'n kruis met die geofferde Seun daarop. Sy het dit by die priester afgesoebat kort nadat hy by die aringa aangekom het. Sy het in die eerste paar weke ure lank op haar knieë voor dié kruis deurgebring, want sy het nog getreur oor Bonga en sy het gedink dit sou weer daardie oomblik saam met hom voor sy dood terugbring. Maar dit het nooit weer teruggekom nie. Sy't ook al amper vergeet hoe dit was. Maar dat dit daar was, weet sy.

- 6 Nou, in die vreesagtigheid van die eensame, vroeë oggenduur, kniel sy weer voor die kruis wat half skeef teen die afgeskilferde muur hang, en sy prewel die woorde wat sy as kind geleer het. Maar daar is 'n te groot afstand tussen daardie dag en nou en die priester kon nooit verstaan waarna sy eintlik soek nie, en die woorde het vir haar min betekenis.

- 7 Die skuit is onder die bosse versteek. Agter hulle op die voetpaadjie kom die roeiers wat Cassengere laat roep het. Hy praat sag met hulle, beduie met die hand.
- 8 <<Jy kan my nie so los, net met hulle nie.>>
- 9 Nog wil Inacia Maria nie inklim nie.
- 10 Die afgelope drie jaar het die ou man kleiner geword. Sy sien dit nou eers raak.
- 11 <<En wat van jou, ou man?>> vra sy. Sy kop maak 'n beweging terug na die aringa.
- 12 Dit sal nie help om hom weg te neem van die aringa nie, hy is die aringa. <<Nhaóed en Bonga is daar,>> sê hy.
- 13 Nog voetstappe, Augustino en twee ander, 'n halfbloed en 'n swarte; dan die hinkstappie van Cassengere.
- 14 <<Hulle kom nie in vrede nie. Dan't hulle met die water gekom. En hulle sloer nie, hulle kom vinnig.>>
- 15 <<Ek is bang,>> sê Inacia Maria. <<Ek hou nie hiervan nie, ek wil weggaan.>>
- 16 Op 'n manier wat sy voel buite haar volle begrip is, weet sy dat sy die moeilikheid maak, sy en die kind. Of net die kind. Sy sien in die halfskemer die dowwe plekkies op die voorhoof waar hy oor die bediende se skouer hang.
- 17 <<Waarnatoe kan sy gaan?>> vra Augustino.
- 18 <Na die kus toe,>> sê Incacia Maria. <<Ek wou nog altyd na die kus toe. Ek sal eers na Micaela en Rosina gaan, en dan na die kus.>>
- 19 <<Ek kom met jou saam,>> sê Cassengere, maar hy weet dis dooie woorde wat hy praat. Hy voel die swart vlerke oor hulle hang, hy voel die stadige beweging van die dood in die lug om hom.

- 20 Maar die dood is in sy hart. Die water van die rivier het stil geword, dit het uit sy are weggesak soos dit van sy oewers wegsak in tye van droogte.
- 8.1.1 Aan die begin van die uittreksel word verwys na Vas d' Areujo. Watter gevoelswaarde word oorgedra deur die verkleiningsvorm? (1)
- 8.1.2 Gee enige bewys uit die verhaal wat die antwoord by 8.1.1 bevestig. (2) [3]
- 8.2 Daar word gepraat van Vas d' Areujo se haat en hebsug.
- 8.2.1 (a) Vir wie het hy gehaat? (1)
(b) Hoekom het hy gehaat? (1)
- 8.2.2 Waarna verwys die verteller as hy praat van Vas d'Areujo se hebsug? (2)
- 8.2.3 Verduidelik waarom ons kan sê dat die haat en hebsug van Vas d' Areujo bepalend was vir die slot van die verhaal. (2)
- 8.2.4 Waarom is Vas d'Areujo as karakter funksioneel binne die verhaal? (2) [8]
- 8.3 Die historiese verteller gee in die leesstuk 'n rede vir die stigmata op die kind se voorkop. Gee 'n ander verklaring vir die stigmata. [2]
- 8.4 Die priester het die kerk verlaat en na Massangano gekom. Watter funksie het die koms van die priester in die verhaalverloop? [2]
- 8.5 Van die priester word gesê dat hy die mense by Massangano nie gehelp het nie. Hoekom, dink jy, kon hy hulle nie help nie? [2]
- 8.6 "...sy het gedink dit sou weer daardie oomblik saam met hom voor sy dood terugbring. Maar dit het nooit weer teruggekom nie. Sy't ook al amper vergeet hoe dit was."
- 8.6.1 Waarom was hulle in die kerk? (1)
- 8.6.2 Bonga se teenwoordigheid in die kerk is die hoogtepunt van sy groei na die geloof, die Lig. Noem enige TWEE stappe in Bonga se groei na die Lig. (2) [3]
- 8.7 In die leesstuk word gepraat van die woorde wat vir Inacia Maria nou min betekenis het. Noem enige TWEE feite wat illustreer hoe sy op Massangano weg van die kerk, weg van die Lig, beweeg het. [2]
- 8.8 *Hulle kom nie in vrede nie.*
- Waarom kan ons sê dat die woorde die stelling dat dié roman siklies is, ondersteun? [2]

18 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

8.9 *Die water van die rivier het stil geword, dit het uit sy
are weggesak ...*

Deur die verhaal word Cassengere en die rivier verbind.
Gee enige ander voorbeeld hiervan uit die verhaal.

[2]

8.10 *Hy voel die swart vlerke oor hulle hang, hy voel die
stadige beweging van die dood in die lug om hom*

Cassengere word aan ons voorgestel as iemand met 'n
ekstra sintuig; iemand wat in die toekoms kan sien.
Waarom is so 'n karakter funksioneel binne hierdie
roman?

[2]

8.11 *"hy is die aringa"*

Waarom word Cassengere met hierdie woorde beskryf?

[2]

/30/

VRAAG 9

Beantwoord die volgende vrae.

- 9.1 Twee dinge wat dwarsdeur die roman 'n invloed op die mense het, is die hitte en die rivier.
- 9.1.1 Noem enige TWEE kere waar die hitte 'n rol speel binne die verhaal. (4)
- 9.1.2 Gee TWEE voorbeelde waar die rivier 'n invloed uitoefen. (4) [8]
- 9.2 Bonga vra Cassengere uit oor 'n herinnering aan 'n wit muur. Hoe sal jy die herinnering verklaar? [2]
- 9.3 'n Swart vrou kom roep Bonga om hom te sê van sy kind wat gebore is die dag na sy troue. Gee TWEE redes waarom Bonga die baba doodmaak. [4]
- 9.4 Bonga se uitbreek uit die aringa.
- 9.4.1 Watter simboliese betekenis het dié uitbreek vir Bonga? (2)
- 9.4.2 Watter nadeel het die uitbreek vir die stam? (2)
- 9.4.3 Van watter betekenis is dit dat Bonga na sy uitbreek vra *Wie is Bonga*? (2) [6]
- 9.5 Die verteller
- 9.5.1 Wat is die funksie van die vrae wat die historiese verteller aan die begin en einde van die verhaal vra? [2]
- 9.6 Bonga word daarvan beskuldig dat hy aanspraak gemaak het op wat hulle s'n was. Noem twee dinge wat Bonga dalk nie toegekom het nie. [2]
- 9.7 Wat kan ons van Inacia Maria aflei wanneer sy gretig kyk en luister na die swart vrou wat die bene vir haar en die kind wil gooi? [2]
- 9.8 Van die slag van die bok sê Augustino:
Dis 'n gebruik van die swartes. 'n Offer vir die siel van Nhaóed.
- Die insident/gebeurtenis speel aan die einde van die verhaal weer 'n rol. Verduidelik. [2]
- 9.9 Noem EEN ooreenkoms tussen die TEMA van Bonga en dié van Joernaal van Jorik. [2]

VRAAG 10

In Bonga word die vrees om selfbehoud tussen mensegroepe behandel - mensegroepe wat verskil in beskawingspeil, in kleur, ras, kulturele agtergrond en godsdiens.

Bespreek dié stelling deur na die volgende te verwys:

- (a) die groepe wat ter sprake is [3]...
 - (b) die verskil tussen hulle beskawingspeil en kultuur [14]
 - (c) die verskil in godsdiens [13]
- /30/

University of Cape Town

AFDELING D

Beantwoord EEN vraag uit hierdie afdeling.

Joernaal van Jorik -DJ Opperman

VRAAG 11

Beantwoord die volgende vrae.

11.1 Die doel van die lewe en die dubbele aard

'Ek is aan alles tydelik verbonde,
en voor my eerste skrede op dié straat
was ek reeds skuldig en verval in sonde:
diep in die klier en hart skuil die verraad!

11.1.1 Waaraan is Jorik, op letterlike vlak, in die afdeling Kamera skuldig? (2)

11.1.2 Waaraan is hy op simboliese vlak skuldig? (2)

11.1.3 (a) Verduidelik wat bedoel word met Jorik se dubbele aard soos deur "klier en hart" voorgestel. (2)

(b) Verduidelik hoe die dubbele aard in die karakters van Manuel en Dabor vergestalt word. (2)

11.1.4 In hierdie joernaal word die doel van die mens se lewe op aarde behandel. Hoe sluit "tydelik verbonde" hierby aan? (2) [10]

11.2 Kaarte

"Is die onrus van die land reeds in jou bloed dat jy oor kaarte en ou boeke praat?

Wees rustig, man! Kom speel 'n pot."

"En so, dat jy nie gans verlore voel,
neem hierdie kaart en dié klein koffer."

11.2.1 Noem die verskille tussen die kaarte van Manuel en Dabor binne die Joernaal. (2)

11.2.2 Aan die einde van Jorik se lewe speel Manuel se kaart weer 'n rol in Jorik se lewe. Hoe hanteer Jorik nou die kaart? (2)

11.2.3 Wat is die implikasie van Jorik se optrede soos geantwoord in 11.2.2? (2)

11.2.4 (a) Watter simboliek het die kaart van Manuel vir die mens se lewe op aarde? (2)

22 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

- (b) Waarvan is Dabor se kaarte vir die mens op aarde simbolies? (2) [10]

11.3 Ruimte

Hy voel in hierdie ruwe land nie tuis
en stap langs slakbedekte rots en strand
in die vervoering van die seegeruis
verlangend na sy verre vaderland

- 11.3.1 Ten opsigte van die ruimte word verwys na Jorik se verre en eintlike vaderland, maar ook na 'n Suid-Afrikaanse ruimte.

- (a) Waarna, dink jy, verwys Jorik se verre vaderland? (2)
- (b) Wat is die funksie van die spesifieke verwysing na die Suid-Afrikaanse milieu? (2)

- 11.3.2 Noem, in twee volsinne, TWEE voorbeelde van verraad van Jorik. (2) [6]

- 11.4 Ons kan die stelling maak dat die joernaal siklies is. Motiveer. [2]

- 11.5 Waarom is dit funksioneel dat die verhaal in joernaalvorm aangebied word? [2]

/30/

VRAAG 12

Beantwoord die volgende vrae.

- 12.1 Skepe en water
- 12.1.1 Verduidelik die funksionaliteit van die talle verwysings na skepe binne die joernaal. (2)
- 12.1.2 Hoekom kom en vertrek Jorik deur die water? (2) [4]
- 12.2 Bybelse verwysings
- 12.2.1 Noem enige TWEE Bybelse verwysings in Joernaal van Jorik. (2)
- 12.2.2 Waarom word die Bybel en die joernaal gekoppel deur die Bybelse verwysings in die joernaal? (2) [4]
- 12.3 Gee U genade, laat ons vaar in U naam en geen rif of magnetiese myn ons ruk uit die waters, soos 'n miskraam op die bodem verfrommel tot slym...
- 12.3.1 Hierdie gebed bid Jorik in Duikboot. In die verloop van die verhaal bid Jorik die gebed nog twee keer. Noem in twee sinne die omstandighede waarin hy die gebed weer bid. (2)
- 12.3.2 Verduidelik waarom dit funksioneel is dat die gebed herhaal word. (2) [4]
- 12.4 Wiesa
- 12.4.1 Waarvan of van wie kan die Wiesa-karakter binne die joernaal simbolies wees? (2)
- 12.4.2 Waarom is die Wiesa-karakter funksioneel binne die joernaal? (2) [4]
- 12.5 Ek het aan alles dan te vas geraak om van sy malva en sy mens te skei
- 12.5.1 Betrokkenheid is 'n goeie eienskap. Waarom is dit hier nie reg en goed nie? (2)
- 12.5.2 Noem DRIE dinge waaraan Jorik te vas geraak het. (3) [5]
- 2.6 vlakke van beelde skuif deur alles heen en niks is in sy tyd en stof gesluit maar alles stroom deur grens en eeu aaneen
- 2.6.1 Watter funksie het die woorde binne die hele joernaal? [2]

24 AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (EERSTE VRAESTEL) (007)

12.7	waar Manuel, die lang skraal skipper met die hol gesig en die bietjie baard, blou vonke volg wat oor skakels flikker, en Dabor, die dikke, die tweede man die snorkels stel en sy bors uitstoot		
12.7.1	Watter rol vervul die Manuel- en Daborkarakters binne Jorik en binne elke mens?	(2)	
12.7.2	Wat verteenwoordig die twee karakters op simboliese vlak?	(2)	[4]
12.8	Verduidelik die geslaagdheid van die titels <u>Kamera</u> , <u>Granaat</u> en <u>Beuel</u> .		[3]
			/30/
VRAAG 13			
Beantwoord die volgende vraag.			
13.1	<u>Joernaal van Jorik</u> bestaan uit vyf dele. Noem die name van die vyf dele en verduidelik op letterlike en figuurlike vlak wat elkeen beteken.		[15]
13.2	"Ek kan nie saam! Ek het verraad gepleeg en ongeregtheid..." Bespreek Jorik se verraad en ongeregtheid.		[15]
			/30/
	TOTAAL		/120/

Tabel 5.1

ONTLEDING VAN VRAE IN DIE SR. SERT.-EKSAMEN (LEES: LETTERKUNDE) T.O.V. GETAL, SOORTE VRAE, PUNTTOEKENNING, EVALUERING, LITERÊRE BENADERING EN SYLLABUSDOELSTELLINGE, NOVEMBER

Vrae: Gedigte/ Verhaalkuns/ Drama, Nuwe verse- boek vir seniors (Snyman, Vosloo) A "Sprong" – (Verpl.) (Ernst van Heerden)	Getal vrae	Soorte vrae/ Punteverdeling: Kortvrae				Evaluering van vrae (Bloom)						Literêre benadering						Sillabusdoelstellings			
		Opst.	(1)	(2)	(3)	(4)	Kennis Inhoud	Begr.	Toep.	Ontl.	Sin.	Ev.	Str	Sem	Resp	Uitk.	Tema	Geint.	Insig Begr	Waard./ Interpr.	Eie respons
2 "Die soldaat" (Uys Krige)	6	-	2	4	-	-	2	3	1	-	-	X	-	-	-	-	-	-	X	X	-
3 "Die kranksinnige" (S.J. Pretorius)	11	-	2	9	-	-	4	4	3	-	-	X	X(1)	-	-	-	-	X	X	-	
4 "n Paternoster vir Suid-Afrika" (Lina Spies)	11	-	2	9	-	-	4	5	1	1	-	X	X(3)	-	-	-	-	X	X	-	
B. Die Afrikaanse Kortverhaalboek (Abraham de Vries) EEN vraag uit afd. 5 "Kinders in die skemer" (E. Muller)	16	-	3	12	1	-	4	6	4	1	1	X	-	-	-	-	-	X	X	-	
6. "Ek het jou gemaak" (Jan Rabie)	16	-	3	12	1	-	-	3	5	2	1	x	-	-	-	-	-	X	X	-	
7. "Die sendeling se dood" (Elsa Joubert)	15+15	2	-	-	-	-	-	-	-	2	-	x	-	-	-	-	-	X	X	-	
C. Bunga (Elsa Joubert) Beantwoord een vraag uit hierdie afdeling.	17	-	4	13	-	-	5	2	5	4	1	x	-	X(1)	-	-	-	X	X	-	
8.	12	-	-	9	-	3	2	4	3	2	1	x	X(1)	-	-	-	-	X	X	-	
9.	3+4+13	3	-	-	-	-	-	-	-	-	3	x	-	-	-	-	-	X	X	-	
D. Joernal van Jorik (D.J. Opperman) Beantwoord EEN vraag uit hierdie afdeling.	15	-	-	15	-	-	3	-	6	6	-	x	-	-	-	-	-	X	X	-	
11	14	-	-	12	2	-	3	1	3	5	1	x	X(1)	-	-	-	-	X	X	-	
12	15+15	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	x	-	-	-	-	-	X	X	-	
13	136	7	18	104	4	3	34	27	29	10	2	13	X(7)	X(2)	-	-	-	X	X	-	
TOTAAL	%	5	13	77	3	2	25	20	21	8	1	100	5	1	-	-	-	100	100	-	

Tabel 5.2

ONTLEDING VAN VRAE IN DIE SR.SERT.-EKSAMEN (LEES: LETTERKUNDE) T.O.V. GETAL, SOORTE VRAE, PUNTETOEKENNING, EVALUERING, LITERÊRE BENADERING EN SILLABUSDOELSTELLINGE, NOVEMBER 2000																					
Vrae:	Getal vrae	Soorte vrae/ Punteverdeling: Kortvrae				Evaluering van vrae (Bloom)						Literêre benadering						Sillabusdoelstellings			
		Gestr. Opst.	(1)	(2)	(3)	(4)	Kennis Inhoud	Begr	Toep	Ontl	Sin	Ev.	Str	Sem	Resp	Uitk.	Tema	Geïnt.	Insig Begr	Waard./ Interpr.	Eie respons
C. <u>DIGKUNS</u> : Lees die onderstaande gedigte aandagtig deur en beantwoord dan die vrae wat op <i>elkeen</i> volg:																					
5. "Die strandjutowolf" (N.P. van Wyk Louw)	5	-	-	5	-	-	2	2	1	-	-	-	X	-	-	-	-	-	X	-	-
"Flaminke" (J.L. Marais)	11	-	2	9	-	-	7	4	-	-	-	-	X	-	-	-	-	-	□	-	-
D: <u>KORTKUNS</u> Beantwoord slegs EEN vraag uit hierdie afdeling.																					
<i>Spektrum</i> (Helena B. de Swardt)																					
6. "Nag by die drif" (Elise Muller)	15	-	-	15	-	-	10	1	3	1	-	-	X	-	-	-	-	-	□	-	-
7. "Ek het jou gemaak" (Jan Rabie)	14	-	-	13	-	1	8	1	2	3	-	-	X	-	-	-	-	-	□	-	-
	45	-	2	42	-	1	31	7	2	3	-	-	100%	-	-	-	-	-	□	-	-
TOTAAL	%		5	94	-	1	69	16	5	7	-	-	100%	-	-	-	-	-	□	-	-

□ = Beperk

Str. : strukturalistiese benadering
 Sem. : semiotiese benadering
 Resp. : responsgerigte benadering
 Uitk. : uitkomsgerigte benadering
 Tem. : tematiese benadering
 Geïnt. : geïntegreerde benadering
 Waard. : waardering

AFKORTINGS: Gestr. Opst : gestruktureerde opstel tipe vraag
 Begr. : begrip
 Toep. : toepassing
 Ontl. : ontleding
 Sin. : sintese
 Ev. : evaluering

Tabel 5.3

ONTLEDING VAN HOE DIE BESONDERE DOELSTELLINGS EN LEERSTOF/LEESPROGRAM (POËSIE) VIR AFRIKAANS EERSTE TAAL HG (NOV. 1996 – NOV. 2000 IN DIE LEES-/LETERKUNDE-VRAESTEL WEERSPIËL WORD.

	1996						1997						1998						1999						2000						
	1996	H/B	F	VV	Punt		1997	H/B	F	VV	Punt		1998	H/B	F	VV	Punt		1999	H/B	F	VV	Punt		2000	H/B	F	VV	Punt		
A. Besonderhede /lit. doelstellings Onderrig in:																															
• Tegnieke vaardighede/ strategieë	X						X						X						X					X							
• Begrip, insig, waardering	X						X						X						X					X							
• Persoonlike respons/ eie reaksie	-						-						-						-					-							
• Kennis, menslike ervaring/karakter	X						X						X						X					X							
• Verband tussen teks, tyd, ruimte, kultuur	X						X						X						X					X							
B. LEERSTOF	(1) "eksamenklas" (Karin Nepgen)						(1) "Wêreld" - Zahn de Bruyn						(1) "Vrye vers"- Valda Jansen						(1) "Stad in die mis" – D.J. Opperman					(1) "Die strandjutowolf" - N.P. van Wyk Louw							
Leesprogram	(2) "Afspraak" – Elisabeth Eybers						(2) "Sterwende argitek" – John de Lange						(2) "Gedagtes van die nie-arbeider" – Louis Esterhuizen						(2) "Melkkantien" – Elisabeth Eybers					(2) "Flaminke" – J.L. Marais							
1. <i>Poësie</i>	(1) 7 vrae : 16 punte						(1) 5 x 2 : 10 punte						(1) 5x2 vrae : 10 punte						(1) 5 x 2punte: 10 vv punte					(1) 5x2: 10 punte vv							
	(2) 8 vrae : 14 punte						(2) 11 vrae: 20 punte						(2) 10x2 : 20 punte						11 vrae: 20 punte					(2) 11 vrae: 20 punte							
	= 15 vrae : 30 punte						= 16 vrae : 30 punte						= 15 vrae : 30 punte						16 vrae: 30 punte					(3) 16 vrae: 30 punte							
Items soos uit vrae afgelei:																															
• koeplet		•			1		•			•																					
• tersine							•				2															•					
• kwatryn		•			1		•			•																•					2
• sonnet		•			1																										
• rym																															
• stylfigure		•			2																										
• teenstelling/antiteese											2																				
• verteller/spreker/aangesprokene		•			2					•									•							•					
• rym-/skema																															2
• strofe											•																				
• tema/kerngedagte																															
• woordorde																															
• oktaaf																															
• beeldspraak (alg.)/soort																															5
• progressie																															2
• beletselteken																															2
• klankverskynsel																															2
TOTAAL		5	-	-	7		5	1	3	4			4	-	1	14			4	2	1	10			6	1	5	15			

H/B = herkenning/benoeming van lit./versteegiese terme

F = Funksionaliteit

VV = Veelkeusevrae

Tabel 5.4

**ONTLEDING VAN HOE DIE BESONDERE DOELSTELLINGS EN LEERSTOF/ LEERPROGRAM (VERHAALKUNS) VIR AFRIKAANS
EERSTE TAAL HG (NOV. 1996 – NOV. 2000) IN DIE LEES-/LEETTERKUNDE-VRAESTEL WEERSPIEËL WORD**

2. VERHAALKUNS	1996				1997				1998				1999				2000			
	H/B	F	VV	Punt	H/B	F	VV	Punt	H/B	F	VV	Punt	H/B	F	VV	Punt	H/B	F	VV	Punt
DIE AFRIKAANSE KORT- VERHAALBOEK (A.H. de Vries)	4	-	-	7	2	-	-	4	3	2	-	10	2	1	-	5	2	-	-	4
6. "Kinders in die skemer" (Elise Muller)	13	-	-	38	16	-	-	32	10	-	-	5	7	-	-	17	-	-	-	-
7. "Die gusool" (A.H. de Vries)	-	2	-	9	-	2	-	4	-	3	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-
8. SPEKTRUM (Helena B. de Swardt)	-	7	-	27	6	5	-	16	-	3*	-	27	4	-	-	6	-	-	-	-
• "n Bars loop deur die wasbak" (Hennie Aucamp)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• "Ek het jou gemaak" (Jan Rabie)	-	1	-	4	-	-	-	-	-	3	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-
• "Soetloop" (E. Kotzé)	-	4	-	30	-	2	-	4	-	4	-	11	-	2	-	22	-	-	-	-
9. "Die vyfde band" (E.v Heerden)	-	1	-	2	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
"Die peerboom" (Pirow Bekker)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• "n Bars loop deur die wasbak" (Hennie Aucamp)	-	2	-	6	-	1	-	2	1	-	-	2	-	1	-	2	-	-	-	-
VERLORE PARADYS (Nico Snyman)	1	1	-	17	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	12
10. "Riviermin" (Elsabé Steenberg)	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
"Die invloed" (Pirow Bekker)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
11. "Die skerploene" (Paul Venter)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
"Die invloed" (Pirow Bekker)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
"Joppie" (Chris Barnard)	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Aandag aan die volgende aspekte:																				
• Vertellersgesigpunt en -fokus	4	-	-	7	2	-	-	4	3	2	-	10	2	1	-	5	2	-	-	4
• Gebeure en handeling	13	-	-	38	16	-	-	32	10	-	-	5	7	-	-	17	-	-	-	-
• Botsing/konflik/spanning/intrige	-	2	-	9	-	2	-	4	-	3	-	6	-	-	-	-	-	-	-	-
• Mensbeelding/ karakterisering/ verhouding	-	7	-	27	6	5	-	16	-	3*	-	27	4	-	-	6	-	-	-	-
• Tyd en ruimte	-	1	-	4	-	-	-	-	-	3	-	9	-	-	-	-	-	-	-	-
• Tema+lewensinsig;kern/probleem	-	4	-	30	-	2	-	4	-	4	-	11	-	2	-	22	-	-	-	-
• Beletselteken (funksie)	-	1	-	2	-	-	-	-	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-
• Kontraswerking/wending	-	2	-	6	-	1	-	2	1	-	-	2	-	1	-	2	-	-	-	-
• Beeldspraak/ lett.+fig./ met./pers.	1	1	-	17	1	-	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	1	-	12
• Simboliek	-	1	-	2	-	3	-	4	-	1	-	2	-	-	-	6	-	4	-	10
• Ironie	-	4	-	14	-	2	-	4	-	2	-	6	-	2	-	4	-	2	-	4
• Titel	-	3	-	11	-	-	-	-	-	2	-	6	-	-	-	-	-	1	-	2
• Dubbelsinnigheid	-	1	-	4	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Styl (figuur)	2	2	-	6	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
• Stemming / atmosfeer	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	3	-	6	-	-	-	-
• Buitestaander	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	4	-	-	-	-
• Aksentteken	-	1	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
TOTAAL	20	31	-	181	25	16	-	74	14	21	-	86	13	13	-	72	3	8	-	32

H/B = Herkenning/benoeming van lit./versteegneise terme

F = Funkisionaliteit

VV = Veelkeusevrae