

ONDERRIG VAN JEUGLETTERKUNDE

1. **INLEIDING**
2. **FUNKSIES VAN JEUGLITERATUUR**
 - 2.1 **Psigologiese funksies**
 - 2.2 **Maatskaplike funksies**
 - 2.3 **Intellektuele funksies**
3. **DIE LITERÊRE KOMMUNIKASIEPROSES**
 - 3.1 **Jakobson se kommunikasiemodel**
 - 3.2 **Responsbenadering**
 - 3.3 **Kommunikatiewe benadering**
4. **HOOFAGENTE : LITERÊRE KOMMUNIKASIEPROSES**
 - 4.1 **Leser**
 - 4.1.1 **Kenmerke van puberteit**
 - 4.1.2 **Kenmerke van adolessensie**
 - 4.2 **Bemiddelaars**
 - 4.3 **Sender**
 - 4.3.1 **Primêre senders**
 - 4.3.2 **Sekondêre senders**
5. **SUID-AFRIKAANSE ADDISIONELE TAALKONTEKS**
6. **SLOTOPMERKING**
7. **VERWYSINGSBRONNE**

DIE ONDERRIG VAN JEUGLETTERKUNDE

1 INLEIDING

Wanneer gekyk word na die literêre kommunikasieproses is dit opvallend dat die fokus in die onderrig van kinder- en jeugliteratuur besig is om te verskuif vanaf 'n teksgerigte- tot 'n meer lesersgerigte benadering. Met **kinderliteratuur** word bedoel boeke wat gelees word deur kinders in die laerskool, en **jeugliteratuur** behels tekste wat deur kinders in die adolessente fase gelees word.

In hierdie artikel sal ondersoek ingestel word na die **hoofagente in die literêre kommunikasieproses** en hoe dit die teksproduksie en teksresepsie van kinder- en jeug-literatuur beïnvloed. Met **teksproduksie** word bedoel die daarstelling van 'n geskrewe teks, en **teksresepsie** behels die proses van teksrealisering deur die leser. Om te besluit wie die belangrikste agente in die literêre kommunikasieproses is, is dit allereers nodig om te bepaal wat die **funksies** van literatuur is. Daarna word gekyk na die tradisionele **kommunikasiemodel van Jacobson** en twee alternatiewe modelle wat meer spesifiek op die leser se ervaring van die teks gerig is, naamlik die **responsbenadering** en die **kommunikatiewe benadering**.

In die Suid-Afrikaanse konteks bestaan die **Tweedetaal-klaskamer** uit 'n heterogene groep leerlinge. Hierdie kinders se agtergronde en taalvaardighede verskil en daarom sal hulle ervarings van die teks die dieselfde wees nie. Dit is moeilik om te voorspel presies hoe die **kurrikulum van die Tweedetaal Onderrigprogram** sal lyk. Tog is daar duidelike **riglyne** wat reeds 'n bepalende invloed op die beplanning van dié transformasie kan hê, waarop gefokus word.

2 FUNKSIES VAN JEUGLITERATUUR

Volgens **Ghesquiere** (1993:111) het die funksie van literatuur 'n hipotetiese karakter. Dit staan in noue verband met die intensie van die outeur sowel as die effek op die leser. **Ghesquiere** (1993:113-121) onderskei drie funksies van jeugliteratuur:

2.1 Psigologiese funksies

Dit hou veral verband met die **identifikasieproses** waardeur die kind insig verwerf in sy eie gevoels- en ervaringswêreld. Deur lees ontwikkel hy 'n groter gevoeligheid vir onderlinge verskille tussen mense. Hy leer om sy eie gedrag en die gevolge daarvan te interpreteer en dít lei daartoe dat hy minder veroordelend teenoor ander kan staan. Ook bied literatuur vir die jong leser kompensasië vir die gebreke en onvolkomenheid van die werklikheid waarin hy leef, hy kry kans om daarvan te ontsnap en sy wense te laat vervul. Verder is literatuur vir die leser 'n middel waarmee hy homself kan handhaaf en sy eensaamheid en verveling kan verminder. Om te lees help om sy spanningsvlakke te reguleer, want deur die proses van biblioterapie kry hy onbewustelik insig in sy eie probleme. Omdat lees hoofsaaklik vir die kind **ontspanning** bied, is hy nie daarvan bewus dat hy intellektueel ontwikkel, emosioneel groei (omdat hy saam lag en huil) en kreatief skeppend besig is nie.

2.2 Maatskaplike funksies

Deur sy kontak met literatuur word die jong kind gehelp om te **sosialiseer**, want hy maak keuses sonder die invloed van sy portuurgroep. Daardeur maak hy kennis met die samelewing se vooroordele, gedragspatrone, waardes en norme. Hy word ook bygestaan in die proses van aanpassing en leer watter rolle hy moet en kan speel in die samelewing. Só vind **kultuuroordrag** plaas en hy leer ken sy vryheid,

regte en verpligtings. Die individu word begelei om homself te sien as deel van 'n geheel, aldus **Carlsen** (aangehaal in Ghesquiere, 1993:120):

Literature by its very nature is selective and suggests integrations, connections, insights into experience, and values which the individual might not otherwise find for himself. At the best literature confronts the reader with the basic eternal problems of human beings, thus helping the individual to see himself as a part of an ongoing history.

Indien hy blootgestel word aan betrokke ("engagement") literatuur, kan ook sy etiese standpunt ontwikkel word in die ontginning van die probleme van menswees.

2.3 Intellektuele funksies

Jeugliteratuur het ook 'n **informatiewe** funksie, veral nie-fiksie, historiese romans wat in ander lande afspeel, en diereverhale. Verder dra die lees van literatuur ook by tot **taalverwerwing** spesifiek en **kognitiewe ontwikkeling** in die algemeen. Die kind se analitiese denke word geoefen as die lees van 'n teks hom stimuleer om te soek na die samehang of logiese opeenvolging van gebeurtenisse. Sy verbeelding word aangewakker deur die proses waarin hy hom inleef in die lewens van ander asook die erkenning van motiewe en simbole. Letterkunde het ook 'n **estetiese** funksie, dit kan die ander funksies transformeer deur 'n ewewig te skep en moralisering te voorkom. Dit gebeur wanneer die leser se aandag op die teks self gevestig word - die vorm, spel van ritme, klank en rym. Op hierdie manier raak die kind bewus van die kreatiewe krag van taal.

Uit bogenoemde funksies van jeugliteratuur is dit vir my duidelik dat die **leser** een van die hoofagente in die literêre kommunikasieproses is. Vir sy resepsie is hy dikwels afhanklik van die hulp van sy begeleier en daarom sal daar aan die

bemiddelaar aandag gegee moet word. Die **sender** sal ook die funksies van literatuur in gedagte hou wanneer hy die teks produseer.

Voordat daar gefokus word op die rol van die **kernagente** in die kommunikasieproses by kinder- en jeugliteratuur, sal ek eers die **responsbenadering** en **kommunikatiewebnadering** as alternatiewe vir **Jakobson se kommunikasiemodel** in die literêre kommunikasieproses bespreek.

3 LITERÊRE KOMMUNIKASIEPROSES

3.1 Jakobson se Kommunikasiemodel

Rita **Ghesquiere** (1993:25) het **Jakobson se kommunikasiemodel** gekies as uitgangspunt, omdat sy daarmee 'n werkbare raamwerk vir die interpretasie en analise van die kommunikasieproses vind, en omdat die aparte status van die leser in die jeugliteratuur die hele kommunikasieproses beïnvloed. Skematies lyk hierdie model met die tussenkoms van die bemiddelaar soos volg:

outeur -> teks (a)

metateks (b) -> ouer

volwasse leser

onderwyser

bibliotekaris

jong leser (c)

Ghesquiere (1993:25) merk op dat die jong leser dikwels die boek lees omdat hy dit móét lees en self laat hy hom nie deur die metateks van die deskundige lei nie. Hierdie toestand het belangrike gevolge vir sowel die outeur, die teks, die leser as die hele resepsieproses. Dikwels skryf die outeur vir sowel die kind wat hy wil bereik as die bemiddelaar wat hy wil tevrede stel, om daardeur soveel as moontlik bekendheid en waardering te verkry.

Alhoewel Ghesquiere 'n waardevolle bydrae lewer tot die bespreking van die sender, teks en ontvanger, vind ek dit noodsaaklik om meer te konsentreer op twee alternatiewe benaderings wat baie met mekaar verband hou, naamlik die respons- en die kommunikatiewe benaderings.

3.2 Responsbenadering¹

Waar daar in die verlede veral gekonsentreer is op **teksstudie**, het dit uit die voorafgaande bespreking van die funksies van jeugliteratuur duidelik geblyk dat die **ervaring van die leser** tydens die leesproses baie belangrik is. Daarom is 'n nuwe paradigma nodig waardeur die leser 'n liefde vir die boek en lees kan aankweek, terwyl die **literêre vorming en ontwikkeling van kommunikasievaardighede** nie nagelaat behoort te word nie.

Die responsbenadering is 'n **twee-rigting kommunikasieproses** waarin die leser herskeppend reageer op die skrywer se weergawe van 'n bepaalde siening. Die taak van die onderwyser (begeleier) in hierdie benadering is om deur die beplanning van sy aktiwiteite, 'n **balans** te handhaaf tussen vrye **genotervaring en tekstdisipline**.

Die **hoofmomente** van hierdie proses is luister/lees, nadenke, bespreking en integrerende aktiwiteite. Die **affektiewe dimensie** van die leser is die vertrekpunt, waarna deur teks-studie beweeg word na die **kognitiewe domein**. 'n Belangrike onderrigmiddel is die **leesjoernaal** waarin responsverslaggewing opgeteken word. Nadat die leser die teks gelees het, word daar geleentheid gegee dat hy kan identifiseer met karakters, waardeur hy sy **eie gevoelens ontdek**. Die karakters se ervarings word vergelyk met sy eie lewe en daar word 'n bespreking gehou oor die regverdiging van 'n bepaalde karakter se optrede.

Belangrik is ook die **verwagtingshorison** wat die titel skep. In die proses word die leser gekonfronteer met sy eie en ander se houdings en vooroordele. Daar word bespiegel oor moontlike ander optredes van karakters en wat die uiteinde daarvan sou wees.

Op bogenoemde maniere maak die **responsmodel** voorsiening vir 'n wye verskeidenheid **ervaringgerigte aktiwiteite** waardeur die leerlinge deur selfontdekking hul **verbeelding** sowel as hul **denkvaardighede** kan ontwikkel. Tesame met die ontwikkeling van **kreatiwiteit**, fasiliteer die responsmodel ook die ontwikkeling van die kind se **gevoelens** en **selfstandigheid**.

Dit is duidelik dat hierdie benadering baie konsentreer op die rol van die leser en die bemiddelaar in die kommunikasieproses terwyl die teks altyd as verwysingsraamwerk gebruik word.

3.3 Kommunikatiewe Benadering²

Die kommunikatiewe benadering het in die afgelope twee dekades ontwikkel as 'n alternatiewe metode om veral **tweede taal** aan te leer deur te konsentreer op **luister-, praat-, lees- en skryfvaardighede**. Wat die literêre kommunikasieproses betref, word die skrywer en die leser as **gelyke vennote** gesien en hulle bly afhanklik van mekaar. Waar die skrywer hoofsaaklik in beheer is van die skeppingsproses, is die leser met die hulp van die onderwyser meer in beheer van die resepsieproses. Die een kan egter nie sonder die ander bestaan nie.

Die kommunikatiewe benadering wil **wegbeweeg** van letterkunde onderrig waar die onderwyser en ander deskundiges (bv. die kritikus of resensieskrywer) se **strukturelistiese evaluering** van die teks beskou word as die enigste korrekte

antwoord. Hierdie model wil die leser lei tot **selfinsig en kommunikasie** oor die teks. Die lees van die teks word gesien as 'n **probleemoplossende handeling**. Op hierdie manier word die lees van letterkundige tekste en die onderrig daarvan, veral vir die tweede taal-leerling, toeganklik en interessant gemaak.

Die genoemde drie kommunikasiemodelle vestig die aandag op die agente wat elkeen 'n rol speel in die teksproduksie en teksresepsie. Vervolgens sal besondere aandag geskenk word aan die leser, die bemiddelaar en die sender in die literêre kommunikasieproses.

4 HOOFAGENTE IN DIE LITERÊRE KOMMUNIKASIEPROSES

4.1 Leser

Combrink (1990a:222) meen die feit dat verskillende lesers totaal verskillend reageer op die realiteit van 'n bepaalde teks, voldoende bewys is dat lees 'n kreatiewe proses is. Die leser se reaksie op die teks word bepaal deur sy ervaring, wêreld, ouderdom, volwassenheid. Om hierdie aspekte van die leser goed onder oë te kry, is 'n psigologies-sosiale profiel van die leser noodsaaklik. **Ghesquiere** (1993:59) beskou die jeug as 'n lewensfase van intense liggaamlike, psigologiese en sosiale veranderinge. Sy konsentreer verder op die kenmerke van elke lewensfase soos uiteengesit deur Bühler, Erikson en Piaget. Hoewel hierdie fases interessant is en in ag geneem behoort te word, is dit nie die enigste norm vir hierdie werkopdrag nie. Ander faktore soos ekonomiese- en sosiaal-maatskaplike agtergrond (met geleenthede én gestremdhede), sowel as die kind se behoeftes, belangstellings en aanleg bepaal volgens my ook die profiel van die leser.

Ghesquiere (1993:69-73) kyk indringend na leesfases waardeur die kind gaan, veral soos uiteengesit deur Charlotte Bühler. Daarin word melding gemaak van die rol wat selfbevestiging, spanning, avontuur en romantiek in die jong leser speel.

Die ontwikkeling van die kind se leesgedrag vind plaas vanaf die luister na 'n verhaal wat voorgelees word, tot die prenteboek, deur die fantasieverhaal, na die realistiese periode, tot by genuanseerde psigologiese karakters en die historiese roman - waar die kind se toekomsgerigtheid en sy insig sy fases bepaal. Hierby kan ook genoem word die kind se belangstellings en leesvoorkeure, waar daar merkbare verskille tussen seuns en dogters is.

Ghesquiere (1993:74,75) onderskei drie leeshoudings by kinders:

- * een groep lees vir inligting (die inhoud van die teks sal vir hulle belangrik wees) - **Hans Giehrl** noem dit die funksioneel-pragmatiese leser (Ghesquiere 1993:75);
- * die volgende groep lees veral om te ontsnap aan die werklikheid wat vir hulle leeg en vervelig is (die inhoud, en meer spesifiek sensasie in die vorm van avontuur of romantiek, sal hierdie lesers se aandag gevange hou) - **Giehrl** noem hulle die emosioneel-fantastiese lesers;
- * die laaste groep is kognitiewe lesers: saaklik, sin-gewend, en krities (vir hulle is die vorm van belang) - dit is 'n kombinasie van **Giehrl** se rasioneel-intellektuele leser en literêre leser.

Combrink (1990b:222) konsentreer veral op die aktiewe rol van die jong leser, wat reageer op die oop plekke (vergelyk **Iser** en die resepsieteorieë) in die teks. Hierdie oop plekke maak aanspraak op die leser se verbeelding, want dit sorg vir kommunikasie tussen die leser en die teks, en help met die estetiese realisering.

Combrink (1990b:222) meen "as die oop plekke in 'n teks te min is, raak die leser verveeld met die verhaal omdat hy nie voldoende aktiefskeppend betrokke is by die teks nie."

Combrink (1990b:223) noem verder die sekondêre wêreld in die teks wat deur die leser geskep word tydens sy herskepping van die teks. **Tolkien** (in Combrink, 1990:223) onderskei tussen die sekondêre wêreld van die verbeelding en die gegewe realiteit wat hy die primêre wêreld noem. Alhoewel die sekondêre wêreld van die skrywer en die leser dieselfde aard het, is hulle nooit identies nie. Die transformasie van die skrywer se fantasieë tot storielyn, simbool, karakters, verskil van die leser se aktiwiteit wat sy eie fantasieë laat aansluit by wat in die teks voorkom (Combrink, 1990b:223).

Die leser se verwagtingshorison is 'n ander aspek wat deur **Combrink** beklemtoon word. Sy noem **Jauss** (Combrink, 1990a:195) wat hierdie term gebruik om te verwys na die stel etiese, kulturele en literêre verwagtings en kriteria wat lesers gebruik om literêre tekste mee te beoordeel.

Holland (in Combrink, 1990a:195) glo dat elke leser 'n onbewuste (ego)filter het wat bepaalde indrukke byvoorbeeld nie toelaat nie. Hy verwerp die sogenaamde objektiwiteit van die leser en die onafhanklikheid van die teks. **Ghesquiere** (1993:103) sluit hierby aan as sy sê:

de set van vooroordelen, die elk mens, getekend door zijn eigen geschiedenis en de cultuur waarin hij leeft, al of niet bewust met zich meedraagt, is niet alleen van belang voor het scheppen van literatuur of voor het beoordelen ervan, maar ze bepaalt ook mee wat de lezer in de tekst lees.

Vir my lyk dit belangrik dat skrywers en bemiddelaars kennis sal neem van hierdie reaksie van jong lesers op tekste indien hulle doeltreffende (=funksionele) literatuuronderrig wil bewerkstellig.

4.1.1 KENMERKE VAN KIND IN PUBERTEIT / LAERSKOOLFASE

Enige kind het sekere behoeftes, en sy aanpassing by die lewe word bepaal deur die bevrediging van daardie behoeftes of die gebrek daarvan. Die mens se begrip en insig groei deur ondervinding.

Boeke bied 'n verryking van die lewe vir die leser. Die kind se verbeeldingskrag help hom om die boek sy eie te maak. Daardeur identifiseer hy met die boek-karakters en -ervarings en in werklikheid word daardie ervarings in die proses sy eie lewensondervinding.

Boeke wat van betekenis is, het 'n "diepte" wat help om die kind se behoeftes te vervul en aan te pas by sy lewe en omstandighede. Hieronder word nou gelet op die kind se behoeftes en ontwikkeling in die puberteitsjare.

*** Behoefte aan sekuriteit**

Die kind het behoefte aan materiële (fisiese en finansiële), emosionele en geestelike sekuriteit. Materiële sekerheid kan vernietig word deur rampe soos insolvensie en oorlog - en die kind het nodig om te leer om ook in sulke omstandighede aan te pas. Dit word grootliks gedoen deur emosionele en geestelike sekuriteit wat veel sterker is as materiële sekerheid.

Emosionele sekerheid word weerspieël in menslike verhoudinge, byvoorbeeld binne die familiekring, of vriendskapsverhoudinge. Ook hierdie sekuriteit kan vernietig word deur menslike toedoen, soos egskending, mishandeling en misbruik.

Naas materiële en emosionele sekuriteit het die kind ook 'n behoefte aan 'n geloof aan iets groters en magtigers wat nie deur mislukkings, rampe of menslike verhoudinge vernietig kan word nie. Dit is 'n behoefte aan iets veel groters as die mens en sy wêreld - dit is 'n behoefte aan 'n geloof, aan 'n godheid. Dit kom tot uiting in boek-karakters wat wel hierdie geloof besit. Dit moet egter nooit in boeke prekerig/dogmaties of didakties-godsdiensdig aangebied word nie. Kinders het 'n fyn aanvoeling vir die egtheid hiervan en kan maklik daarteen rebelleer as dit kunsmatig aandoen.

*** Behoefte om lief te hê en liefgehê te word**

Hierdie behoefte hang baie nou saam met emosionele sekerheid, maar is so sterk by die mens dat dit apart genoem moet word.

Die kind se eerste ondervindinge hiervan is natuurlik binne die gesin/familie. Eintlik ontwikkel die kind se hele begrip van menslike verhoudinge uit die gesins-omstandighede. Daarom speel gesinsverhale hier 'n groot rol en dit beteken nie dat daar in die boeke net gelukkige gesinsverhoudinge moet wees nie. Dit is juis deur die uitbeelding van een of ander ongelukkige toestand in 'n gesin waardeur 'n kind kan groei - enersyds deur die identifisering met die probleme of deur te lees wat in ander families aangaan en begrip daarvoor te leer.

Diereverhale is ook met hierdie behoefte gemoeid, want die affiniteit tussen diere of tussen dier en mens - die beskerming wat hulle aan mekaar gee - hang alles daarmee saam.

Uiteindelik groei hierdie behoefte aan liefde en om lief te hê in die mens se soeke na 'n lewensmaat en 'n liefdesverhouding. Vir die jong kind is die behandeling daarvan in stories nog onpersoonlik.

*** Behoefte om as deel van 'n groep aanvaar te word**

Die kind het 'n behoefte om in 'n groep aanvaar te word, om 'n eie plek en identiteit te hê. Dit beteken aanvaarding in 'n groep of groepe wat vanuit die familie uitkring - die omgewing, ouderdomsgroep, vriendekring, skool, bevolkingsgroep, ens.

In hierdie fase het kinders gewoonlik 'n groot verlange na kontak met kinders van dieselfde geslag. Dit verklaar die kind se voorliefde vir spanspele, bv. rugby, hokkie, sokker en netbal, en die neiging om by 'n groep van sy eie aan te sluit. Dit word ook gemanifesteer in passiewe deelname as toeskouer.

In 'n spansport kan van oortollige energie ontslae geraak word en die drang na prestasie en selfgeding word bevredig. Om die span te laat wen, vereis nie net sportvermoë nie, maar ook spangees en sportmanskap.

Daar ontstaan by die kind in hierdie leeftydse fase 'n sterk samehorigheidsgevoel en hulle identifiseer met groepe wat soos hulle dink en voel. In hierdie groep sal 'n kind soms dinge doen wat hy anders nie alleen voor kans sien nie, en die groep tree ook op as sy gewete. Soms word konflik met die buitewêreld in hierdie groepe op die spits gedryf en is daar 'n stryd teen gesag, beskadiging van eiendom, leuens, bedrog en diefstal.

Boeke wat oor hierdie soort onderwerpe handel kan die kind help om die innerlike stryd wat hy ervaar oor hierdie soort wandade uit te sorteer en met homself en sy omstandighede vrede te maak.

*** Die behoefte aan kennis**

Hierdie behoefte kan ook as intellektuele sekuriteit beskryf word. Nie net begin die kind meer bewus raak van sy vermoë om op skool akademies te presteer nie, dit is ook die tyd waar kinders besondere vreugde vind in stokperdjies waar hulle met hulle hande kan werk en dinge kan versamel. Storieboeke kan ook 'n ryk bron van inligting word in hierdie verband.

*** Die behoefte aan avontuur**

Die jeugdige ervaar 'n groot behoefte aan belewenis. Daarom word daar gesoek na die sensasionele, spannende situasies, gevaar en risiko's, wat aansluit by 'n besondere avontuurlus. Daar is ook 'n belangstelling in vreemde lande en ontdekkingsreise. Hierdie belewenishonger verklaar die kind se vergrote belangstelling in boeke, films en TV in hierdie leeftydse fase.

*** Behoefte aan ontspanning**

Die jeugdige wat nie uiting vind vir sy avontuurdrang in die fisiese werklikheid nie, voel dikwels verveeld en het behoefte aan ontspanning. Ook wanneer daar by hulle nie 'n bewuste doelwit is om na te streef nie, lees kinders meestal vir ontspanning - omdat hulle dan vry is van opdragte of enige dwang.

Lees vir ontspanning beteken ook afwisseling, daarom moet daar verskillende soorte boeke aan die beskikbaar wees. Hierdie boeke kan ook terselfdertyd die kind se emosionele behoeftes bevredig - in fantasie wat hulle vir ontspanning lees, moet daar nie 'n afwesigheid van karaktertekening wees nie. Psigologies is hulle

steeds besig om te ontwikkel as mense en die boeke wat hulle lees, moet ook aan hierdie behoeftes voldoen.

*** Ontwikkeling van 'n eie waardesisteem**

Tot dusver in die kind se ontwikkeling, het die volwassene in sy lewe (ouer of onderwyser) die verantwoordelikheid vir die kind se optrede gedra. Nou moet die jeugdige egter leer om sy standpunt vanuit die terrein van waardes te motiveer. Sy wêreldbeeld word dus nou vergroot deur die toevoeging van idees en ideale en 'n idealistiese wêreldbeeld is kenmerkend van hierdie lewensfase. Tog is die moderne jeugdige meer realisties omdat tegniese en finansiële oorwegings deesdae sterk invloed op kinders uitoefen.

In hierdie stadium word die jeugdige se werklikheidsbeeld beïnvloed deur persoonlikheid, omgewingsfaktore, geestelike aktiwiteit en selfstandigheid, asook 'n bepaalde diepte. Aan die een uiterste is daar diegene wat alles wil ondersoek en niks as vanselfsprekend aanvaar nie. Hierdie jeugdige bots soms heftig met die sosiale en kulturele omgewing. Aan die ander uiterste is daar diegene wat die weg van die minste weerstand kies en die heersende denke en lewensopvattinge eenvoudig so aanvaar.

Dit is nodig dat die jongmense leer om self te dink en self te beoordeel, want die kollektiewe denke - wat die kind deur die massamedia leer ken - maak die ontwikkeling van 'n vrye outonome persoonlikheid onmoontlik. Sosiale en kulturele kritiek is noodsaaklik vir die bestaan van 'n lewende tradisie en vir verdere kultuurskeppings. Daarom kan boeke wat lewenswaardes ontgin deur middel van stories, daartoe bydra dat die jeugdige saam met die hoofkarakters worstel om tot volwassenheid te groei. Die ontginning van die sin en betekenis van die lewe

help die kind om sy eie waarde en 'n waardige en aanvaarbare selfbeeld te ontwikkel.

4.1.2 KENMERKE VAN ADOLESSENSIE

Die jeugdige in die Senior Fase kan gekenmerk word deur die volgende:

- * Hulle is gewoonlik in 'n **aktiewe introversie**-fase, wat lei tot die ontdekking van die ek, met sy wêreld van gedagtes, gevoelens, stemminge, drange, strewes en begeertes. Dit word gewoonlik in die literatuur deur ek-vertellings uitgebeeld en dit lei tot die ontdekking van die mens se unieke individualiteit.
- * Omdat die jeugdige gedurig met homself besig is, neig hy tot **selfkritiek**, veral van sy eie uiterlike voorkoms. Die ontwikkeling tot volwassenheid en aanvaarding van homself bring egter begrip vir sy optrede.
- * Die jongmens is baie bewus van tyd, naamlik verlede en toekoms, die verganklikheid van die lewe en die betekenis van die dood. Dit hang saam met die **ontwikkeling van sy waardesisteem**. Daar is dikwels van "jeugdige optimisme" sprake, wat gebalanseer word deur sy konfrontasie met die dood. Hierdie proses van vergeesteliking word sterk beïnvloed deur die waardes van mense in sy omgewing, bv. ouers, onderwysers, ens.
- * Kenmerkend van die jeugdige is die stryd om saam te leef met sy **ontwikkelende geslagsdrang** wat ook bydra tot die ontwikkeling van sy persoonlikheid, geestelike kragte en funksies. Nie net is die hoofkarakters bewus van sy eie seksualiteit nie, maar ook van die seksualiteit van die teenoorgestelde geslag.

* In hierdie lewensfase worstel die jeugdige met 'n **strewe na selfuiting**, wat gestalte vind in sy skoolwerk, kuns, tegnologie, stokperdjies en belangstellings. Dit kan ook uitgebeeld word in die vorm van kunsuitings, waar die karakter se selfvorming en geestelike of kulturele ontwikkeling plaasvind. Hy ondervind 'n sterk skeppingsdrang waardeur hy gestalte gee aan die waardes wat hy ontwikkel.

* 'n Ander kenmerk van die jeugfase is die tiener se **rebelsheid**. Hy word nie meer opgevoed deur woorde alleen nie, maar hy is veral in opstand teen die mense in sy omgewing se voorbeeld. Maniere waarop hy sy verset toon, is sy taalgebruik, kleredrag en gewoontes.

* In die adolessente fase ontwaak daar 'n verlange en behoefte na **geesgenote**, veral na iemand met wie jy één kan word en wat jy kan liefhê. Verhoudings met dieselfde en die teenoorgestelde geslag is dus ook belangrik in terme van vriendskap, wat nie noodwendig seksueel is nie. Omdat hierdie verlange dikwels idealisties is, word jongmense soms ontnugter (teleurgestel) in hulle vriendskappe.

* Die jeugdige se **beleving van die estetiese** raak nou onafhanklik van volwassenes (meestal a.g.v. sy rebelsheid en behoefte aan eie identiteit) en dit is in 'n groot mate subjektief. Hy is op soek na kuns wat sy stemminge en gevoelens uitbeeld. Daarom is liefde vir alternatiewe musiek dikwels 'n aspek in jeugliteratuur. Hiermee saam hang die jeugdige se sentimentele natuurbelewenis, omdat dit ook sy woeling en wisseling in stemminge weerspieël.

4.2 **Bemiddelaar**

Daar kan onderskei word tussen **formele** en **informele** bemiddelaars. Die formele begeleiers sluit in die persone wat direk betrokke is by die onderrigsituasie, naamlik die onderwyser en die bibliotekaris, sowel as die persone wat indirek

betrokke is by die literêre kommunikasieproses, en wel die deskundige kritici wat vir metatekste verantwoordelik is, en voorskryfpaneel. Verder is daar die informele begeleiers, soos die ouers en grootouers, wat veral 'n rol speel in die orale tradisie en die voorlees van boeke aan die baie jong kind. In hierdie werkopdrag word net aandag aan die onderwyser gegee.

Voortspruitend uit die vorige argumente dat die leser afhanklik is van die onderwyser, sal laasgenoemde dit as uitdaging moet aanvaar om te konsentreer op die respons van die jong leser. Die bemiddelaar se rol sal hoofsaaklik wees om aktiwiteite te beplan waarmee die oop plekke deur die leser gevul kan word en die sekondêre wêreld van die kind self ontsluit kan word. **Rosenblatt** (in Combrink, 1990a:194) glo literatuur voorsien ervaring, nie kennis nie. Omdat elke leser se respons op 'n teks uniek is vanweë sy persoonlikheid, ervaring en kennis, sal die onderwyser homself moet sien as fasiliteerder, nie meer as die deskundige nie. Hy sal moet toelaat dat die leerling se belewing van die teks die vertrekpunt vir prosaonderrig word, waar die onderwyser nie 'n onbetrokke toeskouer kan bly nie. Hy sal moet aanvaar dat ook hy 'n leser is wat die teks op 'n bepaalde manier beleef. Niemand kan in hierdie proses meer skuil agter wetenskaplike literêre terme en formele, objektiewe analise nie. (Combrink 1990c:244).

Benton & Fox (in Combrink, 1990a:195) identifiseer verskillende **responselemente** waarmee die bemiddelaar rekening moet hou, naamlik visualisering, vooruitskouing en terug-skouing, interaksie en evaluering. Verder sal die onderwyser kennis moet neem van die kind se verwagtingshorison en sy verwysingsraamwerk. Omdat die mens se leeservaring bestaan uit 'n mengsel van assosiasies en herinneringe, gemeng met reaksies wat deur die teks geaktiveer is, sal die leerkrag homself moet instel daarop om die affektiewe domein van die kind as uitgangspunt te gebruik. Op hierdie manier kan beweeg word van tekservaring na teksstudie, met

die teks as verwysingsbron. Dit bring myns insiens mee dat die onderwyser homself, sy gevoelens en houdings, moet ken en aanvaar. Andersins sal die kind se unieke respons 'n bedreiging vir die onderwyser kan wees, omdat min mense daartoe in staat is om werklik gevoelens toe te laat om te wees. Dit kan veral moeilik wees om hewige emosies te fasiliteer tot groei.

Verder impliseer 'n responsgerigte onderrigbenadering dat die bemiddelaar aan die leerling vryheid sal gee om 'n teks vanuit sy eie lesershoek (sy eie werklikheid) te verwerp of hom daarmee te identifiseer. Dit behels dat die kind se teksvoorkeure gerespekteer moet word omdat dit sy huidige denkvlak, ontwikkelingsvlak, belangstelling en behoefte weerspieël (Combrink 1990c:244).

Die onderwyser sal metodes moet bedink en luister-, praat-, lees- en skryfaktiwiteite moet beplan waardeur die leerling se respons en ervaring ontwikkel en uitgebou kan word. Op hierdie manier kan die leerkrag die kind tot selfstandige denke lei en hom help met die ontwikkeling van sy skeppende vermoë deur sy verbeelding te stimuleer. Sy verbale vermoë kan ook ontwikkel as hy leer om sy gevoelens, ervarings en gedagtes te formuleer. Mettertyd kan die kind 'n bepaalde literêre smaak en oordeel ontwikkel wat hy kan vertrou. Omdat die onderwyser die kind toelaat om emosioneel én intellektueel betrokke te wees by die literêre teks, kan hy die kind help om agter te kom watter rol literatuur in sy gedagte- en gevoelslewe speel (Combrink 1990c:244).

Dit is duidelik dat bogenoemde tipe onderrig alleen kan plaasvind binne 'n ontspanne klasatmosfeer waar 'n vertrouensverhouding tussen die onderwyser en die leerlinge, en die leerlinge onderling, bestaan.

Soos reeds vroeër gesê, is die leser en die skrywer inter-afhanklik van mekaar. Daarom sal in die volgende afdeling hoofsaaklik op die skrywer as sender gekonsentreer word.

4.3 Sender

(a) Skrywer as primêre sender

Alhoewel die skrywer meestal beskou word as die skepper of maker van die literêre werk, het hy die dilemma dat die leser 'n ambivalente houding teenoor hom inneem: meestal onthou die jong leser die karakter of die storie, en nie die outeur nie.

Ghesquiere (1993:35) gee veral baie aandag aan die redes waarom skrywers skryf, waarop nie in hierdie werkopdrag ingegaan sal word nie. As 'n mens kyk na die skeppingsproses self, is dit duidelik dat daar onderskei kan word tussen die siener en die vakman, waar inspirasie enersyds en tegniese vaardigheid andersyds, die skrywer aanspoor tot die skryfproses. Om watter psigologiese of sosiologiese rede 'n skrywer ook al skryf, hy sal wel deeglik op hoogte moet wees van die verskillende benaderings tot die literêre kommunikasieproses.

Die beeld wat die skrywer het van die geïntendeerde leser sal bepaal word deur die kinders uit sy eie omgewing, asook sy kinderjare. Dit sal wel aangevul word deur opvoedkundige opvattinge en sy eie ideaalbeelde (Ghesquiere 1993:88). Sien hy die kind as 'n klein volwassene, sal hy kognitiewe waardes en taboes deurbreek en voorkeur verleen aan rasionele, realistiese en problematiese temas. As hy die kind as 'n onskuldige wese sien wat leef in 'n geslote harmonieuse wêreld, vër van die probleme waarvoor die volwassene te staan kom, sal die skrywer die kind isoleer van die bose wêreld en konsentreer op positiewe waardes en deugde. Hierdie skrywer idealiseer die werklikheid en sal voorkeur

gee aan fantasie-literatuur. Die mate waartoe die skrywer aanvaar dat die kind 'n aanpassings- en assimilasievermoë het veral ten opsigte van seksualiteit en emansipasie, sal sy keuse van genres en onderwerpe bepaal. Enige skrywer sal in gedagte moet hou dat die kind se passiewe taalkennis meer is as sy aktiewe taalkennis, dat sy sintese vermoëns beperk is en dat dat spanning vir die kind belangriker is as beskrywing. Dit sal ook 'n invloed hê op sy woordkeuse en sinsbou. Ook die belangrikheid van die kind se verwagtingshorison in die proses van resepsie, sal in ag geneem moet word by die teksproduksie.

(b) Sekondêre senders

* **Vertaler:**

Die ideale toestand is wanneer die vertaler self ook 'n skrywer is, omdat die boodskap en estetiese kwaliteit van die teks dan nie in die gevaar gestel word nie. Die taak van die vertaler is om sowel die saaklike inligting as die estetiese werking en die praktiese effek van 'n teks aan die leser weer te gee. Baie aandag sal gegee moet word aan die kultuur binne teksverband, die humor, styl, woordspelings, simboliek en dialek. Die rol van die vertaler is niks meer nie, as dié van skaduweeloper wat saam met die outeur loop en getrou sy bewegings volg. Daarom is die samewerking tussen outeur en vertaler van uiterste belang (Ghesquiere 1993:44-46).

* **Illustreerder:**

Dit is die tweede skeppende gees in die teksproduksie, hy omskep idees in visuele beelde. Volgens **Tabbert en Bouschaert-Ghesquiere** (in Combrink 1990b:222) vul teksillustrasies dikwels van die oop ruimtes in die teks wat kan meebring dat die leser se kreatiewe deelname verminder word. Dit is dus belangrik dat die spanning nie verbreek word of dat daar ander kommunikasiesteurnisse in hierdie deel van die produksieproses moet plaasvind

nie. Ideaal is dat die teks en die illustrasie mekaar moet aanvul. Die illustreerder het dus 'n dienende funksie in sy skepping van atmosfeer (Ghesquiere 1993:51).

* **Uitgewer:**

Die taak van die uitgewer is tweërlei: enersyds moet hy selekteer en 'n sensuur-funksie vervul, andersyds moet hy let op die vormgewing van die teks. Natuurlik moet hy ook rekening hou met ekonomiese oorwegings. 'n Belangrike rol van die uitgewer is om opdraggewer te wees, waardeur die teks-produksiemark uitgebrei kan word (Ghesquiere,1993:50-55).

* **Mediatekste:**

Omdat ons leef in 'n tyd waar die jongmens meer aan massamedia (televisie, tydskrifte, radio, ens.) as aan boeke blootgestel word, is dit belangrik dat sodanige mediatekste ook beskou word as deel van die teksproduksieproses. "Oorsee word reeds werke uit alle tekstipes op skool behandel, selfs uit die sogenaamde para-literatuur soos strokiesverhale, jeugboeke en referensiële tekste" (Van Coller, 1988:122).

5 SUID-AFRIKAANSE TWEETAALKLASKAMER

Eerstens kan daar wat die leser betref, indringend gekyk word na die kind se **verwagtingshorison**. Combrink (19990a:195) sê dat dit waarskynlik is dat daar nooit 'n enkele homogene groep lesendes kan wees nie. Die verwagtingshorison verskil volgens haar nie slegs van tydperk tot tydperk nie, maar ook van mens tot mens. "Omdat die verwagtingshorison die produk is van 'n dinamiese proses, moet dit voorsiening maak vir veranderende persepsies" (Combrink 1990a:195).

Daarom moet daar volgens **Van Coller** (1988:126) van die leser kennis geneem word, veral "die kennis waaroor hy beskik, sy verwagtinge ten opsigte van die vak en die nuttigheids-waarde daarvan in byvoorbeeld 'n werksituasie." **Van der Berg** (1989:14) meen dat "ons by die onderrig van Afrikaans in 'n multi-kulturele gemeenskap nie net met die pedagogies-didaktiese perspektiewe moet rekening hou nie, maar ook met die eiesoortige sosio-polities-linguistiese konteks." Op grond hiervan stel Van der Berg 'n **vraelys** voor wat die onderwyser kan help om geskikte tekste uit te soek. "So 'n vraelys sal die leerlinge laat voel dat die onderwyser hulle behoeftes in aanmerking neem en dit sal bydra tot 'n goeie verstandhouding tussen onderwyser en leerling" (1989:16). Ook **Combrink** (1990c:245) pleit dat die leser se **leesvoorkeur** in ag geneem behoort te word. **Van Coller** (1988:123) sê dat die leerling gehelp moet word om 'n **leeshouding** aan te kweek wat hom "in staat sal stel en bereid sal maak om verskillende tekste te vind, op sy eie vlak selfstandig aan te pak en te verwerk."

Omdat die leerlinge in die tweedetaal-klaskamer se lees- en taalvaardighede verskil, is die taak van die bemiddelaar van uiterste belang. Dit nie alleen om die teks vir die leser toeganklik te maak nie, maar ook en veral om die kind toe te laat om daarop te reageer op sy eie unieke manier. Myns insiens sal onderwysers se **ontwikkeling van eie selfbeeld** in voor- en indiensopleidingskursusse aandag moet kry, sodat die onderwyser in staat gestel kan word om fasiliteerders te wees in die teksresepsieproses. Verder sal die onderwyser opgelei moet word om sy verantwoordelikheid as ontwerper van onderrigstrategieë na te kom. Hy moet deur sy metodes die leerlinge help om hulle eie response na te gaan, te ontwikkel en met ander te deel, en om nie hulle eie oordeel te wantrou nie. Selfs die kind se verveling met of verwerping van 'n teks kan gebruik word as geldige vertrekpunte vir 'n gesprek oor die gelese teks. **Combrink** (1990c:245) noem

enkele praktiese implikasies van die resepsiegerigte onderrig-benadering wat baie bruikbaar is vir die klaskamersituasie.

Onderwysers kan verder 'n rol speel om kinders met skryftalent te ontdek, te stimuleer en selfs op te lei, of te laat oplei deur skryfskole soos dié van die **ATKV** by die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

Ook indirekte bemiddelaars, soos diegene op voorskryfpaneel, sal ingelig moet word oor die fokusverskuiwing in die onderrig van literatuur wat besig is om plaas te vind. Nuwe kreatiewe maniere om die kommunikatiewe benadering te evalueer, sal ontwikkel moet word om aan te pas by wat in die klaskamer plaasvind, byvoorbeeld die **oopboek-eksamen**.

Wat die sender betref, kan gesê word dat daar ongelukkig min skrywers is wat die leser in die Suid-Afrikaanse skole emansipeer, deur hulle byvoorbeeld voor te berei op 'n nuwe Suid-Afrika³. Meeste Afrikaanse skrywers neig om die bestaande orde te aanvaar (selfs te ontwyk wat die politieke arena betref) daar is min kritiek op die status quo. Dit kan egter wees dat daar dalk sulke tekste is, maar dat die uitgewers (met hulle monopolieë en hulle geneigdheid om die heersersklas tevrede te stel), sulke tekste nie die lig laat sien het nie.

Omdat **biblioteke** onvoldoende beskikbaar is, sal daar aan ander maniere gedink moet word om kinders aan leesstof bloot te stel. Die organisasie **READ** doen baie in hierdie verband om die probleem op te los. Dit sou ook goed kon wees indien gevestigde establishment-skole 'n rol kon speel om meer gemeenskaps-betrokke te wees en kinders aan te moedig om self boeke te skryf, te illustreer, te versterk met 'n lamineer-proses, te bind en aan te bied aan minder gegoede skole.

In die multi-kulturele klaskamer van die nuwe Suid-Afrika is dit noodsaaklik dat elke lesers van Afrikaans as tweedetaal moet kan identifiseer met die gebeure en karakters in 'n jeugboek.

Vereistes vir multi-kulturele jeugliteratuur

Multi-kulturele literatuur behoort aan die volgende kriteria/vereistes te voldoen:

- * Die teks se effek op die lesers moet lei tot 'n verbeterde selfbeeld en selfrespek;
- * Die literêre kwaliteit (tema, karakterisering en agtergrond) moet van hoë gehalte wees;
- * Daar moet 'n akkurate en gebalanseerde representasie van 'n multikulturele wêreld wees;
- * 'n Waardige, menswaardige beeld van ander kultuurgroepe is 'n vereiste - karakters moet gebalanseerd wees en gelyke waarde hê;
- * Die teks moet 'n universele waarheid uitlig;
Die taalgebruik moet nie kunsmatig of vol stereotipe dialek wees nie;
- * Hoewel die teks morele waardes en etiese beginsels mag uitlig, mag dit nie as sedelesse of preke na vore kom nie, ook nie as politieke propaganda nie;
- * Ander groepe se kultuur moet nie net in terme van hul godsdiens, feesdae en tradisies uitgebeeld word nie;
- * Die perspektief van die verteller moet betroubaar wees;
- * Daar moet eerder op ooreenkomste as verskille tussen kulture gefokus word;
- * Die karakters moet in mekaar se skoene kan staan, om sodoende die lesers se empatie te wek en verbeelding te ontwikkel;

- * Die verhaal moet nie berus op óf 'n pessimistiese óf 'n optimistiese (eensydige) verdraaiing van die werklikheid nie.
- * 'n Leser wat die ouderdom van die hoofkarakter het, moet kan identifiseer met die hoofkarakter.

6 SLOTOPMERKING

Samevattend kan gesê word dat die implikasies wat die lesersgerigte benadering op die teksproduksie het, 'n faktor is waarmee deeglik rekening gehou moet word deur die sender in die literêre kommunikasieproses. Ook die onderskeie bemiddelaars in die praktyk van letterkunde-onderrig in die skole, veral waar Afrikaans as Tweede Taal aangebied word, sal op hoogte moet kom met kontemporêre ontwikkelings in die aanbieding van kinder- en jeugliteratuur.

VERWYSINGSBRONNE

ANKER, J. 1991. Letterkunde-onderrig in die hoërskool: die responsbenadering as 'n oplossing. Die Unie. 87(7):185-188.

COMBRINK, Louise. 1990. Onderrigprogram vir "*Geheim van die reënwood*" vir st. 5. Klasgids. 25:1

COMBRINK, Louise. 1990a. Die rol van die leser in die literêre kommunikasiesituasie. Die Unie. 86(7): 194-195.

COMBRINK, Louise. 1990b. Die rol van die leser in die literêre kommunikasiesituasie. (Vervolg). Die Unie 86(8): 222-223.

COMBRINK, Louise. 1990c. Didaktiese implikasies van die erkenning van die leser se rol in die literêre kommunikasieproses. Die Unie. 86(9): 244-248.

COMBRINK, Louise. 1992. 'n Integreerende benadering vir literatuuronderrig. Klasgids. 27(2): 9-16.

COMBRINK, Louise. 1992. Voorbeelde van responsgerigte vrae. Vernuwung van die Onderrig van Afrikaans. Bylae II: 457-459.

GHESQUIERE, Rita. 1993. Het verschijnsel jeugdliteratuur. Amersfoort: Acco Leuven.

LOHANN, Carl August. 1972. Die bekroonde kinderboek en die aanvaarding daarvan deur die kind, met spesiale verwysing na Suid-Afrika. Phil.-proefskrif. Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys.

- PIENAAR, Lydia. 1973. Die kinderverhaal as literatuur: met verwysing na werke deur Freda Linde en Alba Bouwer. M.A.-verhandeling. Universiteit van Kaapstad.
- STEENBERG, Elsabe. 1975. Die kind in die Afrikaanse prosa: 'n literêre evaluasie. D.Litt.-proefskrif. Universiteit van Oranje-Vrystaat.
- STEENBERG, Elsabe. 1979. My kind en sy boek. Kaapstad: Tafelberg.
- TOTEMEYER, Andree-Jeanne. 1979. Outoritêre en anti-outoritêre kinderlektuur met Struwwelpeter as prototipe. M.A.-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch.
- TOTEMEYER, Andree-Jeanne. 1984. The racial element in Afrikaans children's and youth literature. D.Phil.-verhandeling. Universiteit van Stellenbosch.
- TOTEMEYER, Andree-Jeanne. 1992. Kinder- en jeugboeke in Afrikaans: Leemtes op die rakke. Karring. Winter: 3-7.
- VAN COLLER, H.P. Tendense in die literatuuronderrig in Europa, en die betekenis daarvan vir Afrikaans en Nederlands in Suid-Afrika. Klasgids 28(3): 120-128.
- VAN DER BERG, D.Z. 1989. Jeugliteratuur in die kommunikatiewe benadering. Klasgids. 24(1): 14-20.
- VAN DER BERG, D.Z. 1993. Elsa Joubert: 'n Kommunikatiewe Benadering. Proefskrif (Ph.D.-graad). Pietermaritzburg: Universiteit van Natal.
- VENTER, Martha Aletta. 1991. 'n Ondersoek na die verwesenliking van die kommunikatiewe doelstellings in die evaluering van Afrikaans as tweede taal. M.Ed.-tesis. Pietermaritzburg: Universiteit van Natal.

© Estelle Kruger

Universiteit van Stellenbosch

2004