

DIE ONTWIKKELING VAN HULPMIDDELS VIR DIE ONDERRIG VAN KINDER- EN JEUGLITERATUUR IN AFRIKAANS HUISTAAL VIR DIE GRONDSLAG- EN INTERMEDIÊRE FASE

ELMA MARAIS

School for Human and Social Sciences for Education
North-West University
Potchefstroom, South Africa
12317942@nwu.ac.za

CARISMA NEL

School for Human and Social Sciences for Education
North-West University
Potchefstroom, South Africa
carisma.nel@nwu.ac.za

CHRISTINE DU TOIT

School for Human and Social Sciences for Education
North-West University
Potchefstroom, South Africa
christine.dutoit@nwu.ac.za

OPSOMMING

Die onderrig van kinder- en jeugliteratuur (KJL) is 'n integrale deel van die nuwe Nasionale Kurrikulum en Assesseringsverklaring (NKABV) wat vanaf die begin van 2012 in die land se nasionale skole geïmplementeer is. In die NKABV word daar egter min leiding aan onderwysers gegee oor watter konsepte deel van letterkunde onderrig op skool uitmaak en daarom is dit nodig om goeie hulpmiddels te ontwikkel om onderwysers te ondersteun wanneer hulle kinder- en jeugliteratuur onderrig. Die doel van hierdie artikel is om die belangrikheid van hulpmiddels in die klaskamer te bespreek en tot watter mate dit onderwysers en selfs leerders kan ondersteun in die onderrig- en leerproses. In die artikel sal daar gefokus word op wat in die NKABV as rigtinggewende dokument ten

opsigte van letterkunde en poësie onderrig in die Afrikaanse kurrikulum uiteengesit word, en laastens sal daar gekyk word na die gebruik van die voorgestelde hulpmiddels in die klaskamer.

SLEUTELWOORDE

opvoedkundige hulpmiddels, professionele ontwikkeling, kinder- en jeugliteratuur, Nasionale Kurrikulum en Assesseringsverklaring

1 INLEIDING

Die onderrig van letterkunde en poësie is 'n integrale deel van die nuwe Nasionale Kurrikulum en Assesseringsverklaring (NKABV) wat vanaf die begin van 2012 in die land se nasionale skole geïmplementeer is (DBE 2011a:8). In die NKABV word daar egter min leiding aan onderwysers gegee oor watter konsepte deel van letterkunde¹ onderrig op skool uitmaak.

Die inhoud van die letterkunde program word oorgelaat aan die skrywers van die handboeke en die betrokke onderwyser self. Alle skole het egter nie dieselfde hulpbronne en fasiliteite tot hulle beskikking nie, en die keuse van watter letterkunde gebruik kan word, word aan die oordeel van die onderwyser oorgelaat, omdat die Departement van Basiese Onderwys (DBO) sê dat onderwysers tekste uit hulle leërs mag gebruik (DBE 2011a:33). Dit is belangrik dat onderwysers toegang het tot goeie en doeltreffende hulpbronne omdat dit volgens Dawson (2012) die onderrig van leerders positief kan beïnvloed. Volgens Dawson (2012) gee gepaste hulpbronne aan leerders die vermoë om op 'n maklike en gepaste wyse nuwe konsepte aan te leer en te onthou.

Die doel van hierdie artikel is om die belangrikheid van hulpmiddels in die klaskamer te bespreek en tot watter mate dit onderwysers en selfs leerders kan ondersteun in die onderrig- en leerproses. In die artikel sal daar ook gefokus word op wat in die NKABV as rigtinggewende dokument ten opsigte van letterkunde en poësie onderrig in die Afrikaanse kurrikulum uiteengesit word, en laastens sal daar gekyk word na die gebruik van die voorgestelde hulpmiddels in die klaskamer.

Hierdie artikel wil die volgende navorsingsvrae antwoord:

1. Hoe word opvoedkundige hulpmiddels gedefinieer?
2. Hoe kan inhoudskennis soos vervat in die NKABV met verwysing na kinder- en jeugliteratuur (KJL) weergegee word deur middel van opvoedkundige hulpmiddels?

Om hierdie navorsingsvrae te antwoord is daar 'n breedvoerige literatuurstudie gedoen, deur relevante en resente bronne op te spoor. Daar is vir die doeleindes van die literatuurstudie, gebruik gemaak van die EBSCOHost, RSAT, SABINET, NEXUS

se bibliografiese databasisse vir soektogte na die volgende sleutelwoorde: opvoeding, opvoedkunde, opvoedkundige hulpmiddels, kinderlektuur, sprokies, fabels, mites, legendes, fantasieverhale, diereverhale, avontuurverhale, historiese verhale, vertaalde verhale, narratologie, leesleiding, poësie plus hulle Engelse ekwivalente.

Die literatuurstudie fokus op opvoedkundige hulpmiddels en kinder- en jeugliteratuur. Om duidelikheid te kry oor hoe kinder- en jeugliteratuur geëvalueer en gekies behoort te word, is daar in die literatuurstudie op kinder- en jeugliteratuur self asook die genres en subgenres in kinder- en jeugliteratuur gefokus.

2 HULPMIDDELS VIR DIE KLASKAMER GEDEFINIEER

Vir die ontwikkeling van hulpmiddels wat gebruik kan word in die klaskamer vir die onderrig van letterkunde is dit belangrik om hulpmiddels te definieer en die kriteria waaraan hulpmiddels moet voldoen uiteen te sit.

Volgens SALTO (2014) kan hulpmiddels soos volg gedefinieer word:

An instrument to transfer and implement educational objectives into a practice which engages participants in the learning process. An educational tool should self sustain. This means that it might be short, but should complete the learning process. It can be a simulation exercise, a creative workshop, a role-play, an outdoor activity ... with its theme, techniques, target group, materials, timing, evaluation and tips for its further use. Transferability is indeed one of the inherent characteristics of any educational tool.

Rickey (2014) definieer hulpmiddels as:

Materials that the classroom teacher uses to help students understand concepts. Teaching aids are materials that the classroom teacher uses to help students understand the concepts she introduces during her lesson. These teaching aids can take numerous forms, from the beans students might count while learning simple math in kindergarten to the photos of famous people and places teachers might display during a history lesson.

Klaus (2014) definieer hulpmiddels as:

Teaching aids are tools that classroom teachers use to help their students learn quickly and thoroughly. A teaching aid can be as simple as a chalkboard or as complex as a computer program. Because every individual learns in a different way, teachers rely on these tools to explain concepts to students with a wide variety of learning needs. Teaching aids are crucial for educators as they are key in differentiating instruction for all types of learners.

Vanuit die bogenoemde definisies, kan hulpmiddels vir die doel van hierdie artikel gedefinieer word as die volgende:

’n Hulpmiddel is enige voorwerp wat gebruik kan word deur onderwysers om konsepte te gebruik vir eie gewin, of om konsepte maklik en volledig aan hulle leerders oor te dra, spesifiek met verwysing tot die onderrig van kinder- en jeugliteratuur (DBE 2010a:6; Oxford Dictionaries 2014). Hulpmiddels kan uit verskillende vorme bestaan, dit kan so eenvoudig wees as iets op papier of op ’n swartbord tot gevorderde rekenaarprogramme. Omdat onderwysers in verskillende omstandighede klasgee, en leerders op verskillende maniere leer, moet hulpmiddels so divers as moontlik wees en in verskillende kontekste gebruik kan word.

3 DIE BELANGRIKHEID VAN HULPMIDDELS IN DIE KLASKAMER

Volgens Modisaotsile (2012:1) is dit die DBO se verantwoordelikheid om skole te voorsien van goed opgeleide onderwysers om leerders te onderrig en genoegsame en goeie gehalte hulpmiddels aan skole te bied om onderwysers en leerders te ondersteun.

Ten spyte daarvan dat tot 18.5% van die jaarlikse begroting aan onderwys gespandeer word, is hulpmiddels wat aan onderwysers gebied word van swak gehalte of nie beskikbaar nie (Modisaotsile 2012:1). Daar word onder meer aan onderwysers werkboeke gegee wat hulle vir taalonderrig kan gebruik. Die DBO (2014) erken egter dat hierdie boeke nie alleen gebruik moet word nie, maar baie skole gebruik slegs hierdie boeke. Hierdie werkboeke (hulpmiddel) is nie voldoende om letterkunde met leerders te doen nie. Die werkboeke is slegs een voorbeeld van hulpmiddels wat nie voldoende is nie, maar is die een wat die meeste gebruik word omdat dit aan alle skole versprei word (DBE 2014). Modisaotsile (2012:2) en Howie et al (2011:20) is van mening dat die klaskamers steeds te groot is; daar is vir elke onderwyser tot 32 leerders (DBE 2010b:4) en sonder goeie hulpmiddels maak dit die taak van onderrig moeiliker. Buiten vir die klasse wat te groot is, sluit ander probleme ook onder meer in swak onderwysers opleiding, onkundige onderwysers, onbetroubare onderwysers, swak ondersteuning aan leerders (Modisaotsile 2012:2; NEEDU 2012:8).

’n Groot aantal skole het steeds nie die noodsaaklike hulpmiddels om leerders te onderrig nie. ’n Voorbeeld hiervan is dat daar volgens die South African Human Rights Commission (SAHRC 2012:31) slegs 21% van skole oor die land is wat ’n biblioteek het; 7% van hierdie skole se biblioteke het geen boeke nie; en 79% van Suid-Afrikaanse skole het glad nie ’n biblioteek nie. ’n Biblioteek is slegs een voorbeeld van hulpmiddels wat sentraal staan tot die onderrig van letterkunde. Volgens Modisaotsile (2012:4) slaag die DBO nie daarin om skole te voorsien van infrastruktuur soos biblioteke en laboratorium materiaal nie. Die DBO voorsien skole ook nie van uiters noodsaaklike hulpmiddels soos boeke om leerders se leesvermoë te verbeter, materiaal om te gebruik in die klaskamer en hulpmiddels om die onderrig van vakke te vergemaklik nie. Volgens Kriek en Basson (2008:73) en Ramnarain (2014:72) wil onderwysers nie by

skole onderrig wat min hulpmiddels en infrastruktuur het nie omdat dit volgens hierdie onderwysers hulle vermoë om te onderrig negatief beïnvloed.

Hulpmiddels is nie net belangrik om die onderwyser te ondersteun nie, maar ook om die onderwyser se kennis uit te brei wanneer hy/sy leerders onderrig. Volgens Mundy (2011) is daar in Suid-Afrika nie goeie professionele ontwikkelingsgeleenthede wat onderwysers ondersteun in die ontwikkeling van hulle tegnieke en kennis nie. Mundy (2011) is van mening dat dit veral gebeur het nadat daar in die middel 1990's besluit is om die onderwyskolleges te sluit en die opleiding van onderwysers aan die universiteite oor te laat. Universiteite kon egter nie genoegsame onderwysers oplei nie en baie onderwysers wat BEd grade bekom is nie bereid om in die afgeleë gebiede van die land te onderrig sonder die nodige hulpmiddels en so infrastruktuur nie (Mundy 2011).

Volgens Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2002:2) word onderwysers se sukses in die klaskamer baie sterk beïnvloed deur die onderwyser se selfvertroue met die inhoud van die vak wat hy/sy onderrig en met die onderrigproses. 'n Gebrek aan selfvertroue van die onderwyser wanneer hy/sy 'n vak onderrig, beïnvloed weer die leerder se selfvertroue en motivering ten opsigte van die vak. In 'n studie gedoen deur Tschannen-Moran en Woolfolk Hoy (2002:2) is daar gevind dat daar 'n baie sterk verband is tussen onderwysers se selfvertroue in die onderrig van 'n vak en die hulpmiddels en kennis wat onderwysers oor die bepaalde inhoud het. Onderwysers beoordeel in 'n groot mate hulle vermoë om te onderrig met die hulpmiddels wat hulle tot hulle beskikking het.

Hulpmiddels soos voorgestel in hierdie artikel stel die onderwyser in die rol van 'n fasiliteerder wat die leerders lei tot kritiese denke oor letterkunde. In Amerika is daar gevind dat wanneer leerders onderrig word met behulp van gepaste hulpmiddels wat deur die onderwyser of ander instansies soos uitgewers en universiteite gemaak is, die leerders makliker moeilike konsepte leer en krities dink oor aspekte omdat die konsepte op 'n eenvoudige en kleurvolle wyse weergegee word. Dit is nie nodig vir die leerders om deur baie teks te lees nie, hulle kan die konsepte maklik oplees met behulp van die spesifieke hulpmiddels (O'Connell McManus, Dunn & Denig 2003:98). Dit is egter belangrik dat daar nie net gebruik gemaak word van 'n hulpmiddel omdat dit net gebruik moet word nie. Daar moet gekyk word na die doel van die hulpmiddel en beide die onderwyser en die leerder moet die nut daarvan insien. Indien 'n hulpmiddel deurdag ontwerp is, moet dit onderwysers toelaat om die hulpmiddel in verskillende situasies te kan gebruik (Drews 2007:29).

Hulpmiddels het volgens Drews (2007:29) 'n uiters belangrike rol om te verrig. Dit laat onderwysers toe om konsepte aan die leerders met gemak te verduidelik, en dit laat onderwysers toe om inligting maklik te bekom wanneer hulle vir klasse voorberei. Hulpmiddels moet verder die leerder tot nadenke dwing. 'n Hulpmiddel kan nie net bloot die inligting weergee en niks van leerders verg nie. Die effektiwiteit van die bepaalde hulpmiddel sal egter afhang van die onderwyser se gebruik van die bepaalde

hulpmiddel. 'n Hulpmiddel is slegs so suksesvol soos die wyse waarop dit gebruik word in die klaskamer.

Dit is duidelik dat hulpmiddels wat reg ontwikkel is en gebruik word kan bydra tot die onderrig van leerders en die beplanning van lesse vir onderwysers. In die geval van hierdie artikel is daar spesifiek gefokus op die ontwikkeling van hulpmiddels vir die onderrig van kinder- en jeugliteratuur in Afrikaans Huistaal in die Grondslag- en Intermediêre fase.

Dit is belangrik om hulpmiddels vir die onderrig van kinder- en jeugliteratuur vir die Afrikaanse skoolkurrikulum in die Grondslag- en Intermediêre fase te ontwikkel omdat onderwysers volgens Gremin et al (2008:1) en Marais (2014:306) nie die nodige kennis het om kinder- en jeugliteratuur van mekaar te onderskei, te onderrig of om boeke aan te beveel vir leerders nie. Volgens Gremin et al (2008:1), Sainsbury en Schagen (2004:376) en Clark en Foster (2005:55) word daar toenemend minder deur leerders gelees, veral vir genot; leerders lees meestal slegs wat van hulle verwag word in die klaskamer. Indien 'n leerder wel vir genot wil lees, het onderwysers nie die nodige kennis om leerders te adviseer oor watter boeke hulle moontlik sal geniet nie (Gremin et al 2008:19). Die inligting is ook nie in kursusse ingesluit wat voornemende onderwysers voorberei vir die onderwysberoep nie. Hierdie onvoorbereidheid beïnvloed onderwysers negatief ten opsigte van kinder- en jeugliteratuur en lees wat weer oordra na die leerders toe (Marais 2014:258). Volgens Gremin et al (2008:3), Marais (2014:266) en Ofsted (2003) is daar 'n gaping tussen dit wat jong leerders wil lees en dit wat onderwysers vir hulle voorskryf om te lees, veral omdat onderwysers boeke wat hulle ken aanbeveel en hierdie boeke kennis beperk is tot slegs dit wat die onderwyser ken, en nie noodwendig ooreenstem met wat beskikbaar is nie. Onderwysers vind dit moeilik om by te hou met nuwe boeke soos dit gepubliseer word en ken daarom nie baie van die nuwe boeke nie (Arts Council England 2003; Marais 2014:309). Onderwysers het verder nie noodwendig die tyd om al die nuwe boeke wat gepubliseer word te lees nie. Volgens Marais (2014:309), Medwell et al (1998) en Block, Oakar & Hurt (2002:183) moet onderwysers oor baie meer kennis beskik om kinder- en jeugliteratuur te onderrig en om dit te gebruik in hulle klaskamers.

Vanuit die bespreking is dit duidelik dat hulpmiddels 'n uiterse belangrike rol kan en moet speel in die klaskamer en soveel te meer in die Suid-Afrikaanse konteks. Hulpmiddels kan aangewend word om inligting op 'n eenvoudige wyse te bekom oor 'n onderwerp. Hulpmiddels ondersteun verder die onderwyser deurdat dit die onderwyser se kennis uitbrei en sy/haar selfvertroue positief kan beïnvloed omdat die onderwyser voel dat hy/sy toegang het tot die inhoud wat hy/sy moet onderrig. Hulpmiddels ondersteun verder die onderwyser omdat dit hom/haar kan bystaan in lesbeplanning en wanneer hy/sy leerders onderrig. 'n Goed saamgestelde hulpmiddel sal die onderwyser bystaan en sodoende kan moeilike konsepte met gemak aan leerders verduidelik word.

Vir die ontwikkeling van 'n doeltreffende hulpmiddel is dit belangrik dat die hulpmiddel die nodige inhoud moet bevat ten opsigte van wat deur die DBO vereis word. Daarom moet die NKABV ondersoek word om te bepaal watter inhoud onderwysers moet onderrig.

4 VEREISTES VAN DIE NKABV AAN DIE AFRIKAANSE ONDERWYSER IN DIE GRONDSLAG- EN INTERMEDIÊRE FASE

In 2012 is 'n nuwe kurrikulum in Suid-Afrikaanse skole geïmplementeer. Die kurrikulum staan bekend as die NKABV vir Graad R–12 (DBE 2010a:12). In die NKABV stel die departement die vooruitsig dat leerders probleme kan identifiseer en oplos deur kritieke besluite te neem en kreatief te dink. Verder moet kinders in groepe kan saamwerk, verantwoordelik wees en doeltreffend inligting versamel, ontleed en organiseer. Kinders moet die vermoë toon om doeltreffend te kan kommunikeer deur middel van visuele, simboliese en taalvaardighede in verskillende vorme (DBE 2011b:5). Indien daar deur die DBO verwag word dat leerders hierdie doelwitte moet bereik, is dit nodig dat onderwysers in die onderskeie vakke, veral Afrikaans as taal, die nodige kennis en vaardighede sal hê om leerders te ondersteun en te ontwikkel in Afrikaans. KJL kan hier 'n uiterse belangrike rol speel omdat dit gebruik kan word om al die bogenoemde vaardighede te ontwikkel (Marais 2014:294).

Volgens die DBO (DBE 2011c:12) moet daar, wanneer taal onderrig word, gebruik gemaak word van die **teksgebaseerde** en **kommunikatiewe benaderings**. Die teksgebaseerde benadering stel leerders in staat om vaardige en kritiese lesers, skrywers, ontwerpers en kykers van tekste te word. Dit sluit die luister en kyk na, en lees en ontleding van tekste in, om te verstaan hoe dit saamgestel is en watter uitwerking dit op verskillende lesers kan hê. Die DBO voer verder aan dat leerders deur kritiese interaksie met mekaar die vermoë ontwikkel om tekste te evalueer en te verstaan. Die teksgebaseerde benadering sluit die lees en produsering van verskillende tekste vir spesifieke doelstellings en teikengroepe in. Die teksgebaseerde benadering steun op gepaste tekste en juis hierom is KJL uiters belangrik. Die teksgebaseerde benadering is veral van belang vir die ontwikkeling van hulpmiddels in hierdie artikel, aangesien dit beklemtoon hoe tekste gebruik kan word by die onderrig van taal.

Die **kommunikatiewe benadering** vereis dat taalverwering tot stand kom deur betekenisvolle interaksie en kommunikasie, kennis van grammatika, die vlak van sinstrukture en diskoers en dat beide taalstrukture en taalfunksies belangrik is vir die ontwikkeling van 'n taal (Du Toit 2012:76). Die kommunikatiewe benadering behels die ontwikkeling van die leerder se vermoë om deur middel van die taal te kommunikeer. Leerders moet daarom verskeie geleenthede gebied word om taal te gebruik en te oefen

vir sosiale en praktiese doeleindes. Volgens die DBO (DBE 2011c:13) moet taal in die klaskamer waar leerders baie blootstelling aan lees en skryf kry, aangeleer word. Soos die teksgebaseerde benadering belangrik is, is die kommunikatiewe benadering ook belangrik omdat kinder- en jeugliteratuur die konteks kan skep waarin kinders met mekaar kommunikeer.

4.1 DIE NKABV IN DIE GRONDSLAGFASE

In die grondslagfase word daar in die NKABV slegs vae verwysings gegee na die tekste of dan stories wat onderwysers kan gebruik (DBE 2011b:14). Daar word onder meer gepraat van stories, woordraaisels, gedigte en tekste. Aan die onderwyser self word daar geen leiding gegee nie, en daarom fokus baie onderwysers slegs op die handboeke, in die besonder die werkboeke wat deur die DBO uitgereik is of boeke wat op die nasionale lys verskyn.

In die werkboeke, waar as voorbeeld die skryf en klank van die **k** aangeleer word, word daar byvoorbeeld glad nie van enige stories of rympies gebruik gemaak nie (DBE 2013:54). Daar word 'n tema aan die **k** gekoppel, maar die enigste teks wat aan die leerders gegee word, is 'n leesstuk, 'Ons kyk konsert'. Daar is geen konteks wat om die letter heen gebou kan word nie. Daar is geen aspekte wat daartoe kan bydra dat die graad 1-leerders die letter sal onthou nie. Die nasionale boekelys waaruit onderwysers kan kies, gee ook geen riglyne aan die onderwysers waarvolgens hulle boeke kan kies nie; onderwysers ontvang slegs die lyste. Selfs op die webtuiste van die DBO is daar slegs die lyste. Daar is geen aanduiding waaroor die boeke handel nie, of selfs 'n voorblad van hoe die boeke lyk nie. Die onderwysers het slegs toegang tot die boek se titel en inligting om dit te kan bestel. Selfs wanneer 'n mens boekwinkels toe gaan, is dit nie moontlik om al die boeke te kry nie en wanneer die titel op die internetsoekenjins ingetik word, is daar ook geen inligting oor die boeke nie. Onderwysers kan dus nie ingeligte besluite neem met slegs 'n titel van 'n boek tot hulle beskikking nie. Ideaal gesproke moet hierdie boeke op 'n kort en gepaste wyse geresenseer kan word sodat onderwysers hulle keuses met genoeg inligting tot hulle beskikking kan maak.

Gedurende die taalkomponent **klanke** word daar in die NKABV genoem dat onderwysers van stories gebruik kan maak om die klanke te onderrig. Die gebruik van KJL kan die les vir die leerders interessant maak. Wanneer klanke in konteks gebruik word, leer leerders nie net die klanke aan nie, maar ook die funksie van daardie klanke. Wanneer daar krities na die NKABV gekyk word, is dit duidelik dat, alhoewel daar aan onderwysers leiding gegee word oor die inhoud wat in elke graad onderrig moet word, is die keuses van tekste om leerders te onderrig nie hoog op die prioriteitslys nie. Die keuse van boeke word aan die onderwyser se eie kennis en hulpbronne oorgelaat. Alle onderwysers en skole het egter nie die nodige kennis of hulpbronne om tekste te kies nie en steun sterk op die werkboeke soos deur die DBO verskaf. Daar word in die NKABV aanbeveel dat baie tyd aan lees afgestaan moet word (DBE 2011b:14), maar die tekste en die interpretasie van daardie tekste is 'n groot probleem.

4.2 DIE NKABV IN DIE INTERMEDIËRE FASE

In die intermediêre fase stel die DBO ook sekere riglyne aangaande tekste wat onderwysers tydens die onderrig van Afrikaans in graad 4 tot 6 kan gebruik. In die geval van die intermediêre fase word daar 'n bietjie meer leiding aan onderwysers gegee ten opsigte van die onderrig van Afrikaans Huistaal. Alhoewel daar in die NKABV 'n aanbeveling gemaak word dat mites, legendes, folklore en stories gebruik word, word daar net soos in die grondslagfase nie werklik vir onderwysers leiding gegee ten opsigte van watter tekste hulle kan gebruik nie. In die NKABV word daar, wanneer tekste gekies moet word, verwys na 'Gebruik 'n teks van 'n handboek of uit die onderwyser se hulpbronnêr' (DBE 2011c:85). Die leemte is egter net soos in die geval van die grondslagfase dat die handboeke slegs van die nasionale lys gekies word waar onderwysers nie noodwendig toegang tot al die boeke het nie, en die keuses is beperk. Daar word verder genoem dat die onderwysers tekste uit hulle hulpbronnêr kan gebruik, maar volgens Marais (2014:268), het die meeste onderwysers nie lêers met 'n verskeidenheid tekste nie, en hulle weet nie waar om ander tekste en hulpbronne te bekom nie.

Daar is verder onkunde onder onderwysers oor wat die genre van kinder- en jeugliteratuur behels (Marais 2014:251; Mundy 2011). Onkunde oor wat spesifieke genres behels, maak dit vir onderwysers moeilik om tekste te kies en daar word in baie gevalle nie van die verskillende genres gebruik gemaak nie. Onderwysers moet hulp en riglyne ontvang ten einde 'n hulpbronnêr saam te stel en om vertrouwd te wees met die verskillende genres en sub-genres om leerders na behore te kan onderrig en hulle te kan motiveer om te lees. Daar word nie duidelike riglyne in die NKABV gegee van wat van die onderwyser verwag word ten opsigte van kinder- en jeugliteratuur nie; die enigste riglyn wat aan onderwysers gegee word, is die moontlike tekssoorte en wat leerders moet kan lees of herken aan die einde van die fase. Daar word verder geen inhoudelike kennis aan onderwysers gegee nie, omdat die DBO moontlik aanneem dat dit deel uitmaak van onderwysers se universiteitsopleiding. Die opleiding van onderwysers skiet tekort en daarom is onderwysers se inhoudskennis en pedagogiese kennis dus ook problematies (Marais 2014:314).

KJL speel nie net 'n rol by die leesontwikkeling van leerders nie, maar leerders moet ook spesifieke tekste kan skryf. Gedurende die skryf en aanbod-komponente moet leerders tekste kan skryf vanuit verskillende genres soos byvoorbeeld fabels, legendes, mites en ander. Dit is juis daarom belangrik dat onderwysers die kernaspekte en struktuur van genres en sub-genres ken om sodoende leerders in staat te stel om die soort genres te skep.

Siende dat die NKABV nie genoegsame inhoudskennis en riglyne aan onderwysers in die klaskamer gee nie, is dit belangrik om hulpmiddels te ontwikkel wat aan onderwysers die nodige inligting maklik en eenvoudig gee. Vir hierdie rede is daar vyf hulpmiddels deur die navorser ontwikkel om die onderrig van taal en veral letterkunde vir onderwysers te vergemaklik. Hierdie hulpmiddels sal vervolgens bespreek word.

5 GEBRUIK VAN DIE VOORGESTELDE HULPMIDDELS IN DIE KLASKAMER

Sommige onderwysers gebruik steeds nie hulpmiddels wat hulle ontvang nie, al erken hulle dat dit tot voordeel van die kind sal wees (Moyer 2001:178). Afhangende van die hulpmiddel wat gebruik word, moet onderwysers bepaal of die beste resultate verkry sal word as die onderwyser slegs die hulpmiddel gebruik en of die leerders betrokke moet wees by die gebruik van die hulpmiddel.

In hierdie artikel verwys hulpmiddels na enige middel wat gebruik kan word om die taak van die onderwyser tydens die onderrig en gebruik van kinder- en jeugliteratuur in die klaskamer te vergemaklik. Die grootste vraag wat ontstaan het met die ontwikkeling van hierdie hulpmiddels is onder meer watter inligting moet vervat word in 'n hulpmiddel wat vir die onderrig van KJL ontwikkel word. 'n Breedvoerige literatuurstudie is gedoen, en word hier kortliks bespreek.

5.1 LITERATUUROORSIG: INHOUDSKENNIS EN VAARDIGHEDE

Die literatuuroorsig van die inligting wat in die hulpmiddels ingesluit is, verwys nie net slegs na die inhoudelike kennis en vaardighede nie, maar ook na die ingesteldheid van onderwysers. Die hulpmiddels is juis ontwikkel om die ingesteldheid van onderwysers aan te spreek. Volgens Marais (2014:226) is sommige onderwysers nie noodwendig positief oor die gebruik van KJL nie, juis omdat hulle nie die nodige kennis het nie en ook nie die inligting maklik kan bekom nie.

Inhoudskennis is die primêre fokus van die meeste hulpmiddels (Chen & McCray 2012). In die heelonderwyserbenadering tot professionele ontwikkeling is die kennis fokus spesifiek op pedagogiese inhoudskennis, wat die samevloeiing van vier soorte inligting is:

- (a) kennis met betrekking tot **wat** om te onderrig (inhoudkennis);
- (b) kennis met betrekking tot **hoe** om dit te onderrig (onderrigmetodes, soos die teksbenadering); en
- (c) kennis met betrekking tot **wie** onderrig word (begrip van sowel algemene kinderontwikkeling as individuele leerders) (Shulman 1986).
- (d) Die pedagogiese inhoudskennis gee aan die onderwyser die vermoë om te verstaan wát spesifieke onderwerpe moeilik of maklik maak vir leerders (Shulman 1986:7). Pedagogiese inhoudskennis gee die intellektuele aanmoediging vir nuwe studies wat onder meer kan ondersoek of onderwysers weet wat hulle moet weet om 'n bepaalde vak te onderrig (Ball 1988, 1991; Ball et al 2001;

Gess-Newsome & Lederman 1995; Grossman 1990, 1991; Magnusson, Krajcik & Borko 1999; Wilson & Wineburg 1988; Wineburg & Wilson 1991).

Pedagogiese inhoudskennis gee 'n basis aan onderwysers om te kan onderskei tussen die algemene kennis van inhoud en die gespesialiseerde kennis van inhoud wat eie is aan 'n spesifieke vak. Huidige hulpmiddels skei inhoudkennis dikwels van onderrigmetodes en leerders. Desondanks is inhoud, pedagogiek en kennis van leerders altyd onderling verwant in die klaskamer. Deur inhoudkennis met pedagogiek te integreer maak dit die inhoud onderrigbaar en kontekstualiseer dit pedagogiek. Eweneens is inhoudkennis en pedagogiek alleenlik doeltreffend wanneer dit toepaslik is ten opsigte van leerders se ontwikkelingsbehoefte. In KJL is die inhouds- en pedagogiese kennis van uiterste belang.

Volgens Hoewisch (2000:3) moet kinder- en jeugliteratuuropleiding ondersoek word vir die literêre waarde daarvan. KJL is 'n belangrike deel van die literêre geskiedenis en is daarom waardig om ondersoek en geanaliseer te word. Juis om dié rede moet die onderwyser kennis dra van:

- (a) die geskiedenis van KJL;
- (b) die inhoud van KJL en geleentheid om KJL as onderrigmateriaal te gebruik; en
- (c) pedagogiese beginsels om sodoende die vaardighede te hê om KJL in die klaskamer te integreer (Anon 2004; Hoewisch 2000:4; Snyman 1983:93).

Dit is vir onderwysers nodig om KJL te kan analiseer ten opsigte van die historiese en opvoedkundige waarde daarvan om sodoende die uitwerking daarvan op moderne KJL te kan evalueer. Selfs illustrasies moet vanuit die geskiedenis van KJL ondersoek word sodat die onderwyser die ontwikkeling van illustrasies kan evalueer. Volgens Hoewisch (2000:4) moet onderwysers genoegsame kennis hê van outeurs, illustreerders en elemente vanuit die geskiedenis wat vir onderwysers, kurrikulumontwerpers en uitgewers belangrik is veral met betrekking tot die gebruik van KJL in die klaskamer.

Die inhoud van KJL en geleentheid om KJL as onderrigmateriaal te gebruik moet deur onderwysers ondersoek word, juis omdat daar so 'n groot verskeidenheid is om van te kies en dit in verskeie vakke en dissiplines aangewend kan word. Onderwysers moet kan evalueer watter boeke die beste gebruik kan word en watter boeke die geskikste is om met leerders te deel (Hoewisch 2000:5). Dit is belangrik om die leerder as individu in ag te neem omdat leerders met verskillende karakters assosieer, in verskillende onderwerpe belangstel en so meer. Daarom kan die leerder as individu nie oor die hoof gesien word nie. Volgens Boyd-Batstone (1997:193) is dit belangrik om leerders se belangstelling in ag te neem, omdat dit help dat leerders as selfgereguleerde lesers sal ontwikkel en nie net passiewe ontvangers van KJL is nie. Dressel (2005:751) sluit aan by Boyd-Batstone, maar fokus veral op die multikulturele aspek van ons skole en leerders in dié skole wat

in ag geneem moet word. Leerders kan in dié geval nie net op persoonlike vlak nie, maar ook op kulturele vlak met die KJL assosieer.

Die inhouskennis wat in die hulpmiddels ingesluit moet word sluit verskillende tipes kinder- en jeugboeke in, verskillende soorte gedigte, narratiewe elemente, illustrasies en verskillende poëtiese aspekte (Marais 2014:325).

Pedagogiese kennis behels onder meer om die gepaste boeke te selekteer vir die regte doel wat vir onderwysers van uiterste belang is, en ook hoe om 'n spesifieke boek effektief in die klaskamer te integreer. Dit dien geen doel om slegs die boek in die klas voor te lees nie; leerders leer dan slegs die 'storie' ken, en nie die betekenis daarvan nie. Indien leerders slegs die oppervlakkige betekenis van KJL leer ken, ontwikkel hulle nie die vermoë om boeke te evalueer nie, en word kritiese denke nie aangewakker nie.

Volgens navorsers soos Hoewisch (2000:6), Hunt (1991:1) en Lesnik-Oberstein (2004:6) moet daar nie slegs 'n lys met goeie literatuur aan onderwysers gegee word nie, maar 'n **sterk teoretiese agtergrond** moet veral aan voornemende onderwysers en onderwysers in die praktyk gegee word, sodat hierdie onderwysers KJL self kan ontwikkel, evalueer en in die skool en omgewing waar hulle skoolhou, kan toepas. Onderwysers moet kan reflekteer oor hulle eie ondervinding ten opsigte van die gebruik van KJL in die klaskamer; daarom is dit belangrik om aan voornemende onderwysers die geleentheid te gee om KJL eerstehands te kies, te lees en te analiseer.

Literêre beginsels is baie belangrik. Daar moet nie slegs op die opvoedkundige waarde wat KJL tot skoolonderrig kan bydra, gefokus word nie. Onderwysers moet begryp dat die outeur nie hierdie gebruik in gedagte gehad het toe die boek geskryf is nie (Hoewisch 2000:7). Alhoewel 'n boek soos *Aboretha, die heks met die groen hare* baie goed gebruik kan word om die mens se invloed op die natuur uit te beeld, kan die karakters, tema en styl ook lesers aangryp. KJL is 'n literêre vorm en kan daarom deur literêre beginsels soos die narratologie ondersoek word (Du Plooy 2004:24). Daar is 'n groot verskeidenheid boeke en juis dit maak die keuse vir ouers en onderwysers moeilik. Daar is onder meer prentboeke, voorleesboeke, sprokies, fabels, mites, legendes, fantasieverhale, diereverhale, avontuurverhale, historiese verhale en vertaalde verhale. Dan is daar nog nie eens van die verskillende onderwerpe wat in hierdie boeke aangeraak kan word, gepraat nie. Elke leerder sal met 'n sekere soort verhaal en onderwerp identifiseer. Elke soort verhaal hou bepaalde voordele vir die leerder in; daarom is dit belangrik om die voor- en nadele van elk van die soorte verhale te ken en te weet op watter stadium van kinderontwikkeling watter soort boek die beste is (Lohann 1986:8; Steenberg 1982:4). In hierdie studie word die onderskeie soorte kinderboeke breedvoerig bespreek, die voor- en nadele word toegelig asook die soort boek wat volgens ouderdom die sterkste aanbeveel kan word. Daar is nie 'n duidelike skeiding tussen die opvoedkundige en literêre waarde van KJL nie; die twee aspekte vloei ineen wat verder op die oorkoepelende waarde van KJL dui.

Indien hulpmiddels wat KJL hanteer slegs op die opvoedkundige waarde daarvan fokus, word die onderwysers en sodoende ook aan die leerders wat onderrig moet word, 'n onreg aangedoen. Goeie KJL moet geëvalueer en geanaliseer word sodat die waarde daarvan vir die leerders ontgin kan word (Anon 2003; Lesnik-Oberstein 2004:2, 6). Indien onderwysers slegs oppervlakkige inhoudskennis in dié opsig het, kan daar te veel klem gelê word op assessering wat die genot van en reaksie op KJL kan demp (Cremin 2007:3; Dressel 2005:750). As onderwysers nie vir genot lees nie en nie literêre vorme kan herken nie, sal hul ook nie die genot van lees en KJL aan die leerders in hulle klas kan oordra nie. Daar moet onder meer, soos reeds genoem, na die narratologiese elemente soos karakterisering, ruimte, tyd, fokalisator en verteller van die onderskeie boeke gekyk word asook na die funksie en betekenis van die illustrasies wat gebruik word. Leerders moet die patrone in KJL kan waardeer en die dieper betekenis kan raaksien, juis omdat dit toekomstige lees kan bevorder en leerders se woordeskat kan uitbrei. Volgens Hoewisch (2000:8) kan dit veral gedoen word wanneer onderwysers in groepe hulle ondervinding oor bepaalde boeke bespreek, omdat hierdie onderwysers dan 'n dieper waardering vir die boek ontwikkel.

Die uiteindelijke doel daarmee om op onderwysers se kennis te fokus is om vaardighede vir die integrasie van kinder- en jeugliteratuur te verbeter. Die heelonderwyserbenadering hou in dat wanneer onderwysers vaardighede implementeer, hierdie vaardighede gaandeweg 'n gewoontetoepassing van vaardigheidskennis word (Beaudin & Grigg 2001; Donnelly, Dove & Tiffany-Morales 2002). Deur nuwe inhoudskennis en vaardighede wat met behulp van sommige hulpmiddels aangeleer is, toe te pas, kom onderwysers onvermydelik onverwagte uitdagings teë wat aanpassings vereis sodat die vaardighede doeltreffend gemaak kan word. Implementering vereis ook van onderwysers om dit wat hulle geleer het, teen die agtergrond van bestaande vaardighede wat by 'n spesifieke groep leerders gebruik word, toe te pas. Namate onderwysers nuwe vaardighede implementeer, verdiep hulle hulle begrip van vaardighede deur die aktiewe prosesse van uitbreiding en integrasie van vaardigheidskennis. Sonder voldoende tyd en ondersteuning ten opsigte van inoefening kan 'n hulpmiddel vir onderwysers nie anders nie as om te misluk (Borko 2004; Elmore & Burney 1999). Met behulp van klaskamervaardighede kan onderwysers die gebruik van KJL ontgin. Onderwysers kan goeie en bruikbare aanbevelings maak wat hulle met kollegas kan deel. Op dié wyse kan onderwysers die belangrikheid van KJL insien, en kan hulle verder besef watter belangrike bydrae KJL as onderrigmateriaal kan lewer. 'Die drie varkies' kan byvoorbeeld in struktuuronderrig in Tegnologie (in 'n vraag oor watter materiaal die beste strukture kan bou) gebruik word. 'n Hele nuwe wêreld kan deur KJL ontdek word. As KJL eers in die klas gebruik word, sal leerders anders dink oor die boeke wat hulle by die huis lees (Dressel 2005:751; Hoewisch 2000:6; O'Sullivan 2004:2).

Daar is ook op probleemareas gefokus – soos die verskil tussen tradisionele literatuur en fantasieverhale, die verskil tussen die verskillende soorte kinder- en jeugliteratuur,

leeslyste volgens die ontwikkelingsfases en 'n lesbeplanningsvoorbeeld. Die hulpmiddels word vervolgens afsonderlik bespreek.

5.2 HULPMIDDELS² VIR KINDER- EN JEUGLITERATUUR

Die kinder- en jeugliteratuur hulpmiddels wat vir die doel van hierdie artikel ontwikkel is, fokus op die inhoudskennis waaroor 'n onderwyser moet beskik met betrekking tot letterkunde. Daar is gepoog om die belangrikste inligting op 'n eenvoudige wyse weer te gee en om die uitleg van 'n wiel te gebruik omdat die segmente die verskille tussen die soorte boeke en narratiewe elemente uitwys (sien Figure 1 en 2).

Dit hulpmiddels is deur die eerste outeur ontwikkel. Die hulpmiddels is elektronies sowel as nie-elektronies beskikbaar omdat dit die reikwydte en implementering van die hulpmiddels verhoog. Vir onderwysers wat nie toegang tot rekenaars of dataprojektors het nie, is hulpmiddels wat as sigkopie gebruik kan word, ontwikkel. Vir onderwysers wat toegang tot rekenaars het en wat daarmee vertrou is, is die hulpmiddels elektronies beskikbaar. Die hulpmiddels is gebou met *Adobe Flash* waarna die leërs na *Prezi* oorgedra is sodat die hulpmiddels afsonderlik gebruik kan word sonder dat enige addisionele programmatuur gelaaï moet word. Die hulpmiddels sal op enige rekenaar werk en die gedrukte kopieë kan versprei word om die inhoudskennis maklik aan alle onderwysers oor te dra.

In Figuur 1 word die genres en die wyse waarop die genres geëvalueer moet word, geïllustreer. Daar word onder meer verwys na die narratiewe elemente wat van belang is by elke genre. Die onderwyser kan die wiel omdraai om die narratiewe elemente aan die agterkant te sien. Elke kant is in twee lae verdeel. Die boonste laag van Figuur 1 is so ontwerp dat dit aansluit by die inhoud van die inligting wat in die segmente onder die boonste laag vervat is. Daar is besluit om die kleur op die boonste laag sover moontlik neutraal te hou omdat die segmente in verskillende kleure uitgebeeld word. Die boonste laag word dan deur 'n draai-aksie verskuif om slegs een segment op 'n slag te vertoon sodat onderwysers slegs die inligting wat belangrik is, maklik kan sien. Die regterkantste sirkel in Figuur 1 is in sewe segmente verdeel. Elke segment verduidelik een spesifieke genre om dit sodoende vir die onderwyser maklik te maak.

Vir volledigheidshalwe is daar besluit om al die genres in te sluit selfs al word al die genres nie noodwendig in alle fases gebruik nie. Die sewe segmente is: **Prenteboeke**; **Tradisionele literatuur**; **Fantasie**; **Realiteitsverhale**; **Geskiedkundige literatuur**; **Biografieë**; en **Drama**. Elke segment is onderverdeel in vyf dele: **Gepaste fase**; **Eienskappe**; **Doel**; **Evaluasie en narratiewe elemente**; en **Soorte/subgenres**. In die eerste plek word daar aangedui vir **watter fase** die soort verhaal die geskikste is. Die **eienskappe** van die spesifieke genre word daarna aangedui, soos in die geval van prenteboeke dat die illustrasies 'n essensiële deel is van die boek en dat daar selfs geen teks in 'n prentboek kan wees nie. Die **doel** van die genre word bespreek en ook die redes

waarom dit belangrik sal wees dat onderwysers van die spesifieke soort genre gebruik maak. Daar word verder aangedui wat die **belangrikste elemente** is waarna gekyk moet word wanneer die soort genre geëvalueer word, en laastens word die **subgenres** onder die spesifieke kategorie uitgewys. Daar word nie met hierdie hulpmiddel beoog dat dit die enigste bron van inligting kan en moet wees nie, maar dit kan dien as 'n eenvoudige en vinnige wyse om inligting oor die spesifieke genre te bekom.



Figuur 1: Kinder- en jeugliteratuur genres³

In Figuur 2 word die narratiewe elemente vir die onderwyser uiteengesit. Die boonste laag van Figuur 2 is so ontwerp dat dit aansluit by die inhoud van die inligting wat vervat is in die segmente onder die boonste laag. Daar is besluit om die kleur op die boonste laag so ver moontlik neutraal te hou omdat die segmente in verskillende kleure uitgebeeld word. Die boonste laag word dan met 'n draai-aksie geskuif om slegs een segment op 'n slag te vertoon sodat onderwysers slegs die inligting wat belangrik is, maklik kan sien.



Figuur 2: Hulpmiddel vir narratiewe elemente

Die regterkantste sirkel in Figuur 2 is in nege segmente verdeel. Elke segment verduidelik een spesifieke narratiewe element wat van belang is by kinder- en jeugliteratuur om dit vir die onderwyser makliker te maak.

Volledigheidshalwe is daar besluit om al die elemente in te sluit, asook hoe leesbaarheid bepaal kan word en hoe illustrasies 'n rol kan speel. Die nege segmente is: **Leesbaarheid**; **Verteller**; **Fokalisator**; **Karakterisering**; **Ruimte**; **Tyd**; **Gebeure**; **Illustrasies**; en **Tema of onderwerp**. Elke segment is onderverdeel in twee dele: **Kenmerke** en **Onderwyser kan vra**. Die **Kenmerke** is 'n eenvoudige verduideliking van wat elk van die elemente behels en hoe dit die verhaal moontlik kan beïnvloed. Die tweede deel, **Onderwyser kan vra**, hou verband met die vrae wat die onderwyser kan vra om wie, wat en hoe ten opsigte van die spesifieke element te bepaal. Sou daar bepaal moet word wie die verteller van 'n verhaal is, kan die onderwysers die vrae ingesluit in gedeeltes soos **Wie vertel?** vra. Om die leesbaarheid van 'n teks te bepaal, is die misindeks hier geïnkorporeer sodat die onderwyser vinnig kan bepaal wat die leesbaarheid van die teks is.

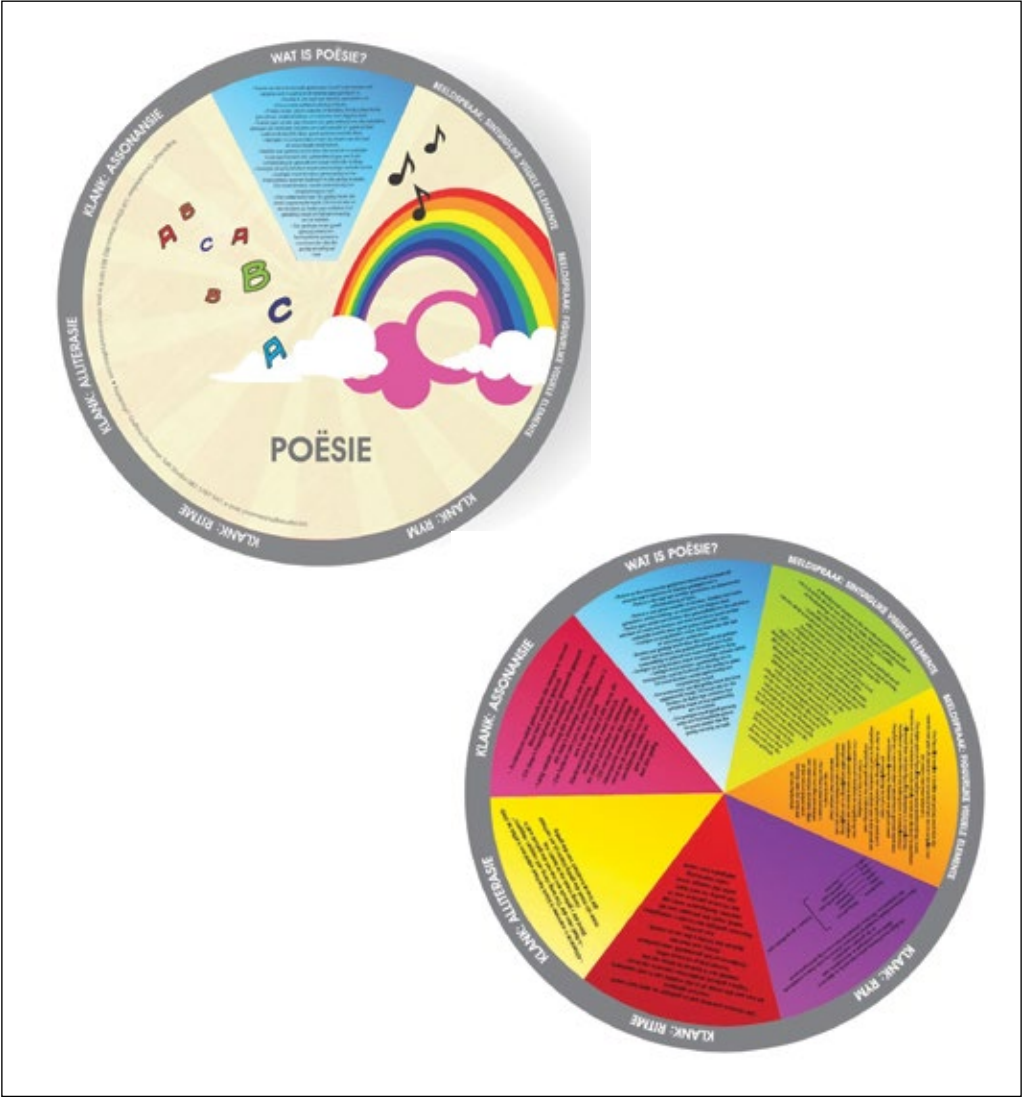
5.3 HULPMIDDEL VIR KINDER- EN JEUGPOËSIE

Die hulpmiddel vir poësie is ontwerp sodat onderwysers inhoudskennis oor die verskillende soort gedigte wat in KJL gebruik word en die aspekte waarna opgelet moet word wanneer poësie geïnterpreteer en geëvalueer word, maklik en op 'n eenvoudige wyse kan naslaan. Daar is besluit om die uitleg van 'n wiel te gebruik omdat die segmente die poëtiese elemente en soorte poësie van mekaar kan skei (Figure 3 en 4). Daar is gepoog om die belangrikste inligting op 'n eenvoudige wyse weer te gee.

In Figuur 3 word 'n verduideliking gegee van wat poësie is asook van die poëtiese elemente waarna daar opgelet moet word wanneer 'n gedig in die klas behandel word. Die boonste laag van Figuur 3 is so ontwerp dat dit aansluit by die inhoud van die inligting wat in die segmente onder die boonste laag vervat is. Daar is besluit om die kleur op die boonste laag so ver moontlik neutraal te hou omdat die segmente in verskillende kleure uitgebeeld word. Die boonste laag word dan met 'n draai-aksie geskuif om slegs een segment op 'n slag te vertoon sodat onderwysers slegs die inligting wat belangrik is, maklik kan sien.

Die regterkantste sirkel in Figuur 3 is in sewe segmente verdeel. Elke segment verduidelik een spesifieke poëtiese element wat van belang is by kinder- en jeugpoësie om dit vir die onderwyser maklik te maak. Die onderste wiel is in sewe segmente verdeel, naamlik: **Wat is poësie**; **Beeldspraak: sintuiglike visuele elemente**; **Beeldspraak: figuurlike visuele elemente**; **Klank: rym**, **Klank: ritme**; **Klank: alliterasie**; en **Klank: assonansie**. In die segment **Wat is poësie** word daar aan die onderwyser verduidelik waaruit poësie bestaan en wat die doel daarvan is om poësie in die klaskamer te gebruik. Die segmente **Beeldspraak as sintuiglike visuele elemente** en **Beeldspraak as figuurlike elemente** verwys na vergelykings en metafore wat in

die gedigte voorkom wanneer 'n digter iets beskryf deur dit te vergelyk met iets anders. Hierdie segmente beskryf aan die onderwysers wat elk behels en waarvoor hulle moet uitkyk wanneer hulle sulke vergelykings of metafore soek. Die segmente **Klank: rym, ritme, alliterasie** en **assonansie** wys aan die onderwyser uit hoe 'n rympatroon lyk en waarvoor hy/sy moet uitkyk en hoe die ritme soos deur alliterasie en assonansie die lees van die gedig kan beïnvloed. In elke segment word daar verduidelik wat met die terme bedoel word en hoe dit in gedigte sou voorkom.



Figuur 3: Kinder- en jeugliteratuur poëtiese elemente

In Figuur 4 is 'n verduideliking van verskillende soorte poësie, wat veral in die grondslag- en intermediere fase van belang is, bespreek. Die boonste laag in Figuur 4 is so ontwerp dat dit aansluit by die inhoud van die inligting wat in die segmente onder die boonste laag vervat is. Daar is besluit om die kleur op die boonste laag so ver moontlik neutraal te hou omdat die segmente in verskillende kleure uitgebeeld word. Die boonste laag word dan met 'n draai-aksie geskuif om slegs een segment op 'n slag te vertoon sodat onderwysers slegs die inligting wat belangrik is, maklik kan sien.



Figuur 4: Kinder- en jeugliteratuur poëtiesoorte

Die regterkantste sirkel in Figuur 4 is in agt segmente verdeel. Elke segment verduidelik 'n spesifieke poësie soort wat by kinder- en jeugpoësie van belang is by die grondslag- en intermediêre fase om dit vir die onderwyser makliker te maak. Die agt segmente is **Hoekom is verskillende soorte belangrik?**; **Narratiewe poësie**; **Liriese poësie**; **Limerieke**; **Konkrete poësie**; **Haikoe**; **Nonsens of humoristiese poësie**; en **Vrye verse**. In die segment **Hoekom is verskillende soorte poësie belangrik?**, word daar aan die onderwyser uiteengesit waarom verskillende tipe poësie met leerders gedoen moet word. Daar word ondermeer genoem dat dit leerders toelaat om hulle eie poësie te skryf soos deur die NKABV aanbeveel word en dit lei leerders tot 'n beter begrip van die gedig.

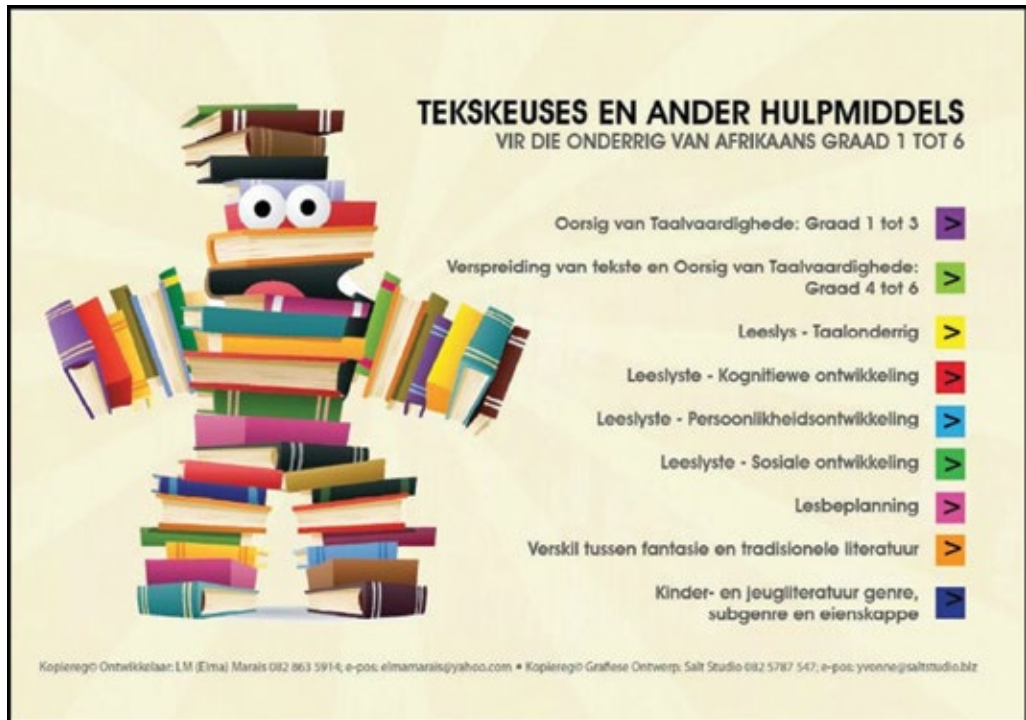
Daar word verder in die oorblywende segmente gekyk na die eienskappe van **narratiewe poësie**, **liriese poësie**, **limerieke**, **konkrete poësie**, **haikoe**, **nonsens of humoristiese poësie** en **vrye verse**. In elke segment word die eienskappe van daardie soort poësie uiteengesit om die onderwyser te help om 'n onderskeid te tref tussen die verskillende soorte.

5.4 LEESLYSTE EN ANDER HULPMIDDELS

Die hulpmiddel vir leeslyste, lesbeplanner en genre wat saamgestel is, is 'n boekie in die vorm van 'n kalender wat op die onderwyser se tafel kan staan (sien Figuur 5). In hierdie hulpmiddel word daar verskeie aspekte saamgevat om aan onderwysers gepaste inhoud te gee en aan te dui hoe die inhoud gebruik kan word om KJL by die onderrig te inkorporeer. In hierdie hulpmiddel is die onderstaande inligting vervat:

- (a) Oorsig van Taalvaardighede: Graad 1 tot 3
- (b) Verspreiding van tekste en oorsig van Taalvaardighede Graad 4 tot 6
- (c) Leeslys – Taalonderrig
- (d) Leeslys – Kognitiewe ontwikkeling
- (e) Leeslys – Persoonlikheidsontwikkeling
- (f) Leeslys – Sosiale ontwikkeling
- (g) Lesbeplanning
- (h) Verskil tussen fantasie en tradisionele literatuur
- (i) Kinder- en jeugliteratuur genre, sub-genre en eienskappe

Punte (a) en (b) gee aan onderwysers 'n oorsig oor die taalvaardighede soos uiteengesit in die NKABV vir die onderrig van Afrikaans Huistaal. Daar word verder vir onderwysers voorstelle gemaak van boeke wat hulle moontlik kan gebruik om hierdie taalvaardighede te onderrig.



Figuur 5: Tekskeuses en ander hulpmiddels vir kinder- en jeugliteratuur

Punte (c), (d), (e) en (f) is 'n opsomming van die ontwikkelingsfases waardeur kinders tussen die ouderdomme 2 en 14 gaan ten opsigte van taalontwikkeling, kognitiewe ontwikkeling, persoonlikheidsontwikkeling en sosiale ontwikkeling. Pedagogiese riglyne ten opsigte van wat met die leerders gedoen kan word om spesifieke aspekte verder te ontwikkel en daarmee saam KJL wat in elke ontwikkelingsfase gebruik kan word, word in ooreenstemming met die ontwikkelingsfases gegee.

In afdeling (g) word 'n lesbeplanner voorgestel wat onderwysers by die beplanning van Afrikaans Huistaal-lesse kan gebruik.

In (h) word die verskil tussen fantasieverhale en tradisionele literatuur vir onderwysers uiteengesit omdat onderwysers daarvoor onseker is. Die inhoud van hierdie afdeling maak dit vir onderwysers moontlik om vinnig en maklik tussen fantasieverhale en tradisionele literatuur te onderskei.

Punt (i) verwys na die genres en sub-genres sodat onderwysers die eienskappe van genres maklik kan naslaan en ook op 'n eenvoudige wyse kan onderrig.

Hierdie hulpmiddel kan van groot waarde wees omdat dit nie net die inhoudskennis en vaardighede verskaf om KJL te integreer in die klaskamer nie, maar dit dien ook as onderrigmiddel. Hierdie hulpmiddel sal ook elektronies beskikbaar wees.

6 SAMEVATTING

Die onderrig van leerders is 'n prioriteit vir die DBO en die ontwikkeling van gepaste hulpmiddels kan die taak van onderwysers in die klaskamer vergemaklik. Die hulpmiddels wat in hierdie artikel voorgestel word, gee aan onderwysers die nodige inligting op 'n eenvoudige wyse. Die onderwysers kan kinder- en jeugliteratuur eenvoudig evalueer en ook die verskillende genres en tipe gedigte met gemak uitken wanneer hulle verwys na die opsomming van die verskillende genres en verskillende poësie soorte. Die kalender-boek gee aan die onderwysers 'n eenvoudige verwysing na gepaste boeke in die verskillende ontwikkelingsfasies van leerders. Die kurrikulum is verder op 'n eenvoudige wyse vir die onderwysers gegee waarna die onderwyser die gegewe lesbeplanner kan gebruik om die lesse te ontwikkel. Hierdie hulpbron kan voorgestel word omdat dit deur alle onderwysers in diverse kontekste gebruik kan word. Die hulpbron is beskikbaar vir onderwysers wat nie toegang het tot tegnologie nie, wat dan die hulpbron in sy papier vorm kan gebruik, tot onderwysers wat toegang het tot tegnologie, waar die hulpbron op toonaangewende tablette en rekenaars gebruik kan word. Dit is belangrik dat kinder- en jeugliteratuurinhoud aan onderwysers gegee word sodat dieselfde inligting aan alle leerders onderrig word. Die hulpmiddels wat in hierdie artikel voorgestel word, gee aan die onderwysers die vermoë om op 'n eenvoudige wyse die onderrig van kinder- en jeugliteratuur te bevorder.

NOTAS

- 1 Vir die doel van hierdie studie verwys letterkunde na alle letterkunde en poësie wat in die skoolkurrikulum ingesluit is.
- 2 Hulpmiddels is nie getoets in die klaskamer nie, maar is wel al gebruik vir opleiding van intermediêre fase onderwysers in die Dr. Kenneth Kaunda Distrik.
- 3 Die eerste outeur kan gekontak word vir voorbeelde, die figure is slegs ter illustrasie.

BRONNELYS

- Anon. 2003. Assessing children's literature. <http://www.adl.org/education/assessing.asp> (Accessed 2 March 2012).
- Anon. 2004. Guideline on preparing teachers with knowledge of children's and adolescent literature. <http://www.ncte.org.positions/statements/choldodollitguideline> (Accessed 7 March 2012).
- Arts Council England. 2003. Annual report. <http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/t/The%20initial%20training%20of%20further%20education%20teachers%202003%20PDF%20format%29.pdf> (Accessed 25 February 2014).
- Ball, DL. 1988. Knowledge and reasoning in mathematical pedagogy: examining what prospective teachers bring to teacher education. PhD dissertation, Michigan State University, East Lansing, MI.

- Ball, DL. 1991. Research on teaching mathematics: making subject matter knowledge part of the equation. In Brophy, J (ed), *Advances in research on teaching: vol. 2. Teachers' knowledge of subject matter as it relates to their teaching practice*. Greenwich, CT: JAI Press: 1–48.
- Ball, SJ, Davies, J, David, M & Reay, D. 2001. 'Classification' and 'judgement': social class and the cognitive structures of choice of higher education. *British Journal of Sociology of Education* 23(1):51–72.
- Beaudin, L & Grigg, L. 2001. Integration of computer technology in the social studies classroom: an argument for a focus on teaching methods. *Canada's National Social Studies Journal* 35(2):22–28.
- Block, C, Oakar, M & Hurt, N. 2002. The expertise of literacy teachers: a continuum from preschool to Grade 5. *Reading Research Quarterly* 37(2):178–206.
- Borko, H. 2004. Professional development and teacher learning: mapping the terrain. *Educational Researcher* 33(8):3–15.
- Boyd-Batstone, P. 1997. Learning to walk together in a third-grade bilingual classroom: from transmission to transactional instruction in literature. In Karolides, NJ (ed), *Reader response in the elementary classroom: quest and discovery*. Mahwah, NJ: Erlbaum: 184–204.
- Chen, J & McCray, JS. 2012. Early math project featured in DEO's early learning webinar series. <http://www.erikson.edu/default/news/news.aspx?c=5792> (Accessed 19 May 2012).
- Clark, C & Foster, A. 2005. *Children's and young people's reading habits and preferences: The who, what, why, where and when*. National Literacy Trust.
- Cremin, T. 2007. Revisiting reading for pleasure: diversity, delight and desire. In *Teaching phonics, teaching reading: critical perspectives*, ed. K Goouch & A Lambirth. Berkshire: McGraw-Hill: 1–16.
- Dawson, K. 2012. *The importance of school resources for all ages*. <http://ezinearticles.com/?The-Importance-of-School-Resources-for-AllAges&id=5886625> (Accessed 16 March 2014).
- DBE *see* South Africa. Department of Basic Education.
- Donnelly, MB, Dove, T & Tiffany-Morales, J. 2002. *Technology-related professional development in the context of educational reform: a literature review*. Arlington, VA: SRI International.
- Dressel, JH. 2005. Personal response and social responsibility: responses of middle school students to multicultural literature. *The Reading Teacher* 58(8):750–750.
- Drews, D. 2007. Do resources matter in primary mathematics teaching and learning. In *Using resources to support mathematical thinking: primary and early years*, ed. D Drews & A Hansen. [S. l.]: Learning Matters.
- Du Plooy, H. 2004. *Narratologiese ondersoek*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Potchefstroom-kampus.
- Du Toit, C. 2012. Die ontwikkeling van 'n onderrigleerprogramraamwerk vir Afrikaans Addisionele Taal. PhD proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.
- Elmore, R & Burney, D. 1999. Investing in teacher learning: staff development and instructional improvement. In *Teaching as the learning profession: handbook of policy and practice*, ed. L Darling-Hammond & G Sykes. San Francisco, CA: Jossey-Bass: 263–291.
- Gess-Newsome, J & Lederman, NG. 1995. Biology teachers' perceptions of subject matter structure and its relationship to classroom practice. *Journal of Research in Science Teaching* 32(3):301–325.

- Gremin, T, Mottram, M, Bearne, E & Goodwin, P. 2008. Exploring teachers' knowledge of children's literature. *Cambridge Journal of Education* 38(4):449–464.
- Grossman, P. 1991. What are we talking about anyway? Subject-matter knowledge of secondary English teachers. *Advances in Research on Teaching* 2:245–264.
- Grossman, PL. 1990. *The making of a teacher: teacher knowledge and teacher education*. New York: Teachers College Press.
- Hoewisch, AK. 2000. *Children's literature in teacher-preparation programs: an invited contribution*. <http://www.readingonline.org/gritcal/hoewisch/childrenlit.html> (Accessed 5 March 2012).
- Howie, S, Van Staden, S, Tshele, M, Dowse, C & Zimmerman, L. 2011. *PIRLS 2011: Progress in International Reading Literacy Study 2011: South African children's reading literacy achievement: summary report*. http://web.up.ac.za/sitefiles/File/publications/2013/PIRLS_2011_Report_12_Dec.PDF (Accessed 15 June 2014).
- Hunt, P. 1991. *Criticism, theory, and children's literature*. Malden: Blackwell.
- Klaus, J. 2014. *A definition of teaching aids*. http://www.ehow.co.uk/about_6317487_definition-teaching-aids.html (Accessed 15 September 2014).
- Kriek, J & Basson, I. 2008. Implementation of the new FET physical sciences curriculum: teachers' perspectives. *African Journal of Research in Mathematics, Science and Technology Education* 12:63–75.
- Lesnik-Oberstein, K. 2004. Introduction. In Lesnik-Oberstein, K (ed), *Children's literature: new approaches*. London: Routledge: 1–23.
- Lohann, C. 1986. *Kinderlektuur: 'n gids vir ouers, onderwysers, skrywers en illustreerders*. Pretoria: Haum.
- Magnusson, S, Krajcik, J & Borko, H. 1999. Nature, sources, and development of pedagogical content knowledge for science teaching. In *Examining pedagogical content knowledge*, ed. J Gess-Newsome & NG Lederman. Dordrecht: Kluwer Academic: 95–144.
- Marais, LM. 2014. 'n Professioneleontwikkelingsprogram vir die ontginning van kinder- en jeugliteratuur vir die Afrikaans skoolkurrikulum. PhD proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroom.
- Medwell, J, Wray, D, Poulson, L & Rox, R. 1998. *Effective teachers of literacy*. Exeter: The Teacher Training Agency.
- Modisaotsile, BM. 2012. The failing standard of basic education in South Africa. *Africa Institute of South Africa Briefing* 72:1–7.
- Moyer, P. 2001. Are we having fun yet? How teachers use manipulatives to teach mathematics. *Education Studies in Mathematics* 47(2):175–197.
- Mundy, S. 2011. *Education: decline of standards leaves learners at the bottom of the league*. <http://www.ft.com/intl/cms/s/0/4ab617d4-cf3f-11df-9be2-0144feab49a.html#axzz1muQO6NJE> (Accessed 3 March 2014).
- National Education and Development Unit. 2012. *National Report 2012: Summary Report*. <http://www.saqa.org.za/docs/papers/2013/needu.pdf> (Accessed 15 September 2014).
- NEEDU see National Education and Development Unit.

- O'Connell McManus, D, Dunn, R & Denig, SJ. 2003. Effects of traditional lecture versus teacher-constructed & student-constructed self-teaching instructional resources on short-term science achievement & attitudes. *American Biology Teacher* 65(2):93–102.
- O'Sullivan, S. 2004. *Using children's literature for character education*. <http://www.jstor.org/discover/10.2307/20205410?uid=3739368&uid=2&uid=4&sid=47698949061087> (Accessed 30 April 2012).
- Ofsted. 2003. *The initial training of further education teachers*. <http://www.ofsted.gov.uk/sites/default/files/documents/surveys-and-good-practice/t/The%20initial%20training%20of%20further%20education%20teachers%202003%20PDF%20format%29.pdf> (Accessed 28 February 2014).
- Oxford Dictionaries. 2014. Sv 'resources'. www.oxforddictionaries.com/definition/english/resource (Accessed 14 May 2014).
- Ramnarain, UD. 2014. Teachers' perceptions of inquiry-based learning in urban, suburban, township and rural high schools: the context-specificity of science curriculum implementation in South Africa. *Teaching and Teacher Education* 38:65–75.
- Rickey, S. 2014. *A definition of teaching aids*. http://www.ehow.com/about_6317487_definition-teaching-aids.html (Accessed 15 September 2014).
- SAHRC see South African Human Rights Commission.
- South Africa. Department of Basic Education. 2010a. *Annual report 2010/2011*. <http://www.education.gov.za/LinkClick.aspx?fileticket=mxnPBgE343c%3D&tabid=358&mid=1263> (Accessed 29 May 2012).
- South Africa. Department of Basic Education. 2010b. *Finale verslag van die taakspan vir die hersiening van die implementering van die Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV)*. Pretoria: [s.n.].
- South Africa. Department of Basic Education. 2011a. *Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) Graad R–3. Finale konsep*. Pretoria: DBE.
- South Africa. Department of Basic Education. 2011b. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV): Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Grondslagfase Graad 4–6. Afrikaans Huistaal*. Pretoria: [s.n.].
- South Africa. Department of Basic Education. 2011c. *Integrated strategic planning framework for teacher education and development in South Africa 2011–2025*. Pretoria: [s.n.].
- South Africa. Department of Basic Education. 2013. *Graad 1: Afrikaans Huistaal. Boek 1, Kwartaal 1 & 2*. Pretoria: DBE.
- South Africa. Department of Basic Education. 2014. *Workbooks 2014*. www.education.gov.za/WorkbookDownload/tabid/643/Default.aspx (Accessed 17 September 2014).
- South African Human Rights Commission. 2012. *Charter of children's basic education rights: the right of children to basic education*. www.sahrc.org.za/home/21/files/SAHRC_Education_Rights_Charter_Part2.pdf (Accessed 17 September 2014).
- Sainsbury, S & Schagen, I. 2004. Attitudes to reading at ages nine and eleven. *Journal of Research in Reading* 27:373–386.
- SALTO. 2014. *Newsletter of educational tools*. <https://www.salto-youth.net/about/newsletters/nl-tools/> (Accessed 15 September 2014).

- Shulman, L. 1986. Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational Researcher* 15(2):2–14.
- Snyman, L. 1983. *Die kind se literatuur*. Durbanville: Die Kinderpers.
- Steenberg, E. 1982. *My kind en sy boek*. Kaapstad: Tafelberg.
- Tschannen-Moran, M & Woolfolk Hoy, A. 2002. The influence of resources and support on teachers' efficacy beliefs. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association, Session 13.82: What is the value of understanding beliefs? An exploration of beliefs related to academic achievement, 2 April, New Orleans, LA.
- Wilson, SM & Wineburg, SS. 1988. Peering at history through different lenses. *Teachers College Record* 89:525–539.
- Wineburg, SS & Wilson, SM. 1991. Subject matter knowledge in history teaching. In Brophy, JE (ed), *Advances in research on teaching: teacher's knowledge of subject matter as it relates to their practice II*. Greenwich, CT: JAI: 305–348.