

# Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans

deur

Estelle Kruger (née Sadie)

Proefskrif ingelewer vir die graad

**DOKTOR IN DIE WYSBEGEERTE**

aan die Universiteit Stellenbosch



Promotor: Dr. H. Menkveld

Mede-promotor: Dr. C. Troskie-de Bruin

Desember 2006

## VERKLARING

Hiermee verklaar ek, Estelle Kruger, dat die werk in hierdie proefskrif vervat, my eie oorspronklike werk is (tensy anders vermeld) en dat ek dit nie vantevore by enige universiteit ter verkryging van 'n graad voorgelê het nie.

Datum:

.....27.11.2006

## OPSOMMING

Hierdie studie is 'n kwalitatiewe ondersoek na die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans. Die primêre deelnemers in die navorsingsprogram was 'n groep onderwysstudente aan die Universiteit Stellenbosch wat Afrikaans as hoofvak gekies het om in sekondêre skole te onderrig. Indirek was die leerders wat hierdie studente onderrig het by die sekondêre skole waar hulle hul praktiese skoolbesoeke gedoen het, ook deelnemers in die navorsingsprogram.

Die proefskrif bied 'n literatuurstudie oor verskeie aspekte wat tot die waardering en skep van humormateriaal in die onderrigkonteks bydra. Die studie konsentreer spesifiek op faktore wat onderwysstudente (en leerders) se affektiewe belewenis in die taalonderrigkonteks beïnvloed en die rol wat humor daarin speel. Die studie bied ook 'n literatuuroorsig oor die verskille en ooreenkomste tussen vroulike en manlike humorvoorkeure en -gebruike.

In die beskrywing van die genoemde taalonderrigsituasie bespreek die navorser hoe humor die klaskameratmosfeer kan beïnvloed. Humor as kulturele en kreatiewe uiting word ook bespreek, sowel as dat daar 'n spesifieke proses is wat tot kreatiewe skryf kan lei. Die faktore wat die teikengroep se skryf van parodieë beïnvloed het, vorm 'n belangrike deel van die data wat as deel van 'n kwalitatiewe gevallestudie ingesamel en ontleed is.

In die ontleding van die data word die kulturele temas wat in die onderwysstudente se parodieë gevind is, bespreek, naamlik die invloed van massamedia en 'n verbruikersamelewing, studentekultuur, die Suid-Afrikaanse samelewing in post-apartheid, heteroglossia en kruiskulturele humor. Verder word die verskillende vorme van kreatiwiteit wat in die parodietekste gemanifesteer het, bespreek, naamlik die verwante vorme van parodieë, die dialoog tussen kodes, voorbeelde van postmoderne metafiksie, die manifestasies van divergente denke, en spel met woorde en grense. Die studente se keuses van onderrigmateriaal vir hul daaropvolgende skoolbesoekprogramme toon dat al die kritieke en taalspesifieke uitkomstes in verskillende tekste en leerareas met humor in taalonderrig geïntegreer kan word.

Daar word verder in die studie gepoog om aan te toon dat humormateriaal deur middel van die rekenaar vir sowel addisioneletaal- as huistaalleerders van Afrikaans in taalonderrig gebruik kan word. Daar word spesifiek melding gemaak van 'n rekenaarondersteunde taalonderrigprogram met pikurale humor vir addisioneletaal-onderrig en 'n virtuele rolspeledebat vir huistaalonderrig.

Uiteindelik word die navorsing in die vorm van 'n *bricolage* aangebied: twee van die hoofstukke is in narratiewe vorm geskryf in 'n poging om die navorser se ontwikkeling van 'n persoonlike epistemologie en praxis tydens die skryf van die proefskrif te verwoord.

#### KERNBEGRIPE

Generasie X/Y/Z	ROTO	vroulike/manlike humor	kreatiwiteit
kreatiewe skryf	parodie	affektiewe onderwys	virtuele klaskamer
rolspeldebat	kultuur	taalonderrigstrategieë	konstruktivisme
<i>bricolage</i>	narratief	epistemologie	refleksie

## ABSTRACT

This study provides evidence of a qualitative research programme in which humour material was used in a case study as part of an Afrikaans language teaching programme. The primary participants in this programme were teacher education students at Stellenbosch University who have chosen Afrikaans as their major teaching subject at secondary schools. Indirectly, the secondary school learners whom the students had to teach during their teaching practice programme were also participants in the programme.

In a literature study, the researcher explores several aspects that influence the reception and creation of humour in the language teaching context. The study focusses on factors related to the affective experience of learners in the language teaching context and the effect of humour on the learner's attitude, motivation, autonomy, personality and anxiety. The study also provides a literature review on the differences and similarities between male and female humour preferences and uses to establish insight in how humour appreciation is affected by gender issues.

The way in which humour can influence the classroom atmosphere and forms part of cultural experience are also discussed. Specific attention is given to the creative process that can lead to creative writing in order to motivate the teaching programme followed that lead to the students' writing of parodies. These parody texts form an integral part of the data that was generated and analysed in this research.

Analysis and interpretation of the parody texts revealed themes of late capitalism, materialism and consumerism, as well as typical student cultural manifestations of language usage and some of their existing attitudes toward the South African society in post-apartheid, and cross-cultural humour. In addition, the parodies exhibit several forms of creativity - different types of parody, dialogue between codes, examples of postmodern metafiction, manifestations of divergent thinking, and play with words and boundaries. It was apparent in the students' choices of teaching material for their teaching practice - which is part of their professional training programme - that all the

critical and language specific outcomes in different learning areas can be integrated with language teaching by using humour material.

Additionally, the study offers an exploration of using the computer in teaching Afrikaans to both home and additional language learners. More specifically, mention is made of a computer-assisted language learning programme with pictorial humour in teaching Afrikaans as an additional language and a virtual roleplay debate for home language teaching.

Eventually the research is presented as a *bricolage*. Part of it is written in narrative form in an effort to describe the development of a personal epistemology as part of the study and the researcher's praxis.

#### KEY CONCEPTS

Generation X/Y/Z	culture	creativity	affective education
creative writing	parody	constructivism	virtual classroom
roleplay debate	CALL	narrative	female/male humour
<i>bricolage</i>	<i>bricoleur</i>	epistemology	language teaching strategies

Any dinosaurian beliefs that "creative" and "analytical" are contradictory and incompatible modes are standing in the path of a meteor; they are doomed for extinction."

(Richardson & St. Pierre, 2005:962)

## INHOUDSOPGAWE

Opsomming en kernbegrippe	i
Abstract and key concepts	iii
Inhoudsopgawe	v
Erkennings en dankbetuiging	xii
1 INLEIDING TOT NAVORSINGSPROGRAM	1
1.1 Agtergrond	1
1.2 Motivering van keuse van navorsingsgebeure en -metodes	3
1.3 Verklaring van begrippe	6
1.4 Navorsingsprobleem	10
1.5 Doel van die navorsing	11
1.6 Navorsingsontwerp en -metodes	12
1.6.1 Teikengroep	14
1.6.2 Data-insameling (-generering)	15
1.6.3 Data-analise	16
1.6.4 Betroubaarheid en geldigheid	17
1.7 Hoofstukindeling in proefskrif as <i>bricolage</i>	18
2 NARRATIEWE REFLEKSIE (I): VAN KLASKAMERPRAKTYK NA ONDERRIGTEORIE EN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING	23
2.1 Inleiding en motivering vir narratiewe refleksie	23
2.2 Professionele ontwikkeling: praxis en konstruktivistiese epistemologie	27
2.3 Aanloop tot navorsingsprojek en skryf van proefskrif	43
2.4 Samevatting	46
3 HUMOR EN DIE AFFEKTIEWE/EMOSIES	48
3.1 Inleiding	48
3.2 Humor en die affektiewe	51
3.2.1 Humor en houding (gesindheid)	53



3.2.2	Humor en motivering	55
3.2.3	Humor en leerder-outonomie	58
3.2.4	Humor en persoonlikheid (op kognitiewe styl gebaseer)	60
3.2.5	Humor en angs	67
3.3	Samevatting	71
4	HUMOR EN DIE TAALONDERRIGSITUASIE	73
4.1	Inleiding	73
4.2	Humor as faktor wat klaskameratmosfeer en leer kan beïnvloed	74
4.3	Humor en enkele kulturele faktore	77
4.3.1	Humor en geslag (gender) as kulturele-identiteitsvormer	79
4.3.2	Humor en adolessensie (as manifestasie van Generasie X/Y/Z)	88
4.4	Humor as kreatiewe uiting	98
4.5	Parodie as humoristiese spel met kulturele kodes vir T1	103
4.5.1	Motivering vir die skryf van parodieë deur onderwysstudente	106
4.5.2	Parodie en postmoderniteit	108
4.5.3	Parodie, kruiskulturele hibriditeit en kritiese geletterdheid	110
4.5.4	Parodie as artikulasie van dialoog tussen kulturele kodes	113
4.6	Die gebruik van Afrikaanse humor in 'n virtuele klaskamer: ROTO	116
4.6.1	Afrikaanse folklore as pikturele humor vir T2	116
4.6.2	Rolspeldebat op WebCT vir Afrikaans T1	120
4.7	Samevatting	124
5	BESKRYWING VAN NAVORSINGSGEBEURE	126
5.1	Inleiding	126
5.2	Navorsingsprobleem	126
5.3	Doel van die navorsingsgebeure	128
5.4	Navorsingsontwerp en -metodes	129
5.5	Teikengroep	131
5.6	Navorsingsgebeure	132
5.6.1	Agtergrond oor die onderrigprogram	133
5.6.2	Inhoud van die onderrigprogram	135

5.6.3	Data-insameling (-generering)	148
5.6.4	Betroubaarheid en geldigheid	149
5.6.5	Data-analise	152
5.7	Samevatting	153
6	ONTLEDING EN BESPREKING VAN DATA	156
6.1	Inleiding	156
6.2	Kulturele temas in studente se parodieë	157
6.2.1	Invloed van massamedia en 'n verbruikersamelewing	158
6.2.2	Studentekultuur	163
6.2.3	Die Suid-Afrikaanse samelewing in post-apartheid	165
6.2.4	Heteroglossia en kruiskulturele humor	167
6.3	Kreatiwiteit in parodieë	169
6.3.1	Verwante vorme van parodieë	170
6.3.2	Dialog tussen kodes	173
6.3.3	Postmoderne metafiksie	175
6.3.4	Manifestasie van divergente denke	178
6.3.5	Spel met grense	181
6.3.6	Woordspel	185
6.4	Gebruik van vroulike en manlike humor deur onderwysstudente in hul parodieë	188
6.5	Onderwysstudente se keuse van onderrigmateriaal vir skoolbesoek	189
6.6	Gebruik van die rekenaar in taalonderrig	194
6.6.1	Humor en ROTO-program vir addisioneletaal-onderrig (T2)	194
6.6.2	Humor en virtuele rolspeledebat vir huistaalonderrig (T1)	196
6.7	Humorbelangstelling van studente	198
6.8	Humorstyle van studente	202
6.9	Studente se refleksie oor humoronderrigprogram	204
6.10	Samevatting	206

7	'N SAMESTELLING VAN ENKELE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS	209
7.1	Inleiding	209
7.2	Humormateriaal en die konteks van die sekondêre leerders	210
7.2.1	Gevolgtrekkings	210
7.2.2	Implikasies en aanbevelings	211
7.3	Humormateriaal en onderrigstrategieë	212
7.3.1	Gevolgtrekkings	212
7.3.2	Implikasies en aanbevelings	212
7.4	Humormateriaal en kulturele geletterdheid	213
7.4.1	Gevolgtrekkings	213
7.4.2	Implikasies en aanbevelings	214
7.5	Humormateriaal en die onderrig van idiome	214
7.5.1	Gevolgtrekking	214
7.5.2	Implikasies en aanbevelings	215
7.6	Humormateriaal en stereotipes	217
7.6.1	Gevolgtrekkings	217
7.6.2	Implikasies en aanbevelings	217
7.7	Pikturale humormateriaal	218
7.7.1	Gevolgtrekkings	218
7.7.2	Implikasies en aanbevelings	218
7.8	Humormateriaal en die rekenaar in die onderrig van Afrikaans	220
7.8.1	Gevolgtrekkings	220
7.8.2	Implikasies en aanbevelings	221
7.9	Humormateriaal en die ontwikkeling van bepaalde vorme van kreatiwiteit	222
7.9.1	Gevolgtrekkings	222
7.9.2	Implikasies en aanbevelings	222
7.10	Vroulike en manlike humor	226
7.10.1	Gevolgtrekking	226
7.10.2	Implikasies en aanbevelings	226

7.11	Ontwikkeling van 'n sin vir humor	227
7.11.1	Gevolgtrekking	227
7.11.2	Implikasies en aanbevelings	227
7.12	Refleksie van onderwysstudente as aspiranttaalonderwysers	228
7.12.1	Gevolgtrekking	229
7.12.2	Implikasies en aanbevelings	229
7.13	Samevatting	231
8	NARRATIEWE REFLEKSIE (II): NABETRAGTING EN SLOTBESKOUINGS	234
8.1	Inleiding	234
8.2	Kontekstualiteit	236
8.3	Interaksionaliteit	239
8.4	Temporaliteit	243
8.4.1	Diachronie (opeenvolging) en sinchronie (gelyktydigheid) van gebeure	243
8.4.2	Toekomsvisie aan die hand van eie epistemologie	249
8.4.3	Realisering en onderrigmissie	255
8.4.4	Waarde en tekortkominge van hierdie studie	260
8.5	Samevatting	264
	BIBLIOGRAFIE	266
	FIGURE	
Figuur 1.1	Navorsingsprogram diagrammaties voorgestel	16
Figuur 1.2	Diagrammatiese voorstelling van die hoofstukindeling in die proefskrif as <i>bricolage</i>	18
Figuur 1.3	Die verhouding tussen teoretiese raamwerke en die onderrigprogram	21
Figuur 2.1	Hofer (2001:372) se werkmodel van die invloed van epistemologiese teorieë op klaskamerleer	29
Figuur 2.2	Integrasie van onderrig, leer en die navorsingsprogram	46
Figuur 3.1	Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 3 as deel van die proefskrif as <i>bricolage</i>	48

Figuur 4.1	Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 4 as deel van die proefskrif as <i>bricolage</i>	73
Figuur 5.1	Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 5 as deel van die proefskrif as <i>bricolage</i>	126
Figuur 5.2	Kreatiewe proses om humor te onderrig/waardeer/skep	139
Figuur 5.3	Diagrammatiese voorstelling van metodologiese triangulasie	150
Figuur 6.1	Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 6 as deel van die proefskrif as <i>bricolage</i>	156
Figuur 7.1	Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 7 as deel van die proefskrif as <i>bricolage</i>	209
Figuur 8.1	Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 8 as deel van die proefskrif as <i>bricolage</i>	235
Figuur 8.2	Verhouding tussen konteks, persone en tyd in my eie epistemologie	236
TABELLE		
Tabel 1.1	Verklaring van begrippe (in alfabetiese volgorde)	6
Tabel 1.2	Afkortings wat in hierdie studie gebruik word	9
Tabel 5.1	Vrae oor klaskamerprent	135
Tabel 5.2	Pikturale humor	136
Tabel 6.1	Kenmerke van verbruikersamelewing in parodietekste	158
Tabel 6.2	Kenmerke van dekadensie in parodietekste	161
Tabel 6.3	Kenmerke van parodie	170
Tabel 6.4	Manifestasie van divergente denke in parodietekste	179
Tabel 6.5	Spel met grense in parodietekste	182
Tabel 6.6	Situasiehumor in parodietekste	186
Tabel 6.7	Woordhumor in parodietekste	185
Tabel 6.8	Totale humorgebruik van onderwysstudente volgens parodietekste	187
Tabel 6.9	Gebruik van vroulike en manlike humorvoorkeure in parodietekste	189
Tabel 6.10	Studente se keuse van onderrigmateriaal vir gebruik in hul eie lesprogramme vir skoolbesoek	190
Tabel 6.11	Ontleding van studente se onderrigprogramme volgens UGO-beleid	192

Tabel 6.12	Beoordeling van ROTO-program vir addisionele taal-onderrig	194
Tabel 6.13	Humorbelangstellingsvraelys (Voorkeure)	198
Tabel 6.14	Humorbelangstellingsvraelys (Afkeure)	200
Tabel 6.15	Humorbelangstellingsvraelys (Onbekende tekste en humoriste)	201
Tabel 6.16	Humorstyl van studente	202
Tabel 6.17	Studente se refleksie oor humoronderrigprogram	204

## BYLAES

A	Uitkomst en assesseringstandaarde van NKV	303
B	ROTO-program	314
C	Parodietekste van studente	322
D	Student no. 5 se inleiding en beplanning	347
E	Klaskamerprent	350
F	Bruegel en kinderspeletjies	351
G	Bruegel en idiome	352
H	Oom Oubaas se kwinkslae ( <i>7de Laan</i> )	358
I	Dubbelsinnigheid	359
J	Spotprente en studente se limericke	360
K	Vrae vir portuurlesers	364
L	Advertensies	369
M	Refleksie van student no. 5	370
N	Humorstylvraelys	372
O	Humorbelangstellingsvraelys	375
P	Torrance: kreatiewe mense	379
Q	Idiome en rooikoppe	380
R	Situasie- en woordhumor	381
S	Generasie X/Y/Z	384
T	Relevante benaderings tot taalonderrig	398
U	Naskrif	423

## ERKENNINGS

Hierdie proefskrif word opgedra aan:

- My hemelse Vader, wat die meetsnoere vir my op lieflike plekke laat val het.
- My kinders en kleinkinders (vir wie ek MIMAMRONEL is), wie se vlerke my gewys het dat ek ook kan vlieg, en wat my liefhet ten spyte van my akademiese loopbaan.
- My aardse ma, Anna Maria (gebore De Bruin), en pa, Frans Hendrik (gebore Sadie), wie se gene deur my are vloei en wie se lewens veroorsaak het dat ek paradokse en relatiwiteit kon ervaar, raaksien, verstaan, geniet en die kreatiwiteit in ander kan ontwikkel.
- My mentors, wat my eiesoortigheid raakgesien en gerespekteer het en my toegelaat (en gehelp) het om my gang te gaan.
- My vriendinne, wat gehelp het dat my liggie aanhou brand en gekeer het dat ek die kers aan altwee kante verbrand.
- My Nederlandse gasouers, Teun en Anneke Rademaker, wat my versorg en bemoedig het.
- Die kaptein en die wildegans wat my gehelp het om my kreatiwiteit te ontdek.
- Al my studente van die afgelope 6 jaar by die Universiteit Stellenbosch wat gewillige "proefkonyne" was, wat saam met my geleer en gegroei het en wie se kreatiwiteit my hoop gee vir Generasie X/Y/Z.

## DANKBETUIGINGS

Hiermee bedank ek

- die Departement Kurrikulumstudie en die Fakulteit Opvoedkunde van die Universiteit Stellenbosch vir finansiële hulp wat die taalversorging van hierdie proefskrif moontlik gemaak het;
- my studieleiers.

## Hoofstuk 1

### INLEIDING

#### 1.1 Agtergrond

In 'n vorige onderwysbedeling was Afrikaans 'n verpligte vak in die sekondêre skoolfase. Leerders se kennis van die vakinhoud, die struktuur van die taal en akademiese prestasie het onderwysers se benadering tot onderrig bepaal. Sedert 1994 het drastiese beleidsveranderings ingetree, en Afrikaans is nie meer 'n verpligte vak in hierdie fase nie, maar 'n keusevak (Department of Education, 1997:4). Terwyl leerders voorheen moontlik hoofsaaklik ekstrasiesiek - deur 'n verpligte, eksamengedrewe stelsel - gemotiveer is, het intrinsieke motivering nou belangriker geword. Om leerders intrinsiek te motiveer, is dit myns insiens belangrik om te konsentreer op hul unieke en individuele belangstellings, behoeftes, aanlegte, persoonlikhede en leerstyle, en om hulle op 'n holistiese wyse te onderrig. Uitkomsgebaseerde onderwys (UGO), wat sedert 1998 Suid-Afrika se onderwysbeleid is, lê klem op leerdergerigtheid (Nasionale Onderwysdepartement, 1997; Departement van Onderwys, 2002), maar baie opvoeders in skole vind dit nog moeilik om die klem van die struktuur van die taal na die leerder te verskuif - waarskynlik omdat die meeste van hulle self formele taalonderrig ontvang het.

Die meeste opvoeders wat vir die onderrig van Afrikaans verantwoordelik is, is in 'n vorige bedeling opgelei en het gevolglik tradisionele inhoudgerigte opvoeders geword wat meganisties konsentreer op kennis van die taalstruktuur (Blacquièrre, 1989a,b) en literêre tekste. Daar is in hul opleiding te min klem gelê op die leerder se affektiewe betrokkenheid en die verband tussen taalontwikkeling, gevoelens, houdings, kommunikatiewe vaardighede en denke (Botha, 1989; Clandinin & Connelly, 1990). Genoemde gevolge van onderwysers se positivistiese opleiding kan bydra daartoe dat baie leerders 'n negatiewe houding teenoor Afrikaans en 'n gebrek aan intrinsieke motivering het om die taal te leer, asook 'n onbevredigende ontwikkeling van denke en kommunikatiewe vaardighede (veral lees en skryf) toon.



Voorbeelde van negatiewe gesindhede teenoor Afrikaans word deur Bosch (1995:18) bespreek. Sy toon, met verwysing na studies deur Booyse (1992) en Dube (1992), aan dat leerders die wyse van onderrig van Afrikaans as vak negatief beleef en dat hierdie negatiewe belewing aanleiding gee tot gebrekkige motivering ten opsigte van die vak, onderprestasie, lomp taalhantering en swak uitdrukkingsvermoë.

Leerders se onbevredigende (negatiewe) en onbelangstellende houding teenoor die onderrig van Afrikaans is myns insiens vererger deurdat hulle die negatiewe persepsie ontwikkel het dat taalonderrig vervelig en vol reëls is en nie noodwendig met hul lewenswerklikheid verband hou nie. Ek is van mening dat hierdie negatiewe persepsie gerelativeer kan word as die betrokke leerders bewus gemaak kan word van 'n ander aspek van die Afrikaanssprekende se kultuur, naamlik die humoristiese, soos wat dit in humoristiese Afrikaanse tekste voorkom. Hier word verwys na pikturale humor, woordhumor en situasionele humor.

Benewens die onderwysers se formele en strukturalistiese benadering tot taalonderrig is daar ook sosiokulturele aspekte van die taalleerders se konteks wat daartoe bydra dat leerders toenemend negatief reageer in die klaskamer. Persoonlike waarneming van studente op kampus, ervarings tydens skoolbesoekgeleenthede en verslae van onderwysstudente het duidelik vir my gewys dat die meer negatiewe kenmerke van Generasie X/Y/Z (vergelyk bylae S) wat Sacks (1996:156-160) opnoem, tot 'n groot mate waar is van sekondêre leerders in die meeste (sogenaamde) tradisionele wit skole en op universiteitskampusse.

Dreyer (2005:24) bespreek leerders se aggressie en passiewe gedrag wat dissiplineprobleme in die klaskamer kan veroorsaak. Sy meld dat hierdie leerders in werklikheid passief-destruktief en manipulerend is. Dit kan waarskynlik verband hou met hul verveeldheid en gebrek aan belangstelling wat taalonderrig betref. Dit bied ook 'n moontlike verklaring vir die toenemende gebrek aan dissipline in skole. Vir my lyk dit of die uitdaging om die klem van eensydige vakinhoud na meer leer- en leerdergesentreerde onderrigpraktyke te verskuif, al groter word. Die relevansie van hierdie voorbeelde is dat die studente as

aspirantonderwysers, sowel as die sekondêre leerders wat aan die navorsingsprogram deelgeneem het, skeppers en gebruikers van elektroniese en ander massamedia is.

Daar is heelwat skerp, hoogs intelligente leerders in skole (dikwels seuns) wat klasdisipline met gesofistikeerde, absurde ironie ("non-sense humor", Ruch, 1999) bemoeilik. Herangi (2002:3) noem skole die samelewing se "sausage machine", en dit is moontlik dat die genoemde leerders op hierdie manier uiting gee aan hul verveeldheid met en passiewe rebellie (Telles, 2000:253) teen die rigiditeit van die sisteem en die (volgens hulle irrelevante) kurrikula waaraan hulle onderworpe is. Sodanige dissiplineprobleme kan ontstaan as onderwysers nie voldoende bewus is van die groter subkulturele konteks waarvan hierdie leerders deel is nie, en nie besef dat die postmoderne generasie alle nosies en sogenaamde erkende uitdrukkings van kennis, die werklikheid, waarheid en outoriteit bevraagteken en wantrou nie.

Ek is van mening dat humormateriaal 'n bydrae tot 'n kreatiewe uitdrukking van emosies en rebellie in die taalklasskamer kan lewer en leerders se affektiewe en kritiese ontwikkeling kan bevorder. Dit kan onderwysers ook help om hierdie meer intelligente leerders se humor te verstaan en as kritiese uitdrukkings van hul identiteit te aanvaar.

## **1.2 Motivering van keuse van navorsingsgebeure en -metodes**

Die belangrikste motivering vir hierdie navorsing was om humormateriaal as basis te gebruik in die ontwikkeling van Afrikaans-onderrigstrategieë. Die studie het aanvanklik gehandel oor die gebruik van humormateriaal deur aspirantopvoeders as teenvoeter teen die moontlike affektiewe (emosionele) weerstand wat leerders teen Afrikaans as skoolvak het en wat tot die inhibering van kreatiewe denke en taalgebruik kan lei. Uiteindelik handel hierdie studie ook oor my eie soeke en verwoord dit my persoonlike epistemologie as taalonderriggewer.

Ek wil in hierdie studie eerstens deur middel van 'n kwalitatiewe ondersoek (vergelyk hoofstuk 5), tesame met 'n teoretiese verantwoording (vergelyk hoofstuk 3 en 4), verslag doen van hoe ek humormateriaal as onderriginstrument gebruik het om die negatiewe faktore (vergelyk 1.1)

wat kreatiwiteit in die onderrig van Afrikaans sou kon inhibeer, te verminder (vergelyk hoofstuk 6 en 7).

Tweedens bied ek hierdie studie in die vorm van 'n *bricolage* aan (Denzin & Lincoln, 2005:4-6; Kincheloe & McLaren, 2005:316-321) as deel van 'n kwalitatiewe ondersoek (vergelyk hoofstuk 2 en 8). Die *bricolage* is terselfdertyd 'n metafoor deur middel waarvan ek in narratiewe, outobiografiese refleksie verslag gee van die navorsingsgebeure, ervarings en waarnemings wat deel uitgemaak het van my professionele ontwikkeling tydens die skryf van hierdie proefskrif.

Motivering vir die keuse van *bricolage* as verslaggewingsmetode vind ek in die besprekings van Denzin en Lincoln (2005; vergelyk ook Telles, 2000; Kincheloe & McLaren, 2005). Die *bricolage* kan gesien word as 'n beskrywing van die bestaande konteks, wat op sigself 'n ontwikkeling kan wees, of 'n ontwikkelende samestelling ("assemblage") van "things that work" (Büscher *et al.*, 2001:24). Verder is die *bricolage* 'n metode vir ontwerp, 'n soort oplossing - die (onvoorspelbare) uitkoms van 'n spesifieke ontwikkeling. Dit behels 'n ondersoek na die proses van samestelling, sowel as die ontwerp daarvan. Volgens Büscher *et al.* (2001:24) is een positiewe aspek van die *bricolage*-benadering die kapasiteit daarvan.

Telles (2000:259) verwys (in navolging van Deleuze, 1978) daarna dat 'n *bricolage* gebaseer is op 'n logika van waarneming ("sensation") en dat dit weier om die standaardlogika van rasionalistiese diskoerse te volg. Dit is 'n term wat dikwels in die kunste gebruik word en pas in by kwalitatiewe navorsing omdat dit by die leser 'n dekomposisie van sy/haar eie logika van uitbeelding tot gevolg het. Dit verskaf verdere moontlikhede en alternatiewe vorme van bestaande gebeure ("feite"), met ander woorde die transmutasie van vorige konsepte, idees en gevoelens. Verder maak *bricolage* dit vir die leser moontlik om sy/haar eie ervarings te herkonstrueer aan die hand van die waarnemings wat opgeroep is by die lees van hierdie soort verslaggewing.

Denzin en Lincoln (2005:4-5) verwys na die *bricolage* in kwalitatiewe navorsing as iets wat herinner aan die *montage* en *pentimento* in film, asook jazz in musiek, wat berus op improvisasie. Beelde en klanke word byeengebring en betekenis word deur 'n nuwe komposisie geskep. Die beelde vorm en definieer mekaar en 'n emosionele *Gestalt*-effek word geskep te midde van begrip van die dringendheid en kompleksiteit van die dele se verhouding tot die geheel. Gebeure in die *bricolage* volg mekaar nie net op nie, maar vind ook gelyktydig plaas.

Die betekenis wat die *bricolage* tot 'n metode van navorsingsverslaggewing kan toevoeg, is volgens Denzin en Lincoln (2005:5) dat die proses 'n psigologiese en emosionele eenheid - 'n patroon - by 'n interpretatiewe ervaring voeg. Dit bied dus die geleentheid vir 'n meervoudigheid van stemme, tekstuele vorme, metafore, verskillende standpunte, perspektiewe en lense om persoonlike, sosiale en morele betekenis te skep. 'n Proefskrif as *bricolage* kan binne kwalitatiewe navorsing meer as een metode of teks (fiktief en/of niefiktief) insluit wat almal in dialoog met die leser se ervarings en waarnemings tree (Denzin & Lincoln, 2005:5).

Kincheloe en McLaren (2005:316) argumenteer dat die *bricolage* in die eerste dekade van die 21ste eeu gesien kan word as 'n proses waarbinne verskeie metodologiese strategieë bruikbaar is om die onthullende konteks van die navorsingsituasie te beskryf en te begryp. Nuwe konseptuele terreine wat binne so 'n eklektiese proses verken en beskryf word, behoort in samehang met bestaande teoretiese raamwerke en in die lig van epistemologiese vernuwing gesien te word. Laasgenoemde behels dus die kritiese selfrefleksie van die *bricoleur* as skepper van die *bricolage*.

In hierdie proefskrif word verskeie navorsingsmetodes gebruik om die proses van die navorsingsgebeure te beskryf, asook hoe en hoekom die onderrig as deel van die navorsingsproses plaasgevind het. Die proefskrif word dus as 'n *bricolage* aangebied waarin ek my navorsingsmetodes aktief gekonstrueer het met die instrumente wat ek ter hand geneem het, eerder as dat ek die "korrekte, universeel toegepaste metodes" passief ontvang en gebruik het (vergelyk Kincheloe & McLaren, 2005:317). Hierdie proefskrif is die resultaat van

my betrokkenheid en navrae as *bricoleur* eerder as net 'n verslag van 'n prosedure wat plaasgevind het.

### 1.3 Verklaring van begrippe

Ter wille van die leser verklaar ek kortliks in die volgende tabel begrippe wat ek in hierdie studie gebruik in alfabetiese volgorde:

Tabel 1.1 Verklaring van begrippe (in alfabetiese volgorde)

Begrip	Verklaring
affektiewe faktore	Faktore wat leerders se emosies in die onderrigproses beïnvloed, byvoorbeeld nuuskierigheid, konseptuele vlak van inligting-prosessering wat keuses beïnvloed, interne/eksterne lokus van beheer en aandagafleibaarheid, ekstrasiesie/intrinsiesie prestasie-motivering, manlike/vroulike gedragsveranderlikes (Goleman, 1997, in Arnold & Brown, 1999:3-4; Reid, 1999:301; Shepard, Fasko & Osborne, 1999:636; Underhill, 1999; Hugo, 2001:139).
affektiewe filter	Moontlike affektiewe (emosionele) weerstand wat leerders in die aanleer van 'n taal het; Krashen (1985) se metafoor om te verwys na 'n negatiewe affektiewe dispoisiesie wat die verstaanbare toevoer verhinder.
<i>bricolage</i>	'n Navorsingsverslag wat aangebied word in die vorm van 'n komplekse kwilt, 'n refleksiewe <i>collage</i> of <i>montage</i> - 'n stel vloeiende, verweefde beelde en verbandhoudende uitbeeldings, tekste; 'n reeks uitbeeldings wat die dele met die geheel verbind (Denzin & Lincoln, 2000:6, in Hanekom, 2005:150). Wikipedia ( <a href="http://en.wikipedia.org">http://en.wikipedia.org</a> ) beskryf dit soos volg: "Bricolage - from the French-language verb <i>bricoler</i> , meaning 'to tinker' or 'to fiddle' - is that language's equivalent of the English phrase 'do-it-yourself'" - 'n term wat deur die Franse antropoloog Claude Lévi-Strauss (1966; Kincheloe, 2004:1) gekonseptualiseer is.
<i>bricoleur</i>	Die navorser of persoon wat 'n <i>bricolage</i> saamstel en aanbied. Die navorser as <i>bricoleur</i> het begrip daarvoor dat navorsing 'n interaktiewe proses is wat gevorm word deur sy/haar persoonlike geskiedenis, biografie, geslag, sosiale klas, ras en etnisiteit, sowel as die persone wat deel van die konteks uitmaak (Telles, 2000:251; Kincheloe & Berry, 2004:1; Denzin & Lincoln, 2005:6).
dekadensie	Hannoosh (1989) gebruik dié term om kenmerke van 'n laatkapitalistiese samelewing van die laat-19e eeu te beskryf, naamlik ledigheid en ydelheid, verveling en uitsigloosheid, pessimisme, swaarmoedigheid, 'n behoefte aan geluksaligheid,

	sedeloosheid, 'n gebrek aan moraliteit, aanstellerigheid, luiheid en traagheid, skete en hipochondrie, willoosheid, besluiteloosheid, 'n ongesonde lewenstyl, erotiese en romantiese verbeelding, dwelm- en drankmisbruik.
divergente denke	Laterale denke as oopeinde-probleemoplossing, dus die dink in verskillende rigtings of die soeke na 'n verskeidenheid antwoorde op 'n vraag wat baie regte antwoorde kan hê (Korobkin, 1989; Guilford, 1950, in Malan, 1996:76-80; Flack, 1997:124; Shade, 1999:47).
epistemologie	Denke en waardes aangaande leer en kennis, dit wil sê aannames aangaande die definisie van kennis, hoe kennis gekonstrueer en geëvalueer word, waar kennis gevind kan word, en hoe die aksie van ken plaasvind (Hofer, 2001:355).
ervaringsleer	Kolb (1984) se beskrywing van die vier fases waaruit die ervaringsleermodel bestaan, naamlik konkrete ervaring, refleksiewe waarneming, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering.
folklore	Folklore is 'n tipe kernliteratuur, 'n oorgelewerde verwoording van die gebeure en waardes wat inherent deel van die mens as spesie is (Leach, 1972). In hierdie studie word spesifiek na tradisionele literatuur en sprokies verwys.
Generasie X/Y/Z	Codrington (1998; 1999) gebruik die konsep "Generasie X" in terme van generasionele teorie om na die plaaslike jeugsubkultuur te verwys. In my navorsingsprogram verwys ek met hierdie term na die laatadolessente wat as onderwysstudente deelnemers was, sowel as die jong adolessente wat sekondêre skoolleerders is vir wie hierdie onderwysstudente taalonderrig gaan gee.
hy/sy	In hierdie proefskrif sal net "hy" gebruik word ter wille van eenvormigheid – daarmee word egter ook "sy" bedoel, tensy na 'n spesifieke geslag verwys word.
kreatiwiteit	Volgens Guilford (1950) definieer verskeie konstrakte individuele kreatiewe denke: vlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid, sintese, analise, herorganisering, herdefinisie, kompleksiteit en uitbreiding (Malan, 1996).
konstruktivisme	Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) definieer konstruktivisme as 'n psigologiese teorie waarvolgens kennis as tydelik, ontwikkelend, nie-objektief, intern gekonstrueer, en sosiaal en kultureel gemedieer word.
limerick	Philip de Vos (2000) definieer 'n limerick as 'n ligte vers van vyf reëls. Dit het altyd 'n bepaalde vorm, en handel gewoonlik oor 'n plek of 'n persoon. Nie alle lawwe verse is noodwendig limericke nie. Ter wille van eenvormigheid word De Vos se spelling van hierdie term in die proefskrif gebruik.
liminaliteit	Victor Turner (in Ashley, 1990:xviii) gebruik hierdie term om die vestiging van identiteit te beskryf soos wat dit in oorgangsruijtes

	plaasvind te midde van multikulturaliteit, waar gevestigde strukture moet plek maak vir spontaneiteit.
metafiksie	Rose (1993:91) meen metafiksie is een van die mees geskikte literêre vorme waarin die outeur ironies en op gesofistikeerde wyse na die skryfproses self verwys. Die outeur maak gebruik van allerlei onderbrekings en verwysings na die leser as interpreteerder van die teks. Daardeur word die outeur se bedoeling as deel van die narratief op die voorgrond gestel.
mikro-perspektief	Volgens Carr en Kemmis (1986:21-22) konsentreer 'n mikro-perspektief op die interaksie tussen onderwysers en studente (lees ook: leerders). Die mikroanalise van hierdie spesifieke soort interaksie verhelder die leeruitkomste sowel as die gevolge van verskillende soorte leergeleenthede en -prosesse.
parodie	Dentith (2000:9) omskryf parodie as enige kulturele praktyk wat 'n relatief polemiese nabootsing van 'n ander kulturele produksie of praktyk is.
pikturale humor	Verster (2003:46) verwys na die volgende soorte pikturale humor: animasie, grapprente, humoristiese illustrasies, karikature, spotprente, strokiesprente en humoristiese strokiesverhale.
postmodernisme en parodie	Dentith (2000:154) meen postmodernisme is op sigself 'n literatuur van selfparodie waarmee algaande met sigself gespot word. Hiermee word verwys na 'n beskouing wat simptome is van 'n algemene oortuiging dat postmodernistiese kulturele uitings vol formele selfbewustheid, epistemologiese relativisme en parodie is. Rose (1993:195-209) toon aan hoe moeilik dit is om postmodernisme te definieer en meld Hassan (1971) se lys van postmoderne eienskappe wat die parodie beskryf, naamlik "open, discontinuous, improvisational, indeterminate or aleatory structures ... simultaneism, fantasy, play jourmour, happening ... increasing self-reflexiveness, intermedia, the fusion of forms, the confusion of realms".
refleksie	In die beleid oor die professionele opleiding van onderwysstudente word gespesifiseer dat hulle toegerus moet word om refleksiwye praktisyns te wees (Norms and standards, Staatskoerant, 2000). Refleksie is die proses om na te dink oor gebeure, waarnemings, optrede, gevoelens en kognitiewe en morele interpretasies (Liston & Zeichner, 1990; Convery, 1998; Johnson & Golombek, 2002; Elliott, 2005).
<i>satori</i>	Torrance (1979, in Baldwin, 2001) maak van dié Japannese begrip gebruik om die "aha"-ervaring te beskryf en verduidelik dit as die hoogste ervaring van 'n skielike oomblik van insig. <i>Satori</i> ontstaan as gevolg van 'n lang tydperk van intensiewe betrokkenheid by die stof waarmee 'n persoon werk, wat volharding, harde werk, selfdisipline, ywer, energie, inspanning, bekwaamheid en

	deskundigheid vereis.
situasiehumor	Volgens Van Niekerk (2001:54) kan situasiehumor beskryf word as humor wat binne situasies ontstaan. Dit betrek dus hoofsaaklik mense/sake en gebeure, en in sommige gevalle ook tyd en plek.
triangulasie	Denscombe (1998:85) meen triangulasie behels die plasing van 'n ware posisie deur na meer as een koördinaat te verwys. In die navorsingsproses beteken dit die versameling en opteken van data vanuit verskillende deelnemers se perspektiewe.
virtuele klaskamer	Hsu (1999) omskryf die virtuele klaskamer as 'n kommunikasie-stelsel wat vir 'n groep gebruikers 'n onderrig- en leergeleentheid skep buite die fisiese beperkings van die tradisionele klaskamer se mure met behulp van 'n webgebaseerde rekenaarnetwerk.
woordhumor	Van Niekerk (2001:57) meen woordhumor het veral te doen met humor op taalvlak en watter uitwerking dié aanbieding op woordvlak op die leser het.

Tabel 1.2 Afkortings wat in hierdie studie gebruik word

Afkorting	Verwysing
AF	affektiewe filter
ALV	Afrikaanse Letterkundevereniging
AO	Affektiewe Onderwys
AOO	algemene onderwys en opleiding (Gr R-9)
CALL	computer-assisted language learning
gr R	graad R (resepsie) - amptelike voorskoolse jaar van onderrig
HNK	Hersiene Nasionale Kurrikulum
HOD	Hoëronderwysdiploma
HP	Harry Potter
IBBY	International Board on Books for Young People
ISHS	International Society for Humor Studies
KZN	KwaZulu-Natal
MI	meervoudige intelligensie
NOS	Nasionale Onderwysertifikaat
PU vir CHO	Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys
RGTO	rekenaargesteuende taalonderrig
ROTO	rekenaarondersteunde taalonderrig
SAFOS	Southern African Folklore Society
SAVAL	Suid-Afrikaanse Vereniging vir Algemene Literatuurwetenskap
SAVN	Suid-Afrikaanse Vereniging vir Neerlandistiek
SAVTO	Suid-Afrikaanse Vereniging vir Taalonderrig
SCAMPER	substitute, combine, adapt/adjust, modify/magnify/minify, put to other uses, eliminate/elaborate, reverse/rearrange
T1	Die onderrig van taal aan huis- of moedertaalsprekers



T2	Die onderrig van taal aan tweedetaalsprekers, dus niemoedertaalsprekers (eerste addisionele taal)
T3	Die onderrig van 'n derde taal, dus aan niemoedertaalsprekers wat reeds twee ander tale bemeester (tweede addisionele taal)
UGO	uitkomsgebaseerde onderwys
UNISA	Universiteit van Suid-Afrika
US	Universiteit Stellenbosch
VA/VO	veldafhanklik/veldonafhanklik (Witkin 1981, in Chapelle & Roberts, 1986)
VOO	verdere onderwys en opleiding (Gr 10-12)

#### 1.4 Navorsingsprobleem

Na aanleiding van my onderrigervaring het die vermoede by my bestaan dat daar 'n affektiewe filter of versperring is (vergelyk Krashen, 1985, en hoofstuk 3) wat leerders in die ontwikkeling van hul kreatiwiteit en taalgebruik in Afrikaans kan strem. Dit het ook gelyk of opvoeders nie oor 'n verskeidenheid onderrigstrategieë beskik om hierdie affektiewe filter te verlaag nie. Die navorsingsvraag wat uit my vermoede en refleksie aan die hand van my ervaring en epistemologie (vergelyk 2.2) voortgevloei het, is: Hoe kan die gebruik van humormateriaal as onderriginstrument aan opvoeders 'n meganisme gee om die affektiewe filter in die onderrig van Afrikaans te verlaag sodat leerders met meer belangstelling en betrokkenheid kan deelneem aan en groei in hul eie kreatiewe denke en taalgebruik?

Die volgende subvrae is in die navorsingsgebeure ondersoek:

- Hoe kan pikturale humor in 'n ROTO-program vir addisionele taal-onderrig gebruik word?
- Hoe sal onderwysstudente die genoemde ROTO-program vir gebruik in T2 evalueer?
- Hoe kan die situasiehumor in tradisionele volksverhale deur studente gebruik word om humortekste in T1 te skep?
- Hoe kan woordhumor in die letterlike en figuurlike betekenis in idiome, sowel as dubbelsinnigheid as stylfiguur tot kreatiewe taaluitings in T1 lei?
- Hoe kan parodieë as kreatiewe uiting in T1 geskryf word ná blootstelling aan verskillende soorte humor?

## 1.5 Doel van die navorsing

Die doel van die navorsing wat manifesteer in die skryf van die proefskrif as *bricolage* oor die gebruik van humormateriaal as onderrigstrategie, is die volgende:

- om as teoretiese *bricoleur* 'n literatuuoroorsig te gee oor die gebruik van humormateriaal as onderrigstrategie wat kan lei tot 'n verlaagde affektiewe filter en daarmee gepaardgaande verhoogde kreatiwiteit (vergelyk 3.2; 4.2-4.6);
- om as metodologiese *bricoleur* verslag te lewer van onderriggebeure waarin Afrikaans deur middel van humormateriaal meer toeganklik gemaak is in sekondêre en hoër onderwys (vergelyk 3.2.7; 6.5), waar onderwysstudente as toekomstige opvoeders bemagtig is om humormateriaal in hulle onderrig van Afrikaans te gebruik (vergelyk 6.5);
- om as interpretatiewe *bricoleur* die onderwysstudente in die teikengroep se kreatiewe respons op die gebruik van humormateriaal te ontleed (vergelyk 6.2 & 6.3) en hul beoordeling van 'n ROTO-program met pikturale humor vir addisionele taal-onderrig te bepaal (vergelyk 4.6.1; 6.6.1);
- om as interpretatiewe *bricoleur* verslag te doen van my eie professionele ontwikkeling tydens die navorsingsprogram (vergelyk hoofstuk 2 en 8).

Ek onderskei in hierdie proefskrif tussen die navorsingsgebeure en die navorsingsprogram. Met die navorsingsgebeure verwys ek na die interaksie tussen my en die onderwysstudente. Die navorsingsprogram behels die hele ondersoekproses wat plaasgevind het rondom die verslaggewing oor die navorsingsgebeure.

Die wyer betekenis van die navorsing is dat ek as interpretatiewe *bricoleur* deur die gebruik van humormateriaal as onderrigstrategie enersyds wil aantoon dat die professionele ontwikkeling van aspirantopvoeders daarby kan baat, en andersyds dat dit in die skool (deur die praktiese toepassing daarvan deur onderwysstudente tydens hul skoolbesoeke) kan bydra tot 'n meer doeltreffende ontwikkeling van leerders se kreatiwiteit en taalgebruik in die onderrig van die Afrikaanse taal en letterkunde.

## 1.6 Navorsingsontwerp en -metodes

Die navorsing is vanuit 'n kwalitatiewe perspektief benader met die doel om die studente en leerders se subjektiewe ervaring van die leerproses beter te verstaan. Omdat die probleem kompleks en dinamies verweef is met my epistemologie en dus nie vanuit die staanspoor duidelik definieerbaar was nie, was die ondersoek aanvanklik eksploratief en uiteindelik beskrywend. 'n Kwalitatiewe benadering is gevolg, met die beskrywing en bespreking van gevallestudies as spesifieke navorsingstrategie. Verder is die narratiewe vorm van verslaggewing oor die ontwikkeling van 'n persoonlike epistemologie gebruik in die verslaggewing aan die begin en einde van die proefskrif (vergelyk hoofstuk 2 en 8).

Babbie en Mouton (2001:281) se mening dat gevallestudies die intensiewe ondersoek van 'n enkele eenheid behels (hoewel daar meervoudige veranderlikes kan wees), het aanvanklik vir my 'n uitgangspunt gebied waarvolgens ek die navorsingsgebeure kon beskryf. Mettertyd het ek egter besef dat die interaksie van die eenheid wat bestudeer word my onderrigepistemologie en -strategieë sowel as die studente met wie ek werk, insluit. Ook was dit vir my duidelik dat die onderrigprogram wat deel uitgemaak het van die totale navorsingsprojek ten nouste betrokke is by die konteks waarbinne dit bestaan (UGO-beleid en adolessente as manifestasie van *Generasie X/Y/Z*). In laasgenoemde verband word daar in hierdie studie eksplisiet gekonsentreer op die aspirantonderwysers wat Afrikaans gaan onderrig, en implisiet op die sekondêre leerders wat deel van hierdie onderriggemeenskap uitmaak.

Aangesien ek binne 'n konstruktivistiese paradigma onderrig gee en navorsing doen (vergelyk 8.4.2 en bylae T), het ek voortdurend joernaalinskrywings gemaak om ekstensiewe aantekeninge van die proses te maak. Al was ek nie aanvanklik seker presies wat die uitkoms van die navorsingsprojek sou wees nie, het ek wel motivering gevind in Guba en Lincoln (1989, in Babbie & Mouton, 2001:275) se bespreking van die moontlikheid dat navorsingsontwerpe wel mettertyd kan ontwikkel:

... constructivists are unwilling to assume that they know enough about the time/context frame a priori to know what questions to ask. That is, it is not possible to pursue someone else's emic construction with a set of predetermined questions

based solely on the enquirer's etic construction ... Another way to say this is that ... constructivists typically face the prospect of knowing what it is they don't know ... But as the design proceeds, the constructivist seeks continually to refine and extend the design - to help it unfold.

Die ontwerpbeginsels waarvolgens die navorsingsgebeure beskryf is, stem ooreen met die bespreking van Yin (1994) en Stake (1995) se werk oor gevallestudies as deel van kwalitatiewe navorsing (Babbie & Mouton, 2001:282). Die beginsels van gevallestudiebeskrywing wat in die navorsingsproses in ag geneem is, is dat dit prakties, probleemoplossend, eksperimentierend, reflekerend en evaluerend is. Babbie en Mouton (2001:282) se bespreking van die konseptualisering van die gevallestudie dien as riglyn, want dit is 'n weerspieëling van hoe hierdie navorsingsprojek ontwikkel het.

Om die gevallestudie te konseptualiseer en om die ontwikkeling van my persoonlike epistemologie eksplisiet te maak (vergelyk hoofstuk 2 en 8), is 'n literatuurstudie gedoen oor konstruktivistiese en affektiewe onderwys (vergelyk bylae T), sowel as oor die gebruik van kreatiwiteit en humormateriaal in taalonderrig (vergelyk hoofstuk 4 en 8). Die konteks is beskryf deur adollessensie as *Generasie X/Y/Z* te bespreek (vergelyk bylae S) en 'n verband tussen UGO, kommunikatiewe taalonderrig en taakgerigte taalonderwys aan te toon (vergelyk bylae A en hoofstuk 8).

Ter wille van betroubaarheid en geldigheid in die kwalitatiewe ondersoek is veelvuldige databronne in die navorsingsgebeure gebruik (Lather, 1986). Hierdie databronne sluit in die refleksie van onderwysstudente, verslae van portuurlesers, onderhoude met onderwysstudente en portuurlesers, vraelyste aan onderwysstudente en portuurlesers, die onderwysstudente se parodietekste en onderrigprogramme by skole. Die analitiese strategie wat gebruik is om die data te ontleed, was teksanalise om patrone en temas te vind, te verduidelik en veralgemenings te maak.

Aangesien in hierdie studie primêr aandag gegee is aan 'n beskrywing van die interaksie tussen my en die aspirantopvoeders, en sekondêr tussen hierdie opvoeders en leerders met behulp

van humormateriaal as onderriginstrument tydens hul skoolbesoeke, is daar op 'n mikroperspektief van navorsing binne die opvoedkundige konteks gekonsentreer. 'n Mikroperspektief konsentreer op die interaksie tussen opvoeders en studente (lees ook: leerders). Die mikroanalise van hierdie spesifieke soort interaksie verhelder die leeruitkomste sowel as die gevolge van verskillende soorte leergeleenthede en -prosesse (Carr & Kemmis, 1986:21-22). In my navorsingsgebeure is daar nie net aandag gegee aan die interaksie tussen my en die onderwysstudente nie, maar ook dié tussen die studente as aspirantonderwysers en die hoërskoolleerders (graad 9-11) met wie hulle tydens hul praktiese skoolbesoekgeleenthede gewerk het (vergelyk 6.5).

Vervolgens beskryf ek kortliks die teikengroep waarmee ek in 'n onderrigprogram as deel van die navorsingsgebeure gewerk het (vergelyk 5.5).

#### 1.6.1 Teikengroep

Die navorsing is gedoen met aspirantopvoeders wat hulle voorberei het om Afrikaans in hoërskole te onderrig. Hierdie onderwysstudente het Afrikaans as spesialiseringrigting vir die Nasionale Onderwysertifikaat (NOS) aan die Universiteit Stellenbosch (US) gekies. Hulle word deur die module: Kurrikulumstudie Afrikaans toegerus om Afrikaans aan moedertaalsprekers (T1) sowel as addisioneletaal-leerders (T2 of T3) in beide die AOO- en VOO-fases op skool te onderrig. Die materiaal, aktiwiteite en proses wat ek vir hul ontwikkeling en professionele opleiding gekies het, word beskryf.

Omdat onderrig en leer ten nouste verweef is, konsentreer hierdie studie ook implisiet op hoërskoolleerders deur middel van die aktiwiteite wat die aspirantopvoeders self gekies het om tydens hul praktiese skoolbesoeke te gebruik. Die ondersoek konsentreer dus op die verskillende deelnemers se aksies en betekenisgeving (Moulds, 2002:124, 125).

Die rede vir die insluiting van hierdie groepe is my belangstelling daarin om vas te stel hoe hierdie spesifieke groep onderwysstudente (en by implikasie hoërskoolleerders) op die humormateriaal wat gebruik word, reageer en wat die opvoedkundige waarde van humor as

onderriginstrument is. Aangesien die deelnemers in die navorsingsprosedure breedweg deel uitmaak van die sogenaamde *Generasie X/Y/Z* in die Suid-Afrikaanse samelewingskonteks (vergelyk 4.3.2 en bylae S), word in verskillende afdelings van die proefskrif na hierdie term verwys.

Die teikengroep se kreatiewe taaluitings met humormateriaal as stimulus is waargeneem en beskryf, refleksie oor die proses is voortdurend opgeskryf, en uiteindelik is patrone, temas en verduidelikings geanaliseer (Babbie & Mouton, 2001:283) om veralgemenings te vind.

### 1.6.2 Data-insameling (-generering)

In hierdie studie is die data-insamelingsproses soos volg beplan:

In die onderrig van Afrikaans op hoërsonderwysvlak het ek die betrokke studente aan verskeie onderrigfases laat deelneem. In die eerste fase is humormateriaal as onderriginstrument gebruik in die onderskeie lesings aan en gepaardgaande tekste vir en aktiwiteite (vir taalonderrig met Afrikaans as T1 en T2) met studente, en is daar voortdurend daarvoor gereflekteer. Vir doeltreffende onderwys binne elke deelnemende aspirantopvoeder se bepaalde onderrigkonteks tydens skoolbesoek was dit in die tweede fase nodig dat hulle individueel 'n gepaste lesprogram met humormateriaal as onderriginstrument (volgens hul keuse) ontwerp en gebruik. Die derde fase het behels dat studente individueel en in 'n groepsonderhoud oor die gebruik van humormateriaal in die taalklaskamer reflekteer. Mettertyd het 'n vierde fase van datagenerering plaasgevind (vergelyk 5.6.4) toe ek tydens die ontleding van die onderwysstudente se parodietekste besef het dat ek ook met portuurlesers as dekodeerders van hierdie tekste wil kommunikeer. Die vrae wat ek gebruik het in die onderhoude met hulle, sowel as om te bepaal hoe hulle die parodietekste ontleed het, is ook gedokumenteer.

Die volgende diagram toon die verhouding tussen die onderrigprogram en die data-insameling aan:

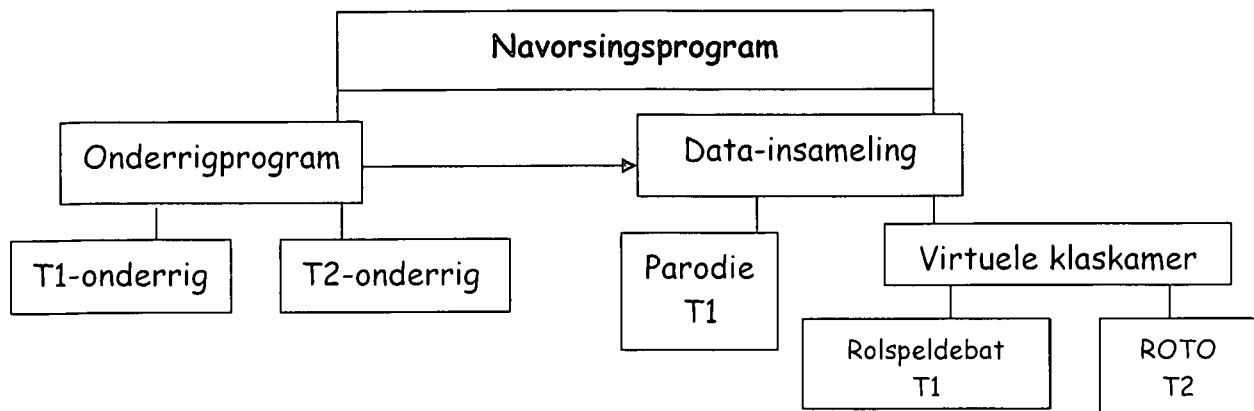


Fig. 1.1 Navorsingsprogram diagrammaties voorgestel

In die onderrigprogram is gekonsentreer op die gebruik van humormateriaal in beide T1- en T2-taalonderrig. In die data-insamelingsprogram is die studente se kreatiewe respons in hul huistaal in die vorm van parodietekste gebruik vir ontleding en hul bespreking van die ROTO-program (vergelyk bylae B) as strategie vir T2-taalonderrig ontleed.

Om die data in te samel, het ek die beginsels (vergelyk 1.6) van kwalitatiewe beskrywing van 'n gevallestudie geïmplementeer en rekord gehou van die hele proses. Die kwalitatiewe data is op verskeie maniere gedokumenteer (vergelyk 5.6.2).

### 1.6.3 Data-analise

Vir data-analise het ek die insameling, kategorisering en vergelyking van data deurlopend ontleed deur middel van data-redusering (Miles & Huberman, 1994) en kritiese refleksie om sodoende relevante temas en patrone te identifiseer (Lather, 1986). Op grond van die resultate word afleidings gemaak oor die bruikbaarheid van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans (vergelyk hoofstuk 7).

Ek vind motivering by Richardson (2000) daarvoor om die hibridies-verweefde tekste (parodieë wat die studente in my teikengroep geskryf het) te ontleed volgens kategorieë wat inherent deel van die intertekstualiteit en kontekstualiteit daarvan was (Denzin & Lincoln,

2005:4), daaruit te voorskyn getree het (vergeelyk 4.5, 4.6, 6.2 en 6.3) en verband hou met my literatuurstudie (vergeelyk 4.3 en 4.4).

#### 1.6.4 Betroubaarheid en geldigheid

Lather (1986; 1991, in Gough, 1994:53) bepleit triangulasie in narratiewe navorsing deur middel van 'n verskeidenheid databronne, metodes en teoretiese raamwerke. Denzin (1989, in Babbie & Mouton, 2001:275) meen:

Triangulation, or the use of multiple methods, is a plan of action that will raise ... social science researchers ... above the personal biases that stem from single methodologies. By combining methods and investigators in the same study, observers can partially overcome the deficiencies that flow from one investigator or method.

Die triangulering van die navorsingsgebeure se data word gedoen deur middel van die aspirantonderwysers se refleksie en die portuurlesers se respons op die parodietekste met behulp van vraelyste (vergeelyk hoofstuk 5).

Wat die geldigheid van my narratiewe beskrywings (vergeelyk hoofstuk 2 en 8) van navorsing betref, het ek my laat lei deur Feldman (2003) se rigtinggewende bydrae. Hy meen dat die geldigheid van narratiewe navorsingsgeskifte verhoog kan word indien navorsers (a) 'n duidelike beskrywing van die data-insameling en navorsingmetodes gee (vergeelyk hoofstuk 2, 5 en 8); (b) 'n deeglike verduideliking van die konstruksie van die gekose aanbiedingswyse aanbied (vergeelyk hoofstuk 5); (c) triangulering deur middel van 'n verskeidenheid databronne doen (vergeelyk hoofstuk 5 en 6), en (d) getuienis lewer wat voorsien word van die navorser se eie groei en ontwikkeling, tesame met die moontlikhede van verandering wat dit in onderwyseropleiding kan meebring (vergeelyk hoofstuk 2 en 8).

My narratiewe hoofstukke, wat uit selfrefleksie en introspeksie bestaan (vergeelyk hoofstuk 2 en 8), tesame met die verskeidenheid teoretiese raamwerke wat ek gebruik het en waaruit ek ekstrapoleer (vergeelyk hoofstuk 3 en 4 en bylae S en T), is my as *bricoleur* se poging om aan te toon dat ek bewus is van die multidimensionaliteit van die paradigmas wat in die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans ter sprake is (vergeelyk figuur 1.2).



Kincheloe en McLaren (2005:31) maak die opmerking dat die ontologiese kompleksiteit van 'n *bricolage* as kwalitatiewe navorsingsmetode triangulasie ondermyn. Richardson en St. Pierre (2005:959-978) stem hiermee saam wanneer hulle argumenteer dat kwalitatiewe ondersoeke eerder die kristal as die driehoek as geldigheids- en betroubaarheidsinstrument behoort te gebruik.

### 1.7 Hoofstukindeling in proefskrif as *bricolage*

Die leser word genooi om deur my kaleidoskoop te kyk in hierdie proefskrif wat ek as *bricolage* aanbied. My ontleding volgens die gekose kategorieë lyk soos 'n laslappiewerk, 'n kwilt, 'n pastiche (vergelyk 6.3.1), 'n kaleidoskoop, 'n prisma. Dit toon ook ooreenkomste met 'n kristal, want dit kombineer 'n verskeidenheid vorme,

... substances, transmutations ... Crystals grow, change, alter ... Crystals are prisms that reflect externalities and refract within themselves, creating different colors, patterns, arrays, casting off in different directions (Richardson, 2000, in Denzin & Lincoln, 2005:6)

Die volgende diagram is 'n voorstelling van die lineêre indeling van hierdie *bricolage* as proefskrif om die veelkantigheid daarvan en die onderlinge verhouding tussen die verskeie vorme van verslaggewing aan te toon.

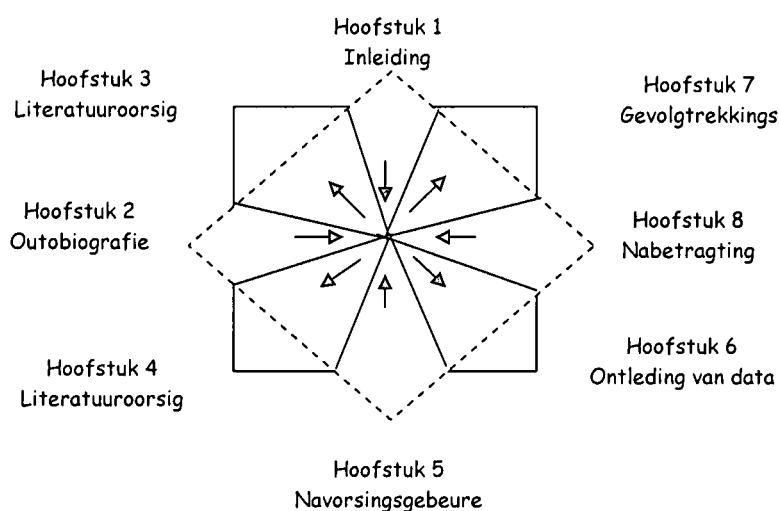


Fig. 1.2 Diagrammatiese voorstelling van die hoofstukindeling in die proefskrif as *bricolage*

As verduideliking van bostaande diagram kan gemeld word dat daar 'n verband is tussen hoofstuk 1, 2, 5 en 8 deurdat hierdie hoofstukke konsentreer op wat ek as navorser ervaar, gedoen en gedink het (die pyltjies dui op 'n beweging na binne). Verder is daar ook 'n verband tussen hoofstuk 3, 4, 6 en 7 in dié sin dat hierdie hoofstukke 'n beweging na buite aantoon, waar ek in dialoog of interaksie met ander tekste is.

Hoofstuk 1 bevat die probleemstelling, navorsingsontwerp, keuse van ondersoekmetodes en begrippe wat hierdie ondersoek onderlê. Verder toon hierdie hoofstuk ook inleidend aan watter faktore humorwaardering en -skepping beïnvloed.

Hoofstuk 2 bevat 'n narratiewe refleksie oor die ontwikkeling van my eie praxis, hoe my persoonlike epistemologie eksplisiet gegroei het na aanleiding van my nabetragting oor my onderrigpraktyk. Hierdie narratief reflekteer my ontwikkeling van intuïtiewe na praktiserende en teoretiese onderriggewer, waardeur ek wil aantoon hoe ek in die *bricolage* ekstrapoleer uit my onderrigpraktyk na onderrigteorie.

Hoofstuk 3 bied 'n literatuuoroorsig oor die verband wat bestaan tussen breinfunksionering, humor en faktore wat affektiewe belewenisse in taalonderrig kan beïnvloed. Daardeur wil ek aantoon dat die affektiewe nie net 'n inhiberende invloed op taalonderrig hoef te hê nie, maar dat humor as katalisator kan dien om leerders se gesindheid teenoor taalonderrig positief te beïnvloed.

Hoofstuk 4 bevat 'n verdere literatuuoroorsig as inleiding tot die gebruik van humormateriaal in taalonderrig en dien as agtergrond vir die onderrig en navorsingsmetodologie van die navorsingsgebeure wat in hierdie ondersoekprogram beskryf word.

In hoofstuk 5 beskryf ek die navorsingsgebeure soos wat dit plaasgevind het om aan die aanvanklike navorsingsontwerp te voldoen. Die navorsingsgebeure soos dit in 2004 plaasgevind het, word vanuit 'n beskrywende en interpretatiewe perspektief benader met die doel om die studente en leerders se subjektiewe ervaring van die leerproses beter te verstaan. Omdat

die probleem kompleks en nie vanuit die staanspoor duidelik definieerbaar is nie, is die ondersoek eksploratief en beskrywend van aard. 'n Kwalitatiewe benadering word gevolg in die beskrywing en bespreking van die onderriggebeure met 'n spesifieke groep studente.

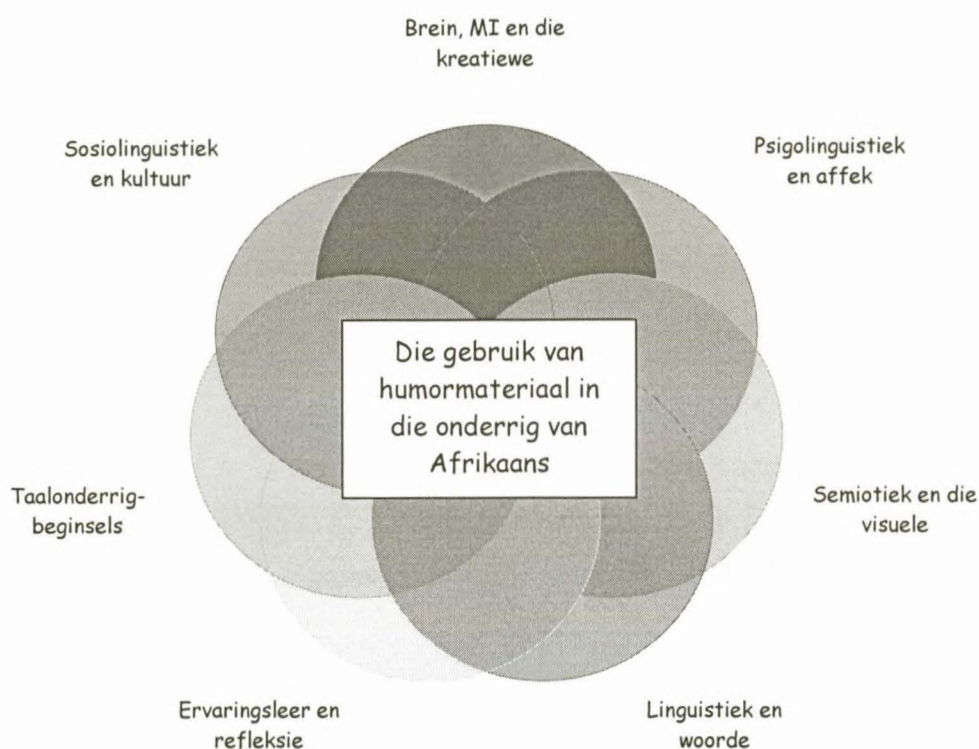
In hoofstuk 6 toon ek aan hoe ek die data ontleed het om temas en patrone te vind. Die kategorieë wat ek gebruik het om die data te ontleed, het voortgespruit uit die teksanalise van die parodietekste wat die onderwysstudente geskep het. Verder het ek 'n ontleding gedoen van die patrone wat na vore gekom het in die onderrigprogramme wat hulle vir hul skoolbesoekgeleenthede saamgestel het. Ek het ook hul evaluering van en deelname aan rekenaarondersteunde taalonderrigprogramme waarin onderskeidelik humormateriaal en humor 'n rol gespeel het, ontleed om tendense aan te dui.

Die ontleding van parodietekste, onderhoude met portuurlesers, onderrigprogramme, evaluering en refleksie het gelei tot die gevolgtrekkings en aanbevelings wat ek in hoofstuk 7 maak. Benewens dat humormateriaal daartoe kan bydra dat leerders 'n positiewe houding teenoor taalonderrig kan hê, toon ek aan dat die gebruik van humormateriaal in taalonderrig ook in ooreenstemming met die Hersiene Nasionale Kurrikulum- (HNK-) verklaring (vergelyk bylae A) is. Die HNK maak naamlik daarvoor voorsiening dat leerders vanaf graad 4-12 in die huistaal, en in die eerste addisionele taal vanaf graad 6-12, onderrig ontvang oor humor as stylmiddel (Departement van Onderwys, 2003). Die verband tussen humor as kulturele verskynsel en die gebruik van humormateriaal as stimulus vir kreatiewe skryfopdragte en rekenaarondersteunde taalonderrigprogramme wat vir beide T1 en T2 gebruik kan word, word as voorlopige gevolgtrekkings en aanbevelings in hierdie hoofstuk uiteengesit.

My slotbeskouings (as finale gevolgtrekkings en aanbevelings) bied ek in hoofstuk 8 in die vorm van 'n narratiewe nabetragting aan, waarin ek reflekteer oor die beleid en onderrigpraktyk wat die grondslag van taalonderrig in Suid-Afrika vorm, sowel as oor die sosiokulturele konteks van die deelnemers in my navorsingsprogram en my eie groei in die navorsingsproses. Daarmee wil ek op grond van my persoonlike epistemologie aandui dat 'n

grondige bestudering van humor, die affektiewe en kreatiwiteit nodig is in die professionele ontwikkeling van taalonderwysstudente.

In hoofstuk 8 bespreek ek dus die relevante benaderings tot leer en taalonderrig wat 'n invloed het op die manier waarop ek Afrikaans onderrig en wat dus die navorsingsproses as 'n verweefde geheel beïnvloed, soos in die volgende diagram aangetoon word.



**Fig 1.3** Die verhouding tussen teoretiese raamwerke en die onderrigprogram

Omdat alle fisiese, sosiale, kulturele, psigologiese en opvoedkundige gebeure dinamies in 'n groter geheel verweef is, bied ek as navorsers in hierdie *bricolage* verskillende beskrywings van die objek van my ondersoek, telkens in samehang met die gedeelte van die laslappiekomers waarop ek in my kaleidoskoop gefokus het (vergelyk Kincheloe & McLaren, 2005:320). Daarmee hoop ek om reduksionisme teen te werk en die leser bewus te maak van die interdisiplinariteit wat in hierdie proses bygedra het tot die kompleksiteit en dinamika

van die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans aan sekondêreonderwys-studente.

Die *bylaes* verdien om in meer besonderhede vermeld te word. Benewens dat sekere *bylaes* tekste bevat wat as deel van die navorsing gebruik is om data te genereer (*bylae* K, M, N en O), is daar ook *bylaes* wat in die onderrigprogram gebruik is (*bylae* B, E, F, G, H, I, J, L, P, Q en R) en deur die onderwysstudente geskep is (*bylae* C, D en J). Enkele *bylaes* is tydens die verslaggewingsproses geskep om die teoretiese benaderings waarop my onderrig berus, te verduidelik (*bylae* T), die voorkoms van humor, die affektiewe en verbeelding in bestaande beleidsdokumente te verhelder (*bylae* A) en ook om meer inligting te verskaf aangaande Generasie X/Y/Z, wat 'n belangrike deel van die konteks van die navorsing uitmaak (*bylae* S). Uiteindelik het *bylae* U in 'n *satori*-moment ontstaan (Torrance, 1979, in Baldwin, 2001; vergelyk *bylae* T) terwyl ek besig was om na te lees en te reflekteer oor die metafoor wat ek in my narratief gebruik (vergeelyk 8.4.2). Ek heg dit as 'n postmoderne naskrif aan (Gough, 1994:58-59).

Die leser word hiermee uitgenooi om saam met my verskeie - soms kompeterende - standpunte in die konteks van taalonderrig in hierdie proefskrif as *bricolage* te verken, en om deel te word van en saam te vloei met nuwe realiteite wat kan help om die web van nuwe betekenis wat in die navorsingsproses geskep, verwoord en beskryf is, te verstaan.

## Hoofstuk 2

## NARRATIEWE REFLEKSIE (I):

## VAN KLASKAMERPRAKTYK NA ONDERRIGTEORIE EN OPVOEDKUNDIGE NAVORSING

## 2.1 Inleiding en motivering vir narratiewe refleksie

In hierdie hoofstuk gee ek as narratiewe *bricoleur* (Kincheloe, 2004:20; Denzin & Lincoln, 2005:6) 'n beskrywing van die ervarings wat my reis en groei as intuïtiewe praktisyn reflekteer. Hiermee wil ek aantoon hoe ek eklekties ekstrapoleer uit die onderrigpraktik na onderrigteorie. Verder is dit ook 'n verwoording van wat Degenaar (1990:10) selfreferensialiteit noem (vergelyk ook Schön, 1987; Convery, 1998). Ek wil hiermee as metodologiese *bricoleur* verantwoording doen en bewus wees van die konteks waarin en die waardes waarvolgens ek my vak beoefen. Dit beïnvloed en rig dus ook noodwendig die konseptualisering van my navorsing (vergelyk Andresen, 1993; Bruner, 1996; Stanley, 1999; Atkinson & Claxton, 2000; Johnson & Golombek, 2002; White, 2002; Butler, Laubscher, Jarvis-Selinger & Beckingham, 2004).

Motivering vir narratiewe verslaggewing vind ek hoofsaaklik in die tesis van Lotz (1996), waarin sy sterk steun op argumente van Meloy (1994), Atkinson (1991) en Sherman (1993) om aan te voer waarom die narratiewe diskoers gepas is binne die opvoedkundige navorsingspraktik. Verskeie navorsers argumenteer dat daar 'n toenemende refleksiewe belangstelling by navorsers is om 'n alternatiewe akademies-metodologiese stem binne 'n postmodernistiese epistemologie te vind (Lotz, 1996:7; Alasuutari, 1998; Elliott, 2005). Waarby ek veral aansluiting vind, is narratiewe ondersoekers se gebruik van metafore en beelde om die narratiewe verslag 'n outentieke karakter te gee (Lincoln, 1990; Atkinson, 1991; Elbaz, 1991; Berkenkotter, 1993; Diamond, 1993; Sherman, 1993; in Lotz, 1996:7). In hierdie studie gebruik ek spesifiek die *bricolage* as metafoor - 'n laslappiekomers, 'n kaleidoskoop van ervarings, waarnemings en gevolgtrekkings na aanleiding van ontledings (vergelyk 1.7).

Clandinin en Huber (2002) se argumente ten gunste van die narratiewe as vorm van navorsingsverslag steun sterk op die werk van Dewey (1934), Eisner en Powell (2002) om te motiveer waarom narratiewe navorsers gebruik maak van metafore om hul narratiewe

verslaggewing te rig (Clandinin & Connelly, 1990). In hierdie verband verwys ook Conle (2000b:196) na Dewey (1934) se siening dat die verhouding tussen die organisme en die omgewing die potensiaal het vir vooruitgang, beweging, ritme, harmonie, emosionele ongemak en spanning, en soeke na oplossings - ervarings wat tot estetiese betekenisgeving in narratiewe konseptualisering en verslaggewing kan lei.

In die konteks van navorsing oor taalonderrig vind ek veral by Johnson (1999), Telles (2000), Johnson en Golombek (2002) en White (2000, 2002) motivering vir narratiewe verslaggewing. Hierdie navorsers se navorsingspraktyke en teoretiese argumente word gerugsteun deur werke van Clandinin en Connelly (1991, 1995, 2000), Kemmis en McTaggart (1988), Cochran-Smith en Lytle (1999), Edge en Richards (1998) en Freeman (1998). Die genoemde navorsers het daartoe bygedra dat die legitimiteit van onderwysers se ervarings deur middel van narratiewe ondersoek akademiese geldigheid verkry en 'n nuwe begrip van betekenisstruktuur in opvoedkundig-professionele kontekste skep (Schön, 1995; Zeichner, 1999; aangehaal in Johnson & Golombek, 2002:2-3).

In besprekings van narratiewe ondersoek, tesse en kurrikula verwys Conle (2000a, 2000b, 2003) na die moontlikheid dat onderwysers 'n begrip kan ontwikkel van die waarde van hul eie professionele groei en werk deur die skryf van persoonlike ervaringsnarratiewe. Conle (2000b:190) haal Clandinin en Connelly (1990) se verwysings na Dewey (1933) aan om die gebruik van outobiografiese narratiewe in tesse oor onderwyseropleiding en opvoedkunde aan te moedig. Verder maak sy van twee analitiese raamwerke afkomstig van Genette (1980) en Schwab (1973, 1977, 1983) gebruik om die struktuur van narratiewe ondersoek te rig, naamlik die opeenvolging van gebeure in 'n storie rondom 'n intrige, die karakters, konteks en 'n teleologiese einde waarheen alles beweeg (vergeelyk hoofstuk 8).

Die narratiewe struktuur behels eerstens 'n onderskeid tussen die introspektiewe en interaksionele stemme/dialog van die verteller (in sy/haar rolle) met die teorie of literatuur, wat Clandinin en Huber (2002:163) 'n "inward/outward"-dialog noem. Tweedens is daar in die struktuur 'n vertelling, wat tyd impliseer - 'n storie - wat verwys na gebeure en keuses in die

verteller se verlede en aspekte van leer wat plaasgevind het, die verteller se aksies en optrede in die hede, sowel as die verteller se visie en doelwitte vir die toekoms ('n "backward/forward"-beweging volgens Clandinin en Huber, 2002:163). Die derde element van die narratiewe struktuur impliseer 'n duidelike uiteensetting en bespreking van ruimte, dus die plek waarin die verteller die gebeure kontekstualiseer (Clandinin & Connelly, 1998:150; Clandinin & Huber, 2002:162).

Ter wille van die geldigheid en betroubaarheid van my narratiewe ondersoek gebruik ek die genoemde drie dimensies as analise-instrument en raamwerk in die laaste hoofstuk van hierdie proefskrif. In my nabetragting en slotbeskouing (vergeelyk hoofstuk 8) reflekteer ek in narratiewe vorm oor my persoonlike ervaringsleer en die ontwikkeling van my eie epistemologie aan die hand van die temporaliteit, kontekstualiteit en interaksionaliteit van my ervarings.

Conle (2000b) kom tot die gevolgtrekking dat 'n narratiewe tesis 'n geldige vorm van navorsing kan wees omdat dit ook 'n soektog na en verkenning van kontekste en sosiale interaksies behels, en duidelike ooreenkomste toon met sekere vorme van aksienavorsing (Geertz, 1988, in Conle, 2000b:191). Clandinin en Connelly (1990, elektronies) meen daar is geen "quest for certainty" in 'n narratiewe navorsingsverslag nie, dus is daar 'n basiese opposisie tussen die beginsels van die holistiese doelwitte van narratiewe ondersoeke, die reduksionistiese doelwitte van tegnies-rasionalistiese ondersoeke en die veralgemenende en abstrakte doelwitte van formalistiese ondersoeke.

Conle (2000a:50-51) bespreek ook verskeie argumente ten gunste van die insluiting van narratiewe ondersoeke as navorsingsinstrument in en medium vir professionele onderwyseropleiding. Sy bied 'n opsomming van hoe hierdie soort navorsingsverslaggewing sedert 1980 in veral Kanada en Noord-Amerika ontwikkel het en op watter teoretiese raamwerke die beweging berus.



Verder bied Conle (2000a) verskeie kriteria waarvolgens hierdie soort ondersoek beoordeel behoort te word, naamlik geloofwaardigheid, outentisiteit, ekonomie, selektiwiteit en ongedwongenheid of bekendheid (ook genoem narratiewe "waarheid"; vergelyk Connelly & Cladinini, 1990). Vir Conle is dit belangrik dat so 'n narratief 'n oop einde moet hê en willekeurigheid daardeur beperk word. Ook behoort die verteller verslag te gee van die verskillende rolle en perspektiewe waarbinne hy die ervaringsgebeure beleef en bekyk het. Die narratiewe verslaggewing behoort ook duidelik te laat blyk dat daar nie enkele oorsake of voorspelbare, vooraf gedetermineerde gevolge in die ondersoek was nie. Uiteindelik meen Conle (2000a:52) dat die narratiewe verslag moet aantoon dat die ondersoeker of skrywer gedrewe is deur die geheel en gelei is deur "tensions with a history" en "subconscious question marks". Daar moet dus resonansie tussen die stories van die geleefde ervaring wees.

Voorstanders van narratiewe verslaggewing is daarvan bewus dat kritici skepties is oor die moontlikheid dat hierdie narratiewe terapieë van aard is en daarom meen dat dit nie noodwendig aan die vereistes vir akademiese navorsing voldoen nie. Conle argumenteer egter - deur te verwys na Bruner (1996) se konseptualisering van narratiewe strukture: "Trouble ... misfits between Agents, Acts, Goals, Settings and Means" (Conle, 2000b:190) - dat die akademiese tradisie geneig is om emosie en die intellek apart te sien, terwyl die probleme wat navorsers in die werklikheid waarneem en onderskei, gelaai is met spanning (lees: emosie) en dit hulle wel met passie (lees: emosie) tot hul navorsingsondersoek lei om oplossings te vind.

In Gough (1994) se kritiese beskouing van die gebruik van narratiewe perspektiewe in opvoedkundnavorsing vind ek veral aansluiting by sy aanhaling van Haraway (1989, in Gough, 1994:53). Laasgenoemde toon aan dat beide die wetenskaplike en die organisme wat deel uitmaak van die ondersoek, akteurs in die narratiewe praktyk is (Connelly, 2000:747). Haraway se siening bevestig die moontlikheid om krities oor die rolle wat ek in my professionele loopbaan ingeneem het, te reflekteer, wat ook die lense waarmee ek na my werklikheid gekyk het, bepaal het (vergeelyk hoofstuk 8).

Alhoewel Gough (1994) krities ingestel is teenoor die outobiografiese skryfwyse en persoonlike narratief - waarskynlik veral oor die feit dat hierdie benadering konseptuele en ideologiese fundamente in die eksistensiefilosofie en fenomenologie het - moedig hy steeds sy onderwysstudente aan om outobiografieë in die vorm van joernale te skryf en daarvoor te reflekteer. Verder nooi hy sy studente uit om persoonlike en kulturele tekste te dekonstrueer en te bevraagteken. Hy gebruik vir hierdie doel veral postmoderne vorme van storievertelling, soos metafiksie, grafiese romans, "cyberpunk"-wetenskapfiksie en feministies spekulerende stories. Gough verwys na Ashmore (1989) se siening dat literêre vorme wat refleksiwiteit bevorder - veral die drama, limerick, parodie, gelykenis, dialoog, antivoorwoord en ander soortgelyke metaanalitiese, narratiewe collages - parallelle tekste is (vergelyk bylae U). Gough (1994:58-59) sien hierdie soort tekste as bruikbare postmodernistiese instrumente om sosiale en opvoedkundige ondersoeke te stimuleer (vergelyk 4.5.2).

In Gough se bespreking vind ek bevestiging dat ek 'n relevante rigting ingeslaan het in my navorsingsprogram met my keuse om my teikengroep te laat parodieë skryf waarmee hulle met die samelewing spot. Die selfreferensialiteit waaraan die refleksiwiese praktisyen deur middel van die narratiewe ondersoek blootgestel word (Convery, 1998), kan tot verhoogde outonome professionele identiteit bydra. Die refleksiwiteit het 'n bevrydende ("emancipatory") potensiaal en bied die geleentheid vir verslaggewing oor kreatiewe verrassings en sinchronisiteit wat tipies van enige onderrigervaring is. Convery (1998) waarsku egter teen oordrewe individualisme en selfverdediging wat kenmerkend van narratiewe refleksie kan wees en meen dat aspirantonderwysers in hierdie soort ondersoeke begelei behoort te word.

## 2.2 Professionele ontwikkeling: praxis en konstruktivistiese epistemologie

Dit is vir my duidelik dat my professionele ontwikkeling 'n soektog na alternatiewe was - dalk om uiteindelik (as ek dit gevind het) aan die jeug te gee wat ek self nodig gehad het: aktiewe deelname aan die konstruksie en skepping van kennis, die materiële manifestasie van wat

binne-in die self is, kommunikasie met ander daaroor en die kreatiewe manifestasie van die self.

Terwyl ek deur ervaring en my vroeë omgewing geprogrammeer en gedisposisioneer is om passief te ontvang en stil te bly, was daar iets inherents in my wat wou soek, verken, ontdek, skep en kommunikeer. Soos Telles (2000:255) het ek geweet dat ek nooit my leerders of studente wou blootstel aan die leë pedagogiek wat ek ontvang het nie. Ek móés na alternatiewe modelle soek en in my eie klaskamerpraktyk eksperimenteer.

Die paradigmatverskuiwing wat saam met postmodernisme gekom het en afwyk van die positivistiese model van absolute kennis wat deur die wetenskaplike metode verteenwoordig is, het ook in my eie denke plaasgevind. Soos Brieschke (1992:174) was ek toenemend op soek na 'n interpretatiewe, hermeneutiese karakter van dink en 'n meervoudige, wederkerige kommunikasie (met myself en ander) wat manifesteer in simboliese en intersubjektiewe skeppingsaksies.

Die spanning tussen teorie (kennis van taal, letterkunde en onderrig) en my onderrigpraktyk het my mettertyd laat besef dat die uitdagings en verskeidenheid van my professionele ervarings my toegerus het om op alternatiewe wyses uitdrukking te gee aan my eie praxis (praktiese toepassing van my kennis).

Beide Hofer (2001) en White (2002) toon eksplisiet aan hoe die konstruktivistiese leerteorie ontwikkel het as alternatiewe model van epistemologiese teorie en bron. Aanvanklik het die verskuiwing veral in natuurwetenskap- en wiskundeonderwys gestalte gevind, waar opvoedkundiges daarin begin belangstel het hoe leerders se denkprosesse verloop. Dit het ook duidelik geword dat onderwysers en opvoedkundiges se persoonlike epistemologie manifesteer in hul onderrig- en ondersoekmetodologie.

Hofer (2001:372) bied 'n werkbare model om aan te toon hoe epistemologiese teorieë klaskamerleer beïnvloed, soos in die volgende diagram geïllustreer:

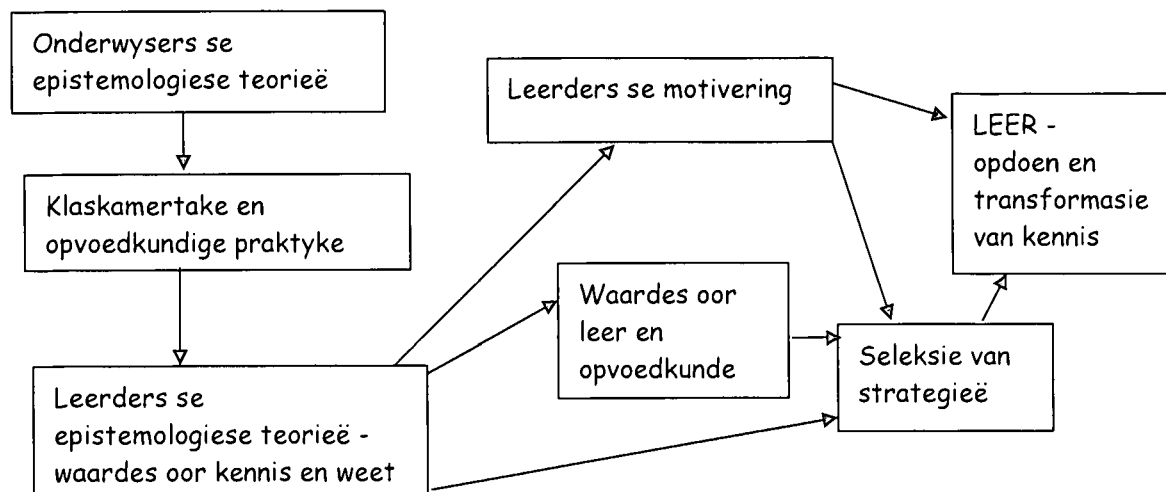


Fig. 2.1 Hofer (2001:372) se werkmiddel van die invloed van epistemologiese teorieë op klaskamerleer

Hierdie werkmiddel van Hofer gee vir my 'n duidelike raamwerk om te verstaan hoe my eie konstruktivistiese epistemologie ontwikkel het en beslag gekry het in my klaskamerpraktyk. Dit toon ook vir my aan watter belangrike plek leerders se motivering in die hele leerproses inneem. Ek verstaan ook dat my eie motivering (of behoefte daaraan) 'n stuwende energie was wat rigting gegee het aan my professionele ontwikkeling en die praktiese toepassing van my opvoedkundige waardes.

Gewapen met twee honneursgrade (een in Psigologie en die ander in Afrikaans-Nederlands) het ek my rol in 1976 as jong Afrikaans-onderwyser van T1- en T2-leerders by sekondêre skole (wit, en aanvanklik met seuns en meisies apart) in Potchefstroom, Johannesburg en Louis Trichardt begin. Ek het geworstel met die feit dat my akademiese ingesteldheid en vakinhoudgerigtheid 'n versperring tussen my en die leerders veroorsaak en dat dit 'n deel van die leerders se gebrek aan motivering uitgemaak het.

As aktiewe jeugleier in die kerk op Potchefstroom waaraan ek op daardie stadium behoort het, het ek agtergekom dat my vaardighede in interaktiewe groepwerk ook 'n oplossing vir die klaskamer kan wees, maar dat daar definitiewe verskille is tussen jongmense wat in groepe *wil wees* en leerders wat *gedwing word* om in groepe saam te werk en by koöperatiewe taalleer uit

te kom (Crandall, 1999) en leerder-otonomie te bereik (Scharle & Szabó, 2000; vergelyk 3.2.3). Buiten die chaos wat in 'n klaskamer in 'n seunskool kan ontstaan as daar nie 'n definitiewe struktuur en betekenisvolle terugvoer in groepwerk is nie, was die dinamika van groepprosesse vir my 'n belangrike leerkurwe in my rol as fasiliteerder (Underhill, 1997; 1999).

Die eerste deel van my eie onderrigervaring in my loopbaan in die klaskamer was 'n praktyk van "probeer en tref" om te vind *wat werk* om leerders affektief te laat tuis voel in die klas, konstruktief aan die leergebeure te laat deelneem en die proses van leer in die Afrikaanse klas meer doeltreffend te laat plaasvind. Uiteindelik was die vraag wat ek vir myself in die laaste dekade binne 'n akademiese omgewing moes beantwoord, *hoekom dit werk (of nie)*, en wat die teoretiese uitgangspunte daarvan was (Convery, 1998).

Die feit dat ek vir 'n paar weke in 1981 op Louis Trichardt as Biologie-, Geografie- en Huishoudkundeonderwyser afgelos het, het my laat besef dat ek ook in die onderrig van Afrikaans die vakinhoud meer visueel en konkreet (vergeelyk 8.4.3) kan maak en dit kan integreer met leerders se belangstellings en behoeftes (vergeelyk 8.2). In die onderrig van Afrikaans het ek ook geleer om allerlei grappies met die seuns te maak rondom die vakinhoud en hul ervarings, optrede en vordering, terwyl die meisies weer graag oor die liefde en seuns wou gesels - elemente wat goed te pas gekom het in letterkundeonderrig. Al was dit 'n stereotipering van geslagsrolle (vergeelyk 7.6) was dit 'n aangename manier om met woorde te speel en het dit goed te pas gekom in die humormateriaal wat ek as formatiewe assessering in oopboektoetse gebruik het om taalreëls te onderrig (destyds "evaluering" genoem).

Die aflospos waarin ek as Afrikaans- sowel as Geskiedenisonderwyser moes optree, het my geleer om letterkundeonderrig meer konkreet en interaktief te maak en aan die werklikheid waarin die leerders leef, te koppel (vergeelyk 8.2 en 4.3) eerder as om net die vakinhoud klinies en op 'n (objektiewe) afstand aan te bied. Ek het ook in hierdie tyd agtergekom dat ek die verskillende afdelings van Afrikaans (mondeling, begrip, luister, lees, taal, letterkunde en skriftelike stelwerk) sinvol kon integreer rondom 'n tema wat die leerders se leefwêreld

aanspreek (vergelyk 8.4.3). Natuurlik was nie al die vakhoofde hiermee tevrede nie, maar daar was tog enkeles wat my (soms met gelatenheid) toegelaat het om my gang te gaan omdat my leerders en studente positiewe resultate in die eksamens kon toon (vraestelle wat deur myself en ander opgestel is, interne sowel as eksterne eksaminering).

Dit was veral ten opsigte van dissiplineprobleme in die klas (wat ek aanvanklik met lyfstraf probeer oplos het) dat ek mettertyd besef het dat die insluiting van die affektiewe baie goed pas by die onderrig van veral letterkunde, aangesien laasgenoemde met die emosionele ontwikkeling van die leerder te make het. Omdat ek die gevoelsmatige aspekte van die literêre tekste tematies met die verskillende afdelings van die onderrig van Afrikaans begin verweef het, het ek algaande besef dat daar sekere van hierdie onderwerpe is waarvoor leerders eerder individueel as in groepe gesprek wil voer, en dit het my die geleentheid gegee (as deel van mondelinge stelwerk) om elke leerder apart en op 'n unieke manier te leer ken (vergelyk 8.4.3).

Hierdie nuwe verhouding tussen ons het gehelp om die dissiplineprobleme te verminder, veral omdat hulle agtergekom het dat ek leerdergerig is en in hulle as individue belangstel, hul ervarings en (selfs negatiewe) gevoelens respekteer en dit nie gebruik om hulle te intimideer nie (vergelyk 3.2.7 en 8.4.2). Die gebruik van humormateriaal in die taalonderrigkonteks kon bydra tot die ontwikkeling van leerders se talente en kommunikatiewe vaardighede (vergelyk 8.4.3) deur die uitbreiding van my as opvoeder se kennis van leerders se affektiewe behoeftes, sowel as my onderrig- en assesseringsvaardighede (Nilsen & Nilsen, 1999; Landvogt, 2001).

My ervaring in die onderrig van Afrikaans in verskeie onderwyskontekste (moedertaal en addisionele taal, sekondêre en hoër onderwys) het my verder laat besef dat kreatiewe skryftake moeilik is om te medieer en te assesseer, en dat die meeste leerders nie werklik daarin geïnteresseerd is om "opstelle" te skryf nie - dalk omdat hulle tog maar net weer dieselfde punt as die vorige keer sal ontvang en nie noodwendig kan agterkom wat reg of verkeerd is aan dit wat hulle geskryf het nie. Kreatiewe skryf is 'n deel van die Afrikaans-

onderrigkurrikulum wat nie baie aandag op skool kry nie, enersyds omdat daar soveel ander gedeeltes van die kurrikulum is wat geëksamineer moet word, en andersyds omdat die meeste onderwysers nie self opleiding in kreatiewe skryf ontvang het nie. Leerders met kreatiewe skryftalent vorder dus óf op hul eie, óf glad nie (vergelyk 4.4 en 8.4.2).

Selfs die bestudering van literêre tekste het selde, indien ooit, gepaardgegaan met "lees vir genot". Die kritiese omgaan met hierdie tekste was dus 'n ideaal wat moeilik bereikbaar was. Ook die onderrig van taalaspekte is meestal baie formeel en struktureel aangebied. Die grammatikaperiodes was iets wat 'n mens as onderwyser en as leerder maar net moes oorleef, sodat dit iewers afgemerkt kon word as "gedoen" en getoets kon word in 'n eksamenvraag, wat reg of verkeerd gemerk sou word.

Uiteindelik het ek in 1984 op Louis Trichardt vyf klasgroepe in standerd sewe (vandag se graad nege) gehad vir wie ek dieselfde inhoud in Afrikaans moes onderrig. Benewens die feit dat ek self later so verveeld met die inhoud was, het ek intuïtief aangevoel wat Tatum (1999:63) bedoel: "If I'm bored, you can bet they're bored, and I hate being bored almost as much as I hate being boring" (vergelyk 8.2). Hierdie probleem het daartoe gelei dat ek dit reggekry het dat ons as groep (altesaam ongeveer 130 leerders) saam 'n koffiehuisconcert vir die plaaslike gemeenskap kon beplan, oefen en aanbied. Dit het baie bygedra tot ons onderlinge verhouding, die leerders se groepskohesie, doelgerigtheid en betekenisgewing aan taalinhoude.

Die koffiehuisconcert het ook moontlikhede vir tematiese integrasie en uitkomsgerigtheid gebied (al was laasgenoemde nog nie 'n term waarvan ons in die onderwyserskorps geweet het nie) omdat ons iets in die werklikheid "daar buite" met taal moes doen. Gelukkig het ek die skoolhoof se toestemming gekry om vir 'n kwartaal nét daaraan te werk, met dien verstande dat ek vir hom sou aantoon hoe ek al die afdelings van Afrikaans integreer en alles wat die leerders doen, assesseer (vergelyk 8.4.2 en 8.4.3). Dit was dus 'n demonstrasie van hul taalvaardighede en 'n soort portefeulje van alles wat hulle in daardie kwartaal gedoen en waaraan hulle aktief deelgeneem het (Meeks, 1999:78). Hulle kon kies waaraan hulle wou

deelneem, en dit het onder andere die volgende behels: uitnodigings ontwerp en verwoord, verversings of servette bring, melktert bak, kerse maak, oudiovisuele materiaal voorberei en versorg, die program opstel, bemarking en die finansies organiseer en hanteer, optree as sangers, dansers, kelners, aanbieders of seremoniemeester, skriftelike verslag lewer en resensies vir die plaaslike koerant skryf.

Wat ek op daardie stadium nog nie geweet het nie, was dat ek intuïtief individuele leerstyle (Sims & Sims, 1995) en Gardner (1985) se konsep van meervoudige intelligensie (MI) suksesvol in taalonderrig geïmplementeer het (vergelyk 8.4.2). Deur die verskille tussen die leerders se belangstellings en aanleg as basis te gebruik vir die ontwikkeling van onderrigstrategieë rondom (onder andere) die gebruik van humormateriaal, het die koffiehuiskonsert die geleentheid vir die kreatiewe taaluitings van hierdie skoolleerders geskep.

Intussen het ek in 1981 deur middel van afstandsonderrig my HOD behaal met die Didaktiek van Afrikaans en Voorligting as hoofvakke. Die praktiese uitdagings en handhawing van myself, gesag, aktiwiteite en materiaalontwerp in die daaglikse onderrigproses het egter tot dusver meer as enige teoretiese kennis van vakdidaktiek bygedra tot die kwaliteit van my onderrigpraktyk. Toegerus hiermee het ek toegetree tot die (vir my op daardie stadium vreemde) wêreld van swart onderwys by onderwyskolleges - eers, van 1985-1989, in Venda en later, vanaf die einde van 1989, in Pietermaritzburg.

Alhoewel die grense van my eie kreatiwiteit (en veral buigsaamheid) tot die uiterste beproef is om aan te pas by 'n omgewing van halssnoermoorde en studenteonluste, was die uitdaging van die onderrig van Opvoedkundige Psigologie en Begaafdheidsonderwys aan HOD-studente in Engels (in groepe wat wissel van 10 tot 400) by 'n onderwyskollege vir Vendasprekende studente 'n groot stap in my professionele ontwikkeling. Om die Begaafdheidsonderwys-module aan te bied, het ek tydens konferensies en indienskursusse oor probleemoplossing, leierskap en kreatiwiteit bewus geword van breingebaseerde (kognitiewe) leer, denkvaardighede, en kundiges oor kreatiwiteit, veral Torrance, De Bono, Vygotsky en



Feuerstein. My eie blitskursus met eksplisiete kennis daarvan en implisiete "doen-dit-self" het begin (vergelyk 8.4.3).

Aangestel as projekteier en departementshoof van 'n nuwe kleuterskoolprogram in Venda, moes ek vinnig leer om met die plaaslike gemeenskappe en kringinspekteurs (in 'n Vendakultuur) te onderhandel, fondsinsameling en bemerking te doen, indiensopleiding aan studente en lektore te gee om kleuterskole in rondawels en ou skoolkamers te vestig en van dag tot dag met kos en onderrigmedia te laat funksioneer, en om alles te administreer.

As ek terugkyk op daardie tydperk in my lewe, weet ek dat my "zone of proximal development" (Vygotsky, 1978; Hofer, 2001:374) waarskynlik die uitbreiding van my kennis oor kreatiwiteit, begaafdheid en kulturele sensitiwiteit, sowel as die ontwikkelingsfases van die voorskoolse kind en die implementering van kreatiwiteitsprogramme en aktiwiteite rondom 'n tema was (vergelyk 8.4.2). Natuurlik het ek ook hoofsaaklik met volwassenes gewerk, en ek moes leer hoe volwasseneonderwys binne 'n siklus van klaskamer- en indiensleer plaasvind, want terwyl die een groep studente opgelei is, moes die ander groep die plek van onderwyseresse in die 21 kleuterskole volstaan (vergelyk 8.4.2).

Dit was interessant dat kollegas opgemerk het dat die Department of Early Childhood Education by hierdie kollege dikwels die enigste groep studente was wat nie aan die opstande deelgeneem het nie. Studente op hierdie kampusse is myns insiens in die verlede meestal deur óf aggressiewe en oproerige medestudente, óf die onderdrukkende owerhede van hul outonomieit, seggenskap en/of agentskap ontnem en met verskeie vorme van geweld geïntimideer. Hulle was volgens my 'n deel van die kultuur van aangeleerde magteloosheid ("learned helplessness", Engelbrecht, 1990:36), wat die gevolg was van 'n soort slagofferskap (vergelyk 3.2.3). Die enigste afleiding wat ek kon maak, was dat hierdie spesifieke groep dames onderwysassistente was wat geleer het om op verantwoordelike wyse hul plek vol te staan.

In Pietermaritzburg het ek vanaf einde-1989 tot begin-1996 Afrikaans (meestal as T3) vir Zoeloesprekende studente by 'n onderwyskollege onderrig. Benewens dat Afrikaans 'n bedreigde spesie in KwaZulu-Natal (KZN) was, het ek as verteenwoordiger van "Die Taal" swaargelaaide politiese bagasie met my saamgedra. Die studente se onbevredigende (negatiewe) houding teenoor Afrikaans is vererger deurdat dié taal deur anderstaliges in Suid-Afrika as die taal van die onderdrukker beskou is (Bosch, 1995), en deurdat die studente op hierdie plek in KZN nie blootgestel was aan Afrikaans as (vriendelike) gebruiksen/of kommunikasiemedium buite die klaskamerkonteks nie. 'n Negatiewe persepsie van Afrikaanssprekendes het dus ontstaan as gevolg van die sosiopolitiese werklikheid in die land. Ek het mettertyd in my onderrigproses agtergekom dat sodanige negatiewe persepsies gerelativeer kon word as ek die studente bewus kon maak van 'n ander aspek van die kultuur van die Afrikaanssprekende, naamlik die humoristiese, soos wat dit in folklore en pikturale humoristiese Afrikaanse tekste voorkom (vergelyk 4.6.1 en 6.6.1).

Die studente se intens negatiewe houding teenoor Afrikaans het veroorsaak dat ek moes leer om nie met die vakinhoud en kognitiewe aspekte van leer te begin as ek nie eers hul respek en vertrouwe gewen het en dus tot hul harte gesprek het nie (Postle, 1993). Dit was dus beter om leerdergesentreerd te werk te gaan deur hul behoeftes en belangstellings te integreer rondom temas wat by hul ervaringswerklikheid gepas het (vergelyk 8.2 en 4.3). Dit het vir my duidelik geword dat hulle daarvan hou om te dans, sing, teken en dramatiseer en dat Afrikaanse folklore en tradisionele literatuur as literêre tekste vir hulle toeganklik en interessant is (Kruger, 2001, 2002).

Ook idiomatiese uitdrukkings het ek met goeie gevolg gebruik om Zoeloeleerders betrokke te maak by hul aanleer van Afrikaans (vergelyk 4.6.1 en 6.6.1). Dit het gelyk of idiome werklik aanklank vind by hul eie kultuur, en hierdie faktor het die belangstelling in die leermateriaal verhoog. Die studente het in groepe plakkate gemaak om die klaskamer te versier na aanleiding van gegewe voorbeelde. Hulle kon stories uitdink, vertel, dramatiseer en skryf wat by die oorsprong van idiome van hul keuse gepas het. Uiteindelik het hulle trots gevoel op die Afrikaans-klaskamer, want hulle het self die mure versier (vergelyk 8.4.2 en 8.4.3). Party het

besonder baie daarvan gehou om die idiome deur middel van gebare uit te beeld sodat hul klasmaats moes raai watter uitdrukkings ter sprake is.

Navorsing oor en toepassing van humor in die taalklaskamer (Bosch, 1997) kan bydra tot veel pret by die aanleer van Afrikaans as addisionele taal. Uit my ervaring het dit geblyk dat humor vir Zoeloesprekende leerders hoofsaaklik geleë is in die nabootsing van komiese gebare, die nabootsing van stemtoon, gesigsuitdrukkings, situasies en gebeure, terwyl iets soos skerp woordspelings eerder by T1-leerders pas. Ek het begin lees oor liggaams- en gebaretaal en raakgesien dat daar baie ooreenkomste tussen die studente se gebruik van liggaamstaal om hulleself uit te druk en kinestetika is (Morain, 1986).

Die strokiesprente van T.O. Honiball het groot byval gevind, en dit het my bewus gemaak van die waarde van pikturale humor in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal (vergelyk 4.6.1 en 6.6.1). Hoewel pikturale humor tradisioneel as iets oppervlakkigs en dus minderwaardigs beskou word deur veral opvoedkundiges, kan dit nie ontken word dat die gewildheid en volume daarvan wêreldwyd bewys lewer dat dit wel 'n invloed op mense het nie (Verster, 2003:31). 'n Positiewe leeromgewing kan ook deur middel van die gebruik van pikturale humor geskep word (Doring, 2000; Lyttle, 2001). Baie leerders hou daarvan om hul heldefigure in die massamedia se gewoontes, modes, houdings, gebare en komiese uitdrukkings na te boots (Verster, 2003).

Die humor in Honiball se tekeninge wat ek in addisionele taal-onderrig in Pietermaritzburg gebruik het, kan as 'n kulturele manifestasie gesien word. Sowel folklore as pikturale humor en die maak van oudiovisuele media vir my afstandonderwysstudente het my gelei tot 'n studie van die aanduidende, konnotatiewe en ideologiese assosiasies wat deur beelde opgeroep word (Considine, 1987; Kruger, 2002). Met betrekking tot visuele en kulturele geletterdheid wil ek aanvoer dat Honiball se strokiesprente en tekeninge - 'n weerspieëling van middelklaskultuur in teenstelling met hoëklas- of laeklaskultuur - 'n sekere onontginde en ongekarteerde potensiaal as pedagogiese materiaal vir die leerders van Afrikaans as 'n addisionele taal bevat.

Honiball se strokiesprente kan 'n doeltreffende onderrigmiddel in die aanleer van Afrikaans as 'n addisionele taal wees, en daarmee saam ook 'n nuwe belangstelling in Afrikaanse letterkunde genereer (Kruger, 2004). Hierdie gebruik van pikturale humor sou later lei tot my skepping van oudiovisuele materiaal deur middel van 'n rekenaarondersteunde taalonderrig- (ROTO-) program (vergelyk bylae B), wat ek eers op skoolleerders (graad 10, T1 en T2) in Stellenbosch getoets en later in my navorsingsprogram met onderwysstudente gebruik het.

Nog 'n belangrike leerervaring wat ek gedurende die jare in Pietermaritzburg gehad het, het plaasgevind tydens my betrokkenheid by L'Abri, 'n Christelike jeugbediening. Hulle maak met buiteligavontuurkampe (soortgelyk aan dié van "Outward Bound"; vergelyk Estes, 2004) gebruik van Kolb (1984) se konsep van ervaringsleer (vergelyk 8.4.2) en is gebaseer op Van Gennep (1960) se *The rites of passage* (Bell, 2003). Dit het ook deel uitgemaak van my voorbereiding om die studente eers te laat *ervaar* voordat hulle *reflekteer* en daarna *kreatief betekenis skep*. In my navorsingsprogram het dit gelei tot die skryf van 'n parodie (vergelyk 4.5, 5.6, 6.2 en 6.3).

By die onderwyskollege was ek deel van 'n span dosente wat oorbruggingskursusse vir die ontwikkeling van persoonlike, denk- en studievaardighede vir eerstejaarstudente ontwerp en aangebied het. Die kursusse het hoofsaaklik bestaan uit interaktiewe aktiwiteite wat gebaseer is op Bloom, De Bono, Torrance en Buzan se konsepte van denke, probleemoplossing, kreatiwiteit en breinvloekaarte. Wat ons mettertyd ontdek het, was dat die ontwikkeling van hierdie vaardighede nie deur studente toegepas word indien dit gedekontekstualiseer aangebied word nie. Uiteindelik het ons gepoog om die vaardigheidsontwikkeling meer in die onderwysstudente se kurrikula te integreer. Die aktiwiteite wat ons in die vaardigheidskursusse gebruik het, toon 'n duidelike verband met aktiwiteite wat ek later in my navorsingsprogram oor parodieë gebruik het na aanleiding van Eberle (1982) se SCAMPER-tegnieke ("substitute, combine, adapt/adjust, modify/magnify/minify, put to other uses, eliminate/elaborate, reverse/rearrange") om kreatiwiteit te bevorder (vergelyk 5.6.2).

My opleiding en ervaring as Lifeline-berader en die fasilitering van die groepleiers in Pietermaritzburg (1992) het my deeglik bewus gemaak van twee dinge: Eerstens was die tipe opleiding wat ons ontvang het tipies van wat Schön (1987) "artistry apprenticeship" noem as tipies van opleiding vir professionele beroepe. Dit het vyf elemente behels: 'n teoretiese inleiding en agtergrond, intra- en interpersoonlike integrasie en kommunikasie aan die hand van die inhoude, daarna 'n aantal sessies met ervare telefoonberaders wat as model eers wys hoe dit gedoen word ("coach"), dan kyk hoe die leerder dit doen en as mentor optree ("co-pilot"). Uiteindelik kon die nuwe berader alleen ("solo") aangaan. Hier was dus belangrike beginsels van vakleerlingskap en vaardigheidsopleiding ingebou.

Tweedens het ek tydens my opleiding en ervaring as Lifeline-berader agtergekom dat daar ook gevare is waarmee 'n mens moet rekening hou by die integrasie van gevoelens en kreatiwiteit in onderrig. Kritici van die sogenaamde affektieweonderwys-beweging het uitgewys (vergelyk 8.4.3) dat dit emosionele manipulasie kan word en die leerder se reg op privaatheid en vertroulikheid in gedrang bring. Onderwysers behoort dus prakties (en nie net in beginsel of teoreties nie) opgelei te word om meer leerdergesentreerd en sensitief te wees. 'n Belangrike aspek wat met emosionele ontwikkeling gepaardgaan, is refleksie oor gebeure met die oog op die integrasie daarvan in die self.

My eie bewuste aanleer van 'n addisionele taal en blootstelling aan 'n nuwe kultuur het in 1995 plaasgevind met my deelname aan die Boswell-projek toe ek vir ses weke as lid van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Neerlandistiek (SAVN) in Gent, België, en Utrecht, Nederland, eerstehands kennis gemaak het met Nederlands. Hierdie ervaring het my bewus gemaak van die behoeftes van 'n addisionele taal-leerder en hoe verrykend die algehele blootstelling aan die teikentaal en -kultuur in die leerproses is. Gedurende daardie tyd het my kennismaking met en lees van Godfried Bomans se tekste (1951; 1957; 1970) en sy spot met sy eie kultuur 'n belangrike bydrae tot my eie humorervaring gelewer.

Intussen was die sewe jaar (1991-1998) wat ek as personeellid in 'n (wit) sekondêreskoolkoshuis ingewoon het vir my op 'n persoonlike vlak 'n (amper bedreigend-intieme) blootstelling

aan die emosionele en sosiale ontwikkeling van hoërskoolleerders. Dit was 'n voorsmaak van wat in toenemende mate kenmerkend van (wit) jongmense in 'n verbruikerssamelewing sou word, naamlik die sogenaamde Generasie X/Y/Z-kultuur (vergelyk 8.2 en bylae 5). Ook hierdie ervaring sou my later (vanaf 2001) help om my studente se realiteit en die US-kampuskultuur beter te verstaan, sodat ek ook dáár studentgesentreerd kon onderrig. Die koshuisinwoning het my eerstehands hierdie sekondêre leerders se motto laat ervaar, naamlik "engage me or enrage me" (Prensky, 2005).

Kenmerkend van baie (wit) Suid-Afrikaanse seuns in sekondêre skole se informele kleredrag sedert die negentigerjare is blou jeans of loshangende "baggy shorts", oorgroot T-hemde, tekkies, Doc Martens-stewels en/of ander gewilde modehandelsmerke. Hulle het dikwels lang en oënskyklik onversorgde (maar deesdae noukeurig jelgestileerde) hare, waarvan sommige herinner aan die punk-voorkoms, op hul lywe is verskeie tatoeëermerke, en allerhande liggaamsdele is met ringe of ander juwele deurboor (Epstein, 1998:19).

Alhoewel laasgenoemde ook waar is van adolessente meisies, wou dit vir my toenemend voorkom of seuns hul seksualiteit wil verberg terwyl meisies hul seksualiteit uittartend openbaar. Sommige meisies gaan so skamel as moontlik geklee in die openbaar, met allerlei sensuele rondinge ten toon gestel - tipies van die sogenaamde Riot Grrrls (sic), 'n feministiese sanggroep met Madonna as hul rolmodel vir 'n onverbloemde, uitdagend-vroulike seksualiteit (Kearney, 1998:154,158).

Die musiek waarna hierdie tieners luister, is meestal alternatief, oorverdowend hard (deesdae gelukkig oor iPods en oorfone), het heftige ritmes en eenvoudige lirieke - alles kenmerke van "slackers" (Epstein, 1998:18,19). Verder is die musiek tipiese nihilistiese estetiese uitings, steeds in navolging van die liedjies van Kurt Cobain - 'n gewilde sanger van die "beat"-popgroep Nirvana en eerste artistieke segsman van hierdie generasie (Epstein, 1998:18) - wie se lirieke getuig van 'n wrang en skeptiese uitkyk op die lewe, 'n hedonistiese oorgawe aan seks, dwelms, nikotien en alkohol as ontsnappingsroetes, 'n behoefte aan vermaak en 'n smagting na opregtheid en ongeveinsdheid, tesame met 'n behoefte aan betekenis en 'n

ironiese bewustheid van die futiliteit van hierdie soeke (Uhlrich & Harris, 2003:21; Sher, 2005).

Volgens Sacks (1996:157-158) is hierdie generasie nie geneë om iets te doen of by iets betrokke te raak as dit nie vir hulle persoonlike voordeel inhou nie. Hierdie leerders maak aanspraak daarop dat hulle geregtig is op gelykheid, bemagtiging en die onmiddellike bevrediging van hul behoeftes, want hulle het grootgeword met 'n oorvloed en outomatiese beskikbaarheid van besittings, dienste en gewilde kultuur, en min of geen besef van plig of persoonlike verantwoordelikheid nie.

As gevolg van hierdie jongmense se voortdurende blootstelling aan massamedia wat met klank, kleur en sterk beweging aanspraak maak op hul sintuie en aandag, het hul emosionele en kreatiewe uitdrukking van hulleself in die slag gebly (Annesley, 1998). Dit lei tot 'n duidelike gebrek aan diepte en intellektuele refleksie. Niks kan hulle meer skok nie; hulle leef apaties met 'n oënskynlike selftevreedenheid en gebrek aan verbeelding.

As senior lektor (en later departementshoof) wat Afrikaans van 1996-2000 in 'n multikulturele Suid-Afrika deur middel van afstandsonderrig by onderwyskolleges in Pietermaritzburg en Pretoria moes doseer, was daar twee dinge wat my voorberei het op die latere ontwikkeling van 'n ROTO-program: Eerstens was daar die blootstelling aan die magdom rekenaarspeletjies van my eie kinders en die leerders in die koshuis waarmee hulle hul vrye tyd verwyd het, sowel as die ontwikkeling van my eie rekenaarvaardighede en die maak van audiovisuele media wat (veral T2-afstandstudente) kon help met die (gebruikersvriendelike) onderrig van Afrikaans (vergelyk 4.6.1, 6.6.1, 8.4.3 en bylae B). Tweedens het ek in hierdie tyd bewus geword van die sogenaamde taakgebaseerde benadering tot taalonderrig (8.4.3), en dit het vir my duidelik geword dat hierdie benadering ooreenkomste toon met MI-take en goed pas in die interaktiwiteit wat rekenaargesteunde onderrig bied.

Die laaste dekade van my loopbaan het 'n akademiese wending geneem toe ek eerstens in 1996 'n meestersgraad in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal voltooi het, waarvoor ek

veral teoreties onderleg geraak het in Psigolinguistiek en Sociolinguistiek, en die gebruikswaarde van folklore (tradisionele literatuur) ontdek het. Die eksplisiete kennis wat ek hierdeur opgedoen het, het die waarhede bevestig wat ek implisiet as onderwyser ontdek het. Toe ek dus 'n pos as lektor in die onderrig van Afrikaans aan die US aanvaar het, waar ek onderwysstudente moes leer hoe om Afrikaans te onderrig en wat die teoretiese redes vir my metodiek is, kon ek my ervaring integreer met die uitkomsgebaseerde onderwysbeleid. Wat ek as onderrigstrategieë gebruik het, het presies in die kategorieë van die kritieke en spesifieke taalleeruitkomste en die nuwe kurrikulum se beginsels van kulturele sensitiwiteit en leerdergesentreerdheid gepas (vergelyk bylae A).

Soos wat ek vroeër moes kennis neem van die konteks waarin die leerders hul individuele verskille en die manifestasies van hul kultuur beleef, was dit nou weer nodig om studente te help met hul klaskamerervarings by skole. As gevolg van persoonlike, sosiale en kulturele verskille het hulle ook agtergekom dat daar die moontlikheid van interkulturele konflik in multikulturele klaskamers is. Een van my oplossings hiervoor is dat die konflik of spanning ontlont kan word deur die betrokkenheid sowel as die afstand wat 'n studie van pikturale humor bied. Dit het gelei tot my ontwikkeling van 'n ROTO-program (vergelyk 8.4.3 en bylae B). In die toenemende beweging na en klem op die virtuele leeromgewing bied strokiesprente 'n ideale medium om, deur middel van rekenaarprogramme, die addisionele taal-leerder se kulturele en visuele geletterdheid op 'n interessante en genotvolle manier te bevorder (vergelyk 4.6).

By die ontwerp van 'n ROTO-program (vergelyk bylae B) moes ek aandag skenk aan tekentradisies en strokiesprente as visuele tekste en hoe sulke humoristiese tekste kan bydra tot die ontwikkeling van visuele en kulturele geletterdheid in die omgewing van die Afrikaanse taalklaskamer. Die klem moes spesifiek val op leerders se ontvangs van Afrikaans as 'n addisionele taal waartydens sekere fasette en 'n paar verrassende taalgebruiksmoontlikhede onderrig kon word.



Eers het ek dit in die klaskamerkonteks ontdek en later ingebou in die ROTO-program dat visuele geletterdheid lesers intellektueel en emosioneel kan bemagtig in die ontvangs van die taalaanbod alvorens hulle op 'n ekspressiewe manier uitdrukking hoef te gee aan hul aanvanklike onvermoë in die teikentaal. Dit is waarom ek dit belangrik geag het om leerders te leer hoe om visuele boodskappe te interpreteer (Combrink *et al.*, 1997). Die opvoeder kan leerders van addisionele tale help om hul visuele vaardighede te ontwikkel deur gebruik te maak van die bestaande verwysingsraamwerk van strokiesprentgebruike. Mettertyd kan hierdie vaardighede die leerders se genieting van strokiesprente verhoog en daardeur hul belangstelling in lees en leesvaardigheid verhoog (Le Cordeur, 2003; 2004).

Omdat visuele geletterdheid in 'n groot mate van die kyker se verwysingsraamwerk afhang, is dit ook nodig om kulturele agtergrondskennis met betrekking tot die aangeleerde taal op te doen. Later het ek geleer dat kulturele geletterdheid beskryf kan word as die totale agtergrondkennis wat mense in staat stel om grappies, verwysings, assosiasies, metafore, ensovoorts te verstaan (Combrink, 1996:185).

In 2002 het ek die ROTO-program ontwerp en aanvanklik gedink dat ek my navorsing hieroor sou doen. Nadat ek 'n referaat oor die gebruik van pikturale humor in T.O. Honiball se strokies by die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Algemene Literatuurwetenskap- (SAVAL-) konferensie op Potchefstroom gelewer het, het ek agtergekom dat daar baie belangstelling in die onderwerp bestaan, sowel as dat daar enkele persone is wat meen dat my ROTO-program vir addisionele taal-leerders die stereotipe van die Afrikaanssprekende voortsit. Ek het ook vir twee groepe anderstaliges referate oor Honiball se pikturale humor aangebied. Hierdie groepe was onderskeidelik Europese studente wat die taal, letterkunde en kultuur van Afrikaans bestudeer en 'n seminar in Julie 2002 in Diepenbeek, België, bygewoon het, en akademici wat Afrikatale en folklore bestudeer en die konferensie van die Southern African Folklore Society (SAFOS) in September 2002 in Polokwane bygewoon het. Albei hierdie groepe was heel geïnteresseerd in die humor van die Afrikaanssprekende en het entoesiasies met my gedeel watter ooreenkomste dit met hul eie kulture toon.

My blootstelling aan literatuur oor pikturale humor is verryk deur hulp met die taalversorging van Francois Verster (2003) se tesis in hierdie verband. Tegelykertyd het ek ook bewus geword van Janie van Niekerk (2001) se humormodel met elemente van woord- en situasiehumor (vergelyk bylae R), en dit het my van 'n bruikbare instrument in my onderrig aan onderwysstudente voorsien. Ek het sodoende ook vasgestel dat ek nie met pikturale humor alleen wou werk nie, aangesien dit binne my onderrigkonteks te beperkend sou wees en die program meer op sekondêre skoolleerders gerig is. Dit was wel vir my duidelik dat ek hierdie program by my navorsingsprogram sou kon insluit om te kyk hoe onderwysstudente die gebruik van humormateriaal in addisionele taal-onderrig sou evalueer.

### 2.3 Aanloop tot navorsingsprojek en skryf van proefskrif

Die voorlegging van my navorsingsvoorstel is in 2003 gefinaliseer, en as intuïtiewe praktisyn (Schön, 1987; Convery, 1998; Atkinson & Claxton, 2000) wat nie altyd weet waarheen idees my lei nie, het ek deur die insameling van literatuur oor humor probeer vasstel wat nou eintlik die interaktiewe dinamika was wat in die onderrigprogram gebeur het sodat ek die proefskrif kon skryf. Nadat ek my onderwysstudente aan die onderrigprogram blootgestel het wat deel van die navorsingsprogram sou uitmaak (vergelyk 5.6.2), het ek ook in 2004 'n International Society for Humor Studies- (ISHS-) konferensie oor humor in Dijon, Frankryk, bygewoon om vas te stel hoe kundiges hieroor argumenteer, navorsing doen en hul humormateriaal in taalonderrig gebruik.

Die literatuur wat ek oor humor versamel het, het my toegerus om in my onderrig van verskeie groepe onderwysstudente met die onderwerp te eksperimenteer. Dit was veral met die B.Ed. III-studente wat hulle voorberei het vir onderrig in die grondslagfase wat ek die geleentheid gekry het om hulle parodieë te laat skryf en om na te gaan hoe humor in kinder- en prentboeke gebruik word. Ek kon met hierdie inligting oor die humor in Afrikaanse prentboeke in 2004 ook 'n referaat by die IBBY-kongres in Kaapstad aanbied.

Terwyl ek besig was om voor te berei vir 'n referaat wat ek oor die parodie as hibridiese teks in 2005 by 'n konferensie van LITERATOR op Potchefstroom sou lewer en in die literatuur na

te lees oor die parodie as 'n vorm van satire (vergelyk 4.5, 5.6.2), het ek afgekom op twee geskrifte wat bevestig het dat my idee om studente op 'n kreatiewe manier met hul samelewing te laat spot, in die kol was. Eerstens was daar Alexander Pope se geskrif wat in 1713 verskyn het, waarin hy spot met die kwasidigters van sy tyd: "Receipt to make an Epick Poem" (Rose, 1993:84):

For the Fable.

Take out of any old Poem, History-books, Romance, or Legend ... those Parts of Story which afford most Scope for long Descriptions: Put these Pieces together, and throw all the Adventures you fancy into one Tale. Then take a Hero, whom you may chuse [sic] for the Sound of his Name, and put him into the midst of these Adventures: There let him *work* for twelve Books; at the end of which you may take him out, ready prepared to conquer or to marry; it being necessary that the Conclusion of an Epick Poem be fortunate.

Die tweede geskrif is dié van Jules Laforgue (Hannoosh, 1989:1), wat amper 'n anderhalf eeu later, in 1886, vir een van sy vriende vertel hoe hy in sy versameling stories, die *Moralités légendaires*, spot met die dekadente samelewing van sy tyd met parodieë waarin hy

freely modernize major stories of literary history, giving them new meaning according to the spirit, tastes, and characteristics of contemporary life. They take as their model a specific work, myth, legend, or group of works, and refashion it in accordance with the preoccupations of the time ...

In die onderrigprogram het ek onbewustelik 'n eeue oue (satiries-literêre) teiken in die oog gehad en die uitkoms was dat die studente parodietekste uit bekende sprokies geskep het wat ten nouste verweef is met hul eietydse massa- en studentekultuur. Die skryf van parodieë kon lei tot studente se heroorweging van ideologiese en gender-magskwessies wat in die tradisionele sprokie geënkodeer is (Crew, 2002:82).

Ten tye van die verslaggewing van hierdie navorsingsprogram - meer spesifiek tydens die ontleding van die onderwysstudente se parodieë - het ek Koos Kombuis se jongste publikasie, *Raka die roman* (2005b), gelees. Kombuis se parodie wemel van karakters en gebeure wat Generasie X/Y/Z en die dekadensie van wit mense in Suid-Afrika aan die begin van die 21ste eeu representeer: daar is Dominee Opperman met sy pornografie en erotiese verbeelding, bestaanstwyfel en uitsigloosheid, sy kinders se promiskuiteit, drank- en dwelmmisbruik,

ledigheid en ydelheid, sedeloosheid en gebrek aan moraliteit, sy vrou se skete en hipochondrie - kortom: neurotiese, eensame mense (vergelyk Hannoosh, 1989). Hambidge (2005) beskryf Kombuis se teks as 'n werk met 'n

parodiese aanslag wat slim werk met verwysings ... [D]ie roman is vlot, super-vlot geskryf ... 'n Heerlike skouspel ('n karnaval as ons Bahktin [sic] wil naderklap) van humor, oordrywing, satire, vermaak, parodie ...

Kombuis (2005a) self maak in sy bespreking van sy parodie, waarin die tieners as 'n verlore en emosioneel verwaarloosde generasie uitgebeeld word, die volgende opmerking: "If Generation X is not the last generation on earth, Generation Y or Z may well be the swansong of the human race." Ek het wel besef dat my opdrag aan die studente om parodieë te skryf en ekspressie te gee aan hul waarneming van die samelewing waarin hulle woon, 'n tydige opdrag was (vergelyk 4.5 en 5.6.2).

Die lees van Kombuis se parodie het my ook deeglik bewus gemaak van dekadensie en die laatkapitalistiese gebruikersmentaliteit wat 'n kenmerk van die huidige Suid-Afrikaanse samelewing is. Daarmee saam het ek vermoed dat die studente se parodieë waarskynlik kulturele temas en uitbeelding van Generasie X/Y/Z sou toon en dat ek in die ontleding van die tekste na hierdie temas sou kon soek. My gesprekke met portuurlesers en analisering van die data het hierdie vermoede bevestig (vergelyk 5.6.2 en 6.2).

Tydens hierdie ontdekking oor die parodie en 'n referaat wat ek in 2005 by 'n taalonderrigkonferensie van die Suid-Afrikaanse Vereniging vir Taalonderrig (SAVTO) in Pretoria gelewer het, het ek dit nodig gevind om myself te vergewis van die plek wat die navorsingsgebeure met my studente in my eie ontwikkeling van praktisyne na teoretikus ingeneem het. Dit was eers tydens die skryf van die proefskrif en toe ek met nuwe groepe studente begin eksperimenteer het oor die stimulering van die verbeelding in kreatiewe skryf (2005 en 2006) dat ek die implisiete doel gevind het waarheen ek op pad was - my "*tacit telos*" (Conle, 2002:194) - wat ek in hoofstuk 8 bespreek.

## 2.4 Samevatting

Uiteindelik meen ek dat daar 'n duidelike verband bestaan tussen my keuse om humormateriaal in die navorsingsprogram te gebruik en my leerdergesentreerde onderrigstrategieë. Ek is ook oortuig daarvan dat ek hiermee 'n bydrae kan lewer tot taalonderrig en onderwyseropleiding.

Die "waarhede" van affektiewe en humanistiese onderwys, kreatiwiteit en MI, humor as deel van kulturele (Sosiolinguistiek) en visuele geletterdheid (Semiotiek) was dus die teorieë en navorsingsresultate waaruit ek sou kon ekstrapoleer om spesifiek binne die konstruktivistiese en ervaringsleerteorie akademies te verkeer (vergeyk 1.7 en hoofstuk 8). Dit was vir my duidelik dat daar nie net een enkele teorie is wat ek navolg nie, maar dat dit 'n mosaïek van teoretiese beginsels is wat ek op 'n unieke wyse gemotiveerd kan saamvoeg in my proefskrif as *bricolage*.

Die volgende diagram poog om aan te toon dat elke element van my onderrigprogram as deel van die navorsingsprogram sistemies stukkies van 'n groter geheel is en nie slegs lineêr beskryf kan word nie:

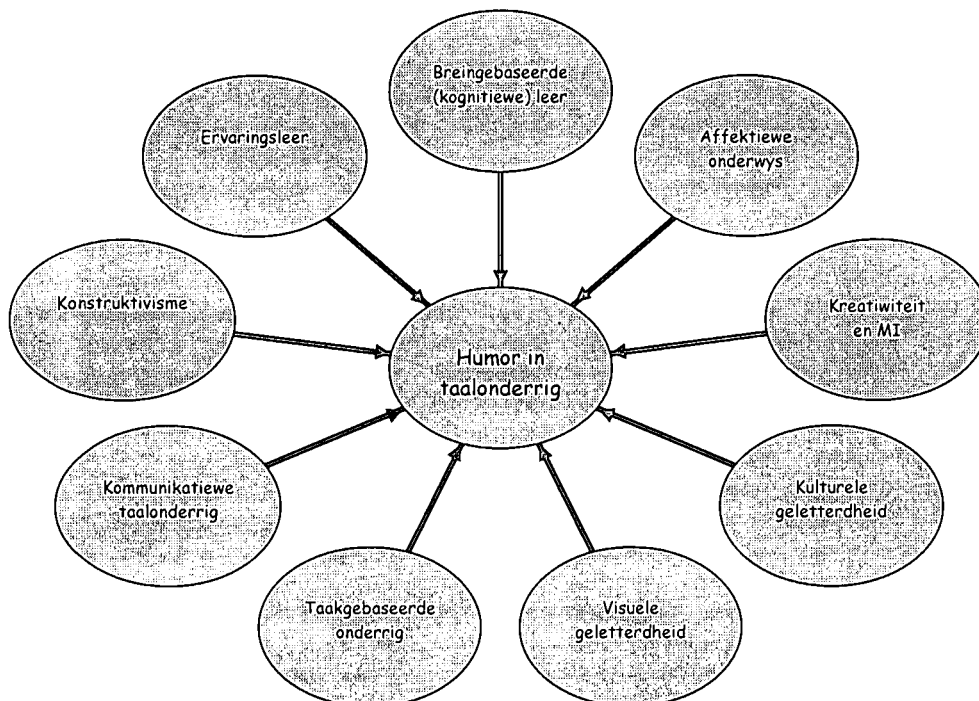


Fig 2.2 Integrasie van onderrig, leer en die navorsingsprogram

In hoofstuk 8 en bylae T gee ek 'n literatuuroorsig oor bevindings wat afkomstig is uit die konstruktivistiese en holistiese leerteorieë rondom ervaringsleer, kreatiwiteit en affektiewe onderwys, sowel as die kommunikatiewe en taakgerigte benaderings tot taalonderrig wat verband hou met leer- en leerdergesentreerdheid. Die bedoeling met die insluiting van hierdie oorsig is om my keuse van onderrigstrategieë met humormateriaal in die eerste fase van die navorsingsprogram (vergelyk 5.6.2) te motiveer.

In die volgende hoofstuk sal ek as teoretiese *bricoleur* aantoon watter verband in die beskikbare navorsingsresultate aangedui word tussen die gebruik van humormateriaal en faktore wat leerders se affektiewe funksionering beïnvloed.

## Hoofstuk 3

## HUMOR EN DIE AFFEKTIEWE/EMOSIES

## 3.1 Inleiding

In hierdie hoofstuk doen ek as teoretiese *bricoleur* (Kincheloe, 2004:20; Denzin & Lincoln, 2005:6) verslag van my interaksie met ander navorsingstekste oor die verband tussen humor en die affektiewe. Ter wille van die leser dui ek weer die verband van hierdie hoofstuk met die totaliteit van die proefskrif as *bricolage* diagrammaties aan:

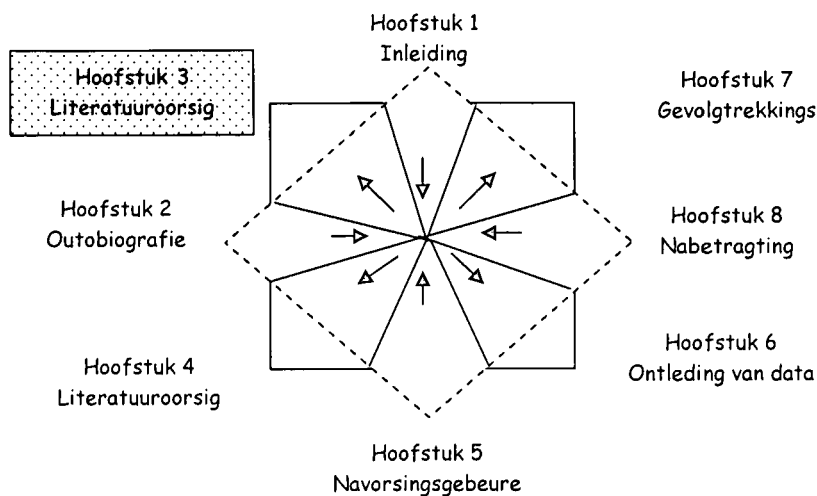


Fig. 3.1 Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 3 as deel van die proefskrif as *bricolage*

Die term "affek" het te doen met aspekte van die mens se emosionele belewenisse. Die onderwyser se fasiliteringstyl, emosionele geletterdheid, houding teenoor die leerders, sowel as affektiewe faktore en individuele leerstyle en die MI van die leerders (vergelyk 3.2, 4.3.2, 8.4.2 en bylae 5) bepaal die klaskameratmosfeer (Goleman, 1997, in Arnold & Brown, 1999:3-4; Reid, 1999:301; Shepard, Fasko & Osborne, 1999:636; Underhill, 1999).

Hugo (2001:139) meen dat die funksionering van 'n mens se kognitiewe domein sterk deur die affektiewe domein beïnvloed word. Laasgenoemde behels gevoelens, emosies, houdings, belangstellings, waardering, waardeoordele, selfkonsep en motivering. Hugo verwys na

Goleman (1998) se siening dat emosionele intelligensie bestaan uit selfbewussyn, motivering, selfregulering, empatie en aanpasbaarheid in verhoudings.

In die konteks van hierdie studie sal die affektiewe breedweg gebruik word vir aspekte van emosie, houding en motivering wat 'n invloed op die taalonderrigsituasie (T1 sowel as T2) het. Daar word nie in hierdie proefskrif ingegaan op spesifieke (teoretiese) verskille tussen die onderrig van 'n huistaal en 'n addisionele taal nie. Ek meen dat die kommunikatiewe benadering vir die gebruik van humormateriaal in beide huistaal- en addisionele taal-onderrig geskik is (Botha, 1989; Van den Branden, 1995). Binne die konteks van die onderrigprogram (vergelyk 5.6.1) is die onderwyserstudente blootgestel aan pikturale, situasie- en woordhumormateriaal wat bruikbaar sou wees in albei omgewings binne die UGO-beleid van Suid-Afrika. Uiteindelik sal ek as teoretiese *bricoleur* (Denzin & Lincoln, 2005:6) aantoon hoe die gebruik van humormateriaal daartoe kan bydra om leer te bevorder. My argument is dat humormateriaal die blokkasies (wat kan ontstaan as gevolg van enige affektiewe hindernis) kan verminder.

Damasio (1994, in Arnold & Brown, 1999:1-2) onderskei tussen emosies (veranderings in die liggaam as reaksie op 'n positiewe of negatiewe situasie) en gevoelens (waarneming van hierdie veranderings). Hy verwys na navorsing wat daarop dui dat daar op neurobiologiese vlak getuienis is dat gevoelens menslike kognitiewe funksionering beïnvloed. Verdere getuienis word gevind in Jensen (2000), Engelbrecht (1990:26), Roberts (2002:282,283), Schumann (1997, 1999), Stevick (1999), Caine en Caine (1991) dat breinfunksionering (veral die regtervoorbrein en die limbiese stelsel) met betrekking tot die affektiewe 'n bepalende faktor is in motivering, aandagsduur en kognitiewe funksionering.

Soos vroeër genoem, is daar verskeie affektiewe faktore wat 'n fasiliterende of inhiberende rol in taalonderrig speel. Verskeie skrywers identifiseer affektiewe faktore (egosterkte, foute, angs, kompetisie, geheueprobleme, houding, motivering, belangstelling, introversie, selfkonsep en selfaktualisering) wat taalleer inhibeer (Farley, 1981:185; Engelbrecht, 1990:70,85; Bosch, 1995:15; Arnold & Brown, 1999:9; Ehrman, 1999; Stevick, 1999; Hugo, 2001:139).



1990:70,85; Bosch, 1995:15; Arnold & Brown, 1999:9; Ehrman, 1999; Stevick, 1999; Hugo, 2001:139).

Krashen (1985:3) maak gebruik van 'n metafoor (McLaughlin, 1987:50; Larsen-Freeman & Long, 1991:225; Crookes, 1992:435) en beskryf die affektiewe as 'n filter in taalonderrig. Volgens Krashen kan 'n negatiewe affektiewe disposisie die verstaanbare toevoer verhinder, en juis daarom is 'n positiewe affektiewe toestand noodsaaklik vir die doeltreffende ontwikkeling van taal en kreatiewe denke.

Affektiewe weerstand behels 'n gebrek aan motivering, 'n lae selfbeeld en angs wat prestasie teenwerk. Hierdie negatiewe faktore kan kombineer om die affektiewe filter te laat styg en 'n verstandelike blokkasie te vorm, wat kan veroorsaak dat die leerder 'n gebrek aan belangstelling in die taalonderrigproses toon. Mulligan (1993) sluit hierby aan en beskryf sy model van ervaringsleer, wat gebaseer is op sewe kategorieë (denke, gevoel, aanvoeling, intuïsie, herinnering, verbeelding en wil) wat verduidelik watter belangrike rol die affektiewe in die leerproses speel.

Ehrman (1999:77) beskryf die verskil tussen leerders se egogrense, hoe dit hulle toleransie vir dubbelsinnigheid beïnvloed en meen dat affektiewe faktore kan lei tot regressie. Sy sien egter ook 'n positiewe aspek hiervan raak, naamlik dat regressiewe ervarings te make het met grensversteurings (grensoorskrydings) en dat laasgenoemde aangewend kan word in wat sy "regression in the service of the ego" noem, naamlik kreatiewe uitings en die ontspanning van streng beheer oor gedagtes en gevoelens.

Die vermoë om assosiasies tussen verskynsels te maak, en die ontspanning van 'n mens se identiteitsgrense hou verband met die proses waardeur inhibisie en konstruktiewe regressie plaasvind (Ehrman, 1999:78). As ons kyk na wat genoem word in terme van taalspel as 'n omkering van grense (vgl 4.4, 6.3.5, 6.3.8, 8.4.2 en 8.4.3), is dit dus moontlik dat affektiewe faktore as katalisator vir kreatiwiteit gebruik kan word.

Die navorsingsgetuienis oor die affektiewe as katalisator het betrekking op my navorsingsprogram omdat ek die onderwysstudente parodieë laat skryf het (vergelyk 5.6.2). In die skryf van parodieë word die veronderstelling gemaak dat dit moontlik is dat studente deur negatiewe affektiewe waarnemings (iewers in hul eie ervaring voorheen) bewus kon geraak het van grense in hul onmiddellike sosiale of kulturele omgewings, en dat hulle hul negatiewe ervarings kreatief deur middel van spel met taal, humormateriaal en narratiewe elemente in satire kan omskep.

Reeves (1996) beskryf hoe sy studente as satirici laat optree, en meen dat kritiek wat met humor in parodieë gekombineer is, 'n uitlaatklep bied vir frustrasie sonder die vrees vir vergelding of direkte aanvalle. Benewens dat humor 'n uitlaatklep bied, is dit ook 'n doeltreffende manier om leerders te help om krities afstand te kry van hul sosiale en kulturele situasies en sodoende emosioneel te groei.

Vervolgens bied ek 'n literatuuroorsig wat handel oor die verband tussen humor en verskeie affektiewe belewenisse wat taalonderrig aan adolessente studente (en leerders) kan beïnvloed.

### 3.2 Humor en die affektiewe

In haar studie oor die verband tussen adolessente se kognitiewe buigsaamheid en humorsin meld Pienaar (2004:4-5) verskeie navorsingsresultate oor humorkenmerke, wat veral aantoon dat daar 'n verband tussen humor en die affektiewe is:

- Uniekheid: Wat as humoristies beskou word, hang af van die persoon se verwysingsraamwerk. Dit sluit veranderlikes in soos oorerwing, kultuurgroep, godsdiensoortuigings, geslag, ontwikkelingstadium, sosiale waardes en norme, en impliseer dat humor verskillende vorme kan aanneem.
- Multidimensionaliteit: Dit verteenwoordig die elemente waaruit humor bestaan, byvoorbeeld humorproduksie, die vermoë om humor te gebruik om sosiale doelwitte te realiseer, 'n herkenning van die self as humoristies, asook die gebruik van humor as 'n aanpassingsmeganisme.

- Stimuli: Humor kan onder andere in humoristiese stimuli manifesteer, byvoorbeeld grappe, poetse, strokiesprente en komedierolprente, fisiese en visuele humor, asook mimiek, pittige en gevatte aanmerkings, stories, karaktersketse en metafore. 'n Groot deel van verbale humor spruit uit dubbelsinnighede. Hierdie stimuli het opgeruimdheid en 'n goeie bui tot gevolg.
- Response: Reaksies soos lag of glimlag, asook 'n algemene gevoel van geluk, in respons op humoristiese stimuli; opgewektheid na aanleiding van vermaaklikheid. Hierdie sluit nie bogenoemde response in as gevolg van kielie, 'n verrassingselement, verleentheid, spanning, spel of 'n skielike gevoel van welstand nie.
- Gesindhede: Die vermoë om humor in situasies raak te sien en te waardeer met 'n gesindheid van meegevoel, deernis en/of goedgunstigheit.
- Kognitiewe prosesse: 'n Werkende geheue, kognitiewe buigzaamheid, verbale abstraksie/opsommingsvermoë, asook 'n visuele beskouing is belangrike kognitiewe prosesse om verbale sowel as nieverbale humor te verstaan, te waardeer, asook te genereer. Die gebruik van humor het dikwels nuwe perspektiewe tot gevolg: dit verbreek rigiede denkpatrone en vermeerder lewensopsies.
- Ontwikkelingsprosesse: Die vermoë tot die skep, begrip, asook waardering van humor ontwikkel met ouderdom en gaan gepaard met die ontwikkeling van kognitiewe vermoëns.
- Intrapsigiese en interpersoonlike vlakke: Alhoewel dit meestal in 'n interpersoonlike konteks aangetref word, kan dit net soveel op 'n intrapsigiese uitkyk op die lewe dui - 'n uitkyk wat die persoon en dié se unieke omstandighede nie altyd ernstig opneem nie en nie op probleme ingestel is nie.
- Verryk: Dit dui op humor as 'n psigofortologiese faktor. Dit dra dus by tot die mens se emosionele gesondheid.
- Emosionele beskerming en verdediging.
- Aanpassingsmeganisme: Die vermoë om die lagwekkende in moeilike omstandighede raak te sien en stres funksioneel te hanteer. Die doelbewuste gebruik van humor deur iemand om aanpassing in sy omgewing te vergemaklik (Pienaar, 2004:4-5).

Die affektiewe filter kan deur middel van humor verlaag word in taalonderrig omdat mense hul emosionele probleme kan oorkom deur daarvoor te lag (Engelbrecht, 1990:95,96). Verskeie studies toon aan dat humor terapeuties kan wees in die sin dat dit spanning en angs kan verlig (Martin & Lefcourt, 1983; Moran, 1996; Abel, 2002).

Verder vind Kuiper, McKenzie en Belanger (1995) dat daar 'n positiewe verhouding is tussen humorgebruik as hanteringsmeganisme en spesifieke stresselemente, soos eksamens, wat bedreiging veroorsaak omdat daar 'n kognitief-affektiewe skuif plaasvind.

Daarby toon Kuiper *et al.* (1995) se studie dat humor nie net positiewe persepsies teweeg kan bring nie, maar ook die individu kan help om emosionele afstand te kry van die spanningstoestand en meer objektiwiteit te verkry (Freiheit & Overholzer, 1998). Dit moedig die mens ook aan om bewustelik na alternatiewe perspektiewe tot probleme te soek. Op hierdie wyse bevorder humor dus kreatiewe denke (Ziv, 1984; Chiasson, 2002; Ravich, s.a.).

Die skep van humor kan daartoe bydra om depressie by adolessente te verminder. Freiheit en Overholzer (1998) meld studies wat aantoon dat humor 'n doeltreffende hanteringsmeganisme vir 'n verskeidenheid emosies is. Dit word met verminderde gevoelens van angs en spanning verbind. Ook die humor van komiese kreatiwiteit in teater, film en grappe kan die kyker/luisteraar bevry of suiwer ("purge") van die angs, aggressie en onderdrukking wat daagliks ervaar word (Charney, 1983; Freud, 1916).

### 3.2.1 Humor en houding (gesindheid)

Voorbeelde van leerders se negatiewe gesindhede teenoor Afrikaans as vak word deur Bosch (1995:18) bespreek. Sy toon met verwysing na studies deur Booyse (1992) en Dube (1992) aan dat leerders die onderrigwyse van Afrikaans as vak negatief beleef en dat hierdie negatiewe beleving aanleiding gee tot swak gemotiveerdheid ten opsigte van die vak, sowel as onderprestasie daarin, lomp taalhantering en swak uitdrukkingsvermoë. Bosch (1995:17) se studie maak ook melding van die navorsing van Dulay en Burt (1977), wat verwys na die inhiberende invloed wat 'n negatiewe ingesteldheid op die leerproses het.

Leerders wat nie geborge voel in die leersituasie nie, sal nie 'n waaghouding in hul leerwerk openbaar nie en kan hulle as gevolg daarvan onttrek aan die situasie. Travers (1973) en Reitz (1981) ken vier kenmerkende funksies aan houding toe, naamlik die kennisfunksie, die instrumentele funksie, die waarde-ekspressiefunksie en die egobeskermdende funksie. Affektiewe faktore het 'n direkte invloed op die houding wat die leerders teenoor die vakinhoud en leer openbaar (Booyse, 1992:62-90).

Scharle en Szabó (2000:48) argumenteer dat houding direk verband hou met leerders se gemotiveerdheid om aan die leerproses deel te neem. Hulle beklemtoon die belangrikheid van leerders se belangstelling in die vak sowel as die ontwikkeling van hul selfbeeld deur middel van kreatiewe aktiwiteite waarin hulle hul persoonlike ervaring en nietalige kennis kan gebruik. Hugo (2001:140) bespreek die affektiewe komponente wat verband hou met lees en studeer. Sy argumenteer dat 'n persoon se houding teenoor dit wat gelees word, 'n mobiliseerder of immobiliseerder kan wees wat bepaal of 'n persoon 'n sekere leeshandeling sal begin en voltooi.

Met betrekking tot humor en houding verwys Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray en Weir (2003:49) na die studie van Svebak (1996) wat aantoon dat humor tot 'n positiewe houding teenoor die lewe en leerervarings kan bydra. Soos vroeër gemeld (vergelyk 2.2), kan daar dissiplineprobleme in die klaskamer ontstaan as gevolg van adolessente se humoruitdrukkings. Hierdie probleme gaan dikwels gepaard met leerders se houding en gevoelens van frustrasie. Ziv (1988:359) verwys na Dollard *et al.* (1939) se frustrasie-aggressie-hipotese wat verklaar waarom adolessente negatief optree of akademies misluk. In sy studie met graad 11- en 12-leerders in 'n skoolopset toon Ziv aan dat die gebruik van humormateriaal die neiging tot aggressiewe response in gefrustreerde adolessente verminder (vergelyk 4.3.2), hoewel hy nie enige betekenisvolle verskille tussen manlike en vroulike deelnemers gevind het nie (Ziv, 1988:363).

White (2001:345) se studie toon dat onderwysers meen dat hul gebruik van humor tot hul leerders se motivering bydra en dat dit denke bevorder, maar 18-32% van die leerders in die

studie verskil hiervan. Daarenteen toon Richman (2001:421) aan dat sy ervaring as terapeut getuienis lewer dat humor kan bydra tot positiewe denke en gevolglik ook 'n betekenisvolle, doelgerigte en dus 'n meer konstruktiewe lewenshouding (Torok, McMorris & Lin, 2004).

### 3.2.2 Humor en motivering

Crookes en Schmidt (1991:470) stem saam met Eisen (1984) dat alle benaderings wat tot dusver getrag het om die rol van motivering in spesifiek tweedetaalaanleer te beskryf, twee (beperkende) eienskappe met mekaar gemeen het:

Eerstens was al hierdie strominge geneig om affek, houding en motivering saam te groepeer, hoewel daar reeds tradisioneel 'n erkende drieledige onderskeid, en wel tussen kognisie, motivering en affek, bestaan het (Crookes & Schmidt, 1991:471). Die gevolg is dat motivering 'n asblikterm geword het wat enige verwante konsepte insluit omdat daar 'n gebrek aan algemene ooreenstemming oor die definisie van motivering en houding was.

Tweedens was die hoofbenaderings sosiopsigologies van aard en is motivering konsekwent in samehang met houdings teenoor die spraakgemeenskap van die teikentaal gesien, met 'n belangstelling in interaksie met sodanige sprekers en 'n mate van selfidentifikasie met die teikentaalgemeenskap.

Die invloedrykste navorsing sedert 1950 in hierdie veld is dié van Gardner en Lambert se sosio-opvoedkundige model (Williams & Burden, 1997:115-117; Arnold & Brown, 1999:13-17; MacIntyre, 2002:46-50). Volgens Larsen-Freeman en Long (1991:173) is Gardner en Lambert se idees oor motivering grootliks deur Mowrer (1950) se perspektief op eerstetaalverwerwing beïnvloed. Mowrer het gemeen dat 'n kind se sukses in die verwerwing van sy eerste taal afhang van sy soeke na identiteit - aanvanklik by lede van sy onmiddellike gesin/familie en later by lede van die groter spraakgemeenskap (vergelyk 4.3 en bylae 5). Hierdie konsep van identiteitsvorming het gelei tot Gardner en Lambert se onderskeid tussen integratiewe en instrumentele motivering, waar die leerder se oriëntasie ten opsigte van sy doel om die tweede taal te leer die fokus is. Gardner (1985) meen dat 'n gemotiveerde individu iemand is

wat 'n spesifieke doel wil bereik, wat 'n doelbewuste poging aanwend om hierdie doel te bereik, en wat tevredenheid ervaar in die aktiwiteite wat gepaardgaan met die bereiking van hierdie doel.

Vir my navorsingsprogram is Gardner se bespreking oor motivering in taalonderrig relevant omdat my eie argument is dat humormateriaal daartoe kan bydra dat onderwysstudente (en die leerders met wie hulle gaan werk) meer gemotiveerd sal wees om aan die onderrigprosedure deel te neem (vergelyk 5.6.2, 6.5 en 6.9).

Niewetenskaplike benaderings, soos dié van onderwysers, word deur Crookes en Schmidt (1991:480; MacIntyre, 2002:50-51) onder die loep geneem. Onderwysers wil graag hul studente motiveer en meen dat 'n student gemotiveer is as hy/sy op 'n produktiewe wyse betrokke raak en bly by leertake, sonder die aanhoudende aanmoediging of leiding van die onderwyser.

In die Psigologie word motivering deur Keller (1983, in Crookes & Schmidt, 1991:481) gedefinieer as die keuses wat mense maak met die oog op die ervarings of doelwitte wat hulle sal navolg of vermy, en die mate van moeite wat hulle sal doen om hierdie keuses uit te voer. Keller identifiseer vier hoofdeterminante van motivering: (a) belangstelling, (b) relevansie, (c) verwagting, en (d) uitslae. Keller meen verder dat mense 'n behoefte het aan prestasie, affiliasie en mag (MacIntyre, 2002:51). In die T2-onderrigsituasie is hierdie siening van Keller relevant tot die konstruktivistiese onderrigpraktyk (vergelyk 8.4.2).

Maehr en Archer (1987, in Crookes & Schmidt, 1991:481) beklemtoon die volgende kerngedragsaspekte van motivering: (i) rigting of aandag (fokus), (ii) volharding (konsentrasie), (iii) volgehoue motivering, en (iv) aktiwiteitsvlak (poging of intensiteit). In verband met taalleer onderskei Dörnyei (1994, in Williams & Burden, 1997:118) drie vlakke kategorieë, naamlik die taalvlak (verskillende dimensies van taalaspekte en motivering, soos funksies en gebruike), die leerdervlak (die individuele kenmerke van leerders; vergelyk 3.2.4) en die situasievlak (die kursus, die onderwyser en groepsdinamika).

Williams en Burden (1997:120vv) stel 'n kognitiewe model van motivering voor, wat die volgende behels: 'n staat van kognitiewe en emosionele aansporing, wat lei tot 'n bewuste besluit om op te tree of deel te neem. Dit het 'n periode van volgehoue intellektuele en/of fisiese moeite tot gevolg om 'n spesifieke doel te bereik (vergelyk 3.2.2). Hulle bespreek die onderskeid tussen die intrinsieke (belangstelling, nuuskierigheid, uitdaging, onafhanklike prestasie en selfbeoordeling) en die ekstrasieke (straf, beloning, afhanklikheid van die onderwyser se oordeel en eksterne kriteria) wat die meeste navorsers in verband met motivering tref (Arnold & Brown, 1999:14-15).

Arnold en Brown (1999:16-17) noem Dörnyei (1994) en Weiner (1992), wat motivering bespreek in terme van toerekeningsvatbaarheid, aangeleerde magteloosheid ("learned helplessness") en selfwerkzaamheid (vergelyk 3.2.3), wat ten nouste verband hou met leerders se siening van hul eie aanleg en van hul selfbeeld, evaluering van vorige ervarings en geloof in eie bekwaamheid (MacIntyre, 2002:52).

Roberts (2002:283) beklemtoon in haar studie oor breingebaseerde (kognitiewe) leer dat die soeke na betekenis aangebore is en deur die individu se konstruksie van patroonmatigheid plaasvind (Caine & Caine, 1991). Een van die brein se funksies is om gedurig nuwe inligting te soek en dit met bestaande strukture en patrone te integreer. Betekenislose patrone word dus by implikasie verwerp. Leerders se belangstelling in en deelname aan die leerproses en keuse van materiaal is dus belangrik vir motivering (Schumann, 1997:2-11).

'n Tweede funksie van die brein is om 'n parallelle prosesleerder te wees. Dit is dus nie ontwerp vir lineêre instruksies nie (Jensen, 2000). Onlangse navorsing toon aan dat die brein die beste leer in ryk, komplekse, multisensoriese omgewings. Die onderwyser moet dus gesien word as 'n beplanner en fasiliteerder van ervarings (vergelyk 5.6.2 en 6.5) om leerders se MI (Gardner, 1985) te integreer, sodat uitdagings, nuwigheid, keuse, terugvoer, sosiale interaksie en aktiewe deelname optimaal voorkom (Roberts, 2002:283).



Die derde funksie van die brein wat Roberts (2002:283) noem om aan te voer hoe motivering plaasvind, is MacLean (1978) en Jensen (2000) se bespreking van die drieledige samestelling van die brein (R-kompleks, limbiese brein en die neokorteks), waar intrinsieke motivering deur die limbiese brein (emosies, onder andere humorervaring) bepaal word.

In hierdie verband kan veral gekyk word na die navorsing van Kuiper *et al.* (1995:368), wat bevind dat deelnemers se sin vir humor en gevolglike positiewe benadering hul nuuskierigheid en motivering om nuwe take aan te pak en deur te voer, fasiliteer. Humor kan dus gebruik word om leerders se nuuskierigheid te prikkel deur hul belangstelling te wek (vergelyk 5.6.2 en 6.5).

### 3.2.3 Humor en leerder-outonomie

In sy bespreking van breinfunksionering en motivering verwys Jensen (2000:258-263) na Glasser (1999) se boek *Choice Theory*, en bespreek hoe leerders dikwels as onderpresteerders gebrandmerk word, maar dat hulle eintlik afhanklik geraak het van ekstrasieke motivering en beloning (vergelyk 3.2.2).

Leerders wat onderpresteer is dikwels slagoffers van herhaalde mislukkings, manipulasie, negatiewe kompetisie en diskriminasie, selfs moontlike trauma en gebrek aan beheer oor hul situasie. Hulle voel dat hulle nie hul doelwitte kan bereik nie (Williams & Burden, 1997:128; Arnold & Brown, 1999:16). Hierdie leerders word verder gedemotiveer deur vae of ongereelde positiewe terugvoer, sarkasme, afbrekende kritiek, die inkonsekwente uitvoering van rigiede reëls, betekenislose herhaling en memoriseerwerk, onvoldoende geleenthede vir outentieke assessering (Kohonen, 1999:279) en beperkte moontlikhede tot selfuiting (Caine & Caine, 1991).

'n Geskiedenis van hierdie soort negatiewe ervarings kan manifesteer in 'n aangeleerde magteloosheid, wat deur verskeie simptome gekenmerk word (Jensen, 2000:259), naamlik onverskilligheid, ongemotiveerdheid en gebrek aan belangstelling; om moed te verloor voordat 'n begin gemaak is; sabotasie van positiewe uitkomst; geen reaksie op versoeke of instruksies

nie; toenemende aangetrokkenheid tot afbrekende humor; kognitiewe en/of kulturele agterstand (Williams & Burden, 1997:131; Arnold & Brown, 1999:21-23; Jensen, 2000:260); aannames dat die uitkoms van 'n saak afhanklik is van die toevoer; passiwiteit, angstigtheid, selfs depressie (Williams & Burden, 1997:130), en selfopgelegde beperkings, wat passiwiteit verhoog.

Aangeleerde magteloosheid hou volgens Jensen (2000:261) verband met sekere breinfunksies, naamlik 'n afname in norepinefrien, wat 'n belangrike element in die menslike opwekkingstelsel is; verlaagde chemiese funksionering, wat verband hou met angstigtheid; 'n daling in die vlakke van serotonien en dopamien, wat die neurofunksies van "goed voel" beïnvloed; 'n toename in funksionering van beide die outonome en simpatiese sensuweestelsels, wat albei verband hou met die afskeiding van die hormoon kortisol en spanningsvlakke verhoog.

Williams en Burden (1997:101,127) meen dat hierdie leerders 'n probleem het met 'n eksterne lokus van kontrole (beheer) en dat hulle 'n gebrek aan agentskap ervaar (Deci & Ryan, 1987:1034). Aoki (1999:142) skryf hierdie manifestasie van gebrekkige motivering toe aan 'n beskadigde ervaring van outonomie. Shepard *et al.* (1999) bevestig hierdie aanname van Aoki en verwys na Zimmerman (1986) se selfreguleringssteorie.

Leerders se selfbeeld het ook 'n invloed op hul outonomie, gebruik van verdedigingsmeganismes, prestasie en kreatiwiteit (Engelbrecht, 1990:39; Hansen & Stephens, 2000; Bosch, 1995:17; Williams & Burden, 1997:97; Arnold & Brown, 1999:12; Domino *et al.*, 2002; Crowe, 2004:82).

Humor kan bydra tot 'n verskuiwing in kognitief-afektiewe funksionering, die ontwikkeling van 'n beter selfbeeld en positiewe agentskap. Dit kan individue bemagtig om negatiewe situasies beter te hanteer (Pollak & Freda, 1997; White, 2001; Abel, 2002:375; Kirsh & Kuiper, 2003; Vilaythong *et al.*, 2003).

### 3.2.4 Humor en persoonlikheid (op kognitiewe styl gebaseer)

Alhoewel daar individuele verskille tussen leerders (en onderwysstudente) is, meen Williams en Burden (1997:96) dat die verskille nie staties ("fixed") is nie. Konstruktivistiese leerteorieë konsentreer meer daarop om betekenisgewing en -konstruksie te sien as kennis wat oorganklik, voorlopig en relatief is ("transitory, provisional and relative"). Hulle ag dit dus belangriker om te let op maniere waarop individue hul wêreld en hul persepsie van hulleself in die wêreld (meer spesifiek die leersituasie) beskou.

Om te sien hoe individuele style lyk, maak ek eers 'n opsomming van Witkin (Griffiths & Sheen, 1992) se konsepte van veldafhanklikheid teenoor veldonafhanklikheid (VA/VO). Hierdie konsepte word volgens Williams en Burden (1997:91) steeds as belangrik beskou in tweedetaalteorie en is later deur Oxford en Ehrman tot globale en analitiese leerstyle uitgebrei.

Alhoewel navorsers Witkin se VA/VO-hipoteses as kognitiewe style kan sien, het dit tog ook affektiewe implikasies. Navorsing wat gedoen is deur Damasio (1994, in Arnold & Brown, 1999:1) toon aan dat emosies deur neurobiologiese faktore bepaal word. Verder is daar 'n mate van ooreenkoms tussen Witkin se konsepte van VA/VO en latere kennis aangaande breinfunksionering, meer spesifiek regter- en linkerhemisfeerspesialisering (Jensen, 2000:17), ekstro- en introversie (bespreek deur Arnold & Brown, 1999:11) en individuele leerstyle (Litten & Lindsay, 2001).

Wat vir my studie oor die gebruik van humormateriaal in die taalonderrigsituasie van waarde is, is die navorsingsbevindings van Chapelle en Roberts (1986:43), wat aantoon dat VO-leerders meer geneig is om dubbelsinnigheid ("ambiguity") te aanvaar. Hierdie leerders se groter buigzaamheid dui verder op hul potensiaal tot kreatiwiteit, want Chapelle en Roberts (1986:31) definieer vier soorte dubbelsinnige situasies: nuwe situasies, komplekse situasies, onoplosbare situasies en ongestruktureerde situasies. Al vier hierdie soorte dubbelsinnigheid hou duidelik verband met inkongruensie, wat 'n humorelement is (vergeelyk 4.4, 4.5, 4.6 en bylae R).

Volgens Chapelle en Green (1992:48) kan VA/VO gedefinieer word as 'n kognitiewe styl wat beïnvloed hoe individue inligting waarneem en prosessee en hoe hulle met hul omgewing in interaksie tree. Ook Chapelle & Roberts (1986) definieer VA/VO as 'n kognitiewe styl - 'n bipolêre, stabiele karaktertrek wat beïnvloed hoe 'n persoon dink, voel en optree.

In Witkin se finale werk (Witkin & Goodenough, 1981) word VA/VO nie net as 'n kognitiewe styl gedefinieer nie, maar as 'n konstruk wat vermoëns insluit. Hierdie definisie het uitgebrei en sluit uiteindelik drie hoofkonstrukte in: die staatmaak op interne of eksterne verwysingsraamwerke, kognitiewe herstruktureringvaardighede en interpersoonlike vaardighede (Chapelle & Green, 1992:50).

'n Verdere ontwikkeling van die VA/VO-definisie (1981) inkorporeer 'n buigsaamheidsdimensie, wat toelaat dat sommige individue meer buigsaam as ander in hul VA/VO-oriëntasie sal wees, en ander weer meer beweeglik sal wees, wat kenmerke van beide kognitiewe style sal vertoon. Die basis van hierdie konseptualisering bly steeds die waarde-vrye kognitiewe styl wat bepaal dat individue verskil wat betref hoe hulle waarneem eerder as hoe korrek hulle waarneem.

VA/VO word deur Williams en Burden (1997:91) as 'n kognitiewe styl gesien. Larsen-Freeman en Long (1991:192) meen in hierdie verband dat kognitiewe styl 'n veranderlike is wat sterk verband hou met persoonlikheid. Volgens hulle is kognitiewe styl die wyse waarop 'n individu verkies om inligting te prosessee of 'n taak te benader. Hulle meen verder dat die kognitiewe styl wat die meeste aandag in literatuur oor tweedetaalaanleer geniet, dié van VA/VO is.

Witkin (1978:23) het in toetse wat herstruktureringstake bevat, bevind dat VO-persone neig om 'n hipotetiese benadering te volg, waarvoor aktiewe herstrukturering nodig is. Daarenteen volg VA-persone 'n meer passiewe toeskouersrol. Die persoonlikheidsdimensies van VO kan 'n invloed hê op hoe leerders in interaksie tree in tweedetaalsituasies. Die VO-persoonlikheid neig om op interne verwysingsraamwerke staat te maak. Hierdie aanname het Seliger (1977) en Day (1984) tot die konklusie gelei dat die VO-leerder nie ander se goedkeuring nodig het

nie. 'n VO-leerder is dus 'n leerder met meer selfvertroue, wat aktief praat in die klas en risiko's loop. Op dié manier kry hy meer aandag van die onderwyser.

Witkin en Goodenough (1977) merk op dat, wat sosiale gedrag betref, VO-persone geneig is om meer outonoom in die taalklaskamer op te tree as VA-persone. Vir VA-leerders is mense die algemeenste bron van inligting, en dit is daar waar hulle hulp vind om hul eie standpunte te vorm. Hulle is dus ook meer bewus van ander mense se standpunte. Benewens dat hulle inligting by ander leerders of die onderwyser soek, soek VA-leerders ook meer dikwels aandag en die aanvaarding van ander. Hulle is emosioneel meer geheg aan ander mense en soek dus fisiese en emosionele nabyheid (Chapelle & Green, 1992).

VA-mense word beskryf as sosiale mense, geïnteresseerd in mense, bereidwillig om ander te help, besorg oor mense, mense wat baie mense ken en ook deur baie geken word. Daarteenoor is VO-mense individualisties, afsydig en meer besorg oor idees en beginsels as oor mense (Jensen, 2000:140,141). In situasies buite die klaskamer vind navorsers (Hansen & Stansfield, 1981; Chapelle & Roberts, 1986; Brown, 1987; in Chapelle & Green, 1992:55) dat VO-leerders 'n voorkeur toon vir sosiale interaksie met die oog op tweedetaalaanleer deur middel van kontekstuele oefening met moedertaalsprekers.

Brown (1987) meen dat buigsaamheid of beweeglikheid ("mobility") die sleutel tot sukses is, wat leerders toelaat om gepaste style toereikend in 'n gegewe konteks te gebruik (vergelyk die bespreking van kreatiwiteit in 8.4.2). Hierdie hipotese beskou prestasie nie as beperk tot spesifieke style vir spesifieke take of kontekste nie, maar voorspel dat buigsame leerders oor die algemeen die suksesvolste sal wees omdat hulle die potensiaal het om 'n optimum styl vir elke taak te gebruik, wat hulle toelaat om voordeel daaruit te trek en goed te presteer in alle tipes situasies (Chapelle & Green, 1992:55).

Witkin (1978:27) maak melding van die hipotese dat VO-persone 'n groter lateralisasie van verbale prosessering in die linkerbreinhemisfeer sal vertoon. Hierdie veronderstelling is gebaseer op die waarneming van segregasie wat verskyn in die spesialisering van funksies in

elkeen van die twee hemisfere van die serebrale korteks. Die suggestie is dat VA-persone nie geneig is om serebrale lateralisasie te vertoon in kognitiewe funksionering nie. Witkin meld dat hierdie voorspelling deur verskeie studies ondersteun word, maar noem egter geen voorbeeld nie.

Volgens Chapelle en Roberts (1986:30) ondersteun die meeste navorsing dat VO verband hou met tweedetaalaanleer, soos deur verskillende bekwaamheidstoetse gemeet, terwyl daar geen empiriese bewys is dat VA-leerders in sekere gevalle 'n voordeel het nie. Daarteenoor maak Larsen-Freeman en Long (1991:193) melding van verskeie studies wat gunstige korrelasies tussen VO en tweedetaalaanleer gevind het, waaronder Tucker, Hamayan en Genesee (1976), Hansen en Stansfield (1981), asook Chapelle en Roberts (1986).

Met betrekking tot die hipotese van buigsaamheid teenoor onbuigsaamheid verwys Chapelle en Roberts (1986:29) na Brown (1980) se studie en merk hulle op dat die buigsame ("flexible") leerder die ideale leerder blyk te wees (vergeelyk 4.4 en 6.3) omdat hy/sy kan baat vind by beide die VO- en VA-styl en daarom voordeel trek uit die tweedetaalaanleer- sowel as die tweedetaalverwerwing-situasie.

Griffiths en Sheen (1992:133) kritiseer die feit dat resensies oor navorsing oor tweedetaalaanleer (volgens hul mening) in verband met VA/VO neig om beskrywend eerder as krities te wees. Hulle is van mening dat VA/VO nog nooit enigsins relevant tot tweedetaalaanleer was nie. Eerstens kritiseer hulle die oorsprong van Witkin se teorie en meen dat dit te ver verwyder is van taalaanleer. Hulle meen dat dit ongeldig is om te ekstrapoleer van bevindings uit studies met geometriese vorme na linguistiese reëlinduksie. Tweedens bevraagteken hulle die waardenneutraliteit van Witkin se sogenaamde kognitiewe style, en verwys na Witkin en Goodenough (1981) se openlik negatiewe beskrywings van VO-leerders: "demanding, inconsiderate, manipulating ... cold and distant ..." Verder meen hulle dat daar geen psigologiese toetse is waarmee al hierdie dimensies op 'n geldige manier gemeet kan word nie.

Nog kritiek kom van Griffiths en Sheen (1992:139). Hulle verwys na Tiedemann (1989) se kritiese analise van VA/VO wat bewys lewer dat die basiese voorveronderstellings van die konsep van VA/VO as kognitiewe styl nie meer verdedigbaar is nie. Hulle is hoofsaaklik van mening dat Witkin se toetse nie kognitiewe styl meet nie, maar aanleg.

Ook die feit dat Witkin se kognitiewe style nie in die hoofwerke van die psigologie verwysing vind nie (Cronbach, 1984; Eysenck, 1967; in Griffiths & Sheen, 1992:140), is rede om te glo dat psigoloë nie beduidende waarde daarin vind nie. Griffiths en Sheen (1992:141-144) evalueer verder krities die bydraes van studies wat veronderstel is om navorsingsteun te bied aan Witkin se hipoteses - hoofsaaklik op grond daarvan dat die meeste nie die teoretiese onderbou daarvan bevraagteken nie (Williams & Burden, 1997:91).

Die hipoteses van die VA/VO-teorie is volgens Chapelle en Green (1992:78) eenvoudige vermoedens sonder sistematiese empiriese ondersteuning. Hulle meen egter dat hierdie hipoteses waardevol genoeg is om verdere navorsing te regverdig en dat die persoonlikheids- en sosiologiese dimensies konstruke is wat praktiese metingstegnieke benodig. Verder het die hipotese van die ideale leerder met beweeglikheid tussen VA (sosiale vermoëns) en VO (selfvertroue) nog nie voldoende empiriese navorsingsaandag gekry het nie (Chapelle & Green, 1992:59; Williams & Burden, 1997:91).

Verskeie studies van leerstyle gaan verder as die eenvoudige VA/VO-onderskeid en voeg 'n ander dimensie by om leerderstyl te karakteriseer, naamlik 'n aktief/passief-dimensie (Skehan, 1998:289). Die VA/VO- en aktief/passief-dimensie definieer dan vier kwadrante. Daarvolgens kan VO-aktiewe leerders as kommunikatiewe tweedetaalleerders gekarakteriseer word, VO-passiewe leerders se leerstyl as analities-afsydig beskryf word, die VA-aktief-kombinasie met 'n konkrete leerstyl geassosieer word, en word die VA-passiewe leerder deur 'n outoritêre oriëntasie gekenmerk.

Lefcourt (2001:76) meld sy eie ondersoeke (1974, 1982) wat aantoon dat humor meer gevind word by persone wat hulleself as aktief en selfhandhawend in hul lewenservarings sien as by

fatalistiese en passiewe persone. Hierdie bevindings het hom en sy kollegas die afleiding laat maak dat daar 'n betekenisvolle verband tussen humor en lokus van kontrole (beheer) is, en dat individue met 'n goeie humorsin meer daartoe geneig is om 'n aktiewe houding teenoor hul ervarings te hê as diegene met 'n minder goeie sin vir humor (vergelyk 4.3.2). 'n Verdere afleibare aanduiding is dat humor geassosieer word met meer aktiewe benaderings eerder as met vermydende hanteringsmeganismes (Martin & Lefcourt, 1983).

Wat VA/VO betref, rapporteer Lefcourt (2001:79) die persoonlike kommunikasie tussen hom en Kogan (1991) oor laasgenoemde se langtermynstudie saam met Block (1991) dat adolessente seuns van 18 'n sterker geneigdheid tot VO as meisies toon en dat daar 'n beduidende verband is tussen hul humoruitings en (een van) hul ouers se optrede, grappies en speletjies met hulle toe hulle 3 jaar oud was.

In McGhee (1979, in Lefcourt, 2001:83) se langtermynondersoek oor die ontwikkeling van humor het hy bevind dat dit verband hou met fantasiespel waarin kinders leer om te lag vir inkongruensie (2-jarige ouderdom), waarna hulle met die name van objekte speel en doelbewus verkeerde name daarvoor gee. Rondom 3 tot 4 jaar ontwikkel kinders se konseptuele inkongruensie en speel hulle ook met meer abstrakte klassifikasies. Teen 7-jarige ouderdom word die kind bewus van meervoudige betekenis en benaderings soos dubbelsinnigheid (vergelyk 4.4, 6.3 en bylae R).

Lefcourt (2001:83) meen McGhee se bevindings oor ouers se spelerige houding teenoor kinders en 'n omgewing van veiligheid en sekuriteit stem ooreen met dié van Kogan en Block (1991). Tog lyk dit vir McGhee (1979a) of kinders se sin vir humor na die derde lewensjaar saamhang met minder liefvallige moeders, moeiliker lewensomstandighede en portuurkonflik. McGhee koppel humorontwikkeling aan taaioes ("toughness"), want hy assosieer grapperigheid, lag, hansworsoptrede en ander vorme van humorinisiasie met fisiese en verbale aggressiwiteit.



In verband met persoonlikheidseienskappe doen Clabby (1980) verslag van sy studie waarin hy bevind het dat gevatheid ("wittiness") die nouste verband hou met kreatiwiteit en persoonlike aanpasbaarheid (vergelyk 6.3, 5.6.2, 7.9 en 8.4.2). Ander studies wat Clabby en ander navorsers in hierdie verband noem, dui daarop dat humoristiese persone beter selfbeeldpersepsies het, meer gewild is, meer opgeruimd is en vriendelike temperamente het (vergelyk 6.8), soos wat die geval is met ekstroversie (Kuiper *et al.*, 1995; Wrench & McCroskey, 2001:152,155).

Martin, Puhlik-Doris, Larsen, Gray en Weir (2003:49) meen dat 'n sin vir humor gekonseptualiseer kan word as 'n kognitiewe vermoë, 'n estetiese respons (vergelyk 4.4, 6.3, 7.9 en 8.4.2), 'n gewoontepatroon, 'n emosioneelverwante temperament, 'n houding en 'n hanteringstrategie of verdedigingsmeganisme (vergelyk 6.3, 6.8 en 7.11). Die humorskaal wat hulle ontwerp het, het 'n intra-/interpersoonlike kontinuum, sowel as 'n onskadelike/skadelike dimensie (Martin *et al.*, 2003:51-52).

'n Ondersoek toon dat om humoristies ("funny") te wees, 'n persoon baie grappe moet kan genereer en die beste grappe moet kan identifiseer en kies (Dewitte & Verguts, 2001). Laasgenoemde eienskap hou dus verband met 'n persoon se sensitiwiteit vir die sosiale omgewing (vergelyk 4.5, 6.3 en 8.4.2). Die studie toon 'n ooreenkoms met soortgelyke vorige bevindings van Attardo en Raskin (1991).

Individue wat as mense met 'n bogemiddelde humorsin beskryf word, is minder neuroties (angstig) en sosiaal meer gemoedelik en aanvaarbaar (Cann & Calhoun, 2001:126). Laasgenoemde studie stem ooreen met die bevindings van Ruch (1996) dat humorsin 'n persoonlike karaktertrek is (vergelyk 6.7) en individue dus kan help om spanning of depressie te vermy, of bedreigende situasies beter te kan hanteer (Lefcourt & Martin, 1986). Ook Oberjohn (2002:24) se data stel voor dat humorsin verband hou met sosiale vaardighede, soos gemeet aan portuuraanvaarding en vriendskappe.

Individue met humorsin kan beter kognitiewe waardebepalings doen van gebeure en situasies wat hulle ervaar (Kuiper *et al.*, 1995:371). Navorsingsresultate toon dat humoristiese individue laer vlakke van waargenome spanning en depressie toon en minder geneig is om disfunksionele selfevaluerende standaarde te hê (Lefcourt & Martin, 1986). Hoër humorvlakke kan ook geassosieer word met meer positiewe kognitiewe waarneming, groter motivering en 'n positiewer affek om take te voltooi (Kirsh & Kuiper, 2003:34).

### 3.2.5 Humor en angs

Vir die doel van hierdie studie bied ek hier 'n literatuuroorsig wat verwys na verskillende teoretici wat angs bespreek. Hiermee wil ek aantoon dat die gebruik van humormateriaal tot die verligting van angs kan bydra.

MacIntyre en Gardner (1989, in MacIntyre, 2002:64) gebruik in hul studie 'n faktoranalise om twee angsdimensies te identifiseer, naamlik algemene angs en kommunikatiewe angs (spesifiek in tweedetaalsituasies). Verdere analise het getoon dat kommunikatiewe angs die aanleer en produksie van tweedetaalwoordeskat negatief beïnvloed, terwyl algemene angs nie met prestasie in die tweede taal geassosieer word nie.

Twee verskillende soorte angs word deur Kleinmann (1977, in Scovel, 1978) gedefinieer. Hy meen dat fasiliterende angs leerders sal aanmoedig, terwyl debiliterende angs leerders se prestasie sal verswak of vermyding sal veroorsaak (vergelyk 3.1). Kleinmann se studie hou verband met wat Chastain (1975, in Scovel, 1978:132) gesê het - dat besorgdheid oor 'n toets noodsaaklik is, maar dat te veel angs negatiewe resultate kan veroorsaak.

Oxford (1999:4) bespreek Alpert en Haber (1960) se prestasie-angstoets, wat die omvang van 'n leerder se fasiliterende en/of debiliterende angs identifiseer. Scovel (1978:148) beskou hierdie toets as 'n geskikte weg waarlangs toekomstige navorsing gedoen kan word oor die invloed van angs op vreemdetaalaanleer. Gardner en MacIntyre (1993:6) meen dat hierdie hipotese nie goed ondersteun is nie, hoewel die ooreenkomste tussen fasiliterende angs en motivering 'n interessante verskynsel is.

Gardner en MacIntyre (1993:5) definieer taalangs as

the apprehension experienced when a situation requires the use of a second language with which the individual is not fully proficient. It is therefore seen as a stable personality trait referring to the propensity for an individual to react in a nervous manner when speaking, listening, reading, or writing in the second language.

Oxford (1999:62-63) meen dat taalangs, soos ander vorme van angs, ook gekenmerk word deur ondermynende gedagtes wat met die self te doen het, gevoelens van vrees, 'n swak selfbeeld, 'n lae toleransie vir dubbelsinnigheid (vergelyk 4.4, 6.7 en 6.8), 'n kleiner vermoë om risiko's te loop, vrees vir kompetisie en sosiale angstigheid, wat tot swakker kommunikasievaardighede lei.

Horwitz (1986, in Gardner & MacIntyre, 1993:5; MacIntyre, 2002:66) beskryf taalangs as 'n komplekse ervaring wat gedeeltelik verband hou met kommunikasievrees, vrees vir sosiale evaluering (vergelyk 4.3, 4.6 en 6.6.2) en toetsangs. Hiervolgens is kommunikasievrees 'n respons op 'n werklike of verwagte praataksie, op dieselfde manier as wat iemand angstig is wanneer die moedertaal gepraat word. Vrees vir sosiale evaluering spruit voort uit die sosiale aard van taalgebruik, want tweedetaalkommunikasie behels selfblootstelling in 'n taal waarin die spreker slegs oor 'n beperkte bevoegdheid beskik. Die toetsangskomponent verwys na die akademiese aard van baie taalaanleeromgewings en hou verband met situasies waarin formele onderrig plaasvind (vergelyk 8.4.2). MacIntyre (2002:66) meld dat navorsingsteun vir Horwitz *et al.* (1986) se teorie vinnig toegeneem het. Horwitz (1986) self het bevind dat ander metings van kommunikasievrees, vrees vir sosiale evaluering en toetsangs betekenisvol gekorreleer het met angs in die klaskamer.

Die antitese van die angstige leerder is volgens Gardner en MacIntyre (1993:6) die een met selfvertroue. Laasgenoemde navorsers meen dat selfvertroue gedefinieer kan word as 'n gebrek aan taalangs en 'n positiewe selfwaarde wat vaardigheid in die tweede taal betref. Hulle verwys na Clement (1980, 1987) se model, wat suggereer dat selfvertroue as sekondêre motivering in bi- en multikulturele opsette gesien kan word - voortspruitend uit die kwaliteit en frekwensie van interaksie met die teikentaalgemeenskap. Dit is bekend dat formele

leersituasies (vergelyk 8.2.4) en eksamens tot groter angsvlakke aanleiding gee (MacIntyre, 2002:66).

Selfvertroue kan 'n motiverende faktor wees indien daar nie 'n vrees is vir die moontlikheid dat identiteit verlore sal gaan nie (Clement, 1980, in MacIntyre, 2002:65). Hierdie vrees word verlaagde ("subtractive") tweetaligheid genoem. Daar is twee motiverende prosesse in tweetalige of multikulturele gemeenskappe teenwoordig. Indien 'n student 'n vrees het om met die teikentaalgemeenskap te assimileer en daarvoor bekommerd is dat sy identiteit verlore sal gaan, sal hy vermydende gedrag in die tweedetaalklaskamer vertoon (vergelyk 4.4 en 6.6.1). Selfvertroue het dus 'n multikulturele konteks, en motiverende sowel as angswerwante komponente (MacIntyre, 2002:65).

Terwyl die meeste navorsing handel oor die rol van angsvlakke in tweedetaalaanleer, is daar 'n klein aantal empiriese studies wat konsentreer op die meer spesifieke en subtiële uitwerking van taalangs. Steinberg en Horwitz (1986) het die uitwerking van angsvlakke ondersoek en gevind dat studente by wie angsvlakke doelbewus veroorsaak is, minder daartoe in staat was om resultate te lewer (MacIntyre, 2002:65).

Vanuit 'n kognitief-psigologiese perspektief dui navorsing daarop dat angsvlakke kognitiewe inmenging veroorsaak. Eysenck (1979) se hipotese is dat daar 'n rekonseptualisering van angsvlakke in terme van kognitiewe inmenging plaasvind. Hy meen dat die leerder daarvan bewus is dat angsvlakke sy aandag aftrek en daarvoor probeer kompenseer deur harder te probeer (MacIntyre, 2002:66).

MacIntyre en Gardner (1994:286) beskryf die model van Tobias (1979, 1986) as 'n bruikbare manier om die subtiële uitwerking van taalangs in terme van spesifieke taakprestasie en kognitiewe aktiwiteit te beskryf. Tobias se model beskryf die uitwerking van angsvlakke op leer in die volgende drie fases: toevoer, prosessering en afvoer. Angsvlakke in enige van hierdie fases kan tot leerinmenging in dieselfde, asook in opvolgende fases lei (vergelyk 4.4 en 6.6). MacIntyre en Gardner (1991) se studie waarin Tobias se model gebruik is om die uitwerking van angsvlakke op

die toevoer- en afvoerfase in die moeder- sowel as tweede taal te ondersoek, vind betekenisvolle korrelasies tussen taalangs en tweedetaalprestasie in beide hierdie fases. In 'n opvolgstudie (1994) vind hulle dieselfde resultate in die prosesseringsfase (MacIntyre, 2002:65).

Cohen en Norst (1989:84) gebruik studente se dagboekstudies om te bewys hoe belangrik die negatiewe uitwerking van angs op hul prestasie kan wees. Hulle meen dat taalprestasie en selfbeeld nou aan mekaar verwant is en dat 'n aanval op die een vanself 'n aanval op die ander tot gevolg het. Die dagboeke het onder andere gewys hoe studente tot kinderagtige gedrag regresseer tydens 'n angsaanval - wat herlei kan word na gevoelens van magteloosheid, vernedering en 'n gebrek aan selfbeheersing (vergelyk 4.3.2 en 3.2.4). Daar word deur hulle gepleit dat taalopvoedkundiges 'n sensitiwiteit moet ontwikkel vir hierdie verskynsel, wat die taalego genoem kan word (MacIntyre, 2002:67).

Onlangse studies van Damasio (1994) en LeDoux (1996) oor die brein, sowel as Goleman (1995) se topverkoper oor emosionele intelligensie, toon aan watter belangrike rol die middelbrein (limbiese sisteem, amigdala) speel. 'n Leerder se angs kan fisies deur die onderwyser waargeneem word: ingehoue asemhaling, styfgespanne spiere en 'n geslote liggaamshouding (Jensen, 2000:132). Wat 'n onderwyser hieraan kan doen, is om positiewe terugvoer aan die leerder te gee, wat hom kan help om te ontspan en veilig (sonder bedreiging) te voel (vergelyk 4.4 en 6.6).

In sy studie bevind Crowe (2004:60,68) dat sekere omstandighede angs by adolessente kan vererger en dus selfvertroue kan verlaag, naamlik oorheersing, onverskilligheid, 'n gebrek aan respek, verkleining, 'n gebrek aan bewondering, 'n gebrek aan warmte, isolasie en diskriminasie (vergelyk 4.3.2).

Humor kan angs veroorsaak, maar mense gebruik humor ook soms om hul eie angs te verminder. Daarteenoor is daar studies wat geen of 'n omgekeerde verband tussen humor en angs vind (Bippus, 2003). Clapman (2001:339) se studie bevestig dat angs kreatiewe denke

inhibeer, 'n leerder se aandagsduur verkort, geheue en oordeel negatief beïnvloed, en dat ontspanning en humor kreatiewe prestasie kan verbeter. Humor kan dus 'n positiewe uitwerking in die klas hê wat angs betref. Kuiper en Martin (1998, in Lefcourt, 2001:107) ondersteun die bevinding dat humor en lag terapeutiese waarde het met betrekking tot spanning en angs (Freud, 1916).

Ook die studie van Abel (2002) bevestig dat humor angs kan verminder. Sy bespreek Lazarus en Folkman (1984, in Abel, 2002:366) se konsep van die kognitief-affektiewe skuif wat plaasvind as gevolg van humor, naamlik dat humor veroorsaak dat 'n persoon se omgang met potensieel bedreigende elemente in die omgewing (vergelyk 4.5 en 6.2) meer buigsaam kan wees deurdat groter openheid en kreatiwiteit met betrekking tot stimuli ervaar word (vergelyk 4.4 en 8.4.2). Hierdie bevinding het veral implikasies vir eksamenspanning (Kuiper *et al.*, 1995).

Humor kan daartoe bydra dat die waarnemer 'n groter afstand van die bedreigende omstandighede kan verkry en dit dus beter kan hanteer. Vilaythong *et al.* (2003:86) lewer navorsingsgetuieis dat humor spanning verminder deur hoop te verhoog.

Die humorervaring kan lei tot kreatiwiteit (Koestler, 1969; McGhee, 1979a; Martin & Lefcourt, 1983) en beter kognitiewe funksionering. Verder kan die humorervaring daartoe lei dat die waarnemer beter outonomie (agentskap) en meer doeltreffende doelbereiking ervaar (Kuiper *et al.*, 1995; Martin *et al.*, 2003:9) en beter kommunikeer (Wycoff & Pryor, 2003:41).

### 3.3 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek as teoretiese *bricoleur* gekonsentreer op navorsingstudies wat aantoon watter verband daar bestaan tussen humor en verskeie faktore wat leerders (en studente) se affektiewe belewenis beïnvloed.

Nadat ek bespreek het wat ek met die term "affektiewe" bedoel en watter invloed bringebaseerde (kognitiewe) leer op emosies het, het ek 'n literatuuroorsig aangebied wat

handel oor die verband tussen humor en die verskeie affektiewe belewenisse van adolessente in die taalonderrigkonteks. In hierdie oorsig het ek gekonsentreer op leerders se gesindheid teenoor die onderrig van Afrikaans (beide T1 en T2) en hoe die gebruik van humormateriaal hierdie houding positief kan beïnvloed.

Verder het ek gekonsentreer op verskeie benaderings tot motivering in die taalonderrigsituasie en navorsingsresultate aangetoon wat daarop dui dat die gebruik van humormateriaal leerders se motivering om aan taalonderrig deel te neem, kan verhoog. Ek het ook aangetoon hoe verskillende soorte leerders humor ervaar en uiting gee aan hul humorwaardering en dat dit dus 'n faktor is wat die onderwyser in gedagte behoort te hou wanneer humormateriaal in die onderrig van Afrikaans gebruik word.

My literatuuroorsig oor die verband tussen humor en ang het aangetoon dat daar ook op hierdie gebied die moontlikheid is dat die insluiting van humormateriaal in taalonderrig ang kan veroorsaak, maar ook dat dit ang kan verminder. Die belangrikste is dat die onderwyser hiervan bewus moet wees indien humormateriaal in die onderrig van Afrikaans geïntegreer word.

In die volgende hoofstuk konsentreer ek op die gebruik van humormateriaal in die taalonderrigsituasie en die praktiese moontlikhede wat dit vir huistaal- sowel as addisionele taal-onderrig inhou.

## Hoofstuk 4

## HUMOR EN DIE TAALONDERRIGSITUASIE

Thomas Edison: "I never did a day's work in my life - it was all fun"  
(Torok *et al.*, 2004).

## 4.1 Inleiding

Hierdie hoofstuk is 'n voortsetting van die literatuuroorsig oor die invloed wat humor in die taalonderrigsituasie kan hê. Terwyl ek in die vorige hoofstuk as teoretiese *bricoleur* gekonsentreer het op die invloed van humor op die affektiewe belewenisse van taalonderwysstudente in hoër onderwys en die sekondêre leerders met wie hulle werk, konsentreer ek in hierdie hoofstuk in meer besonderhede op die wyses waarop die taalonderwyser humormateriaal kan gebruik om leerders kreatiewe en kulturele tekste te laat skep en waardeer. Hier word spesifiek gelet op die moontlikhede vir huistaal- sowel as addisionele taal-onderrig.

In hierdie hoofstuk doen ek as teoretiese *bricoleur* (Kincheloe, 2004:20; Denzin & Lincoln, 2005:6) verslag van my gesprek met ander navorsingstekste oor die verband tussen humor en die taalonderrigsituasie. Ter wille van die leser dui ek weer die verband van hierdie hoofstuk met die totaliteit van die proefskrif as *bricolage* diagrammaties aan:

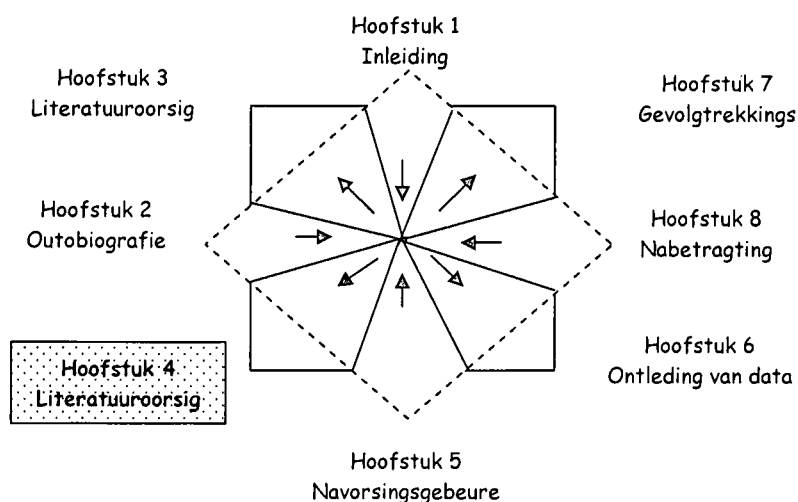


Fig. 4.1 Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 4 as deel van die proefskrif as *bricolage*



#### 4.2 Humor as faktor wat klaskameratmosfeer en leer kan beïnvloed

Humor kan die kwaliteit van lewe en die proses van taalonderrig verbeter (Medgyes, 2002:3). Pollak en Freda (1997) stem saam dat die gebruik van humor in onderrig tot doeltreffende leer kan bydra. Die funksies van humor in die onderrig-en-leer-situasie kan opgesom word as die opbou van verhoudings, bemagtiging van leerders, kreatiewe denke, stimulering van belangstelling, opbou van selfbeeld en sosialisering om houdings, motivering, leerder-otonomie en selfwerkzaamheid (Aoki, 1999) te bevorder.

Kher *et al.* (1999) meen dat humor 'n waardevolle onderriginstrument is om 'n klaskameratmosfeer te skep wat leer interessanter maak en dus bevorder. Hulle beklemtoon dat geskikte en gepaste humor onderlinge openheid en respek kan bewerkstellig en verwys na die navorsingsgetuieis in verband met die verhouding tussen onderwyser en leerder en hoe entoesiasme en humor aansteeklik kan wees (Kher *et al.*, 1999). Onderwysers speel 'n noodsaaklike rol daarin om kreatiewe leeromgewings te skep. Die gebruik van humor en humormateriaal as katalisator kan bydra om kommunikasie te bevorder en konflik te ontloot (Kher *et al.*, 1999).

Benewens dat humor in die vorm van grappe, raaisels, dubbelsinnighede, snaakse stories, humoristiese kommentaar, strokies, lawwe verse (soos limericke) en kamma-eksperimente in lesings, toetse of eksameninstruksies gebruik kan word, kan dit die leerder se waardering van die inhoud verhoog. Uit ondersoeke is dit duidelik dat leerders 'n voorkeur vir strokieshumor het en dat strokies in handboeke tot 'n ontspanne leeratmosfeer lei (Lyttle, 2001).

Die onderwyser se sin vir humor kan ook daartoe bydra dat leerders ontspan en minder ans ervaar, spesifiek in die geval van sogenaamde ingewikkelde vakke soos wiskunde, natuurwetenskap en statistiek (Bryant *et al.*, 1979; Kher *et al.*, 1999; Peters, 2003). Verskeie navorsers toon aan dat humormateriaal gebruik kan word om aandag, begrip, geheue en motivering te fasiliteer (Bryant *et al.*, 1979; Rutkaus, 1981; Shade, 1996; McMahon, 1999; Nilsen & Nilsen, 1999; Ruggieri, 1999; Cook, 2000; Minchew, 2001; Belz, 2002).

Lyttle (2001) meen dat onderwysers daarvan behoort kennis te neem dat ironiese humor meer doeltreffend as spotprente is en dat selfspottende ("self-effacing") humor die beste uitwerking het. Ook Berk (1998:47), 'n professor in statistiek aan die Johns Hopkins Universiteit, maak suksesvol van selfspot gebruik. Hy meen dat dit die studente (by implikasie, leerders) aanmoedig om hom as toeganklik te ervaar. Die gebruik van humormateriaal kan ook skaam studente en leerders aanmoedig om deel te neem omdat dit hul vrees om foute te maak, verminder (Pollak & Freda, 1997; Chiasson, 2002).

Humormateriaal moet sensitief gekies en gebruik word, veral omdat dit aanstootlik kan wees vir individue en groepe - spesifiek stereotipes oor godsdiens, ras, politiek en geslag (Berk, 1998:44; Kher *et al.*, 1999; White, 2001; Torok *et al.*, 2004). Veral ook die gebruik van sarkasme en skimpe as humor om leerders belaglik te laat lyk, te intimideer of subtiel te straf, kan teenproduktief wees (Rutkaus, 1981:17; Pollak & Freda, 1997; Chiasson, 2002; White, 2001:346; Kirsh & Kuiper, 2003:34; Torok *et al.*, 2004;). Tog vind Torok *et al.* (2004:17) in hul studie dat voorgraadse studente sarkasme as een van hul drie hoofkeuses aangedui het as gepaste humor (vergelyk 6.3.6 en 6.8). 'n Moontlike verklaring hiervoor is die voorkeur van manlike adolessente vir absurde en aggressiewe humor (Ruch, 1999; vergelyk 4.3.2).

Dewitte en Verguts (2001:40) meen dat 'n sin vir humor daaruit bestaan dat iemand grappe kan genereer en sensitief vir die sosiale omgewing is. Hulle meld ook Köhler en Ruch (1996) se bevinding dat daar 'n verband tussen Eysenck en Eysenck (1985) se konsep van ekstroversie en humorproduksie is. Verskeie navorsers maak aanbevelings oor hoe onderwysers hul sin vir humor kan ontwikkel (Berk, 1998; Chiasson, 2002; Ulloth 2003a:35-36; Provine, 2000, in Torok *et al.*, 2004; vergelyk 7.12, 8.2 en 8.4.4).

Alderman en Popke (2002) beskryf spesifiek hoe hulle in ooreenstemming met die navorsing van Coleman (1992) humoristiese films en televisieprogramme as onderrigmateriaal insluit. Daarmee stel hulle leerders spesifiek aan verskillende waardes en perspektiewe bloot en

stimuleer hulle om hul eie en ander se vanselfsprekende veronderstellings en lewens- en wêreldbeskouings krities te ondersoek (vergelyk 5.6.2, 6.2 en 7.4).

Bogenoemde studie van Alderman en Popke (2002) lewer getuienis dat humormateriaal leerders (les: onderwysstudente) se kritiese denke kan ontwikkel: die inkongruensie en jukstapositionering van verskeie teenoorstaande konseptualiserings in die stories dra daartoe by dat konvensionele sienings van realiteit uitgedaag en ondermyn word (vergelyk 4.5, 5.6.2 en 7.6). Leerders se kognitiewe buigbaarheid ontwikkel omdat hulle heen en weer tussen verskeie standpunte moet beweeg. Alledaagse aanvaarde patrone wat in die samelewing manifesteer, kan dus deur die humorervaring arbitrêr gesubjektiveer en gerelativeer word.

Verder bevestig Alderman en Popke se studie (2002) die gevaar dat humoristiese stereotipes die klaskameratmosfeer negatief kan beïnvloed en leerders kan vervreem of ongelukheid kan veroorsaak. Tog meen hulle ook dat humor klaskamerkommunikasie kan bevorder en belangstelling kan verhoog, sowel as studente se selfbeeld kan verbeter (Pollak & Freda, 1997), en dat humor 'n openbare forum kan bied waarin politieke, sosiale en morele kwessies bespreek en gedebatteer kan word (vergelyk 5.6.2, 4.6.2 en 6.6).

Weber (2000) gebruik taalspel (herhaling, oordrywing en onverwagte assosiasies, metafore en vergelykings) en humormateriaal uit outentieke mediatekste om sy leerders te stimuleer om krities oor hul wêreld te dink (vergelyk 4.6). Verder gebruik hy speelse skryfstyl soos die parodie, "rap" en limericke om sy leerders bekende en bestaande materiaal (polisieverlae, sprokies, klassieke verhale, sportverslae, skinderkolomme, koerantartikels) te laat herskryf, wat humor tot gevolg het.

Omdat humor tot die klasatmosfeer kan bydra, is dit noodsaaklik dat humor ook as onderwerp bestudeer word. Endlich (1993:181-182) stel die volgende items vir invoeging in die sillabus vir Psigologiestudente (les: onderwysstudente) in hierdie verband voor: humorteorieë (superioriteit, ontlading en inkongruensie) (Attardo & Raskin, 1991); hoe om kinders se sin vir humor te ontwikkel (Wolfenstein, 1954; Franzini, 2002); die gesondheidsaspekte van humor;

humor as terapie; humor en persoonlikheid (Fry & Allen, 1996; Ziv, 1984); die verband tussen humor en kreatiwiteit (Koestler, 1969; Fry & Allen, 1996; Pollak & Freda, 1997; Watson & Emerson, 1988, in Chiasson, 2002), en die kulturele aspekte van humor (Apte, 1985).

Dat humormateriaal gebruik kan word om onderwysstudente (en leerders) die wêreld waarin hulle leef, krities te laat beskou, impliseer dat daar in die taalonderrigsituasie rekening gehou behoort te word met die ontwikkeling van deelnemers in die taalonderrigsituasie se kulturele geletterdheid.

### 4.3 Humor en enkele kulturele faktore

Kulturele faktore wat 'n invloed op die leerproses het, is volgens Anderson (1995:70) sosiaal-affektiewe faktore; interafhanklikheid en harmonies-kommunale aspekte (vergelyk ook Pienaar, 2004, se bespreking van kollektivistiese teenoor individualistiese kenmerke); ekspressie van kreatiwiteit, en verbale en nieverbale faktore. Dit is veral die kulturele faktore wat 'n belangrike rol in die gebruik van humormateriaal in taalonderrig sal speel (vergelyk 4.5 en 4.6).

Combrink (1996:7) bespreek die noodsaak daarvan dat die onderrig van kulturele geletterdheid moet plaasvind om leerders voor te berei om self kultuurskeppers te wees. Sy bespreek die ideologiese en implisiete (materiële) aspekte van kultuur en meen dat kultuur in die wydste sin beskryf kan word as alles wat deur mense geskep word in sosiale interaksie, alles wat die mens gedoen het en tans doen. Volgens Combrink (1996:2) erf én skep die mens kultuur; kultuur is die individu sowel as die groep se volledige lewenswyse.

In die kurrikulum van Afrikaans het UGO 'n verruiming van leerinhoud meegebring met die moontlikheid dat kulturele komponente in alle aspekte van taalonderrig geïntegreer kan word. In die kurrikulumdokumente (Departement van Onderwys, 2003) word daar nie net gespesifiseer dat leerders moet kan reageer op die estetiese, emosionele, kulturele en sosiale waardes van tekste nie, daar word ook van opvoeders verwag om voortdurend te konsentreer

op die ontwikkeling van leerders se vermoë om kulturele en estetiese sensitiviteit in verskillende sosiale kontekste te openbaar (vergelyk bylae A).

In ooreenstemming met Kamwangamalu (1997:244) se argument oor die onderrig van Engels aan T2-leerders bepleit Kruger (2001) 'n demokratisering van 'n kurrikulum vir Afrikaans as tweede taal wat sal poog om allerlei komponente van die verskillende kulture (byvoorbeeld waardes, gelowe, tradisies, ensovoorts) in te sluit. So 'n kurrikulum kan lei tot die skep van 'n holistiese multikulturalisme, met ander woorde onderlinge begrip en verdraagsaamheid binne die konteks van eenheid en verskeidenheid (Kamwangamalu, 1997; vergelyk 6.2 en 6.6).

Inherente leerprobleme wat voorkom wanneer studente 'n addisionele taal moet bemeester, kan volgens Moyo (1997:44) verminder word as daar 'n kulturele en kruiskulturele bewustheid in skole is (vergelyk 6.2). Kruger (2001) stem met Moyo saam en toon in haar studie aan hoe taal vir leerders binne 'n bekende konteks gesitueer kan word.

Robinson (1995:4,5) meen dat interkulturele begrip gebaseer is op perseptuele kongruensie (fisiologies, emosioneel, kinesteties en sensories). Wedersydse kulturele begrip beteken dat elke persoon wat betrokke is, kulturele aanpasbaarheid moet ontwikkel, en dit behels "modifying one's own cultural repertoire". Tog kan kennis van die verskille tussen kulturele leerders onderling verdeel en uitsluiting veroorsaak (Robinson, 1995:5) omdat dit tot stereotipes kan lei, terwyl die bestudering van ooreenkomste eerder tot interkulturele begrip sal lei. Kruger (2001) toon aan dat die implikasie hiervan vir die onderrigprogram van Afrikaans as 'n addisionele taal is dat die kulturele ervaring van die leerder ingesluit en toegepas moet word in die hele leeromgewing (vergelyk 6.2).

Twee faktore wat die gebruik van humormateriaal in die klaskamerkonteks kan beïnvloed, is die geslag (gender) van die leerders as kulturele-identiteitsvormer en adolensensie as kulturele manifestasie van Generasie X/Y/Z (vergelyk bylae S).

### 4.3.1 Humor en geslag (gender) as kulturele-identiteitsvormer

Edwards (1985:111) maak 'n onderskeid tussen private en publieke simbole wat mense se identiteit bepaal en meen dat dit saamhang met die simboliese en kommunikatiewe funksies van taal. Eastman (in Edwards, 1984:262) noem enkele simbole wat daartoe kan bydra dat 'n betrokke groep se identiteit behoue bly, naamlik morele waardes, mondelinge tradisies, kleredrag, familiebande, godsdiens, eetgewoontes. Hierby sou ek sin vir humor en opvoedingspraktyke voeg.

Edwards (1985:6) verwys na die "merkers van identiteit" en meen dat daardie aspekte wat aanhou om 'n etniese groepslid te identifiseer, en wat moontlik inbreuk maak op intrasosiale beweging en opwaartse mobiliteit, opofferbaar is. Hy suggereer dat openbare, sigbare aspekte van etnisiteit geleidelik verdwyn en dat private merkers agterbly. Kommunikatiewe taal, onderskeidende kleredrag en versierings, sowel as openbare manifestasies van groepsidentiteit (vergelyk bylae S) neig om af te neem namate volwassenheid betree word. Daarteenoor bly aspekte van huishoudelike lewe sowel as die simboliese betekenis van taal en godsdienstige nalewing as belangrike identiteitsmerkers agter (Edwards, 1985:281).

In aansluiting by bogenoemde simboliese funksie word taal as 'n hoogs sigbare merker van groepsidentiteit gesien. Dit is trouens vir baie mense die belangrikste merker (Edwards, 1984:283). Daar is ander skrywers vir wie taal wel sentraal tot groepsidentiteit staan, maar nie onmisbaar is nie. Tog meen Edwards dat dit belangrik is om daarop te let dat taal geredelik as 'n simbool van identiteit gesien kan word, veral waar mense die behoefte voel om hul groepsverbondenheid te laat herlewe (vergelyk 6.2).

Die merker van identiteit wat ek wil bespreek, is geslag ("gender"), omdat ek daardeur wil aandui hoe belangrik dit is om kennis te neem van die beskikbare navorsing oor die verskille tussen adolessente dogters en seuns, sowel as vroulike en manlike onderwysstudente se taaluitings (vergelyk 6.4 en 6.5). Alhoewel dit nie moontlik is om direkte afleidings in verband met dogters en seuns in taalonderrigssituasies uit hierdie bevindings te maak nie, vermoed ek tog dat hul humoruitings en -waardering dienooreenkomstig kan verskil (vergelyk 8.4.4).

Jensen (2000:91) meen dat dit moeilik is om sake soos geslagsverskille te veralgemeen omdat verskeie sosiokulturele faktore as veranderlikes in enige navorsing optree. Tog meen hy dat daar sekere biologiese verskille ten opsigte van die brein is. Eerstens toon navorsing dat mans oor die algemeen 'n 10-15% groter brein as vroue het en dat mans omtrent vierbiljoen meer kortikale neurone as vroue het. Daarteenoor is 'n bundel interhemisferiese vesels (die "anterior commissure") groter by vroue as by mans, wat 'n verklaring bied vir vroue se vermoë om verbale en nieverbale inligting beter te integreer. Verder het verskeie neuroanatomici reeds aangetoon dat die breingroei van mans en vroue verskillend is en dat dit lyk of seuns oor die algemeen beter in ruimteliketaakmeet-instrumente vaar, terwyl meisies beter as seuns in verbale en leesvaardighede vaar. Daar bestaan ook verskille tussen die sintuiglike funksionering van die twee geslagte, maar dit kan nie veralgemeen word nie (Jensen, 2000:95,96).

Data genoem deur Gurian en Ballew (2003:7-13) verwys ook na wat dui op strukturele en ontwikkelingsverskille tussen die brein van 'n meisie en 'n seun, chemiese en hormonale verskille, funksionele verskille en verskille in die prosessering van emosie. Hulle pas navorsing oor breingebaseerde (kognitiewe) leer uitgebreid toe om voorsiening te maak vir individuele verskille in onderrigsituasies in al die verskillende fases van skoolouderdomme. Ook Rainey en Kolb (1995:132) pas soortgelyke bevindings toe in hul bespreking van individuele verskille in ervaringsleer en beklemtoon dat dogters hul werklikhede meer subjektief, holisties en gekontekstualiseerd vertel, teenoor die objektiewe, rasionele, strukturele vertellings van seuns.

'n Studie wat spesifieke implikasies vir die taalklaskamer het, is dié van Chavez (2001), omdat sy konsentreer op navorsing oor seuns en dogters se taalgebruik. Sy meld Coates (1986) se ondersoek wat daarop dui dat seuns en dogters se linguistiese sosialisering verskil, veral ten opsigte van taboe- en vloekwoorde (vergelyk 6.3.5). Ook blyk dit dat meisies se taalontwikkeling vinniger plaasvind (vergelyk 6.4). Die redes vir hierdie verskille kan volgens Coates (1986:133) gevind word in volwassenes as rolmodelvoorbeelde, hoe volwassenes met

seuns en dogters praat, en watter houding volwassenes teenoor kinders openbaar, sowel as die verwagtings wat volwassenes van seuns en dogters het.

Feingold en Mazella (1993, in Chavez, 2001:23) se navorsing analiseer die studies van Anastasi (1958), Tyler (1965) en Maccoby (1966) en kom tot die gevolgtrekking dat seuns en dogters nie beduidende verskille toon wat woordeskat betref nie. Tog is dogters se verbale vlotheid (produksie van spraak in woorde en skryf) groter en meer kompleks (vergelyk 6.4), hulle spel beter, toon beter leesbegrip en perseptuele spoed. Daarenteen oorskadu seuns dogters se algemene kennis en ruimtelike visualisering. Seuns vaar ook beter in wiskunde en logiese afleidings. Seuns en dogters se vordering met betrekking tot geheue-take is dieselfde (Chavez, 2001:23). Dit lyk tog of hierdie verskille in baie gevalle omgekeer word soos wat kinders ouer word en dat omgewingsfaktore 'n beslissende rol speel in seuns sowel as meisies se prestasie (Marsh, 1999).

Met betrekking tot selfpersepsie meld Chavez (2001:26) dat verskeie studies aantoon dat seuns in die hoërskool 'n beter selfbeeld as dogters het wat hul verbale vermoë en prestasie betref. Hierteenoor toon Eccles *et al.* (1989, in Chavez, 2001) dat meisies hul taalvordering positief evalueer, terwyl seuns hul vordering in wiskunde positiewer as meisies evalueer. Uiteindelik vaar die meisies in albei opsigte beter in hierdie studie.

In terme van die inhoud en trant van gesprekke (dialog) toon Ho (1987, in Chavez, 2001:63) aan dat Chinese meisies se praat- en skryfvaardighede in Engels beter as seuns van dieselfde groep s'n is. Die omgewing in Ho se studie kan as 'n bepalende faktor gesien word, omdat die gebruik van Engels in openbare meisieskole meer ekstensief as in seunskole is. Daar word dus op verbale vlak meer van die meisies verwag en hulle kry ook beter oefening daarin.

Verskeie navorsers het bevind dat die kenmerke van die manlike praatstyl verbale uitdrukkings van mag en aggressie, onderbrekings, verkleinerings en analitiese kritiek is (Coates, 1986; Hay, 2001). Daarteenoor argumenteer enkele navorsers dat vroue meer empatie, deernis, agting en aanmoediging van medesprekers toon (Kramarae, 1981; Chavez,



2001:21vv). Vroulike persone behaal ook hoër tellings met betrekking tot onderhandeling ("negotiation"), onthou van besonderhede, onsekerheid, onderdanigheid en onderdrukking van eie identiteit, balans van spreekbeurt, simmetriese en wedersydse ondersteuning (Chavez, 2001).

Manlike sprekers wat goed ingelig is oor 'n onderwerp, oorheers dikwels die gesprek in 'n styl wat gebaseer is op mag en kompetisie, terwyl goedingelike vroue 'n voorkeur vir interaksionele styl gebaseer op solidariteit en steun in gesprekke toon (Coates, 1986; Chavez, 2001:77).

Chavez (2001:83) maak 'n opsomming oor navorsing oor gekose onderwerpe in gesprekke en meld dat professionele vroue meer van onderwerp verwissel as professionele mans. Mans hou by 'n onderwerp tot dit uitgespraak is en verander eers dan na 'n ander onderwerp (Crawford, 2003). Verder is gevind dat mans se stories handel oor fisiese en sosiale kontekste, terwyl vroue se stories te doen het met die norme van die gemeenskap en gesamentlike groepaksies (Johnstone, 1993, in Chavez, 2001). In gemengde groepe verkies mans dit om gesprekke oor hulleself te vermy ten gunste van minder persoonlike onderwerpe soos sake van die dag, reis en sport, terwyl vroue gesprekke as 'n geleentheid sien om probleme te bespreek, ervarings te deel en aanmoediging en advies te gee (Coates, 1986; Chavez, 2001),

Dit lyk of mans se voetbalgesprekke dikwels oor private en persoonlike sake handel, op 'n manier wat ooreenkom met vroue se geskinder (Johnson & Finlay, 1997, in Chavez, 2001). In 'n soortgelyke analise van skinderkolomme in manlike tydskrifte bevind Benwell (2001:20) dat die taalstyl in die manlike tydskrifte lig, grappig, ironies, spottend, beledigend ("ritual insults ... as ... verbal equivalent of swordplay") en antiheroïes skyn te wees (behalwe in sportkolomme), asook uitdruklik interpersoonlik en daarop gerig om manlike verhoudings en die ideologie van die "nuwe man" te bevorder. Daar is dus in manlike tydskrifte 'n uitdrukking van manlike identiteit deur middel van eksklusiwiteit of stigmatisering, selfs viktimisering van "die ander" (vroue of gay mans) met kreatiewe taalspel, oordrywing, retoriek, informele, skatologiese skeldwoorde en beledigings (vergelyk 6.4). Daarteenoor noem Talbot (1995, in

Benwell, 2001:21) dat die kenmerkende styl van vrouetydskrifte anti-ironies en intiem is, gerig op emosionele ondersteuning, vertroulikheid en raadgewing.

Crawford (1995:149) lewer kritiek op die feit dat humorstudies oor die algemeen oor die waardering van humor eerder as oor die skep daarvan handel. Crawford lewer ook kommentaar daarop dat vroue letterlik stilgemaak word deur mans se oorheersing van gesprektyd en gespreksonderwerpe, sowel as die aggressiewe gebruik van humor. Sy meen dat navorsingsmodelle wat humorstrategieë en doelwitte op grond van geslag in twee pole verdeel, oorvereenvoudig is. In hierdie verband meen Kramarae (1981; Hay, 2001:711) dat mans en vroue verskillende persepsies van die wêreld het en daarom verskillende grapbelangstellings het (vergelyk 6.7). In die samelewing is dit so dat vroue meer dikwels binne die sosiale simbole van die dominante groep beweeg, daarom is dit verstaanbaar dat hulle mans se grappe beter sal verstaan as wat mans vroue se humor sal verstaan. In aansluiting hierby word gemeld dat Freud (1916) argumenteer dat vroue nie humor nodig het nie omdat hulle minder sterk gevoelens het om te onderdruk.

Wat humorproduksie betref, vind Freheit en Overholzer (1998) dat manlike adolessente snaakser spotprentopskrifte as vroulike adolessente skep (Ziv, 1984). Kotthoff (2000:57) lewer hieroor kommentaar en meen dat vroue minder toegelaat is om situasies in die professionele omgewing te definieer en dat dit verklaar hoekom hulle nie humor in hierdie konteks skep nie. Sy verwys na 'n studie van Gorch (1974) wat aantoon dat jong dogtertjies in 'n kleuterskoolopset tog vorme van humor inisieer wat gebaseer is op inkongruensie en verrassings, en dat aggressie en "malice" selde 'n rol speel in die dramas wat hulle skep. Die seuns in die ondersoek gebruik verkleinerende humor en val mekaar op humoristiese wyse aan, boots mekaar na en maak grappe oor ander mense se gebreke. Mans gebruik meer kreatiewe humor; vroue verkies deernis (Crawford & Gressley, 1991:225,227).

Humor is volgens Crawford (1995:152) vroeër eng bekyk en in konserwatief-hiërargiese Westerse terme gedefinieer. Sy meen dat mans en vroue se humor meer ooreenkomste as verskille toon, hoewel geslagsverskille wel gevind word: vroue behaal hoër punte vir die vertel

van stories, en mans se hoër punte berus op aggressiewe humor, grappe en klugtige ("slapstick") komedie (Crawford & Gressley, 1991; Crawford, 1995:141; Lefcourt, 2001:158; Vilyathong *et al.*, 2003:81). Jenkins (1985) sowel as Goodwin (1982) toon aan dat die vertel van grappe 'n meer tipiese vorm van manlike humor as vroulike humor is, dat manlike humor gekenmerk word deur selfverheerliking ("self-aggrandizing one-upmanship"), en dat dít die rede is waarom mans eerder as vroue komediante word (Crawford, 1995:141).

Dit word algemeen aanvaar dat vroue meer geneig is om te lag, maar minder geneig is om humor in hul vertellings te gebruik (Chavez, 2001:87). Vroulike humor kan gekenmerk word deur spontaneiteit eerder as die gebruik van 'n formule soos in grappe (Kaufman, 1991:248, in Chavez, 2001). Mans gebruik humor vir ander doelwitte as vroue, spesifiek om rangorde binne 'n hiërargies-georganiseerde groep te vestig en te handhaaf (Bryant, Comisky en Zillmann, 1979; Kotthhoff, 1996; Crawford, 1995). Vroue gebruik humor dikwels om negatiewe ervarings te verwerk (Jenkins, 1985; Hay, 2000; Lefcourt, 2001).

Daar is 'n duidelike verskil tussen selfspot ("self-deprecating humor"), wat meer deur vroue gebruik word, en gevatheid ("wit"), wat meer deur mans gebruik word (Lefcourt, 2001:157). Eersgenoemde is volgens Lefcourt 'n aanpassingsmeganisme wat individue gebruik om aan te pas terwyl hulle in 'n spanningstoestand is, terwyl gevatheid of vyandige humor gesien kan word as 'n aggressiewe manier om ander te beheer en dus nie tot verligting van spanning sal lei nie. Dixon (1980, in Lefcourt, 2001:160) argumenteer vanuit 'n evolusionêre oogpunt dat dit moontlik kan wees dat humor ontwikkel het as 'n alternatief vir woede, wat mense dus toelaat om met mekaar in interaksie te tree sonder om te veg. Dit verklaar volgens Lefcourt (2001:161) waarom mans dit vermaaklik vind om in irriterende situasies met gevatheid te reageer, terwyl vroue humor gebruik as 'n hanteringsmeganisme om die woede en aggressie van hul fisies sterker manlike maats te verminder en op hierdie manier hul eie veiligheid te verhoog. Beide vorme van humor kan dus gesien word as meganismes wat help met aanpassingsuitdagings. Studies van Rim (1988) en Thorson en Powell (1996) toon aan dat mans se humoruitings verminder met ouderdom, terwyl die teenoorgestelde waar is van vroue (Lefcourt, 2001:160).

Stillion en White (1987) verteenwoordig, soos ook onder andere Coates (1986), Gillooly (1991); Crawford (1995; 2003), Crawford en Unger (2000), Franzini (1996), Kotthoff (2000), Hay (1999) en Neitz (1980), 'n feministiese standpunt en verwys na vorige navorsingsresultate wat aantoon dat vroue minder humor gebruik as mans (Neitz, 1980, in Stillion & White, 1987). Dit is bekend dat mense in hoër statusgroepe eerder grappe en humor inisieer (Coser, 1960, in Stillion & White, 1987), en feministe meen dat dit die rede is waarom vroue minder humor gebruik: hulle het tradisioneel 'n laer status as mans gehad. Kotthoff (2000:56) verskaf navorsingsgetuienis dat die wyse waarop vroue humor ten koste van hulleself gebruik (selfspot), sterker ontwikkel is as by mans (Jenkins, 1985; Ervin-Tripp & Lampert, 1992; Kotthoff, 1996; 2000) en meen dat hierdie inligting verband hou met patriargale geslagsnorme.

In hul eie studie bevind Stillion en White (1987:230) dat feministe 'n groter sin vir humor het as vroue wat nie met hul ideologie identifiseer nie. Volgens hulle is vroue minder geneig om humor wat ander mense verkleineer, te geniet. Gesofistikeerde of geleerde vroue openbaar meer humor as diegene wat 'n laer vlak van sofistikasie het. Hul slotsom is dat feministiese humor daarop gebaseer is dat geslagsgebaseerde stereotipes behoort te verander (Stillion & White, 1987). Verder lewer hulle ook kommentaar op die feit dat navorsing wat verskille tussen seuns en dogters aantoon, hoofsaaklik deur mans gedoen is (McGhee, 1976; McGhee & Lloyd, 1981; Ziv, 1984). Daar is ook 'n duidelike verskil in die navorsingsgetuienis van persone wat met feministiese doelwitte identifiseer (Barreca, 1991; Ervin-Tripp & Lampert, 1992; Crawford, 1995; Lampert, 1996).

In Henkin en Fish (1986:165) se studie oor die gebruik van seksistiese, aggressiewe en absurde spotprente vind hulle dat daar nie 'n verskil is tussen mans en vroue wat betref vroulike seksuele spotprente nie, maar dat vroue die manlik-aggressiewe spotprente meer geniet as mans. Hoe meer profeministies die respondente was, hoe minder het hulle die manlikgeoriënteerde seksuele spotprente geniet. Die mans het nie voorkeur vir antivroulike spotprente getoon nie, hoewel vorige navorsing aantoon dat mans manlikseksistiese humor

snaakser vind as vroulikseksistiese humor. Henkin en Fisch (1986:167) verklaar hierdie verandering in terme van sosiaalkulturele verskuiwings en die feit dat die vorige studies almal deur mans aangepak is, terwyl Henkin en Fisch self vroulike navorsers is en meen dat dit moontlik die manlike respondente in hul studie geïnhibeer het.

Hay (2000:718) definieer verskillende kategorieë in 'n humortaksonomie in haar studie en toon aan hoe mans en vroue in elke kategorie vaar:

Eerstens is daar humor wat te make het met solidariteit: om ervarings te deel, om ooreenkomste uit te lig of te verwys na 'n gedeelde ervaring, om grense te verhelder en te handhaaf en om te terg. Hay se studie toon aan dat vroue meer humor ter wille van solidariteit gebruik as mans, en meer in enkelgeslagsgroepe as in gemengde geslagsgroepe. Dieselfde is waar van humor as gedeelde ervaring, en ook dat dit meer in enkelgeslagsgroepe voorkom. Mans gebruik egter meer humorstrategieë om ooreenkomste uit te lig en op gedeelde ervarings te bou. Die data wys verder dat vroue meer geneig is om humor te gebruik om grense te verhelder en te handhaaf. Beide groepe gebruik dit ook meer in gemengde geselskappe. Terg as humorstrategie ter wille van solidariteit gebeur meer in enkelgeslagsgroepe en word meer deur mans gebruik (Hay, 2000:731).

Tweedens is daar humor wat te make het met mag: om konflik te bevorder, om te beheer, om uit te daag en grense te stel, om te terg. Uit Hay se studie is dit duidelik dat mans meer geneig is om magsgebaseerde humorstrategieë te gebruik as vroue, en dat dit meer in enkelgeslagsgroepe as in gemengde geslagsgroepe gebeur. Vroue gebruik humor meer om grense te skep en uit te daag as mans in sowel enkelgeslag- as gemengde geslagsgroepe. Terg as magspel word meer deur vroue as mans gebruik, en mans sowel as vroue gebruik dit eerder in enkelgeslagsgroepe (Hay, 2000:732).

Derdens is daar humor wat psigologiese funksies het: om te verdedig, om 'n kontekstuele probleem te hanteer, om 'n niekontekstuele probleem te hanteer. Uit Hay se studie blyk dit dat mans oor die algemeen meer geneig is om humor vir psigologiese funksies te gebruik as

vroue, hoewel die verskil tussen die groepe baie klein is. Wat meer beduidend is, is dat hierdie soort humor meer in enkelgeslaggesprekke as in gemengde gesprekke voorkom. Humor om niekontekstuele probleme te verwerk, kom meer by vroue as by mans voor. Mans se gebruik van humor as kontekstuele hanteringsmeganisme is aansienlik hoër as vroue s'n, en hierdie soort humor kom meer in enkelgeslagsgroepe voor (Hay, 2000:733).

Die grense van aanvaarbaarheid vir die gebruik van humor in die klaskamer word deur Sev'ner en Ungar (1997) bespreek. Hulle meld dat die vertel van grappe hiërargiese basisse het en dat dit leerders kan in- of uitsluit (vergelyk 6.5). Mans vertel meer grappe en doen dit meer dikwels as vroue, geniet ook seksuele humor (en domblondine grappe) meer as vroue (Dundes, 1965:187; Ziv, 1984) en raak meer by kru tipes humor betrokke (Hartog & Fantel, 1967, in Sev'ner & Ungar, 1997). Studies toon dat profeministiese houdings by mans en vroue hul waardering en aanvaarding van seksistiese humor bepaal (Hay, 2000).

Alhoewel humor 'n funksionele instrument vir opvoeders kan wees, waarsku Sev'ner en Ungar (1997:90) dat magsdimensies op die spel is in klaskamers (Layng, 1991) en dat dit leerders kwesbaar laat. Veral geslagsgebaseerde humor kan hierdie magsverhoudings aksentueer en probleme veroorsaak (vergelyk 6.4). Hoewel hulle erken dat hul studie kultureel eensydig mag wees, meen Sev'ner en Ungar (1997:99) dat dit wel die komplikasies van mense se oordeel oor humor se gepastheid beklemtoon. Hulle vind dat lektore sowel as studente meen dat grappe meer aanvaarbaar is in sosiale as in opvoedkundige kontekste en dat dit veral in terme van geslagstereotipiese grappe die geval is.

Benewens leerders se geslag is daar ook die ouderdomsfase waarin hulle is, naamlik adolessensie, wat hul humorwaardering en -ekspressie kan beïnvloed. In die volgende afdeling word die humor van adolessente bespreek. Ek sien adolessensie as die lewensfase waarin daar spesifieke manifestasies van Generasie X/Y/Z bespeur kan word (vergelyk 2.2 en bylae 5)

#### 4.3.2 Humor en adolessensie (as manifestasie van Generasie X/Y/Z)

Die adolessent se ervaring en uitdrukking van humor maak steeds deel uit van die sosiokulturele konteks waarbinne onderwysstudente hulle voorberei om skool te gee. Hoewel onderwysers in die onderrigpraktyk dit meestal (dikwels onbewustelik) verkies om 'n kombinasie van verskeie leerteorieë en strategieë eklekties te gebruik soos wat dit hul eie individuele onderrigstyle pas, het verskeie navorsers aangetoon dat humor 'n onderrigstrategie is wat met vrug gebruik kan word om leer te bevorder (Berk, 1998; Pollak & Freda, 1997; Friedman *et al.*, 1999; Ruggieri, 1999).

Dit is veral die feit dat daar die moontlikheid bestaan dat adolessente se humor dissiplineprobleme in die klaskamer kan laat ontstaan, wat my motiveer om vervolgens uiteen te sit hoe humor ontwikkel. Daar is nie baie navorsing beskikbaar oor die humor van die adolessent nie. Wat wel afgelei kan word, is in watter mate die adolessent se humorsin reeds in vorige jare ontwikkel het. Vir hierdie studie is die belangrik om daarop te let dat leerders (ook studente) se negatiewe affektiewe belewenis van (taal-) onderrig moontlik kan veroorsaak dat hulle regresseer in hul optrede en dus reaktief terugkeer na vorige vorme van humorbelewenis en ekspressie (vergelyk 3.2.3). Verder is adolessente se (moontlik) meer gesofistikeerde humorbeleving en -ekspressie ook gebaseer op en dikwels 'n kombinasie van vorige ontwikkelingsfases. Om hierdie rede is dit myns insiens ook die moeite werd dat onderwysstudente kennis neem van vorige manifestasies van humorontwikkeling.

Kinders het teen die ouderdom van 5-7 al geleer om hul wêreld perseptueel te organiseer en klassifiseer deur dinge bymekaar te voeg wat hulle as dieselfde ervaar. Hulle verstaan alreeds verhoudings en kan dinge klassifiseer volgens sekere gedeelde eienskappe soos kleur, grootte, vorm en gebruik. Hierdie klassifikasies is sintuiglik. Kinders van hierdie ouderdomme het dus 'n vermoë om voorwerpe volgens die versterking van belangrike eienskappe te groepeer, maar hulle formuleer nog steeds hul klassifikasies op hoe dit vir hulle lyk. Hulle baseer nog steeds hul reëls op onmiddellike waarneming en hulle leer deur regte situasies (Lohann & Botha, 1989:42). Dit is hierdie ontwikkelingseienskap wat dit vir kinders moontlik maak om ongerymdhede in vir hulle bekende situasies te geniet. Verder is dit hierdie

manifestasie van humor wat die herkenning en gebruik van taboeverbrekings en adolessente se spel met grense in woord- en situasiehumor verhoog (vergelyk 6.3.5).

In hul persoonlikheidsontwikkeling besef kinders op hierdie stadium dat hulle hul eie identiteit het, wat verskil van ander lede van die gesin; hulle het 'n taamlik konstante selfbeeld ontwikkel; hulle identifiseer hulleself as "ek" en het 'n stel gevoelens oor hulleself. Omdat hulle minder selfgesentreerd word, kan hulle met ander simpatiseer en word hulle meer sosiaal. Op sosiale gebied het hulle geleer dat ander mense gevoelens het, en hulle kan ander se gevoelens identifiseer deur na hul gesigsuitdrukkings te kyk. Vrese vir onbekende situasies veroorsaak soms dat kinders vertrouwe en beheer oor hul gevoelens verloor. Om dié rede het hulle nog steeds warm en veilige omgewings nodig (Lohann & Botha, 1989:43,44). Hulle voel nog steeds dat hulle beredenering oor en oplossing van probleme dieselfde moet wees as dié van ander. Hulle word nou ook bewus van hul kultuurerfenis, want die groep word vir hulle belangrik. Hierdie ontwikkeling van humorbelevens is belangrik vir die adolessent wat wil spot met die samelewing in satire of parodie (vergelyk 4.5 en 6.2).

Die humorontwikkeling van leerders in die grondslagfase kan beskou word as 'n refleksie van die hoogs fisieke aard van hierdie kinders. Hulle is geneig om byna alles snaaks te vind. Snaakse stories, foute wat ander maak (dit wys dat hulle weet watter gedrag sosiaal aanvaarbaar is), skewebekke en gesigsuitdrukkings is alles vir hulle snaaks. Hulle hou nog vas aan die konkrete, maar het tog 'n verhoogde vermoë om abstraksie te hanteer. Verleenthede van ander is snaaks, sowel as poetse bak en lawwe grappies. Reëls wat in die teenwoordigheid van die onderwyser oortree word, is 'n bron van humor (Howe, 1993). Dit is veral in adolessente se herkenning en gebruik van klugtige humor ("slapstick") in pikturale en situasiehumor waar hierdie ontwikkelingskenmerk ter sake is (vergelyk 4.4, 5.6.2 en 6.4).

Die herkenning van eienaardighede in situasies (Chapman & Foot, 1977:17) is veral effektief tussen die ouderdom van 6-7 jaar. Suiwer en oplosbare ongerymdhede word waardeur van 4-6 jaar (Chapman & Foot, 1977:18). Die vermoë om te differensieer, ontwikkel vanaf omtrent die ouderdom van 7 jaar, en die kinders se aandag word vasgevang deur poetse. Absurditeit en



stereotiepe vergeetagtigheid (vergelyk 6.6.1) word goed aanvaar (Braude, 1995:97). McGhee (1972, in Vejleskov, 2001:332) noem dat kinders van 7-8 jaar wat konkreet-operasioneel dink, bewus word van die feit dat menslike gedrag dikwels teenstrydig is, en dit gee hulle die vermoë om meer ingewikkelde tipes humor te verstaan. Adollesente se vermoë om dubbelsinnigheid en inkongruensie as humorvorme te herken en gebruik, is op hierdie ontwikkelingfase gebaseer (vergelyk 5.6.2 en 6.4).

Dierekarakters in stories wat leef en praat soos mense en ook menslike eienskappe het, kan in die laerskool personifikasie verskaf waarmee kinders kan assosieer en wat hulle kan help om hul eie krag te ervaar (Braude, 1995:100). Humoristiese stories (vergelyk 6.6.1) kan die leser help om bo sy onmiddellike daaglikse persoonlike probleme uit te styg en die grappigheid daarin te sien. Dit help die individu om sy eie en ander se swakhede te hanteer (Gordon, 1996:205). Menslike simpatie word afgelei van empatie met ander, en humor is die gevolg van persepsies wat afgelei is van die aansteeklikheid van gevoelens waarna as "primitiewe passiewe simpatie" verwys is (Gordon 1996: 205-206). Hierdie empatie met ander stel die adollesent in staat om met diere en ander karikature in pikturale humor te identifiseer (vergelyk 4.6.1 en 6.6.2).

Vanuit 'n linguistiese raamwerk meen Pienaar (2004:5) dat die begrip asook die generering van humor kinders se progressie betreffende hul bewustheid van taal as 'n sisteem en dus ook sekere aspekte van humor reflekteer (vergelyk 6.3). Soos kognitiewe vermoëns is linguistiese vermoëns direk gekoppel aan die ontwikkelingsvlak van die persoon, en volgens Piaget (1952) kan die kind eers in die derde ontwikkelingsfase, naamlik dié van konkreet-operasionele denke, humorsin werklik op 'n verbale vlak verstaan, skeep en waardeer. Hiervolgens ontwikkel formele operasionele denke - die vierde fase - eers in adollesensie. Kinders se vordering word volgens Bernstein (1986, in Pienaar, 2004:5) duidelik gesien in hul begrip van nieverbale humor gedurende die vroeë kindertyd, tot die begrip van humor gebaseer op linguistiese dubbelsinnighede gedurende adollesensie (vergelyk 6.3).

Van Niekerk (2001) noem dat humor vir die kind in die middelkinderjare (wat ook die laatkinderjare insluit) daaruit bestaan om ander poetse te bak en grappe te vertel, en dat hulle humoristiese verhale verkies. In haar uitvoerige bespreking van die leerder in die puberteitsjare se kognitiewe, emosionele, sosiale en morele ontwikkeling meld Van Niekerk (2001:6-14) dat daar 'n belangrike wisselwerking en verhouding is tussen die aangename gevoel van iets humoristies en die verstaan daarvan, en ook dat té eenvoudige dinge nie meer vir die kind in die laatkinderjare snaaks is nie. Grappies en grappraaisels is spesifieke vorme van humor wat kenmerkend van dié leeftyd is. Die laerskoolleerder se taalvermoë en kognitiewe ontwikkelingsvlak speel 'n rol in sy humorvermoë.

Bosch (1997:190) beklemtoon dat die intralinguistiese verhoudings tussen die taalkomponente sowel as die sosiokulturele konteks van taal die ontstaan van humor beïnvloed: taalvariasie, taalgebruik en taalhoudings kan geëksploiteer word in die skep van linguistiese humor (Apte, 1987:5). Bosch maak melding daarvan dat die sprekers van die kultureeldominante taalgroep op die afwykende taalgebruiksvorme van marginale groepe konsentreer in die skep van linguistiese humor (vergelyk 6.2 en 6.6). Taal word dus as een van die onderskeidende kenmerke van 'n bepaalde groep beskou, en die grens tussen "ons" en "hulle" is in werklikheid 'n taalgrens. Humor beklemtoon dus die sosiale afstand tussen die betrokkenes: dit word gebruik om die grapverteller goed te laat voel of om hom slim te laat lyk in vergelyking met ander lede van die portuurgroep (Chiaro, 1992:75).

Pienaar (2004) bespreek in haar ondersoek die verband tussen kognitiewe buigsaamheid en humorsin by adolessente. Sy verwys na die ontwikkelingsielkunde wat adolessensie as een van die periodes in menslike ontwikkeling beskou wanneer die persoon met 'n verskeidenheid uitdagings te doen kry (vergelyk 6.2.3) en noem Erikson se uiteensetting van uitdagings, soos ontwikkelende seksualiteit, keuse van beroep, identiteitsvorming, asook veranderende sosiale verhoudings, as standaard vir hierdie ontwikkelingsgroep (Louw, Van Ede & Louw, 1998; Führ, 2002). Die gebruik van humor kan vir adolessente in hierdie fase van besondere waarde wees omdat hulle daardeur kan leer om hulleself nie so ernstig op te neem nie, asook vertrouwe kan

opbou om situasies humoristies te hanteer en sodoende 'n groot mate van selfontwikkeling kan bemeester (vergelyk 6.2 en 6.3).

Bosch (1997:197) meen dat humor 'n belangrike sosiale funksie in adolessente se lewens verrig: gedurende adolessensie vind 'n ontwikkeling van sosiale persepsie plaas en hierdie bewuswording van groepsverskille vind neerslag in taalgebruik (vergelyk 6.2 en 6.3). Tieners se taalgebruiksvaardighede maak dit toenemend moontlik om tussen verskillende taalgebruiksvorme te onderskei. Hulle ontwikkel 'n sensitiwiteit vir gepaste taalgebruik en die linguistiese vaardighede om humor te onderskei en te gebruik (Lowis, 1993:43).

Verder maak Bosch (1997:191) die opmerking dat hegte verhoudings met lede van die portuurgroep aangegaan word. Sy verwys ook daarna dat grappe vermaaklik en onderhoudend is en dat tieners dit gebruik om toehoorders te vermaak en persoonlike aanvaarbaarheid en solidariteit binne groepsverband (vergelyk 6.2) te bevorder (Wilson, 1979:169,171; Chiaro, 1992:100). Aan die ander kant kan grappe ook gebruik word om die spot te dryf met lede van die buitegroep (Lowis, 1993:4) en op dié manier heersende norme, waardes en bestaande gesag ondersteun. Humor kan ook spanning en aggressie wat tussen lede van 'n bepaalde groep kan ontstaan, verminder omdat dit bestaande vyandighede en spanning verlig (Bippus, 2003). Adolessente gebruik ook grappe om "moeilike onderwerpe" in 'n gesprek in te voer (vergelyk 6.2), of as gevolg van hul behoefte aan gerusstelling en ondersteuning. Hulle gebruik dit ook om die ambivalente siening wat hulle van hul ouers en grootouers het ('n vermenging van respek en spot), uit te druk (Wilson, 1979:89).

Daar is 'n duidelike positiewe korrelasie tussen veroudering en humorsin. Adolessente se gebruik van hanteringshumor kan dus in die taalonderrigsituasie ontwikkel word, en dit kan hulle help om moeilike omstandighede waaraan hulle blootgestel word, te hanteer (vergelyk 6.2). Navorsing betreffende aanpassingshumor gedurende die kindertydperk en vroeë adolessensie is relatief beperk, maar adolessente se lewensfase plaas geweldige sosiale druk op hulle om kreatiewe humor te produseer (Pienaar, 2004:6).

Adolesente seuns behaal 'n hoër gemiddelde telling as dogters op drie humorskale: humorskepping en uitvoering, die gebruik van humor as hanteringsmeganisme, en sosiale gebruike van humor (vergelyk 6.2). Daar is verder 'n positiewe korrelasie tussen Afrikaanssprekende adolessente se kognitiewe buigsamheid en hul humorsin (Pienaar, 2004:21). Pienaar se studie met adolessente toon dus resultate wat in kontras is met vorige studies met volwassenes wat daarop gedui het dat vroue beter funksioneer ten opsigte van aanpassingshumor en mans ten opsigte van humorskepping (Crawford & Gressley, 1991).

Humor kan wel by vroeë adolessente gebruik word as 'n gekose strategie om verskillende situasies op te los, al is dit nog in die proses van ontwikkeling. 'n Humoristiese uitkyk op die lewe word sterker ná 40, en is alreeds merkbaar by adolessente van 16-20 jaar (Führ, 2002:286).

Die relevansie van humor in vroeë adolessensie is reeds lankal 'n onderwerp van navorsing in studies oor portuuraanvaarding, sosiale status, bevoegdheid, prestasie en gewildheid (Führ, 2002; Søbstad 1998). In hierdie verband kyk Führ (2002:287) veral na die uitdagings en lewensvaardighede waaraan adolessente in hierdie lewensfase blootgestel word (vergelyk 6.2). Hy noem die ontwikkeling van seksuele volwassenheid en belangstelling in die eie en teenoorgestelde geslag se seksualiteit, groeiende selfbewussyn en selfkritiek, geslagsverskille, beweging van afhanklikheid van die gesin na onafhanklikheid, die maak van loopbaan- en ander lewenskeuses en uiteindelik hoe om sukses en mislukking te hanteer, hoe om met verwerping saam te leef, geterg te word en situasies wat met negatiewe emosies gepaardgaan, te hanteer. Humor is 'n moontlike oplossing vir hierdie uitdagings. Adolessente mans sowel as dames gebruik humor as hanteringsmeganisme, maar die gebruik van humor om oor seksuele sake te praat of om oor eksamenmislukkings en oor ander te lag, kom minder by adolessente as jonger kinders voor (McGhee, 1979b; Piaget, 1952; Wolfenstein, 1954; Søbstad, 1998; Führ, 2002:285).

Om vas te stel in watter mate adolessente se gebruik van ironie kenmerkend van Generasie X/Y/Z-humor is, kan gelet word op Jaskanen (1999) se bespreking van die film *Reality Bites*.

Sy meen dat hierdie film 'n generasie (hoofsaaklik wit, hoëmiddelklas-) Amerikaners uitbeeld wat deel is van 'n tweede vlag Generasie X-ers wat eintlik moeg is vir die verbruikersamelewing sowel as die ideale van hul voorgangers (die sogenaamde "Boomer"-generasie) en beide verwerp. Tog is hulle oorgelewer aan laatkapitalisme en passiewe deelnemers daarvan, oorgekwalifiseer en nog van hul ouers afhanklik vir geld (vergelyk 6.2). Hulle spandeer dus die meeste van hul tyd in kafees, waar hulle metafisiese dilemmas bespreek en ongefilterde Camel-sigarette rook, verslaaf aan situasiekomedies op televisie ("sitcoms") en hul selfone. Adolessente se taal toon volgens Widdicombe en Wooffitt (1995, in Benwell, 2001:30) manifestasies van rebellie teenoor gesagsfigure soos ouers en onderwysers.

In haar bespreking van alternatiewe interaksiemetodes vir onderwysers meen Dreyer (2005:22) dat vakkennis en didaktiek slegs enkele komponente is waarmee onderwysers rekening moet hou. Sy haal Houghton en Carrol aan (1996, in Dreyer, 2005:23), wat aantoon dat sommige leerders genot daaruit put om die onderwyser te ontstel en dat hul wangedrag dalk eintlik die gevolg is daarvan dat hulle verveeld is - daarom hou hulle daarvan om hul portuurgroep te vermaak of uiterste reaksies by onderwysers te ontlok (Dreyer, 2005:52). Sy bespreek ook aggressie en passiewe gedrag wat dissiplineprobleme in die klaskamer kan veroorsaak (Dreyer, 2005:24) en meen dat hierdie leerders in werklikheid passief-destrukties en manipulerend is.

Die onderwyser se reaksie op hierdie soort probleme is dikwels een of ander vorm van verbale aggressie, sarkasme of die verkleining van die betrokke leerder in die teenwoordigheid van ander. Waarskynlik voel onderwysers radeloos en buite beheer omdat lyfstraf nie meer 'n opsie is nie (Makgalemale, 2003, in Dreyer, 2005:26). Hierdie soort kommunikasie-strategie van onderwysers is egter negatief en skadelik en kan as emosionele wanhantering beskryf word (Sava, 2002, in Dreyer, 2005:30). Dreyer gebruik veral Ginott (1971) se konsep dat die onderwyser beheer moet neem deur die emosionele klimaat in die klas te verander van negatiewe betekenisgewing na 'n meer gebalanseerde integrasie van leerders se samewerking en entoesiasme (Dreyer, 2005:31), waar leerders as outonome agente in die leerproses gesien

word en intrinsiek gemotiveer word. Ginott (1971) word aangehaal waar hy sê dat 'n onderwyser die mag het om 'n kind se lewe 'n pyn of 'n plesier te laat wees: "I can be a tool of torture or an instrument of inspiration. I can humiliate or humour, hurt or heal" (Dreyer, 2005:36). Ook Toso (2000) se woorde is hier van toepassing, naamlik dat leerders 'n aantal basiese behoeftes het waardeur hulle intrinsiek gemotiveer word: pret, vryheid, liefde en die gevoel van behoort, mag en oorlewing (Dreyer, 2005:45).

Dit is verder moontlik dat seuns op hoërskool absurde humor as 'n vorm van (passief-aggressiewe) magspel gebruik om die onderwysers te frustreer. Ruch (1999) beskryf in sy studie oor verskillende persepsies van humor die verskynsel van absurde humor, wat hy onsinhumor ("non-sense humor") noem (vergelyk 6.3.3). Hierdie soort humor het ek in my ervaring as onderwyser en inwonende personeellid in die sekondêreskoolkoshuis by hoogs intelligente (wit) adolessente seuns raakgesien. Advertensies op televisie wat op adolessente jongmans gerig is, wys dat die bemarkers se kommunikasiestrategie duidelik gerig is op die droë humorsin van hierdie teikengroep (byvoorbeeld *Savannah Dry* en *Kentucky Fried Chicken* in 2006). Studies het aangetoon dat die kompleksiteit van humorskepping en humorbegrip 'n korrelasie toon met kognitiewe ontwikkeling en intelligensie (McGhee, 1979a). Verder toon interaktiewe sosiolinguistiese studies dat die verhouding tussen gesprekshumor en groepkultuur baie sterk is (Tannen, 1990; Norrick, 1993; Kothoff, 1996; 2000).

In Ruch (1999) se bespreking kom dit na vore dat mense deelneem aan humor omdat die ontvanger die sender se boodskap herken as 'n soort spel met idees en woorde, met moontlikhede wat nie noodwendig werklik bestaan nie. Wanneer 'n ontvanger in die kommunikasieproses iets as snaaks ervaar, het hy volgens inkongruensiehumorteorieë (Koestler, 1969; Raskin, 1985; Van Niekerk, 2001) ongerymdhede tussen onderwerpe, elemente, gebeure en verwagtings raakgesien, en die kontras reflekteer die ontvanger se begrip van (en aanvanklike agterdog teenoor) die ongewone. Die (onverwagte) verrassing aan die einde van die uiting lei dus tot 'n humorbelewenis, en dit veronderstel dat daar kognitiewe prosesse van probleemoplossing is wat hierdie belewenis voorafgaan (Ruch, 1999).

Zuckerman (1994:199vv) toon met getuienis uit 'n verskeidenheid navorsingstudies (oor gedragsuitdrukkings en gepaardgaande biososiale faktore) aan dat daar 'n beduidende verband tussen humor en die soeke na sensasie bestaan. Hierdie soeke bereik 'n hoogtepunt in adolessensie (Zuckerman, 1994:108). Faktore wat met sensasie gepaardgaan en verband hou met opwekkingspotensiaal ("arousal potential"), is intensiteit, nuwigheid, kompleksiteit, verandering, verrassing, inkongruensie, onsekerheid, grootte, kleur, sensoriese modaliteit, emosionele betekenis van die inhoud, vermyding van verveling, loop van risiko's, en assosiasies met basiese beloning of straf. Aktiwiteite wat die voorkeure van sensasiesoekers aantoon, is films en fiksie (rillers, aksie, pornografie), lewendige opvoerings ("live entertainment") soos rock-konserte en nagklubs, adrenalienopwekkende sportsoorte wat hoë risiko's insluit, die gebruik van sogenaamde "harde" dwelms, absurde en surrealistiese beeldende kunste, "intense hard-edged music", dobbelary en die vervulling van allerlei hedonistiese begeertes (vergelyk 6.2.1 en 6.2.2).

Volgens Ruch (1988, in Zuckerman, 1994:219,220) is die humor waarvan sensasiesoekers hou veral grappe en spotprente wat gepaardgaan met onoplosbare inkongruensie, seksuele, "non-sense"- en ondermynende humor (vergelyk 6.3.3 en 6.3.5). Zuckerman meen dat die voorkeur van hoë sensasiesoekers waarskynlik verband hou met hul verdraagsaamheid van dubbelsinnigheid ("ambiguity"), komplekse ontwerpe en kunsvorme. Verwante persoonlikheidseienskappe is impulsiwiteit, avontuurlikheid, ry-die-golf ("surgency"), superegosterkte, radikalisme, 'n liberale lewensuitkyk en psigotisme. Dit blyk uit navorsingstudies dat die soeke na sensasie sterk verband hou met hormoonafskeiding, bloedsamestelling, chemiese breinfunksionering, aggressie en 'n behoefte aan outonomie (Zuckerman, 1994:69-72, 100-101).

Omdat twee uiterstes van humorervaring moontlik is, dit wil sê 'n genoeglike (en meer positiewe "lag saam met"-) humor en 'n skeptiese (meer negatiewe "lag vir"-) humor, meen Ruch (1999) dat beide soorte humor affektief-motiverende en kognitiewe elemente bevat en dat die aanvanklike ongeloof opgehef word deur die genoegdoening wat met die ontvanger se probleemoplossing gepaardgaan. Die probleem in absurde humor is dat daar 'n onmoontlike (en

onoplosbare) inkongruensie in die boodskap is en dat die ontvanger se tydelike opskorting van ongeloof ("suspense of disbelief") gefrustreer en (negatief) gemanipuleer word deurdat nuwe absurditeite en inkongruensie veroorsaak word.

Ek meen dat leerders se gebruik van onsinhumor as passiewe aggressie gesien kan word in die lig van die sogenaamde superioriteitsteorie (ook genoem meerderwaardigheidsteorie; vergelyk Van Niekerk, 2001:45). Dit is veral omdat adolessente se humor dissiplineprobleme kan veroorsaak in 'n klaskamer dat dit nodig is dat onderrigstrategieë gevind moet word wat leerders meer aktief en affektief betrek. Sodoende kan vermy word dat onderwysers en leerders in 'n magstryd rondom hierdie leerders se motto van "engage me or enrage me" (Prensky, 2005) gewikkel raak.

Aansluitend by skrywers se bevindings dat nuwe strategieë gevind moet word om Generasie X/Y/Z te onderrig (vergeelyk bylae S), wil ek argumenteer dat die gebruik van humormateriaal 'n alternatief kan bied in die taalklaskamer. Ek vind motivering daarvoor in veral Kenway en Bullen (2003:160vv) se bespreking, waarin hulle aantoon hoe om gewilde kultuur in leerinhoude te integreer. Ook Bakhtin se konsep van die karnavaleske, humor, parodie en postmodernisme bied kreatiewe moontlikhede in huistaalonderrig (Nehring, 2003:73-75; vergelyk 4.5).

Volgens Tulgan (2000:46,50) veroorsaak kennis van Generasie X/Y/Z 'n nuwe bewustheid van ironie, paradokse en inkongruensie as adolessente se humorbeleving en -uitdrukking. Ook Celek en Stander (1996, in Van der Watt & Prins, 2003:582) beklemtoon dat die onderwyser bewus gemaak moet word van die konsep van relatiwiteit en hoe laasgenoemde in leerders se uitings kan manifesteer.

Wat betref die eiesoortige kommunikasieproses in humorwaardering, bespreek Ruch (1998) die moontlikheid van rekenaarprogramme om humor te skep (vergeelyk 4.4) en toon hy met sy 3WD-toets (*Drei Witz-Dimensionen*) 'n aantal faktore wat 'n onderwyser kan help met die keuse van humormateriaal:



Eerstens is daar toenemende getuigenis dat verskeie faktore van positiewe en negatiewe effek uit verskillende materiaal gehaal kan word (Ruch, 1998). Hierdie faktore hang ten nouste saam met 'n positiewe of negatiewe korrelasie tussen Rauch (1983) se drie humorkategorieë volgens die inkongruensie-oplossingsteorie en seksuele humor (snaaksheid of vrolikheid, aanstootlikheid of verontwaardiging, en eenvoudigheid of verveligheid), en ekstroverte of introverte persoonlikheidstipes. Skale van neurotisme (angstigtheid, depressiwiteit, sensuweeagtigheid, skuldgevoelens, lae egosterkte en selfs seksuele ontevredenheid) en sagtheid ("tender-mindedness" - mense wat nie ander wil seermaak of aanstoot gee nie) toon 'n beduidende korrelasie met individue se weersin in humor (vergelyk 6.4).

Tweedens meen Ruch (1998) dat konserwatisme en sosiale houdings ook 'n bepalende invloed op humorwaardering het, want konserwatiewe individue het 'n groter neiging om nuwe, komplekse, onbekende en inkongruente elemente en gebeure te vermy. In hierdie verband toon Ruch en Hehl (1998, in Ruch, 1998) aan dat 'n voorkeur vir absurde humor saamhang met 'n toename in intelligensie en seksuele libido by persone tussen 20 en 35 jaar.

Dit is reeds aangedui dat humor verband hou met die kulturele konteks waarbinne deelnemers aan die taalonderrigsituasie leef. Deel van hierdie konteks is ook dat onderwysstudente en leerders met wie hulle werk, kultuurskeppers kan wees (vergelyk 6.2). Humormateriaal kan dus gebruik word om hul kreatiwiteit te ontwikkel (vergelyk 6.3).

#### 4.4 Humor as kreatiewe uiting

In onderstaande bespreking word gelet op die ooreenkomste wat daar tussen humor en kreatiwiteit (spel, fantasie en verbeelding) is om die verband aan te dui tussen die gebruik van humormateriaal en die skryf van parodieë deur onderwysstudente in hierdie navorsingsprogram (vergelyk 4.5, 5.6.2 en 6.3).

Reeds in die tweede helfte van die vorige eeu toon verskeie navorsers (Berelson & Steiner, 1964; Treadwell, 1970; Hauck & Thomas, 1972, in Babad, 1973) aan dat daar 'n beduidende verband tussen humor en kreatiwiteit bestaan. Die positiewe korrelasie tussen humor, spel en

kreëtiwiteit is volgens Wycoff en Pryor (2003) verder deur die studies van Fisher en Fisher (1983), Salameh (1983), Weaver en Cotrell (1987), Murdock en Ganim (1993) en Derks *et al.* (1997) bevestig.

Domino *et al.* (2002:20) se navorsing met hoëronderwysstudente toon aan dat daar 'n beduidende korrelasie tussen humor en kreëtiwiteit is. Verder toon Babad (1973:621,625) en Shade (1999:47) aan dat dit veral met betrekking tot die vlotheid van idees, divergente denke en aanpasbaarheid is wat humor met kreëtiwiteit verband hou (vergelyk 6.3) en dat 'n humoristiese persoon dus per definisie kreatief is, hoewel nie elke kreatiewe oplossing humoristies is nie.

'n Studie met graad 8-leerders steun die hipotese dat die begrip van verbale humor met formele operasionele denke geassosieer kan word (Couturier, Mansfield & Gallagher, 1981:224). Daarteenoor toon Crawford en Gressley (1991:224) aan dat humor met kreatiewe taalgebruik verband hou, hoewel daar in hierdie opsig verskille tussen die manlike en vroulike proefpersone se uitdrukkings van humor is (vergelyk 4.3.1).

Daar is 'n ooreenkoms tussen Freud (1916) en Koestler (1964) se opvattinge dat gevatheid die kognitiewe, kreatiewe transformasie van woorde en idees behels (Feingold & Mazzella, 1993). In laasgenoemde navorsers se studie word aangetoon dat humoruitings 'n kreatiewe proses van humormotivering, -begrip en -kommunikasie behels (vergelyk 6.3). Hulle lewer ook getuigenis daarvan dat verbale vermoë en kreëtiwiteit 'n positiewe korrelasie met toename in ouderdom vanaf adolessensie tot die middeljare toon.

Teoretici se omskrywings van humor vestig die aandag op verskeie elemente van kreëtiwiteit, naamlik teenstrydigheid, onverwagtheid en verrassing (vergelyk 6.3). Die humorrespons word ook deur onsekerheid of onaanpasbaarheid (inkongruensie) gestimuleer, wat voortkom uit die bymekaarbring van elemente waaruit 'n grap of dubbelsinnige taalgebruik bestaan - almal aspekte van kreëtiwiteit (Fry & Allen, 1996:247).

Vosloo (2003:44) bespreek die ooreenkoms tussen kreatiwiteit en humor en maak die stelling dat, benewens die funksie om te vermaak, humor ook meewerk in belang van groter konseptualisering, insig, begrip, meelewing, empatie en 'n besef van betreklikheid by die ontvanger (vergelyk 6.2, 6.3, 6.7, 6.8). Ook De Bono (1990:45) meen dat humor 'n meer betekenisvolle proses in die menslike verstand is as die rasonele, omdat humor die individu se buigsaamheid bevorder. Kuhrik, Kuhrik en Berry (1997) bespreek die waarde van humor in die bevordering van kreatiwiteit, veral omdat inkongruensie leerders se divergente denke ontwikkel (Korobkin, 1989).

Net soos spel hou humor verband met kreatiwiteit (vergelyk 6.3). Humor is net so vlugtig en moeilik om te definieer, en net so kultureel gekondisioneer soos spel. Albei word egter as genotvolle aktiwiteite ervaar, en albei kan as reaksie 'n glimlag of hardop lag uitlok. Die skeidslyn tussen humor en spel is dus baie fyn, omdat beide kruiskulturele en intrakulturele kontekstuele variasies in hulle gedrags- en kognitiewe aspekte toon (vergelyk 6.2).

Teoretici verskil oor die verhouding tussen spel en humor. Apte (1985:89) haal Huizinga (1944) aan, wat meen albei is die teenoorgestelde van erns, albei weerstaan alle pogings om dit tot ander terme te reduseer, en albei se logiese grondslag en onderlinge verhouding moet in 'n baie diep laag van die menslike gees ingebed lê. Apte verwys ook na Norbeck (1976), wat argumenteer dat spel dikwels verband hou met geestigheid en humor, maar tog nie sinoniem daarmee is nie (vergelyk 6.3.5 en 6.3.6).

Verder sien Apte (1985:91) humor as enige spel wat saamgaan met of 'n glimlag of lag tot gevolg het, dat humor grootliks deel is van ongestruktureerde spel en spele wat nie kompetisie inhou nie, en dat humor sowel as spel gewillig onderneem word. Die konteks van spel is essensieel vir alle humor (Fry & Allen, 1996:249). Speelse aktiwiteite word uitgevoer ter wille van hulleself of ter wille van genot (vergelyk 6.3.5 en 6.3.6). Hulle staan in teenstelling met ernstige aktiwiteite wat te doene het met maklik identifiseerbare ligamlike behoeftes of eksterne bedreigings of andersins spesifiseerbaar praktiese doeleindes.

Nie humor of spel is deel van die primêre lewensproses nie, en tog lewer albei belangrike bydraes tot die lewensproses. In humor sowel as spel is daar fases van spanning, opwinding, dan verligting van spanning en ontspanning (Berlyne, 1969, in Fry & Allen, 1996:249). Dit is welbekend dat spel die humorvaardighede van kinders kan voed en versterk, en presimboliese aktiwiteite, emosie, intuisie en pret behels (Root-Bernstein, 1999; in Weiss, 2001). Fry en Allen (1996:248) merk op dat beide humor en spel sosiale waarde het en uitstekende praktiese gebruiksmoontlikhede inhou (vergelyk 5.6.2 en 6.2).

Nog 'n sleutelfaktor wat met humor gepaardgaan, is fantasie of verbeelding, wat self deel is van kreatiwiteit. In McGhee (1979b) se langtermynondersoek oor die ontwikkeling van humor het hy bevind dat humorontwikkeling verband hou met fantasiespel, waarin kinders leer om vir inkongruensie te lag (vergelyk 6.3 en 6.6). Malan (1996:82) meld dat verskillende navorsers verbeelding of fantasie as 'n belangrike element van kreatiwiteit of kreatiewe probleemoplossing beskou (Cattell, 1987; Basadur *et al.*, 1990; Khatena, 1987).

Humor verskaf die moontlikheid om die werklikheid deur verbeelding met meer kreatiwiteit en minder verwondbaarheid te benader. Humor stimuleer kreatiwiteit en verbreed die lesers horisonne deur hom aan lineêre, logiese, praktiese denke te laat ontsnap (vergelyk 6.3). Stories is produkte van 'n skrywer se vrugbare verbeelding en maak dikwels die onmoontlike 'n werklikheid. Verbeelding wek innerlike moontlikhede op - die bevrediging van (soms onmoontlike) begeertes en die voorlopige deurwerking en beheersing van basiese vrese deur middel van fantasie, verbeeldingsvlugte as gedagteavonture en magiese transformasies (vergelyk parodietekste en rolspeldebat in 4.5, 4.6 en 5.6.2).

Eco (1986:275) merk op dat humor 'n spel met grense en reëls is (vergelyk 6.3.5 en 6.3.6). Dit sluit aan by Weiss (2001) en Robertson (1980:52-58) se argument, naamlik dat kreatiwiteit kennis en dissipline behels, kennis van die terrein waarop gewerk word, 'n ingesteldheid om na nuwe probleme te soek en om dit verby die grense van die bekende te waag. Kreatiewe denke impliseer die oorsteek van die beperkings van bestaande kennis (Honig, 2001), asook van die grens tussen spel en die werklikheid (Robertson, 1980:35). Hierby sluit Broner en Tarone

(2001:495,496) aan as hulle taalspel as deel van humor sien. Hulle verwys ook na Cook (2000) se studie, die skryf van parodieë as nabootsing van 'n bestaansvorm, en Bakhtin se konsep van die karnavaleske (vergelyk 4.5, 5.6.2, 6.2 en 6.3). Hierdie besprekings van taalspel word verder ondersteun deur Minchew (2001), Belz (2002) en Chiasson (2002) se navorsing oor die gebruik van humor in tweedetaalonderrig.

Ek sien 'n verdere aansluiting tussen humor en kreatiwiteit wanneer Bruner (1962, in Robertson, 1980:24) paradokse as voorwaardes vir kreatiwiteit noem — volgens hom is kreatiewe denke 'n spel tussen losmaking en betrokkenheid, drif en welvoeglikheid, die vryheid om deur die objek gedomineer te word, uitstel en onmiddellikheid, vrae sonder antwoorde (vergelyk 6.3). Spel ontwikkel die vermoë om die aandag in 'n mate te versprei, om op primêre kognisie terug te val, om die onbewuste en intuitiewe kragte toe te laat om op die probleem in te werk en om oplossing uit te stel - om te kan wag op die onbekende verrassing (Bruner, 1962, in Robertson, 1980:23).

Prather (1995, in Weiss, 2001) stel prettige snellers ("happy triggers") voor as kreatiewe aktiwiteit (vergelyk 5.6.2). Dit behels die maak van assosiasies tussen twee ongelyksoortige dinge, en dit is in ooreenstemming met Koestler (1969) se konsep van bisosiasie, die omkering van veronderstelde aannames, om die skandalige tydelik toe te laat ("outrageous suggestions") en nuwe verbande daar te stel (Honig, 2001).

Soos wat humor 'n spel met taboes is (Freud, 1916; Eco, 1986:275; Van Niekerk, 2001), is kreatiwiteit 'n blootstelling aan die dubbelsinnige jukstapositionering van inkongruensie (Rothernberg, 1986, in Simonton, 1999). Beide Flack (1997:115) en Michalko (2000) maak melding van Eberle (1982) se SCAMPER-tegnieke om kreatiwiteit te bevorder (vergelyk 5.6.2). Hierdie soort spel met die ongewone behels metakognitiewe ervarings en die omkering van bestaande kennis en norme (Pesut, 1990, in Abdallah, 1996).

Van Niekerk (2001:38) bespreek die linguistiese aspek van humor en ander faktore wat humor beïnvloed, byvoorbeeld die psigologiese, kulturele en sosiale (vergelyk 6.2). Sy toon aan hoe

historiese ontwikkeling van die teorie rakende humor deur Attardo (1994), Raskin (1985) en Fourie (1994) as snaaks of komies ingedeel word in die verskillende tydfases. Sy meld ook dat Attardo (1994) en Raskin (1985) hoofsaaklik die inkongruensie-, meerderwaardigheids- en ontladingsteorie onderskei.

Uiteindelik is dit veral Van Niekerk (2001:53-59) se bespreking en opsomming van haar eie model wat in hierdie studie gebruik word (vergelyk 5.6.2 en bylae R). Van Niekerk se bespreking van visuele humor is in tipografie en illustrasies gesetel en kan aangevul word met situasiehumor en wat Verster (2003:49-89) pikturale humor noem (spotprente, karikature en strokies; vergelyk 5.6.2).

In hierdie afdeling is 'n literatuuroorsig gegee oor humor as kreatiewe uiting om aan te toon watter verband daar tussen hierdie twee aspekte van die taalonderrigsituasie is. Vervolgens bespreek ek dat die parodie as vorm van satire 'n humoristiese spel met kulturele kodes is en hoe dit in die huistaalonderrigsituasie gebruik kan word.

#### **4.5 Parodie as humoristiese spel met kulturele kodes vir T1**

In hierdie afdeling bespreek ek enkele relevante konsepte wat rigting gee aan die begrip van die betekenis en sinvolheid van die parodie in 'n kulturele konteks. Die bespreking dien as agtergrond vir die insluiting van die skryf van parodieë as kreatiewe tekste in die onderrigprogram wat deel uitmaak van die navorsingsprogram (vergelyk 5.6.2).

Omdat parodie deel van 'n reeks metakulturele praktyke uitmaak (Van der Merwe, 2004:11) en moeilik definieerbaar is, sal ek vir die doel van hierdie studie volstaan met Dentith (2000:9) se breë omskrywing dat parodie enige kulturele praktyk insluit wat 'n relatief polemiese nabootsing van 'n ander kulturele produksie of praktyk is.

'n Teoretikus wat breedvoerig skryf oor die kenmerke van die parodie as satiriese styl, is Margaret Rose (1979; 1993). Sy bespreek die geskiedenis van literêre parodie se klassieke wortels (Grieks: *para* = dubbelstemmigheid; Latyn: *parodia* = neffens, heterogeen,

ongelyksoortig) en die waarde daarvan in veral die 20ste-eeuse modernisme en postmodernisme. Naas Rose se insiggewende werke is daar Linda Hutcheon (1985) wat 'n pleidooi lewer, enersyds vir 'n breër respek vir die pragmatiese kompleksiteit van parodie in die 20ste-eeuse skryf- sowel as visuele kuns (ook argitektuur) en musiek, en andersyds vir 'n kritiese respons wat die komplekse aard van estetiese realiteite respekteer.

'n Parodie kan breedweg gesien word as 'n satiriese narratief en woordspel om waardes en gebruike te relativer (Vosloo, 2003:90-95). Die humortegnieke wat veral in parodie as stylfigure gebruik word, is satire en ironie. Pretorius (1992:465) noem as satiriese wapens geestigheid ("wit"), sarkasme, ironie, sinisme, paradoks, antitese, burleske en skeldtaal. Walters (1985, in Vosloo, 2003:71) noem ook verwringing, oordrywing, jukstapositionering van ongeliksoortige dinge, litotes, hiperbool, reduksie of ontluistering, bespotting, inversie, gevatheid, aanhalings en intertekstualiteit. Dit sluit aan by Rose (1993:97) se lys van spesifieke tegnieke wat 'n parodieskrywer gebruik om 'n oerteks te parodieer: karikature, vervanging, toevoeging, aftrekking, oordrywing, kondensasie, naasmekaarstelling en inkongruensie (vergelyk 6.3). Hierby kan ook stereotipes gevoeg word (vergelyk 6.6 en 7.6).

Die vernaamste klassieke werke waarna die meeste teoretici as voorbeelde van parodieë verwys, is Cervantes se *Don Quixote* (2000), wat reeds in 1604 verskyn het en in verskeie tale vertaal is (in Afrikaans deur André P. Brink, 1966), *Ulysses* deur James Joyce (1947) en *The name of the rose* deur Umberto Eco (1984b).

'n Opsomming van die vernaamste kenmerke van die parodie en die verwante vorme daarvan wat riglyne verskaf het vir die ontleding van die data in hierdie navorsing (vergelyk 6.3.1), is die volgende (Shipley, 1972; Grové, 1976; Rose, 1979; Hutcheon, 1985; Conradie, 1992; Pretorius, 1992; Rose, 1993; Annesley, 1998; Dentith, 2000; Verster, 2003; Vosloo, 2003):

- 'n Parodie is letterlik 'n belaglikmakende, satiriese newelied, waar die ernstige aard of implikasie van 'n bestaande literêre werk of konvensie deur middel van 'n klugtige, lagwekkende nabootsing tot die absurde herlei word. Kenmerkend is die dubbelgerigtheid om met bedekte spot te ontveins en te hervorm. Dit is gebaseer op

tegnieke van verwringing, oordrywing en die ironiese bymekaarbring van ongelyksoortige dinge. Verskillende soorte word gevind, onder andere verbale, formeel-stilistiese en tematiese variante.

- 'n **Burlesk(e)** is 'n klugtige, komieklike voorstelling en fyn bespotting van die samelewing se norme en instellings deur middel van ironiese oordrywing (selfs die groteske); 'n spottend-ironiese nabootsing op so 'n wyse dat die banale oordrewe groots, en die verhewene belaglik voorkom. Ernstige voorstellings word op 'n karikatuuragtige wyse nageaap. Die taalgebruik is ru-grappig, plat-komies en skertsend, en die komiese effek word geskep deur 'n doelbewuste wanverhouding tussen styl en sentiment.
- 'n **Pastiche** is 'n samevoeging van uiteenlopende elemente ter wille van satiriese effek, met onoordeelkundige ontleding en ontlening op so 'n wyse dat die geleende elemente nie altyd struktureel opgaan in die nuwe verband nie. Dit kan ook gesien word as 'n bedrieglike nabootsing van 'n literêre teks wat gemaak word deur die aanmeakaarskakeling van 'n mengelmoes beelde, episodes oorgeneem uit verskeie tekste of kontekste. Hierin kom dikwels karikaturale oordrywing voor, en dit is duidelik 'n nabootsing van 'n ander werk.
- 'n **Melodrama** is die verwerking van romans of ander oorspronklike literêre tekste waarin die karakters stereotiep is en weinig kompleksiteit toon. Die intrige het baie uiterlike handeling met sensasionele insidente wat losweg aanmeakaargevoeg is. Deur oordrywing word klem gelê op patetiese of aandoenlike aspekte, oordrewe dialoog en skouspelagtige situasies. Daar is 'n duidelike strewe om op die gevoelens van die toeskouer te speel en so reaksie te ontlok.

In verband met die aktiewe rol wat satire as voertuig in kreatiewe skryfwerk kan speel, gee Reeves (1996) verslag van die toenemende mate waarin haar studente se kritiese bewustheid ontwikkel het deur die skryf van parodieë om te spot met eietydse konflikte met hiërargiese strukture en gewaande morele superioriteit. Reeves maak melding van die filosoof Kierkegaard se konsep van negatiewe vryheid, waar die studente deur middel van die



kreatiewe gebruik van ironie en inversie vrygemaak word van belaglike eietydse konvensies en die onderdrukking waaraan hulle blootgestel is (vergelyk 6.2).

Volgens Reeves (1996) is die bonus van dié skryfoefening dat studente deur middel van nabootsing sensitief word vir die uitwerking van linguistiese keuses wat betekenis en perspektief betref, en dat hulle ook meer bewus word van die verskille tussen die taal van die oorspronklike teks en hul eietydse gebruik daarvan. Hierdie bevinding van Reeves stem ooreen met die rol wat parodieë speel in die kulturele oorgangsruijtes (liminaliteit) waarin die studente as skrywers en lesers in my navorsingsprogram woon.

#### 4.5.1 Motivering vir die skryf van parodieë deur onderwysstudente

Motivering vir die bestudering en skryf van die parodie as stylfiguur, vind ek eerstens in die feit dat Bartho Smit se *Die keiser* (1977), 'n satiriese parodie op Hans Christian Andersen se sprokie *Die keiser se nuwe klere*, voorgeskryf is vir graad 12-leerders in die Wes-Kaap (Wes-Kaapse Onderwysdepartement, 2005). Die onderwysstudente wat deel van my navorsingsprogram was (vergelyk 5.5), berei hulle voor om Afrikaans as vak aan leerders in sekondêre skole te onderrig, wat impliseer dat hulle literêre tekste soos Smit se parodie behoort te ken, verstaan en gebruik in hul onderrigsituasie. Die taak waarvoor ek hulle in my onderrigprogram voorberei het (vergelyk 5.6.2), was juis om parodieë aan die hand van bekende sprokies (ook tradisionele volksverhale) te skryf.

Met die oog op die skryf van parodieë as kreatiewe tekste waarmee onderwysstudente hul lewenswerklikhede kan verweef in satiriese woordspel en situasiehumor, is dit belangrik om te let op die belewing van hul liminaliteit. Studente het die ontwikkelingstaak om hul identiteit te vind in die oorgangsruijtes wat hulle kultureel ervaar, want hulle leef in 'n soort niemandsland (Raybin, 1990:29) tussen jeug en volwassenheid, wit en bruin, Afrikaans en Engels, stad en platteland, manlik en vroulik, apartheid en post-apartheid. Die skryf van parodietekste kan kreatief bydra tot die skep van wat Dawson (2005:166) noem

a hybrid form of writing known as fictocriticism ... discourse of a 'space between' the categories of fiction and criticism created by the epistemological collapse of critical distance in postmodern theory: a textual no-man's land in which a generic intermingling and hybridity of form takes place.

Victor Turner (in navolging van A. van Gennep se *The rites of passage*, 1960; vergelyk Ashley, 1990:xviii) gebruik die term "liminaliteit" om die vestiging van identiteit te beskryf soos wat dit in oorgangsruimtes plaasvind, onder meer te midde van multikulturaliteit, waar gevestigde strukture plek moet maak vir spontaneïteit (Larkin, 1979:55). Hierby sluit Bhabha (1990:301) aan as hy liminaliteit gebruik om te verwys na multikulturele ontmoetings, waar die probleem nie meer dié van "ander mense" is nie, maar van 'n vraag oor die andersheid van mense as 'n eenheid (vergeelyk 6.2).

Bain (2003:204) se bespreking dui aan dat liminaliteit inherent 'n konsep is wat dubbelsinnigheid en improvisasie behels en spesifiek relevant is tot jongmense. Hier kan die verband raakgesien word in die (dikwels) teatrale manier waarop jongmense praat en hul identiteit in eietydse verbuigings verwoord. Dentith (2000:2) beklemtoon dit as hy meen dat die taalgebruik van adolessente talryke parodieë oplewer wanneer hulle aksente van mense in hul omgewing of op die televisie en eietydse frasegiere naboots. Elkeen het 'n arsenaal van verbale en kulturele style wat hulle assimileer of verwerp (vergeelyk 6.2.1).

Die parodie aan die hand van 'n ou bekende sprokie bied 'n hibridiese geleentheid vir die studente om hul waarnemings van die mikrokosmos op die kampus, sowel as binne die groter Suid-Afrikaanse kultuur, te projekteer en omskep in 'n mosaïek van fiktiewe tekste, en hiermee (anoniem) met behulp van satire eietydse kommentaar op hul verweefde samelewing te lewer (vergeelyk 6.2.1). Die tekste wat die studente te midde van hul liminaliteit genereer, kan 'n antistrukturele rol speel in *communitas* — Turner se term (Couldry, 2003:33) wat aandui dat die skrywer of kunstenaar deel is van 'n sosiaalmarginale groep. Raybin (1990:22,26) argumenteer dat kuns help om orde te skep in tye van sosiale chaos en diskontinuiteit, want

the work of art speaks in symbols and forms, and therefore speaks discreetly, generally nonthreateningly, often hiding the implications and power of its message. It

may offer some blatant surface message, but such messages tend to long-range cultural insignificance.

Volgens Raybin (1990:31-32) kan kuns mense help om aan te pas, spanning te verlig en verandering teweeg te bring, juis omdat dit liminaal en buite gestruktureerde tyd en ruimte tot stand kom en bestaan. Bain (2003:197) gebruik liminaliteit in die konteks van haar artikel oor wit, Westerse, tienerjarige meisies in stede as 'n palet van beperkte ruimtes waarbinne die adolessente kan terugtrek of in interaksie tree. Stevenson (1991:183) noem liminaliteit 'n grensgeval, 'n oorgangsverskynsel, en Ashley (1990:xviii) noem dit saadbeddings van kulturele kreatiwiteit (vergelyk 6.2 en 6.3).

Dit is dus juis in hierdie oorgangstyd wat dit gepas is om adolessente en jong volwasse studente aan te moedig om op kreatiewe wyse uiting te gee aan hul konflikterende ervarings. Aan die een kant is hulle deel van 'n samelewing met nuwe norme waar alles gangbaar is, en aan die ander kant is daar tóg dinge waarteen hulle gekant is of wat hulle nie self as lewenstyl sal kies nie. Die parodie bied aan hulle 'n lisensie om enigiets te sê binne die kode van dubbelstemmigheid, waar hulle hibridies-verweefde stories kan bydra tot 'n moontlike kulturele bewuswordings- en vernuwingsproses (vergelyk 6.2 en 6.3).

#### 4.5.2 Parodie en postmoderniteit

Soos reeds in die vorige afdeling genoem, kan die skryf van parodieë 'n belangrike rol speel in die kulturele, postmoderne oorgangsruijtes waarin onderwysstudente bestaan. Omdat daar reeds uitvoerig in die literatuur oor postmodernisme en parodie deur veral Hutcheon (1985), Rose (1993) en Dentith (2000) geskryf is, sal in hierdie studie net kortliks verwys word na die hooftrekke daarvan wat op die navorsingsprogram van toepassing is.

Dentith (2000:154) meen postmodernisme is op sigself 'n literatuur van selfparodie waarmee algaande met sigself gespot word. Hiermee word verwys na 'n beskouing wat simptome van 'n algemene oortuiging dat postmodernistiese kulturele uitings gevul is met vorm- en selfbewustheid, epistemologiese relativisme en parodie (vergelyk 6.3.3).

Een van die kenmerke van parodie is dat dit kommentaar en kritiek lewer op fragmentasie, diskontinuiteit en 'n toenemende vlak van entropie, wat kenmerkend is van lewe in die postmoderne metropolis (Nünning, 1999:129). Terwyl die modernisme met elite-norme en konvensies oor wat aanvaarbaar vir hoë literatuur was, nie eintlik die parodie as kunsvorm erken het nie, veral as gevolg van die komiese en metafiksionele aspekte daarvan, is daar in die postmodernisme 'n groter waardering vir die literêre waarde van die parodie en die bevraagtekening van waardes aan die hand van metanarratiewe. Docker (Dentith, 2000:157) meen dat daar op sigself niks postmodernisties is aan die parodie nie. Volgens hom is dit eerder nou binne die postmodernisme moontlik om die rol van die parodie in gewilde kultuur te waardeer op 'n manier wat modernisme se verbintenis tot sogenaamde hoë kultuur nie toegelaat het nie.

Die ironiese dubbelkodering wat gangbaar is in postmoderne literêre teorieë kom na vore in die parodie se konvensies van die dekonstruksie van waardes (vergelyk 6.2 en 6.3). Dit vervang rasionalisme as verligtingsideaal wat eie was aan die modernisme met 'n nuwe neiging na eklektisisme en die teenstrydigheid van vorm en funksie. Daar is nie meer so 'n duidelike gaping tussen hoë en gewilde kultuuruitings nie. Die parodie pas dus goed in by die postmodernisme, wat gekenmerk word deur nuwe hibriede bewegings en antirasionele, deelnemende teenkulture, en groter erkenning gee aan die gangbaarheid van relatiwiteit, toevalligheid, onbepaaldhede en selfs die absurde:

*Its double coding accommodates the anxious sense of belatedness of exhaustion diagnosed by the critics of the postmodern as well as the hybridization and the ensuing sense of aesthetic replenishment extolled by the exponents of postmodernism (Bernard, 1999:167).*

Die parodie kan 'n uitstekende instrument wees waarmee studente kan uitdrukking gee aan hul ervaringswerklikhede binne 'n postmoderne samelewing (Reeves, 1996). Vervolgens is dit nodig om enkele gedagtes te noem oor die moontlikheid van parodieë om genoemde kontekstualiteit te verweef met intertekste wat deel uitmaak van die studente se wêreld.

#### 4.5.3 Parodie, kruiskulturele hibriditeit en kritiese geletterdheid

Hibridiese tekste kan gesien word as 'n ekspressie van kruiskulturele kontaminasie (Bhabha, 1994:38; Bernard, 1999:167; Ermarth, 1999:229). In hierdie verband merk Bhabha (1994:38) op dat die tussenin- (liminale) spasie die kulturele las van betekenis dra en tot die artikulasie van kulturele hibriditeit bydra. Die parodie as kreatiewe uiting sal dus gesien kan word as 'n hibridiese teks, juis omdat dit 'n teks is wat 'n bekende kulturele uiting as bron- en interteks gebruik, en omdat die satire in die parodie op waardes in die samelewing gerig is (vergelyk 6.2).

'n Teoretikus wat baie tot die begrip van die parodie as literêre teks bygedra het, is Bakhtin (Rose, 1979, 1993; Hutcheon, 1985; Dentith, 2000). Binne die konteks van die skep van 'n humoristiese teks word die konsep "hibriditeit" in hierdie studie hoofsaaklik in die lig van Bakhtin se definisie daarvan bespreek:

It is the mixture of two social languages within the limits of a single utterance, an encounter, within the arena of an utterance, between two different linguistic consciousnesses, separated from one another by epoch, by social differentiation or by some other factor (Shemtov, 2001:69).

Volgens Bakhtin se bespreking van hibriditeit (Dawson, 2005:210) is dit duidelik dat die taal in fiktiewe tekste (soos die parodie) dubbelstemmig is omdat elke woord terselfdertyd dié van die outeur se (literêre) taalgebruik is, én die taal van sosiale groepe en waardestelsels wat deel van 'n geordende heteroglossia ('n sosiaal-gedeelde diskoers) uitmaak. Bakhtin se konsep van dialogiese verbeelding soos wat in die humor van die karnavaleske gemanifesteer word, is volgens Kehde (1991:27-29) sentraal in alle menselewens (vergelyk 6.2.4).

Verder identifiseer Bakhtin volksverhale as 'n uiters geskikte bron van humor waarmee pretensies bespot kan word (McGlathery, 2001:119). Om sprokies kreatief met eietydse denke en kultuurpatrone te verweef, bied dus die moontlikheid van dubbelstemmigheid (vergelyk 5.6.2).

Die parodie bied die potensiaal vir die vergestaltung van menigvuldige (moontlik ontoelaatbare) menings, en in die proses van kreatiewe skryfwerk kan dit stemme vrymaak wat andersins in die openbaar as gevolg van ambivalensie onderdruk word (vergelyk 6.2). Satire in die parodie forseer ook die skrywer en leser om eensydige ernstigheid te kritiseer, juis omdat dit hoër genres en die heersende diskoerse belaglik maak deur die proses van die karnavaleske (McGlathery, 2001:121-129). Die humor in die tydskrif *Laugh it off - Annual - South African Youth Culture* (Eaton, 2003) gee duidelike voorbeelde van satire in die vorm van ironie en skeptisisme teenoor die samelewing se waardes soos wat dit deur die vorige generasie in stelsels en instellings gevestig en nagevolg is. Ook joolblaai van die US en die Universiteit van Kaapstad in 2004 getuig hiervan.

Volgens die vereistes van UGO (vergelyk bylae A) moet sekondêre leerders deur onderwysers (by implikasie dus die onderwysstudente) toegerus word om gepaste taal in lewensgetroue kontekste te gebruik, met inagneming van die teikengroep, doel en konteks; om taal met vertroue te gebruik om eie idees, sienings en emosies uit te druk en te regverdig met die doel om selfstandig en analities te dink, en om taal te gebruik vir hul verbeelding vir die voorstelling en verkenning van menslike ervarings.

Deur met kreatiewe tekste om te gaan, kan leerders (en by implikasie ook onderwysstudente) oor hul eie lewens en ervarings nadink en alternatiewe wêreldbeskouings oorweeg. Verder is dit noodsaaklik dat leerders leer om taal as 'n instrument vir kritiese en kreatiewe denke te gebruik. Hierdie doelwit bevestig dat kennis sosiaal deur taal verwerf word en dat daar 'n noue verband tussen taal en denke bestaan (vergelyk 6.2, 6.3 en 6.4). Leerders moet ook in staat gestel word om uitdrukking aan beredeneerde opinies oor etiese kwessies en waardes te gee en om 'n eie waardestelsel te ontwikkel.

Die genoemde vereistes van die kurrikulum (vergelyk bylae A) impliseer dat leerders se kritiese geletterdheid ontwikkel moet word (deur onderwysers as fasiliteerders van leergeleenthede). Die skryf van parodieë is 'n geskikte instrument daarvoor. As onderrigstrategie kan dit nie net onderwysstudente (en leerders) se kritiese denke ontwikkel

nie, maar ook aan hulle kreatiewe uitdrukkingsmiddele deur middel van humor bied (vergelyk 6.3).

Stuart (2004) dui aan dat skole en opvoedkundige instellings gesien word as plekke waar kulturele reproduksie plaasvind (Cope & Kalantzis, 1993), maar dat dit ook moontlik is dat leerders hier toegerus kan word om krities na bestaande sosiale praktyke te kyk en op hierdie manier nuwe perspektiewe aan te leer. Om dit te kan doen, behoort opvoeders tekste en opvoedkundige benaderings te selekteer met die oog daarop om 'n nuwe kultuur van verdraagsaamheid, multikulturele begrip en kritiese denke te ontwikkel (vergelyk 6.2).

Volgens Stuart (2004) is kritiese geletterdheid 'n opvoedkundige benadering wat die potensiaal het om bestaande (hegemoniese) konvensies te bevraagteken eerder as om dit te reproduseer. Sy meen dat so 'n benadering uit verskeie teorieë en onderrigstrategieë moet put, en gebruik Mission (1996:7) se definisie dat kritiese geletterdheid 'n siening van taal en geletterdheid is wat erken dat alle taalpraktyke sosiaal gefundeer en dus inherent ideologies is. Dit is dus 'n onderrigpraktyk wat studente bewus wil maak van die sosiale en kulturele prosesse van taalgebruik, met besondere klem op ideologiese waardes en houdings (vergelyk 6.2 en 6.3). Kritiese geletterdheidsontwikkeling behels onderrigstrategieë soos dekonstruksie, kritiek en ondermyning om die onderliggende waardes van tekste te onderskei, om hierdie waardes uit te daag en radikaal te vernuwe (Macken-Horarik, 1998, in Stuart, 2004).

Sprokies as tradisionele verhale is gelaai met waardes (Kruger, 2003b) en dus by uitstek geskik vir die ontwikkeling van studente se kritiese geletterdheid (vergelyk 6.2 en 6.3). Ook Van Antwerp (2000:61) meen dat die mens deur tradisionele verhale uiting gee aan waardes, vrese, hoop en drome, asook dat storievertelling 'n indirekte uiting van 'n literêre erfenis is. Volgens Pederson (1995, in Van Antwerp, 2000:61) word dié waardevolle nalatenskap waardeur, verstaan en aan die lewe gehou deur middel van mondelinge oordrag of literêre beskrywing.

Van Antwerp (2000:62) maak melding van die affektiewe betekenisvolheid van stories, wat lei tot die vraag waarom stories oor die algemeen so 'n groot aantrekkingskrag vir kinders het en waarom stories hulle so fassineer. Die storie is die linguistieke eenheid wat die fundamentele beginsels van die affektiewe betekenis van gebeure, waaruit die storie saamgestel is, oriënteer. Die aantrekkingskrag van stories is geleë in die bevrediging van die behoefte aan die sekerheid van *hoe* om oor karakters en gebeure te voel (Van Antwerp, 2000:62).

Ek meen dat die primêre doelstelling van stories nie kognitiewe verryking is nie, maar dat stories oor talryke affektiewe voordele ten opsigte van sosiale en emosionele ontwikkeling beskik. Stories help lesers om hulleself en ander te leer ken en stel hulle sodoende in staat om die sielkundige probleme van die grootwordproses en volwassewording te hanteer (vergelyk 5.6.2 en 6.2). Van Antwerp (2000:62) beklemtoon die verhoogde bewuswording wat stories bring, "a sense of wonder, of mystery, of reverence for life. This nurturing of the spirit-self comes first, and all other uses and effects are secondary."

Deur gebruik te maak van tradisionele verhale kan onderwysstudente in aanraking gebring word met die (kinderlike) genot wat hulle in hul eie verlede uit die sprokies geput het, hulle kan die humor daarin opnuut raaksien (met grootmensoë), en die waardes daarin krities beskou en in hul eie parodieë artikuleer.

#### 4.5.4 Parodie as artikulasie van dialoog tussen kulturele kodes

Die intratekstuele aard van parodie-ontwerp dra daartoe by dat dit openlik verweefd sowel as dubbelstemmig is. Hiermee word bedoel dat die parodie 'n dialoog tussen kodes impliseer (Ermarth, 1999:228) - dié van die geparodieerde teks en dié van die parodieteks (vergelyk 6.3.2). Daar is dus 'n gesprek met die leser wat moet dekodeer wat deur die skrywer geënkodeer is. Die leser se verwagtings word gewek deurdat daar 'n sinspeling op 'n ander (bekende) teks is. Die aanhalings en nabootsing wat ander tekste oproep, plaas die geparodieerde teks(te) in ironiese konflik met die leser se persepsie van wat in die parodie as geheel gebeur (Rose, 1993:34-35). Die onverwagte afbreking van lesersverwagtings gaan gepaard met die waarneming van inkongruensie en werk humor in die hand. Cowart (1993:20)



bespreek die uitwerking wat die onvoorspelbaarheid van simbiotiese tekste het, en meen dat stilistiese kunsgrepe wat die verwagtings van lesers teleurstel of bedrieg, juis belangstelling in die teks behou omdat dit die leser verhoed om self afleidings of voorspellings te maak en die teks dus dalk slegs oppervlakkig lees.

Die emosies wat die parodie by die leser opwek, is in ooreenstemming met wat Vosloo (2003:70) van satire sê: dit kan 'n vermenging van geamuseerdheid, ergerlikheid, veragting, walging en selfs haat wees. Die satire in die parodie wil die leser skok, dwing na die waarheid en lei na 'n gevoel van verset. Dentith (2000:2,3) bespreek ook hierdie houdings wat gepaardgaan met parodie wanneer hy verwys na die register, styl en intonasie van die outeur wat in dialoog is met die leser in die vorm van 'n klag of onwillige toegewing, vurige of woeste instemming, verheerliking, ironie of persoonlike terughoudendheid (vergelyk 6.3.6). Irwin en Lombardo (2001:85) meen dat gehore (van visuele parodieë) dit geniet om betrokke te wees by die kreatiewe (spelende) proses van dekodering, en dit impliseer dat die houding van die leser nie noodwendig negatief is nie (vergelyk 6.3.5 en 6.3.6).

Geskrewe parodieë kan verstaan word in terme van die kettings van diskoersuitings en die evaluerende houding van elke deelnemer. Een van die aanwysers in geskrewe parodieë is spesifiek intertekstualiteit, waarmee die parodie sigself situeer in verhouding tot tekste wat dit voorafgaan, en om die beurt weer na verwys word deur tekste wat volg (vergelyk 6.3.2).

Genette (1997:1) maak verwysings na die literêre teoretici Kristeva en Rifaterre en bespreek intertekstualiteit (wat hy vroeër argitekstualiteit genoem het) intensief. Hy onderskei 'n verskeidenheid vorme van genres wat transtekstueel is. Genette beskou parodie as 'n stylfiguur eerder as 'n genre en toon aan wat die verband tussen die epiese, tragiese, komiese en parodiese is, soos gesien sedert Aristoteles (1954, in Genette, 1997:10,18). Verder maak Genette (1997:5) 'n onderskeid tussen hipoteks (oerteks A), hiperteks (transformasie B van oorspronklike teks A), parateks (titel, subtitel, intertitel, eindterm, voetnoot, voorwoord, epigraaf of opskrif, boekomslag, illustrasies en allografiese of outografiese invoegings in parodie B), en metateks (kommentare of resensies oor enige van die genoemde tekste). Hy

noem dat die onderskeie vorme van transtekstualiteit aspekte bevat van enige tekstualiteit, maar dat hulle ook potensieel tekstuele kategorieë is (Genette, 1997:8).

In bekwame kunstenaars se hande kan die parodie 'n instrument wees om die wêreld mee te herkonstrueer juis omdat dit die (bekende) waardes en konvensies dekonstrueer en die leser daaraan deelneem (Ermarth, 1999:227). Rose (1979:128) bespreek Foucault se gebruik van parodietekste om kanonisiteit deur middel van selfrefleksiwiteit en metafiksionaliteit te relativer. In 'n kritiese bydrae rig Rose (1979, 1993) die aandag op die verdiskontering van lesersdekodering wat plaasvind in die lees van 'n parodie, omdat leesverwagtings verbreek word en aanpassings gemaak moet word. Die leser word dus uitgenooi om ondersoek in te stel, te evalueer en die hipotekstuele materiaal te hersitueer (vergelyk 6.3.2 en 6.3.3).

Cowart (1993:1) noem hierdie soort intertekstualiteit 'n epistemiese dialoog met vorige kodes wat lesers forseer om diachroniese verskille raak te sien in die simbiotiese verhouding met en tematiese hersiening van vorige literêre konvensies. In hierdie proefskrif (vergelyk hoofstuk 6) is die bedoeling ook spesifiek om verslag te gee van die veelvuldige bewustelike (en selfs onbewustelike) maniere waarop die studente se parodietekste na sprokies en ander tekste verwys - dus die digte netwerke van aanhalings, verwysings, nabootsings, polemiese projeksies en beskouings wat deel uitmaak van die intertekstuele web waarin hulle met hul eietydse samelewing spot (vergelyk 6.2).

Die enkodeerder sowel as die dekodeerder van parodietekste is in subjektiewe posisies (Hutcheon, 1985:86). Dubbelstemmigheid word in die parodie in die lewe geroep deur die produsent wat die gegewens met 'n soort outoriteit manipuleer. Wat van intertekstualiteit in die algemeen en die parodie spesifiek geldig is, is die subjektiewe posisie van die skrywer as kontrolerende agent. Die skrywer se aksies van betekenisgewing is verantwoordelik vir die teks en daarom kan dit die hipoteties-hermeneutiese konstruk genoem word wat die leser se afleidings of interpretasies beïnvloed (vergelyk 6.3.2). Hutcheon (1985:88,94) meen in hierdie verband dat daar gepraat kan word van die parodie as 'n beperkte of elitistiese literêre

genre, juis omdat die produsent aanvaar dat die leser 'n gedeelde kulturele agtergrond sal hê en daarop inspeel (vergelyk 6.2).

In hierdie afdeling is 'n literatuuoroorsig gegee oor humor as kreatiewe uiting en die manifestasie daarvan in parodieë om aan te toon watter verband daar tussen hierdie twee aspekte van die huistaalonderrigsituasie is. Vervolgens argumenteer ek aan die hand van 'n literatuuoroorsig hoe humormateriaal in die onderrig van Afrikaans in die elektroniese (virtuele) klaskamer geïntegreer kan word. Eers kom Afrikaanse folklore in 'n ROTO-program (vergelyk 5.6.2 en 6.6.1) vir die onderrig van Afrikaans as T2 aan bod en daarna bespreek ek die gebruik van 'n rolspeldebat op WebCT vir Afrikaans as T1.

#### **4.6 Die gebruik van Afrikaanse humor in 'n virtuele klaskamer: ROTO**

##### **4.6.1 Afrikaanse folklore as pikturale humor vir T2**

T2-sprekers het dikwels negatiewe stereotipes van die moedertaalsprekers van die teikentaal in gedagte. In die geval van Afrikaans is die probleem in die nabye verlede ook vir moedertaalsprekers vererger as gevolg van apartheid: die teikentaalsprekers mag ontgogeld voel oor die politiese bagasie wat hulle (onwillig) dra, en ook meen dat hul identiteit as deur die nuwe samelewing minderwaardig geag word. In teenstelling met wat die addisionele taal-leerders mag dink, mag moedertaalsprekers op soek wees na 'n subjektiewe waardebeoordeling van hul tradisies en wonder of hul eie kultuur die moeite werd is.

Alhoewel kulturele inhoud soms negatief geïnterpreteer word, lê daar baie potensiaal daarin om verrykend en dinamies te wees - as onderwysers sensitief en gebalanseerd daarmee kan omgaan. Dit is 'n ryke bron van kulturele geletterdheid en kultuurskepping wat wag om ontgin te word (Kruger, 2002).

Taal speel 'n belangrike rol in enige kultuur. Hyde (Kamwangamalu, 1997:245) meen dat mense nie noodwendig gevangenes van hul taal is nie, maar dat hul taalgebruik wel die manier waarop hulle die wêreld sien, reflekteer. In ooreenstemming hiermee beklemtoon Trivedi (1978:93,95) die belang van die oordrag van waardes, sowel as die herkenning van emosionele

probleme wat die leerder ervaar (soos angs, motivering, kulturele skok, aangeleerde magteloosheid, vrees vir mislukking) wat struikelblokke op die weg van kulturele oordrag kan wees (vergelyk 3.2). Trivedi (1978:92) meen dat die aangeleerde gedrag en waardes van addisionele taal-leerders uitgedaag kan word en positief kan ontwikkel deur blootstelling aan die kultuur van die teikentaal. Leerders se kritiese geletterdheid en letterkundewaardering kan versterk word deur die insluiting van folklore in die vorm van 'n spel met idiomatiese uitdrukkings (vergelyk 6.6.1 en 7.5). Hul visuele geletterdheid kan ook ontwikkel word deur die waarneming van die uitbeelding van stereotiepe karakters, liggaamstaal en gedrag (vergelyk 7.6 en 7.8).

Miruka (1994:183) noem 'n belangrike funksie van folklore, naamlik dat dit tot kognitiewe stimulering kan bydra. Hier kan spesifiek verwys word na sensoriese bewuswording, metaforiese denke en die naamgewing van objekte en gebeure, sowel as die affektiewe ontwikkeling wat gepaardgaan met die ontleding van gewilde voorbeelde, soos die (dikwels absurde en parodiese) gebruik van spreekwoorde (vergelyk 5.6.2). Ook Engelbrecht (1990:96) meen dat figuurlike taalgebruik kan bydra tot die verlaging van affektiewe struikelblokke in taalonderrig omdat dit 'n vorm van beeldrykheid is wat lank reeds deel van alle mense is, 'n kognitiewe uitdaging is, en volgens Watzlawick (1978) selfs terapeutiese waarde het.

Die raamwerk van Toegepaste Folklorestudies bied 'n manier waarop Afrikaanse folklore mense kan help om hul ambivalensie te ondersoek selfs terwyl hulle hulp soek in die verwoording van die boodskap (Spitzer, 1992:83). In hierdie konteks word verwys na die addisionele taal-leerders sowel as die moedertaalsprekers van Afrikaans (vergelyk 5.6.2 en 6.6). Folklore kan 'n bruikbare medium wees om 'n brug te bou, sodat emosionele probleme (soos gevoelens van skok, hulpeloosheid, taalangs, vrees vir mislukking of gebrekkige motivering) wat hindernisse in die leerproses kan wees, teengewerk kan word (Trivedi, 1978:93,95). Folklore kan ook help om kultuuroordrag te interpreteer of te verstaan (Kruger, 2002).

Degh (1994, in Thosago, 1999:3) formuleer enkele faktore om te bepaal wat folklore is en wat nie: dit moet sosiaal relevant, op tradisie gebaseer en op huidige behoeftes toegepas wees. Thosago propageer 'n materialistiese benadering tot folklore-studies:

Its irresistible allure to mass industrial culture enables it to interpenetrate and survive in various levels of the social and economic [lees: opvoedkundige] strata where traditional products are translatable into new commodities for consumption by both the local and the newly emerging global communities (Thosago, 1999:4).

Folklore is 'n tipe kernliteratuur, 'n oorgelewerde verwoording van die gebeure en waardes wat inherent deel van die mens as spesie is. Juis as gevolg van laasgenoemde kan enige leerder daarmee identifiseer, want dit sluit die ervaring in van die mens wat spreek van sy basiese behoeftes, die vermoë om te groei, te voel, te kommunikeer, die werklikheid deur sy verstand te beheers en 'n geestelike dimensie te beleef (Kruger, 2002). Uiteindelik kan leerders deur middel van die bekende agtergrond/inhoud in 'n folklore-tekste bewus word van die omvang van die taal self, met al die diepte en inhoud van betekenis daarin opgesluit (vergeelyk 6.6.1 en bylae B). Die verstaanbaarheid waarmee 'n addisionele taal-leerder betekenis in folklore kan skep, word deur die persoonlike betrokkenheid van die leser beïnvloed, wat tot die leser se kreatiewe interaksie met die teks kan lei - van die meganiese aspek van die taalsisteem tot die analitiese aspek - waar hy aan die storie kan deelneem.

Deur middel van Afrikaanse folklore-tekste (vergeelyk bylae B) in ROTO-programme kan die leerder ontdek hoe gebeure ontvou, en deur middel van interaktiewe deelname sy emosionele ervarings deel en persoonlike reaksie meedeel. Die relevansie van 'n goeie leestekste (ongeach die oorsprong) is daarin geleë dat die leerder deel van die teks word (en persoonlik daarmee in dialoog tree), en op hierdie manier word die taal deursigtig (Moyo, 1997:47).

Volgens Spitzer (1992:80) skep folkloriste openbare dialoë oor tradisionele kultuur binne en dikwels oorkant die grense van 'n gemeenskap. Tussen folkloriste en die kultuur waarbinne hulle aktief optree, word mense se kulturele betekenis gevorm deur die metafore wat tot hul beskikking is en wat hulle skep. Nuwe metafore vir mense se geloof in die waarde van kulturele verskeidenheid, gelykheid en kontinuïteit sal hulle help om hul werk beter te verstaan, voor te stel en te verduidelik aan die baie gehore wat gereed is om te luister, te kyk

en te lees (vergelyk 6.6.1 en bylae B). Almal takseer hul verhoudings tot kulturele tradisie bewustelik of onbewustelik aan die hand van metafore wat hulle erf of skep (Spitzer, 1992:99).

In twee afsonderlike artikels argumenteer Thosago (1999; 2004) dat 'n herlewing van folklore kan plaasvind deur middel van die kuberruimte en dat dit gepas is in die postmoderne paradigma. Die rede hiervoor is volgens hom juis folklore se inherente kenmerke soos hibriditeit, sinkretisme en metafiksionaliteit. Voorbeelde hiervan kan gevind word in hedendaagse advertensies, modes, films soos *Jurassic Park*, *Shrek* en *Harry Potter*, sowel as wetenskapfiksie wat sterk steun op intertekste wat op tradisionele literatuur gebaseer is (vergelyk 5.6.2 en 6.6).

Thosago (2004:16) noem strokiesprente en spotprente as voorbeelde om sy argument te staaf - "media forms with unlimited potential to obliterate what is supposedly 'antique' ... about folklore". Ook voer Thosago (1999:3) aan dat folklore suksesvol kenteoretiese neigings toon wat direk uitvloei uit die volgehoue kontak met die vinnig veranderende omgewing waarin dit naas die massamedia en ander ontluikende tegnologieë bestaan. Schenda (1992, in Thosago, 1999:3) beweer dat wanneer folklore gereproduseer en in nuwe kontekste geplaas word, daar 'n nuwe folklore-genre te voorskyn kom. Dit word dus duidelik dat die massamedia 'n wesenlike bydrae tot die instandhouding en skepping van folklore maak (vergelyk bylae B en 6.6.1).

Die strokies van T.O. Honiball kan as toegepaste Afrikaanse folklore beskou word (Kruger, 2004), hoewel nie alle folklore-spesialiste strokiesprente soos dié as behorende tot die folklore-kategorie beskou nie, want dit sluit nie eksplisiet mondelinge tradisies in nie (Utley, 1972:10). Tog het hierdie voorbeelde van Honiball se pikturale humor (vergelyk bylae B en 6.6.1) voortgespruit uit en is dit gebaseer op die "Jakkals en Wolf"-intertekstradisie van mondelinge volksverhale wat geslagte lank oorvertel is (Steenberg, 1987:34). Daarom kan *Adoons-hulle* (1977a) en *Wolf en Jakkals van Uilekraal* (1978) as deel van die massakulturele folklore beskou word (Dorson, 1972:41) waarin die eietydse stadslewe deur die massamedia uitgebeeld word. *Oom Kaspaas in die knyp* (1979) het ook ontstaan uit mondelinge

grootliggestories gebaseer op 'n groot, spogsigke karakter in die Bosveld wie se stories boemerang en hom dan altyd die voorwerp van spot maak (Verster, 2003:370). Hierdie stories van Honiball verskaf interessante leergeleenthede in die addisionele taal-klaskamer, veral oor die elemente van humor in die diereverneukers (Finnegan, 1970:344), komiese situasies, liggaamstaal en taalgebruik (byvoorbeeld sommige karakters se byname).

Jansen (1965:51) is van mening dat strokiesprentverhale en televisiereekse die aandag van folkloriste behoort te kry en hulle behoort aan te moedig om betekenis te skep sodat die kulturele erfenis vir ingewyde (moedertaalsprekers) sowel as oningewyde (anderstalige) gebruikers tot sinvolle ervaring en begrip kan lei. Die argument in hierdie verband kan gestaaf word deur te verwys na kontekstuele folkloriste se geboeidheid met die omgewing waarin die folklore-tekste ingebed is (Dorson, 1972:45).

Folklore word volgens Thosago (1999:5) dinamies in nuwe verhoudings verweef soos die geslagte op mekaar volg, en met die koms van elke nuwe konteks neem die kontemporêre wêreld gretig aspekte van hierdie lankbestaande tradisie in hom op en eien dit vir homself toe. Wanneer dit mondeling, elektronies of in gedrukte vorm (vergelyk bylae B) oorgedra word, is die meeste folklore-genres geneig om 'n groot deel van hul fundamentele eienskappe te behou, want die manier van oordrag verminder nie noodwendig hul waarde en status as folklore nie. As gevolg van die beskikbaarheid en toeganklikheid van elektroniese oordragstelsels vergroot die moontlikheid dat folklore anderstaliges kan bereik aansienlik (Thosago, 1999:5).

Benewens dat pikturale humormateriaal in die virtuele klaskamer vir die onderrig van Afrikaans as addisionele taal gebruik kan word, is 'n rolspeldebat op 'n webgebaseerde program soos WebCT met Afrikaanse huistaalsprekers ook moontlik.

#### 4.6.2 Rolspeldebat op WebCT vir Afrikaans T1

In my navorsingsprogram het ek stereotipes geskep om humor en letterkunde met mekaar te integreer in 'n virtuele klaskamer. Die onderwysstudente moes aan die hand van stereotiepe

persona in die onderrigprogram die wenslikheid (al dan nie) daarvan om die Harry Potter-tekste as voorgeskrewe tekste in T1 te gebruik, in 'n webgebaseerde rolspeldebat bespreek (vergelyk 5.6.2 en 6.6).

Volgens Crookall en Oxford (1990, in Krish, 2001) is daar min konsensus oor die terme wat in die literatuur gebruik word vir rolspel en simulاسie. Die wisselterme wat bruikbaar is, is simulاسie, spel, rolspel, simulاسiespel en rolspelsimulاسie. In hierdie studie gebruik ek die term "virtuele rolspeldebat" om te verwys na wat ek in my onderrigprogram (vergelyk 5.6.2) met die onderwysstudente gedoen het.

Teoreties en opvoedkundig gesien is webgebaseerde rolspel (vergelyk 6.6.2) 'n onderrigmetode wat baie aansien het. Rolspel as onderrigstrategie is bekend vir die ontwikkeling van vaardighede, kennis en houdings binne terapeutiese en opvoedkundige omgewings (Bell, 2001). Verskeie hoëronderwys-opvoedkundiges en fasiliteerders gebruik die leergeleenthede wat 'n webgebaseerde omgewing bied (Ip, Linser & Naidu, 2001).

As 'n mens jonk is, leer jy deur nabootsing, spel en eksperimentering. Soos wat taalvaardighede ontwikkel en formele skoolonderrig 'n sterker rol speel, word hierdie strategieë deur taalgebaseerde leer vervang en dit kan 'n kind se nuuskierigheid en motivering om te leer, onderdruk. Volgens Ip *et al.* (2001) kan webgebaseerde rolspel die vreugde en gemak van ervaringsleer (vergelyk 8.4.2) laat herleef.

Webgebaseerde rolspelsimulering is gebaseer op die veronderstelling dat menslike interaksies kommunikatiewe gebeure is. Dit is veral geskik vir volwasseneonderwys (vergelyk 4.3.2 en 6.6.2). Leerders tree in interaksie deur middel van persona wat gestelde speldoelwitte nastreef en verskeie strategieë gebruik om deur middel van 'n kollektiewe ervaring betekenis te skep (Ip *et al.*, 2001).

Larsen-Freeman (1986) verduidelik dat rolspel - gestruktureerd of ongestruktureerd - belangrik is in die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig (vergelyk 8.3.4) omdat dit



leerders die geleentheid bied om in verskeie sosiale kontekste en in verskillende rolle kommunikasie te beoefen (Krish, 2001).

'n Rolspeldebat is 'n buigsame en kreatiewe leeraktiwiteit wat ruim voorsiening maak vir variasie en verbeelding (vergelyk 4.4 en 8.4.2). Volgens Ladousse (1987, in Krusch, 2001) implementeer rolspel verskeie kommunikatiewe tegnieke, en benewens dat dit vlotheid in taalgebruik ontwikkel, bevorder dit ook interaksie en motivering om in die klaskamer deel te neem (vergelyk 8.4.2). Portuurleer en -assessering word aangemoedig en die onderwyser (lees: lektor/fasiliteerder) en leerder (lees: onderwysstudent) deel die verantwoordelikheid dat leer plaasvind (vergelyk 8.4.2).

Rolspel kan leerders se praatvaardighede (ook lees- en skryfvaardighede op die rekenaar) ontwikkel, en dit help leerders om met meer vrymoedigheid in interaksie te tree. Die skaam leerder kry 'n masker (soos ook met die parodie; vergelyk 6.3), terwyl leerders wat moeilik in gesprekke kommunikeer die vryheid kan ervaar om deel te neem as gevolg van die persona wat hulle speel. Verder is dit pret, en die meeste leerders stem saam dat genot lei tot beter leer (Krish, 2001; vergelyk ook 8.4.2).

Die voordele van webgebaseerde rolspel soos wat ek in die onderrigprogram gebruik het, is die volgende (Bell, 2001; Ip *et al.*, 2001; Krish, 2001):

Eerstens is dit in ooreenstemming met beginsels vir volwasseneleer, want volwassenes bring hul lewenservaring na die klaskamer; dit pas dus goed by ervaringsleer (vergelyk 8.4.2). Die leerder se deelname aan 'n rol wat verskil van sy/haar alledaagse standpunt bring nuwe insig omdat die deelnemer in iemand anders se skoene moet staan. Verder is dit interessant om in interaksie te tree met persona wat rolle vertolk wat 'n mens self geskep het. Op hierdie manier kry 'n mens insig in ander mense se standpunte en lewenservaring. 'n Verbeelde sosiale struktuur (vergelyk 4.3) word ook in die rolspeldebat gesimuleer.

Tweedens is 'n virtuele rolspeldebat 'n bekostigbare kommunikasiestrategie, want die minimum grafika word benodig om die konteks en interaktiwiteit te laat plaasvind. Dit is dus nie nodig

om gesofistikeerde media te skep nie. Leerders neem deur middel van teksgebaseerde kommunikasie (vergelyk 8.4.2) aktief en kollektief deel aan betekenis skepping. Die virtuele werklikheid wat geskep word, is 'n wêreld wat afhang van die leerder se gedagtes en verbeelding (vergelyk 4.4 en 8.4.2). Dit is dus bekostigbaar, lewendig en doeltreffend.

Derdens kry leerders genoegsame geleentheid om te leer en te reflekteer (vergelyk 8.4.2). 'n Rolspelsimulasie maak voorsiening vir sinchroniese (gelyktydige) sowel as asinchroniese (niegelyktydige) kommunikasiemoontlikhede (Lynch, 2002; Lynch, 2004). Die asinchroniese aard van rolspelsimulasie bied deelnemers tyd om alternatiewe standpunte te oorweeg en ook navorsing te doen tydens die gesprek voordat 'n eie standpunt geverbaliseer word. Dit is dus asof daar kans is om op die agtergrond (en dus in 'n veilige omgewing) terug te tree en probleme eers te oordink voordat eie standpunt ingeneem word. Hier is dus sprake van 'n ander soort spel met grense (vergelyk 6.3.5).

Vierdens maak die anonimiteit van webgebaseerde rolspel voorsiening dat niemand aangesig-tot-aangesig-konflik hoef te beleef nie. Die anonimiteit voorsien 'n vrye uitruil van opinies sonder die risiko van konfrontasie. Die masker bied die moontlikheid vir meer stereotipiese response wat andersins veroordeel sou word (vergelyk 6.3.5, 6.6.2 en 7.6).

Uit bogenoemde bespreking van webgebaseerde rolspel is dit vir my duidelik dat die rekenaar 'n geskikte strategie bied vir die gebruik van humor in T1-taalonderrig. Dit is egter ook noodsaaklik om enkele opmerkings te maak oor die gebruik van stereotipes as vorm van humor in taalonderrig (Van Niekerk, 2001; bylae R).

Vir die taalopvoeder is dit belangrik om kennis te neem van die moontlikheid van stereotipering by die insluiting van 'n kulturele komponent in die kurrikulum en om te waak teen die negatiewe implikasies daarvan (Kruger, 2001). Stereotipering is egter nie vir Bredella en Haack (1988:8) op sigself 'n probleem nie. Hulle gebruik Lippmann (1922) se argument om die positiewe potensiaal van stereotipes raak te sien, naamlik dat dit die waarnemer help om 'n ingewikkelde werklikheid te vereenvoudig, te kategoriseer en daardeur dinge en gebeure met mekaar te verbind. Uiteindelik is Lippman (Bredella & Haack, 1988:9) se advies:

... not to try and give up stereotypes but to learn to use them in a reflective and self-critical way... the insight into the selective nature of stereotypes can make us self-critical and can encourage us to compare other perspectives and the motives behind them.

Die uitdaging vir die Afrikaans-onderwyser is om tekste (en situasies) noukeurig en sensitief te kies en die stereotipes wat daarin voorkom, te analiseer, uit te lig en geleentheid in die klaskamer te skep vir die verwerking van hierdie verskynsel (Kruger, 2001; vergelyk 5.6.2, 6.6.2 en 7.6).

#### 4.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek gekonsentreer op die gebruik van humormateriaal in taalonderrig in die addisionele- sowel as huistaalkonteks. Dit is uit die literatuuroorsig in hierdie hoofstuk duidelik dat humormateriaal 'n invloed kan hê op klaskameratmosfeer en dat humor as kulturele uiting implikasies vir geslag (gender) en identiteitsvorming by adolessensie het. Ek het uitgespel hoe die humorwaardering en -ekspressie van adolessente leerders (as deel van die sogenaamde Generasie X/Y/Z) 'n invloed kan hê op klaskamerdisipline en dat dit 'n faktor is wat die onderwyser in gedagte behoort te hou.

Die hoofstuk toon aan dat leerders se kreatiewe spel met taboes, taal en stereotipes in situasie-, woord- en pikturale humortekste gestalte kan vind en waardeer kan word. Daarbenewens het ek bespreek hoe kulturele en visuele geletterdheid 'n rol speel in die taalonderrigsituasie met die oog op humorbegrip, -waardering en -ekspressie.

Ek het verder in hierdie hoofstuk die moontlikheid bespreek dat die parodie as humoristiese en kreatiewe spel in die huistaalonderrigkonteks gebruik kan word. Verskeie aspekte van die parodie as kulturele uiting en as hibridiese teks het aandag gekry in 'n motivering waarom die skryf daarvan deur onderwysstudente onderneem kan word om hul dialoog met kulturele kodes te artikuleer.

Benewens die gebruik van die parodie vir huistaalsprekers het ek ook aangetoon dat die rekenaar 'n bruikbare instrument is waardeur leerders met humor in 'n rekenaarondersteunde taalonderrigprogram (vir T2) en 'n webgebaseerde rolspeldebat (vir T1) kan speel. Dit is vir my duidelik dat die gebruik van Afrikaanse humor ook in die virtuele klaskamer gebruiks- en toepassingsmoontlikhede het.

Vervolgens sal ek as metodologiese *bricoleur* die navorsingsgebeure in besonderhede bespreek om aan te toon watter navorsingsprobleem die motoriese moment in die skryf van die proefskrif was, hoe die navorsingsontwerp gelyk het, wie die teikengroep was, en hoe my onderrigprogram daar uitgesien en tot datagenerering gelei het. Ook sal ek aantoon hoe ek die ander data ingesamel en geanaliseer het.

## Hoofstuk 5

### BESKRYWING VAN NAVORSINGSGEBEURE

#### 5.1 Inleiding

Waar die vorige hoofstukke gehandel het oor 'n literatuuoroorsig oor verskeie aspekte van die gebruik van humor en die affektiewe, sowel as humor en die onderrigsituasie, handel hierdie hoofstuk oor die uiteensetting van die navorsingsmetodologie. Nadat ek die navorsingsprobleem, die doel van die navorsing, die navorsingsontwerp en -metodes sowel as die teikengroep wat by die navorsing betrokke was, bespreek het, beskryf ek as metodologiese *bricoleur* (Kincheloe, 2004:20; Denzin & Lincoln, 2005:6) die onderrigprogram, die prosedure van data-insameling of datagenerering en triangulasie. Ter wille van die leser dui ek weer die verband van hierdie hoofstuk met die totaliteit van die proefskrif as *bricolage* diagrammaties aan:

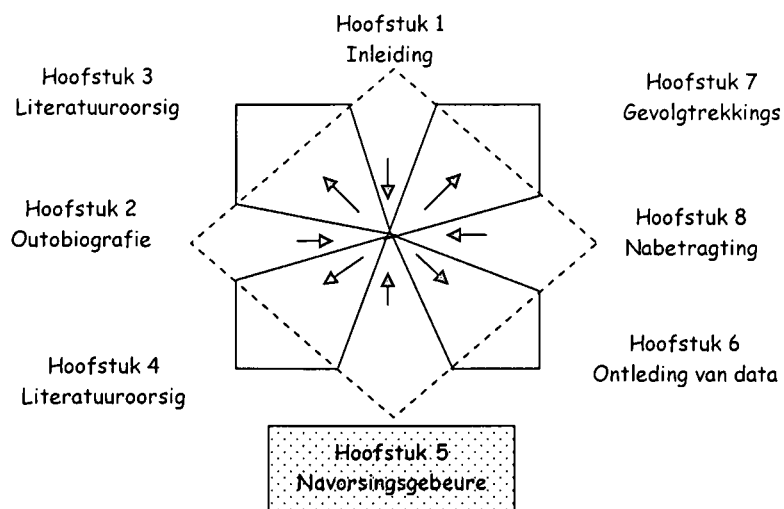


Fig. 5.1 Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 5 as deel van die proefskrif as *bricolage*

#### 5.2 Navorsingsprobleem

Die vermoede het by my bestaan dat affektiewe faktore by leerders die ontwikkeling van hul kreatiwiteit en taalgebruik in Afrikaans strem en dat opvoeders nie oor 'n verskeidenheid onderriginstrumente beskik om hierdie affektiewe filter te verlaag nie (vergelyk 4.1).

Die navorsingsvraag wat hieruit voortgevloei het, is: Hoe kan die gebruik van humormateriaal as onderrigstrategie aan opvoeders 'n onderriginstrument gee om negatiewe affektiewe faktore in die onderrig van Afrikaans te verlaag sodat leerders met meer belangstelling en betrokkenheid kan deelneem aan en groei in hul eie kreatiewe denke en taalgebruik?

Die volgende subvrae is ondersoek:

- Hoe kan studente situasiehumor in tradisionele volksverhale gebruik om humortekste te skep?
- Hoe kan woordhumor in die letterlike en figuurlike betekenis in idioome, sowel as dubbelsinnigheid as stylfiguur, tot kreatiewe taaluitings lei?
- Hoe kan parodieë as kreatiewe uitings geskryf word na blootstelling aan verskillende soorte humor?
- Hoe kan pikturale humor in 'n ROTO-program in addisionele taal-onderrig gebruik word?
- Hoe kan humor in 'n webgebaseerde rolspeldebat vir huistaalsprekers gebruik word?

Tydens die verslaggewing van die navorsingsgebeure het die verdere navorsingsvraag by my ontstaan: Hoe weet ek (as onderriggewer) wat ek weet en hoekom doen ek dít wat ek doen? Hierdie vraag was meer konseptueel en heuristies van aard en dit het verdere nadink oor die navorsingsgebeure behels, spesifiek omdat die gebeure 'n direkte gevolg van en verweef met my persoonlike epistemologie oor taalonderrig was (vergelyk 8.4.2).

Die skryf van hierdie proefskrif as navorsingsverslag het 'n reis geword waarbinne ek nie net konvensioneel verslag wou doen van die (empiriese) navorsingsgebeure nie, maar ook selfreferensialiteit wou beoefen. Laasgenoemde het geblyk 'n ondersoek te wees waarin ek eerstens my eie waardes moes verhelder in selfkritiek in plaas daarvan om net te konformeer tot die reproduksie van die *status quo* en die blootstelling van leerders aan die rigiede strukture van positivistiese epistemologiese opvoedkundige praktyke (Brieschke, 1992:175). Tweedens moes ek interpretatiewe prosedures vind wat nuwe metafore en metodes bied waarin navorsers erkenning en bemagtiging kan vind as sleutelfigure in die skepping en interpretasie van hul werklikhede (Brown, 1989, in Brieschke, 1992:176). Derdens moes ek metodes van verslaggewing vind wat kon dien as 'n teenvoeter teen die gebrek aan integrasie

en samehang wat die konvensionele lineêre metodes bied en moontlik 'n gevolg van positivisme is. In my verslaggewing het ek die behoefte ervaar aan 'n "reverse fashion to the cultural tendency towards the dissociation of experiences, thoughts and feelings from each other" (Richards, 1989, in Brieschke, 1992:177). Dit was vir my noodsaaklik om betekenis te konstrueer as 'n proses wat getuig van samewerking tussen myself en ander, tussen individue binne die (kulturele) groepe waarby ek betrokke was, tussen navorsers en nagevorsde.

### 5.3 Doel van die navorsingsgebeure

Die doel van die navorsingsgebeure oor die gebruik van humormateriaal is die volgende:

- om 'n beskrywing te gee van die gebruik van humormateriaal as onderrigstrategie wat tot verhoogde kreatiwiteit kan lei;
- om die onderrig van Afrikaans deur middel van humormateriaal meer toeganklik te maak in hoër (en implisiet ook in sekondêre) onderwys;
- om onderwysstudente as toekomstige opvoeders te bemagtig om humormateriaal in hul onderrig van Afrikaans te gebruik;
- om onderwysstudente se kreatiewe respons op die gebruik van humormateriaal te ontleed;
- om die studente se beoordeling van 'n ROTO-program met pikturale humor vir addisionele taal-onderrig te bepaal.

Die navorsingsgebeure het gelei tot die volgende vraag: Hoe kan ek verslag gee van hierdie kwalitatiewe ondersoek? Daar het dus by my 'n behoefte ontstaan om in 'n narratiewe vorm verslag te gee van die ontwikkeling van my persoonlike epistemologie wat 'n deurslaggewende rol gespeel het in die keuse van onderrigstrategieë en aktiwiteite in die navorsingsprojek. Hierdie refleksie word in hoofstuk 2 en 8 aangebied.

Die wyer doel en moontlike betekenis van die navorsing is enersyds dat ek deur die gebruik van humormateriaal beoog om by te dra tot die professionele ontwikkeling van aspirantopvoeders. Andersyds kan die gebruik van humormateriaal in die skool bydra tot 'n meer doeltreffende ontwikkeling van leerders se kreatiwiteit en taalgebruik in die onderrig

van die Afrikaanse taal en letterkunde om aan te sluit by die onderwysbeleid in Suid-Afrika rondom 2005 (vergelyk bylae A).

Verder verskaf die proefskrif addisionele inligting oor die sosiokulturele konteks en humorwaardering en -ekspressie van die sekondêre skoolleerders met wie die onderwysstudente as taalonderwysers sal werk (vergelyk bylae S). Om my onderrigpraktyk waarbinne ek humormateriaal gebruik teoreties te verantwoord, bespreek ek enkele relevante benaderings tot leer en taalonderrig (vergelyk hoofstuk 8 en bylae T). Hierdie kennis verryk nie net die professionele ontwikkeling van die onderwysstudente wat deel uitmaak van die navorsingsprogram nie, maar dit kan ook bydra tot die indiensopleiding van onderwysers.

Uiteindelik verskaf die studie inligting oor die invloed van humormateriaal op affektiewe faktore wat die taalonderrigsituasie beïnvloed (vergelyk hoofstuk 3). Die spesifieke gebruik van humormateriaal aan die hand van rekenaarprogramme gebaseer op Afrikaanse folklore, sowel as die gebruik van sprokies om parodieë te skryf (vergelyk hoofstuk 4), kan verder dien as vernuwende idees aan onderwysers wat reeds taalonderrig gee.

#### **5.4 Navorsingsontwerp en -metodes**

Aangesien ek in hierdie studie spesifiek aandag gee aan 'n metodologiese beskrywing van die interaksie tussen my en die aspirantopvoeders - en tussen laasgenoemde opvoeders en leerders - met behulp van humormateriaal as onderrigstrategie, het ek aanvanklik in die proses gekonsentreer op 'n mikroperspektief van opvoedkundige navorsing (soos beskryf deur Carr & Kemmis, 1986:21-22; vergelyk 1.6).

Die navorsingstrategie het begin as 'n gevallestudie binne 'n opvoedkundige konteks (Mouton 2001:149). Die deelnemende aspirantopvoeders het 'n aktiewe rol gespeel as 'n gemeenskap wat taalonderrigbelange deel en in dieselfde kulturele konteks leef en optree (Schurink, 1998:407). Hulle het verskeie ontwerpe gebruik om die gebruik van humormateriaal te onderrig, oor die proses te reflekteer en die deelnemende leerders se respons op te teken.



Die beginsels van gevallestudiebeskrywing wat in ag geneem is in die navorsingsproses, was naamlik dat dit prakties, probleemoplossend, eksperimentierend, reflekkerend en evaluerend is. Babbie en Mouton (2001:282) se bespreking van konseptualisering van gevallestudies het as riglyn gedien. Dit sluit in die belang van kontekstuele besonderhede en indieptebeskrywings, die gebruik van meervoudige databronne (byvoorbeeld joernaalinskrywings, geskrewe refleksies, onderhoude, vraelyste) en analitiese strategieë. Die basiese strategie van gevallestudienavorsing is gevolg as 'n kwalitatiewe beskrywing van enkele eenmalige onderrigseenhede oor 'n periode van een akademiese jaar in die lewe van die onderwysstudente, tesame met die produkte wat die teikengroep geskep en gelewer het.

My keuse aan die begin van die navorsingsproses was om humormateriaal in taalonderrig te gebruik en die wyse waarop dit deur onderwysstudente gebruik kan word, te bestudeer en te beskryf. Die probleem wat mettertyd voor my opgedoem het, was die verslaggewing. Ek kon nie iets "bewys" (soos wat in tradisionele, konvensionele navorsing die gebruik is) deur statistiek of ander kwantitatiewe data nie - ek moes 'n kwalitatiewe metode vind waarvolgens ek kon beskryf hoekom en hoe ek doen wat ek doen. Ek wou dit akademies-teoreties verantwoord binne die konteks van die UGO-beleid, en verslag gee van die resultate daarvan met hierdie spesifieke groep onderwysstudente.

Aanvanklik het ek aksienavorsing (vergelyk Lather, 1986) as ondersoekmetode oorweeg. Die feit dat ek studente in my klas as teikengroep in gedagte gehad het, het my egter laat besef dat ek wel sou kon waarneem en ontleed wat hulle met humormateriaal in taalonderrig doen, maar ek sou nie die volledig siklus kon volg wat (oor 'n langer tyd) gepaardgaan met aksienavorsing nie.

Uiteindelik sluit die navorsing ook twee narratiewe refleksies in wat verslag lewer van my soeke na 'n epistemologie en 'n manier waarop ek die antwoorde wat ek gevind het, kon integreer in hierdie navorsing. Hierdie soeke het gelei tot die konsep van *bricolage*, en hiermee wil ek as metodologiese *bricoleur* verslag doen van watter faktore almal verweef is in

hierdie kwalitatiewe navorsingsondersoek (Telles, 2000; Denzin & Lincoln, 2005; Kincheloe & McLaren, 2005).

Volgens Denzin en Lincoln (2005:3) behels kwalitatiewe navorsing die bestudeerde gebruik en versameling van 'n verskeidenheid soorte empiriese materiaal wat gebeure en problematiese momente en betekenis in individuele lewens beskryf - gevallestudies, persoonlike ervarings, introspeksie, outobiografieë, onderhoude, artefakte, kulturele tekste en produksies, waarnemings, en historiese, interaksionele en visuele tekste. Hiervolgens gebruik kwalitatiewe navorsers 'n wye reeks verweefde interpretatiewe praktyke om die betrokke en relevante ondersoekmateriaal te verstaan.

Die narratiewe vorm van verslaggewing bied vir my 'n metode waarvolgens ek kan reflekteer oor my eie ervaring en die praktiese toepassing van die seleksie teorieë waaraan ek (implisiet) blootgestel was en my (eksplisiete) konstruksie en interpretasie van die betekenis van hierdie professionele reis. Ek stem saam met Clandinin en Connelly (1998:156) dat kennis iets is wat nie net die hart van opvoedkundige hervorming is nie, maar ook gesien kan word as 'n eienskap wat onderwysers en ander kan aanleer, opdoen, prakties gebruik en konstrueer deur middel van narratiewe ondersoeke. Vernuwing kon plaasvind in die proses waarin ek kennis geneem het van hoe mense ken, leer en leef (optree) in hul skool- en onderrigwerklikhede. Volgens my kan kennis as eienskap wel oorgedra word, maar kennis as narratief moet in konteks ervaar word (Clandinin & Connelly, 1998:157).

## 5.5 Teikengroep

Die navorsing is in 2004 gedoen met aspirantopvoeders aan die US wat hulle voorberei om Afrikaans in hoërskole te onderrig. My kwalitatiewe ondersoek konsentreer op die aksies en betekenisgeving van die verskillende deelnemers (Moulds, 2002:124,125). Die eksplisiete deelnemers in die teikengroep is dus die opvoedkundestudente, en deur middel van aktiwiteite vir hul ontwikkeling en professionele opleiding is daar ook implisiet op hoërskoolleerders (as deelnemers in die taalonderrigsituasie) gekonsentreer.

Studente wat Afrikaans as vakdidaktiek gekies het vir die NOS is primêr as teikengroepdeelnemers betrek (vergelyk 1.6.1). Die rede vir insluiting van hierdie groep is my belangstelling om uit te vind hoe hierdie spesifieke groep studente (en by implikasie leerders by skole tydens die aspirantopvoeders se skoolbesoeke) reageer op die betrokke humor wat gebruik word en wat die opvoedkundige waarde van humormateriaal is (vergelyk 6.5).

Die rede vir die keuse van spesifiek opvoedkundestudente is my betrokkenheid by en onderrig aan hierdie studente. Daar is deur middel van humormateriaal in die taalklaskamer geëksperimenteer met verskeie tekste waarin humor 'n rol speel. Ek wou vasstel hoe hierdie studente se visuele en kritiese geletterdheid deur middel van humormateriaal ontwikkel, hoe hul eie kreatiewe taalgevoeligheid gestimuleer word en uiteindelik hoe hul belangstelling in die onderrig van Afrikaans daardeur verhoog word.

Die uitgebreide onderrigprogram oor die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans is met 13 onderwysstudente gevolg. Twaalf van hulle was dames (twee bruin en tien wit) en saam met hulle in die groep was een wit man. Almal was Afrikaanssprekend en het reeds ten minste drie jaar voorgraadse studie agter die rug gehad. Twee van die wit damestudente was reeds oorsee vir langer tydperke as vakansie en baie van hulle is van plase of die platteland afkomstig. Buiten een bruin dame (woonagtig in die Paarl en 33 jaar oud) was al die studente ongetroud, woonagtig in koshuise, studentehuse of woonstelle te Stellenbosch en het hulle in die ouderdomsgroep tussen 21 en 26 geval. Die rede waarom ek die duidelike onderskeid tref tussen wit vs bruin, manlik vs vroulik, getroud vs ongetroud, platteland vs stad, het te make met die enkodering en dekodering van die outeurs se projeksie van hul eie kontekste omdat dit definitiewe elemente van elkeen se liminaliteit (vergelyk 6.6.2) is.

## 5.6 Navorsingsgebeure

Dit is belangrik om daarop te let dat die navorsingsgebeure bestaan het uit 'n onderrigprogram wat gelei het tot die insameling (generering) van data. Ter wille van die bespreking daarvan word dit onderskei, maar die twee dele van die program was ten nouste verweef.

Ek het in die onderrig (vergelyk 5.6.2) van Afrikaans die betrokke studente aan die US aan verskeie fases laat deelneem:

- In die eerste fase is my gebruik van humormateriaal as onderriginstrument vir huistaal- en addisionele taal-onderrig toegepas in die onderskeie lesings aan en gepaardgaande tekste en aktiwiteite met studente en daar is gereeld daarvoor gereflekteer (vergelyk 6.9).
- Vir doeltreffende onderwys binne elke deelnemende aspirantopvoeder se bepaalde onderrigkonteks tydens hul skoolbesoeke was dit nodig dat hulle as opdrag in die tweede fase individueel 'n gepaste lesprogram met humormateriaal as onderriginstrument (volgens hul keuse) moes ontwerp en gebruik (vergelyk 6.5).
- Die derde fase het behels dat die studente individueel en in 'n groepsonderhoud gereflekteer het oor die gebruik van humormateriaal in die huistaalklaskamer (vergelyk 4.6.2 en 6.6.2). In vraelyste is die virtuele rolspeldebat en ROTO-program vir addisionele taal-onderrig geëvalueer (vergelyk 4.6.1 en 6.6.1).

### 5.6.1 Agtergrond oor die onderrigprogram

Deur middel van die onderrigprogram het ek gepoog om 'n bydrae te lewer en leemtes te vul in die onderrig van Afrikaans aan onderwysstudente deur die stimulering en onderrig van kreatiewe denke aan die hand van enkele beginsels van kreatiwiteit en die proses van kreatiewe skryf (vergelyk bylae T). Ek het gekonsentreer op die mediëring van tradisionele literatuur en fasilitering met die oog op die skryf van kreatiewe tekste, en terselfdertyd wou ek die studente se kritiese geletterdheid bevorder. Uiteindelik wou ek die studente met behulp van die onderrigprogram toerus om humormateriaal te gebruik tydens hul volgende skoolbesoekgeleentheid.

Ek het gehoop dat die onderwysstudente met die skryf en lees van die humoristiese tekste sou begin dink aan parodie as 'n simboliese aktiwiteit eerder as net onskuldige humor. Hierdeur wou ek die studente aanmoedig om hul fokus te verskuif van lees en skryf na

interpreteer, asook van 'n relatief onbewuste aktiwiteit van enkodering en dekodeerling na 'n meer kritiese omgaan met die kulturele stelsels waarvan hulle deel uitmaak (Curnutt, 1996).

Verder wou ek die onderwysstudente met die blootstelling aan die ROTO-program en webgebaseerde rolspeledebate bewus maak van die gebruik van die rekenaar - vir T1 in die vorm van 'n virtuele rolspeledebat met stereotipes (vergelyk 4.6.2 en 6.6.2), sowel as die gebruik van Afrikaanse folklore in die onderrig van Afrikaans as T2 (vergelyk 4.6, 6.6, 7.8 en bylae B). In die studente se beoordeling van die ROTO-program vir T2 (vergelyk bylae B, 4.6.1 en 6.6.1) was dit belangrik om vas te stel of hulle as aspirantonderwysers meen dat die kontekste en take relevant is en dat konseptuele begrip daardeur ontwikkel kan word (Nelson, Bueno & Huffstutler, 1999). Ek wou ook bepaal of die multimedia wat gebruik is hulle as onderwysers en fasiliteerders kan help om enersyds die spesifieke taalleeruitkomst vir addisionele taal, en andersyds die kritieke uitkomst van kommunikasie en die doeltreffende gebruik van tegnologie te laat realiseer. Daardeur wou ek vasstel of die ROTO-program se doel om die interaksie tussen die addisionele taal-leerder en die pikturale humormateriaal te verhoog, bereik kan word.

Die doel met die onderrigprogram was dus (a) om hierdie studente toe te rus om te reflekteer en krities te reageer op letterkunde, kuns en kultuur, rekenaar-tegnologie, sowel as sosiale, politieke en ekonomiese sake; (b) om die studente te stimuleer om in hul moedertaal eietydse parodieë te skryf aan die hand van die strukturelemente van sprokies, aspekte van humor en bestaande voorbeelde van parodieë; (c) om die studente aan 'n virtuele rolspeledebat aan die hand van stereotipes te laat deelneem; (d) om die studente bloot te stel aan 'n ROTO-program met Afrikaanse folklore sodat hulle daardeur die beginsels van rekenaarondersteunde onderrigprogramme kon leer ken, sowel as die toepassing van kommunikatiewe en taakgerigte taalonderrig in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal; (e) om die studente toe te rus met humormateriaal as onderriginstrument wat hulle in hul volgende skoolbesoeke kon gebruik.

### 5.6.2 Inhoud van die onderrigprogram

Nadat ek die studente in April 2004 blootgestel het aan Bruegel se prent oor kinderspel (vergelyk bylae F) en 'n parodie daarop (Medgyes, 2002) het ek 'n klasgesprek gelei oor die ooreenkomste tussen spel, kreatiwiteit en humor (vergelyk 4.3, 4.4, 6.2 en 6.3). Daarna het ek hulle bekendgestel aan die konsep kulturele geletterdheid as die netwerk van agtergrondinligting wat essensieel is om sin te kan maak van die geskrewe woord (en ook visuele representasies) om begrip te hê van wat geskryf (en visueel uitgebeeld) is. Kulturele geletterdheid stel mense volgens Combrink (1996:3) in staat om grappe, verwysings, assosiasies, metafore, ensovoorts, te begryp.

Met die klasgesprek oor die ideologiese en materiële manifestasies van kultuur (vergelyk 4.3, 4.5 en 6.2) wou ek konsentreer op die feit dat humor 'n kulturele uiting is en dat die skepping, resepsie en waardering daarvan deur konteks (tyd, plek en gebeure) bepaal word. Aangesien die studente op daardie stadium pas teruggekome het van hul eerste skoolbesoek, was die pikturale humor in 'n *Comic School*-legkaartprent wat ek die "UGO-klaskamer" noem (vergelyk bylae E) en wat 'n visuele parodie is met stereotipes, karikature en inkongruensie wat hulle moontlik in die klaskamers ervaar het, 'n gepaste inleiding tot die klasgesprek wat ons gevoer het oor die resepsie en produksie van humortekste. Ek het eers die prent gesegmenteer sodat die verwysing na die humor in die prent beter in die klasgesprek hanteer kon word. Die vrae wat ek gebruik het om die humor in die prent te ontgin, was die volgende:

**Tabel 5.1 Vrae oor die klaskamerprent**

Het jy gelag ...	SEGMENT
omdat jy iets/iemand herken het?	
omdat iets in die prent onlogies was?	
omdat iets in die prent onmoontlik was?	
omdat iemand iets doen wat hy/sy nie mag doen nie?	
omdat iets oordryf word?	
omdat iemand in die moeilikheid is?	
omdat iemand ongewoon optree?	
omdat daar iemand/iets in die situasie is wat nie daar hoort nie?	

Om die studente te laat kennis neem van die elemente van pikturale humor (Verster, 2003), soos wat dit ook in spotprente voorkom, het ek die volgende tabel opgestel wat hiervoor gebruik is:

Tabel 5.2 Pikturale humor

Subtipe	Beskrywing
animasie	'n Vermenging van rolprente en strokies, gewoonlik met 'n gelyktydige waarneming van klank en beeld, soos ervaar deur die kyker, skep 'n illusie van beweging. Die kinderlikheid van prente veroorsaak humor.
grapprent	'n Humoristiese (grafiese) uitbeelding van 'n toneel of komiese situasie; klugtigheid ("slapstick").
humoristiese illustrasies	'n Woordteks word deur 'n meegaande pikturale afbeelding verduidelik (of versier).
karikatuur	<b>Verwringing en oordrywing</b> met die doel om 'n komiese of groteske effek te skep. Beeld 'n karakter uit deur middel van: <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ gesigsuitdrukking;</li> <li>◦ liggaamshouding;</li> <li>◦ sinspeling;</li> <li>◦ metafoer;</li> <li>◦ suggestie;</li> <li>◦ simboliek;</li> <li>◦ stereotipe.</li> </ul>
spotprent	'n Prent wat iemand of iets komies of belaglik voorstel, veral as politieke middel in koerante gebruik; 'n satiriese prent ("cartoon") wat kritiek op maatskappy of sosiale situasie lewer.
strokiesprent	'n Grappige prentblad óf prentverhaal; 'n "comic/strip"-verhaal; 'n reeks getekende prentjies wat meestal 'n satiriese strekking het.
strokiesverhaal	'n Verhaal in getekende prentjies, meestal met byskrifte, waarby die prentjies in 'n reeks geplaas word.

Die studente het die volgende aktiwiteite in hul dinkskrum genoem wat met hierdie prent in die onderrig van Afrikaans gepaard kan gaan:

- Hou 'n dinkskrum oor die probleme wat in die klaskamer is as gevolg van reëls (eksplisiet of implisiet) wat oortree word en stel 'n plan van aksie op vir hoe dit reggestel kan word. Dit kan 'n goeie gesprek oor individuele verskille en algemene klasreëls en dissipline tot gevolg hê. Die vrae stimuleer die leerders se kritiese denke en probleemoplossingsvaardighede.

- Noem voorbeelde van karakters van wie jy nie hou nie en motiveer jou antwoord.
- Gee byname vir enige van die karakters; dink name uit vir die speletjies of aktiwiteite.
- Werk mondelinge instruksies uit oor hoe om van een plek in die klaskamer na 'n ander te beweeg en neem die obstruksies in ag.
- Maak 'n dagboekinskrywing met sintuiglike beskrywings asof jy enigeen van die karakters is.
- Gee 'n kort beskrywing van karakters volgens die segmentnommer waarin hulle voorkom. Dit kan in 'n speletjie as 'n luisteroefening gebruik word.
- Raaisels kan bygevoeg word om te voorspel watter loopbane elke karakter sal volg.
- Byvoeglike naamwoorde en voorsetsels kan gesoek word om by elke beskrywing te pas.
- Leerders kan uitgedaag word om idiomatiese uitdrukkings en vergelykings in 'n woordeboek te soek wat by die situasies of karakters pas en 'n vasvrakompetisie kan daarvoor gehou word.
- Leerders kan 'n informele brief skryf om te vertel van die snaakse dag by die skool.
- 'n Dialoog tussen verskillende karakters met gepaste taalgebruik kan uitgewerk en opgevoer word.

Verder het ek aan die hand van verskeie ander visuele en woordtekste op verskillende soorte humor gekonsentreer, naamlik woord-, situasie- en pikturale humor (Verster, 2003 en bylae R). Ons het onder andere Oom Oubaas van *7de Laan* op SABC2 (vergelyk bylae H) se parodiese gebruik van idioome bespreek (vergelyk Genette, 1997:17), sowel as Bruegel (c. 1588) se visuele parodieë (*Vlaamse spreekwoorde*, Cornew, 1995:64vv), Johan Combrink se woordspel in *Kwinksinnig* (1998), "Dit lol" in *Bietjie Baie Bogtery* van P.W. Grobbelaar en W. Jordaan (1980:10), asook stereotipes, karikature en dubbelsinnigheid (vergelyk bylae I) in verskeie humoristiese tekste uit advertensies (vergelyk bylae L) en ander massamedia-bronne (spotprente en grappies uit *Die Burger* en *Huisgenoot*).

Die studente se eerste skryfopdrag was om in pare te werk en te spot met die samelewing deur die skryf van limericke (vergelyk bylae J) gebaseer op visuele parodieë in *Wildside*



(Rigden, 2001) volgens die voorskrifte, wenke en voorbeelde van Philip de Vos in *Mallemeuleman* (2004) en ook elektronies op *Storiwerf* (2000).

Daarna, in Mei 2004, het ons die kenmerke en struktuur van sprokies aan die hand van 'n vloediagram bespreek en studente het in pare of klein groepies van drie hul eie sprokie gekies om te parodieer. Ek het Pretorius (1992:370-371) en Band (1990:179-180) se bespreking van eienskappe van die parodie aan hulle voorgedra, sowel as voorbeelde van bestaande parodieë wat by hul gekose sprokies pas. Laasgenoemde kan gevind word in *Revolting Rhymes* van R. Dahl en Q. Blake (1982), *Politically correct bedtime stories* van J.F. Garner (1994), en *Kat se Blad* van P. de Vos en P. Grobler (1999).

Die opdrag het soos volg gelui:

- Kies 'n bekende ou sprokie en verander die karakters, ruimte en tyd soos wat jy wil;
- sit hierdie dele aanmekaar en skep 'n parodie met 'n intrige wat in die konteks van jou huidige samelewing pas;
- spot in jou parodie met die samelewing soos wat jy wil.

Om die proses van kreatiewe denke te fasiliteer, het ek die studente bekendgestel aan Eberle (1982; Flack, 1997:126-7) se SCAMPER-tegnieke, waarmee hulle karakters, plekke, voorwerpe, tyd en gebeure kon aanpas om te spot met iets of iemand in hul eie samelewingskonteks. Hierdie tegnieke kom ooreen met parodiestrategieë (Rose, 1993:79; Hutcheon, 1985:88) en satiriese wapens (Vosloo, 2003:70).

In verband met die kreatiewe proses is veral kennis geneem van die literatuur oor Torrance (1962, 1970) se nalatenskap van die meting van kreatiwiteit. Daarmee saam is ook gelet op Robertson (1980), Amabile (1983), Ruscio, Whitney en Amabile (1998), sowel as Baldwin (2001) se bespreking van aspekte van kreatiwiteit - dit wil sê taal wat ryk is aan metafore en simboliek, sintuiglikheid, bewustheid van emosies en intuïsie, en pragmatiese probleemoplossingsvaardighede (vergelyk 4.4 en bylae T). Die fases van die onderrigproses wat gebruik is om kreatiewe skryf te stimuleer (vergelyk 8.4.2 en 4.4), is die volgende:

- sensasie (intra- en interpersoonlike blootstelling aan media en bewuswording van humor, gevoelens, assosiasies, herinneringe, gesprek, saamlag);
- eksplorاسie en manipulasie (verkenning, inligting soek, toepassing van kategorieë, speel met idees, dink saam, breinskrums en ideediagramme - SCAMPER, MI-aktiwiteite en take);
- inkubasie (stilte, meditasie, tyd tussen lesse, met meganiese besigwees waarin onderbewuste aan die werk is en na nuwe kombinasies soek);
- organisering (gebruik/verwerk inligting, beplan om te produseer);
- produksie (skryf parodie individueel);
- evaluering (assessering van ander student se parodie, hersiening van eie parodie, mondelinge en skriftelike refleksie oor ervaring en moontlike gebruik in eie onderrig).

Die proses wat ek in die onderrigprogram gebruik het om die studente bloot te stel aan humormateriaal in taalonderrig en wat uiteindelik gekulmineer het in die skryf en assessering van parodieë, word deur die volgende diagram uitgebeeld (dit begin by sintuiglike waarneming en eindig by waardering of skepping):

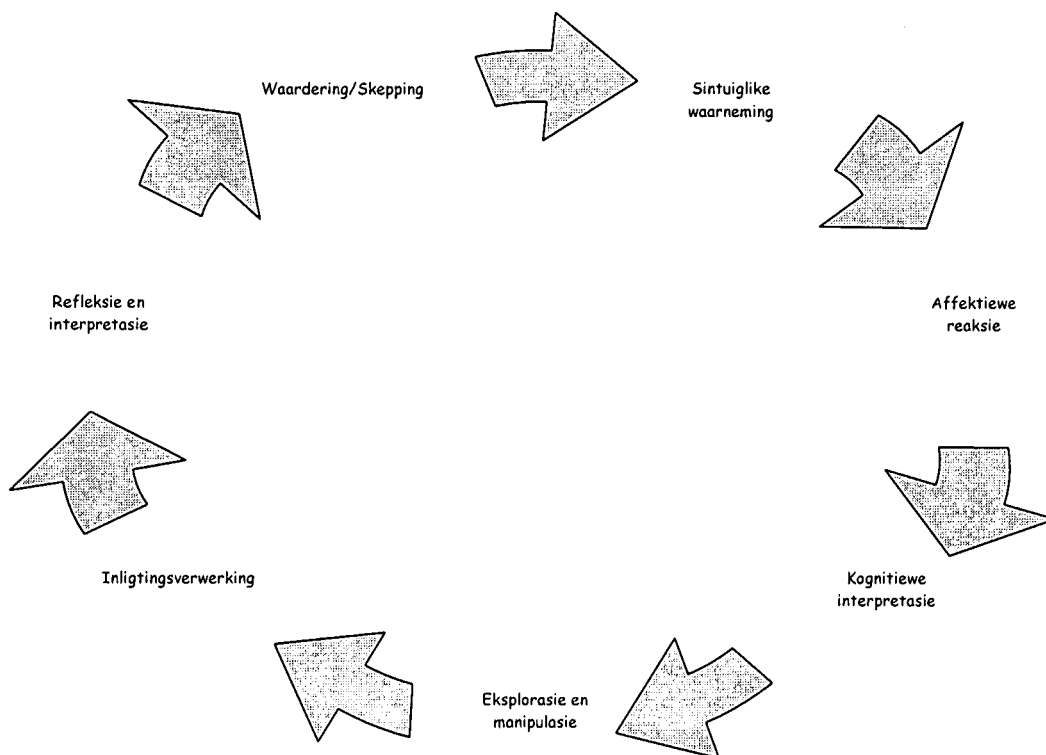


Fig. 5.2 Kreatiewe proses om humor te onderrig/waardeer/skep

Die studente moes eers met behulp van die nuwe idees wat hulle in pare gegenereer het, 'n akrostigon skryf (Lochner, 2005) - 'n gediggie aan die hand van die naam van hul sprokie. Menkveld (1990:350) noem dit naampoësie. Hulle gebruik dus die letters van die naam om nuwe versreëls te vorm. Hierdie gediggies is meestal sinloos, maar verwoord tog op 'n spelerige manier reeds hul gedagtes wat in die dinkskrum ontstaan het. Dit is dus 'n soort sintese-oefening wat volg op die ontleding van die sprokie. 'n Voorbeeld daarvan is een wat deur die studente gevorm is aan die hand van RAPONSIE:

Raponsie, Raponsie

Agter jou

Pantene-mure

O wee!

Nou waar is die gaatjie in jou borrel?

Sê my, waar?

In die boom?

Êrens, êrens moet ek soek vir die chemiese stroom.

Die oogmerk wat ek met die parodieskryfopdrag gehad het, was dat die studente uitgebreide ervaring moes kry van die kreatiewe skryfproses en die assessering van "opstelle", en dat hulle op verbeeldingryke manier moes projekteer en uiting gee aan hul eie waarneming en ervaring van die samelewing waarin hulle woon. Die skryf van die parodie sou dus dien as oefening om hulle voor te berei om op 'n praktiese manier (vergelyk Kolb se konsep van ervaringsleer, 1984:38; 8.4.2 en bylae T) die grondbeginsels van postmoderniteit te verstaan (Ermarth, 1999:226) deur die transformasie van hul skryfervaring. Verder wou ek die studente die kans gee om die verskillende vorme van humormateriaal waaraan ek hulle in die onderrigprogram blootgestel het, toe te pas en te integreer.

As verdere opdragte moes die studente (in Junie 2004) mekaar se parodieë assesseeer aan die hand van 'n rubriek met kriteria vir kreatiwiteit, en hulle moes elkeen 'n kommunikatiewe onderrigles aan die hand van MI-aktiwiteite vir hul volgende skoolbesoekgeleentheid in

Augustus 2004 uitwerk en inlewer. Al hierdie opdragte het deel uitgemaak van 'n uitgebreide deurlopende assesseringportefeulje.

Die tweede deel van die onderrigprogram was om studente gedurende die tweede semester van 2004 bloot te stel aan die gebruik van die rekenaar in taalonderrig.

Eerstens moes die studente aan die begin van September 2004 'n ROTO-program met pikturale humor aan die hand van Honiball se folklore vir Afrikaans as addisionele taal (vergelyk bylae B) beoordeel met behulp van addisionele taalonderrig-beginsels nadat hulle blootgestel is aan Krashen (1985) se monitorteorie (Blacquièrè, 1989b; Black, 1986; Botha, 1989).

Met in agneming van die beginsels van addisionele taal-onderrig in die besonder het ek in die ROTO-program (vergelyk bylae B) 'n kommunikatiewe omgewing met betekenisvolle taaltoevoer geskep wat leerders help om hul Afrikaanse woordeskat te verryk en die gebruik daarvan aan te moedig (Ybarra & Green, 2003). In so 'n omgewing het die leerders deurlopende toegang tot die teikentaal met uitkomsgerigte aktiwiteite wat hulle aanmoedig om te kommunikeer (herkenning van en betekenis skepping met woorde en frases, aanleer van nuwe uitdrukkings) binne die konteks wat geskep word.

Die ROTO-program sentreer rondom 'n Adoons-episode ('n storie wat op langspeelplaat vertel is deur 'n bekende en gewilde radio-omroeper, wyle Dana Niehaus) en 'n Adoons-Kersfoto. 'n Oom Kaspas-storie is as bonus ingesluit. Laasgenoemde is 'n animasie van een van die strokies wat vir 'n televisie-uitsending van die destydse *Uit en Tuis*-program geskep is.

Om voorsiening te maak vir leerders se onderskeie leerstyle en vlakke van taalontwikkeling (vergelyk bylae T) is woordelyste, grammatiese en kontekstuele inligting, klanke van woorde en prente vir verwysing, sowel as korrekte antwoorde vir terugvoer vir elke oefening op die program beskikbaar.

Die interaktiewe take in die ROTO-program vir T2 is die volgende:

- 'n Luisteroefening, waarin die leerder luister na vrae wat gebaseer is op die Adoons-episode terwyl die leerder ook na die gepaardgaande prentjie kyk.
- 'n Uitspraakoefening, waarin die leerder kliek op 'n omraamde woord in die strokieteks, die uitspraak daarvan deur die instrukteur hoor en dan self die woord moet uitspreek, waarna hy na sy eie stem kan luister. Vir hierdie oefening is spesifiek gekonsentreer op woorde in die teks wat verband hou met geronde klanke, diftonge en woorde wat vir addisionele taal-leerders (spesifiek Engelssprekendes) moeilik is om uit te spreek (byvoorbeeld lang en kort vokale, fonetiese onderskeid tussen [v] en [f], [g] en [x], [j] en [h] soos in aankom, stilstand, gevaarte, gespuis, vakansie, Keesje, hulle, ensovoorts).
- Taaloefeninge, waarin die leerder selfstandige naamwoorde en werkwoorde binne die strokie moet herken en identifiseer en voorsetsels binne die konteks van die gegewe sinne in die strokie moet intik.
- Vrae oor humor en visuele geletterdheid wat veral verband hou met die herkenning van soorte humor, voegwoorde en woordorde, soos van toepassing op die Adoons-strokie. Vir die leerder wat hiermee probleme het, is daar definisies as hulpbron waarop gekliek kan word.
- 'n Legkaartoefening, waarin die leerder moet konsentreer op beskrywing met behulp van byvoeglike naamwoorde en bywoorde oor karakters en aksies in die Adoons-Kersfoto.
- 'n Blokraaiselwoordewar, waarin die leerder moet soek na idiomatiese uitdrukkings wat pas in die konteks van die Adoons-Kersfoto aan die hand van verskeie leidrade.

Die opdrag wat ek gestruktureer het om die onderwysstudente se beoordeling van die ROTO-program met behulp van addisionele taalonderrig-beginsels te rig, was dat elkeen hul evaluering van die program moes neerskryf aan die hand van die volgende (vergelyk 6.6.1):

- die Adoons-storie met klank, kleur en beweging;
- die luisteroefening;
- die uitspraakoefening;
- die taaloefening;

- die begripsoefening;
- die humorvrae en definisies;
- visuele geletterdheid en woordorde;
- die legkaartoefening en beskrywing;
- die woordewar oefening en idioom;
- die woordelys as naslaanbron;
- vir watter graad leerlinge die program gebruik sou kon word.

Tweedens het die onderwysstudente aan die einde van September 2004 deelgeneem aan 'n virtuele rolspeledebat vir leerders van Afrikaans as huistaal waarin hulle oor die Harry Potter- (HP-) debakel as onderwerp gesprek moes voer en redeneer (vergelyk 4.6.2). Die studente se refleksie oor die virtuele rolspele is as deel van die data vir ontleding gebruik.

Die bedoeling met die virtuele rolspeledebat was dat die stereotiepe rolle wat hulle moes inneem en "uitleef", moes bydra tot die ontwikkeling van hul kritiese en kulturele geletterdheid, kreatiwiteit, humorgebruik en redeneervaandighede (vergelyk 4.3, 4.4 en bylae A).

Vrae waaroor hulle as deelnemers in die opvoedkundige konteks moes redeneer in hul rolle, was of die HP-reeks geskik is om in die klassituasie gebruik te word, of dit voorgeskryf kan word vir leerders van Afrikaans as huistaal, en vir watter ouderdom dit geskik sou wees. Verder kon hulle debatteer oor die vraag hoekom die reeks juis in Afrikaans voorgeskryf moet word as daar reeds plaaslik soveel goeie kwaliteit Afrikaanse jeugboeke is (vergelyk 4.6.2 en 6.6.2). Die vertaler, Janie Oosthuysen, wat in 2002 deur die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vereer is met 'n toekening vir haar vertaling van die HP-boeke, verskaf hiervoor 'n eenvoudige antwoord in haar uitspraak in hierdie verband: "En sê nou hulle is nie lus om dit in Engels te lees nie?" (Kruger, 2003a).

In die rolspeledebat oor bogenoemde opvoedkundige dilemmas, wat op die US se intranet met behulp van 'n sinchroniese kletskamerformaat op WebCT gevoer is, kon die studente kies watter rol hulle wou inneem (vergelyk 6.5.2). Die rekenaarkletskamer is opgestel volgens die

beginsels van rolspel, argumentering en rekenaarondersteunde onderrig (Tompkins, 1998; Bell, 2001; Ip, Linser & Naidu, 2001; Krish, 2001; Murphy & Gazi, 2001; Simonneaux, 2001; Thorson, 2002; Liebowitz, 2002; Martin, Leberman & Neill, 2002; Lynch, 2002; 2004).

Die studente moes hulle volgens sekere rolle voorberei om as 'n skoolbeheerraad 'n debat te voer oor die waarde (al dan nie) van die HP-boeke. Daar was die volgende opsies:

- Mev. Flowers was 'n hippie in die sestigjare en het intussen tot bekering gekom. Sy wil nie hê haar kinders moet blootgestel word aan New Age nie.
- Ds. V. Room het sy kinders belet om die HP-reeks te lees, maar hy het agtergekom dat hulle almal dit wel in die geheim geles het. Hy het self nie die boeke geles nie, maar vermoed dat daar okkultisme in voorkom.
- Me. F. van Emmenis is die voorsitter van die Feministestudiegroep en sy dink HP is chauvinisties.
- Mnr. Groenewald is die stigter van die Green Peace-beweging in Suid-Afrika. Sy jongste dogtertjie van tien kry nagmerries van "Die beker vol vuur".
- Mej. Maria Smit se ma het die Liewe Heksie-reeks geskryf en sy dink fantasie is goed vir kinders omdat dit hulle verbeelding stimuleer.
- Adv. F.E.F. le Roux is 'n skrywer van reeksboeke vir jongmense wat in die sestigjare verskyn het.
- Bert E. Spier is die hoofseun en kaptein van die eerste rugbyspan en al wat hy lees is *Bitterkomix*. Hy wil graag 'n filmvervaardiger word.
- Mnr. F. Reud is 'n sielkundige en sy dogter is al twee keer vir kleptomaneie behandel. Hy meen dat die reeks goed is vir kinders se emosionele en morele ontwikkeling.
- Mev. Telana Olkien is die sekretaresse van die skool en haar oudste seun (15) het vir die eerste keer in sy lewe begin lees sedert die HP-boeke verskyn het en nou lees hy *Lord of the Rings*.
- Mev. Saartjie Choon is die skoonmaker by die skool en kan nie goed lees of skryf nie. Sy luister egter graag radio en kyk sepies op TV.
- Susan Koen is die hoofmeisie. Sy was 'n uitruilstudent by die VN se konferensie vir opkomende leiers. Sy wil graag 'n joernalis word en veg vir menseregte.

- Susan Koen is die hoofmeisie. Sy was 'n uitruilstudent by die VN se konferensie vir opkomende leiers. Sy wil graag 'n joernalis word en veg vir menseregte.
- Sers. S. O'Kulis het 'n grondige studie oor Satanisme gedoen nadat daar etlike voorvalle daarvan in die skool voorgekom het.
- Prof. Frans Antasia is 'n kenner op die gebied van rillers as subdomein van letterkunde.

Die probleem waaraan die studente aandag moes gee in hul voorbereiding en die leidende vrae in die kletskamer, was die feit dat die boeke aan die een kant wêreldwyd gewild is (Kruger, 2003a), in 55 tale beskikbaar is en ook in Afrikaans verkoop word, dat opvoedkundiges en bibliotekarisse bly is daaroor dat die skrywer dit reggekry het om kinders weer aan die lees te kry, en dat die skrywer, J.M. Rowling, met 'n eredoktorsgraad vereer is deur die Edinburgh Napier Universiteit vir die skryf van die reeks. Aan die ander kant kry ouers vanuit fundamentalisties-Christelike kringe elektroniese e-posboodskappe van ernstige besware teen die morele waardes en heksery wat in die boeke gepropageer word (Kruger, 2003a).

Vrae wat ek gedurende die verloop van die drie virtuele lesse gevra het om die debat te stuur en te sorg dat die studente nie vashaak op een persoon se standpunt en te persoonlik in hul aanvalle op ander karakters raak nie (Lynch, 2004:112), was die volgende:

- Kan ek vra dat julle almal julleself voorstel en kernagtig meld wat julle standpunt ten opsigte van die onderwerp van bespreking is.
- Spreek die HP-boeke wel Afrikaanse kinders aan - is hulle ook "brattish, selfish, consumerist, uncaring and greedy", dus mense wat streef na materialisme en selfbevordering, soos wat een van die voorstanders van die boeke skryf?
- Watter boodskap het die reeks oor menswaardigheid en morele keuses?
- Hoekom is almal so bang vir die boeke as mense wat by die Wicca-beweging betrokke is en dus heksery beoefen, self meen dat die uitbeelding daarvan in die reeks oppervlakkig en onakkuraat is?
- Is die hele HP-reeks nie maar net 'n ekonomiese "hype"-verskynsel wat ook mettertyd sal vervaag soos die Ninja Turtles nie?
- Betrek die boeke wel leerders se emosionele, intellektuele en verbeeldingsbehoefes?



- Kan die reeks hedendaagse tieners help om minder oorgelewer te wees aan die massamedia en 'n kapitalistiese verbruikersmentaliteit?
- Watter raad kan ons vir besorgde Christen-ouers gee wat agterkom dat hul kinders wel die boeke lees en/of die films gaan kyk?
- Is dit nie so nie dat baie Afrikaanssprekendes eintlik net te min kennis van fantasie as literêre genre het en daarom die boeke wil verban nie?
- Hoe kan die reeks gebruik word om leerders krities meer bewus te maak van hul kulturele erfenis in fantasie dwarsoor die wêreld?
- Wat sou die waarde van monsters, drake en hekse in stories wees?

In die dokumentasie van hierdie virtuele rolspeledebat en die studente se refleksie daarvoor (vergelyk 6.6.2 en 6.9) is dit duidelik dat dit baie humor by die studente ontlok het (Lynch, 2004:177), veral omdat die stereotipering van die rolle 'n motoriese moment van die gesprek was (vergelyk 4.6.2). In hul terugvoer meld die studente hoe baie hulle gelag het (veral vir die simplistiese bydrae van die karakter Saartjie Choon), hoe die debat hul kritiese en kreatiewe denke ontwikkel het omdat hulle in 'n sekere rol moes standpunt inneem en tog ook ander perspektiewe moes aanhoor en integreer in hul eie redenering.

In die onderrigprogram het ek gepoog om in ooreenstemming met die konstruktivistiese leerteorie (vergelyk 8.4.2) die rol van begeleier en fasiliteerder te modelleer wat hulle uiteindelik as onderwysers moet inneem (Staatskoerant, 2000:15-16) om sowel die onderrig-, skryf-, assesseringsproses as die refleksie daarvoor te medieer. Verder moes hulle ook voortdurend oor die proses en hul ervaring, gedagtes daarvoor en interpretasie daarvan reflekteer.

Om die studente in die onderrigprogram te laat reflekteer, was nie die hoofdoelwit nie - dit was 'n neweproduk om hulle in die proses van onderrig ook toe te rus om refleksiewe praktisyne te word soos wat die "Norms and standards" (Staatskoerant, 2000) van onderwyseropleiding verwag. Dit was as leerervaring gestruktureer om die fases van Kolb se proses van ervaringsleer (vergelyk 8.4.2 en bylae T) in te sluit, naamlik ervaring, refleksie,

teoretiese integrasie en aksie. Terselfdertyd was dit ook bedoel as triangulasie om die data wat ek beskryf, te verifieer. Die vrae wat ek aan die begin van die onderrigprogram (in April 2004) ingesluit het, was onder andere (invulvrae sowel as spasie vir kommentaar):

- Reflekteer oor die week se aktiwiteite.
- Maak melding van jou waarnemings van klasgebeure en interaksie, jou gevoelens en gedagtes daaroor, en jou interpretasie van die opvoedkundige waarde daarvan.

Toe ek agterkom dat hulle dit moeilik vind om die opdrag so "oop" uit te voer, het ek een week ook meer spesifieke vrae gevra om die proses te fasiliteer, naamlik:

- Kies en omkring drie woorde in 'n kolom gevoelswoorde (byvoorbeeld opwindend, moeilik, lekker, vervelig, ontspanne, frustrasie, spanning, uitdaging, lewendig, interessant, nuuskierig) om jou ervaring van die limericke-oefening te beskryf.
- Motiveer jou antwoord op die vorige vraag met voorbeelde uit jou ervaring van die lesgebeure.
- Hoe het jy die samewerking met 'n spanmaat ervaar? Kom jy agter dat dit vir jou beter/slegter is om saam met sekere mense te werk? Noem voorbeelde sonder om name te noem.
- In watter mate sal hierdie oefening jou onderrig van Afrikaans in die praktyk beïnvloed?
- Watter idee(s) het in jou op opgekom terwyl ons die oefening gedoen het?
- Hoe is idiome in die verlede aan jou onderrig? Hoe voel jy daaroor?
- Watter (nuwe) insig het jy gekry tydens die idiomelesse?
- Hoe het jy sedert die les oor idiome bewus geword van mense se gebruik van idiomatiese en/of figuurlike taalgebruik?
- Hoeveel beïnvloed jou persoonlike/akademiese/studentelewe jou ervaring van die lesse?
- Hoeveel beïnvloed die humormateriaal jou kreatiewe denke?
- Hoe sou jy die oefening(e) wysig as jy dit in jou eie onderrig sou gebruik?

In die onderhoud wat ek aan die einde van die module met die studente oor humor gevoer het - voordat ek hulle blootgestel het aan die gebruik van die rekenaar in taalonderrig - het ek

die gesprek gestruktureer rondom alles wat ons in hierdie module aangeraak het, ook die refleksie en assessering.

### 5.6.3 Data-insameling (-generering)

Spesifieke klem is gelê op 'n gevallestudie binne 'n opvoedkundige konteks (vergelyk hoofstuk 1 en 5.4). Die deelnemende aspirantopvoeders het 'n aktiewe rol gespeel as 'n opvoedkundige gemeenskap wat belange deel, naamlik Afrikaansetaal-onderdig (vergelyk Schurink, 1998:407). Benewens dat hulle deelnemers in my onderrigprogram was, het hulle ook self na die onderrigprogram verskeie ontwerpe gebruik om die gebruik van humor te onderrig, oor die proses te reflekteer en die deelnemende leerders se response op te teken (vergelyk 6.5).

Die basiese strategie van gevallestudienavorsing is gevolg, naamlik 'n kwalitatiewe beskrywing van 'n eenmalige groep met enkele onderrigeenhede (vergelyk 5.6.2) oor 'n periode van een jaar. Die navorsingprodukte as die teikengroep se kreatiewe taaluitings met humor en humormateriaal as stimulus is waargeneem en beskryf, refleksie oor die proses is voortdurend opgeskryf en uiteindelik is tekste geanaliseer om patrone en verduidelikings te identifiseer en om veralgemenings te vind (Babbie & Mouton, 2001:283).

Om die data in te samel, het ek die genoemde beginsels van die kwalitatiewe beskrywing van 'n gevallestudie (vergelyk 5.4) geïmplementeer en rekord gehou van die hele proses. Die verskeidenheid kwalitatiewe data is op die volgende maniere gedokumenteer:

- geskrewe beskrywings van waarnemings van die hele proses (navorser se aantekeninge in joernaal);
- voorbeelde van humormateriaal wat in die onderrigprogram gebruik is (vergelyk bylae E, F, G, H, I en Q);
- pikturale humormateriaal en onderwysstudente se limericke (vergelyk bylae J);
- onderwysstudente se parodieë as produkte van die onderrigprogram (vergelyk bylae C);
- vraelyste om 'n globale profiel van studente se humorbelangstelling aan die hand van bekende mediatekste te bepaal (vergelyk bylae O);
- 'n humorstylvraelys (vergelyk bylae N);

- semigestruktureerde onderhoude met aspirantopvoeders om deurgaans hul waarneming en interpretasie van die effek van die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans op te teken (vergelyk 5.6.2);
- geskrewe refleksie van onderwysstudente oor die gebeure in die navorsingsgebeure om hul aandeel daarin te rapporteer (vergelyk bylae D en M);
- vraelyste vir portuurlesers sowel as die onderwysstudente om kulturele temas in parodietekste te bepaal (vergelyk bylae K);
- vraelyste aan portuurlesers om hul resepsie van parodietekste te bepaal (vergelyk bylae K);
- onderwysstudente se onderrigprogramme aan die hand van humormateriaal by die skole waar hulle in Augustus 2004 vir skoolbesoek was (vergelyk 6.5);
- 'n uitgedrukte kopie van die hele virtuele rolspeldebat wat van WebCT afgelaai is (vergelyk 4.6.2);
- transkripsies van onderhoude sowel as mondelinge en geskrewe refleksies deur die aspirantopvoeders oor die onderrigprogram, hul eie ontwikkeling en die response van leerders by skole.

#### 5.6.4 Betroubaarheid en geldigheid

Omdat ek binne die konstruktivistiese paradigma onderrig gee en navorsing doen, meen ek dat die betekenis van die navorsingsgebeure geskep is deur die verskillende hoeke (lees: perspektiewe) waarvanuit die data benader word. Daardeur aanvaar ek dat my navorsing nie enige bewys lewer dat die bevindings van die data korrek en universeel is nie, maar dat dit 'n eksploratiewe en beskrywende verslag van die spesifieke gebeure en gegewens is. Die betroubaarheid, objektiwiteit en geldigheid van die navorsingsgebeure is verhoog deur verskillende perspektiewe (dié van die navorser, onderwysstudente, portuurlesers en leerders by sekondêre skole waar onderwysstudente skoolbesoeke gedoen het) op te teken en te vergelyk (Lather, 1986; Feldman, 2003). Verskillende dokumente (vergelyk 5.6.3) kon dus aantoon dat daar 'n samehang tussen die perspektiewe is en steun aan die data-analise verleen. In hierdie opsig word daar verwys na triangulasie. Dit behels die plasing van 'n ware posisie deur te verwys na meer as een koördinaat (Denscombe, 1998:85).

Ek het voortdurend joernaalinskrywings gedoen om uitgebreide aantekeninge te maak van die proses. Triangulasie is verder toegepas deur middel van twee groepe portuurlesers met behulp van 'n onderhoud wat met 'n bandopnemer opgeneem is, en vraelyste (Denzin, 1989, in Babbie & Mouton, 2001:275). Ek wou in hierdie deel van die navorsingsgebeure bepaal hoe die onderwysstudente se parodieë gelees, verstaan en geïnterpreteer sou word deur tydgenote van die skrywers en hoe die parodieë kon bydra tot die ontwikkeling van studente se ideologiese bevoegdheid - iets wat Hutcheon (1985:93) sien as 'n vaardigheid wat nodig is om 'n parodie te interpreteer.

Methodologiese triangulasie van hierdie navorsingsgebeure kan deur middel van die volgende diagram - wat aantoon dat die onderskeie gebeure in meer as een dokument opgeskryf is en 'n verskeidenheid persone se perspektiewe en response behels het - verduidelik word:

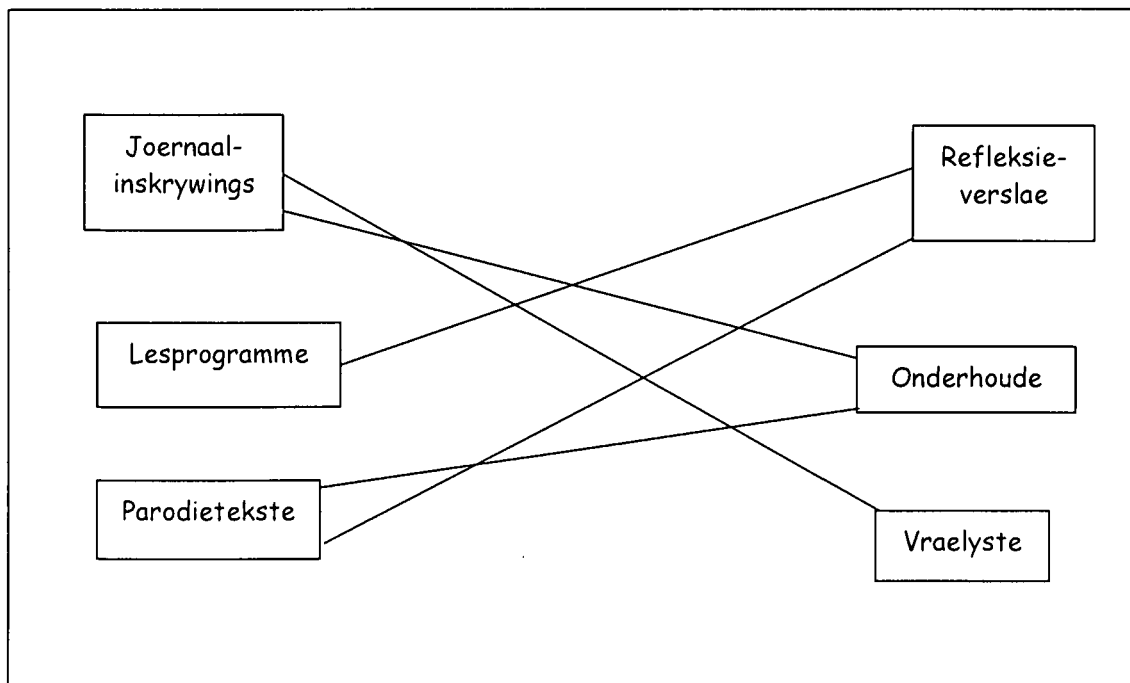


Fig. 5.3 Diagrammatiese voorstelling van metodologiese triangulasie

Om die resepsie van die parodietekste te bepaal, het ek onderhoude gevoer met bruin en wit, dame- en manstudente (almal Afrikaanssprekend), om te bepaal watter breë kulturele (en meer spesifiek kampuskulturele) projeksies hulle in die stories gevind het. Die opdrag was oop en hulle is gevra om verslag te doen van die kulturele temas wat hulle herken het. Die portuurlesers het elkeen hul eie opsomming of ontleding daarvan in die stories gemaak. Ek het ook gebruik gemaak van nog ander van die studente se tydgenote om die stories te lees en vraelyste daarvoor te beantwoord.

Hutcheon (1985) beklemtoon die waarde van die leser se resepsie as dekodering van die outeur se enkodering. Dit is dus nie net die produksie van parodietekste wat belangrik is in die navorsingsgebeure nie, maar ook die resepsie daarvan (vergelyk 4.6 en 6.2). Al is die outeur (van die Romantiek) as die skepper en oorsprong van betekenis wel "dood", soos wat Barthes reeds in 1972 (Hutcheon, 1985:85) geargumenteer het, is die outeur se posisie van diskursiewe outoriteit steeds geldig, en selfreferensialiteit word toenemend 'n fokusarea binne die postmodernisme.

Die tweede groep portuurlesers (almal wit dames) het elkeen drie verskillende parodietekste (deur die onderwysstudente geskryf) gekry om te lees en 'n vraelys daarvoor om te beantwoord (vergelyk bylae K). Die bedoeling was om te kyk of die lesers die kenmerke van die parodie as stylfiguur raakgesien het, sowel as die kulturele kenmerke van dekadensie (Hannoosh, 1989) soos wat dit manifesteer in *Generasie X/Y/Z* (Codrington, 1998, 1999; Thomas, 1998; Tulgan, 2000; Herangi, 2002; Ryan, Romanelli, Smith & Johnson, 2003 - vergelyk bylae S). Ongelukkig het net twee van hierdie lesers reaksie getoon en hul response vir my teruggestuur.

Dit was in die navorsing verder ter wille van triangulasie belangrik om (nadat ek deur middel van die portuurlesers inligting ingewin het) in dialoog te tree met die onderwysstudente as parodieskrywers (vergelyk bylae K) en vas te stel wat hulle bedoeling was met die hibridiese tekste wat hulle geskep het, en om hulle as lewenslange leerders toe te rus sodat hulle ook 'n refleksiewe houding teenoor hul artefakte kan inneem.

In die "Norms and Standards" vir die professionele opleiding van onderwysers (Staatskoerant, 2000:20) word vereis dat hierdie studente toegerus moet word om te reflekteer en krities te reageer op letterkunde, kuns en kultuur, sowel as sosiale, politieke en ekonomiese sake. Die dialoog met die lesers het ten doel gehad om te bepaal wat hul resepsie van die tekste was en hoe hulle dit as projeksie van hul liminaliteit geïnterpreteer het. Op hierdie manier kon die program daartoe bydra dat beide groepe studente as kritiese denkers in hul eie samelewing ontwikkel.

Hutcheon (1985:85) meen dat parodie een van die tegnieke van selfreferensialiteit is waardeur 'n bewustheid van die konteksafhanklikheid van betekenis op estetiese wyse geopenbaar word. Hutcheon sien dus dat die omstandighede wat enige uiting omring, 'n belangrike deel van die betekenisgewing uitmaak.

Ongelukkig kon ek net met agt van die onderwysstudente as outeurs kontak maak, en ek het vir hulle elkeen 'n vraelys gestuur wat soortgelyk is aan die vraelys wat ek vir die tweede groep portuurlesers gegee is. Net vyf van hierdie studente as outeurs van die parodieë het hierop gereageer.

### 5.6.5 Data-analise

Vir data-analise het ek die insameling, kategorisering en vergelyking van data deurlopend ontleed (vergelyk 6.2, 6.3 en 6.5) deur middel van dataredusering (Miles & Huberman, 1994) en kritiese refleksie om relevante temas te identifiseer (Lather, 1986). Die parodietekste is as aparte eenhede ontleed deur dit te lees, temas uit te lig en te kategoriseer (vergelyk 6.2 en 6.3). Verder is die vraelyste se gegewens ook in kategorieë in kolomme verdeel en patrone is gevind op grond van die frekwensie van verskynsels (vergelyk 6.7 en 6.8). Navorsingsgetuienis wat blyk uit die literatuuroorsig (vergelyk hoofstuk 2, 3, 4 en 8) het bygedra tot die benoeming en skep van kategorieë (Denscombe, 1998:211).

Op grond van die resultate is afleidings gemaak oor die bruikbaarheid van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans. Ter wille van duidelikheid word dit meer breedvoerig beskryf in die rapportering en ontleding van die data (vergelyk hoofstuk 6).

Die studente se parodieë is ontleed om vas te stel watter kulturele aspekte na vore kom (vergelyk 4.3), spesifiek studentekultuur, verbruikersmentaliteit as simptoom van Generasie X/Y/Z (vergelyk bylae S), Suid-Afrika in 'n post-apartheidsfase en heteroglossia (meertaligheid - vergelyk 4.5.4). Verder is die inhoud van die parodieë tekstueel ontleed om te sien watter intertekste daarin verweef is, sowel as die mate van meta- en paratekstualiteit wat daarin voorkom (Genette, 1997; vergelyk 4.5.4).

Die onderskeie vraelyste is ontleed om 'n globale profiel van studente se humorstyl (vergelyk 6.8) en belangstelling in humoristiese mediatekste (vergelyk 6.7) saam te stel, asook om die studente se response op die ROTO-program (vergelyk 6.6.1) en hul deelname aan die virtuele debat (vergelyk 6.6.2) te beskryf.

Om die studente se humorgebruik in hul parodieë te evalueer, is Van Niekerk (2001) se humormodel gebruik om situasie- en woordhumor te onderskei (vergelyk bylae R). Hiermee saam is die profiel van elke student (soos bepaal deur hul humorstyl) vergelyk met die humor wat hulle in hul parodieë gebruik het. Daar is spesifiek gekonsentreer op Martin *et al.* (2003) se beskrywing van hul humorstylvraelys wat faktore soos selfopheffing, affiliasie, selfspot en aggressie meet (vergelyk 6.8).

## 5.7 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek as metodologiese *bricoleur* beskryf hoe die navorsingsgebeure verweef was met elemente in my onderrigprogram en die onderwysstudente as teikengroep se deelname aan die navorsing. Ek het bespreek dat die doel van die navorsingsgebeure was om aan te toon hoe humormateriaal op verskillende maniere in die onderrig van Afrikaans gebruik kan word.



Deur middel van die onderrigprogram het ek data gegenereer deur die onderwysstudente (as primêre teikengroep) te laat limericke (vergelyk bylae J) en parodieë (vergelyk bylae C) skryf. Slegs laasgenoemde is ontleed. Ook het die teikengroep deelgeneem aan 'n virtuele klaskamer waarin hulle enersyds blootgestel is aan 'n ROTO-program met Afrikaanse folklore met die oog op addisionele taal-leerders. Hierdie program moes hulle evalueer aan die hand van addisionele taalonderrig-beginsels met behulp van 'n gestruktureerde vraelys. Andersyds het die onderwysstudente ook as huistaalsprekers van Afrikaans deelgeneem aan 'n webgebaseerde rolspeldebat waarin elkeen 'n stereotiepe persona moes speel en anoniem debat voer oor 'n hedendaagse kwessie.

Met die data wat ek deur middel van 'n verskeidenheid dokumente en deelnemersperspektiewe ingesamel het, het ek gepoog om objektiwiteit en geldigheid aan die bevindings te verleen. In die volgende hoofstuk sal die data ontleed en bespreek word om kulturele temas, voorbeelde van studentekultuur, die Suid-Afrikaanse samelewing in 'n post-apartheidsfase, heteroglossia en kruiskulturele humor in studente se parodieë te onderskei.

Verder sal ek aantoon hoe kreatiwiteit gestalte gevind het in die teikengroep se parodietekste deur verslag te lewer van verwante vorme van parodieë wat onderskeibaar is, hoe dialoog tussen kodes en postmoderne metafiksie gemanifesteer het, watter vorme van divergente denke duidelik na vore gekom het en hoe die outeurs van die parodieë met en in taal gespeel het. 'n Verdere aspek wat in hierdie hoofstuk ondersoek is, is om vas te stel hoe vroulike en manlike humorvoorkeure in die studente se parodietekste gebruik is.

Die onderwysstudente se onderprogramme vir hul skoolbesoeke is ontleed om te vind hoe hulle gebruik gemaak het van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans en wat die sekondêre skoolleerders se reaksie hierop was. Ook het ek in hierdie hoofstuk die studente se evaluering van humor in die virtuele klaskamer aan die hand van die ROTO-program vir T2 en die webgebaseerde rolspeldebat vir T1 ontleed.

Aan die hand van twee vraelyste (vergelyk bylae N en O) het ek die studente se humorbelangstelling en humorstyle ontleed om patrone te vind wat verband hou met hul humoruitings in die parodieë en hul skoolonderrigprogramme. Uiteindelik het ek ook die teikengroep se refleksie op die totale humoronderrigprogram as deel van hul kurrikulum ontleed.

## Hoofstuk 6

## ONTLEDING EN BESPREKING VAN DATA

## 6.1 Inleiding

In die vorige hoofstuk is my onderrigprogram waarin die gebruik van die parodie asook 'n webgebaseerde rolspeldebat vir T1 (vergeelyk 4.6.2) en ROTO vir T2 (vergeelyk bylae B, 4.6.1) as humormateriaal in 'n onderrigprogram verweef is, sowel as die res van die navorsingsprogram beskryf. In hierdie hoofstuk doen ek as metodologiese *bricoleur* (Kincheloe, 2004:20; Denzin & Lincoln, 2005:6) verslag van my interaksie met datatekste wat tydens die navorsingsgebeure gegeneer en ontleed is (vergeelyk 5.6). Ter wille van die leser dui ek weer die verband van hierdie hoofstuk met die totaliteit van die proefskrif as *bricolage* diagrammaties aan:

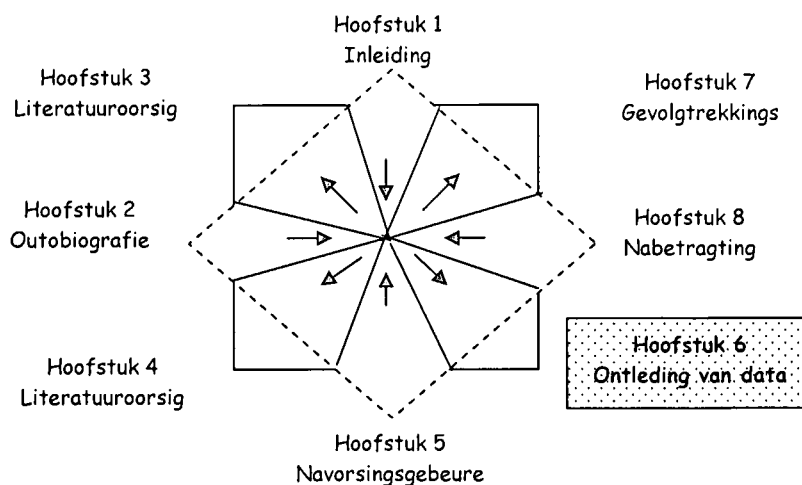


Fig. 6.1 Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 6 as deel van die proefskrif as *bricolage*

Universiteitstudiante wat hulle voorberei om op hoërskoolvlak Afrikaans as vak te onderrig, benodig kennis en onderskeidingsvermoë om humoristiese tekste te lees en die betekenis daarvan aan leerders te medieer (vergeelyk bylae A). Taalbevoegdheids wat alreeds in die AOO-band ontwikkel is, moet volgens die HNK (Departement van Onderwys, 2003:14) in graad 10-12 (Afrikaans Huistaal) verbreed en verdiep word.

Die professionele opleiding van taalonderwysers behoort dus in te sluit dat leerders gepaste taal in lewensgetroue kontekste moet kan gebruik, taal kreatief moet kan gebruik om uitdrukking te gee aan hul verbeelding vir die voorstelling en verkenning van menslike ervarings, krities met 'n wye verskeidenheid tekste moet kan omgaan, en kultureel en esteties sensitief moet wees (vergelyk bylae A).

Een van die navorsingsvrae (vergelyk 5.2 en 5.3) was om vas te stel hoe parodieë deur onderwysstudente geskryf kan word as kreatiewe uiting na blootstelling aan verskillende soorte humor en watter temas in studente se parodieë gevind sou kon word. Aangesien die kwalitatiewe ontleding eksploratief van aard is, is die hoofdoel in hierdie hoofstuk om die sterkte van die neigings aan te toon, en nie om iets kwantitatief met frekwensies te bewys nie. In hierdie hoofstuk dui ek in my verslag van die analise van die data in sekere gevalle wel frekwensies aan soos wat temas en aspekte duidelik in die ontleding aan die hand van kategorieë geblyk het.

Vervolgens bespreek ek die kulturele temas wat in die onderwysstudente se parodieë (vergelyk bylae C) na vore gekom het.

## 6.2 Kulturele temas in onderwysstudente se parodieë

Ter wille van die ontleding van die inhoud van die parodietekste (Babbie & Mouton, 2001:383) het ek die tekste volgens kulturele temas wat daarin voorkom, gekodeer. Daarna het ek die eenhede gekategoriseer om vas te stel watter teks verwys waar en hoe na wat om te bepaal watter elemente manifesteer latente temas sodat ek die kategorieë kon konseptualiseer en bespreek.

Die temas wat ek in die parodieë (vergelyk bylae C) gevind het en in hierdie afdeling bespreek, is die invloed van massamedia en 'n verbruikersamelewing, studentekultuur, die Suid-Afrikaanse samelewing in 'n post-apartheidfase, heteroglossia en kruiskulturele humor. Sommige parodieë was ryk aan temas, ander minder geskakeerd of genuanseerd. Een teks was

byvoorbeeld glad nie 'n parodie nie. Om hierdie rede sal daar meer verwysings na en bespreking van sekere parodieë wees as ander.

### 6.2.1 Invloed van massamedia en 'n verbruikersamelewing

Om die invloed van massamedia en 'n verbruikersamelewing as deurlopende kulturele tema te bepaal, het ek die volgende tabel gebruik en die inhoud van die parodietekste (vergelyk bylae C) ontleed aan die hand van Annesley (1998) en Mokros (2003) se bespreking daarvan:

Tabel 6.1 Kenmerke van verbruikersamelewing in parodietekste

Kenmerke van verbruikersamelewing	Parodietekste												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Duur motors	√	√											
Mediabemarking/advertensies	√			√	√								
Ontwerpersklere	√	√											
Mediaprogramme	√	√	√						√	√			
Inkopiesentrums	√			√									
Materialisme/Weelde		√	√	√	√		√						
Populêre, modieuse etikette	√	√	√							√			
Rekenaar en tegnologie			√	√			√			√			
Globaliteit	√	√	√					√		√			√
Beroemde mense ("celebrities")	√		√				√	√	√				

Televisie en elektroniese media is sedert 1975 belangrike kultuurskeppers in Suid-Afrika. Dit vervang enersyds moontlik die voorheen sentrale magposisie van mites, en veroorsaak andersyds die sogenaamde Generasie X/Y/Z-verskynsel (vergelyk bylae S), naamlik jeugdige wat tipiese verteenwoordigende deelnemers (en dikwels slagoffers) van laatkapitalisme en 'n verbruikersmentaliteit is (Annesley, 1998; Mokros, 2003).

Victor Turner (Couldry, 2003:42) se siening is dat liminaliteit (as verpligte sosiale aktiwiteit, "rites of passage") deel van primitiewe samelewingsrituele is. Hierdie mediarituele is volgens Couldry (2003:32-33) nie tipiese uitbeeldings van liminaliteit nie omdat dit nie meer verpligte sosiale aktiwiteite is nie. Couldry meen egter dat mediarituele wel 'n nuwe soort "gesellige samesyn" is wat mense met mekaar deel, 'n meganies-gedrewe solidariteit. Studente se

parodieë dekonstrueer mediarituele sowel as sprokies se ideologies-simboliese waardes en verwoord op hierdie manier 'n eiesoortige dubbelstemmigheid en intertekstualiteit.

'n Hele paar van die parodieë maak duidelik melding van die materialisme, TV-sepies en advertensies van gewilde produkte wat deel uitmaak van die verbruikersamelewing. Sommige parodietekste vermeng dit ook met mitologiese figure (vergelyk 6.3.2). Enkele van die tekste toon duidelike globale verbande met oorsese lande aan, wat tipiese Generasie X/Y/Z-kenmerke is (vergelyk bylae 5). Hierdie tema van globaliteit sal egter nie apart bespreek word in my bespreking nie, maar binne konteks van die stories genoem word.

Vervolgens bespreek ek die parodieë waarin die massamedia en voorbeelde van 'n verbruikersameling as kulturele tema die duidelikste na vore kom.

Die Aspoester-parodie (no. 1) wat in gedigvorm geskryf is, maak melding van Sun silk waarmee Aspoester se hare gewas word (sy kom van Distrik Ses en wil ook soos die hoë klas lyk en gladde hare hê). Die heldin kyk gereeld *Egoli* en wil graag soos Louwna lyk, dan kry sy by die towervrou 'n Gucci-rok, 'n paar Armani-skoene en ook 'n "slap BMW". Later word sy op die snelweg gehelp deur 'n man met 'n Mercedes-Benz. In hierdie Aspoester-parodie op rym word melding gemaak van die stiefma en -susters wat heeldag in Somerset Mall rondloop, die Nobelprys wat op M-Net aangekondig word en die bal wat by die V&A Hotel gehou word. Steve Hofmeyr se liedjie *Pampoen* speel terwyl die heldin met die amperheld dans. Die skakel met globaliteit is Hugh Grant (oorsese filmster) se broer wat haar uiteindelik op die dansvloer soen.

Dan is daar die Asp\*#"tertjie (no. 2) wat gewoonlik haar gay broers Stephano (die TV-sepie *Days of our lives*) en George se naels moet manikuur en hul hare moet doen. Sy word deur 'n *genie* gered en gehelp om na dié groot sosiale geleentheid op die kalender van homoseksueles wat in Seepunt gehou word, te gaan. Vir hierdie geleentheid word sy oorlaai met duur M.A.C.-grimering, Versace-ontwerpersklere, Jimmy Choo-hoëhakskoene, en om alles te kroon, is haar

koets 'n Porsche Boxster. Globaliteit word hier duidelik in die "fake" Amerikaanse aksent van die *genie*, en dat die man op die dansvloer vir haar soos 'n Griekse god lyk.

In Repel steel nie (no. 7) gaan dit oor Patricia ('n "nuwe singsensasie waaroor die hele land gaande is") wat net 'n model vir Advanced Hair Studios wil wees en gekontak kan word deur middel van e-pos na die TV-program *Belboks*. Sy kry 'n paar pilletjies by die towenaar Repel, wat verskyn voordat sy "Fat Attack" en "Sure Slim" kan sê. Haar taak is om mooi te kan sing vir koning Phantom, wat 'n bier drink pas nadat Kulula oor is. Dan word die koning uiteindelik deur Patricia se nuwe stem getransformeer in 'n deftige jong man (jappie) met 'n *Men's Health* en 'n dagbeplanner in sy hand, die asbak en bier verander in 'n glas water met 'n stukkie suurlemoen in en die veerpyltjebord verander terug na die oorspronklike Van Gogh-skildery. Aan die einde word vermeld dat in *Top Billing* berig is dat die koning en Patricia hul geluk eerste plaas en sy dus nie meer sal hoef te werk nie.

In Sneeuwitjie (no. 9), waarin die heldin van Bobergplaas af kom en deur die staljong Ou Koos Staaldraad (moontlike verwysing na die Springbokke se afrigtingskamp in 2004) met 'n lorrie Hillbrow toe geneem word, is die stiefma se naam Madel (TV-sepie *7de Laan*) en die dwergies is straatkinders (uitbreiding van idee uit *Kat se blad*, 1999) wat Woensdae en Saterdag Lotto speel om geld te wen en met Sneeuwitjie se hulp deur middel van haar towerspieëltjie agterkom wat die wennommers is (uitbreiding van idee uit *Revolting Rhymes*, Dahl, 1982:26-28).

Patrushka de la Blondé (no. 10) is 'n eietydse Gouelokkies (wie se blonde hare uit die bottel kom). Die verhaal speel af by die De Beers se luukse woning, met die sekuriteitswag A.D. Tee (ADT-sekuriteitsdienste). Die De Beer-egpaar is op pad om die middagvertoning van die film *Brother Bear* te gaan kyk toe Patrushka by die huis ingaan en klein Tiny de Beer se jongste Mission Impossible Playstation-speletjie die meeste geniet. Van al die opwinding vind sy dit nodig om me. Moeks ('n senuweelyer) se Prozac te drink voordat sy dan op hul koninggrootte-hemelbed gaan lê en insluimer.





Pessimisme, swaarmoedigheid						√						
Behoefte aan geluksaligheid				√	√	√						
Sedeloosheid, gebrek aan moraliteit	√		√	√								
Aanstellerigheid		√				√						
Luiheid en traagheid												
Skete en hipochondrie						√	√		√			
Willoosheid, besluiteloosheid												
Ongesonde lewenstyl			√	√								
Erotiese verbeelding												
Romantiese verbeelding												√
Dwelm- of drankmisbruik					√							
Neurotiese, eensame mense			√							√		

Die parodietekste wat volgens beide die skrywers en twee groepe portuurlesers tekens van dekadensie toon (vergelyk Hannoosh, 1989:31-73), is veral nommer 5, 11, 4, 3, 2 en 7. Dié stories is duidelike projeksies van 'n behoefte aan geluksaligheid en uitbeeldings van die volgende:

- sedeloosheid en 'n gebrek aan moraliteit (byvoorbeeld Aspoester se stiefma wat 'n kat in die bed was, die homoseksuele bedrywighede in Seepunt se hoofstraat, die Rooi Getooi Hotel in Gauteng, Hansie en Pietie wat hou van stok en saamlê in die bed);
- aanstellerigheid (byvoorbeeld die genie met die "fake" Amerikaanse aksent, Patricia se droewige gehuil omdat sy nie kan sing nie, Repel wat kamstig verbaas opmerk dat hy nie sal steel nie);
- ledigheid (byvoorbeeld koning Phantom met sy veerpyltjies, sy bier, koerant en sy gemakstoel);
- ydelheid (byvoorbeeld Stephano en George se naels en hare wat gemanikuur en gedoen word, mev. Bodemloos wat nie haar oë kan knip van al die plooiverwyderings nie, Grietjie se "make-up"-gesig, die vrou wat Gouelokkies laat dink aan haar ma, behalwe vir die rooi kolle op die wange en lipstiffie tot byna onder haar neus, Sneeuwitjie se stiefma, Rhoda, wat paranoïes is oor haar naels se versorging, Patricia se gesmeerde maskara, Patrushka se goed gemanikuurde pinkie);
- ongesonde lewenstyle (byvoorbeeld die Drie Bere, oorvloedige kos en veral drank, Grietjie en Hansie se drankmisbruik, die glasooig-"cleaning lady" wat bewerig dans soos 'n sangoma op ecstasy, alkohol en ongeëtiketteerde "happy pills");

- eksotiese lewenstyl (byvoorbeeld koning Phantom se leeuvelbed vir Patricia, die De Beers se koningsgrootte-hemelbed);
- skete en hipochondrie (byvoorbeeld koning Phantom met sy hoofpyne wat wonder hoe hy homself gaan lig uit die put van menslikheid, stiefma Rhoda wat 'n "psychic" het, me. Moeks wat 'n senuweelyer is en Prozac drink).

Die verband tussen dekadensie, 'n verbruikersmentaliteit (vergelyk 3.5.1 en bylae S) en die studentekultuur soos dit manifesteer in die onderwysstudente se parodieë is onmiskenbaar. Dit kan moontlik toegeskryf word aan Raybin (1990:29) se idee dat studente as adolessente in 'n niemandsland van liminaliteit (vergelyk 4.5.1) leef.

### 6.2.2 Studentekultuur

Die onderhoude wat ek met die eerste groep portuurlesers aan die hand van vraelyste gevoer het (vergelyk bylae K), het bygedra tot die uitbreiding en bevestiging van my eie ontleding van die parodietekste. Die vraelyste en onderhoude het dit ook duidelik gemaak hoe die onderwysstudente as outeurs die kenmerke van eietydse studentekultuur uitbeeld in hul parodieë en hoe die portuurlesers die parodietekste verstaan.

Dit is veral die Grietjie en Hansie-parodie (no. 5) wat 'n projeksie is van eietydse studentekultuur. Die laaste stasie van die laatnag is McDonald's by die BP-garage (in Stellenbosch). Hierheen kom die studente wat "klaar gekuier" het wanneer die "pubs" op die dorp op Woensdae, Vrydae en Saterdag in die vroeë oggendure toemaak en hulle agterkom dat hulle eintlik honger is. Grietjie word uitgebeeld as 'n tipiese eerstejaarstudent wat niks gewoond is nie - sy is hewig gegrimeer, dronk en aggressief en weet nie wanneer om op te hou nie. Die storie is vol van Grietjie se kru taalgebruik wat net deur 'n waaghalsige student geskryf sou word, maar wat blykbaar (volgens die portuurlesers) algemene studentetaal is. Hansie is 'n patetiese klein mannetjie wat sukkel om Grietjie in bedwang te hou en self sukkel om sy balans te kry om na die "baieste Klippies-lamppaal" na 'n toilet te gaan soek omdat sy "vroeëre kopknikbeweging" hom vang. Hy het waarskynlik by die drinkplek ook gedans

("headbang"). Beide sukkel om rasideel te dink, want dit is vieruur in die oggend en die alkohol eis sy tol.

Nog 'n storie wat materialisme en studentekultuur projekteer, is Gouelokkies en die Drie Bere (no. 4). Die onskuldige hoofkarakter (18 jaar oud) reis per trein na Benoni waar sy die naglewe van die "Rooi Getooi Hotel" leer ken ('n moontlike verwysing na die rooiligdistrikte waar prostitute hul geld verdien), met 'n vrou wat haar aan haar eie ma laat dink, behalwe "vir die rooi kolle op die wange en lipstiffie tot byna onder haar neus". Die Drie Bere gaan wys vir haar Gauteng, waar sy vir die eerste keer kennis maak met DVD-spelers, elektriese komberse en 'n oorvol drankkabinet in Stanley se suster (wat in Singapoer is - globale verwysing) se woonstel. Haar naam verander na Penelope (Cruz?) en kort voor lank speel sy saam "drinking games" - 'n tipiese studenteaktiwiteit. Ook die beskrywing van haar "hoofpyn en honger so groot dat dit eintlik met hoofletters geskryf moet word", is volgens een van die portuurlesers 'n tipiese studente-uitdrukking.

Dit is veral laasgenoemde storie wat die kinderlikheid en onskuld verbeeld waarmee menige student universiteit toe kom en vir die eerste keer met drank eksperimenteer. Die heldin kom per trein van Hartebeesfontein met "sy stofpaaie en kerkbasaars", sy kry Marmite-toebroodjies as padkos, verkies 'n besembosmatras en is nie bloukaas en aspersies gewoond nie. Die plattelandse milieu word ook duidelik uitgebeeld in Sneeuwitjie (no. 9) wat van Bobergplaas af kom en deur die staljong doodgemaak moet word.

'n Nuwe norm waarmee studente in die universiteitsamelewing toenemend moet saamleef, is die aanvaarding van homoseksualiteit. In die parodieë is daar Asp\*#"tertjie (no. 2) wat 'n uitbeelding van twee gay broers is wat saam met hul sussie "net bokant die hoofweg in Seepunt" woon, op pad na die MCQP (Mother City Queer Project). Die meisie word deur 'n *genie* gered en gehelp om ook na hierdie groot sosiale geleentheid op homoseksuele mense se kalender te gaan. Dan is daar Christof (waarskynlik 'n verwysing na die een karakter in die film *The Trueman Show*), met sy pienk hemde in Repel steel nie (no. 7), en hy en Repel eindig

in 'n homoseksuele verhouding. Ook Hansie en Pietie (no. 11) verwys na die nuwe gier waar mans "saam lê" en "die tannies is geskok/oor die manne hou van stok".

Rooihuid in Matieland (no. 13) spot baie lig en slim met verskillende manskoshuisname in Stellenbosch en vermeng dit om name van mense en plekke te word in 'n romantiese (globale) Rooihuidverhaal. Die storie handel oor die stamhoof van Simonsberg wat die Rooihuide bymekaarroep om prinses Dagbreek te gaan soek. Sy is ontvoer deur die Helderbergstam en die kortste pad na hulle toe is oor Helshoogte. Majuba is die dapper held wat met sy visie van "Eendrag maak mag" verby die verraaier (Visser Marais) se huis in Wilgenhof moet gaan en uiteindelik met die hulp van 'n arend daarin slaag om Dagbreek te red.

Benewens die uitbeelding van die studentekultuur is daar ook in die studente se parodieë heelwat verwysings na die historiese milieu waarvan hulle deel is, soos dit duidelik na vore kom in die volgende gedeelte van die bespreking.

### 6.2.3 Die Suid-Afrikaanse samelewing in post-apartheid

Een van die aspekte van die studente se liminaliteit waarbinne hulle hul moet posisioneer om gestalte te gee aan 'n eie identiteit, is die feit dat hulle ouers het wat deel was van die apartheidpolitieke stelsel in Suid-Afrika, terwyl die studente self dalk op skool reeds blootgestel is aan multikulturaliteit en post-apartheid. Op universiteit is hulle deel van 'n postmoderne lewens- en wêreldbeskouing, waar alles "gangbaar" is (woorde van 'n portuurleser), aanvaar moet word en geen rassediskriminasie geduld word nie. Terwyl die meeste studente openlik apaties teenoor politiek staan, is die geskiedenis tog iets waarvan hulle kennis dra en sommige van hulle het ook gekies om dit as vak op skool te onderrig.

In twee van die parodietekste speel Mandela of sy sogenaamde kleinseun die rol van die prins wat die prinses sal red. Dit lyk of die studente Madiba regtig as held beskou, maar aangesien hy reeds so oud is, kan hulle hom kwalik situeer as die jong, aantreklike prins. In Aspoester is dit dan ook Mandela se kleinseun wat "royal" tot op die been is, die Nobelprys wen en 'n vrou moet kry.

Een van die parodieë speel spesifiek af in die "Afpadheidsjare", naamlik Die Suid-Afrikaanse weergawe van Sneeuwitjie (no. 8). Ons vind hierin 'n polities-georiënteerde verhaal wat basies die geskiedenis van Suid-Afrika in sprokievorm herskryf. Die hoofkarakters is Fanus Wilhelm de Klek as die pa. Rhoda die stiefma wil Sneeuwitjie Italië of Parys toe stuur om te gaan modelwerk doen (globale verwysing), Eugene Terblaansh (uitbreiding van visuele idee in *Revolting Rhymes*, 1982:25) is die leier van 'n blanke aktivistegroep wat nie vir Sneeuwitjie kan doodmaak nie omdat hy nie wit mense kan doodmaak nie en in die tronk tot bekering kom. Die dwergies by wie sy bly, is die straatkinders (uitbreiding van De Vos se idee in *Kat se blad*, 1999) Gommie, Eersteling en Patat. Uiteindelik is dit Nelsin Madiba - die prins - wat uit die tronk vrygelaat is, wat vir Sneeuwitjie 'n bietjie van sy sangoma se moetie ingee en daarna mond-tot-mond-asemhaling op haar toepas. Nadat hulle getrou het, kom bly die straatkindertjies in sy kinderhuis en hulle begin saam aan 'n reënboognasie bou. Die skrywer het doelbewus bekende name uit die onlangse geskiedenis gebruik en verander.

Anders as in die twee vorige voorbeelde wat bespreek is, is daar Rap-ons-nie/oor geld nie en sing ons van blomme? (no. 6), met 'n meer pessimistiese siening van die Suid-Afrikaanse kapitalistiese samelewing, waar die werkersklas nooit kan wen nie. Dit handel oor "niebelangrike" grondeienaars wat 'n "eerlike, armoedige lewe gelei en gely" het. Om hul ongebore baba se lewe te red, steel die toekomstige pa in die veld armsvol van die heks se "rap-ons-nie?"-kruie (uitbreiding van 'n idee in *Politically correct bedtime stories*, Garner, 1994:24). As prys vir die dogtertjie, Rablomsie, se lewe, word sy 'n jaar na haar geboorte deur Hekselina opgeëis. Die kruie se invloed as deel van haar dieet was dat sy mooi kon sing, dat haar hare verskriklik gegroei het, en dat haar beenstruktuur uiters broos en brokkelrig was. Die heks se seun, Katak, kom om vir Rablomsie uit die toring te red en werk eers tussen die slawe op die landerye, waar hy hoor hoe hulle kla oor hul swak loon. Hy plant rewolusionêre idees by hulle, en op die Nag van Kristal en Vuisgebal vermoor die slawe Hekselina en word hulle deur Katak wysgemaak dat hy vir hulle 'n nuwe toekoms van "vrye verslawing, geld en net genoeg brood" sal gee.

Een van die bruin portuurlesers sien in hierdie parodie (no. 6) 'n duidelike verwysing na Mandela as Katak, sowel as ander gebeurtenisse in die geskiedenis (soos die Franse Rewolusie), waarin die klasseverskille en uitbuiting van die werkersklas 'n groot rol gespeel het. Verder herinner beide die name Hekselina en Rablomsie die portuurlesers aan die Liewe Heksie-stories waarmee hulle grootgeword het, terwyl daar 'n duidelike intertekstuele "Fieeee-faaaaai-fou-fammm - WIE maak my rap-ons-nie?'s so bang?" is uit die *Jan en die boontjierank*-sprokie en die titel laat 'n mens dink aan die FAK-sangbundel se liedjie *Sing jy van blomme of sing jy van geld?*

Die parodie wat die studentekultuur uitbeeld, Grietjie en Hansie (no. 5), toon duidelik dat die wit studente se siening van swart mense nie noodwendig positief verander het sedert die koms van demokrasie in Suid-Afrika nie. Die heks in die storie is 'n "cleaner" wat laatnag in McDonald's werk, en aan die einde van die parodie steel sy die "cash register leeg". Tydens die hele verhaal van 'n dronk roesemoes werk die BP-petroljoggies ongestoord voort, onbevange en apaties, dalk omdat dié soort voorval elke week herhaal word: "Die glasruit hy word elke week vervang en die studente hy is nie mooi."

Laasgenoemde aanhalings is voorbeelde van Bakhtin se konsep "heteroglossia" (vergelyk 4.5.3 en 4.5.4) wat in 'n student se parodie na vore kom. Ek haal vervolgens meer voorbeelde van hierdie sosiaal-gedeelde diskoerse (vergelyk Dawson, 2005:209) aan en beskryf dit in konteks.

#### 6.2.4 Heteroglossia en kruiskulturele humor

LaCapra (1983; vergelyk Ashley, 1990:xviii) meen Bakhtin se term "karnavaleske" is ideaal geskik om alle aspekte van die samelewing en kultuur deur middel van humor te toets en evalueer - sodat dit wat bevraagteken behoort te word, voorberei kan word vir verandering, en dit wat as eg verklaar kan word, bevestig en versterk kan word. Gewilde kultuur, waarvan TV-sepies soos *The Simpsons* as gewilde parodie (Knight, 2001:101) deel uitmaak, is 'n kultuuruiting wat aanhoudend die verskeidenheid en genot tussen mense van verskillende kulture deur middel van hul verskillende diskoerse uitbeeld - kenmerkend van Bakhtin se

begrip van die karnavaleske. Dawson (2005:209) meen letterkunde is essensieel 'n bewuste estetiese dramatisering van hierdie dialogiese samelewingsdiskoerse, wat ook heteroglossia genoem word.

Voorbeelde van heteroglossia in die studente se parodieë kan eerstens gevind word in Repel steel nie (no. 7), waar Repel (die *genie*) stroperig met die heldin praat. Sy woorde is 'n eggo van Jerome, die gay nar van *7de Laan*, se stemtoon en verkleinwoorde: "Meisie, Meisie, al wat Repel vir jou hoef te gee is een van sy wonderpille ... Patricia meisie, kyk so na die saak. Vat die kans nou, want môre kan jy nie meer die houertjie verniet [gratis] kry nie. En ons kan tog nie jou mooi lakkies verloor nie, of hoe [?]. Kom my meisie, dis nie so moeilik nie. Wat sê jy?"

In Grietjie en Hansie (no. 5) is dit veral die kru taal van Grietjie en die skoonmaker se Xhosa (in hoofletters geskryf deur die outeur) wat deel uitmaak van die multitalige samelewing in Stellenbosch: "HAYI, WHAO! SUKA WENA! DIE KOMBUIS HY IS TOE! GA' HYSTOE! VOETSEK! DIE POLISIE, HY GAAN JULLE VANG! ... KUGQITHA." Die feit dat hierdie "vreemde taal" nie in die teks self vertaal word nie, veronderstel dat die verteller en die leser 'n agtergrondkennis deel. Die storie is ook vol Engelse sleng, wat algemeen in die studente se taalgebruik is (Marais & Coetzee, 2005). Voorbeelde hiervan is dat Hansie die "cleaner" as 'n "overall"-tannie sien; Grietjie en Hansie wat "oprock" by die McD's; Grietjie se "make-up-gesig"; Hansie wat "inchip" dat hy op dieet is (uitbreiding van idee in *Kat se blad*, 1999); die glasoo-"cleaning lady" wat bewerig dans "soos 'n sangoma op *ecstasy*, alkohol en ongeëtiketteerde *happy pills*"; alles wat in "slow motion" in Grietjie se kop gebeur as sy wil "uitpass"; Hansie wat McDonald's "sue" en miljoene uit 'n "settlement" kry, en die heks wat die "cash register" leegsteel.

Laasgenoemde parodie is waarskynlik die beste voorbeeld van dit waarna Vosloo (2003:70) verwys as hy sê dat die taalgebruik in satire meestal gemene, smerige, brutale woorde, antiliterêre, plat omgangstaal, taboe-uitdrukkings en kru koeterwaals insluit. Die toonaard van die storie kan ook kenmerkend wees van wat Vosloo beskou as banaal en vulgêr, grof en brutaal, geamuseerd en sinies. Tog meen ek dat die verhaal in goeie smaak geskryf is, en

alhoewel dit skokkend is om dit op skrif te sien (volgens die portuurlesers), is dit een van die beste stories wat die studentekultuur uitbeeld, met uiters skerpsinnige humor, beeldspraak en woordspel. Ek sou die storie selfs wou gebruik vir verdere navorsing deur dit dalk te laat publiseer in die plaaslike joolblad om te sien hoe 'n groter gedeelte van die studentekorps dit lees en ontvang.

'n Interessante geval word in Asp\*#"tertjie (no. 2) gevind, waar die gebruik van diakritiese simbole in die einaam klem lê op die subversiewe - die leser sien en enkodeer die vloekwoord sonder dat dit ooit gesê is. Daar word ook dubbelsinnigheid gesuggereer omdat die klem (in plaas van die verkleinwoord) gelê word op "tert", wat 'n plat woord vir 'n meisie is (Prinsloo, 2004:374). In hierdie storie is ook voorbeelde van heteroglossia wanneer die *genie* met 'n "fake" Amerikaanse aksent (ook soos Jerome in *7de Laan*) vra: "What's with the tears, honey?" en later ook 'n voorbeeld van tipiese gay-taalgebruik het met sy woorde wat uit die film *The Lion King* kom: "*Hakuna matata!* Ons sal jou daar kry en jy sal die '*belle of the ball*' wees, wel so te sê."

In Sneeuwitjie (no. 9) is dit die spieël wat die onderdanige stem van 'n bruin plaaswerker gebruik en sê: "Ag, Noi weet mos Noi is die mooiste hier op die plaas." In dieselfde storie klink die stemtoon van 'n karakter in Liewe Heksie wanneer een van die straatkinders sê: "Ag Sneeuwitjie, jy is ook maar lekker dom en weet ook van niks af nie."

Benewens die gebruik van heteroglossia, multikulturele humor en ander kulturele temas toon die parodietekste ook verskeie manifestasies van kreatiwiteit.

### 6.3 Kreatiwiteit in parodieë

Aangesien aspekte van kreatiwiteit (vergelyk 8.4.2 en 4.4) 'n groot rol gespeel het in die proses van my onderrigprogram, en die onderrig plaasgevind het met die oog op kreatiewe skryf in T1, het ek dit belangrik gevind om vas te stel hoe die onderwysstudente se parodieë tekens toon van kreatiwiteit.



### 6.3.1 Verwante vorme van parodieë

Om vrae op te stel vir die skrywers (as deel van hul refleksie) en portuurlesers (vergelyk 5.6.4 en bylae K) en te help met die ontleding van die parodieë, het ek veral gebruik gemaak van Shipley (1972), Grové (1976), HAT (Odendal, Schoonees, Swanepoel, Du Toit & Booysen, 1981), skrywers in Cloete (1992), en Vosloo (2003) se beskrywing van die verskillende verwante vorme van parodie, naamlik die burleske, melodrama en pastiche (vergelyk 4.5). Hiermee sal ek dan aantoon hoe kenmerke van verwante vorme van die parodiestyl in die parodietekste (vergelyk bylae C) na vore kom.

Om die parodietekste te ontleed aan die hand van die genoemde teoretici se kenmerke, het ek die volgende tabel gebruik:

Tabel 6.3 Kenmerke van parodie

Kenmerke van parodie		Parodietekste												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Burleske	Klugtigheid	√	√	√		√		√			√			√
	Komieklikheid	√		√		√		√			√	√		√
	Spottend-ironiese nabootsings	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
	Groteske					√								
	Karikature	√	√	√		√		√			√			
	Ligte spot met alledaagse	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		
	Satire	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√
	Oordrywing	√	√			√	√	√			√			
Melodrama	Stereotiepe karakters	√	√	√	√	√		√			√			
	Intrige, veral uiterlike handeling						√	√	√	√				
	Sensasioneel	√	√	√	√	√	√	√	√		√			
	Skouspelagtig	√	√			√		√						
	Betrek gevoelens van leser							√	√	√			√	
Pastiche	Grappige omwerking	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√
	Bespottende nabootsing	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√
	Lae subjek in verhewe oerteks	√	√	√		√		√			√	√		
	Mengelmoes van beelde								√	√				√

Die meeste stories vertoon duidelike kenmerke van spesifiek die burleske (Grové, 1976:17), met klugtige, komieklike voorstellings waar daar spottend-ironiese nabootsings is op so 'n wyse dat die banale en alledaagse oordrewe groots en belaglik voorkom. Volgens Genette (1997:22) is veral die burleske meer geneig om grotesk te wees. Voorstellings van karakters in sprokies word op 'n karikatuuragtige wyse nageaap in spesifiek Grietjie en Hansie (no. 5). Hierdie storie toon selfs tekens van die groteske waar studentebedrywighede lagwekkend uitgebeeld word met sterk sardoniese en satiriese trekke, byvoorbeeld Hansie se "pynmoroniese vaardighede", Grietjie se gesmeerde "make-up"-gesig en skelwoorde, die vertraagde bewegings ("slow motion") as uitbeelding van Hansie se lyf wat sy kop volg wanneer hy val, Hansie wat "krul onder haar duim-en-voorvinger-greep en ... kort tjankgeluidjies [kerm]" en lomp op die grond rondploeter. 'n Bekende wêreld word vanuit 'n perspektief betrag wat dit eensklaps vreemd laat voorkom, met komiese en tog vreesaanjaende gevolge.

Ook Hansie en Pietie (no. 11) en die twee Aspoester-parodieë (no. 1 en 2) is ligte spot met oënskynlik alledaagse homoseksuele en prostitusiepraktyke in Seepunt en Distrik Ses onderskeidelik. Dit is tekste waarin die maklik herkenbare trekke van karakters tot bespotlike proporsies oordryf word met satiriese effekte. Die karakters word hoofsaaklik as karikature uitgebeeld (Felstiner, 1973:135-138; Grové, 1976:53) en daar is 'n voorstelling van persone en voorwerpe in komieklike situasies. Hierdie deel van die samelewing word met oordrewe effek spottend-hekelend uitgebeeld deur middel van vergroting, oorbeklemtoneing en oorvereenvoudiging. Voorbeelde hiervan is "die manne hou van stok" (no. 11), "wie gaan trou en wie bly hoer?" (no. 1), en al die gay-bedrywighede wat op die hoofweg "uitgecheck" kan word (no. 2).

Repel steel nie (no. 7), die drie Gouelokkies-tekste (no. 3,4 en 10), sowel as die Raponsie-storie (no. 6) is goeie voorbeelde van melodrama (Conradie, 1992:285; Rem, 1996; 1997). Dit is verwerkings van die oorspronklike sprokies waarin die karakters stereotiep is en weinig kompleksiteit toon. Die intrige het baie uiterlike handeling met sensasionele insidente wat losweg aanmeakaargevoeg is. Klem word gelê op patetiese aspekte en skouspelagtige effekte

word oordryf. Daar is 'n duidelike strewe om op die gevoelens van die leser te speel en emosies te ontlok.

Die twee Sneeuwitjie-parodieë (no. 8 en 9) is beide voorbeelde van pastiche (Pretorius, 1992:370; Shipley, 1972:299), dus samevoegings van uiteenlopende elemente ter wille van satiriese effek. Dit is veral Die Suid-Afrikaanse weergawe van Sneeuwitjie (no. 8) wat 'n grappige omwerking is van die oorspronklike storie, en baie stereotipes word gebruik om die kultuur van Suid-Afrika duidelik te maak (spesifiek houdings teenoor die teenoorgestelde geslag, geloof, romantiese liefde). Volgens die outeur self word die storielyn van Sneeuwitjie behou sodat die leser kan weet wat om te verwag, maar die inhoud word op 'n spottende wyse ingevul sodat die leser nie verveeld moet raak nie. Hierdie beskouing van die storie pas by wat Genette (1997:22) meen, naamlik dat ware parodie en die bespottende nabootsing van die epiese pastiche daarin ooreenstem dat hulle 'n proses volg waarin 'n lae subjek ingevoer word sonder dat daar met die verhewenheid van die oorspronklike storie gespot word.

Satiriese ontleding en ontleding geskied in albei die Sneeuwitjie-stories, en wel op so 'n wyse dat die geleende elemente nie heeltemal struktureel opgaan in die nuwe verband nie. Die tekste stem ooreen met wat Pretorius (1992:370-371) 'n lapwerk noem en bestaan uit die aanmekaar-"lym" van 'n mengelmoes beelde en episodes wat oorgeneem is uit verskeie geskiedkundige en eietydse kontekste. Die skrywers het wel die oorspronklike kunswerk vlytig herskryf met karikatuuragtige oordrywing. Die struktuur en hoofelemente van die sprokie is dus behou en die inhoud gevul met oordrewe karakters uit die hedendaagse samelewing (politieke karakters, name van koshuise, gebeure in die Suid-Afrikaanse konteks).

Aspoestertjie (no. 12) toon geen humoristiese kenmerke van 'n parodie nie; dit is 'n feëverhaal met die titel van die oorspronklike sprokie. Daar is wel 'n karakter wat in moeilike omstandighede leef en dan met behulp van 'n fee in 'n fantasieruimte deel van die natuur word. Dit betrek wel die gevoelens van die leser en toon dus slegs hierdie element van die melodramatiese.

Dit is uit bogenoemde ontleding duidelik dat die studente se parodietekste wel kenmerke van verwante vorme van die parodie toon. Vervolgens toon ek duidelike voorbeelde van dubbelstemmigheid aan waarmee die dialoog tussen enkodering en dekodeering gemanipuleer is.

### 6.3.2 Dialoog tussen kodes

In die bespreking van die kulturele temas in die studente se parodietekste (vergelyk 6.2) is reeds tussen hakies voorbeelde genoem van hul intertekstuele verwysings en uitbreidings van idees uit *Politically correct bedtime stories* (Garner, 1994), *Revolting Rhymes* (Dahl, 1982) en *Kat se blad* (De Vos & Grobler, 1999), sowel as TV-stories en programme (vergelyk 6.2.1). Hier kan ook melding gemaak word van die titel van O, Griet! Skryf 'n parodie (no. 5) wat op dubbelsinnige wyse na twee intertekste behalwe die gekose sprokie verwys, naamlik die woorde "O Griet!" van die hoofkarakter in Liewe Heksie (deur Verna Vels, 2002) as sy per ongeluk haar perd optoor, en Marita van der Vyver se roman *Griet skryf 'n sprokie* (1992).

Ook TV- en ander media-advertensies en bekende handelsname is duidelike intertekste wat in die meeste stories gevind word, naamlik dié van Sunsil, M-Net, Gucci, Armani, BMW, Mercedes-Benz (in Aspoester); M.A.C.-grimering, Versace-rokke, Jimmy Choo-skoene, Porsche Boxster (in Asp\*#"tertjie); Marmite (Gouelokkies en die Drie Bere); McDonald's en McMeal, BP-petrolstasie, Klippies/Klipdrift-brandewyn, Coke (in Grietjie en Hansie); Kulula, Advanced Hair Studios, Madiba-hempie, Fat Attack en Sure Slim-verslankingsmiddels, *Men's Health* (in Repel steel nie); McDonald's (in Die Suid-Afrikaanse weergawe van Sneeuwitjie), en Prozac (in Patrushka de la Blondé).

Enkele van die parodieë het ook verwysings na mitologiese intertekste, naamlik Die Blonde Bom van Benoni se Aardige Adonis se Robin Hood-leefwyse, die klein wit pilletjie wat Repel vir Patricia (in Repel steel nie) bring wat van Kanaän af kom (soos manna in die Bybel), en in Sneeuwitjie word die stiefma 'n ou Jesebel genoem (ook uit die Bybel).

Vervolgens dui ek ook aan hoe daar verskeie transtekstuele verwysings in die stories na vore kom (vergelyk 4.5.4 en Genette, 1997:3, se uiteensetting van intertekstualiteit en

argitekstualiteit). 'n Voorbeeld van 'n parateks word gevind in Grietjie en Hansie, waar die subtitel van die parodie "'n Bos parodie" is. Dit is interessant dat Genette (1997:23) ook verwys na 'n soortgelyke parodie, naamlik "Parody of a forest" (*Bois de Vincennes*), iets waarvan die parodieskrywer waarskynlik nie bewus is nie. Die feit dat die twee woorde noukeurig apart geskryf word, dui op 'n doelbewuste dubbelsinnigheid. Dié bosparodie gee vir die leser 'n aanduiding van die omgewing waarin die storie afspeel, naamlik die gewilde studentenaam vir Stellenbosch, en om "bos te wees" of "bos te gaan", beteken in studentetaal om "woes of wild of onbeskaaf" te wees. Daar is ook twee spreekwoorde (Prinsloo, 2004:41) waarmee dit verband kan hou, naamlik "deur die bome die bos nie sien nie" (wat beteken dat die leser nie die geheel sien nie as gevolg van te veel kleinighede) en "iets wat agter elke bos uitgeskop kan word" (wat kan verwys na die studentebedrywighede wat volop is). Die leser se assosiasie met "bossies" of "bosbefok" kan selfs ook opgeroep word as gevolg van 'n kombinasie van die krutaalgebruik en die verwysing na die bos - dus 'n plat beskrywing van 'n "versteurde geestestoestand as gevolg van 'n traumatiese gebeurtenis of oormatige spanning" (Van Wyk, 2003:63-64). Verder is dit ook 'n verwysing na die oorspronklike teks (en baie sprokies) wat in die bos afspeel.

Dit lyk of twee van die parodietekste deur middel van paratekste aanspraak maak op outentisiteit. Patrushka de la Blondé het 'n subtitel "Volume 1" en verwys aan die einde na die tweede volume van dieselfde reeks, terwyl die Asp\*#"tertjie-teks 'n voorwoord het: "[Konteks: Hierdie storie verskyn in *Rooikappie en die drie wolwe en ander teleurstellende sprokies*". Daar is reeds vroeër gewys op die gebruik van diakritiese simbole in die eienaam om die subversiewe in Asp\*#"tertjie te beklemtoon en dit kan ook in hierdie verband gesien word as 'n voorbeeld van 'n allografiese parateks.

Outografiese paratekstualiteit kom in die parodieë voor waar die skrywers tussen hakies of in 'n parentese 'n soort verduideliking gee of kommentaar lewer, waarskynlik om die leser te begelei in die dekodeeringsproses en te verduidelik wat bedoel word. In Grietjie en Hansie verduidelik die skrywer byvoorbeeld hóé laat dit is as hy sê "(Die son kom oor twee ure op en die Bos draai al klaar)". Ook later as Hansie naar voel, is daar "(Veels te veel rosyntjiesap)".

Dieselfde verskynsel kom voor in Rap-ons-nie/oor geld nie en sing ons van blomme?, waarin die outeur byvoorbeeld aan die begin vertel dat die storie lank terug afspeel "(seker doer in die Middeleeue)" en dat Hekselina se blaf erger was as haar straf "(wel - vir die oomblik)". Ook Gouelokkies en die Drie Bere se narratiewe lyn word onderbreek met verduidelikings: Penelope gaan sit voor die televisie "(ook iets wat sy nog nooit gesien het nie)" en sy is nie gewoond aan so baie alkohol nie "(inderwaarheid het sy nog nooit eers van so 'n woord gehoor nie)". Beide invoegings help in die storie om die meisie se naïwiteit te bevestig. 'n Parateks wat die leser nie so duidelik raaksien nie omdat dit in 'n parentese is en nie tussen hakies nie, is die verduideliking "vir die oningeligtes" van die afkorting MCQP in Asp\*#"tertjie om aan te toon dat dit die Mother City Queer Project beteken.

In verband met die dubbelstemmigheid wat 'n dialoog tussen outeurs- en leserskodes is, kan gemeld word dat daar wel by die lesers sekere vraagtekens was oor sekere invoegings en verdraaiings van die geparodieerde tekste wat hul resepsie daarvan beïnvloed het. Dit sluit aan by wat Cowart (1993:26) sê, naamlik dat die enkodeerder die risiko loop om deur die leser gesien te word as literêr-onvolwasse en onoorspronklik. Die bevraagtekenings van die parodieë het wel getoon dat die lesers in sommige gevalle gemeen het dat die gasteks B (Genette, 1997:5) minderwaardig is in terme van dit wat hulle bewonder in die oerteks A. Waarteen Hutcheon (1985:95) waarsku, gebeur dus meermale in hierdie parodieë, naamlik dat die leser nie snap wat die bedoeling van die outeur was nie, en dus nie die satire begryp nie.

### 6.3.3 Postmoderne metafiksie

'n Parodie wat 'n ander formaat het as die res van die onderwysstudente se parodieë (vergelyk bylae C), is die tweede deel van O, Griet! Skryf 'n parodie, wat as subtitel die parateks "Twee sprokies op die maat van 'n Opdrag" het. Die eerste deel van hierdie teks is reeds baie bespreek, naamlik Grietjie en Hansie. Die tweede gedeelte van hierdie parodieteks verdien egter spesifieke aandag, omdat dit die enigste parodie is wat metafiksionele elemente het. In hierdie verband merk Rose (1993:91) op:

one of the most appropriate literary forms for the author would be the meta-fictional self-parody, in which is reflected not only his literary models, but his own more ironic

and sophisticated style, and in the interruption by the host, the role of the reader as interpreter of the text.

Die storie oor daai twee stink vuil kinders bevat metafiksionele narratiewe wat na die skryfproses self verwys. Dit is gelaai met onderbrekings deurdat die outeur se bedoeling op die voorgrond gestel word as deel van die narratief. Gedurig is daar 'n ondermyning van die sogenaamde romantiese gelukkige einde van sprokies. Die vertelling van die sprokie is (moedswillig) lomp, feite word geïgnoreer of vergeet en onbenullighede word die heeldyd herhaal (vergelyk bylae D). Voorbeelde hiervan is "net-net netnou, kort voor netnou", wat eintlik niks sê van die tyd nie en sprokies se bekende inleiding van "lank, lank gelede" omkeer. Die woud is vol "blommetjies en bytjies en boompies en ander wonderlike dinge wat 'n mens sou verwag in 'n woud sal wees", en hiermee word die romantiese milieu van gewone sprokies afgebreek. As die verteller van die karakters praat, herhaal hy dit aanhoudend: "Bosmense, of mense van die bos... Oftewel, mense. Bosmense." Op hierdie manier bied die outeur se metafiksionele onderbrekings 'n relativistiese perspektief van beide die werklikheid en die skryfproses waar daar geen onderskeid tussen illusie en waarheid, fiksie en werklikheid, waarheid en valsheid gemaak kan word nie (Rose, 1993:98).

Aanvanklik was dit vir my as leser net droogweg snaaks en die eerste portuurlesers het nie eintlik eers enige aandag aan hierdie teks gegee nie; hulle het almal gedink daar gaan nie baie in hierdie storie aan nie. Mettertyd het ek egter meer bewus geword van wat Hutcheon (1985:88) die manipulerende outoriteit van die enkodeerder noem. Dit het my laat wonder of hierdie teks dalk 'n tipiese onsin-humoristiese teks is soos wat Ruch (1999) bespreek as voorkeur van manlike adolessente vir absurde en (passief-) aggressiewe humor (vergelyk 4.3.2). Generasie X/Y/Z se frustrasie met die samelewing vind ook dikwels uitdrukking in eklektisisme, ironie en satire (Sacks, 1996:120, Ulrich & Harris, 2003:10).

In die refleksie-onderhoud wat ek met die studente gevoer het, het hierdie student melding gemaak van sy aanbieding van die gedig "xenomanie" deur Clinton V. du Plessis (Vermaak, 2001:39) aan matriekleerders en hoe hy die leerders se rebelsheid teenoor ontleding van gedigte geïntegreer het met die lesinhoud. Dat hierdie gedig 'n representasie is van Generasie

X/Y/Z se behoefte aan kreatiwiteit en nuwigheid, het my opgeval. Die digter van hierdie gedig sê self:

Dit is die probleem met die hedendaagse jeug: hulle dra dieselfde klere, almal is ewe *cool*, en die grootste gemene deler is selfone en die aantal desibels op jou motorradio ... Jongmense moet meer boeke lees en minder televisie kyk. Ons word gebombardeer met goedkoop Amerikaanse snert, asof die Amerikaanse kultuur dié kultuur is. Ek dink ook gedigte moet meer verbruikersvriendelik verpak en aangebied word. Op skool byvoorbeeld het die grootste gros gedigte niks te doen gehad met die realiteite waarmee baie van ons bekend was nie (Vermaak, 2001:38).

Zuckerman (1994:108) se navorsing toon aan dat daar 'n beduidende verband tussen humor en die soeke na sensasie bestaan en dat hierdie soeke 'n hoogtepunt in adolessensie bereik. As ek hierdie student se inleiding tot die parodie en refleksies op die onderrigprogram lees (vergelyk bylae M) en dit interpreteer aan die hand hiervan, is my gevolgtrekking as leser dat die outeur gefrustreerd en verveeld was met die proses en die opdrag wat hy moes uitvoer. Die student se kreatiwiteit en die noodsaak om vir 'n beoordelingspunt te werk, het hom wel gestimuleer om (volgens my) een van die beste pogings te lewer. Ook het die meeste van die portuurlesers Grietjie en Hansie beskou as "skokkend, maar skerp" en "die beste".

Die storie oor daai twee stink vuil kinders het ook 'n parateks waarin die sarkasme dadelik sigbaar is, naamlik "of so iets". Verder is daar heelwat voorbeelde van metatekste waarin die outeur met die leser kommunikeer en op 'n manier sy eie vertelling met ironie ondermyn. Op hierdie manier neem die outeur die rol van 'n gids in wat die begrip van die leser begelei en beheer deur wat Hutcheon (1985:89) noem: "the best way to demystify power is to reveal it in all its arbitrariness."

Hierdie parodie het dus 'n postmoderne selfrefleksiwiteit waarmee die outeur deur middel van ironie sy eie passiewe aggressie relativeer. Dit sluit aan by die vervreemdingstegniek eie aan postmodernisme (vergelyk 4.5.2) wat Belsey (1980, in Hutcheon, 1985:91) bespreek: "a dialectical relationship between identification and distance which enlists the audience in contradiction." Die parodie skep dus afstand aan die een kant, maar betrek ook die leser by 'n deelnemende hermeneutiese aktiwiteit.



My verklaring van my aanvanklike onbegrip en die portuurlesers se gebrek aan belangstelling ("indifference") met betrekking tot hierdie parodie, is dat ironie volgens Kerbrat-Orecchioni (1980, in Hutcheon, 1985:94) drie vaardighede van die leser vereis, naamlik linguistiese begrip van parodie as styl en ironie as retoriese meganisme, retoriese of generiese vaardigheid om die literêre norme van die parodie te herken, en ideologiese bewustheid om die parodie se estetiese dubbelstemmigheid te realiseer en kontekstualiseer. Terwyl die studente naiewe lesers was van die tekste, het my eie begrip in die navorsingsproses mettertyd ontwikkel tot groter generiese leesvaardigheid.

Hierdie teks laat my besef dat die parodie baie vaardigheid en kritiese begrip van sowel die enkodeerder as die dekodeerder vereis. Poirier (1968, in Hutcheon, 1985:96) meen beide die outeur en leser van parodie behoort "encyclopedic, learned, obsessively cultured ... burdened with the wastes of time, with cultural shards and rubbish" te wees en gevatheid te verstaan om sulke tekste esteties en ideologies te interpreteer. Hierdie outeur is beslis belese en woordvaardig. Die humorbelangstellingsvraelys (vergelyk 6.7 en bylae O) toon aan dat hy die enigste student is wat bekend is met (en hou van) ander parodieë in Engels, naamlik dié van Terry Pratchett, die *Bart Simpson* TV-reeks en *Asterix*-strokiesverhale.

#### 6.3.4 Manifestasie van divergente denke

Domino *et al.* (2002:20), Babad (1973:621,625) en Shade (1999:47) se navorsing toon aan dat dit veral met betrekking tot divergente denke is wat humor met kreatiwiteit verband hou. In hierdie studie is melding gemaak (vergelyk 4.2.4 en 7.6.1) van die manier waarop Flack (1997:124) gebruik maak van Guilford (1950) se konsepte van vlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid, en uitbreiding om nuwe stories te skep.

Hierdie vier kategorieë is gebruik om vas te stel hoe die studente se parodietekste manifestasie van divergente denke toon. Die ontleding daarvan is aan die hand van die volgende tabel (saamgestel uit 'n literatuurstudie oor kreatiwiteit, vergelyk 8.4.2) gedoen:

Tabel 6.4 Manifestasie van divergente denke in parodietekste

Divergente denke		Parodietekste												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Vlotheid	Kwantitatief baie idees						√	√	√					
	Assosiasies	√	√	√		√	√	√						
	Meer as een skryfpoging									√	√			√
	Besondere woordvaardigheid			√		√	√	√			√			
	Besonderhede/ Gedetailleerd	√	√			√		√	√		√			
Oorspronklikheid	Nuwe idees						√							
	Nuwe name vir persone/plekke		√	√			√	√	√		√			√
	Nuwe objekte	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	
	Nuwe woorde		√	√	√	√	√		√	√				
Buigsaamheid	Kombinasie van idees	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Probleemoplossing		√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	√
	Vloeiende styl	√		√	√			√					√	√
	Aanpassing van oerteks	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
Uitbreiding	Nuwe konteks of kategorieë	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Uitbreiding van ou idee(s)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Ontwikkeling van idee(s)	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√
	Omvangrykheid/ kompleksiteit van intrige						√	√						
	Voltooidheid/ konsekwensie van intrige					√	√	√					√	

Al die parodieë toon 'n manifestasie van vlotheid omdat dit uitdrukking gee aan die vermoë om kwantitatief baie nuwe idees as response op die opdrag te genereer. Dit is veral opmerklik dat 'n paar van die studente se parodietekste nuwe idees gekry het in die tweede poging (byvoorbeeld die Raponsie-storie se naam was eers gewoon Raponsie), en enkele studente het meer as een poging aangewend om 'n parodie te skryf (no. 10 en 13).

Ook toon al die parodietekste uitbreiding deur die basiese idees interessanter en vollediger binne 'n nuwe konteks te maak. Wat oorspronklikheid betref, toon die parodieë die outeurs se vermoë om slim, unieke antwoorde te gee. In die twee Sneeuwitjie-tekste is die Lotto- en straatkinders-idee van onderskeidelik Roahl Dahl en Philip de Vos gebruik (vergelyk 5.6.2 en 6.2.1) en dit is op sigself nie oorspronklik nie, maar die uitbreiding daarvan het wel meriete. Dit is dus veral wat die buigsaamheid betref waar die studente kreatiwiteit getoon het, naamlik om die idees in 'n verskeidenheid kategorieë in hul persepsie van die Suid-Afrikaanse konteks te kan plaas.

Die een Aspoestertjie-tekst (no. 12) toon wel divergente denke omdat die onderwysstudent as outeur 'n nuwe idee binne 'n nuwe konteks uitgebrei het, maar dit het 'n feëverhaal geword wat nie humoristies is nie en dus nie as parodie beskou kan word nie. As ek kyk na die studente se beplanning van die sessie waarin hulle as groepe gewerk het, sien ek dat hierdie student wel deel van 'n groepie was wat die storie van Rooikappie gebruik het in die SCAMPER-opdrag (vergelyk 7.6.2), en hul dinkskrum toon potensiaal. Hierdie twee studente se humorsin het waarskynlik nie sinergie veroorsaak nie, want die student wat saam met haar as paar gewerk het en later Rooihuid in Matieland (no. 13) geskryf het, se eerste parodie wat sy ingelewer het, was gewoon 'n herskrywing van die afgelope episodes van *7de Laan* op SABC2. Dit was eers nadat die studente mekaar se parodieë geassesseer het dat laasgenoemde se Rooihuidstorie vlees gekry het. In haar refleksie merk sy (no. 13) ook op dat sy dit aanvanklik nie reggekry het om humoristies (dus buigsaam) te dink nie en dis eers nadat sy saam met 'n vriend verby een van die manskoshuise gery het dat die parodie eensklaps in haar kop opgekom het, dus as 'n soort *satori* (Torrance 1979, in Baldwin, 2001, vergelyk bylae T en 8.4.2).

Die sinergie wat studente se humorsin betref, het klaarblyklik nie gebeur as gevolg van daardie dag se spesifieke groepsindeling in die klas nie. Die student wat Asp\*#"tertjie geskryf het en in 'n paar saam met 'n ander student met Repelsteeltjie gewerk het, se storie het dus nie in die klas ontstaan nie.

Die student wat Aspoester in gedigvorm geskryf het, was die dag met die SCAMPER-opdrag nie in die klas nie en haar storie is dus gevorm deur die voorbeeldmateriaal (oor Aspoestertjie) wat ek aan almal gegee het. Nog 'n student wat haar storie gewysig het, is die outeur van Patrushka de la Blondé. Sy was naamlik deel van 'n paar in die klas wat die Raponsie-sprokie as eksperimentele storie gebruik het. Sy het wel 'n Raponsie-parodie in gedigvorm geskryf en aanvanklik vir assessering ingelewer. Sy het dit later gebruik as voorbeeldmateriaal vir die leerders in haar lesprogram tydens haar skoolbesoek. Omdat die studente geleentheid gekry het om aan hul parodietekste te skaaf voordat hulle dit ingelewer het vir die finale portefeuljepunt, het sy weer eens probeer en die Gouelokkies-parodie (no. 10) geskryf. Wat ek nie kan bevestig met my data wat ek ingesamel het nie, is of laasgenoemde student vriende is met die outeur van Die blonde Bom van Benoni en my vermoede is dus dat daar wel goeie sinergie in informele gesprekke plaasgevind het, want haar parodie toon ooreenkoms met enkele idees van die twee Gouelokkies-tekste. Daar is egter meer verskille as ooreenkomste in die uitbreiding van die idees.

### 6.3.5 Spel met grense

Eco (1986:275) merk op dat humor 'n spel met grense en reëls is. Sy siening word onderskryf deur Cook (2000) se studie. Hierin bespreek Cook die skryf van parodieë as nabootsing van 'n bestaande vorm, Bakhtin se konsep van die karnavaleske as simboliese aggressie en gewettigde rebellie (vergelyk 4.5.4), asook spel met sosiale taboes. Die taboes in 'n samelewing waarmee deur komediante en die meeste gewilde kultuurmediavorme gespot word, is veral seksuele verhoudings, godsdiens en aggressie in sosiale groepe.

Taboeverbreking as 'n soort humor (vergelyk bylae R) is by die onderrigmateriaal ingesluit met bestaande voorbeelde van parodieë op sprokies (Dahl, Garner, De Vos se tekste; vergelyk 7.6.2) om daarmee die studente se kreatiwiteit en divergente denke te stimuleer (vergelyk 4.4 en 8.4.2). Die bedoeling was om hulle gerus te stel dat hierdie soort humor toegelaat word binne die konteks van hierdie navorsing en dat hulle die vryheid het om op hierdie manier te oortree in hul spot met die samelewing. Dit was interessant om die portuurlesers se meestal

(geskokte) response as herkenning hiervan te sien in die onderhoude wat ek met hulle gevoer het. Omdat hulle nie die onderrigkonteks verstaan (en beleef) het waarbinne die parodieë geskep is nie, het 'n paar van die meisies wat portuurlesers was, die welvoeglikheid daarvan betwyfel.

Dit is veral taboeverbrekings (kru taal en slengwoorde), verwysings en suggesties na homoseksualiteit en liefde oor die kleurgrens (wat 'n taboe was in Suid-Afrika tot 1994) wat aanduidings gee van die spel met grense.

In in my ontleding het ek die volgende tabel gebruik om die voorkoms van die spel met grense in die parodietekste aan te toon:

Tabel 6.5 Spel met grense in parodietekste

Spel met grense	Parodietekste												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Kru taal					√								
Slengwoorde		√			√								
Suggestie van taboes			√								√		
Homoseksualiteit		√									√		
Promiskuiteit	√												
Huweliksontrou			√										
Liefde oor kleurgrens								√	√				

Wat kru taal betref, is dit veral Grietjie en Hansie wat verskillende variasies van die f-woord gebruik (20 keer). Casper de Vries se dokument met variasies op hierdie woord is nie as onderrigmateriaal gebruik nie, maar is wel in die klasgesprekke vermeld deur die studente, en later het ek agtergekom dat die studente die dokument onder mekaar versprei het. Een van die portuurlesers het opgemerk dat dit tipies die taalgebruik van 'n dronk eerstejaarmeisie is. In die parodie is dit ook meestal Grietjie wat hierdie woord gebruik om haar aggressie en frustrasie uit te druk. Hansie dink dit wel een maal, ook dat sy fyn motoriese vaardighede in hul "moer" is, maar hy gebruik dit nooit in sy dialoog nie. Grietjie noem ook vir Hansie 'n "klein doos" en dan dink hy dat hy nie daarvan weet nie.

Verder is daar die herhaaldelike gebruik van slengwoorde in 'n hele paar van die parodieë, wat deesdae algemene studentetaal (selfs ook omgangstaal) is, maar beslis nog nie in woordeboeke gevind word nie. Voorbeelde hiervan is Mandela wat "royal" tot op die been is (no. 1); die "gay-bedrywighe" in die hoofweg van Seepunt wat "uitgecheck" word, George en Staphano se naels wat "gemanicure" word, die *genie* met 'n "fake" Amerikaanse aksent, die jongmense wat mekaar in die straat "opchat" (no. 2), Grietjie en Hansie wat by McDonalds "oprock", Grietjie se "make-up"-gesig, die "overall cleaner"-tannie, die "posters" teen die lamppaal voor die "pub", die "chicken" wat Grietjie bestel, McDonald's wat "gesue" word, Hansie wat miljoene uit 'n "settlement" kry, die heks wat die "cash register" leegsteel (no. 5), Repel wat vir Patricia 'n "kitch"-houertjie [sic] gee (no. 6), Sneeuwitjie wat 'n "lift hike" op die hoofpad, en die straatkinders wat nog nie baie "luck" gehad het met die Lotto nie (no. 9).

Benewens die spel met aanvaarbare taalgrense is daar ook die sosiale grense waarmee gespeel word. Homoseksualiteit is reeds bespreek (vergeelyk 6.2.2 en 6.2.3), asook liefde oor die kleurgrens heen (vergeelyk 6.2.3). Dit is veral die mond-tot-mond-asemhaling wat Nelsin vir die mooie wit vrou gee wat die leser laat dink aan hoe onvanpas 'n soen tussen wit en swart sou wees - dus 'n taboe voor 1994 in Suid-Afrika. Voorbeelde van promiskuïteit is "wie bly hoer" (no. 1) en huweliksontrou in twee van die Gouelokkies-stories.

Daar is nie in die geskrewe parodieë ernstige godsdienstige taboes wat oortree word of waarmee gespot word nie. Daar word wel van Eugeen Terblaans se bekering gepraat (no. 8), die skoonmaker lyk soos 'n sangoma (no. 5), Nelsin die held het by sy sangoma moeties gekry (no. 8), en Sneeuwitjie se stiefma het 'n "psychic" wat teeblare lees (no. 8). Hoewel 'n sangoma eintlik 'n medisyneman of -vrou is, veroorsaak 'n gebrek aan multikulturele kennis by sommige lesers dat hulle dit dalk as 'n spirituele persoon kan sien. Party (fundamentalistiese) lesers kan moontlik ook die offer van Dagbreek vir die oorlogsgod (no. 13) en die straatkinders en Sneeuwitjie se deelname aan die Lotto (no. 9) as dobbelary (speel met die geluksgodin) en afgodery sien. Binne die konteks van sprokies (met hekse, feë en 'n *genie*) is hierdie verwysings dalk minder bedreigend. Ek meen dat die "gewettigde oortredings" telkens binne konteks gerealiseer is en nie met swak smaak gedoen is nie.

Omdat taboeverbreking 'n soort humor is wat in situasie- sowel as woordhumor voorkom, het ek die volgende tabel (saamgestel uit Van Niekerk, 2001:53-59; vergelyk bylae R) gebruik om die situasiehumor wat die studente gebruik het om met hul samelewing te spot, te ontleed:

**Tabel 6.6 Situasiehumor in parodietekste**

Situasiehumor	Parodietekste												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Antiklimaks		√	√		√		√						
Gemeganiseerdheid ("slow motion")					√								
Gewelddadigheid/Aggressie					√			√	√				
Herkenning	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		
Indirekte bevestiging	√	√		√	√		√	√					
Inkongruensie/absurditeit						√							
Dramatiese ironie				√			√						
Klugtigheid ("slapstick")					√								
Misverstand			√							√			
Oordrywing	√	√	√	√	√		√	√	√	√	√		
Penarie	√		√	√	√		√		√			√	√
Peripetie/krisis/wending	√	√		√	√	√	√					√	√
Skep van verwagting	√	√	√	√	√					√			
Terugwysing					√			√	√	√			
Verrassing	√	√	√		√	√	√			√		√	√
TOTAAL: Situasiehumorgebruik	7	7	7	7	12	3	8	5	5	6	2	3	3

Die ontleding van die studente se gebruik van situasiehumor toon aan dat dit veral die implisiete leser se herkenning van die situasie is wat oorheers, en meestal is dit geskep deur die oordrewe uitbeelding van situasies in die meeste stories, die hoofkarakters se penaries waaruit hulle sukkel om te kom, krisismomente waarin die karakter se lot verander en verrassingsmomente waarin die storie anders eindig as in die oorspronklike sprokie.

Omdat die parodieë ontleen is aan bekende sprokies, was daar nie baie nuwe moontlikhede om verwagting te skep nie. Baie van die parodietekste het 'n gevoel van meerderwaardigheid deur middel van indirekte bevestiging by die implisiete leser veroorsaak, juis omdat die hoofkarakter deur karikaturisering en die situasie deur oordrywing gegenerereer is.





Slengtaal	√	√			√	√	√	√	√		√		
Spottery	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		
Suggestie	√	√	√		√	√	√	√		√			
Vergelyking	√	√		√	√	√	√	√		√		√	√
Woordspeling		√			√	√	√		√				√
TOTAAL: Woordhumorgebruik	10	14	16	11	27	18	17	13	12	13	11	2	5

Wat duidelik na vore kom uit die ontleding van die parodietekste is dat die volgende patrone gevind kan word in die studente se gebruik van woordhumor waarmee hulle met die implisiete leser in interaksie tree (Iser, 1972, in Bosman, 1987:13) om die situasies waarmee hulle spot, te herken:

- Al die studente het op een of ander manier van sinestesia gebruik gemaak om hul woordprente te skep - soms was dit deur ouditiwe klankmanipulasie of oksimoron en andersins deur oordrywing van die visuele voorstelling en effektiewe leestekengebruik.
- Die oordrywing het veral plaasgevind deur middel van hiperbole, vergelykings, repetisie of opstapeling van besonderhede en soms deur intensiewe vorme van die byvoeglike naamwoorde.
- Soms is hierdie oordrywing veroorsaak deur die kontras wat eufemisme en litotes geskep het.
- Die leser se logiese en kritiese denke is in 'n mindere mate betrek deur die gebruik van ironie, sarkasme, dubbelsinnigheid en woordspelings.
- Daar is soms ook op die leser se herkenning van situasies aanspraak gemaak deur die gebruik van argaismes, clichés en streektal.
- In baie gevalle het die leser se deelname aan die leesaksie deur middel van slengtaal (alledaagse omgangstaal van studente) plaasgevind.
- In een geval kon die leser die situasie wat beskryf word, herken deur middel van kru taal. Hierdie student het geen gebruik gemaak van intensiewe vorme om te oordryf nie, wel enkele vergelykings en hiperbole.
- Daar was enkele studente wat geen gebruik van slengtaal gemaak het nie.
- Die outeurs skep dikwels deur middel van suggestie oop plekke (Iser, 1976, in Bosman, 1987:13) wat aanspraak maak op die leser se verbeelding en hom uitnoui om deel te neem aan hul spot met die samelewing.

- Baie studente het gebruik gemaak van idiomatiese uitdrukkings waardeur die leser se verbeelding geprikkel word omdat dit meestal figuurlike taalgebruik is wat 'n letterlike betekenis veronderstel.
- Min studente het gebruik gemaak van eufemismes, metafore, metonimia en sinekdogee.
- Die meeste studente het dialoog gevoer met die leser se verwagtingshorison (Jauss, 1979, in Bosman 1987) deur gebruik te maak van spottery, maar minder as die helfte het sarkasme gebruik.
- Wat baie min voorgekom het, was (nuwe) woordvorming soos neologismes, afleidings en kontaminasie.
- Een student (no. 12) het nie van humorstylmiddele gebruik gemaak nie, ook nie gespot nie, wel 'n storie met behulp van vergelykings geskryf wat heelwat sinestesia tot gevolg gehad het.

**Tabel 6.8 Totale humorgebruik van onderwysstudente volgens parodietekste**

	Parodietekste												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Situasiehumorgebruik	7	7	7	7	12	3	8	5	5	6	2	3	3
Woordhumorgebruik	10	14	16	11	27	18	17	13	12	13	11	2	5
TOTAAL	17	19	23	18	39	21	25	18	17	19	14	4	8

As daar gelet word op die totale hoeveelheid situasie- en woordhumorelemente waarvan die studente gebruik gemaak het om te spot, is dit duidelik dat no. 5 hipoteties die snaakste moes wees. In die portuurleesprogram het dit ook duidelik geblyk so te wees, hoewel sommige lesers die kru taal skokkend (selfs aanstootlik) gevind het. Verder was no. 7 'n groot gunsteling by die portuurlesers, hoewel no. 2 en 3 ook positiewe reaksie uitgelok het. Parodie no. 6 en 10 het ook gebruik gemaak van baie humorstylmiddele, maar die stories was meestal te lank volgens die lesers en hulle het verveeld geraak.

As toepassing van die kennis en ervaring van woord- en situasiehumor waaraan die studente tydens die onderrigprogram blootgestel is (vergelyk 5.6.2), moes hulle 'n eie samestelling van

'n onderrigprogram met humormateriaal maak om tydens die skoolbesoekgeleentheid wat hierop gevolg het, te gebruik.

#### 6.4 Gebruik van vroulike en manlike humor deur onderwysstudente in hul parodieë

Die bespreking van kulturele verskille (vergelyk 4.3) in humorwaardering, ook tussen die humoruitings en resepsie van manlike en vroulike narratiewe, stem ooreen met feministiese besprekings van humor (vergelyk 4.3.1).

In twee gevalle het dit duidelik geblyk dat manlike portuurlesers dit nie geniet het dat daar soveel uitgebreide besonderhede in party stories voorgekom het nie, want "dit het die storie te lank uitgerek, dis te veel detail". Opvallend was dat dit telkens vroulike outeurs se stories was waarna verwys is.

Ook het 'n paar vrouelesers beswaar gemaak teen die gekruide taal wat voorkom in die storie wat deur 'n manlike outeur geskryf is en dat dit hul waardering daarvan negatief beïnvloed het. In al die gevalle is die stories anoniem aan die lesers voorgelê en dit was tog interessant om op te merk dat hulle meestal korrek gehipotetiseer het oor die gender en kulturele agtergrond van die outeurs.

Ek het die studente se parodietekste ontleed met behulp van die volgende tabel wat ek opgestel het aan die hand van die beskikbare navorsingsgetuienis (vergelyk 4.3.1) om vas te stel watter duidelike voorbeelde van vroulike en manlike humorvoorkeure ek gevind het in my ontleding van die onderwysstudente se parodieë:

Tabgel 6.9 Gebruik van vroulike en manlike humorvoorkeure in parodietekste

Vroulike en manlike humor		Parodietekste												
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
Vroulike voorkeure	Besonderhede ("detail")	√	√	√	√	√	√	√	√	√	√		√	
	Deernis/Empatie ("caring")	√		√	√			√	√	√			√	
	Intimiteit/Anti-ironie	√						√	√	√				
	Inversie van stereotipes		√	√	√	√			√		√			

	Spot met onderdanigheid				√	√		√						
	Selfspot								√					
	Solidariteit/Samewerking							√	√				√	
	Terg		√			√		√		√	√			
<b>TOTALE GEBRUIK VAN VROULIKE HUMORVOORKEURE</b>		<b>3</b>	<b>3</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>4</b>	<b>1</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>5</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
Manlike voorkeure	Beledigings/Aggressie ("ritual insults")					√								
	Fisiese/Seksuele				√							√		
	Gevatheid ("wit")					√						√		
	Ironie			√	√	√	√					√		
	Klugtige ("slapstick")													
	Kreatiewe woordspel		√			√	√	√			√	√		
	Kru taal	√				√								
	Manlik-seksistiese stereotipes			√							√			
	Sarkasme/Verkleining			√		√	√				√			
<b>TOTALE GEBRUIK VAN MANLIKE HUMORVOORKEURE</b>		<b>1</b>	<b>1</b>	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>3</b>	<b>1</b>	<b>0</b>	<b>0</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>0</b>	<b>0</b>

Die kwantitatiewe gebruik van vroulike teenoor manlike humorvoorkeure soos wat dit in die parodietekste na vore kom, toon dat die meeste studente meer gebruik maak van vroulike humorvoorkeure, behalwe in die volgende gevalle:

- no. 5 maak meer gebruik van manlike humor (dit is 'n manlike student);
- no. 6 en 11 maak meer gebruik van manlike humor (dit is vroulike studente);
- no. 3 en 10 maak ewe veel gebruik van manlike en vroulike humorvoorkeure (beide is vroulike studente).

### 6.5 Onderwysstudente se keuse van onderrigmateriaal vir skoolbesoek

Tydens die tweede fase van die navorsingsprogram (vergelyk 5.6.2) het elke student individueel aan die hand van MI-taakgerigte aktiwiteite sy/haar eie onderrigprogram met behulp van humormateriaal uitgewerk, in die skole gebruik en ingelewer vir assessering. Hulle moes ook die leerders se response op hul les aanheg. Die volgende tabel toon aan watter materiaal hulle vir hul onderrigprogramme gebruik het:

Tabel 6.10 Studente se keuse van onderrigmateriaal vir gebruik in hul eie lesprogramme vir skoolbesoek

Onderrigmateriaal	Nommers van studente volgens hul parodieë												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
<i>7de Laan</i>						√				√			
<i>Bietjie baie bogtery</i> (P.W. Grobbelaar)										√			
Casper de Vries-video		√											
David Kramer-liedjie													√
Dramatisering		√		√		√						√	√
Dubbelsinnigheid										√			
Grappe		√		√				√	√	√		√	
Humoristiese foto's		√		√									
Humoristiese klanke-CD		√											
Humoristiese realia		√					√						√
Idiome						√				√			
Jooltydskrif		√											
Karikature						√							
<i>Kat se blad</i> (P. de Vos)										√			
Koerantopskrifte										√			
<i>Kwinksinnig</i> (J. Combrink)										√			
Leerders se eie humormateriaal		√											
<i>Liewe lawwe lollery</i> (P.W. Grobbelaar)										√			
Limericke			√							√	√		
Mr. Bean-video		√											
Parodieë					√		√			√			
Philip de Vos-limericke			√								√		
Pikturale situasiehumor	√									√			
Spotprente		√	√	√					√	√	√		
Sprokies					√	√				√			
Stereotipes							√						
Strokies			√			√		√		√			√
Tolla van der Merwe-CD								√	√				
Woordspel										√			
Graad vir wie materiaal gebruik is	8	10	8	8		10	11	10	9	10	10	10	
		T2		T2									
VERSKILLENDE MATERIALE GEBRUIK	1	10	4	4	2	6	3	3	3	11	3	2	4

Uit bostaande tabel is dit duidelik dat die studente 'n verskeidenheid vorme van humormateriaal vir hul onderrigprogramme gebruik het. Die kwantiteit van die verskeidenheid dui daarop dat twee van die studente (no. 2 en 10) se kreatiwiteit werklik gestimuleer is deur

hierdie program. Daar is egter nie 'n manier om vas te stel of dit beter (of meer geslaagde) lesse was nie.

Heelwat van die studente het ook van die materiaal wat ek in die klas as voorbeelde gebruik het, vir hul lesse gebruik (vergelyk 5.6.2), maar het tog hul eie kombinasie en variasie op dieselfde tema geskep. Baie van die studente het hul eie inisiatief gebruik en ander materiaal gebruik. Een student het selfs daaraan gedink om die leersers hul eie materiaal te laat klas toe bring.

Dit blyk dat die humor in die massamedia bruikbaar is, want benewens koerante het die studente ook CD's en video's van bekende komedianten en skrywers gebruik. Een student het selfs ook 'n jooltydskrif van die Universiteit van Kaapstad by haar program ingesluit.

Student no. 5 het geen onderrigprogram ingelewer nie. Ek het wel tydens die skoolbesoekprogram 'n les bygewoon waar hy leersers laat parodieë skryf het aan die hand van sprokies. Een student (no. 13) het nie gedurende hierdie periode na die skole gegaan het nie, maar sy het wel voorlopig aangedui wat sy sou doen.

Dit blyk uit die onderrigprogramme dat dit veral graad 8 en 10 was waarvoor die lesse uitgewerk en gegee is. Een student het dit vir 'n graad 11-groep aangebied, en 'n ander student vir 'n graad 9-groep.

Omdat die studente as onderwysers binne die skoolkonteks taalonderrig moet gee binne die UGO, het ek ook gelet op die integrasie van uitkomst, ander leerareas (Departement van Onderwys, 2003), tekste en aktiwiteite in studente se programme. Ek het die volgende tabel vir hierdie ontleding gebruik om aan te toon dat humor bruikbaar en gepas is om hierdie uitkomst te bereik:



wat in HNK as opsies genoem word	Speletjie ontwerp		√	√									
	Teken			√		√						√	
	Advertensie ontwerp			√									
	Gebare- en lyftaal								√			√	
	Dialog		√				√						
	Satire						√		√				
	Liedjie skryf		√										
	<i>Die Keiser</i> (Bartho Smit)								√				
	Parodie skryf					√	√		√				
	Limericke skryf			√								√	

Uit die response van die sekondêre skoolleerders in reaksie op of beoordeling van die studente se onderrigprogramme (wat deur elke student self opgestel en tydens hul skoolbesoeke gebruik is), is dit vir my duidelik dat dit vir die leerders betekenisvol en aangenaam was om taalonderrig aan die hand van humormateriaal te ontvang. Student no. 10 het leerders se geskrewe parodieë aan die hand van *Die Keiser* deur Bartho Smit (1977) ingesluit. Onder andere die volgende titels en karakters uit die samelewing is daarvoor gebruik:

- Die TV-show (gedig). Karakters: Errol Arends en mofnar
- Die president sonder klere (gedig)
- "Hol"-ihlahla (storie). Karakters: Piet Koornhof, P.W., F.W., Hernus Kriel en Rolihlahla
- Die keiser (gedig). Karakter: Elvis
- Die keiser in prag en praal (gedig)
- Die opperhoof van Zululand, Vusi (gedig). Plekke: Knysna, Loeriefiees. Karakters: Vusi en Taibos
- Die kaalgatkeiser (storie). Hoofkarakter: Keiser Viljoen
- Die keiser se klere (gedig). Ontwerpers: Dulcé en Gabana [sic]. Diamante van De Beers
- Die keiser se optog (gedig). Ontwerper: Liewe Heksie
- Verslaap (gedig)
- Die dronkie op die troontjie (gedig)
- In Afrika is daar 'n koning (gedig)
- Hypnar (gedig)
- Die naakte waarheid ... (gedig)



- Adam Hoesyn (strokie)
- Die keiser se verhaal met 'n verandering (storie) met aerobics, disco en 007
- Die keiser en sy groot gevaarte (gedig)
- Die naakte mode-keiser (strokie van Piet Grobler in *Kat se blad*, met ander woorde)
- Die keiser se klere (storie). Karakter: 'n toordokter

## 6.6 Gebruik van die rekenaar in taalonderrig

### 6.6.1 Humor en ROTO-program vir addisionele taal-onderrig (T2)

Nadat die studente blootgestel is aan die ROTO-program (vergelyk 4.6.1 en bylae B), het hulle 'n gestruktureerde vraelys met spasies vir antwoorde ingevul. Net 12 studente het hul vraelyste ingelewer. Aangesien dit oop vrae was, was hulle vry om enige kommentaar te lewer, en by sommige vrae het meer as een soort kommentaar voorgekom. Om hul reaksie te ontleed, het ek die volgende tabel gebruik:

Tabel 6.12 Beoordeling van ROTO-program vir addisionele taal-onderrig

Aktiwiteite in ROTO-program	Frekwensie van response			
	Positiewe evaluering	Kritiese kommentaar	Tegniese probleme	Kommentaar oor opvoedkundige waarde
Adoons-storie	9	1	-	9
Luister	8	2	-	5
Uitspraak	5	4	-	10
Taal	7	2	1	12
Begrip	8	1	-	6
Humorvrae en definisies	3	6	-	5
Visuele geletterheid en woordorde	7	2	3	9
Legkaart en beskrywing	8	-	-	7
Woordewar en idiome	7	1	1	9
Woordelys as naslaanbron	7	-	1	2

Graad waarvoor program geskik geag word		Frekwensie van keuse
	Gr 8	6
	Gr 9	7
	Gr 10	4
	Gr 11	1
	Gr 12	1

Die patrone in die studente se beoordeling van die ROTO-program as onderrigstrategie vir die aanleer van Afrikaans as addisionele taal kan op die volgende manier opgesom word as neigings:

- Die meeste oefeninge het baie positiewe kommentaar uitgelok en daar was heelwat emotiewe woorde soos "lekker", "pret", "opwindend" wat gebruik is om aan te toon dat die studente dit werklik geniet het.
- Die uitspraakoefening (vergelyk 4.6.1, bylae B) was vir die studente minder aangenaam, maar tog het dit baie kommentaar uitgelok oor die feit dat dit wel vir addisionele taal-leerders nuttig behoort te wees. Uiteraard was dit vir hulle as moedertaalsprekers meer vervelig.
- Die meeste van die studente het die humorvrae moeilik gevind en gemeen dat dit aangepas behoort te word vir addisionele taal-leerders.
- Dit blyk dat dit veral die uitspraak- en taaloefeninge was wat die studente tot kritiese denke gestimuleer het.
- Daar is verskeie oefeninge waarmee meer as een student tegniese probleme op die rekenaarprogram ondervind het.
- Die meeste studente het die woordelys as 'n goeie naslaanbron vir addisionele taal-leerders beskou en gemeen dat dit baie toeganklik was en maklik om woorde op te soek. Een van die studente het gevind dat selfs sy dit nodig gekry het en dat dit vir haar 'n nuttige bron was vir die verklarings van nuwe en moeilike woorde en begrippe.

Uiteindelik het die studente oor die algemeen gereken die program is bruikbaar vir graad 8, 9 en 10 in die addisionele taal-konteks. Een student het opgemerk dat dit vir al die grade, selfs

vir graad 12, gebruik kan word (hoewel dit anders aangepak sal word), omdat alle leerders visueel gestimuleer wil word.

Uit die belangstellingsvraelys (vergelyk bylae O), wat die meeste studente ingevul het, was dit duidelik dat Honiball se Adoons-stories vir baie studente nie bekende humormateriaal was nie.

### 6.6.2 Humor en virtuele rolspeledebat vir huistaalonderrig (T1)

Die onderwysstudente meen oor die algemeen dat die anonimiteit (Bell, 2001; Lynch, 2004) wat hulle kon hê in die virtuele konteks dit vir hulle moontlik gemaak het om te redeneer sonder om heertyd op ander se gevoelens te konsentreer, dat hulle karakters (as stereotipes) kon aanval en nie mense nie.

Hierdie refleksies van die onderwysstudente is in ooreenstemming met Lynch (2004:120-121) se uiteensetting van elemente van virtuele rolspele. Die deelnemers het dus in die rol (persona) wat hulle gespeel het 'n masker gekry wat hulle kon dra. Die anonieme rolspele het hulle dus die vryheid gegee om deel te neem waar hulle dalk andersins (in 'n kontaksituasie) stil sou gebly het as gevolg van inhibisie en nooit sou agterkom wat hulleself dink nie. Dit blyk dus dat humor ook gebruik kan word vir die ontwikkeling van die taaluitkomst wat handel oor dink en redeneer en dat dit kreatiwiteit stimuleer.

Een student wat baie waardering vir die kletskameraktiwiteit gehad het, wou weet hoe 'n mens dieselfde effek kon bereik in 'n klaskamer waar daar geen rekenaar is nie. Dit kan ook met leerders as werklike rolspele in dramatisering gebruik word en 'n video-opname kan selfs daarvan gemaak word. Verder is dit ook moontlik om hierdie tegniek met sukses in skole by debatsaande te gebruik om groepe leerders saam te laat dink oor argumente, dan 'n sepersoon te kies wat op die verhoog namens die groep optree.

'n Student wat nie sy rol kon inneem gedurende die debat nie en in hierdie bespreking ook reg het tot sy anonimiteit, het wel na die tyd die harde kopie van die hele debat gelees en vir my sy refleksie en voorbereiding om deel te neem per e-pos aangestuur. Daarin maak hy melding

dat daar relatief onlangs (óf laat in Desember 2004, óf vroeg in Januarie 2005) 'n koerantartikel in *Die Burger* was van 'n matriekseun wat geweier het om 'n HP-vraag in sy Engels-eindeksamen te beantwoord omdat dit met sy Christelike geloofsoortuiging (sou) bots.

Volgens hierdie student is die hele intydse HP-gespreksforum, waar leerders aspris moes haaks wees, dus relevant, sonder om so (gevaarlik) problematies te wees. HP kan bloot as vertrekpunt dien met opinies wat na opgemaakte personas getransponeer kan/moet word. Verder meen die student dat die inhoudelike van die boekereeks dus nie onder die loep geneem hoef te word deur diegene wat nie die teks self wil bestudeer nie. Inteendeel, die leerders wat sterk téén HP en sy trawante gekant is, sal mos juis wil en kan deelneem aan die debat. As gevolg van die gewildheid van die HP-reeks sal die meeste kinders terselfdertyd in hul element wees.

Alhoewel die student nie self deelgeneem het aan die forum nie, is hy wel bewus daarvan dat die onderwyser goed sal kan monitor wat (en deur wie) alles gesê is en word. Hy sal egter net mooi vooraf moet seker maak (en deurgee) wat alles geassesseer (gaan) word (al dan nie). Die vraag vir hom is: Moet 'n mens iemand wat meer boodskappe (vinniger) "post" (en so die debatte lewendig hou) met punte beloon, of eerder die konsensieuse leerder wat elke boodskap sorgvuldig deurlees (onder andere vir tikfoute)? Die medium vereis noodwendig spoed en "veroorsak" foute (student se doelbewuste tik-/spelfout). Verder wonder die student of leerders beloon moet word vir getroue karakterisering (deur middel van woordgebruik en swak, eensydige debatvoering) of vir goeie, rasonale standpunte. Moet leerders aanhaal uit hul infopakkes, of dit slegs as vertrekpunt gebruik?

Die student meen die onderwyser sal uitstekend as fasiliteerder van dié debat kan optree en enige tyd kan intree om dit in 'n ander rigting te stuur. Ook bied die opbrengs van hierdie oefening 'n ruim seleksie materiaal wat verder gebruik sou kon word vir redigeringsoefeninge, of die uitlig van debatskenmerke, ensovoorts (soos blyk uit die harde kopie). Verder kon hierdie student hom ook net indink aan die geskaterlag van leerders wat besef dat hulle hulleself werklik kan inleef en -skryf in 'n karakter en/of standpunt. Buiten die integrasie met

tegnologie word die kritieke uitkomst en demokratiese oogmerke volgens hierdie student dus bereik.

### 6.7 Humorbelaangstelling van studente

Om 'n profiel saam te stel van die studente se belaaangstelling, kennis en genot van beskikbare humormateriaal in jeugverhale en die massamedia, het ek 'n vraelys opgestel (vergelyk bylae O), wat net tien van die studente ingelewer het. Die humorbelaangstellingsvraelys het die volgende resultate opgelewer:

Tabel 6.13 Humorbelaangstellingsvraelys (Voorkeure)

Soort teks	Soort humor	Geniet
Advertensies	Woordspelings	10
	Snaakse prente	10
	Idiomatiese uitdrukkings	9
	Spot met samelewingwaardes	8
	Stereotipes	8
Grappe	Woordspelings	10
	Oordrywing	8
	Satire	8
	Inkongruensie	8
	Suggestie	8
Afr. volksverhale	Liewe Heksie	9
	Jakkals en Wolf	8
Afr. skrywers/komediante	Nataniël	8
	Casper de Vries	7
	Phillip de Vos	7
Afr. jeugtekste	Vincent van Gogga	9
Vertaalde Afr. Tekste	Die groot sagmoedige reus	8
	Harry Potter	7
Situasiekomedies op	Frasier	8

TV	Ally MacBeal	7
	Will & Grace	7
	Friends	7
Humoristiese films en akteurs	Shrek	10
	Walt Disney	8
	Jack Nicholson	8
Humoristiese strokies	Madam & Eve	9
	Calvin & Hobbs	8
	Hägar	7

Wat duidelik uit bostaande tabel blyk, is dat die studente sekere kindertekste ken en geniet het, naamlik die Liewe Heksie- en Jakkals en Wolf-stories. Die enigste humoristiese jeugteks wat hulle geniet het, was *Vincent van Gogga* (De Vos, 1990). Hulle het wel vertaalde jeugtekste ook geniet, naamlik die HP-reeks en Roahl Dahl se *Die groot sagmoedige reus*.

Wat ook duidelik is, is dat die studente die twee Afrikaanse komediante Nataniël en Casper de Vries geniet. Dalk is dit ook die twee wat die meeste mediadekking ontvang. Beide hierdie komediante is bekend vir hul kru en slengtaalgebruik en satire op die samelewing. Nataniël se humor is wel meer subtiel en bevat meer narratiewe. Die studente het dit ook meestal reggekry om self te spot met die samelewing in hul eie parodietekste. Die een student wat glad nie van satire in tekste hou nie, het ook nie eintlik van spot gebruik gemaak in haar eie parodie nie (no. 13). Ek het die humorbelangstellingsvraelys anoniem laat invul en het net geweet watter student se vraelys dit is as een dit individueel ingehandig het of self sy/haar naam opgeskryf het. Die biografiese gegewens het ook aangedui watter vraelys die manlike student s'n was.

Verder is dit opmerklik dat die soort woordhumor wat die studente in advertensies en grappe geniet, hul eie humorgebruik beïnvloed het, veral wat die gebruik van idiomatiese uitdrukkings, satire, oordrywing en suggestie betref. Al noem hulle dit dat hul woordspelings geniet in advertensies en grappe, het relatief min van hulle daarvan gebruik gemaak in hul

parodieë. Heelwat van hulle geniet stereotipes en het dit ook in die parodietekste gebruik, veral in die vorm van inversie.

Die situasiekomedies op TV wat die studente geniet, bevat min klugtigheid ("slapstick") en meer woordhumor, hoewel dit almal Engelse programme is. Die meeste van die karakters in hierdie sitkoms is jong adolessente (meestal in hul twintigerjare), hoewel Frasier waarskynlik bietjie ouer is. Dit is interessant om daarop te let dat die studente wel ook twee heelwat ouer persone se humor geniet, naamlik Phillip de Vos en Jack Nicholson.

Tabel 6.14 Humorbelangstellingsvraelys (Afkeure)

Soort humor	Nie geniet nie
Kuifie	6
South Park	5
Bart Simpson	5
Gautengelêng	5
Andy Capp	5
Poetse	4
Byname	4
Koos Kombuis	4
Everybody loves Raymond	4
Orkney Snork Nie	4
Fishy Feshuns	4
Jim Carrey	4
Peanuts	4
Asterix	4

Die studente hou duidelik nie van Afrikaanse situasiekomedies op TV nie, naamlik *Gautengelêng*, *Orkney Snork Nie* en *Fishy Feshuns*. Verder blyk dit dat die vertaling van *Tintin* (die Afrikaanse *Kuifie*) bekend is, maar nie gewild nie. Die humortekste wat meer subtile en selfs absurde humor bevat, naamlik *Bart Simpson*, *Peanuts* en *Asterix* is ook nie gewild nie. Selfs die skrywer, sanger en komediant Koos Kombuis kry nie baie aftrek nie.

Tabel 6.15 Humorbelangstellingsvraelys (Onbekende tekste en humoriste)

Onbekende tekste en humoriste	Onbekend
Apie en Bobbejaantjie	9
Adoons-hulle	5
Oom Kaspaas	6
Fanus Rautenbach	5
P.G. du Plessis	6
Abraham de Vries	5
Janie Oosthuizen	7
Aliens en engele	8
'n Haas moet doen wat 'n haas moet doen	8
Artemis Fowl	6
Tyl Uilspieël	5
Thin Blue Line	5
Hidden Hills	6
Zits	5
Kat se blad	6
Lief en Leed	8
Agent Snoet	7

In die bostaande tabel is daar 'n paar patrone wat opmerklik is:

- Studente ken nie die humoristiese Afrikaanse kindertekste van *Apie en Bobbejaantjie* en Honiball se *Adoons-hulle* en *Oom Kaspaas*-stories nie. Selfs die manewales van *Uilspieël* is vir hulle onbekend.
- Hulle ken nie ouer humoristiese skrywers soos Fanus Rautenbach, P.G. du Plessis en Abraham de Vries nie.
- Hulle ken nie Afrikaanse jeugtekste geskryf deur Janie Oosthuizen, Leon de Villiers en Martie Preller, of vertaalde Afrikaanse tekste soos *Artemis Fowl* nie.

Wat die humorbelangstellingsvraelys aantoon, is dat die studente wel reeds blootgestel is aan parodieë en dit ook geniet het, naamlik *Vincent van Gogga* en die film *Shrek*. Die ander parodieë wat beskikbaar is, het hulle enersyds meestal nie geniet nie (*Bart Simpson* en *Asterix*), of dit was vir die meeste van hulle 'n onbekende teks (*Kat se blad*).



## 6.8 Humorstyle van studente

Ten einde te bepaal wat elke individuele student se humorstyl is, het ek Martin *et al.* (2003) se gestandaardiseerde humorstylvraelys (vergelyk bylae N) gebruik, wat net 12 studente ingelewer het. Die humorstylvraelys toon die volgende resultate, en die punte van die onderwysstydente (genommer volgens hul parodietekste) toon 'n verband met die persoonlikheidseienskappe wat in die eerste kolom genoem word:

Tabel 6.16 Humorstyle van studente

Humorstyl	Studentenommers volgens parodieë												
	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13
	Totale punt uit 56 vir elke styl												
<b>Selfopheffing</b> ◦ Humoristiese uitkyk op die lewe ◦ Gebruik humor om stres te hanteer ◦ Openheid vir nuwe ervarings ◦ Positiewe selfbeeld	33	44	41	-	38	28	38	38	24	39	35	31	30
<b>Affiliasie</b> ◦ Sê snaakse dinge oor self en ander ◦ Vertel grappe ◦ Gevatheid om ander te amuseer ◦ Aanvaarding van self en ander	46	44	44	-	43	25	54	44	44	51	52	46	36
<b>Selfspot</b> • Sê snaakse goed ten koste van self • Lag saam met ander oor self	36	41	33	-	37	20	32	41	24	37	31	32	31

<ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Selfverkleinerend</li> <li>◦ Mate van lae selfbeeld en vermyding</li> </ul>													
<b>Aggressie</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>◦ Vyandig teenoor ander, manipulerend</li> <li>◦ Afbrekend, verkleinerend van ander</li> <li>◦ Terg ander, sarkasme</li> <li>◦ Seksistiese, rassistiese humor</li> </ul>	20	39	32	-	24	18	22	31	10	27	24	36	23
<b>TOTAAL uit moontlike 224</b>	135	168	150	-	142	91	146	154	102	154	142	145	120

'n Duidelike patroon wat uit die gegewens in die humorstylvraelys na vore kom, is dat die meeste studente se affiliasiehumor die sterkste faktor in hul styl is. Dit beteken dat hulle snaakse goed sê oor hulleself en ander, grappe vertel, gevat is om te amuseer, en dat hulle hulleself en ander aanvaar. Student no. 6 is 'n uitsondering: haar selfopheffing is die sterkste stylfaktor en dit beteken dat haar humoristiese uitkyk op die lewe bogemiddeld is, dat sy humor gebruik om stres te hanteer, dat sy oop is vir nuwe ervarings en 'n positiewe selfbeeld het. Student no. 2 se profiel lyk ook anders, naamlik dat haar selfopheffing en affiliasie ewe sterk is.

Verder is die meeste studente se aggressiehumor die minste, en dit dui daarop dat hulle min vyandigheid en manipulasie in hul humor openbaar, dat hulle nie afbrekend en verkleinerend is nie, dat hulle nie graag terg of sarkasme gebruik nie, en minder geneig is tot seksistiese of rassistiese humoruitings. Student no. 12 se selfopheffinghumor is die minste.

Nog 'n patroon wat uit die tabel blyk, is dat al die studente se humor meer geneig is om interpersoonlik (ander) as intrapersoonlik (self) te wees. Hulle gebruik humor dus meer om deel van die groep te wees en minder om hulleself op te vrolik of met hulleself te spot. Daar



Persoonlike lewe				√		√							
Samehorigheid van klasgroep						√							√
Spekulasie oor opvoedkundige waarde van humor in lesse	√	√	√		√	√	√			√			
Variasie in tekste, aktiwiteite en opdragte				√	√		√						
Vergelyking met ander vakke				√			√						
Vorbereiding en motivering vir skryf van parodie					√	√	√		√				
Vryheid en stimulasie om self te dink										√	√		
Waarde van humor as spel	√		√		√		√			√			

Uit die bostaande tabel blyk dit dat student no. 3, 4, 5, 6 en 7 baie gedagtes uitgespreek het in hul refleksie. Een student het geen geskrewe refleksiepapier ingelewer nie (no. 12). Dit was ook duidelik dat die samehang van die lesse verlore gaan of moeilik integreerbaar was vir die studente indien hulle enkele klasse nie bygewoon het nie.

'n Opsomming van die oorheersende patrone wat in die bostaande tabel na vore kom, is die volgende:

- nuwe idees vir hul eie onderrigprogramme en klaskamerpraktyk het ontwikkel as gevolg van die humormateriaal en aktiwiteite;
- hul verwoord gedagtes oor eie optrede en vaardighede;
- hulle toon nuwe begrip vir die waarde van pikturele humormateriaal;
- die humormateriaal en aktiwiteite het hulle bewus gemaak van hul eie kreatiwiteit;
- sommiges spekuleer oor waarheen die lesse op pad is en wat die opvoedkundige waarde van die gebruik van humor in taalonderrig is;
- hulle toon waardering vir die effektiwiteit en genot van die aanbiedingswyse.

Sake wat in die groepsrefleksie (vergelyk 5.6.2) baie reaksie uitgelok het, was die ontdekking van die bruikbaarheid van pikturele humor en die kreatiewe skryfmoontlikhede van die limerick en die parodie. Die studente het heelwat kommentaar gelewer oor die assessering van mekaar se werk en dit het veral na vore gekom dat hulle baie onvoorbereid voel om

skryfwerk werklik objektief te assesser in die skool. Dit het gelyk of die mondelinge onderhoudsgesprek vir die studente waardevol was, veral die feit dat die gebruik van humormateriaal in 'n groter kulturele konteks en as deel van die hele onderrigprogram geplaas is. 'n Groot deel van die gesprek het gehandel oor die skryfproses en hoe die gegewe stimuli daartoe bygedra het, asook wat die effek van paarwerk op elkeen gehad het.

In die antwoorde op die gestruktureerde refleksievrae het twee studente opgemerk dat hulle dalk in hul eie onderrig by skole eerder met groepe van vier leerders sal werk om limericke te skryf. Ander het egter gereageer dat daar dan te veel energie, individuele verskille en moontlikheid vir konflik is wat eers opgelos moet word voordat die kreatiewe "sap kan vloei". Dit was ook duidelik dat nie almal se humorsin ooreenkom nie en dat daar moontlik versoenbaarheidsprobleme in groepwerk kan ontstaan wat die kreatiewe proses kan inhibeer.

Tydens die groepsrefleksie het die studente melding gemaak van die waarde wat agtergrondinligting het om spotprente te interpreteer en dat die pikturale humor makliker herkenbaar is omdat 'n mens dadelik die situasie deur middel van die visuele leidrade kan opsom. Tog meen hulle dat dit moontlik is dat die spotprent leerders kan stimuleer om die meegaande berig in die koerant te lees, wat andersins dalk nie sou gebeur het nie.

### 6.10 Samevatting

Die parodieë wat die onderwysstudente in die onderrigprogram geskryf het, het 'n intertekstuele digtheid getoon, met nabootsing en verwringing van die oorspronklike teks vir satiriese doeleindes. Die parodieskrywers het 'n verskeidenheid stylmiddele gebruik - van dubbelsinnigheid en klankspel tot oordrywing, inkongruensie, en verwysings wat 'n dubbele stel seine genereer: een wat die oorspronklike teks oproep en die ander wat daarmee speel. Laasgenoemde het gebeur omdat die parodieskrywer met die oorspronklike teks se betekenis gespeel het deurdat hy of sy daardeur aangetrek is, maar tog ook daarvan wou ontsnap deur die waardes te ondermyn wat in die sprokies geënkodeer is. Die gevolg van hierdie spel was literêre kreatiwiteit, hoewel nie al die stories parodieë geword het nie. Verder het die

vroulike studente asook die manlike student gebruik gemaak van vroulike sowel as manlike humorvoorkeure in hul parodieë.

Terwyl daar gespot is met die swakhede en uitspattighede wat merkbaar is in die samelewing waarin die studente leef, het die parodie as literêre stylfiguur vir hulle die moontlikheid gebied om op kreatiewe manier hul stem daarvoor te verhef, waar hulle dalk andersins nie die moed sou hê om dit so direk te doen nie.

Die parodiese tekste het verwagtings by die lesers geskep deurdat dit (deur middel van styl of implikasie) ooreenkomste getoon het met die oorspronklike sprokietekste, maar doelbewus hierdie verwagtings gefrustreer het deur definitief verskillend daarvan te wees. Nie al die lesers was ewe beïndruk hiermee nie, maar dit het meestal bygedra tot baie kreatiewe energie en humor. Verder was die parodie slegs doeltreffend as die leser reageer op die dubbele stel seine wat daarin teenwoordig is: nie al die lesers toon waardering hiervoor nie, en nie al die parodietekste (vergelyk bylae C) was humoristies nie.

Die studente se keuse van onderrigmateriaal vir hul skoolbesoeke was vir die sekondêre leerders betekenisvol en aangenaam. Die studente het ook daarin geslaag om die onderskeie uitkomstes aan die hand van aktiwiteite en humormateriaal te integreer.

Die gebruik van die rekenaar om taal te onderrig, was suksesvol vir beide T1 en T2. Die studente het positief gereageer wat betref hul beoordeling van die ROTO-program sowel as hul deelname aan die virtuele rolspeledebat.

Daar was nie duidelike neigings van ooreenkomste of verskille tussen die studente se parodieë, die humormateriaal wat hulle self gekies het vir hul skoolbesoeke en die vraelyste om 'n profiel saam te stel van hul humorbelangstelling en -style nie.

Dit was duidelik uit die refleksievrae oor die onderrigprogram wat die studente beantwoord het dat die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans bygedra het tot hul professionele opleiding as taalonderwysers.

In die volgende hoofstuk maak ek 'n samestelling van voorlopige gevolgtrekkings en aanbevelings wat verband hou met die aanvanklike ontleding van die bevindings soos in hierdie hoofstuk bespreek. Dit sal in die laaste hoofstuk finaal afgerond, bespreek en geïntegreer word met my persoonlike epistemologie en verbandhoudende leer- onderrigbenaderings.

## Hoofstuk 7

## 'N SAMESTELLING VAN ENKELE GEVOLGTREKKINGS EN AANBEVELINGS

## 7.1 Inleiding

Aan die begin van hierdie studie is aangedui dat die doelstelling is om humormateriaal as basis te gebruik vir die ontwikkeling van Afrikaans-onderrigstrategieë sodat dit kan dien as teenvoeter teen die moontlike affektiewe filter (emosionele weerstand; vergelyk hoofstuk 3) wat leerders van Afrikaans op skool en in hoër onderwys het. Die navorsingsvraag wat hieruit voortgevloei het, was hoe die gebruik van humormateriaal as onderriginstrument aan opvoeders 'n meganisme kan gee wat daartoe bydra dat leerders met meer belangstelling en betrokkenheid kan deelneem aan en groei in hul eie kreatiewe denke en taalgebruik.

In hierdie hoofstuk bespreek ek enkele voorlopige gevolgtrekkings of afleidings wat ek uit die literatuuroorsig maak en die bevindings wat uit die data-ontleding blyk. Ek doen dus eensyds as teoretiese *bricoleur* en andersyds as metodologiese *bricoleur* (Kincheloe, 2004:20; Denzin & Lincoln, 2005:6) verslag van my interaksie met navorsings- en datatekste wat 'n resultaat van die navorsing was. Aan die hand van my afleidings maak ek ook dienooreenkomstig aanbevelings wat die onderrigpraktyk en moontlike verdere navorsing betref. Ter wille van die leser dui ek weer die verband van hierdie hoofstuk met die totaliteit van die proefskrif as *bricolage* diagrammaties aan:

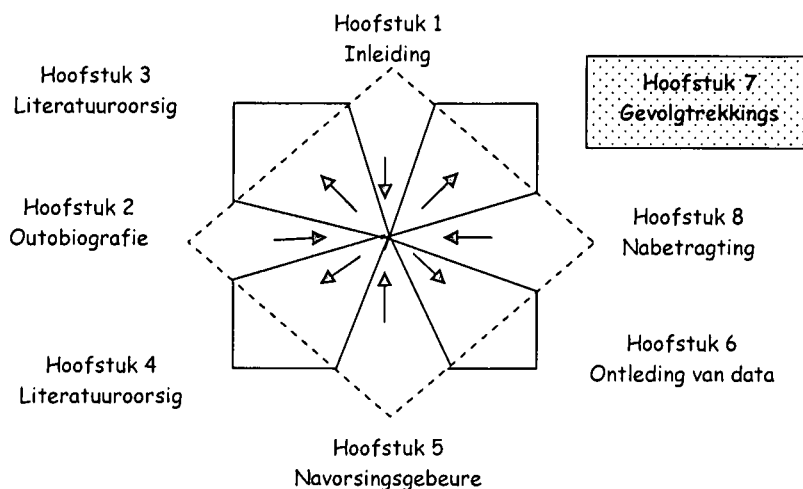


Fig. 7.1 Diagrammatiese voorstelling van Hoofstuk 7 as deel van die proefskrif as *bricolage*



Erkenning word gegee aan die besef dat die ondersoek slegs 'n gedeelte van die taalonderrigpraktyk betrek het en dat die gevolgtrekkings en aanbevelings relatief is tot die tyd en ruimte waarin die navorsing plaasgevind het en die persone wat daarby betrokke was. Die waarde is dus nie geleë in een of ander bewys wat gelewer is nie, maar in die uniekheid van die kombinasie van wat gebruik, gedoen en opgeteken is - die produk sowel as die proses van die onderrigprogram.

Vervolgens bespreek ek my bevindings in afdelings soos wat dit vir my duidelik na vore gekom het met betrekking tot die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans, sowel as die professionele opleiding van taalonderwysers.

## **7.2 Humormateriaal en die konteks van die sekondêre leerders**

### **7.2.1 Gevolgtrekkings**

- Sekondêre leerders se humorresepsie en -waardering kan ontwikkel word in die onderrig van Afrikaans (vergelyk 4.2, 4.3, 4.4, 4.5, 4.6, 6.2, 6.3, 6.5, 6.6 en 6.9).
- Dit is duidelik dat die UGO-beleid reeds genoegsaam kwalifiseer dat leerders toegerus moet word om humortekste te verstaan en te skep (vergelyk bylae A).
- Die konteks van die leerder in taalonderrig is 'n belangrike faktor om mee rekening te hou - wat inhoud, keuse van tekste, aktiwiteite sowel as aanbiedingswyse betref (vergelyk 4.3, 4.5, 6.2 en 6.6).
- Humor het 'n invloed op leerders se affektiewe beleving (vergelyk hoofstuk 3).
- Adolessentehumor het 'n belangrike uitwerking op die onderrigomgewing (vergelyk 4.3.2).
- Humormateriaal kan help om lesse interessanter te maak en leerders se belangstelling te behou (vergelyk hoofstuk 3 en 4).
- Leerders geniet lesse wat met behulp van humormateriaal aangebied word (vergelyk 6.5 en 6.9).
- Strukturele taalaspekte kan met behulp van humormateriaal aangebied word (vergelyk 6.5).

- Die verskillende kritiese, ontwikkelings- en taaluitkomste kan met behulp van humormateriaal bereik word (vergelyk 6.5).
- Die gebruik van humormateriaal in lesinhoude kan in verskillende leereas geïntegreer word (vergelyk 6.5).

### 7.2.2 Implikasies en aanbevelings

Die persoonlike, sosiale en kulturele kontekste van die leerders kan meer aandag in taalonderrig kry met die oog op leerdergesentreerde onderwys. Ek dink onderwysers moet kennis neem van die affektiewe behoeftes van adolessente leerders, soos ook Dreyer (2005) dit uitspel.

In Koos Kombuis (2005a) se bespreking van sy eie parodie, *Raka die roman* (2005b), waarin die tieners as 'n verlore en emosioneel-verwaarloosde generasie uitgebeeld word, merk hy die volgende op: "If Generation X is not the last generation on earth, Generation Y or Z may well be the swansong of the human race."

Om die huidige generasie tieners te verstaan en leerdergesentreerd te onderrig, kan veral gelet word op die kenmerke en behoeftes van Generasie X/Y/Z (vergelyk bylae S). Sekerlik is nie al hierdie kenmerke waar van al die tieners vir wie onderwysstudente taalonderrig sal gee nie, maar dit gee wel 'n raamwerk waarbinne aandag gegee kan word aan die kontekstualiteit van hul keuse van inhoude, tekste, aktiwiteite en aanbiedingswyses.

My aanbeveling is dat taalonderwysers humormateriaal moet insluit as onderrigstrategie om sodoende rekening te hou met leerders se behoeftes en belangstellings, en nuwe uitdagings te skep vir leerders se kreatiwiteit en inligtingsverwerkingsvaardighede.

### 7.3 Humormateriaal en onderrigstrategieë

#### 7.3.1 Gevolgtrekkings

- Die konstruktivistiese benadering tot onderwys is bruikbaar vir taalonderrig, veral met betrekking tot taakgerigte aktiwiteite, MI en humormateriaal (vergelyk 2.2.2, bylae B en T).
- Die kommunikatiewe benadering met MI-aktiwiteite bied baie moontlikhede vir die ontwikkeling van leerders se humorresepsie en -waardering in huis- sowel as addisionele taal-onderrig (vergelyk 4.6, 6.5, 6.6, bylae B en T).
- Humormateriaal kan gebruik word in MI- en taakgerigte onderrigprogramme (vergelyk 6.5, 6.6, bylae B en T).

#### 7.3.2 Implikasies en aanbevelings

Al was die gebruik van MI nie pertinent deel van die navorsingsprogram se doelwitte nie, vorm dit wel deel van leerdergesentreerde onderrigstrategieë, en dit het ook deel uitgemaak van die studente se opdrag vir hul onderrigprogramme met humormateriaal met die oog op hul skoolbesoekgeleentheid (vergelyk 6.5). Dit is duidelik dat hulle wel daarin geslaag het om die humormateriaal deur middel van MI-aktiwiteite aan te bied en ek dink dit het bygedra tot suksesvolle lesse. Die leerders het die inhoud interessant gevind, en die aanbiedingswyse was nut. Die meeste studente het positief hieroor in hul refleksie gereageer (vergelyk 6.9).

Alder (2001) se kreatiewe kliëntgesentreerde (lees: leerdergesentreerde) kommunikasie- en bemerkingstrategieë wat in ooreenstemming is met die bringebaseerde (kognitiewe) leerteorie, bied volgens my die volgende moontlikhede wat taalonderwysers kan help met die keuse van onderrigstrategieë:

- om uit te vind hoe die leerders dink en leer (vergelyk bylae S en T);
- om geskikte en toepaslike onderrigstrategieë te identifiseer (vergelyk 6.2 en 6.6);
- om te aanvaar dat leerders se gedrag bepaal word deur hul waarnemings en interpretasies, waardes, houdings en gewoontes (vergelyk 4.3 en hoofstuk 3);
- om bewus te word van leerders se karaktereienskappe (vergelyk 3.2) in terme van psigografiese segmentasie (is die leerders daders, kompeteerdere, presteerders,

goedgelowiges, ervare, behoeftebevredigers, sukkelaars, statussoekers, swaaiers ("swingers"), konserwatief, rasioneel, intrinsiek- of ekstrasiek-gedrewenes, hedonisties, tegnologies gebruikers of -kenners);

- om 'n databasis van temas en materiaal waarin leerders kan belangstel, saam te stel (vergelyk 6.7);
- om bewus te word van leerders se ekonomiese en ander kulturele bedrywighede en voorkeure (vergelyk 4.3);
- om 'n kreatiewe leeromgewing met verrassings te skep (vergelyk 3.1, hoofstuk 4, 5.6.2, 6.3 en 6.5);
- om aandag aan positiewe leerdergesentreerde kommunikasie te gee (vergelyk 5.6.2 en bylae T);
- om 'n samewerkingskultuur in die klaskamer te skep (vergelyk 3.2.2, 3.2.3, 3.2.4 en bylae T);
- om leerders se kreatiwiteit te aktualiseer (vergelyk 4.4, 4.5, 4.6.2, 4.6, 6.3, 6.5 en bylae T);
- om leerders te help om bereikbare doelwitte te stel (vergelyk 5.6.2);
- om bewus te word van verskillende kommunikasiestrategieë wat pas by die leerders se individuele style (logiese of intuïtiewe denkers, soeke na plesier of vermyding van pyn, visuele of ouditiewe voorkeure van persepsie, MI, risikolopende of risikovermydende gedrag, behoeftes om te weet/doen/besit/wees, sosiale en kulturele verhoudingsvoorkeure - vergelyk 3.2, bylae S en T).

## **7.4 Humormateriaal en kulturele geletterdheid**

### **7.4.1 Gevolgtrekkings**

- Humormateriaal kan leerders se kulturele geletterdheid ontwikkel (vergelyk 4.3, 4.5, 4.6, 6.2).
- Die onderrig van idiome is deel van kultuurwaardering en -skepping - dus ook kulturele geletterdheid (vergelyk 4.3, 4.5, 4.6, 4.6, 6.5 en 6.6).

- Anders as woordhumor is pikturale humor (vergelyk 5.6.2) nie taal- en kultuurspesifiek nie. Die kyker het wel agtergrondinligting nodig om hom daarmee te kan vereenselwig, en dit kan die leerder se kulturele geletterdheid uitbrei (vergelyk bylae F en G).

#### 7.4.2 Implikasies en aanbevelings

Myns insiens kan daar meer gebruik gemaak word van kulturele tekste in taalonderrig. Kruger (2004) meld dat die kritiese analisering van strokiesprente nodig is in die huidige onderwysstelsel omdat 'n toenemende aantal jongmense toegang het tot strokiesprente en sommige strokies as letterkunde geproduseer en bemark word (Rheeder, 2000). Die inhoud van strokies is dikwels nie meer net die tradisionele ontvlugtingstemas wat in die verlede ontgin is nie, maar inter- en intrakulturele konflikte word daarin uitgebeeld (Kruger, 2003b).

Heelwat studies is al gedoen oor en bevindings gemaak dat humoristiese tekste 'n bydrae kan lewer tot die ontwikkeling van visuele en kulturele geletterdheid in die klaskamer (Le Cordeur, 1991; Badenhorst, 1997; Rheeder, 2000; Le Cordeur, 2004). Visuele geletterdheid help onder andere om die lesers intellektueel en emosioneel te bemagtig (Combrink *et al.*, 1997). Dit is nodig dat leerders hierin onderrig word sodat visuele boodskappe begryp en geïnterpreteer kan word. Een medium met behulp waarvan kulturele geletterdheid onderrig kan word, is dié van strokies en spotprente.

### 7.5 Humormateriaal en die onderrig van idiome

#### 7.5.1 Gevolgtrekking

- Idiomatiese woordgebruik in die Afrikaanse massamedia is bruikbaar vir integrasie in taalonderrig (vergelyk 5.6.2 en 6.5).
- Onderwysstudente en sekondêre leerders geniet dit om idiomatiese onderrig op vernuwende wyses te ontvang en idiome op kreatiewe wyses te gebruik sodat hulle dit nie net hoef te memoriseer nie (vergelyk 5.6.2, 6.3.6, 6.5, 6.6 en 6.9).

### 7.5.2 Implikasies en aanbevelings

De Beer (1986) pleit dat ons nie ons idioomskat moet verwaarloos nie. Ek stem daarmee saam, maar meen (saam met die studente, volgens hul refleksie in hierdie verband) dat die manier waarop idiome in die verlede onderrig is (met behulp van lyste wat gememoriseer moes word, in die huistaal- sowel as die addisionele taalonderrig-konteks), nie tot waardering en betekenisvolle gebruik daarvan gelei het nie (vergelyk 6.9). Idiome kan 'n ryk bron van humorbelevens wees, soos hierbo aangetoon met Oom Oubaas as voorbeeld (vergelyk 5.6.2, 6.5 en bylae H). In enige klaskamer kan 'n mens verwys na *7de Laan* en die leerders geniet dit om daaroor te gesels.

Onderrigstrategieë met die oog op die onderrig van idiome behoort aktiwiteite in te sluit wat aan leerders oordra dat taalgebruikers idiome beter verstaan, verwerf en onthou as hulle weet hoe idiome gemotiveer word en hoe hulle binne die woordeskat as geheel gesitueer is (vergelyk 5.6.2). Begrip is dus beter indien die leerder weet presies hoe die idiomatiese betekenis daarvan 'n funksie is van die motiverende beeld en (historiese) kennisdomein, konvensionele metafore en metonimia en hoe hulle met ander koherente reekse vorm (Swanepoel, 1993; 1997). Leerders se analitiese vermoëns kan deur middel van idiome geslyp word, in die besonder hul vermoë om kontekstuele inligting te ontgin om die betekenis van idiome af te lei en om die onderliggende, konvensionele metafore en metonimia van idiomatiese uitdrukkings te rekonstrueer.

Enige toeliggende kommentaar by teks (in enige taal) waarin idiome voorkom, moet daarop afgestem wees om vir die taalgebruiker die komplekse betekenisstruktuur van enige idioom so deursigtig as moontlik te maak. Naas die idiomatiese (figuurlike) betekenis van 'n idioom, kan daar ook uitgebreid aandag gegee word aan die motiverende inligting van 'n idioom - dus die motiverende beeld en historiese kennisdomein (Swanepoel, 1993; 1997).

My ervaring is dat idiomatiese uitdrukkings baie positief ontvang en waardeer word deur spesifiek Zoeloesprekende leerders, miskien omdat hulle in hul eie moedertaal soveel hiervan het. Dit is tog jammer dat baie uitdrukkings van Afrika-kulture verlore raak as gevolg van verstedeliking. Tog het ek ervaar dat hierdie leerders 'n soort oerinstink vir idiome het en

selfs soms nuwe uitdrukkings geskep het in die addisionele taal-klaskamerkonteks (byvoorbeeld "matriek is nie matras nie").

Ek meen dus dat volksverhale, gedigte en spookverhale wat vol idiomatiese uitdrukkings is, leerders wel emosioneel tuis kan laat voel en bewus kan maak van hul sintuie en metafore in die omgewing deur dit in Afrikaans te analiseer, te sintetiseer en te probeer verbaliseer op hul eie manier. Dit sal ook 'n geleentheid bied om hierdie temas op 'n literêre manier te integreer en aan te spreek, soos wat Leach (1972:22) aanbeveel in verband met waardes en kultuuroordrag deur middel van folklore.

Die onderrig van idiomie kan ook goed met die Kuns en Kultuur-leerarea geïntegreer word deurdat leerders die idiomie kan gebruik in stories soos die voorbeelde met "perd" as onderwerp wat opgestel is deur Junita Buys in die nuwe gewilde *Kakkerlak*-tydskrif vir taalonderrig (2005:68-69), waarin 'n konsep geneem word en visueel of verbaal in narratiewe ontgin word. Selfs Bosman (2002) se voorbeeld om 'n abstrakte begrip soos "woede" te konseptualiseer, kan verbaal in stories, dramatisering of gedigte en met visuele uitbeeldings deur die leerders self gemaak word. 'n Voorbeeld hiervan is die "Rooikoppe"-teks (vergelyk bylae Q, Maartens, 1999:88-89), waarin verskillende idiomie visueel uitgebeeld word naas 'n rooikop en as 'n raaisel aangebied word. Nog 'n voorbeeld is die woordewar-oefening met idiomie wat in die ROTO-program (vergelyk bylae B) gebruik is en baie positief deur die studente beoordeel is.

Die kortverhaal "Klein Riet-Alleen-in-die-roerkuil" van Eugène Marais (1959), bespreek deur Nolte (1999) en Jooste (1991), asook Gretel Wybenga se verhale in *Sproke* (1994), wat om die verletterliking van die idiomie gebou is, naamlik "Die vrou wat haar varkie verloor het" en "'n Ot kry sy deel", kan gebruik word om die idiomie wat daarin voorkom, te bespreek en verwerk. 'n Bruikbare hulpbron in hierdie verband is idioom-, raaisel- en etimologiewoordeboeke (Van Rooyen & Pellissier, 1954; Van Wyk, 2003; Prinsloo, 2004).

Deur gebruik te maak van kulturele artefakte soos die skildery van Bruegel oor Vlaamse spreekwoorde (Marijnissen, 1969; *Classics of World Art*, 1969; Nolte, 1999; bylae G) kan die onderwyser 'n klasgesprek oor idioome en humor as deel van die materiële en ideologiese elemente waaruit kultuur bestaan, fasiliteer (Combrink, 1996).

Die idioome en hul betekenis kan selfs in die vorm van 'n speletjie soos "Bingo" op papier of kaartjies uitgedeel word. Dit maak die leerders bewus van idioome en humor as kultuurskat en plaas dit in 'n groter konteks. Hiermee saam kan gekonsentreer word op die verskuiwing wat in die Afrikaanse taalgeskiedenis plaasgevind het (Liebenberg, 2002; 2003). Nuwe idioome kan geskep of geverbaliseer en opgeteken word soos wat dit in die leerders se taalgebruik bestaan. Op hierdie manier neem leerders aktief deel, konstrueer hulle kreatief betekenis en is hulle kultuurskeppers.

## **7.6 Humormateriaal en stereotipes**

### **7.6.1 Gevolgtrekkings**

- Stereotipes is deel van humor en dit kan gebruik word as 'n vorm van oordrywing in woord- en rolspel (vergelyk 4.5, 4.6 en bylae R).
- Idioome is 'n ryk bron van humormateriaal vir die ontginning van kulturele geletterdheid en kultuurskepping (vergelyk 4.6.1 en 6.6.1).
- Stereotipes kan sekere lesers aanstoot gee (vergelyk 4.3, 3.2.2, 4.2, 6.3.5, 6.5, 6.7 en 6.9).

### **7.6.2 Implikasies en aanbevelings**

T2-sprekers het dikwels negatiewe stereotipes van die moedertaalsprekers van die teikentaal in gedagte. In die geval van Afrikaans as teikentaal is die probleem in die nabye verlede vererger as gevolg van apartheid.

Die gebruik van stereotipes kan deel uitmaak van aanstootlike humor (vergelyk 4.2) juis omdat dit spot met sekere dele van mense of kultuur (vergelyk 4.3). Dit kan aanstootlik wees omdat dit lyk of dit stereotipering aanmoedig en kan lei tot diskriminasie. Kulturele inhoud kan



(soos veral in ons nabye verlede, voor 1994) negatief geïnterpreteer word, dog daar lê ook baie potensiaal daarin om verrykend en dinamies te kan wees. Idiome is 'n ryke bron van kulturele geletterdheid en kultuurskepping (Kruger, 2001). Onderwysers kan hulle dus óf onttrek aan kulturele inhoude wat tot dusver taboe was omdat daar waarskuwingstekens is wat aangaan oor alles wat verkeerd kan wees, óf sensitief en gebalanseerd daarmee omgaan.

Vir die taalopvoeder is dit belangrik om kennis te neem van die moontlikheid van stereotipering by die insluiting van 'n kulturele komponent in die kurrikulum en om te waak teen die negatiewe implikasies daarvan. Hierdie bespreking van stereotipes kan die onderwyser ook toerus met sensitiwiteit daarvoor in die gebruik van humormateriaal - nie net wat die addisionele taal betref nie, maar selfs ook in huistaalonderrig. 'n Belangrike onderafdeling van humor bestaan uit taboeverbrekings en stereotipes en die onderwyser moet deeglik besef dat beide hierdie aspekte met sensitiewe kultuuronderwerpe te doen het.

Die rol van die Afrikaans-onderwyser is om tekste noukeurig te kies en die stereotipes wat daarin voorkom, op wetenskaplike wyse te analiseer, uit te lig en geleentheid in die klaskamer te skep vir die verwerking van hierdie verskynsel. Dit is veral die humor in letterkunde wat 'n bydrae hiertoe kan lewer (Verster, 2003; Vosloo, 2003).

## **7.7 Pikturale humormateriaal**

### **7.7.1 Gevolgtrekkings**

- Leerders geniet lesse wat met pikturale humorstrookies, grapprente, spotprente en strokiesprente aangebied word (vergelyk 4.6.1 en 6.6.1).
- Om pikturale humor te geniet, is dit nodig dat die kyker die agtergrondinligting verstaan (vergelyk 4.3 en 7.4).

### **7.7.2 Implikasies en aanbevelings**

As ek kyk na die onderrigmateriaal wat die studente vir hul humorlesprogramme gebruik het (waarvan sommige van die materiaal afkomstig is uit skoolhandboeke en onderwysers se lesprogramme; vergelyk 6.5), is daar wel skole wat reeds baie van strokies gebruik maak en

die humor wat daarin voorkom, ontgin. Dit lyk dus of pikturale humor in die vorm van strokies reeds 'n bekende meganisme in die hande van baie onderwysers is.

Spotprente in koerante het baie gebruikspotensiaal, want dit is gebaseer op kulturele sowel as visuele geletterdheid - beide aspekte wat reeds in die kurrikulum as onderrigbeleid geformuleer is. Die feit dat 'n mens dit deesdae elektronies kan vind en ook in argiewe kan soek na agtergrondinligting, veroorsaak ook dat die onderwyser nie so afhanklik is van elke dag se beskikbaarheid van koerante nie (Heyns, 2002; Lawrence, 2004).

'n Aktiwiteit wat wel dikwels as opdrag vir leerders gegee word, is om strokies te teken, of om die praatborrels in bestaande strokies wat uitgevee is, in te vul (vergelyk 6.5). Ek meen dat daar beperkte opvoedkundige waarde in hierdie soort opdragte is om die volgende redes:

- Eerstens is daar soveel konvensies by die teken van strokies betrokke (Badenhorst, 1997, Rheeder, 2000) dat dit 'n kunsvorm in eie reg is. Dit kan dus help as onderwysers leerders eers van hierdie konvensies en die funksie van elkeen bewus maak voordat hulle van leerders verwag om dit te teken. Gewoonlik geniet leerders dit om die tekeninge te maak, maar ek dink sodanige integrasie van strokiesprente kan ook opvoedkundig meer betekenis kry en op hierdie manier kan die leerarea Kuns en Kultuur sinvol geïntegreer word.
- Tweedens is daar wel waarde in die aktiwiteit om dialoog in te vul in die praatborrels, maar hier is meer begeleiding nodig in die visuele waarneming en interpretasie van gebeure en visuele aspekte wat in die strokie uitgebeeld word voordat so 'n kreatiewe opdrag werklik doeltreffend uitgevoer kan word.

Dit gebeur dikwels dat onderwysers strokies gebruik vir dramatisering en die oorskryf in indirekte rede, en dit is 'n verdienstelike aktiwiteit (vergelyk 6.5) omdat dramatisering die gevoelens betrek en 'n kreatiewe taak is (Willis, 1996). Hier is dus nog 'n geleentheid vir die ontwikkeling van die leerder se affektiewe funksionering.

Daar is reeds talle humoristiese strokiesprente in Afrikaans beskikbaar, waaronder die volgende:

- *Agent Snoet* (deur Francois Bloemhof);
- *Louis, die Laeveld-leeu en trawante* (deur Wim Bosman);
- *Adoons-hulle, Oom Kaspaas en Jakkals en Wolf* (deur T.O. Honiball);
- *Pol en Jan van Riebeeck* (deur Liz de Groot);
- *Die avonture van Themba en Bizza* (geskryf en geïllustreer deur J. Delannoie);
- *Kat se blad: Stuitige strokies* (deur Philip de Vos en Piet Grobler);
- *Die Kuifie-reeks* (deur Hergé);
- *Bitterkomix en Stripshow* - wat eintlik vir volwassenes bedoel is;
- *Die Bluster en Tikolo-reeks*, wat weekliks in *Huisgenoot* verskyn.

Dit is jammer dat so min studente van *Asterix*-strokiesprente hou (vergelyk 6.7), juis omdat dit strokiesprente is wat met *Geskiedenis* geïntegreer kan word (Combrink, 1999), enkeles in Afrikaans vertaal is, en daar ook dikwels parodiese intertekste hierin voorkom. Verder is daar talle voorbeelde van pikturale, woord- en situasiehumor in hierdie strokiesprente.

## 7.8 Humormateriaal en die rekenaar in die onderrig van Afrikaans

### 7.8.1 Gevolgtrekkings

- ROTO-programme met mediatekste, kultuur en humor kan in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal gebruik word om taaluitkomste te bereik (vergelyk 6.6.1).
- Deur die gebruik van ROTO-programme met humormateriaal kan leerders se visuele en kulturele geletterdheid in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal bevorder word (vergelyk 4.3, 4.6 en 6.6).
- Die virtuele klaskamer bied die potensiaal om huistaalleerders aktief te betrek in die onderrig van humor (vergelyk 4.6 en 6.6).
- Humor kan as rolspel in 'n virtuele klaskamer gebruik word om huistaalleerders se kreatiwiteit, denkvaardighede en redeneervermoë te ontwikkel (vergelyk 4.4, 4.5 en 6.6).

### 7.8.2 Implikasies en aanbevelings

Die navorsingsprogram het aangetoon hoe visuele geletterdheid in die ROTO-program met humor en die rekenaar as visuele medium geïntegreer is. Die visuele kant van nieverbale kommunikasie, naamlik liggaams- en gebaretaal, is wyses van kommunikasie wat deur mense van verskillende kulture gebruik kan word (alhoewel daar definitief verskille is tussen lande en tale se grammatika van gebaretaal). Ten spyte van die verskille in gebaretaalluitdrukkings toon dit 'n interessante ooreenkoms met gewone liggaamstaal, waarvan elke leerder bewus kan word en wat 'n rol in enige interpersoonlike kontak en kommunikasie speel.

Soos wat musiek 'n taal/boodskap het wat deur alle mense gedeel en/of verstaan kan word, kan die nieverbale (visuele) aspekte en wyses van kommunikasie met vrug in die taalklaskamer gebruik word. Taalaanleer word op dié manier deel van die alledaagse (kulturele en visuele) werklikheid en bly nie net 'n intellektuele oefening en geïsoleerde kompartement nie. Dit is ook leerders se visuele geletterdheid wat hulle in staat sal stel om pikturale humor te verstaan en waardeer.

Die studente in die huidige navorsingsprogram se beoordeling van die ROTO-program vir addisionele taal-onderrig het dit beklemtoon dat sodanige programme bruikbaar is vir die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. Dit is moontlik om meer soortgelyke programme en rekenarspeletjies te ontwerp vir addisionele taal-onderrig. Daar bestaan nie baie sodanige programme nie. Een wat beskikbaar is, is *Woel met Afrikaans*, wat egter met verouderde programmatuur funksioneer (CD-ROM en stiffie), moeilik bekombaar is, baie duur is en beperkte gebruikswaarde het omdat baie leerders en skole deesdae nie meer stiffies gebruik nie. Dit is wel 'n baie interessante en geïntegreerde speletjiesprogram wat die meeste van die taaluitkomst aanspreek. Dit bly steeds moeilik om die skryfuitkoms op 'n rekenaarprogram te bereik, maar die moontlikhede van die integrasie van rekenaarkletskamers en e-pos brei steeds uit (Lawrence, 2004).

Wat die gebruik van Afrikaans as huistaal in 'n virtuele kletskamer met 'n rolspeldebat betref, het die studente oor die algemeen aangetoon dat die anonimiteit (Bell, 2001; Lynch,

2004) wat hulle in die virtuele konteks kon hê dit vir hulle moontlik gemaak het om te redeneer sonder om heeltyd te konsentreer op ander se gevoelens, dat hul karakters as stereotipes kon aanval en nie as mense nie. Hulle het dus met die masker wat hulle kon dra, die vryheid gehad om deel te neem waar hulle dalk andersins (in 'n kontaksituasie) stil sou gebly het as gevolg van inhibisie (Lynch, 2004:120-121) en nooit sou agterkom wat hulleself dink nie. Dit blyk dus dat humor ook gebruik kan word vir die ontwikkeling van die taaluitkomst wat handel oor dink en redeneer en dat dit kreatiwiteit stimuleer.

## **7.9 Humormateriaal en die ontwikkeling van bepaalde vorme van kreatiwiteit**

### **7.9.1 Gevolgtrekkings**

- Humormateriaal kan lei tot die stimulering en ontwikkeling van kreatiwiteit (vergelyk 4.4, 6.3 en bylae T).
- Humormateriaal kan die skryf van limericke en parodieë as woordspel en satire stimuleer (vergelyk 4.5, 5.6.2 en 6.3).
- Die parodie is 'n geskikte styl om leerders se begrip van en kreatiewe respons op postmoderniteit te ontwikkel (vergelyk 4.5.2 en 6.3.3).
- Die lees en skryf van parodieë kan leerders se kritiese geletterdheid en begrip van literêre genres bevorder (vergelyk 4.5 en 6.3.2).
- Parodie kan 'n bruikbare masker wees om met die samelewing te spot en te sê wat andersins moeilik verwoordbaar of aanvegbaar kan wees (vergelyk 4.3, 4.5.3, 4.5.4 en 6.2).

### **7.9.2 Implikasies en aanbevelings**

In die bespreking van kreatiwiteit as 'n benadering tot leer (vergelyk bylae T) sowel as die verband tussen humor en kreatiwiteit (vergelyk 4.4), blyk dit duidelik dat die onderwyser 'n belangrike rol speel as fasiliteerder van 'n proses waarin kreatiwiteit gestimuleer kan word. Verder is daar verskillende vorme van humormateriaal en kreatiewe skryftake (soos die limerick en parodie) wat in hierdie proses bruikbaar is. Dit is wel belangrik dat die fases van die kreatiewe proses in ag geneem moet word (vergelyk 4.4, 5.6.2 en bylae T).

Benewens dat studente en leerders van die letterlike en figuurlike betekenis van woorde bewus gemaak kan word deur idioome, kan hulle ook leer om met woorde se klank en spelling en vorming te speel (vergelyk 4.5, 6.3, 6.5 en 6.3.6). In die meeste taalhandboeke word daarop gewys wat verkeerd is, maar om hierdie reëls te "verbreek", kan ook pret wees en leerders help om woordgevoelig te word.

Bruikbare bronne in hierdie verband is die twee *Wilde Woordeboek-e* (Van Niekerk, Basson & Grobler, 1997; Basson & Van Niekerk, 2002) wat in samewerking met die Hoërskool Richardsbaai in landswye kompetisies saamgestel is. Hierin word slengtaal omskep in neologismes en interessante beskrywings. Die gebruik van hierdie bronne en woordspel bied ook 'n verrassing en 'n nuwe aanbiedingswyse vir die gewone (en dikwels vervelige) woordeboekblootstelling wat leerders ken (vergelyk 6.9). Ook advertensies in al die massamedia (tydskrifte, radio en televisie) kan leerders bewus maak van woordspel, juis omdat kopieskrywers dikwels daarin slaag om hul teikenmark te bereik deur vernuftige en verrassende woordgebruik (vergelyk bylae L).

Die refleksie van die studente het die belang van die limerick as oefening vir satire duidelik na vore gebring (vergelyk 6.9). Verder was dit 'n bruikbare aktiwiteit om studente bewus te maak van klankmanipulasie soos rym en ritme en hulle te laat soek na sinonieme deur middel van assosiasies wat deur die pikturale humor gestimuleer is. Die oefening het ook met pret gepaardgegaan en dit het nie vir die studente gevoel of hulle besig was met leer nie.

Tog sal dit goed wees om in so 'n onderrigprogram meer geleentheid te skep vir terugvoer en luister na mekaar se limericke (vergelyk bylae J). Die gediggies wat nie presies in die limerickpatroon gepas het nie, kan beskou word as lawwe versies - ook 'n aanvaarde digvorm waarmee leerders kan eksperimenteer sonder die gewone bedreiging wat met kreatiewe skryftake gepaardgaan (De Vos, 2000). Dit was ook opmerklik dat heelwat studente melding gemaak het hoe hulle van mekaar verskil het en dat nie almal maklik kan saamwerk aan hierdie opdrag nie (vergelyk 6.9).

Die pikturale humormateriaal (vergelyk bylae J) wat gebruik is uit Rose Rigden se *Wildside* (2001) en ook as poskaarte in boekwinkels verkrygbaar is, was baie doeltreffend. Tog het die studente in die refleksie-onderhoud die mening uitgespreek dat hulle aan die hand van die komiese klaskamerprent - 'n legkaart by speelgoedwinkels verkrygbaar (vergelyk bylae E) - dit ook sou regkry om limericke te skryf. Prente van filmsterre en bekendes in die mediawêreld (plaaslik en internasionaal) het ook potensiaal, solank die leerders daarmee kan identifiseer, die mense of situasie kan herken en daarmee wil spot as gevolg van 'n verskil in smaak wat tussen mense bestaan (vergelyk 4.4).

'n Deeglike studie van limericke kan gemaak word (Baring-Gould, 1968; Harrowven, 1976; Cuijpers, 1988; De Vos, 2000) om hierdie prettige genre meer te gebruik in taal- en letterkundeonderrig (Nilsen & Nilsen, 1999; Apol, 2002; Dickson, 2002). Dit kan ook help om leerders speel-speel te leer van klankmanipulasie soos rym en ritme, assosiasies, sinonieme en woordorde.

By die een hoërskool waar 'n student haar skoolbesoek afgelê het, bestaan wel 'n bundel met limericke wat leerders oor onderwysers in die skool geskryf het (vergelyk 6.5 en 6.9). Studente het selfs die moontlikheid genoem dat 'n nasionale limerick-kompetisie gehou moet word. Sulke groter projekte kan dus aangepak word om leerders se woordgevoeligheid te ontwikkel en ons kultuurskat uit te brei. Op hierdie manier kan leerders aangemoedig word om kultuurskeppers te wees.

Parodie het die potensiaal om kritiese geletterdheid te ontwikkel en kreatiewe skryf by onderwysstudente wat Afrikaans as vak in sekondêre skole wil gaan onderrig, te stimuleer. Benewens dat die parodie 'n kreatiewe spel met grense is, kan dit ook 'n masker vir ambivalensie bied waar studente in liminale ruimtes beweeg (vergelyk 4.5.1). Dit is 'n stylfiguur met die moontlikheid om seggenskap te gee aan marginale groepe, en die nut van die oefening is dat dit die produsente sowel as die lesers daarvan krities laat kyk na die samelewing terwyl hulle implisiet ook besig is met selfrefleksie (vergelyk 4.5). Laasgenoemde

is 'n bewuswees van die self en die sosiale en literêre omgewings wat spesifiek binne die postmoderne tyd waarin die studente leef, gepas is.

Daar kan verder gelet word op 'n motivering waarom genoemde studente se kennis, waardering en skryfvaardighede met betrekking tot humor behoort te ontwikkel. Die bespreking van die temas wat na vore gekom het in die studente se parodieë wat hulle in die navorsingsprogram geskep het, toon duidelik dat hul tekste voldoen aan die kenmerke van die parodie (Band, 1990:179-180).

Terwyl die houding van die parodieskrywer dié van simpatie of oordeel is, was dit meestal ambivalent, en die teiken van die parodieskrywer was meestal die ideologiese wêreld waarin die skrywer woon. As gevolg daarvan dat die parodieskrywer veronderstel het dat hy of sy die dubbele seine met die leser deel, het daar 'n gedeelde diskoers, 'n episteam, ontstaan. Om hierdie rede het die parodie heelwat vrae aangaande 'n verskeidenheid norme en verwagtings deur die lesers se interpretasie laat ontstaan.

Ten tye van die verslaggewing van hierdie navorsingsprogram en die bestudering van die parodie as stylfiguur het ek Koos Kombuis se jongste publikasie, *Raka die roman* (2005b), gelees. Kombuis se parodie wemel van karakters en gebeure wat *Generasie X/Y/Z* en die dekadensie van wit mense in Suid-Afrika aan die begin van die 21ste eeu representeer.

Die damestudente (as outeurs van parodieë) in hierdie navorsingsprogram het duidelik in hul humorbelangstellingsvraelyste aangetoon dat hulle nie Koos Kombuis as een van hul voorkeurkomediante beskou nie. Tog blyk dit uit klasbesprekings en ander studente se keuses van tekste om leerders te onderrig, dat Kombuis by die huidige geslag tieners bekend is, ook dat sy tekste vir hulle bekende kontekste uitbeeld en dat sy liedjies sinvol in lesse oor hom of hedendaagse kulturele temas geïntegreer kan word. Dit laat my besef dat sy parodie dalk meer te sê het oor (en vir) die 21ste-eeuse samelewing in Suid-Afrika as wat tot dusver nog in 'n gewilde literêre teks uitbeeld en toeganklik vir adolessente is.



Hambidge (2005) meen dat sy wel Kombuis se parodie vir haar studente sal voorskryf, en ek stem saam dat dit 'n geskikte teks is om met hoëronderwysstudente te gebruik. Veral met die oog op 'n onderrigprogram soos in hierdie studie beskryf waarin die parodie as kreatiewe skryfopdrag die kulminasiepunt vorm, is die publikasie van Kombuis heel tydig.

Ek dink dat my onderrigprogram as deel van die navorsingsprogram (vergelyk 5.6.2) baie potensiaal het en daarin geslaag het om onderwysstudente toe te rus vir hul onderrigtaak van Afrikaans as vak, en sommige van die geskrewe parodieë toon selfs moontlikhede vir verdere navorsing om die resepsie daarvan in die breër studentekorps vas te stel.

## **7.10 Vroulike en manlike humor**

### **7.10.1 Gevolgtrekking**

Daar is verskille tussen vroulike en manlike humorvoorkeure en dit kan hul onderskeie resepsie, waardering en produksie van humormateriaal beïnvloed (vergelyk 4.3.1).

### **7.10.2 Implikasies en aanbevelings**

Die verskil tussen vroue- en manshumor is in hierdie ondersoek nie voldoende ontgin nie, hoofsaaklik omdat daar net een manstudent in die groep was. Dit was egter noodsaaklik om daarvan kennis te neem omdat daar tans so baie vroulike studente is wat hulle professioneel voorberei om onderwysers te word. Verdere studies met vroulike en manlike humor sal kan lei tot meer bevindings en beter begrip van studentehumor en -kultuur.

In 'n vergelyking tussen Kombuis se parodie en die manlike student in my navorsingsprogram se woordhumor vind ek baie ooreenkomste, en Kombuis se teks maak dit vir my duideliker hoe manlike humorvoorkeure in parodietekste manifesteer. Dit is veral beide se grafiese beskrywing van karakters se vertraagde bewegings ("slow motion") van grond toe val wat opvallend eenders is.

Ek het nie hierdie soort beskrywing van fisiese bewegings by die damestudente gevind nie. Hulle gebruik wel treffende en beskrywende werkwoorde soos "tuimel" bewusteloos grond toe

(no. 8), terwyl Patricia (no. 7) telkens op die bed neerval en droewig huil. Telkens gaan dit meer oor die beskrywing van gevoelens in die val-aksie.

Hierdie soort vertraagde bewegings is dalk 'n variasie van klugtigheid ("slapstick"), wat een van die manlike humorvoorkeure is (vergelyk 4.3.1). Volgens 'n berig op CNN oor die onlangse breinstudies deur dr. Allan Reiss van die Stanfordse universiteit se mediese skool (CNN, 2005) is mans meer geneig om klugtige humor te geniet as vroue, en benader vroue pikturale humor meer analities. 'n Vergelykende studie tussen die humorresepsie en -waardering van vroue en mans toon baie navorsingspotensiaal.

## **7.11 Ontwikkeling van 'n sin vir humor**

### **7.11.1 Gevolgtrekking**

Alhoewel daar nie baie onderwysers is wat bewus is van die waarde van die gebruik van humor in die onderwysprogram nie (vergelyk 4.3.2 en bylae 5), is dit tog moonlik dat leerders sowel as onderwysers se sin vir humor ontwikkel kan word.

### **7.11.2 Implikasies en aanbevelings**

Dit is waarskynlik so dat baie onderwysers meen onderrig is 'n ernstige saak en dat die gebruik van humormateriaal die inhoud sal vervlak. Daar is ook baie onderwysers wat nie voel dat hulle narre wil wees nie, en ander meen hul humorsin is self nie genoegsaam ontwikkel om dit in hul onderrigstrategieë te kan insluit nie. Tog meen ek daar is heelwat moontlikhede met beskikbare humormateriaal wat binne die meeste onderwysers se bereik is. Hieronder volg 'n paar idees wat voortspruit uit Ulloth (2003a:35-36) se bespreking om onderwysers te help om hul sin vir humor te ontwikkel (ek vul aan uit Berk, 1998; Chiasson, 2002; Franzini, 2002; Tamblyn, 2003; Torok *et al.*, 2004; vergelyk 4.2).

Onderwysers kan hul eie humorsmaak leer ken en waardeer, ander se humorsin aanvaar en respekteer, hulleself omring met humor deur middel van video's, klankopnames, vertonings van komediante, spotprente in tydskrifte en op die televisie, meer dikwels lag en hulleself toelaat om grappe en humoristiese anekdotes te vertel, leerders toelaat om hul grappe en van snaakse

ervarings te vertel, met taal speel deur self dubbelsinnighede ("puns"), alliterasie, assonansie en rymwoorde te skep. Onderwysers kan ook probeer om die humor in die alledaagse lewe raak te sien deur te let op die ongewone, ongerymde, absurde, onverwagte in gebeure en dit met ander te deel, deur hulleself te wees, vanuit 'n minder ernstige perspektief te kyk na wat hulleself dink en sê, te lag vir hul eie doen en late, humormateriaal in die klaskamer te gebruik, aanstootlike humor te vermy, sensitief te wees vir emosionele studente en plofbare situasies, spontaan te wees, ook in hul eie liggaamstaal, en oogkontak te maak.

Verder kan onderwysers onthou dat humor 'n instrument is waarmee inligting oorgedra kan word - dus nie die primêre doelwit van die les nie. Hulle kan toepaslike humor gebruik om opvoedkundige inhoude oor te dra, humormateriaal by uitdeelstukke en toetse voeg, en bewus wees van sosiale inhibisies en dit relativeer. Uiteindelik word onderwysers aangemoedig om humor te gebruik en grasieus te herstel as dit nie gewerk het nie en weer te probeer.

Die vraelyste om studente se humorbelangstelling (vergelyk bylae O) en humorstyle (vergelyk bylae N) te identifiseer, kan nuttig deur onderwysers aangepas, verfyn en gebruik word om hulleself en hul leerders beter te verstaan.

### **7.12 Refleksie van onderwysstudente as aspiranttaalonderwysers**

Alhoewel refleksie van onderwysstudente nie die hoofdoel van die navorsingsprogram oor die gebruik van humormateriaal uitmaak nie, was dit nodig om dit by die onderrigprogram in te sluit as deel van die studente se totale professionele opleiding as refleksiewe praktisyns en fasiliteerders van affektiewe onderwys (vergelyk 5.6.2, bylae A en T).

Dit het uit die studente se refleksie oor die program (vergelyk 6.9) geblyk dat die vaardigheid om te reflekteer nie iets is wat vanself kom nie, en dat 'n mens dit nie ontwikkel deur net kennis daaroor op te doen nie (Liston & Zeichner, 1990; Convery, 1998).

### 7.12.1 Gevolgtrekking

- Onderwysers se refleksie oor hul professionele ontwikkeling is 'n lang proses en dit kan teoreties en prakties aandag kry in onderwyseropleiding (vergelyk 5.6.2, 6.9, hoofstuk 8 en bylae T).
- Studente vind skriftelike refleksie intimiderend (vergelyk 6.9).

### 7.12.2 Implikasies en aanbevelings

Dit is onmoontlik om teoreties van iemand 'n onderwyser te maak, en die tyd wat 'n aspirantonderwyser afstaan aan die voorbereiding om in die praktyk te staan in die huidige situasie van onderwyseropleiding aan die meeste instansies, is myns insiens beperk. Dit is vir my duidelik dat dit die praktyk self is wat 'n groot invloed het op die vaardighede van 'n onderwyser. 'n Mens leer deur te doen, deur die bestaande ervaringswete te gebruik om leer in nuwe situasies te konstrueer en kreatiewe oplossings te vind. Kennis kan 'n mens wel help om te reflekteer oor wat jy implisiet weet om dit te verstaan en dienooreenkomstig aan te pas sodat dit ook 'n eksplisiete wete word, maar dan benodig 'n mens ook die vaardigheid om te reflekteer wanneer dit nodig is om nuwe kennis of wete te konstrueer.

'n Groot intimiderende faktor wat ek nie tydens die onderrigprogram beseef het nie, is die studente se behoefte aan struktuur en om te verstaan waarheen al die aktiwiteite lei. Dit sou belangrik wees om hierdie behoefte van die studente meer in ag te neem in die gang van sake, al was dit my bedoeling om die verrassingselement as deel van die kreatiewe oefening in te bou in 'n ervaringsleersituasie.

Dit was duidelik dat die studente geïntimideer gevoel het deur die skriftelike aard van die refleksie. Tog het dit uiteindelik in die groepsonderhoud geblyk dat die konflik wat deur hierdie oefening veroorsaak is, bygedra het tot hul nadenke daaroor.

Die proses van refleksie in die onderrigprogram het dus beperkings gehad, veral omdat ek dit self moeilik gevind het om die proses "korrek" te fasiliteer. In 'n sekere sin het ek dalk nie my eie leerproses op daardie stadium eksplisiet verstaan nie. Al dink ek dat ek die regte vrae

gevra het, was die proses vir myself nog baie intuïtief. Dit sou interessant wees om ná 'n langer periode weer te kon vra watter invloed die refleksie op die studente gehad het. Claxton (1997) meen dat 'n mens se onbewuste brein ("under mind/tortoise mind") langer neem om intuïtiewe antwoorde te vind en te verbaliseer.

Die probleem in die onderrigpraktyk is dat refleksie deesdae een van die modewoorde in UGO geword het. Almal gebruik dit, maar eintlik dink ek min mense weet hoe om dit werklik te doen. Dit is (soos ook kreatiewe skryf) een van die uitdagings aan onderwysers wat meestal pligmatig uitgevoer word omdat dit geassesseer moet word. (Wat ek hier sê, is nie as sodanig in die navorsingsprogram bewys nie; dit is bloot 'n verwoording van my eie ervaring en waarneming.)

My aanbeveling in hierdie verband is dat onderwysers eers self kans moet kry (of neem) om te reflekteer, dalk deur slypkursusse wat elemente van affektiewe onderwys of aksienavorsing insluit (Liston & Zeichner, 1990; Elliott, 2005). Tog is dit 'n moeilike proses, want 'n mens moet eerstens herken en dan erken dat jy 'n probleem (met refleksie) het. Daarna moet jy begin vrae vra, selfondersoek doen en die wil hê om begelei te word om deur die (negatiewe) emosies wat daarmee gepaardgaan, te kan werk (Convery, 1998). Dit behels dus kennis en vaardighede van die affektiewe funksionering van menswees, van die brein se samestelling en funksionering (Jensen, 2000; Tamblyn, 2003).

Ek meen dus dat onderwysers ook opleiding in affektiewe onderwys moet kry - prakties en nie net teoreties as deel van Skoolvoorgligting of Lewensoriëntering nie, maar ook as deel van taalonderrig - juis omdat die tale 'n leerarea is waarin die leerder se gevoelens deur middel van letterkunde en kreatiewe skryfopdragte ontwikkel word. Ek wil hier aansluit by Conle (2000:55) se verwysing na Britzman (1986):

... it is a well known and often discussed issue that teaching candidates keep re-enacting their institutional biographies, that is, the scripts about teaching and learning into which they were enculturated as students, unless they experience some kind of awareness of those scripts and begin to counter the parts of their practical knowledge they do not like.

'n Praktiese manier waarop hierdie "nuwe ervaring" vir studente gegee kan word, is om hulle bloot te stel aan ervaringsgerigte onderrigstrategieë wat op konstruktivistiese en holistiese leerteorie gebaseer is (vergelyk 2.2.2, 5.6.2 en bylae T). Oor hierdie ervarings en die onderrigpraktyke waaraan hulle as leerders blootgestel is, kan hulle dan reflekteer om vas te stel hoe hulle vorige epistemologieë dalk bloot outomaties herhaal (selfs al het hulle intellektueel kennis opgedoen oor 'n nuwe epistemologie en/of onderwysbeleid).

Dit is nodig dat elke student leiding kry om na te dink oor sy persoonlike epistemologie en hoe dit in sy eie onderrigpraktyk manifesteer. Ek stem saam met Convery (1998) se argument dat refleksie nie 'n kognitiewe vermoë is wat op die sosiale en emosionele onderrigervaring van 'n onderwysstudent afgedwing kan word nie. Vir die ontwikkeling van refleksie bied die narratiewe verslaggewing aan die hand van metafore, gevallestudies en joernaalinskrywings (Turpin, 1993; Gillis & Johnson, 2002; Conle, 2003; Saban, Koçbeker & Saban, 2006) myns insiens 'n bruikbare instrument as deel van onderwyseropleiding se kurrikulum (Conle, 2000a).

### 7.13 Samevatting

In hierdie hoofstuk het ek afleidings en aanbevelings gemaak na aanleiding van die data wat in die navorsingsprogram ingesamel en ontleed is.

Ek het die gevoltrekkings en aanbevelings eerstens gestruktureer rondom die gebruik van humormateriaal en die konteks van die leerders om aan te toon dat die sosiaal-maatskaplike konteks waarvan onderwysstudente en leerders deel is, 'n invloed het op hul humorvoorkeure, -gebruik en -waardering. Daarna het ek aangetoon dat verskeie onderrigstrategieë bruikbaar is vir die integrasie van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans, naamlik konstruktivistiese, kommunikatiewe en taakgerigte aktiwiteite wat die leerders se behoeftes, aanleg en belangstellings aanspreek.

In my afleidings maak ek die gevolgtrekking dat humormateriaal die leerders se kulturele, kritiese en visuele geletterdheid kan bevorder. Dit is veral die insluiting en kontekstuele integrasie van idioome wat bruikbare materiaal bied in die vorm van woordhumor, situasiehumor

en pikturale humor vir die ontwikkeling van hierdie geletterdhede - in die onderrig van Afrikaans as huistaal sowel as addisionele taal. 'n Aspek wat verder bespreek word na aanleiding van my analise van die data, is die moontlikheid dat stereotipes as kulturele humor positiewe sowel as negatiewe reaksie kan ontlok en versigtig en sensitief deur die onderwyser aangebied behoort te word.

Die verband tussen humor en kreatiwiteit het in my analise van die data duidelik na vore gekom. Sowel hul parodieë as limericke getuig van spot met die samelewing, kreatiewe taalgebruik, divergente denke en 'n spel met grense. Die ontleding van onderwysstudente se parodietekste het wel tekens getoon van vroulike en manlike voorkeure (soos aangetoon in die literatuuroorsig; vergelyk 4.3.1), maar geen spesifieke afleiding is in hierdie verband gemaak nie. Dit is tog my mening dat die onderwyser wat humormateriaal by sy taalonderrig insluit, sensitief behoort te wees vir die moontlikheid dat die onderskeie geslagte verskillende humorvoorkeure en -uitings kan openbaar en waardeer.

Die ontleding van die teikengroep se refleksies oor die onderrigprogram het duidelik aangetoon dat hulle dit verkies het om mondeling in die groep te reflekteer en dat skriftelike vrae in hierdie verband vir hulle intimiderend was. Hul behoefte aan die sigbaarheid van struktuur in so 'n onderrigprogram het ook duidelik geblyk. Sonder om die verrassingselement wat tot kreatiwiteit bydra, te verminder, behoort onderwysers wat met humormateriaal in 'n ervaringsgerigte taalonderrigprogram werk, kennis te neem van hierdie behoefte aan deursigtigheid.

Uit die analise van die onderwysstudente se parodieë, hul evaluering van die ROTO-program, virtuele rolspel en hul keuse van onderrigmateriaal (vergelyk hoofstuk 6), maak ek as metodologiese *bricoleur* die gevolgtrekking dat die insluiting van humormateriaal 'n waardevolle onderrigstrategie vir onderwysers in die onderrig van Afrikaans bied - vir T1 sowel as T2.

In die volgende hoofstuk sit ek die narratiewe refleksie wat ek in hoofstuk 2 begin het, voort met 'n nabetraging oor die rol wat persone, konteks en tyd in die ontwikkeling van my eie epistemologie speel. Hiermee wil ek aantoon watter plek die navorsingsgebeure oor die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans in my onderrigpraxis ingeneem het, dit wil sê die praktiese toepassing van teorie.



## Hoofstuk 8

### NARRATIEWE REFLEKSIE (II): NABETRAGTING EN SLOTBESKOUINGS

#### 8.1 Inleiding

Nadat ek in die vorige drie hoofstukke (vergelyk hoofstuk 5, 6 en 7) as metodologiese *bricoleur* verslag gelewer het van die navorsingsgebeure, kyk ek in hierdie hoofstuk interpretatief na die ontwikkeling, konseptualisering en betekenisgeving van die navorsingsdinamika as manifestasie van my eie epistemologie.

Ek was deel van 'n vorige onderwysbedeling waarin Afrikaans 'n verpligte vak in die sekondêre fase op skool was. Dit was vir my toenemend duidelik dat leerders se kennis van die inhoud van die vak, die struktuur van die taal en akademiese prestasie bepalend was vir onderwysers se benadering tot die onderrig.

Noudat daar drastiese beleidsveranderinge ingetree het en Afrikaans nie meer 'n verpligte vak in hierdie fase op skool is nie, maar 'n keusevak - 'n beleidsbesluit wat vanaf 2006 saam met die implementering van die VOO-fase ingefaseer word (Departement van Onderwys, 2003) - het dit vir my moontlik geword om verslag te lewer van my eksperimente en ervaring met humormateriaal en leedergesentreerde onderrigstrategieë in taalonderrig waarmee ek tot leerders se intrinsieke motivering kon bydra.

In hierdie hoofstuk doen ek as narratiewe en interpretatiewe *bricoleur* (Kincheloe, 2004:20; Denzin & Lincoln, 2005:6) verslag van my gesprek (interaksie) met myself, my ervarings, en ander navorsingstekste (vergelyk hoofstuk 3 en 4) oor die verband tussen die gebruik van humormateriaal in die navorsingsgebeure (vergelyk hoofstuk 5 tot 7) as resultaat van my persoonlike epistemologie.

Ter wille van die leser dui ek weer die verband van hierdie hoofstuk met die totaliteit van die proefskrif as *bricolage* diagrammaties aan:

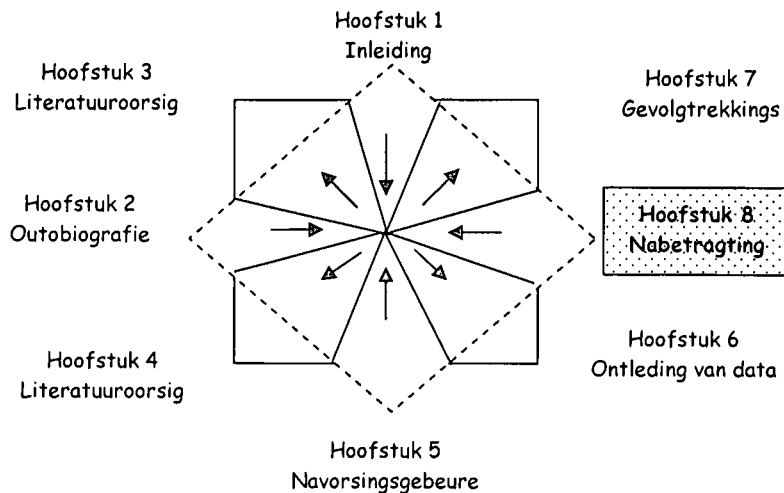


Fig. 8.1 Diagrammatiese voorstelling van hoofstuk 8 as deel van die proefskrif as *bricolage*

In hoofstuk 2 het ek aangedui dat ek in hierdie hoofstuk as nabetracting weer narratief sal reflekteer oor my persoonlike ervaringsleer en die ontwikkeling van my eie epistemologie in terme van kontekstualiteit, interaksionaliteit en temporaliteit.

As ek terugkyk na my ervarings in taalonderrig, laat dit my dink aan 'n boothuis op 'n rivier. Die redes hiervoor is die driedimensionaliteit van die huis; die relatief uitgelewerdheid aan natuurlike (eksterne) elemente; die potensiaal om die boot te stuur; die moontlikheid om 'n verskeidenheid persone in die rolle van bemanning, kaptein, stuurman en passasiers te huisves; die ruimtes binne en buite die kajuite, op die dek, in die boeg, op trappe, in die uitkykpos; objekte soos die kompas, anker, sekstant en teleskoop; die misterieuse vloeibaarheid en bewegings van die rivier, met invloei- en uitvloeiplekke, vertakkings en stroomversnellings - wat alles verband hou met die op-reis-wees-element.

Die volgende diagram dui aan hoe ek die konteks, persone en tyd wat deel van my outobiografie uitmaak, in hierdie hoofstuk integreer om my persoonlike epistemologie in my narratiewe nabetracting te konseptualiseer:

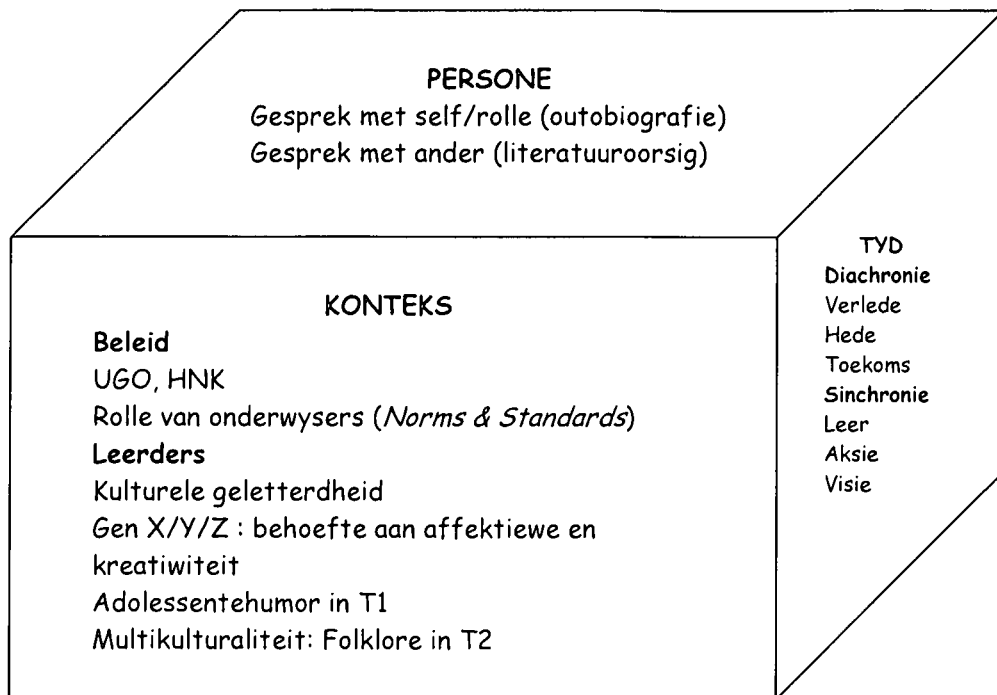


Fig. 8.2 Verhouding tussen konteks, persone en tyd in my eie epistemologie

## 8.2 Kontekstualiteit

In terme van die voorgenoemde diagram en my metafoor lyk dit vir my moontlik om die raakpunte daarvan met my ervarings in my onderrigwerklikheid soos volg te interpreteer: Eerstens is die onderwysbeleid 'n magtige stuurmeganisme vir enige onderwyspraktyk en ek plaas daarom die owerheid en beleidmakers as deel van die konteks in die stuurkajuit van die boot. Daarenteen is leerders bo-op die dek, meestal as passasiers op soek na die volgende uitkykpunt, inligting of sensasie. Die onderwysers is waarskynlik iewers tussenin besig om kennis te verskaf, meestal as boot- en kajuitbemanning en toergidse.

Wat die onderwysbeleid betref, is reeds genoem (vergelyk 1.1) dat die UGO (wat sedert 1998 die onderwysbeleid van Suid-Afrika is) klem lê op leerdergerigtheid (vergelyk bylae A). Dit het moontlik geword om in die professionele opleiding van onderwysers te konsentreer op die leerder se affektiewe betrokkenheid en die verband tussen taalontwikkeling, gevoelens, houdings, kommunikatiewe vaardighede en denke. Uiteindelik meen ek dat hierdie soort benadering tot taalonderrig aanleiding kan gee tot beter gemotiveerdheid ten opsigte van die vak, prestasie, taalhantering en kreatiewe uitdrukkingsvermoë.

Binne die onderwyserkorps se formele en strukturalistiese hantering van taalonderrig waarvan ek deel was, was daar min onderwysers wat kennis dra van die sosiokulturele aspekte van die taalleerders se konteks, wat daartoe bydra dat leerders toenemend negatief reageer in die klaskamer. My betrokkenheid by die onderwysstudente en die parodieë wat hulle geskryf het, het my daartoe gelei om 'n literatuurstudie te onderneem oor *Generasie X/Y/Z* (vergelyk bylae S), en die gevolg daarvan was dat ek besef het dat humormateriaal deel uitmaak van die kulturele konteks van hierdie generasie onderwysstudente en die sekondêre leerders waarmee hulle gaan werk. Self het ek as onderwyser geleer om te konsentreer op leerders se unieke en individuele belangstellings, behoeftes, aanleg, persoonlikhede en leerstyle en om hulle op 'n holistiese wyse te onderrig.

My eie gehalte van en belangstelling in taalonderrig het myns insiens verbeter toe ek as opvoeder 'n noodsaaklike paradigmaterskuiwing in myself kon bewerkstellig, naamlik van onderrig met die klem op die kennis van die struktuur van die taal na onderrig met die klem op die ontwikkeling van leerders se kommunikatiewe vaardighede (vergelyk 8.4.3) en met inagneming van die leerders se behoeftes en belangstellings. Hierdie verskuiwing het plaasgevind toe ek as opvoeder meer van die leerder se affektiewe funksionering begryp het (vergelyk 8.4.3), sowel as die proses van die ontwikkeling van kritiese taalbewustheid, linguistiese humorteorie en pragmatiese taalvaardigheid, en dit kon toepas in die onderrig van Afrikaans.

Ek is van mening dat leerders se negatiewe houding teenoor die Afrikaanse taal en kultuur gerelativeer kan word as hulle bewus gemaak kan word van 'n ander aspek van die kultuur van die Afrikaanssprekende, naamlik die humoristiese, soos wat dit in humoristiese Afrikaanse tekste voorkom. Leerders (veral skerpsinnige en intelligente seuns) kan dissiplineprobleme veroorsaak indien onderwysers nie voldoende bewus is van die groter subkulturele konteks waarvan hierdie leerders deel is nie, en nie besef dat die postmoderne generasie alle nosies en sogenaamde erkende uitdrukkings van kennis, die werklikheid, waarheid en outoriteit bevraagteken en wantrou nie (vergelyk bylae S).

Laasgenoemde relativerende houding maak deel uit van humorbelewenis, en dit kan gekanaliseer word in die waardering en skep van humortekste in die taalonderrigkonteks. Die leerders se affektiewe belewing kan dus as katalisator aangewend word (vergelyk 3.1). In hierdie navorsingsprogram het ek verslag gelewer daarvan dat humormateriaal 'n bydrae kan lewer tot 'n belewing en kreatiewe uitdrukking van emosies en rebellie in die taalklaskamer en hoe dit leerders se affektiewe en kritiese ontwikkeling kan bevorder (vergelyk 3.1, 3.2, 4.2, 4.4, 4.5 en 4.6).

Uiteindelik het die onderrigprogram waarin ek studente op 'n kreatiewe manier laat gebruik maak van humormateriaal, gelei tot my betrokkenheid by kreatiewe skryfprojekte waarby leerders, onderwysstudente sowel as onderwysers betrek word. Voorbeelde hiervan is kreatiewe skryfsessies vir leerders in graad 10 by Hoërskool Jan van Riebeeck (in April 2006), 'n verrykingsessie oor die ontwikkeling van verbeelding tydens kreatiewe skryf vir onderwysers van die Laerskool Mikro (in Augustus 2006), sowel as 'n werkswinkel oor laasgenoemde onderwerp aan Engelse, Afrikaanse en Zoeloesprekende onderwysers wat die SAVTO-konferensie in Durban in Julie 2006 bygewoon het.

Dit is vir my 'n interessante wending dat die onderwysstudent wat die meeste kritiek in sy refleksie geopenbaar het (vergelyk bylae D en M), een van die beste parodieë geskryf het (vergelyk bylae C, parodie no. 5). Hierdie student het in Augustus 2006 'n kuns- en kultuurfees georganiseer om by die Hoërskool Jan van Riebeeck aan te bied, waar sekondêre skoolleerders elke middag geleentheid kry om deel te neem aan 'n verskeidenheid kreatiewe skryfsessies (parodieë, limericke, koevertpoësie, gedigte aan die hand van 'n volwasse sprokie, "Die houtkapper" deur Belcampo, en kunsstimuli, musiek en beweging, spookstories). Die aktiwiteite is deur huidige onderwysstudente aan die US aangebied en deur my gekoördineer.

Spesifiek op 'n teoretiese vlak het ek begin raaksien dat die psigolinguistiese (lees: taalleerderpsigologie) en sosiolinguistiese (lees: taalleerder se kulturele konteks) beginsels van die sogenaamde kommunikatiewe benadering (vergelyk 8.4.3) wat gevolg is in addisionele taal-onderrig, nou ook binne die UGO-beleid ten opsigte van huistaalonderrig

geïmplementeer kan word (Botha, 1989). Wat ek tot dusver in my onderrigpraktyk gedoen het, is dus heeltemal versoenbaar met die konstruktivistiese en holistiese leerteorie (Poplin, 1988) en Kolb (1984) se konsep van ervaringsleer (vergelyk 8.4.2). My eie onderwyspraktyk het my geleer dat leerders aktief betrokke wil wees (Aoki, 1999) en betekenis kan en wil skep (Hunt, 2003) as hulle emosionele behoeftes in die klaskamer bevredig word. Hul kreatiwiteit kan ook met behulp van humor ontwikkel word (vergelyk 4.4, 6.3, 6.6 en 8.4.2).

Een van die beginsels van die konstruktivistiese epistemologie is dat dialoog met die gemeenskap verdere denke fasiliteer en aangemoedig moet word. Die klaskamer moet gesien word as 'n gemeenskaplike diskoersruimte waarin interaktiewe betrokkenheid, refleksie en gesprek plaasvind.

### **8.3 Interaksionaliteit**

Dit is vir my duidelik as ek reflektief terugkyk na aanleiding van my gesprek met myself in my narratiewe outobiografie (vergelyk 2.2.2) dat daar ontsaglik baie leer in my ervaring en groei in my persoonlike epistemologie plaasgevind het as gevolg van my buitekurrikulêre interaksies. Hierby kan ek insluit my betrokkenheid as jeugleier by die kerk, indienskursusse oor leierskap, denkvaardighede en kreatiwiteit, interaksie met die Vendagemeenskap om die kleuterskoolprojek van stapel te stuur en te koördineer, blootstelling aan buitelugavontuurkampe en ervaringsleer, die ontwerp en aanbieding van persoonlike, denk- en studievaardigheidskursusse as oorbruggingskursusse vir eerstejaarstudente, eerstehandse blootstelling aan die Nederlandse taal en kultuur, inwonende personeellid in 'n hoërskoolkoshuis, opleiding as telefoonberader en groepfasiliteerder by Lifeline.

In die genoemde aktiwiteite, waarby ek buitekurrikulêr betrokke was, het die rolle wat ek vertolk het hoofsaaklik deur ervaringsleer en gesprekke met ander deelnemers (passasiers) my toegerus om van toeskouer en navolger (passasier en kajuitjong) na leier (stuurman en onderkaptein) en raadgever (navigator) te kan verskuif.

Jones (1992, in Gough, 1994:56) se benadering tot refleksiwiteit maak my daarvan bewus dat ek verskeie rolle ingeneem het in die ontwikkeling van my persoonlike epistemologie. Die posisies wat ek ingeneem het in my groeiproses het op kontinuums beweeg van binne (sentraal)/buite (periferie), aktief/passief, leier/volgeling en toeskouer/deelnemer. In hierdie slotbeskouing waarin ek in narratiewe vorm analities reflekteer oor my outobiografie, gebruik ek hierdie kontinuums om aan te toon hoe my posisies verskuif het in my rolle as sekondêre skoolleerder, student, onderwyser, lektor en departementshoof. In hierdie verband poeg ek om in hierdie gedeelte van my nabetraging analities na my eie outobiografie te kyk en vas te stel met watter lense ek in my refleksie na my werklikheid gekyk het en steeds kyk.

Die verskillende rolle wat ek ingeneem het in my onderrigervaring en wat kulmineer in my persoonlike epistemologie en in hierdie proefskrif (vergelyk 2.2), toon duidelike ooreenkomste met die verskillende rolle wat vir onderwyseropleiding uitgespel word (Norms and Standards, 2000:13-14):

- Deur middel van verskeie kursusse en leer deur my eie ervaring het ek ontwikkel as leermedeërder wat sensitief is vir die verskeidenheid van leerders se behoeftes sodat ek verrykte leeromgewings kon konstrueer (onder andere met humormateriaal en leerdergesentreerde aktiwiteite).
- As opvoeder het ek oor die jare en in verskeie posisies wat ek professioneel beklee het (onderwyser, lektor, departementshoof), geleer om leerprogramme te verstaan, te interpreteer en te ontwerp sodat dit kan pas by die spesifieke kontekste van leer waarby ek betrokke was.
- My eie ervaring in verskillende onderrigposisies en betrokkenheid by verskeie professionele organisasies (SAVTO, ALV, SAVAL, SAFOS, SAVN) het my toenemend toegerus om as responsiewe en proaktiewe leier, administreerder en bestuurder op te tree, op demokratiese wyse, sodat leerders en kollegas ondersteun kan word.
- My persoonlike, akademiese, beroeps- en professionele groei is deurentyd gestimuleer deur volgehoue pogings om kurssuse en konferensies by te woon, my kwalifikasies te verbeter, te studeer en navorsing te doen oor taalonderrig.

- As leerdergesentreerde opvoeder het ek geleer om 'n kritiese en toegewyde etiese houding teenoor die ontwikkeling van my eie respek vir en verantwoordelikheid ten opsigte van ander in te neem en toe te pas. Hiervan getuig my (pastorale) motivering om leerders se behoeftes in ag te neem en hulle te ondersteun en te bemagtig in ooreenstemming met die kritiese en ontwikkelingsuitkomst soos uitgespel deur die HNK (vergelyk bylae A).
- Ek het toenemend geleer dat (beide formatiewe en summatiewe) assessering 'n noodsaaklike element in my onderrig en die leerproses is en hoe om dit te integreer. In die navorsingsprogram het ek duidelik bewus geword van moontlikhede waarmee die taalonderwysers leerders se kreatiewe skryfvermoë kan ontwikkel aan die hand van humormateriaal.
- As vakspesialis het my kennis van die Afrikaanse taal en letterkunde en die onderrig daarvan uitgebrei met die onderskeie kwalifikasies wat ek behaal het, die kursusse en konferensies wat ek bygewoon het, die referate wat ek gelewer het en die artikels wat ek gepubliseer het nadat dit aan keuring deur kundiges in die veld blootgestel is.

Benewens die praktiese en fundamentele vaardighede wat gedurende my professionele ondervinding ontwikkel het (vergelyk 2.2), is dit my vaardighede as refleksiwewat praktiesyn wat versnel het tydens die navorsingsprogram oor die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans aan onderwysstudente en die skryf van hierdie proefskrif. Dit was veral die twee narratiewe hoofstukke waarin ek wou reflekteer oor my ervaring en ontwikkeling van 'n persoonlike epistemologie wat vir my 'n persoonlike en dinamiese uitdaging was.

Aan die hand van my metafoer is daar verskillende lense waardeur ek na die werklikheid in my storie gekyk het - telkens samehangend met die posisie wat ek in my onderwyspraktyk ingeneem het. Die lense wissel tussen die kyk deur 'n venster as passasier (leerder), kajuitjong en stuurman (onderwyser en lektor); weerkaatsings in die water waargeneem met die blote oë deur die passasier en bootbemanning (leerder en onderwyser), wat dikwels idealistiese refleksies van eie behoeftes was; die soek na einders met behulp van 'n sekstant deur die kaptein (departementshoof en projekteier), die mikroskopiese ontleding van



ervarings deur 'n vergrootglas om die kaart te lees (navorsers), en die wisseling tussen die soek van grense met 'n teleskoop wat soms die lens van 'n kaleidoskoop was in die spanning tussen doelwitte, intuïsie en kreatiwiteit (onderwyser en lektor).

Om al die teoretiese beginsels wat onderliggend aan my onderrigpraktyk is, te integreer, het ek in my rol as navorsers vir referate, artikels en hierdie proefskrif in literatuurstudies aangetoon watter benaderings tot leer en taalonderrig bydra tot die konstruksie van betekenis, ervaringsleer, affektiewe onderwys en die ontwikkeling van kreatiewe skryfvaardighede. Verder het ek ook aangetoon dat die kommunikatiewe en taakgerigte benaderings tot taalonderrig, sowel as die gebruik van die rekenaar in taalonderrig toepaslik is vir die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans.

My literatuurstudies vir hierdie proefskrif (as gesprekke met ander rolspelers as kundiges in my onderrigwerklikheid) het aangetoon watter verband daar tussen humor en faktore is wat die leerders se affektiewe belewenis van taalonderrig en -gebruik kan beïnvloed (vergelyk hoofstuk 3). Hierdie studie het ook gelei tot 'n kennisname van navorsing wat aantoon dat humor as kulturele uiting gesien behoort te word en dat daar 'n spesifieke proses is wat lei tot kreatiewe skryfvaardighede (vergelyk 4.4, 6.3 en 8.4.2). Om dit in meer besonderhede te bepaal, het ek die fases en aspekte wat die skryf van parodieë deur my onderwysstudente beïnvloed het, beskryf (vergelyk 5.6.2).

Die belangrikste motivering vir hierdie navorsing was eerstens as lektor om humormateriaal as basis te gebruik vir die ontwikkeling van Afrikaans-onderrigstrategieë. Die studie handel dus primêr oor die gebruik van humormateriaal deur aspiranttaalonderwysers (kajuitjong, matroos en bootbemanning), sodat dit sekondêr kan dien as teenvoeter teen die moontlike affektiewe (emosionele) weerstande wat leerders van Afrikaans as vak op skool (passasiers) het en wat tot die inhibering van kreatiewe denke en taalgebruik kan lei. Op hoëronderwysvlak het hierdie studie waarde vir enige taalonderrigstudent (op universiteit of in die onderrigpraktyk, dus die bootbemanning), betekenis in terme van die onderrigmoontlikhede

wat humormateriaal bied, sowel as die verskeie leerdergerigte strategieë wat in die navorsing gebruik (vergelyk 5.6.2) en bespreek (vergelyk 4.6, 6.5, 6.6, 7.3, 8.2, 8.4.2 en 8.4.3) is.

Benewens dat ek my lens vir my narratiewe refleksie in hierdie hoofstuk op kontekstualiteit en interaksionaliteit rig, gebruik ek vervolgens ook temporaliteit in my raamwerk om as deel van my slotbeskouing kortliks nabetraging te hou oor die verband tussen diachronie (die historiese opeenvolging van gebeure) en sinchronie (die gelyktydigheid van leer en gebeure).

## 8.4 Temporaliteit

As interpretatiewe *bricoleur* (Denzin & Lincoln, 2005:6) is dit nodig om te reflekteer oor die gebeure soos wat dit mettertyd gemanifesteer het in my verlede, my navorsing in die hede, en my visie vir die toekoms (Clandinin & Connelly, 1998:150; Clandinin & Huber, 2002:163).

### 8.4.1 Diachronie (opeenvolging) en sinchronie (gelyktydigheid) van gebeure

In my narratiewe outobiografie (vergelyk hoofstuk 2) het dit vir my duidelik geword dat my onderrigervaring en betrokkenheid by ander verskillende soorte kursusse en samelewingsverbande tot 'n verdieping in my insig gelei het. Die probleme en tekortkominge wat ek raakgesien en ervaar het, het my behoefte aan verandering, groei en vernuwing in rigtings gestuur waarvan ek nie noodwendig die uitkomst kon voorsien nie. Uiteindelik het hierdie skuif in my eie epistemologie van die erfenis wat ek by positivisme gekry het, dinamies in 'n konstruktivistiese leerteorie verander. Daarmee hoop ek om die anker van die boot waarmee ek reis, wat in positivistiese waters vasgeval het, te lig en die boot verder te laat vaar na meer konstruktivistiese waters, van modernisme na postmodernisme. Kincheloe (2004:4) meen ook

... the bricoleur becomes a sailor on troubled waters, navigating a course that traces the journey between the scientific and the moral, the relationship between the quantitative and the qualitative, and the nature of social, cultural, psychological, and educational insight.

Die beweging na 'n stilswyende, implisiete doelwit van my navorsing, wat Conle (2002:194) haar "*tacit telos*" noem, is 'n weerkaatsing van my eie ervaring. Die spanning en vraag wat my deur

die jare gedryf het, is 'n werkopdrag wat ek vir my HOD (nagraads) by UNISA in Algemene Didaktiek (1981) moes uitwerk. Ek het nie besef die antwoord sal 25 jaar neem om gestalte te vind nie. Die vraag was naamlik: "Hoe kan leerders gemotiveer word om te leer?"

Die gebruik van humormateriaal en die studente se skryf van parodieë was die kulminasie van hierdie soektog en gelyktydig die voorloper van wat ek hierna eintlik die graagste in die toekoms sal wil doen: om mense se kreatiwiteit te stimuleer, en om as navigator vir onderwysers te wys hoe hulle dit in taalonderrig kan integreer. In die skryf van hierdie proefskrif was dit nodig dat ek eers reflekteer oor my eie epistemologie voordat ek kon verstaan waarheen die navorsingsgebeure met humormateriaal my in my ondersoek gelei het. Met die ontdekking van my persoonlike epistemologie het ek terselfdertyd raakgesien wat die rigting is wat my kompas vir my aandui, naamlik konstruktivisme (vergelyk Kincheloe, 2004:10).

'n Persoonlike epistemologie bestaan volgens Hofer (2001:355) uit die volgende elemente: waardes oor die definisie van kennis, hoe kennis gekonstrueer word, hoe kennis geëvalueer word, waar kennis gevind word en hoe kennis opgedoen word.

Schommer (1994:302) se integrasie van die kognitief-georiënteerde literatuur toon aan dat epistemologiese waardes 'n invloed het op die wyse waarop individue aktief by die proses van leer betrokke is, die uithouvermoë wat hulle in moeilike take toon, hoe hulle geskrewe materiaal begryp en hoe hulle die uitdagings van gedekontekstualiseerde probleme aanvaar en deurvoer. Ook Hofer (2001:354) toon aan dat epistemologiese waardes 'n invloed het op die keuse van strategieë, kognitiewe prosessering en konseptuele leer. Sy voer verder aan dat epistemologiese denke nie net verband hou met gestruktureerde leer (in klaskamers) nie, maar dat dit 'n kritieke komponent in lewenslange leer (buite klaskamers) is.

In 'n konseptualisering van 'n eie epistemologie het ek in my refleksie sterk bewus geword van die volgende vrae: Wat is my persoonlike epistemologie? Hoekom doen ek wat ek doen? Wat is die invloed(e) wat bepaal hoe ek onderrig gee, navorsing doen en verslag gee? Hoe weet ek wat ek weet? Hoe kies ek wat ek doen en wie ek glo en navolg? Hoe het die verskuiwing van my

spanning met positivisme tot die volg van 'n konstruktivistiese leerteorie plaasgevind? Wat is die sinchronisiteit wat gebeur het terwyl ek geworstel het om 'n doeltreffende, kreatiewe taalonderwyser te wees?

My herinneringe van taalonderrig as leerder op (veral) hoërskoolvlak (1965-1969) in Johannesburg is hoofsaaklik dat dit oninspirerend was. Daar was onsinnige taalreëls wat 'n mens self (meestal suksesvol) kon uitwerk in toetsituasies as jy dit nie gememoriseer het nie. Die opstelonderwerpe was vervelig en het strukture en evalueringstandaarde gehad waarvan net die onderwyser geweet het, en die punte van die leerders het van kwartaal tot kwartaal kwalik verskil. Almal in die klas het geweet wie die beste opstelle geskryf het, maar niemand kon uitwerk hoekom dit so was of hoe om beter te skryf nie.

Dit was net die letterkundeonderrig wat op sekondêre skoolvlak 'n uitdaging gebied het, want hierin kon 'n mens verder lees en dink, interpreteer en antwoorde soek op die vrae wat jy in jou eie kop oor die gedigte of stories gehad het en hoe die tekste lewenswaarhede en -vraagstukke uitgebeeld het. As ek egter na die keuse van voorgeskrewe werke kyk, gaan dit my verstand te bowe hoe hierdie keuses gemaak is (Kruger, 2003a), behalwe dat dit die literêre kanonisiteit van die dag moes steun. Vir my as matriekleerling in 1969 was dit haas onmoontlik om my te vereenselwig met die hoofkarakter in Dirk Richard se *Die gekneusde jaar* (1963) en dit te "lees vir genot" (soos wat in die vorige sillabusse as doelwit uitgespel is). Dit was so 'n swaar en droefgeestige boek dat dit enige leerder vir ewig sou kon laat ophou lees. 'n Uitsondering was *Swart pelgrim* van F.A. Venter (1955), wat ons in standaard 9 moes deurlees, want dit het my horison as wit stadskind verbreed en 'n klein kykie gegee in die persoonlike lewe en worstelinge van 'n verstedelike swart man. Laasgenoemde teks het wel later baie kritiek gekry toe die bestudering van die postkoloniale in die letterkunde belangrik geword het (Kruger, 2003c).

In die refleksie oor my herinneringe aan my ervarings as skoolleerder kan ek identifiseer met Walker (1985, in Schommer, 1994:310) se studie van Kanadese handboeke, verslae, kurrikulumgidse en anekdotiese verslae in die periode van 1905 tot 1985. Hierdie dokumente

toon aan dat die memorisering en analise van taalaspekte en terminologie gesien is as 'n taalwetenskap, en dat leer 'n proses is waarin gememoriseer, geabstraheer en geredeneer word. Om leer interessant te maak, is implisiet in hierdie kennisleer as teenproduktief gesien. Ek kan dus saamstem met Schommer (1994:310) se afleiding dat die positivistiese epistemologie 'n duidelike invloed op (rigiede, nieleerdergesentreerde) opvoedkundige onderrigpraktyke gehad het.

Dit is vir my moeilik om te rasionaliseer hoekom ek ná skool gekies het om verder te studeer in Afrikaans en Psigologie, behalwe dat ek daarvoor 'n beurslening kon kry deur die staatsdienskommissie van die dag en nie eintlik op daardie stadium geweet het wat ek wil "word" nie. Wat ek wel verstaan, is hoekom ek my nagraadse studies werklik geniet het - waarskynlik omdat ek meer aktief en kreatief betrokke was, die groepe kleiner was en die dosente daarom meer belanggestel het in die studente as mense.

In my eie onderrigervaring was ek self geïrriteerd met die onderwysers se "obsessie" met feite, strukture en reëls. Ek wou gehad het leerders moes opgewonde raak oor taal en die onderrig daarvan geniet (Beers, 1988, in Schommer, 1994:311). Vir my was taalonderrig 'n proses waarin leerders aktief betrokke moes wees by hul persoonlike konstruksie van kennis van grammatika, letterkunde en stelwerk. Ek was geïnteresseerd in die leerders se worsteling met en strewe daarna om te dink, vrae te stel, te skep en te voel. Om daardie rede wou ek ervarings in die taalonderrigsituasie struktureer en fasiliteer wat tot hoërordedenke en leer lei ("deep learning/understanding") - in teenstelling met die blote memorisering van taalreëls en die ontleding van strukture, ook genoem "surface learning/understanding" (White, 2002:308,317).

My verhouding met die leerders het vir my toenemend belangrik geword. Ek het omgee vir hul persoonlike ontwikkeling, die ontdekking en realisering van hul potensiaal en hul ervaring van gebrokenheid in hul wêreld, tesame met die soeke na kreatiewe oplossingsmoontlikhede binne hul bereik. Die leerders se ervaring in hul lewens en kultuur was dus volgens my 'n belangrike skakel met die nuwe "kennis" wat ek wou oordra. Ek wou hê dat die leerders in

interaksie moes tree met die kennis, met my en met mekaar. Metteryd sou ek agterkom dat die konteks waarbinne hierdie interaksie plaasvind, 'n bepalende invloed op die karakter van onderrig en die kwaliteit van leer het.

Ek vind uiteindelik 'n beskrywing van my eie ontwikkeling in White (2000:280) se bespreking van King en Kitchener (1994). Hulle gee 'n uiteensetting van die ontwikkeling van onderwysstudente se epistemologie wat op 'n kontinuum tussen absolutisme en refleksiwiteit beweeg, met relativisme iewers tussenin. Komende van 'n universiteit waar wetenskap in die lig van 'n absolute waarheid bestudeer is (PU vir CHO, 1970-1976), kan ek goed onthou hoe fundamentalisties ek gedurende daardie jare geredeneer het.

My ervaring in die lewe en my onderrigpraktyk (veral as gevolg van 'n spanning in myself oor die hantering van dissiplineprobleme, leerders se gebrek aan motivering en belangstelling in die klaskamer, en politieke onrus op die kampusse waar ek gewerk het), het my egter gaandeweg krities bewus gemaak daarvan dat mense hul "kennis" gebruik as mag om ander te oorheers, uit te sluit en uit te buit - in die skoolkonteks sowel as die samelewing - en ook dat daar 'n verskeidenheid moontlikhede, perspektiewe en oplossings is.

My eie kognitiewe dissonansie (White, 2002:313) oor die spanning tussen fundamentalistiese norme en die gebroke werklikheid het daartoe gelei dat ek meer skriftelik begin reflekteer het (veral in my persoonlike joernale sedert 1992 aan die hand van kursusse wat op intra-, interpersoonlike en spirituele groei gerig is). Uit my joernale is dit duidelik hoe relativisties my siening geword het en dat dit direk saamgehang het met my eie passiewe verset teenoor outoritêre sienings van "die waarheid" wat gemanifesteer het in rigiditeit, magspel (openlik en subtiel), manipulasie en vooroordele.

Ek meen dat ek deesdae glo dat kennis onseker, tentatief en onderworpe aan verandering is - dus nader aan die refleksiweweg kant van King en Kitchener se kontinuum en meer geneig om evaluerend te dink. Vergelyk Tabak en Weinstock (2005:311) se opsomming van verskeie

navorsers se konseptualisering van verskeie vlakke van epistemologiese begrip soos wat dit wissel tussen absolutisties, multiplisties en evaluerend.

Binne die raamwerk van Baxter Magolda (1992, in Hofer, 2001:358) sien ek dat my eie epistemologie 'n sekwensiële ontwikkeling getoon het van absolutisme en 'n afhanklikheid van ander se menings en outoriteit, 'n oorgang gemaak het na onafhanklikheid, en tans binne 'n baie groter kontekstuele dimensie getipeer kan word. Dit is veral my ervaring van en blootstelling aan ander kulture (Venda- en Zoeloesprekende studente) en Generasie X/Y/Z (hoërskoolleerders in die koshuis in Pietermaritzburg) wat die ontwikkeling in my kontekstuele betrokkenheid versnel het.

In Brieschke (1992) se bespreking van 'n herstellende praxis vind ek 'n beskrywing van die spanning wat ek ervaar het tussen weet en doen, as onderriggewer by sekondêre skole en in onderwyseropleiding. Die erfenis van die Verligting wat die fondament van Westerse denke en die basis van moderniteit is, is dat daar een kenbare waarheid is wat alleenlik deur rasionalistiese, abstrakte, universele denke ontdek kan word. Dit is hierdie erfenis waarmee ek in die skool en universiteit opgevoed is deur positivistiese en empiriese sosiale wetenskappe - naamlik dat kennis daar is om te verduidelik wat in die werklikheid is en gebeur (Fee, 1986; Heron, 1981, in Brieschke, 1992:174). Hierdie denkrigting bepaal dus dat navorsers (en by implikasie: onderwysers) die kundiges is wat kennis moet oordra.

Ongelukkig legitimeer hierdie positivistiese erfenis 'n onbetrokkenheid van subjek en objek, dus ook tussen onderwyser en leerder. Die gevolg hiervan was wat ek waargeneem en ervaar het in die samelewing: die uitsluiting van vroue en ander onderdanige groepe, oorheersing, uitbuiting en onderdrukking van mense sonder stem of agentskap. Laasgenoemde waarneming het my genoop om teoretiese verantwoordings in te sluit in my opleiding van onderwysstudente en hulle bewus te maak van hul persoonlike epistemologieë.

#### 8.4.2 Toekomsvisie aan die hand van eie epistemologie

Die ontwikkeling van my eie epistemologie (vergelyk 2.2) kan die duidelikste saamgevat word in die beginsels van konstruktivistiese en holistiese leerteorie (vergelyk bylae T).

Fosnot (1996:10) en Kroll (2005:60) definieer konstruktivisme as 'n psigologiese teorie waar kennis as tydelik, ontwikkelend, nie-objektief, intern gekonstrueer, en sosiaal en kultureel gemedieer word. Konstruktivisme kan dus as 'n leerteorie gesien word en is nie 'n beskrywing van die onderwysproses as sodanig nie, maar dit het wel duidelike implikasies wat ek sou wou inbou (as stuurman en navigator van die boot) vir taalonderrig en -onderwyseropleiding (Fosnot, 1996:29; De Jager *et al.*, 2002:834-835; Lesh *et al.*, 2003:226-228; Richardson, 2003:1631; Terhart, 2003:34,36).

Dit was vir my 'n prioriteit in my onderrigprogram (vergelyk 5.6.2) om aspirantonderwysers eksplisiet aangaande die konstruktivistiese en holistiese leerteorie te onderrig deur hulle ervaringsgerig op te lei. Ek beskou dit nie as genoeg dat hulle net inligting daaroor hoor, lees of memoriseer nie, want bestaande en gevestigde stelsels wat modernisme steun, sal dit moeilik maak om beduidende veranderings te maak. Opleiding moet voorsiening maak vir geleenthede om te reflekteer, om bestaande praktyke se epistemologie te bevraagteken, om die aanvaarding en implementering van nuwe visies moontlik te maak (Howard *et al.*, 2000:461).

Leer kan myns insiens gesien word as die konstruksie van betekenis, omdat nuwe ervarings die leerder stimuleer om nuwe betekenis te skep. Wat van belang is, is die leerder se ervaring van wanbalans en perpleksiteit wanneer nuwe ervarings beleef word (vergelyk 3.1 en 6.2). Daar is dus 'n fase van disekwilibrium wat 'n uitdaging aan die leerder stel om balans te vind en sy eie homeostase te herstel (vergelyk Schumann se breingebaseerde teorie van homeostase, sosiostase en somatiese waardestelsels wat die leerder se waardebeplanning van stimuli beïnvloed, 1997:2-4).



Disekwilibrium kan dus leer fasiliteer. Foute en probleme (gemaak deur die self, ander en die samelewing; vergelyk 3.1, 3.2 en 4.3) kan gesien word as 'n resultaat van leerders se konsepsies en moet daarom nie geminimaliseer of vermy word nie. Uitdagende, oop ondersoeke in realistiese, betekenisvolle kontekste behoort aangebied te word om leerders toe te laat om te verken en verskeie moontlikhede te genereer wat bevestig sowel as verwerp kan word. Dit is veral laasgenoemde moontlikhede wat verhelder, ontgin en bespreek kan word in terme van die affektiewe en kulturele kontekste (vergelyk 3.1, 4.4, 4.5, 6.5 en 6.7). Herhaalde ervarings en nuwe belangstellings bevorder leer. Onderrig kan ook berus op die nadenke van eie ervarings wat in herinnering opgeroep kan word (Poplin, 1988:403,410,414).

Leer is nie die resultaat van ontwikkeling nie - dit is ontwikkeling, ontdekkings en selforganisering van die leerder se kant af. Onderwysers moet leerders dus toelaat om hul eie vrae te stel, hul eie hipoteses en moontlikhede te genereer en te toets vir betroubaarheid. Om hierdie rede is onderrig met die oog op kreatiwiteit 'n gepaste benadering tot taalonderrig. Die gebruik van humormateriaal kan leerders uitnoui en aanmoedig om met grense en kodes te speel (vergelyk 4.4, 4.5 en 6.3). Hul verkenningsstogte en ontledings kan geïntegreer word in kreatiewe uitings, wat weer kan lei tot positiewe gesindhede, beter motivering en leerder-otonomie (vergelyk 3.2).

Refleksiewe abstraksie is myns insiens die dryfveer van leer. As betekeniskeppers poeg mense om ervarings te organiseer en te veralgemeen tot simbole en die refleksies wat opgeteken kan word in joernale, artefakte of multisimboliese vorme en besprekings (vergelyk 5.6.2 en 6.9). Wanneer ek self in die toekoms weer in my onderrigproses die studente laat reflekteer, sal ek meer tyd daarvoor toelaat en die proses met meer insig fasiliteer. Alhoewel ek andersins baie geleentheid toelaat in die klasse en gesprekke dat studente hul gevoelens verwoord en saam met my hul lesse kreatief uitwerk, is daar dalk meer geleentheid nodig om die refleksie oor hul persoonlike belewenisse en kognitiewe interpretasie te doen voordat 'n mens van hulle kreatiewe skryf verwag. Ek is dus ten gunste van wat Dreyer (2005) "alternatiewe interaksie" tussen onderriggewer en leerder noem. As ek as dosent dit nie vir

studente "gee" nie, sal hulle dit moeilik vind om dit vir leerders te gee, want affektiewe vaardighede as fasiliteerder ontwikkel 'n mens nie teoreties nie.

In my onderrig is dit nie my doelstelling om reëls en strukture (abstrakte inhoud) oorboord te gooi nie. Inteendeel, ek meen dat leer plaasvind ten einde strukture te ontwikkel. As leerders sukkel om betekenis te vind, moet progressiewe verskuiwings in perspektiewe gekonstrueer word en nuwe gedagtes ontwikkel word. Om hierdie rede behoort leerinhoude nie vooraf rigied vasgestel en gesistematiseer te word nie, omdat dit dan nie met die subjektiewe ervaring en kennis van die leerders geïntegreer kan word nie. Outentieke materiaal behoort in konteks geïntegreer te word in situasies waar sake van verskillende perspektiewe verhelder kan word (vergelyk 4.6.2, 5.6.2, 6.2, 6.3 en 6.6.2).

Die formulering van leerdoelwitte word deur leeruitkomste en vaardighede gemotiveer (vergelyk bylae A). Leeromgewings (instruksiemateriaal, klaskamers, media en onderrighulpmiddels, sowel as die skool as organisasie) moet ook gestruktureer word om 'n werklikheidservaring vir die leerder te bied, met integrasie van sensoriese en motoriese vaardighede en kreatiewe probleemoplossingsgeleenthede (Lesh *et al.*, 2003:226).

Tegnologie soos hipermedianetwerke en elektroniese media (vergelyk 4.6, 6.6 en bylae B) is by uitstek geskik om metakognitiewe vermoëns en insigte te help ontwikkel, en om te verhoed dat leerders net as individue voor rekenaars sit, kan koöperatiewe leer 'n rol speel as noodsaaklike didaktiese metode vir interaksie en kommunikasie.

Ek meen in navolging van Richardson (2003:1626) dat konstruktivistiese onderwys gesien kan word as die skepping van klaskameromgewings, aktiwiteite en onderrigstrategieë wat gebaseer is op 'n konstruktivistiese leerteorie. Dit behels doelwitte en uitkomste wat konsentreer op die individuele leerder se ontwikkeling van 'n diep begrip van die ter sake vakinhoud, en inagneming van die leerder se belangstellings en gewoontes wat met toekomstige leer verband hou (vergelyk bylae A).

Aanvullend tot bogenoemde omskrywing noem Richardson (2003:1626) die volgende kenmerke van konstruktivistiese onderwys wat ek in my onderrigprogramme inbou (vergelyk 5.6.2): aandag aan die individu en respek vir die leerder se agtergrond en ontwikkelende begrip van en waardes oor elemente van die betrokke domein (dus 'n leerdergesentreerde onderwyspraktyk); fasilitering van groeps gesprekke wat 'n element van die domein ontgin, met die doel om tot die skep van gedeelde begrip van die onderwerp te lei; beplande en dikwels onbeplande inleidings van formele domeinkennis tot gesprekke met direkte onderrig van inhoude, met verwysing na en gebruik van tekste, ontginning van webruimtes of ander hulpbronne; voorsiening van geleenthede vir leerders om hul eie kennis, waardes en begrip te identifiseer, uit te daag en uit te brei deur interaktiewe betrokkenheid met take (soos oopboek-assesseringsgeleenthede) wat vir hierdie doel gestruktureer is; die ontwikkeling van leerders (en onderwysers, volgens Kroll, 2005) se metabewussyn van hul eie denk- en leerprosesse (vergelyk 5.6.2).

Soos Poplin (1988:402) meen ek dat konstruktivisme nie bloot 'n kognitiewe leerproses is in terme waarvan die konstruksie van nuwe kennis deur die prosesse van transformasie en selfregulasie plaasvind nie. Holisme kan aanvullend as teoretiese raamwerk vir onderrigstrategieë bygevoeg word omdat dit die affektiewe en intuïsie insluit. As leerders nie 'n gevoel het vir dit wat onderrig word nie, is hulle wel besig om iets anders (dalk nie-intensioneel en/of minder positief) te leer (vergelyk bylae A en S). Ook Gardner (1985) se konsep van MI beklemtoon kulturele en nielinguistieke betekenis skepping (Poplin, 1988:409; Green & Gredler, 2002:58; Terhart, 2003:35).

Een van die benaderings tot onderrig wat voorsiening maak vir 'n konstruksie van betekenis na aanleiding van 'n ervaring, is Kolb (1984) se model van ervaringsleer. Die ervaringsleertegnieke wat in taalonderrig van toepassing is, is volgens Kohonen (2001:23) persoonlike joernale en refleksies, portefeuljes, refleksiewe skryfstukke, rolspel, drama-aktiwiteite, speletjies en simulaties, persoonlike stories en gevallestudies, visualisering en verbeeldingsaktiwiteite, die konstruksie van modelle, analogieë en teorie, die ontwikkeling van empatie, deelname en samewerking, gesprekke en besprekings in koöperatiewe groepe. Al hierdie

onderrigstrategieë berus op onmiddellike ervarings en die holistiese betrokkenheid van leerders (intellektueel en emosioneel) by die onderrigproses. Die MI soos deur Gardner (1985, 1991) geformuleer, sowel as Goleman (1995, 1998) se konsep van emosionele intelligensie, pas volgens Kohonen (2001:26) uitstekend in die ervaringsleermodel.

Die relevansie van ervaringsleer vir my navorsingsprogram vind ek spesifiek in bestaande buitelugopvoedingsprogramme vir adolessente (vergelyk hoofstuk 2) wat gebaseer is op Van Gennep (1960) se *The rites of passage*. Dit berus op ervaringsleer en is daarop ingestel om adolessente se groei na volwassenheid te fasiliteer. Laasgenoemde hou verband met die onderwysstudente wat deelgeneem het aan die navorsingsprogram se liminaliteit (vergelyk 4.5.1), kulturele betrokkenheid (vergelyk 4.3) en transformasie (Bell, 2003:42,47).

Aangesien ek taakgerigte aktiwiteite met die gebruik van humormateriaal in die navorsingsprogram gestruktureer het (vergelyk 5.6.2) om in die skryf van parodieë te kulmineer (vergelyk 4.5 en 6.3), was dit belangrik om verskillende aspekte, fases en elemente van die kreatiewe proses te inkorporeer.

In die verlede is heelwat navorsing gedoen en geskryf oor die psigologiese ontwikkeling van sekondêre skoolleerders (Louw *et al.*, 1998), maar tot op hede het daar nog nie baie inligting bestaan oor die sosiokulturele eienskappe van hierdie leerders nie. Die ontwikkeling van kreatiwiteit en verbeelding met behulp van humormateriaal kan baie bydra tot die affektiewe ontwikkeling en bewuswording van leerders (vergelyk 3.1 en 4.4). Torrance (1992) se lys eienskappe en raad aan kreatiewe mense (Cramond, 2001; bylae D) maak dit vir my duidelik dat daar opvallende ooreenkomste tussen die kenmerke van Generasie X/Y/Z (Codrington, 1998; 1999; Tulgan, 2000; Herangi, 2002; bylae S) en dié van kreatiewe mense is (Sacks, 1996:144). Dit beteken dat daar heelwat kreatiewe eienskappe in hierdie generasie jongmense is wat dalk nie deur volwassenes raakgesien en ontwikkel word nie.

Die sosiokulturele identiteit en die humor van adolessente in die vroeë 21ste eeu (Generasie X/Y/Z) is reeds bespreek as deel van die konteks waarbinne die navorsingsgebeure

plaasgevind het (vergelyk 2.2.2, 8.2 en bylae S). Meer spesifiek is gelet op wat die invloed van humor op elkeen van hierdie gevoelens is en hoe die gebruik van humormateriaal leer in die taalklaskamer kan verbeter (vergelyk 3.2 en 4.3). Farley (1981:179-180) is van mening dat taalonderwysers op hierdie manier nuwe begrip vir sogenaamde Generasie X/Y/Z-leerders se sienings en ervarings van die unieke, provokatiewe en selfs die bisarre in hul lewens kan kry en hulle met 'n nuwe leerdergesentreerde houding (vergelyk bylae S) kan ondersteun in hul soeke na identiteit.

Die formele taalonderrigbenaderings wat tot dusver voorrang geniet het, kon myns insiens leerders se kreatiwiteit geïnhibeer het. Faktore wat kreatiwiteit kan blokkeer, word deur Abdallah (1996) opgesom as 'n gebrek aan sekuriteit, 'n behoefte om te konformeer, 'n onvermoë om persepsies en evaluasies vrylik te gebruik, en streng, rigiede beroepsoriëntasie; perseptuele, kulturele en emosionele blokkasies; gewoonte en konformiteit, 'n gebrek aan die nodige inligting en kognitiewe onvermoë; ekstrinsieke motivering (Amabile, 1983), en reëls, regulasies, administratiewe voorskrifte en assesseringsdruk.

Dit is vir my duidelik dat onderwysstudente (en deur hulle ook sekondêre leerders) intrinsiek in taalonderrig gemotiveer kan word (vergelyk 3.2.2 en 3.2.3) deur ervaringsgerigte take met humormateriaal wat hulle kan stimuleer met die oog op aktiewe deelname aan hul kreatiewe ontwikkeling. Sodanige taalonderrig behels dat deelnemers se emosies in die onderrigproses gerespekteer en gekanaliseer word (vergelyk 3.1). My argument is dat die gebruik van humormateriaal sodanige katalisator in taalonderrig kan wees (vergelyk hoofstuk 3), en omdat ek hierdie beginsels in my onderrigprogram geïntegreer het (vergelyk 5.6.2), was dit vir my nodig om kennis te neem van 'n affektiewe benadering tot onderwys (vergelyk bylae T), wat in ooreenstemming met die UGO-beleid is (vergelyk bylae A).

Met inagneming van die moontlike gevare of negatiewe moontlikhede wat die integrering van affektiewe aspekte vir taalonderrig inhou, het hierdie studie my intens bewus gemaak van die affektiewe aspekte wat taalonderrig beïnvloed, naamlik die volgende verwante gevoelens wat klaskameratmosfeer beïnvloed: houding, motivering, leerder-outonomie, persoonlikheid,

kreatiwiteit, belangstelling, selfbeeld, angs en geslagtelike identiteit (vergelyk hoofstuk 3). Ek meen dat die opleiding van taalonderwysers hierdie inligting oor die affektiewe behoort in te sluit.

#### 8.4.3 Realisering en onderrigmissie

Omdat die invloed van 'n persoonlike epistemologie vir my duidelik geword het in my aanvanklike narratiewe refleksie, sal ek in die toekoms meer eksplisiet kan aandag gee aan relevante benaderings tot taalonderrig wat op konstruktivistiese en holistiese leerteorie gebaseer is.

In my navorsingsprogram vorm die gebruik van humormateriaal in taalonderrig 'n sentrale deel (vergelyk 5.6.2), en dit is noodsaaklik om te motiveer watter teoretiese beginsels my onderrigpraktyk onderlê (vergelyk hoofstuk 2 en 8 en bylae T). Eerstens is daar die sogenaamde kommunikatiewe benadering tot taalonderrig (Blacquièrè, 1989b; Arnold en Brown (1999:5).

Van den Berg (2004:119-130) toon uitgebreid aan hoe die kommunikatiewe benadering uit ander taalonderrigbenaderings ontwikkel het (onder andere suggestopedia, die sogenaamde stilmetode, grammatika- en vertaalmetode, gemeenskapstaalleer, totale-fisiese-responsmetode, oudiolinguale metode, nosioneel-funksionele leerplan). Ek meen dat die kommunikatiewe benadering geskik is vir die gebruik van humormateriaal in huistaal- sowel as addisionele taal-onderrig (Botha, 1989; Van den Branden, 1995).

'n Benadering wat ten nouste saamhang met die kommunikatiewe benadering tot taalonderrig, is die taakgerigte benadering, wat aanvanklik ontstaan het om probleme in die onderrig van T2 te ondervang, maar mettertyd ook geblyk het bruikbaar in huistaalonderrig te wees.

Die taakgerigte benadering kan die onderrig van Afrikaans interessant en sinvol maak omdat die klem nie op die taal is nie, maar op sinvolle, kommunikatiewe aktiwiteite (Viviers, 1997:7-13; Van den Branden, 2000:4). Hierdie benadering tot taalonderrig kan ook help om leerders

te motiveer om Afrikaans as vak te kies waar dit vanaf 2006 volgens die onderwysbeleid 'n keusemoontlikheid in die VOO-fase is (vergelyk 1.1). Die gebruik van hierdie benadering kan daartoe bydra dat taalonderrig tot suksesvolle aanleer en prestasie kan lei, nie net in Afrikaans nie, maar ook op ander vakgebiede (Viviers, 1997:7).

Van den Branden (1995:49; 2000:13) argumenteer dat eerste- en tweedetaalonderrig nie meer verskillende benaderings hoef te verg nie. Probleme wat voortgespruit het uit die tradisionele, formele benadering tot taalonderrig en gemanifesteer het in tweedetaalonderrig, is volgens Van den Branden waarskynlik een van die beste maniere wat taalonderwysers bewus gemaak het van die struikelblokke en gebrek aan belangstelling wat daarmee gepaardgegaan het. Van den Branden (1995; 2000) verwys na navorsing van Stevick (1976), Widdowson (1978), Breen (1985), Swain (1985), Prabhu (1987), Long en Crookes (1992), Willis (1996), Skehan (1998), Guariento en Morley (2001), waarin gemotiveer word hoe belangrik taakgerigte taalonderrig is om leerders se lewenswerklikheid betekenisvol met onderwys te integreer deur middel van outentieke tekste en aktiwiteite.

Die taakgerigte benadering pas goed by die konstruktivistiese leerteorie van ervaringsleer (vergelyk Clark, 1996:252; Van den Branden, 2000:13) en die humanistiese taalonderrigbenadering (Viviers, 1997:7-9) omdat dit leerdergesentreerd is en dus konsentreer op die leerder se behoeftes. Die uitkomst word deur die onderwyser geformuleer in terme van wat die leerder met taal in die lewe daar buite kan doen; dit is nie primêr besorg oor wat die formele eienskappe van taal is nie, maar oor die funksies van taal. Die leerder word gemotiveer om deel te neem deur die taak uit te voer en leer implisiet taal deur die taak uit te voer.

Wat relevant is vir hierdie studie, is die skakels wat Van den Branden (2000) en Cook (2000) tussen taakgerigte taalonderrig, kreatiwiteit en taalspel maak. Veral Cook beklemtoon dit dat taalspel sosiaal sowel as kognitief belangrik geag word en dat die speel met woorde, grense en betekenis nie net 'n middel is (omdat dit leerders se behoeftes aanspreek) nie, maar ook as 'n doel gesien kan word (Cook, 2000:150).

Die opvoedkundige take waarna Long en Crookes (1992), Van Avermaet en Van den Branden (1996) en Viviers (1997) verwys, bring nie net 'n gevoel van vryheid binne grense nie, maar gaan ook gepaard met die konsep van ervaringsleer en beskik oor intrinsieke motiveringspotensiaal (Cook, 2000:154; Van den Branden, 2000:7).

Cook (2000:73-74) verwys in sy bespreking van humoristiese taalspel na die psigoanalitiese benadering tot humorteorie, die kognitiewe teorie in terme van inkongruensie, sowel as die somatiese (mediese en terapeutiese) teorie. In taalonderrig kan spel met sosiale taboes (oor seksuele verhoudings, godsdiens en aggressie in sosiale groepe) - soos wat dit in die humor van die meeste gewilde kultuurmediavorme manifesteer - suksesvol ingesluit word as humormateriaal (Cook, 2000:158-159). Die kreatiewe (alhoewel sensitiewe) integrasie van taboes in taalspel kan ook impliseer dat die relevante linguistieke elemente op 'n nuwe manier aandag kry en dat beide kompetisie en samewerking geïntegreer kan word. Verder kan taalspel sosialiseringfunksies vervul deur middel van die kreatiewe verwerking van aggressie, rebellie, versoening en solidariteit deur middel van humor.

Dit is veral die omkering ("inversion") deur spel met (sosiale) grense en dubbelsinnighede wat vir hierdie studie relevansie inhou (vergelyk 4.5, 6.3.5 en 7.9) omdat dit implikasies het vir die skryf van parodieë in ooreenstemming met Bakhtin se konsep van karnaval as simboliese aggressie en gewettigde rebellie (Eco, 1984a:6; Eco, 1986:275; Cook, 2000:84-85). Uiteindelik kan dit gestel word dat spel met taal 'n magtige instrument is in die interpersoonlike, estetiese en spirituele lewensfere, sowel as in wetenskaplike begrip, innoverende denke, en die oorlewing en aanpassingsvermoë van individue, samelewings en die menslike spesie (Cook, 2000:91).

Ek stem saam met Brokensha en Greyling (2003:75) dat vormgesentreerde taalonderrig nie uitgesluit behoort te word in taakgerigte taalonderrig nie. Hulle haal studies aan wat gedoen is deur Swain (1996), Doughty en Varela (1998), Turnbull (1999), Koproswki (1999) om hul standpunt te motiveer. Ook Brutan (2002:281) maan dat taakgerigte aktiwiteite volgens



opvoedkundige en linguistiese doelwitte gekies behoort te word (lees: uitkomst in die Suid-Afrikaanse konteks).

Clark (1996:261) beklemtoon dat opvoedkundige take verskeie dimensies het, naamlik dat dit doelgerig en gekontekstualiseer is, en outentieke aktiwiteite sowel as integrasie van metakognitiewe, konseptuele kennis en begrip van die onderwerp, prosesse en produkte insluit. Van den Branden (2000:9) toon aan dat grammatika steeds 'n belangrike plek inneem in hierdie benadering, maar dat die volgorde van aanbieding daarvan nie dieselfde is as in tradisionele benaderings nie (Van den Branden, 1995; Long, 1998; Long & Robinson, 1998; Skehan, 1998). My argument in hierdie verband is juis dat taakgerigte aktiwiteite met humormateriaal in taalonderrig gebruik kan word, onder andere vanweë die interaktiewe aard van rekenaarprogramme.

Een van die maniere waarop taalspel volgens die konstruktivistiese leerteorie en taakgerigte benadering in taalonderrig geïntegreer kan word, is die gebruik van die rekenaar in 'n sogenaamde virtuele of e-klaskamer. ROTO (rekenaarondersteunde taalonderrig) kry deesdae baie aandag in die onderwys. Volgens die Suid-Afrikaanse onderwysbeleid is dit goedgekeur dat ROTO deur middel van verskeie projekte geïmplementeer word (Department of Education, 2003:19-26, in Lawrence, 2004:7). Hierdie soort onderrig word ook in verskeie bronne RGTO (rekenaargesteunde taalonderrig) genoem. Dit kan egter as 'n wisselterm in Afrikaans beskou word, aangesien dit 'n vertaling is van die Engelse CALL (computer-assisted language learning). In hierdie studie is daar dus van ROTO gepraat (vergelyk 4.6, 5.6, 6.6 en 7.8) om te verwys na rekenaarondersteunde taalonderrig (Van der Berg, 1994).

Taalaanleer kan deur middel van ROTO deel word van die alledaagse (kulturele en visuele) werklikheid van Generasie X/Y/Z-leerders (vergelyk bylae 5) en bly nie net 'n intellektuele oefening en geïsoleerde kompartement nie. Dit is ook leerders se visuele geletterdheid wat hulle in staat sal stel om pikturale humor te verstaan en waardeer (Combrink *et al.*, 1997:77).

Die bedoeling van die ROTO-program wat vir T2-onderrig ontwikkel en in die navorsingsprogram gebruik is (vergelyk 4.6.1 en 5.6.2), was om die onderwysstudente te help in die proses om daarmee die aanleer van Afrikaans as addisionele taal te fasiliteer, 'n nuwe dimensie aan 'n tradisionele kursus te verskaf en alternatiewe maniere van taalleer met humormateriaal, spesifiek 'n strokiesprent van T.O. Honiball, te bied (Shulman, 2001). In hierdie opsig is daar deesdae 'n menigte spotprente en strokies beskikbaar wat as pikturele humor gebruik kan word om ROTO-programme in Afrikaans te ontwikkel.

Verder bied die insluiting van die rekenaar (in onder andere 'n rolspeldebat aan die hand van stereotipes; vergelyk 4.6.2 en 6.6.2) ook moontlikhede om die onderwysstudente bloot te stel aan 'n nuttige instrument wat vir huistaalonderrig gebruik kan word (Lawrence, 2004).

Dit is eers met die skryf van hierdie narratiewe refleksie op my eie groei as onderwyser dat ek verstaan het hoeveel waarde nabetraging het (vergelyk 5.6.2 en 6.9). Al het ek vroeër 'n indieptekursus oor onderwysers se refleksie gevolg ('n tiendaekursus wat in 1996 deur Karen Johnston van die VSA in Port Elizabeth aangebied is) en dus teoretiese kennis van refleksie gehad het, kon ek dit eers verstaan toe ek "gedwing" is om dit self te doen (Johnson & Golombek, 2002).

My eie stryd in hierdie verband is verwoord deur die student wat parodie no. 5 geskryf het se refleksie (vergelyk bylae M) toe hy geskryf het: "Op die vraag of die vraagvraer die antwoord ken ... ek het my bedenkinge..." Wat ek tog interessant vind, is hoe hierdie student gevorder het in die proses van refleksie; dat ek - sonder dat ek dit enigszins "korrek" gefasiliteer het - by hom die beste refleksie gekry het. Die res van die studente het dit wel kunsmatig en pligsgetrou gedoen en telkens ingelewer, maar hierdie soort indiepte-terugkyk en -bevraagtekening het ek nie by ander studente gevind nie.

Aspirantonderwysers behoort as mense raakgesien en begelei te word oor hul eie emosionele struikelblokke en in hul emosionele groei. Ek vind dit interessant dat een student (vergelyk bylae C, no. 4) in haar refleksie aan die hand van oop vrae meestal dinge genoem het wat haar weerhou van haar vermoë om in haar ander vakke te presteer en te produseer en haar

worstelinge met alledaagse menswees. Sy het hierdie ervarings nooit in verband gebring met die invloed daarvan op haar funksionering in my opdragte nie. Tog meen ek dat net die feit dat sy dit opgeskryf het, haar wel gehelp het om afstand daarvan te kry, en dalk het die humor in die klas haar gehelp om dit te verwerk (vergelyk 6.9). Daarvan kan ek nie "wetenskaplik" getuig in positivistiese terme nie; dit is weer eens 'n intuïtiewe aanvoeling wat ek het. Tog toon die beskikbare navorsingsgetuienis (vergelyk 3.2) wel aan dat humor kan help om spanning te verlig en die klasatmosfeer positief kan maak.

As deel van my refleksie op die temporaliteit van my navorsingsondersoek is dit nodig om vervolgens te konsentreer op die waarde en tekortkominge van hierdie studie. Die vrae wat ek vir myself hiervoor gevra het, is naamlik: Vir wie het die gebruik van humormateriaal waarde? Wie sal nie hierby baat nie? Wat is die voordele en nadele daarvan om humormateriaal in taalonderrig te gebruik?

#### 8.4.4 Waarde en tekortkominge van hierdie studie

In hierdie studie het ek aangetoon hoe die gebruik van humormateriaal as onderriginstrument daartoe kan bydra om die negatiewe faktore wat kreatiwiteit in die onderrig van Afrikaans sou kon benadeel, te verminder. Behalwe dat humormateriaal daartoe bygedra het dat die primêre (onderwysstudente) en sekondêre (skoolleerders) deelnemers in my program se affektiewe houding positief teenoor taalonderrig was, het my studie ook aangetoon dat my benadering tot taalonderrig in ooreenstemming met die HNK is (vergelyk bylae A).

Die data wat my navorsingsprogram gegenereer het, was meervoudig, en die analise daarvan het dit vir my duidelik gemaak dat humormateriaal suksesvol in die onderrig van Afrikaans gebruik kan word. Die wyer betekenis van die navorsing is dat ek deur die gebruik van humor as onderrigmateriaal aangetoon het dat die professionele ontwikkeling van aspirantopvoeders enersyds daarby kan baat, en dat dit andersyds in die skool (deur die praktiese toepassing daarvan deur onderwysstudente tydens hul skoolbesoeke) kan bydra tot 'n meer doeltreffende ontwikkeling van leerders se kreatiwiteit en taalgebruik in die onderrig van die Afrikaanse taal en letterkunde.

Hoewel die onderwysbeleid duidelik spesifiseer dat die integrasie van humor aandag moet kry in taalonderrig, word dit myns insiens nie tans ten volle deur onderwysers ontgin nie. Berk (1998) onderskei 'n paar redes waarom humor nie dikwels as onderrigstrategie gebruik word nie (Ulloth, 2003a:35):

- onderwysers is nie opgelei om humor in die klaskamer te gebruik nie;
- baie onderwysers glo hulle sou die vaardighede van 'n professionele komediant nodig hê om humor in die klas te kan gebruik;
- mense glo onderwys is 'n ernstige saak en humor sal dit belaglik laat voorkom en die waarde van hul kennis en onderrig ondermyn.

Benewens dat die onderwysbeleid spesifiseer dat leerders se begrip en waardering van humortekste behoort te ontwikkel, is daar ook duidelike aanduidings in hierdie dokument oor die integrasie van leerders se emosionele (affektiewe) ontwikkeling met die oog op leerdergesentreerdheid in die taalonderrigkonteks.

Volgens Tulgan (2000:46,50) bring kennis van *Generasie X/Y/Z* 'n nuwe bewustheid van ironie, paradokse en inkongruensie as adolessente se humorbeleving en -uitdrukking. Ook Celek en Stander (1996, in Van der Watt & Prins, 2003:582) maak die onderwyser bewus van die konsep van relatiwiteit. Ulloth (2003b:126) meen dat die gebruik van humormateriaal verskeie voordele in die klaskamer en vir die leerproses kan inhou: dit kan ang en spanning verminder; dit bied 'n manier waarop leerders se aandag gefokus kan word; dit maak die leerproses prettig en aangenaam; dit verbeter leer en geheue, en dit kan denkprosesse en kreatiwiteit stimuleer.

Verder bied humormateriaal nuwe moontlikhede om vrees en ang te hanteer en te verminder en leer dus beter te laat plaasvind; dit versterk sosiale verhoudings en verbeter die klaskameratmosfeer (Check, 1997), en dit kan dissiplineprobleme verminder omdat aggressie beter hanteer word, byvoorbeeld deur woordspel (Cook, 2000:158-159; Gurian & Ballew, 2003). Laasgenoemde kan die gewaande outoriteit van die onderwyser verander en dit kan

selfs daartoe bydra dat die onderwyser beter in staat is om die rol van fasiliteerder te speel. Dit kan vir die onderwyser tot meer buigsaamheid, beter hantering van frustrasie en 'n langer loopbaan in die onderwys lei (Bobek, 2002:204).

Benewens dat die studie waardevol blyk te wees vir taalonderwysers, taalleerders en in onderwyseropleiding, is daar enkele tekortkominge wat ek vervolgens wil aantoon:

Alhoewel my studie herhaalbaar is, is daar verskeie faktore wat in die navorsingsprogram na vore kom wat nadere bestudering benodig, veral die verband tussen vroulike en manlike humorvoorkeure - juis omdat so 'n groot deel van die onderwyserskorps uit vroulike persone bestaan, terwyl die leerders in die skole seuns sowel as dogters insluit (vergelyk 4.3.2).

'n Ander aspek wat verdien om verder bestudeer te word, is hoe die gebruik van humormateriaal kan bydra tot die oplossing van dissiplineprobleme in die klaskamer. Hierdie studie toon wel aan dat die gebruik van humormateriaal positiewe gebruiksmoontlikhede kan hê juis omdat dit 'n manier is om leerders toe te laat om te speel met taal en hulle rebellie kreatief te kanaliseer (vergelyk 3.1, 4.4, 4.5, 4.6, 6.3 en 6.6). Dit is egter ook moontlik dat onderwysers of leerders se humorwaardering en -ekspressie aanstootlik kan wees vir die ontvangers daarvan (vergelyk 4.3, 4.6.2, 6.3.5, 6.3.6, 6.6.2 en 7.6) of dat die verstaan in die resepsie daarvan nie plaasvind nie en die ontvangers of deelnemers geïntimideer of uitgesluit word. Die gevare wat aan die gebruik van humormateriaal verbonde is, is dus nie voldoende verken in hierdie studie nie.

Ook die ontwikkeling van kreatiewe skryf as produk van taalonderrig met die gebruik van humormateriaal verdien meer aandag. Benewens dat daar moontlikhede is vir kreatiewe ekspressie (vergelyk 3.1, 4.4, 4.5, 4.6, 6.3 en 7.9), veronderstel die prosesbenadering wat gevolg is (vergelyk 5.6.2) dat die onderriggewer die kreatiewe proses verstaan en dat daar voldoende tyd daarvoor in die onderrigprogram ingeruim moet word. Oor hierdie aspek kan meer navorsing gedoen word, alhoewel dit moeilik is om kreatiwiteit te meet en te assesseeer.

Humormateriaal sou ook in verdere studies gebruik kan word om kritiese taalbewustheid in beide Afrikaans as T1 en T2 te ontwikkel (Telles, 2000:254) om tekstuele linguïstiek te bevorder (Vosloo, 2003), sowel as om die (kulturele) aspekte van humor as sosiolinguïstiese verskynsel te bestudeer (Calitz, 1979; Verster, 2003).

Alhoewel hierdie studie konsentreer op kontekstuele faktore soos die onderwysbeleid, kultuurmanifestasies soos Generasie X/Y/Z, adolessente as deel van 'n verbruikersamelewing en addisionele taal-leerders se konteks, is krities-opvoedkundige perspektiewe nie toereikend aangeraak nie (Fay, 1987; Liston & Zeichner, 1987; Barone, 1992; Alasuutari, 1998; Aveling, 2001; Denzin & Lincoln, 2005; Kincheloe & McLaren, 2005). In ander of opvolgstudies kan meer navorsing gedoen word oor die gebruik van humormateriaal in kulturele konteks en of dit leerders of onderriggewers kan bemagtig om diversiteit en inklusiwiteit in die taalklasskamer te bevorder.

Uiteindelik meen ek ook dat 'n tekortkoming in die studie my eie kritiese afstand van die navorsingsproses is, waarskynlik omdat ek te betrokke geraak het by (onmoontlike en) moontlike navorsingsmetodes wat kon regverdig en verdedig "what we assert we know and the process by which we know it" (Kincheloe & McLaren, 2005:318; ook Telles, 2000). Hierdie soort hermeneutiese begrip van die wyses waarop ek betekenis geskep het in my kritiese betrokkenheid by die kontekste waarin ek onderrig gegee het, sowel as my subjektiewe betrokkenheid by die onderwysstudente as deel van die onderrigprogram, het waarskynlik die lense waarmee ek waargeneem en verslag gegee het, gekleur.

My proefskrif as *bricolage* sou opgevolg kon word met 'n heuristiese studie van my eie lense, sienings en standpunte om krities vas te stel wat die basis van my eie konsepte van taal en onderrig is (Moustakas, 1990; Aoki, 1992 in Telles, 2000). In so 'n studie sou my narratief as diskoers ontleed kon word, as verbale aksie gesien kon word waarmee ek legitimiteit verkry vir myself en my werklikheid, as bemagtiging deur middel van opvoedkundige omstandighede, as produksie van 'n sosiaal-gesitueerde interaktiewe poging om te interpreteer en 'n (voorheen

gemarginaliseerde) stem en agentskap binne my eie konteks te bevestig (Chase, 2005:656-657).

## 8.5 Samevatting

Die gebruik van humor as onderriginstrument in die taalonderrigkonteks kan bydra tot die ontwikkeling van leerders se talente (Landvogt, 2001) en kommunikatiewe vaardighede deur die uitbreiding van opvoeders se kennis van leerders se affektiewe behoeftes, sowel as van opvoeders se onderrig- en assesseringsvaardighede (Nilsen & Nilsen, 1999).

Humormateriaal kan dus daartoe bydra om die affektiewe filter (vergelyk 1.3; hoofstuk 3) te verlaag deur 'n positiewe leeromgewing te skep (Doring 2000; Lyttle, 2001). Voorbeelde hiervan vir die taalonderrigsituasie kan gevind word in die massamedia soos televisie en tydskrifte. Pikturale humor soos in spotprente, humoristiese illustrasies en strokies spreek veral tot kinders wat geneig is om die modes, houdings, gebare en komiese uitdrukkings van hul heldefigure na te boots (Loveday & Chiba, 1986, in Verster, 2003).

Gesien in die lig van my narratiewe refleksies is dit vir my duidelik dat my navorsingsprogram (vergelyk 5.6.2) ten nouste gekoppel is aan die beginsels van leer, wat beslag vind in my eie onderrigpraktyk (vergelyk bylae T). 'n Studie van die onderwysbeleid in Suid-Afrika toon aan hoe dit taalonderrigpraktyk beïnvloed en dat dit van taalonderwysers verwag om aandag te gee aan humor, die affektiewe en kreatiwiteitsontwikkeling van leerders (vergelyk bylae A). Ook is dit belangrik dat onderwysers kennis moet dra van die sosiokulturele konteks waarbinne sekondêre leerders van Afrikaans leef (vergelyk bylae S).

Alhoewel my motivering vir die navorsing saamgehang het met die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans aan sekondêreonderwys-studente, het die skryf van hierdie proefskrif my genoop om vas te stel wat die onderliggende teoretiese raamwerke vir my onderrig is. In die proses het ek baie bewus geword van die kreatiewe proses en hoe om leerders kreatief te laat dink en skryf, en ten slotte was dit vir my 'n leerervaring om die navorsingsproses narratief te beskryf.

Leerders se persepsie van en deelname aan taalonderrig kan myns insiens verbeter as opvoeders 'n noodsaaklike paradigmaterskuiwing in hulleself kan bewerkstellig, naamlik van onderrig met die klem op kennis van die struktuur van die taal na onderrig met die klem op die ontwikkeling van die leerders se kommunikatiewe vaardighede en inagneming van die leerders se behoeftes en belangstellings. Hierdie verskuiwing kan plaasvind as opvoeders meer begryp van hul eie epistemologie, sowel as die leerder se affektiewe funksionering en die proses van die ontwikkeling van kritiese taalbewustheid (Bolinger, 1980, James & Garrett, 1991; Telles, 2000), linguistiese humor-teorie (Attardo & Raskin, 1991) en pragmatiese taalvaardigheid (Paradis, 1998:2) en dit kan toepas in die onderrig van Afrikaans.

Nie alleen moes ek die data waarmee ek gewerk het, sistematies neerskryf en analiseer nie - ek moes ook 'n bestekopname maak van wie ek is en hoe my eie kreatiewe proses werk. Vir my het die eintlike groei in kennis plaasgevind in die skryf van hierdie proefskrif, en is die groei in my epistemologie hoofsaaklik in die narratiewe refleksie gestimuleer. Laasgenoemde het my bemagtig om 'n stem te hê, om te weet dat dít wat ek doen, teoreties stewig verantwoord is en dat ek 'n bydrae tot opvoedkundige vernuwing kan lewer.



## BIBLIOGRAFIE

- Abdallah, A. 1996. Foster creativity in student teachers. In: *Community Review*. Vol. 14. [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 4 Desember).
- Abel, M.H. 2002. Humor, stress, and coping strategies. *Humor*, 15(4):365-381.
- Alasuutari, P. 1998. *An invitation to social research*. 1998. Londen: SAGE.
- Alder, H. 2001. *Mind to mind marketing: Communicating with 21st-century customers*. Londen: Kogan Page Limited.
- Alderman, D.H. & Popke, E.J. 2002. Humor and film in the Geography classroom: Learning from Michael Moore's *TV Nation*. *The Journal of Geography*, 101(6):228-239.
- Al-Weher, M. 2004. The effect of a training course based on constructivism on student teachers' perceptions of the teaching/learning process. *Asia-Pacific Journal of Teacher Education*, 32(2):169-184.
- Amabile, T.M. 1983. *The social psychology of creativity*. New York: Springer Verlag.
- Anderson, J.A. 1995. Toward a framework for matching teaching and learning styles for diverse populations. In: Sims, R.R. & Sims, S.J. (reds.). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. Londen: Greenwood Press. 99-78.
- Andresen, L. 1993. On becoming a maker of teachers: Journey down a long hall of mirrors. In: Boud, D., Cohe, R. & Walker, D. *Using experience for learning*. Buckingham: SRHE & Open University Press. 61-70.
- Annesley, J. 1998. *Blank fiction: consumerism, culture and the contemporary American novel*. New York: St. Martin's Press.
- Aoki, N. 1999. Affect and the role of teachers in the development of learner autonomy. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 142-154.
- Apol, L. 2002. "What do we do if we don't do haiku?" Seven suggestions for writers and teachers. *English Journal*, 91(3):89-97.
- Apte, M.L. 1985. *Humor and laughter: An anthropological approach*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Apte, M.L. 1987. Introduction. *International Journal of the Sociology of Language*, 65:5-8.

- Arnold, J. & Brown, H.D. 1999. Introduction: A map of the terrain. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 1-24.
- Ashley, K.M. 1990. Introduction. In: Ashley, K.M. (red.). *Victor Turner and the construction of cultural criticism. Between literature and Anthropology*. Bloomington: Indiana University Press. ix-xxii.
- Atkinson, J. & Claxton, G. (red.). 2000. *The intuitive practitioner: On the value of not always knowing what one is doing*. Philadelphia : Open University Press.
- Attardo, S. & Raskin, V. 1991. Script theory revis(it)ed: joke similarity and joke representation model. *Humor*, 4(4):293-347.
- Aveling, N. 2001. 'Where do you come from?': Critical storytelling as a teaching strategy within the context of teacher education. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 22(1):36-48.
- Aviles, K., Phillips, B., Rosenblatt, T. & Vargas, J. 2005. If higher education listened to me... *Educause Review*, September/Oktober, 40(5). [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.educause.edu/>. (2005, 2 November).
- Babad, E.Y. 1973. A multi-method approach to assessment of humor: A critical look at humor tests. *Journal of Personality*, 42(4):618-631.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2001. *The practice of social research*. New York: Oxford University Press.
- Badenhorst, A. 1997. Die benutting van die strokiesprent in die onderrig van Afrikaanse stelwerk en letterkunde op sekondêre vlak. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Bain, A.L. 2003. White Western teenage girls and urban space: Challenging Hollywood's representations. *Gender, Place and Culture*, 10(5):197-213.
- Baldwin, A.Y. 2001. Understanding the challenge of creativity among African Americans. *Journal of Secondary Gifted Education*. 11(3). [Elektronies]. EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 4 Desember).
- Band, A.J. 1990. Swallowing Jonah: The eclipse of parody. *Prooftexts*, 10:177-195.
- Baring-Gould, W.S. 1968. *The lure of the limerick*. Londen: Granada.
- Barone, T.E. 1992. Beyond theory and method: A case of critical storytelling. *Theory Into Practice*, XXI (2):142-146.

- Barreca, R. 1991. *They used to call me Snow White ... but I drifted; Women's strategic use of humor*. New York: Penguin.
- Basson, J. & Van Niekerk, F. 2002. *Wilde woordeboek 2*. Pretoria: LAPA.
- Bell, B. 2003. The rites of passage and outdoor education: Critical concerns for effective programming. *The Journal of Experiential Education*, 26(1):41-50.
- Bell, M. 2001. Online role-play: Anonymity, engagement and risk. *Education Media International*, 38(4):252-260.
- Belz, J.A. 2002. Second language play as a representation of the multicompetent self in foreign language study. *Journal of Language, Identity, and Education*, 1(1):13-39.
- Benwell, B. 2001. Male gossip and language play in the letters pages of men's lifestyle magazines. *Journal of Popular Culture*, 34(4):19-33.
- Berk, R.A. 1998. *Professors are from Mars, students are from Snickers, How to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*. Wisconsin: Mendota.
- Bernard, C. 1999. The cultural agenda of parody in some contemporary English novels. *European Journal of English Studies*, 3(2):167-189.
- Bhabha, H. 1990. *Nation and narration*. New York: Routledge.
- Bhabha, H. 1994. *The location of culture*. Londen: Routledge.
- Bippus, A.M. 2003. Humor motives, qualities, and reactions in recalled conflict episodes. *Western Journal of Communication*, 67(4):413-426.
- Black, L. 1986. Kommunikatiewe taalonderrig, met spesiale verwysing na letterkunde-onderrig en eksaminering. *Klasgids*, April:62-74.
- Blacquièrè, A. 1989a. Die leser in die Tweedetaalklas. *Klasgids* 24(3):15-23.
- Blacquièrè, A. 1989b. Kommunikatiewe taalonderrig: Moontlikhede vir Afrikaans Tweede Taal. *Klasgids*, Mei:50-57.
- Blacquièrè, A. 1995. Codes in conflict - the visual element in text. In: Lanham, L.W., Langhan, Blacquièrè, A. & Wright, L. *Getting the message in South Africa*. Howick: Brevitas.
- Bloemhof, F. 2005. *Nie vir kinders nie*. Kaapstad: Tafelberg.
- Bobek, B.L. 2002. Teacher resiliency: A key to career longevity. *The Clearing House*, 75(4):202-205.

- Bolinger, D.L. 1980. *Language - the loaded weapon*. Londen: Longman.
- Bomans, G. 1951. *Memoires of gedenkschriften van minister Pieter Bas*. Antwerpen: Uitgeverij Het Spectrum.
- Bomans, G. 1957. *Omnibus: Humor en ernst uit het werk van Godfried Bomans*. Amsterdam: Elsevier.
- Bomans, G. 1970. *Denkend aan Vlaanderen*. Utrecht: Lannoo.
- Booyse, C. 1992. Onderrigstrategieë ter verbetering van die houding van leerlinge teenoor Afrikaans as skoolvak. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Bosch, B. 1995. Taalgesindhede en die onderrig van Afrikaans. *Per Linguam*, 11(1):14-24.
- Bosch, B. 1997. Humor in die taalklaskamer. *Tydskrif vir Taalonderrig* 31(2):190-201.
- Bosman, M. 1987. *Die hoërskoolleerling as leser*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Bosman, N. 2002. Die konsep WOEDE soos geleksikaliseer in Afrikaanse en Nederlandse idiome. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 42(2):145-152.
- Botha, J.J. 1987. Rekenaars in taalonderrig. *Per Linguam*, 3(1):14-19.
- Botha, L. 1989. Tweedetaalteorie vir die eerstetaalonderwyser. *Per Linguam*, 5(1):50-58.
- Braude, S. 1995. The implications for humour in children's literature, with specific reference to the contemporary South African situation. Proceedings of the International Conference on Children's Literature, Vol 3. Pretoria: Unisa Press.
- Bredella, L. & Haack, D. 1988. *Perceptions and misperceptions: The United States and Germany*. Tübingen: Gunter Narr Verlag.
- Breen, M.P. 1985. The social context for language learning - a neglected situation? *Studies in Second Language Acquisition*, (7):135-158.
- Brieschke, P.A. 1992. Reparative praxis: Rethinking the catastrophe that is social science. *Theory Into Practice*, XXXI(2):173-180.
- Brokensha, S.I. & Greyling, W.J. 2003. Consciousness-raising about grammar in the second-language classroom: Utilising authentic samples of learner-learner interaction in a task-based oral activity. *Journal for Language Teaching*, 37(1):74-91.

- Broner, M.A. & Tarone, E.E. 2001. Is it fun? Language play in a fifth-grade Spanish immersion classroom. *The Modern Language Journal*, 85(3):493-525.
- Brown, B.L. 1997. New learning strategies for Generation X. *ERIC Digest*, 184. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.cete.org/acve>. (2005, 15 September).
- Brumfit, C. 1983. *Communicative methodology in language teaching*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Bruner, J. 1996. *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J.S. 1962. *On knowing - essays for the left hand*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brutan, A. 2002. From tasking purposes to purposing tasks. *ELT Journal*, 56(3):280-288.
- Bryant, J., Comisky, P. & Zillmann, D. 1979. Teacher's humour in the college classroom. *Communication Education*, 28(2):110-118.
- Burzynska, J. 2001. The young that got away. *Harpers. Oktober*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.winexmagazine.com/archives/harpers.htm>. (2005, 15 September).
- Büscher, M., Gill, S., Mogensen, P. & Shapiro, D. 2001. Landscapes of practice: Bricolage as a method for situated design. *Computer Supportive Cooperative Work*, 10:1-28.
- Butler, D.L., Laubscher, H.N., Jarvis-Selinger, S. & Beckingham, B. 2004. Collaboration and self-regulation in teachers' professional development. *Teaching and Teacher Education*, 20:435-455.
- Buyts, J. 2005. Taalspele. *Kakkerlak*, Winter: 68-70.
- Caine, R.N. & Caine, G. 1991. *Making connections: Teaching and the human brain*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Calitz, F.C. 1979. Spot, skel en verwante verskynsels in Afrikaans. Ongepubliseerde D.Lit-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Cann, A. & Calhoun, L.G. 2001. Perceived personality associations with differences in sense of humor: Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor. *Humor*, 14(2):117-130.
- Cantor, J. 1976. What is funny to whom? *Journal of Communication*, 26(3):315-321.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. Londen: Falmer.

- Caudron, S. 1997. Can Generation Xers be trained? *Training and Development*, 51(3):20-24.
- Cervantes, Michuel de. 2000. *The ingenious hidalgo Don Quixote de la Manca*. Londen: Penguin.
- Cetron, M. & Cetron, K. 2004. A forecast for schools. *Educational Leadership*, 22-29.
- Chapelle, C. & Green, P. 1992. Field independence/dependence in second-language acquisition research. *Language Learning*, 42(1):47-83.
- Chapelle, C. & Roberts, C. 1986. Ambiguity tolerance and field independence as predictors of proficiency in English as a second language. *Language Learning*, 36(2):27-45.
- Chapman, A.J. & Foot, H. (reds.). 1977. *Its' a funny thing, humor*. New York: Pergamon.
- Charney, M. 1983. Comic creativity in plays, films and jokes. In: McGhee, P.E. & Goldstein, J.H. *Handbook of humor research. Vol II*. New York: Springer-Verlag. 33-40.
- Chase, S.E. 2005. Narrative inquiry. Multiple lenses, approaches, voices. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3e uitgawe. Londen: SAGE. 651-679.
- Check, J.F. 1997. Humor in education. *Physical Educator*, 54(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2002, 8 Februarie).
- Chiaro, D. 1992. *The language of Jokes. Analysing verbal play*. Londen: Routledge.
- Chiasson, P.E. 2002. Using humour in the second language classroom. *The Internet TESL Journal*, VIII(3). [Elektronies]. Beskikbaar: <http://iteslj.org>. (2003, 4 November).
- Clabby, J.F. 1980. The wit: A personality analysis. *Journal of Personality Assessment*, 44(3):307-310.
- Clandinin, D.J. 2002. Storied lives on storied landscapes: Ten years later. *Curriculum and Teaching Dialogue*, 4(1):1-4.
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 1990. Narrative, experience and the study of curriculum. *Cambridge Journal of Education*. [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2006, 16 Junie).
- Clandinin, D.J. & Connelly, F.M. 1998. Stories to live by: Narrative understandings of school reform. *Curriculum Inquiry*, 28(2):150-155.
- Clandinin, D.J. & Huber, J. 2002. Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum Inquiry*, 32(2):161-169.

- Clapman, M.M. 2001. The effects of affect manipulation and information exposure on divergent thinking. *Creativity Research Journal*, 13(3&4):335-350.
- Clark, J.L. 1996. Task-based learning: Purposes, processes and ever-improving knowledge and language. *Journal for Language Teaching*, 30(4):251-269.
- Classics of World Art. 1969. *The complete paintings of Bruegel*. Londen: Weidenfeld & Nicholson.
- Claxton, G. 1997. *Hare brain tortoise mind. Why intelligence increases when you think less*. Londen: Fourth Estate.
- Cloete, T.T. (red.). 1992. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM.
- CNN. 2005. Who is more likely to enjoy a good joke? *Health*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.cnn.com/2005/HEALTH/11/07/gender.humor.ap.idex.html>. (2005, 21 November).
- Coates, J. 1986. *Women talk*. Oxford: Blackwell.
- Codrington, G.T. 1998. Generation X: Who, what, why and where to? [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.tomorrowtoday.biz/mindthegap>. (2005, 8 September).
- Codrington, G.T. 1999. Multi-generational ministries in the context of a local church. M.Thesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.youth.co.za>. (2005, 8 September).
- Cohen, Y. & Norst, M. 1989. Language ego, language fear and regression in adult language learning. *Australian Review of Applied Linguistics*, 12(2):68-88.
- Collie, S. & Slater, S. 1987. *Literature in the Language Classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Colpin, M., Linsen, B. & Van Gorp, K. 1997. Taakgericht taalvaardigheidsonderwijs. In: *Gids voor het basisonderwijs*. Diegem: Kluwer Editorial. CURR 3030:1-29.
- Combrink, J. 1998. *Kwinksinnig*. Kaapstad: Tafelberg.
- Combrink, L. 1996. Kulturele geletterdheid en multikulturele onderwys. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 30(1):1-13.
- Combrink, L. 1999. Afrikaans en Geskiedenis hand aan hand. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 33(3):183-196.
- Combrink, L., Faasen, N., Geysler, H. & Kloppers, A. 1997. *Taalkonteks*. Johannesburg: Juta.

- Conle, C. 2000a. Narrative inquiry: Research tool and medium for professional development. *European Journal of Teacher Education*, 23(1):49-63.
- Conle, C. 2000b. Thesis as narrative or "What is the inquiry in narrative inquiry?" *Curriculum Inquiry*, 30(2):189-214.
- Conle, C. 2003. An anatomy of narrative curricula. *Educational Researcher*, 32(3):3-15.
- Connelly, F.M. 2000. Life in the foothills of curriculum. *Curriculum Studies*, 32(4):743-748.
- Conradie, P.J. 1992. Melodrama. In: Cloete, T.T. (red.). *Literêre terme en teorieë*. Pretoria : HAUM. 285-6.
- Convery, A. 1998. A teacher's response to 'reflection-in-action'. In: *Journal of Education*. Vol. 28(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2006, 24 Julie).
- Considine, D.M. 1987. Visual literacy and the curriculum: more to it than meets the eye. *Language Arts*, 64(6):634-640.
- Cook, G. 2000. *Language play, language learning*. Oxford: Oxford University Press.
- Cook, L.S., Fry, P.G., Konopak, B. & Moore, C. 2002. Problems in developing a constructivist approach to teaching: One teacher's transition from teacher preparation to teaching. *The Elementary School Journal*, 102(5):389-413.
- Cope, B. and M. Kalantzis. 1993. The Power of Literacy and the Literacy of Power. In *The Powers of Literacy. A Genre Approach to Teaching Writing*. Londen: Falmer Press.
- Cornew, C. 1995. "Paradoxia epidemica" in the art of Pieter Bruegel the Elder: An investigation into sixteenth-century parody. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Coser, R.L. 1960. Laughter among colleagues. *Psychiatry*, 23:81-95.
- Couldry, N. 2003. *Media rituals: a critical approach*. Londen: Routledge.
- Coupland, D. 1991. *Generation X: Tales for an accelerated culture*. New York: St. Martin's Press.
- Couturier, R.L., Mansfield, R.S. & Gallagher, J.M. 1981. Relationships between, humor, formal operational ability, and creativity in eight graders. *Journal of Genetic Psychology*, 139:221-226.



- Cowart, D. 1993. *Literary symbiosis: The configured text in twentieth-century writing*. Athens, GA: University of Georgia Press.
- Cramond, B. 2001. Interview with E. Paul Torrance on creativity in the last and next millenia. In: *Journal of Secondary Gifted Education*. Vol. 11(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 4 November).
- Crandall, J.A. 1999. Cooperative language learning and affective factors. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 226-245.
- Crawford, M. 1995. *Talking difference: On gender and language*. Londen: Sage.
- Crawford, M. 2003. Gender and humor in social context. *Journal of Pragmatics*, 35:1413-1430.
- Crawford, M. & Gressley, D. 1991. Creativity, caring and context. *Psychology of Women Quarterly*, 15:217-231.
- Crawford, M. & Unger, R. 2000. *Women and gender: A feminist psychology*. New York: McGraw-Hill.
- Crew, H.S. 2002. Spinning new tales from traditional texts: Donna Jo Napoli and the rewriting of fairy tale. *Children's Literature in Education*, 33(2): 77-95.
- Crookes, G. 1992. Theory Format and SLA theory. In: *SSLA*, 14:425-449.
- Crookes, G. & Schmidt, R.W. 1991. Motivation: Reopening the research agenda. *Language Learning*, 41(1):469-512.
- Cropley, A.J. 2000. Defining and measuring creativity: Are creativity tests worth using? *Roeper Review*, 23(2):72-79.
- Crowe, J.H. 2004. The relationship between selected affective factors and achievement in English of secondary school students in Zimbabwe. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Cuijpers, P. 1988. *Er was eens een boer in Timboektoe: De limerick als pleziervers*. Amsterdam: Vormgewing Marius van Leeuwen.
- Cunningham, D. 2002. Languages, technology and teaching: Challenges and solutions for the 21st century. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 35(4):201-222.
- Cunningham, K. 2000. Integrating CALL into the writing curriculum. *The Internet TESL Journal*, 6(5). Mei. [Intyds]. Beskikbaar: <http://iteslj.org> (26/11/2004).

- Curnutt, K. 1996. Parody and pedagogy: Teaching style, voice, and authorial intent in the works of Gertrude Stein. *College Literature*, 23(2). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2005, 12 April).
- Dahl, R. & Blake, Q. 1982. *Revolting rhymes*. Londen: Penguin Books.
- Daniel, E. 1999. Learning styles. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://ils.unc.edu/daniel/214/learnstyle.html> (2005, 16 September).
- Dawson, P. 2005. *Creative writing and the New Humanities*. New York: Routledge.
- De Beer, J.A. 1986. Ons verwaarloos ons idioomskat. *Klasgids*, 21(1):99-108.
- De Bono, E. 1977. Information processing and new ideas - lateral and vertical thinking. In: Parnes, S.J., Noller, R.B. & Biondi, A.M. *Guide to creative action: Revised edition of creative behavior handbook*. New York: Charles Scribner's Sons. 195-216.
- De Bono, E. 1990. *I am right, you are wrong: From this to the New Renaissance: From rock logic to water logic*. Londen: Viking.
- Deci, E.L. & Ryan, R.M. 1987. The support of autonomy and the control of behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6):1024-1037.
- Degenaar, J.J. 1990. Intertekstualiteit. In: Malan, C. & Jooste, G.A. *Onder andere. Die Afrikaanse letterkunde en kulturele kontekste*. ALV Publikasiereeks 4. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- De Jager, B., Reezigt, G.J. & Creemers, B.P.M. 2002. The effects of teacher training on new instructional behaviour in reading comprehension. *Teaching and Teacher Education*, 18:831-842.
- Denscombe, M. 1998. *The good research guide for small-scale social research projects*. Philadelphia: Open University Press.
- Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (red.). 2005. *The SAGE handbook of qualitative research*. 3e uitgawe. Londen: SAGE Publications.
- Dentith, S. 2000. *Parody*. Londen: Routledge. (The New Critical Idiom series).
- Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9 (skole)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. 2003. *Nasionale Kurrikulumverklaring Grade 10-12 (skole)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.

Department of Education. 1997. *Policy document: Senior Phase (grades 7-9)*. Western Cape: Education Department.

Department of Education 2003. *Draft White Paper on e-Education: Transforming Learning and Teaching through ICT*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.info.gov.za/whitepaper/2003/e-education.pdf>. (2006, 30 Januarie).

De Vos, P. 1990. *Vincent van Gogga*. Kaapstad: Tafelberg.

De Vos, P. 2000. So skryf jy 'n limerick. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.storiewerf.co.za/>. (2003, 9 Maart).

De Vos, P. 2004. *Mallemeuleman*. Kaapstad: Tafelberg.

De Vos, P. & Grobler, P. 1999. *Kat se blad. Stuitige strokies*. Kaapstad: Human & Rousseau.

Dewitte, S. & Verguts, T. 2001. Being funny: A selectionist account of humor production. *Humor*, 14(1):37-53.

Dickson, R. 2002. Creating joy: Adolescents writing poetry with young children. *Voices from the Middle*, 10(2):384-2.

Domino, G., Short, J., Evans, A & Romano, P. 2002. Creativity and ego defense mechanisms: some exploratory empirical evidence. *Creativity Research Journal*, 14(1):17-25.

Doring, A. 2000. The use of cartoons as a teaching and learning strategy. *TEDI conferences*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.tei.uq.edu.au/conferences>. (2002, 8 Januarie).

Dorson, R.M. 1972. *Folklore and folklife*. Chicago: University of Chicago Press.

Dreyer, A.M. 2003. Transformative learning and mapping creativity: A case study of a South African designer. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.

Dreyer, J.A.E. 2005. 'n Opleidingsprogram in alternatiewe interaksietodes vir onderwysers. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.

Dube, M.M.R. 1992. Language attitudes in Soweto - the place of indigenous languages. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Soweto: Vista Universiteit.

Du Preez, R. & Scholtz, J.J.H. 2004. Die verskillende dimensies van verpakking: 'n Toepassing op Generasie X en Y se kosmetiekaankope. *Management Dynamics*, 13(1):25-33.

- Dulay, H. & Burt, M. 1977. Remarks on creativity in language acquisition. In: Burt, M., Dulay, H. & Finnochiaro, M. (reds.). *Viewpoints on English as a second language*. New York: Regents. 95-126.
- Dundes, A. (red.). 1965. *The study of folklore*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Eaton, T. 2003. Culture? What is culture? In: *Laugh it off - Annual - South African youth culture*. Kaapstad: Double Storey Books. 30.
- Eberle, B. 1982. *Visual thinking: A SCAMPER tool for useful thinking*. Buffalo, NY: D.O.K.
- Eco, U. 1984a. The frames of comic freedom. In: Sebeok, T.A. (red.). *Carnival!* New York: Mouton Publishers. 1-9.
- Eco, U. 1984b. *The name of the rose*. Londen: Pan Books.
- Eco, U. 1986. *Travels in hyperreality*. Londen: Pan Books.
- Edwards, J. 1984. *Linguistic minorities, policies and pluralism*. Londen: Academic Press.
- Edwards, J. 1985. *Language, society and identity*. New York: Basil Blackwell.
- Ehrman, M. 1999. Ego boundaries and tolerance of ambiguity in second language learning. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 68-86.
- Elliott, J. 2005. *Using narrative in social research*. Londen: SAGE.
- Endlich, E. 1993. Teaching the psychology of humor. *Teaching Psychology*, 20(3):181-183.
- Engelbrecht, M. 1993. Die verband tussen kreatiwiteit en die leerstyle van Kolb. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Engelbrecht, M.M. 1990. Selected techniques for reducing the affective filter in the English second language classroom. M.Ed-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Epstein, J.S. 1998. Introduction: Generation X, youth culture and identity. In: Epstein, J.S. (red.). *Youth culture: Identity in a postmodern world*. Massachusetts: Blackwell. 1-23.
- Ermarth, E.D. 1999. Finger exercises: Parody as a practice for postmodernity. *European Journal of English Studies*, 3(2):226-240.
- Ervin-Tripp, S. & Lampert, M.D. 1992. Gender differences in the construction of humorous talk. In: Hall, K. Bucholtz, M. & Moonwoman, B. (reds.). *Locating power*, University of California. Berkeley, CA: Berkeley Woman and Language Group. 105-117.

- Estes, C.A. 2004. Promoting student-centered learning in experiential education. *The Journal of Experiential Education*, 27(2):141-160.
- Farley, J. 1981. Perceiving the student: enriching the social studies through the affective domain. *Theory into Practice*, XX(3):180-186.
- Fasko, D. 2001. An analysis of Multiple Intelligence theory and its use with the gifted and talented. *Roeper Review*, 23(3):126-131. [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 4 November).
- Faust, J., Ginno, E.A., Laherty, J. & Manuel, K. 2001. Teaching information literacy to Generation Y: Tested strategies for reaching the headphone-wearing, itchy mouse fingered, and frequently paged. Aanbieding by ACRL-konferensie, California State University, Hayward. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.library.csu Hayward.edu> (2005, 16 September).
- Fay, B. 1987. *Critical Social Science. Liberation and its limits*. New York: Cornell University Press.
- Feingold, A. & Mazzella, R. 1993. Preliminary validation of a multidimensional model of wittiness. *Journal of Personality*, 61(3):439-456.
- Felder, R.M. & Brent, R. 2003. Learning by doing. *Chemical Engineering Education*, 37(4):282-283. E-pos van reis@stanford.edu aan ekruger@sun.ac.za (2004, 23 Januarie).
- Feldman, A. 2003. Validity and quality in self-study. *Educational Researcher*, 32(2):26-28.
- Felstiner, J. 1973. *The lies of art: Max Beerbohm's parody and caricature*. Londen: Gollancz.
- Finnegan, R. 1970. *Oral Literature in Africa*. Oxford: Clarendon Press.
- Flack, J. 1997. *From the land of enchantment. Creative teaching with fairy tales*. Colorado: Teacher Ideas Press.
- Fosnot, C.T. 1996. *Constructivism: Theory, perspectives and practice*. New York: Teachers College Press.
- Franzini, L.R. 1996. Feminism and women's sense of humor. *Sex Roles*, 35(11/12):811-819.
- Franzini, L.R. 2002. *Kids who laugh: How to develop your child's sense of humor*. New York: Square One Publishers.
- Freheit, S.R. & Overholzer, J.C. 1998. The association between humor and depression in adolescent psychiatric inpatients and high school students. *Journal of Adolescent Research*, 13(1). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2002, 20 November).

- Freud, S. 1916. *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: Penguin.
- Friedman, H.H., Halpern, N. & Salb, D. 1999. Teaching statistics using humorous anecdotes. *The Mathematics Teacher*, 92(4):305-309.
- Fry, W.F. & Allen, M. 1996. Humour as creative experience: The development of a Hollywood humorist. In: Chapman A.J. & Foot, H.C. (reds.). *Humor and laughter: Theory, research, and applications*. Londen: Transaction Publishers. 245-258.
- Führ, M. 2002. Coping humor in early adolescence. *Humor*, 15(3):283-304.
- Gardner, H. 1985. *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. 1991. *The unschooled mind*. Londen: Fontana Press.
- Gardner, H. 1999. *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Gardner, R. 1985. *Social psychology and second language learning: the role of attitudes and motivation*. Edward Arnold.
- Gardner, R.C. & MacIntyre, P.D. 1993. A student's contribution to second language learning. Part II: Affective variables. *Language Teaching*, 26:1-11.
- Garner, J.F. 1994. *Politically correct bedtime stories*. Londen: Souvenir.
- Genette, G. 1997. *Palimpsests. Literature in the second degree*. Lincoln: University of Nebraska Press.
- Gillis, C. & Johnson, C.L. 2002. Metaphor as renewal: Re-imagining our professional selves. *English Journal*, 91(6):37-43.
- Gillooly, E. 1991. Women and humor. *Feminist Studies*, 17(3). [Elektronies], Beskikbaar: EbscoHost, Academic Premier. (2005, 8 Mei).
- Gordon, L. 1996. Revolting rhymes: humour as a subversive activity in children's literature. *Proceedings of the International Conference on Children's Literature*, Vol 1. Pretoria: Unisa Press.
- Gough, N. 1994. Narration, reflection, diffraction: Aspects of fiction in educational inquiry. *Australian Educational Researcher*, 21(3):47-78.
- Gouws, T. & Snyman, M. 1995. *Om beter te kan sien: 'n Gids tot visuele geletterdheid*. Pretoria: JP van der Walt.

- Greeff, S., Beukes, R. & Esterhuyse, K. 2004. Die verband tussen konserwatisme en kognitiewe buigsaamheid by Suid-Afrikaanse adolessente. *Acta Academica*, 36(2):144-171.
- Green, S.K. & Gredler, M.E. 2002. A review and analysis of constructivism for school-based practice. *School Psychology Review*, 31(1):53-70.
- Griffiths, R. & Sheen, R. 1992. Disembedded figures in the landscape: A reappraisal of L2 research in field dependence/independence. *Applied Linguistics*, 13(2):133-148.
- Grobbelaar, P.W. & Jordaan, W. 1980. *Bietjie baie bogtery*. Kaapstad: Tafelberg.
- Grové, A.P. 1976. (red.). *Letterkundige sakwoordeboek vir Afrikaans*. Kaapstad: Nasou.
- Guariento, W. & Morley, J. 2001. Text and task authenticity in the EFL classroom. *ELT Journal*, 55(4):347-353.
- Gullette, M.M. 2001. The contrived war between "The Xers" and "The Boomers". *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 23(2):137-165.
- Gurian, M. & Ballew, A.C. 2003. *The boys and girls learn differently: Action guide for teachers*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Hambidge, J. 2005. Kombuis se skouspel laat jou bulder. *Die Burger*, 11 November.
- Hanekom, A. 2005. Om tot beter verstaan van die leesproses te kom - 'n outobiografiese narratief. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Hannoosh, M. 1989. *Parody and decadence: Laforgue's Moralités légendaires*. Columbus: Ohio State University Press.
- Hansen, E.J. & Stephens, J.A. 2000. The ethics of learner-centered education. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.findarticles.com>. (2005, 12 September).
- Harrowven, J. 1976. *The limerick makers*. Londen: Futch & Co.
- Hay, J. 1999. Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of Pragmatics*, 32:1-34.
- Hay, J. 2001. The pragmatics of humor support: *Humor: The International Journal of Humor Research*, 14:55-82.
- Hayward, J.J.H. 2003. Die belangrikheid van die verskillende dimensies van verpakking vir Generasie X en Y: 'n toepassing in die kosmetiese bedryf. Ongepubliseerde M.Com-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

- Henkin, B. & Fish, J.M. 1986. Gender and personality differences in the appreciation of cartoon humor. *The Journal of Psychology*, 120(2):157-175.
- Herangi, B. 2002. So, like, what's these Xers, man? In: Tiplady, R. (red.). *Postmission: World Mission by a postmodern generation*. Cumbria: Paternoster.
- Heyns, D. 2002. Providing a web-based information resource for Afrikaans First Language teachers. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Pretoria: Universiteit Pretoria.
- Hofer, B.K. 2001. Personal epistemology research: Implications for learning and teaching. *Journal of Educational Psychology Review*, 13(4):353-383.
- Honig, A.S. 2001. How to promote creative thinking. In: *Early Childhood Today*. Vol. 15(5). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 3 November).
- Howard, B.C., McGhee, S., Schwartz, N. & Purcell, S. 2000. The experience of constructivism: Transforming teacher epistemology. *Journal of Research on Computing in Education*, 32(4):455-465.
- Howe, F.C. 1993. The child in the elementary school. *Child Study Journal*, 23(4). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 23 November).
- Hsu, S. 1999. How to design a virtual classroom. *THE Journal*, 27(2). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2004, 2 Desember).
- Hugo, A.J. 2001. Lees en studeer op tersiêre vlak: Die affektiewe komponent van lees verdien ook aandag. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 35(2&3):138-145.
- Hunt, S.K. 2003. Encouraging student involvement: An approach to teaching communication. *Communication Studies*, 54(2):133-136.
- Hutcheon, L. 1985. *A theory of parody*. Londen: Methuen.
- Ip, A., Linser, R. & Naidu, S. 2001. Simulated worlds: Rapid generation of web-based role-play. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://ausweb.scu.edu.au/>. (2005, 8 Oktober).
- Irwin, W. & Lombardo, J.R. 2001. *The Simpsons* and allusion: "Worst essays ever". In: Irwin, W., Conard, M.T. & Skoble, A.J. (reds.). *The Simpsons and philosophy*. Chicago: Open Court. 81-92.
- James, C. & Garrett, P. (reds.) 1991. *Language awareness in the classroom*. Londen: Longman.
- Jansen, W.H. 1965. The esoteric-exoteric factor in folklore. In: Dundes, A. (red.). *The study of folklore*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 42-51.



- Jaskanen, S. 1999. On the inside track to Loserville, USA: Strategies used in translating humour in two Finnish versions of *Reality Bites*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling. Universiteit van Helsinki. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://ethesis.helsinki.fi.julkaisut/hum/engla/pg/jaskanen/index/html>. (2005, 15 September).
- Jenkins, M.M. 1985. What's so funny? Joking among women. In: Bremner, S., Caskey, N. & Moonwoman, B. (reds.). *Proceedings of the First Berkeley Women and Language Conference*. Berkeley CA: Berkeley Woman Language Group.
- Jensen, E. 2000. *Brain-based learning*. San Diego, CA: The Brain Store.
- Johnson, K.E. 1999. *Understanding language teaching: Reasoning in action*. New York: Heinle & Heinle.
- Johnson, K.E. & Golombek, P.R. 2002. *Teachers' narrative inquiry as professional development*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Jooste, G.A. 1991. Taaltoer in die woestyn: Marais se *Dwaalstories*. *Literator*, 2:59-68.
- Joyce, J. 1968. *Ulyssus*. Harmandsworth: Penguin.
- Kamwangamalu, N.M. 1997. English and transformation to multicultural education in the new South Africa. *Journal for Language Teaching*, 31(2):243-252.
- Kaplan, C. 1996. *Questions of travel: Postmodern discourses of displacement*. Londen: Duke University Press.
- Karp, H., Fuller, C. & Sirias, D. 2002. *Bridging the Boomer Xer gap. Creating authentic teams for high performance at work*. California: Davies-Black.
- Kaste, J.A. 2004. Scaffolding through cases: Diverse constructivist teaching in the literacy methods course. *Teaching and Teacher Education*, 20:31-45.
- Kearney, M.C. 1998. "Don't need you": Rethinking identity politics and separatism from a grrrl perspective. In: Epstein, J.S. (red.). *Youth culture: Identity in a postmodern world*. Massachusetts: Blackwell. 148-188.
- Kehde, S. 1991. Voices from the margin: Bag ladies and others. In: Bauer, D.M. & McKinstry, S.J. (reds.) *Feminism, Bakhtin, and the dialogic*. New York: State University of New York Press. 25-38.
- Kelly, C. 1997. David Kolb, the theory of experiential learning and ESL. *Internet TESL Journal*, 3(9): September. [Elektronies] Beskikbaar: <http://iteslj.org> (2004, 26 November).

- Kenway, J. & Bullen, 2001. *Consuming children: Education - entertainment - advertising*. Buckingham: Open University Press.
- Kher, N., Molstad, S. & Donahue, R. 1999. Using humor in the college classroom to enhance teaching effectiveness in 'dread courses'. *College Student Journal*, 33(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2002, 8 Februarie).
- Kincheloe, J.L. 2004. Introduction: The power of the bricolage: Expanding research methods. In: Kincheloe, J.L. & Berry, K.S. *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press. 1-22.
- Kincheloe, J.L. & Berry, K.S. 2004. *Rigour and complexity in educational research: Conceptualizing the bricolage*. New York: Open University Press.
- Kincheloe, J.L. & McLaren, P.L. 2005. Rethinking critical theory and qualitative research. In: Denzin, N.K. & Lincoln, Y.S. (reds.). *The SAGE handbook of qualitative research*. 3e uitgawe. Londen: SAGE. 303-342.
- Kinser, K. 2003. Diversity within the virtual classroom. *New Directions for Institutional Research*, 118:69-77.
- Kirsh, G.A. & Kuiper, N.A. 2003. Positive and negative aspects of sense of humor: Associations with the constructs of individualism and relatedness. *Humor*, 16(1):33-62.
- Klein, M. 2001. Constructivist practice, pre-service teacher education and change: The limitations of appealing to hearts and minds. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(3):257-269.
- Klepinger, L. 1996. Roll with the punches: Interesting ways to call roll in Japan. *The Internet TESL Journal*, II(1). [Elektronies]. Beskikbaar: <http://iteslj.org>. (2003, 4 November).
- Knight, D. 2001. Popular Parody: *The Simpsons* meets the crime film. In: Irwin, W., Conard, M.T. & Skoble, A.J. *The Simpsons and philosophy*. Chicago: Open Court. 93-107.
- Koestler, A. 1969. *The act of creation*. Londen: Pan Books.
- Kohonen, V. 1999. Authentic assessment in affective foreign language education. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 279-293.
- Kohonen, V. 2001. Towards experiential foreign language education. In: Kohonen, V., Jaatinen, R., Kaikkonen, P. & Lehtovaara, J. (reds.). *Experiential learning in foreign language education*. New York: Longman. 8-60.
- Kolb, D. 1984. *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

- Kombuis, Koos. 2005a. Die donker kant van die maan/The dark side of the moon. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.litnet.co.za/seminaarkamer>. (2005, 15 November).
- Kombuis, Koos, 2005b. *Raka die roman*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Kotthoff, H. 1996. Impoliteness and conversational joking: On relational politics. *Folia Linguistica*, 30(3/4):299-327.
- Kotthoff, H. 2000. Gender and joking: On the complexities of women's image politics in humorous narratives. *Journal of Pragmatics*, 32:55-80.
- Kramarae, C. 1981. *Women and men speaking*. Rowley, MA: Newbury House.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. Londen: Longman.
- Krechevsky, M. & Seidel, S. 1998. Minds at work: applying Multiple Intelligences in the classroom. In: Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (red.) *Intelligence, instruction and assessment: Theory into practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Krish, P. 2001. A role play activity with distance learners in an English language classroom. *The Internet TESL Journal*, VII(7): Julie. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://iteslj.org/>. (2004, 26 November).
- Kroll, L.R. 2005. Constructivism in teacher education: Rethinking how we teach teachers. In: Kroll, L.R., Cossey, R., Donahue, D.M., Galguera, T., LaBoskey, V.K., Richert, A.E. & Tucher, P. (reds.). *Teaching as principled practice: Managing complexity for social justice*. Thousand Oaks, CA: Sage. 57-80.
- Kruger, E. 2001. Die insluiting van 'n (multi-)kulturele komponent in die kurrikulum van Afrikaans as addisionele taal. *Literator*, 22(3):75-91.
- Kruger, E. 2002. Folklore as a multi-cultural component in the literature curriculum for Afrikaans as additional language. *Southern African Journal for Folklore Studies*, 12(2):93-113.
- Kruger, E. 2003a. Harry Potter (I): Motivering vir die insluiting in die onderrig van Afrikaans. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 37(2):179-196.
- Kruger, E. 2003b. 'n Ekologiese perspektief op 'n Nederlandse sprokie vir letterkunde-onderrig in Afrikaans. *Tydskrif vir Literatuurwetenskap*, 19(2):1-20.
- Kruger, E. 2003c. Die gebruik van "Wit oemfaan" (F.A. Venter) in 'n imagologiese raamwerk vir die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. *Literator*, 24(3):57-83.

- Kruger, E. 2004. Die gebruik van strokiesprente deur T.O. Honiball vir die ontwikkeling van visuele en kulturele geletterdheid. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 38(1):159-171.
- Kuhrik, M., Kuhrik, N. & Berry, P.A. 1997. Facilitating learning with humor. *Journal of Nursing Education*, 36(7):332-334.
- Kuiper, N.A., McKenzie, S.D. & Belanger, K.A. 1995. Cognitive appraisals and individual differences in sense of humor: Motivational and affective implications. *Personality and Individual Differences*, 19(3):359-372.
- Kurtzberg, T.R. & Amabile, T.M. 2001. From Guilford to creative synergy: Opening the black box of team-level creativity. *Creativity Research Journal*, 13(3&4):285-294.
- Lampert, M.D. 1996. Studying gender differences in the conversational humor of adults and children. In: Slobin, D.I. (red.). *Social interaction, social context, and language. Essays in honor of Susan Ervin-Tripp*. Mahwah, NJ: Erlbaum. 579-596.
- Landvogt, J. 2001. Affecting eternity: Teaching for talent development. *Roeper Review*, 23(4):190-197. [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 3 November).
- Larkin, R. 1979. *Suburban youth in cultural crisis*. Oxford: Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. & Long, H.M. 1991. *An Introduction to second language acquisition research*. Londen: Longman.
- Lather, P. 1986. Issues of validity in openly ideological research: Between a rock and a soft place. *Interchange*, 17(4): 63-84.
- Laugh it off - Annual - South African Youth Culture*. 2003. Kaapstad: Double Storey Books.
- Lawrence, D.C. 2004. Rekenaargebruik vir die aanleer van Afrikaans. Ongepubliseerde D.Litt-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Layng, A. 1991. Sexism and classroom humor. *College Teaching*, 39(2). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2005, 17 Junie).
- Leach, M. (red.) 1972. *Standard dictionary of folklore, mythology and legend*. Toronto: Funk & Wagnalls Publishing Company.
- Le Cordeur, M.L.A. 1991. Die integrasie van stelwerk- en letterkunde-onderrig met toespitsing op die media. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

- Le Cordeur, M.L.A. 2004. Die bevordering van lees met media-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n Gevallestudie. Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Lefcourt, H.M. 2001. *Humor: The psychology of living buoyantly*. Londen: Kluwer Academic Publishers.
- Lefcourt, H.M. & Martin, R. 1986. *Humor and life stress: Antidote to adversity*. New York: Springer-Verlag.
- Legutke, M. & Thomas, H. 1991. *Process and experience in the language classroom*. Londen: Longman.
- Lesh, R., Doerr, H.M., Carmona, G. & Hjalmanson, M. 2003. Beyond constructivism. *Mathematical Thinking and Learning*, 5(2&3):211-233.
- Lévi-Strauss, C. 1966. *The savage mind*. Chicago: University of Chicago Press.
- Liebenberg, H. 2002. Agie en die wolf. *Vrouekeur*, Julie.
- Liebenberg, H. 2003. Oor Afrikaans - woorde uit eergister vir vandag. in *Afrika — HdN-maandbrief*, 1 Augustus.
- Liebowitz, J. 2002. Teach people skills totally online? *College Teaching*, 51(3):82-85.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. 1987. Critical pedagogy and teacher education. *Journal of Education*, 169(3):117-137.
- Liston, D.P. & Zeichner, K.M. 1990. Reflective teaching and action research in preservice teacher education. In: *Journal of Education for Teaching*, 16(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2006, 21 Julie).
- Litten, A. & Lindsay, B. 2001. Teaching and learning from Generation Y. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.wesleyan.edu/libr/nelig/2001/litten-lindsay/>. (2005, 16 September).
- Lochner, M. 2005. Slypskool vir visuele woordkuns aangebied in Durbanville op 16 April.
- Lohann, C.A. & Botha, J.R. 1989. Die kontekstuele betekenis van die karakteristieke in die illustrasies van 'n aantal kinderboekillustrateurs van wêreldformaat vir die persepsie van die kind: 'n Vergelykend-analitiese studie. Potchefstroom: Instituut vir Navorsing in Kinderlektuur.
- Long, M.H. & Crookes, G. 1992. Three approaches to task-based syllabus design. *TESOL Quarterly*, 26(1):27-55.

- Long, M.H. & Robinson, P. 1998. Focus on form. Theory, research and practice. In: Doughty, C. & Williams, J. *Focus on form in classroom second language acquisition*. Cambridge: Cambridge University Press. 33-55.
- Long, M.H. 1998. Focus on form in task-based language teaching. *ESL, University of Hawaii Working Papers*. 35-49.
- Lotz, H.B. 1996. The development of environmental education resource materials for junior primary education through teacher participation: The case of the We Care Primary Project. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 1998. *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: Kagiso.
- Lewis, M.J. 1993. *Humour, its nature, definition and use*. Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Lynch, G. 2002. *After religion: 'Generation X' and the search for meaning*. Londen: Darton Longman & Todd.
- Lynch, M.M. 2002. *The online educator: A guide to creating the virtual classroom*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lynch, M.M. 2004. *Learning online: A guide to success in the virtual classroom*. New York: RoutledgeFalmer.
- Lyttle, J. 2001. The effectiveness of humor in persuasion: The case of business ethics training. *Journal of General Psychology*, 128(2). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2002, 8 Februarie).
- Maartens, M. 1999. *Gesinsomnibus*. Pretoria: JP van der Walt.
- MacIntyre, P.D. 2002. Motivation, anxiety and emotion in second language acquisition. In: Robinson, P. (red.). *Individual differences and instructed language learning*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- MacIntyre, P.D. & Gardner, R.C. 1994. The subtle effects of language anxiety on cognitive processing in the second language. *Language Learning*, 44(2):283-305.
- Maker, C.J., Nielson, A.B. & Rogers, J.A. 1994. Giftedness, diversity, and problem-solving. *Teaching Exceptional Children*, 27:4-19.
- Malan, M.G. 1996. Kreatiwiteitspotensiaal van 'n groep staatsamptenare. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Marais, E. 1959. *Dwaalstories*. Kaapstad: Human & Rousseau.

- Marais, S. & Coetzee, A. 2005. Tienerafrikaans. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 39(2): 244-259.
- Marijnissen, R.H. 1969. *Bruegel de Oude*. Brussel: Arcade.
- Marsh, J. 1999. Batman and Batwoman go to school: Popular culture in the literacy curriculum. *International Journal of Early Years Education*, 7(2):117-131.
- Martin, A., Leberman, S. & Neill, J. 2002. Dramaturgy as a method for experiential program design. *The Journal of Experiential Education*, 25(1):196-206.
- Martin, R.A. & Lefcourt, H.M. 1983. Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45:1313-1324.
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. & Weir, K. 2003. Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality*, 37:48-75.
- Mayer, R.E. 2003. The promise of multimedia learning: Using the same instructional design methods across different media. *Learning and Instruction*, 13(2):125-139. [Elektronies]. Beskikbaar: Science Direct. (2004, 3 Desember).
- McGhee, P.E. & Lloyd, S.A. 1981. A developmental test of the disposition theory of humor. *Child Development*, 52:925-931.
- McGhee, P.E. 1971. The development of the humor response: A review of the literature. *Psychological Bulletin*, 76:308-348.
- McGhee, P.E. 1976. Sex differences in children's humor. *Journal of Communication*, 26:176-189.
- McGhee, P.E. 1979a. *Humor: Its origin and development*. San Francisco: W.H. Freeman.
- McGhee, P.E. 1979b. The role of laughter and humor in growing up female. In: Kopp, C. (red.). *Becoming female*. New York: Plenum. 199-209.
- McGlathery, D.B. 2001. The tomb of epic: Bakhtinian parody and Petronius' tale of the Widow of Ephesus. In: Barta, P.I., Miller, P.A., Platter, C. & Shepherd, D. (reds.). *Carnivalizing difference. Bakhtin and the Other*. Londen: Routledge. 119-140.
- McLaughlin, B. 1987. *Theories of second-language learning*. Londen: Edward Arnold.
- McMahon, M. 1999. Are we having fun yet? Humor in the English class. *English Journal*, 88(4):70-72.

- Medgyes, P. 2002. *Laughing matters. Humour in die language classroom*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Meeks, L.L. 1999. Making English classrooms happier places to learn: Humor in the English class. *English Journal*, 73-80.
- Menkveld, H. 1990. *Geskrewetaalmoeilikhede met Afrikaans (Eerste Taal) by hoërskoolleerlinge: Fouteanalise en remediërende strategieë*. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Michalko, M. 2000. Four steps toward creative thinking. *The Futurist*, 18-21.
- Miles, M.B. & Huberman, A.M. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Londen: Sage.
- Minchew, S.S. 2001. Teaching English with humor and fun. *American Secondary Education*, 30(1):58-70.
- Mintrop, H. 2001. Educating students to teach in a constructivist way - can it all be done? *Teachers College Record*, 103(2):207-239.
- Miruka, O. 1994. *Encounter with oral literature*. Nairobi: East African Educational Publishers.
- Mission, R. 1996. Despite all my rage I'm still just a rat in a cage - the limits of critical literacy. *Fine Print*, 8(3).
- Mokros, H.B. (red.). 2003. *Identity matters*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Morain, G.G. 1986. Kinesics and cross-cultural understanding. In: J.M. Valdes (red.), *Culture bound - bridging the cultural gap in language teaching*. New York: Cambridge University Press. 64-76.
- Moran, C.C. 1996. Short-term mood change, perceived funniness, and the effect of humor stimuli. *Behavioral Medicine*, 22(1). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost Search Premier. (2002, 8 Februarie).
- Moulds, P.A. 2002. Rethinking structures and practices: The teaching of complex reasoning processes. Ongepubliseerde D.Phil.-proefskrif. Queensland: Universiteit van Queensland.
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your master's and doctoral studies: A South African guide and resource book*. Pretoria: Van Schaik.
- Moyo, T. 1997. Are the current high school literature texts of relevance of the culture of ESL learners? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(1):42-49.



- Mulligan, J. 1993. Activating internal processes in experiential learning. In: Boud, D., Cohe, R. & Walker, D. (reds.). *Using experience for learning*. Buckingham: SRHE & Open University Press. 46-58.
- Murphy, K. & Gazi, Y. 2001. Role plays, panel discussions and simulations: Project-based learning in a web-based course. *Education Media International*, 38(4):261-270.
- Nasionale Onderwysdepartement. 1997. Beleidsdokument.
- Nehring, N. 2003. Jigsaw youth versus Generation X and postmodernism. In: Ulrich, J.M. & Harris, A.L. (reds.). *GenXegesis: Essays on alternative youth (sub)culture*. Wisconsin: University of Wisconsin Press. 59-78.
- Neitz, M.J. 1980. Humor, hierarchy, and the changing status of women. *Psychiatry*, 43:211-223.
- Nelson, W.A., Bueno, K.A. & Huffstutler, S. 1999. If you build it, they will come. But how will they use it? *Journal of Research on Computing in Education*. 32(2). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 3 November).
- Nilsen, A.P. & Nilsen, D.L.F. 1999. The straw man meets his match: Six arguments for studying humor in English classes. *English Journal*, 88(4):34-42.
- Nolte, E. 1999. Terug na die teks of om stroomop te swem. *Stilet*, 11(1):9-22.
- Norrick, N.R. 1993. *Conversational joking. Humor in everyday talk*. Bloomington, IN: Indiana University Press.
- Nünning, A. 1999. The creative role of parody in transforming literature and culture: An outline of a functionalist approach to postmodern parody. *European Journal of English Studies*, 3(2):123-137.
- Oberjohn, K. 2002. The funny papers: An examination of children's sense of humor, peer acceptance, and friendships. Cincinatti: Ongepubliseerde M.A.-tesis. Cincinatti Universiteit.
- Odendal, F.F., Schoonees, P.C., Swanepoel, C.J., Du Toit, S.J. & Boooyesen, C.M. 1981. *HAT: Verklarende handwoordeboek van die Afrikaanse taal*. Johannesburg: Perskor.
- Oxford, R.L. 1997. Constructivism: Shape-shifting, substance and teacher education applications. *Peabody Journal of Education*, 72(1):35-66.
- Oxford, R.L. 1999. Anxiety and the language learner: New insights. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 58-67.

- Papa, F., Perugini, M. & Spedaletti, S. 1998. Psychological factors in virtual classroom situations: A pilot study for a model of learning through technological devices. *Behaviour & Information Technology*, 17(4):187-194.
- Paradis, M. 1998. The other side of language: Pragmatic competence. *Journal of Neurolinguistics*, 11(1/2):1-10.
- Peters, M. 2003. The use of the useless: All I really need to know I learned as a teaching artist. *Teaching Artist Journal*, 1(4):213-219.
- Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pienaar, A. 2004. Die verband tussen kognitiewe buigsaamheid en humorsin by adolessente. Ongepubliseerde M.Sc.-tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Pollak, J.P. & Freda, P.D. 1997. Humor, learning, and socialization in the middle level classrooms. *Clearing House*, 70(4):176-178.
- Poplin, M.S. 1988. Holistic/Constructivist principles of the teaching/learning process: Implications for the field of learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 21(7):401-416.
- Postle, D. 1993. Putting the heart back into learning. In: Boud, D., Cohe, R. & Walker, D. (reds.). *Using experience for learning*. Buckingham: SRHE & Open University Press. 33-45.
- Pratt, D.D. 2002. Good teaching: One size fits all? *New Directions for Adult and Continuing Education*, 93:5-15.
- Prensky, M. 2005. "Engage me or enrage me": What today's learners demand. *Educause Review*, 40(5). [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.educause.edu/>. (2005, 2 November).
- Prescott, H.M. 2001. Helping students say how they know what they know. *Clearing House*, 74(6):327-332. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 3 November).
- Pretorius, R. 1992. Parodie. In: Cloete, T.T. (red.). *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM. 370-372.
- Prinsloo, A.F. 2004. *Spreekwoorde en waar hulle vandaan kom*. Kaapstad: Pharos.
- Quay, J. 2003. Experience and participation: Relating theories of learning. *The Journal of Experiential Education*, 26(2):105-116.
- Rainey, M.A. & Kolb, D.A. 1995. Using experiential learning theory and learning styles in diversity education. In: Sims, R.R. & Sims, S.J. (reds.). *The importance of learning styles*:

*Understanding the implications for learning, course design and education.* Londen: Greenwood Press. 129-146.

Raskin, V. 1985. *Semantic mechanisms of humor.* Boston: Reidel.

Rasmussen, J. 2001. The importance of communication in teaching: A systems-theory approach to the scaffolding metaphor. *Journal of Curriculum Studies*, 33(5):569-582.

Ravich, L. s.a. Humor and emotional intelligence in the workplace. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.lennyravich.com>. (2003, 7 November).

Raybin, D. 1990. Aesthetics, romance and Turner. In: Ashley, K.M. (red.). *Victor Turner and the construction of cultural criticism. Between literature and Anthropology.* Bloomington: Indiana University Press. 21-41.

Reeves, C. 1996. Students as satirists. *College Teaching*, 44(1). [Elektronies], Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2005, 24 Augustus).

Reid, J. 1999. Affect in the classroom: Problems, politics and pragmatics. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning.* Cambridge: Cambridge University Press. 297-306.

Rem, T. 1996. Melodrama and parody: A reading that *Nicholas Nickleby* requires? *English Studies*, 3:240-254.

Rem, T. 1997. Sentimental parody? Thoughts on the quality of parody in Dickens. In: Müller, B. (red.). *Parody: Dimensions and perspectives.* Amsterdam: Rodopi. 156-168.

Rheeder, A.O.I. 2000. *Bitterkomix.* Teks, konteks, interteks, en die literêre strokies van Conrad Botes en Anton Kannemeyer. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

Richardson, V. 2003. Constructivist pedagogy. *Teachers College Record*, 105(9):1623-1640.

Richman, J. 2001. Humor and creative life styles. *American Journal of Psychotherapy*, 55(3):420-428.

Ridge, E. 1998. Multiple intelligences and outcomes based education. *Per Linguam*, 14(2):31-43.

Rigden, R. 2001. *Wildside.* Kaapstad: Brigand Selections.

Riordon, B. 1996. Spending patterns of generation X. *Consumer Interests Annual*, 42. [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2004, 12 Maart).

Ritchie, K. 1995. *Marketing to Generation X.* New York: Lexington Books.

- Rizzo, A.A., Buckwalter, J.G., Bowerly, M.S., Van der Zaag, C., Humphrey, L., Neumann, U., Chua, C., Kyriakakis, C., Van Rooyen, A., & Sisemore, D. 2000. The virtual classroom: A virtual reality environment for the assessment and rehabilitation of attention deficits. *Cyber Psychology & Behavior*, 3(3):483-499.
- Roberts, J.W. 2002. Beyond learning by doing: The brain compatible approach. *The Journal of Experiential Education*, 25(2):281-285.
- Robertson, G. 1980. Kreatiwiteit. Ongepubliseerde studiegids vir afstandsonderrig. Pietermaritzburg: Natalse Onderwyskollege.
- Robinson, G.L.N. 1995. *Crosscultural understanding: Processes and approaches for foreign language, English as a second language and bilingual educators*. New York: Pergamon Institute of English.
- Romaine, S. 1984. *The language of children and adolescents. The acquisition of communicative competence*. Oxford: Basil Blackwell.
- Rose, M.A. 1979. *Parody/Meta-fiction: An analysis of parody as a critical mirror to the writing and reception of fiction*. Londen: Croom Helm.
- Rose, M.A. 1993. *Parody: Ancient, modern, and post-modern*. Cambridge: University Press.
- Rossouw, J. s.a. Groepverdoemenis, oftewel die geval van "Generasie Z". [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.litnet.co.za/seminaar>. (2004, 11 Maart).
- Ruch, W. 1998. Computers with a personality? Lessons to be learned from studies of the psychology of humor. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.uni-duesseldorf.de/WWW.MathNat/Ruch/Texte/TrentoRuch.pdf>. (2003, 6 November).
- Ruch, W. 1999. The perception of humor. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.uni-duesseldorf.de/www/MathsNat/Ruch/Texte/NaplesI.doc>. (2003, 6 November).
- Ruggieri, C.A. 1999. Laugh and learn: Using humor to teach tragedy. *English Journal*, 88(4):53-58.
- Rundle, G. 2001. Generation X. [Elektronies]. Beskikbaar: John Mark Ministries, <http://jmm.aaa.net.au/articles>. (2005, 6 September).
- Ruscio, J., Whitney, D.N. & Amabile, T.M. 1998. Looking inside the fishbowl of creativity: Verbal and behavioral predictors of creative performance. *Creativity Research Journal*, 11(3):243-263.
- Rutkaus, M. 1981. Use of humor in instruction. *NSPI Journal*, 17-19.

- Ryan, M., Romanelli, F., Smith, K. & Johnson, M.M.S. 2003. Identifying and teaching Generation X Pharmacy students. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 67(1): artikel 42. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.ajpe.org/>. (2005, 15 September).
- Saban, Ahmet, Koçbeker, B.N., & Saban, Ashhan. 2006. An investigation of the concept of teacher among prospective teachers through metaphor analysis. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 6(2):509-522.
- Sacks, P. 1996. *Generation X goes to college: An eye-opening account of teaching in postmodern America*. Chicago: Open Court.
- Scharle, A. & Szabó. 2000. *Learner autonomy: A guide to developing learner responsibility*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Schaub, D. 1999. On the character of Generation X. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.thepublicinterest.com/archives>. (2005, 15 September).
- Schommer, M. 1994. Synthesizing epistemological belief research: Tentative understandings and provocative confusions. *Educational Psychology Review*, 6(4):293-319.
- Schön, D.A. 1987. *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Schumann, J.H. 1997. *The neurobiology of affect in language*. Michigan: Blackwell.
- Schumann, J.H. 1999. A neurobiological perspective on affect and methodology in second language learning. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 28-42.
- Schurink, E.M. 1998. Participatory action research as a tool for sustainable social development and reconstruction. In: De Vos, A.S. *Research at grass roots*. Pretoria: Van Schaik. 405-418.
- Scovel, T. 1978. The effect of affect on foreign language learning: A review of the anxiety research. *Language Learning*, 28:129-142.
- Seventeen*. Julie 2005. 8 Ink Media. New York: Hearst Communications.
- Sev'ner, A. & Ungar, S. 1997. No laughing matter: Boundaries of gender-based humour in the classroom. *The Journal of Higher Education*, 68(1):87-105.
- Shade, R.A. 1996. *License to laugh: humor in the classroom*. Englewood, CO: Teacher Ideas Press.
- Shade, R.A. 1999. Humor: A course of study for gifted learners. *Gifted Child Today*, 22(1):46-49.

Shemtov, V. 2001. Metrical hybridization: Prosodic ambiguities as a form of social dialogue. *Poetics Today*, 22(1): 65-87.

Shepard, R., Fasko, D. & Osborne, F.H. 1999. Intrapersonal intelligence: Affective factors in thinking. *Education*, 119(4): 633-642.

Sher, S. 2005. Why Generation X couldn't get serious: Part I. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.getunderground.com>. (2005, 6 September).

Shipley, J.T. (red.). 1972. *Dictionary of world literature*. New Jersey: Littlefield, Adams & Co.

Shulman, M. 2001. Developing global connections through computer-mediated communication. *The Internet TESL Journal*, 7(6), Junie. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://iteslj.org>. (2004, 26 November).

Simonneaux, L. 2001. Role-play or debate to promote students' argumentation and justification on an issue in animal transgenesis. *International Journal of Science Education*, 23:903-927.

Simonton, D.K. 1999. Creativity as blind variation and selective retention: Is the creative process Darwinian? In: *Psychological Inquiry*, 10(4). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 3 November).

Sims, R.R. & Sims, S.J. (reds.). 1995. *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. Londen: Greenwood Press.

Skehan, P. 1998. *A cognitive approach to language learning*. Oxford: Oxford University Press.

Smit, B. 1977. *Die keiser*. Johannesburg: Perskor.

Snell, J.C. 2000. Teaching Gen X and Y: An essay part 2: Teaching strategies. *College Student Journal*, 34(4). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2004, 12 Maart).

Søbstad, Frode. 1998. Humor, loneliness and peer acceptance in children. Referaat gelewer by die ISHS 1998-konferensie, Bergen.

Spitzer, N.R. 1992. Cultural conversation. Metaphor and methods in public folklore. In: Baron, R. & Spitzer, N.R. *Public folklore*. Washington: Smithsonian Institution. 77-103.

Staatskoerant. 2000. Norms and Standards. Pretoria. Vol. 415. No. 20844.

- Stanley, C. 1999. Learning to think, feel and teach reflectively. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 109-124.
- Steenberg, E. 1987. *Fantasie en die kinderboek - 'n kernhandleiding*. Pretoria: HAUM-Literêr.
- Sternberg, R.J. 1988. *The nature of creativity*. Cambridge: University Press.
- Sternberg, R.J. & Williams, W.M. (red.). 1998. *Intelligence, instruction and assessment: Theory into practice*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stevenson, S. 1991. Language and gender in transit: Feminist extensions of Bakhtin. In: Bauer, D.M. & McKinstry, S.J. (reds.). *Feminism, Bakhtin, and the dialogic*. New York: State University of New York Press. 181-198.
- Stevick, E.W. 1999. Affect in learning and memory: From alchemy to chemistry. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: University Press. 43-57.
- Stillion, J.M. & White, H. 1987. Feminist humor: Who appreciates it and why? *Psychology of Women Quarterly*, 11:219-232.
- Storiewerf*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.storiewerf.co.za>.
- Strategic Marketing. s.a. *Creating brand personality for Generation X*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www/strategicmarketing.com>. (2005, 6 September).
- Strauss, W. & Howe, N. 1993. *13<sup>th</sup> Gen: Abort, retry, ignore, fail?* New York: Vintage Books.
- Stuart, J. 2004. *Creating new subjects - exploring the use of critical literacy as a pedagogical approach in a university module on children's literature*. Referaat gelewer by RAU: RIPLV-kongres in bundel saamgestel deur SAVTO.
- Swanepoel, P. 1993. Fokus op die prismatiese semantiek van vaste verbindings. *Tydskrif vir Geeswetenskappe*, 2:96-111.
- Swanepoel, P. 1997. Idiomatiese taalgebruik en die afstand tussen Afrikaans en Nederlands. *Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans*, 4(1):128-162.
- Tabak, I. & Weinstock, M.P. 2005. Knowledge is knowledge is knowledge? The relationship between personal and scientific epistemologies. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education*, 5(3):307-328.
- Tamblyn, D. 2003. *Laugh and learn: 95 ways to use humor for more effective teaching and training*. New York: Amacom.

- Tannen, D. 1990. *You just don't understand*. New York: Morrow.
- Tatum, T. 1999. Cruel and unusual PUNishment (Low humor is better than no humor). *English Journal*, 62-64.
- Telles, J.A. 2000. Biographical connections: Experiences as sources of legitimate knowledge in qualitative research. *Qualitative Studies in Education*, 13(3):251-262.
- Terhart, E. 2003. Constructivism and teaching: A new paradigm in general didactics? *Journal of Curriculum Studies*, 35(1):25-44.
- Thomas, C.R. 1998. Generation X at technical college. *Technology Interface*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.et.nmsu.edu/>. (2005, 15 September).
- Thorson, J.A. 2002. Social values and decision making: A generation in the lifeboat. *Death Studies*, 26:343-355.
- Thorson, J.A. & Powell, F.C. 1996. Woman, aging and sense of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(2), 169-186.
- Thosago, C.M. 1999. Folklore: From the fireplace to the marketplace. *South African Journal of Folklore Studies*, 9:1-11.
- Thosago, C.M. 2004. The postmodern era: Tombstone or cornerstone of folklore? *South African Journal of Folklore Studies*, 14(1):12-18.
- Tlabela, K.R.U. & Conradie, D.P. 2003. Contextualising ICT benefits in an educational environment: The case of the DOC-WILS initiative. *Communicatio*, 29(1 & 2):233-249.
- Tompkins, P.K. 1998. Role playing / Simulation. *The Internet TESL Journal*, IV(8). Augustus. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://iteslj.org/>. (2005, 10 Julie).
- Torok, S.E., McMorris, R. & Lin, W.C. 2004. Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching style and use of humor. *College Teaching*, 52(1):14-20.
- Torrance, E.P. 1962. *Guiding creative talent*. Englewood Cliff, NJ: Prentice-Hall.
- Torrance, E.P. 1970. *Encouraging creativity in the classroom*. Dubuque, Iowa: Wm. C. Brown Company.
- Torrance, E.P. 2003. The millennium: a time for looking forward and looking back. *The Journal of Secondary Gifted Education*, 15(1):6-12.
- Treadwell, Y. 1970. Humor and creativity. *Psychological Reports*, 26:55-58.



- Trivedi, H.C. 1978. Culture in language learning. *English Language Teaching Journal*, 32(2):92-97.
- Tulgan, B. 2000. *Managing Generation X: How to bring out the best in young talent*. New York: W.W. Norton.
- Turpin, L. 1993. A metaphor for participation. In: Freeman, D. & Cornwell, S. (red.). *New ways in teacher education*. Virginia: New ways in TESOL series. 183-186.
- Ulloth, J.K. 2003a. Guidelines for developing and implementing humor in nursing classrooms. *Journal of Nursing Education*, Januarie, 42(1):35-37.
- Ulloth, J.K. 2003b. A qualitative view of humor in nursing classrooms. *Journal of Nursing Education*, Maart, 42(3):125-130.
- Ulrich, J.M. & Harris, A.L. 2003. *GenXegesis: Essays on alternative youth (sub) culture*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Underhill, A. 1997. The psychological atmosphere we create in our classrooms. *The Language Teacher Online*. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://langue.hyper.chubu.ac.jp>. (2003, 5 November).
- Underhill, A. 1999. Facilitation in language teaching. In: Arnold, J. (red.). *Affect in language learning*. Cambridge: Cambridge University Press. 125-141.
- Utley, F.L. 1972. Folk literature: An operational definition. In: R.M. Dorson (red.). *Folklore and folklife*. Chicago: University of Chicago Press. 7-24.
- Valdes, J.M. 1986. *Culture bound - bridging the cultural gap in language teaching*. New York: Cambridge University Press.
- Van Antwerp, G.C. 2000. Fantasia en verbeelding as moontlikheidsvoorwaardes vir kreatiewe denke gedurende aanvangsonderwys. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van Aswegen, S. & Dreyer, C. 2004. An analysis of the extent to which English second language teacher educators are implementing learner-centred teaching and learning: A case study. *South African Journal of Education*, 24(4):295-300.
- Van Avermaet, P. & Van den Branden, K. 1996. Taakgericht onderwys: Theoretiese uitgangspunten. In: VON-Werkgroep NT2. *Taakgericht taalonderwys: Een onmogelijke taak?* Antwerpen: Uitgeverij Plantyn. 9-20.
- Van den Berg, G. 2003. Taalonderrig en die teorie van meervoudige intelligensie. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 36(3 & 4):233-245.

- Van den Berg, G. 2004. Die geleentheid wat uitkomsgebaseerde taalhandboeke bied vir die ontwikkeling van leerders se meervoudige intelligensies. Ongepubliseerde D.Ed.-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Van den Branden, K. & Kuiken, F. 1997. Taakgericht taalonderwijs: Een nieuw geluid? *Moer*, 6:281-290.
- Van den Branden, K. 1995. NT1 en NT2: Geen aparte werelde meer. *Vonk*, 24(5):3-9.
- Van den Branden, K. 1996. Taakgericht onderwijs: de puntjes op de i. In: *Het schoolvak Nederlands. Verslag van de negende conferentie*. Utrecht: APS. 51-60.
- Van den Branden, K. 2000. Zeven vragen over taakgericht onderwys (en een poging tot antwoord erop...). *Vonk*, 29(3):3-19.
- Van der Berg, D.Z. 1994. Rekenaarondersteunde taaltoetsing. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 30(1):68-73.
- Van der Merwe, S. 2004. *Generic Engineering: A study of parody in selected works of Oscar Wilde, James Joyce and Tom Stoppard*. M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Van der Vyver, M. 1992. *Griet skryf 'n sprokie*. Kaapstad: Tafelberg.
- Van der Watt, J.S. & Prins, J.G.M. 2003. Interpretasieskemas binne jeugpastoraat in 'n postmoderne kultuur: 'n Eko-hermeneutiese perspektief. *Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 44(3/4):578-589.
- Van Gennep, A. 1960. *The rites of passage*. Londen: Routledge.
- Van Heerden, E. 2005. *In stede van die liefde: 'n Roman*. Kaapstad: Tafelberg.
- Van Niekerk, F., Basson, J. & Grobler, K. 1997. *Wilde woordeboek*. Pretoria: JP van der Walt.
- Van Niekerk, J.E. 2001. Humor in kinderverhale: 'n vergelyking tussen geselekteerde Afrikaanse en Nederlandse tekste. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Van Rooyen, G.H. & Pellissier, S.H. 1954. *Raai raai riepa: Die Afrikaanse raaiselboek met snelsêertjies en boerespelling*. Pretoria: JL van Schaik.
- Van Wyk, A. 1992. Visuele geletterdheid. Vernuwung in die onderrig van Afrikaans. *ACTAC-dokument*. Deel 1. 185-194A.
- Van Wyk, G.J. (red.) 2003. *Etimologiewoordeboek van Afrikaans*. Stellenbosch: Buro van die Woordeboek van die Afrikaanse Taal.

- Vejleskov, H. 2001. A distinction between "small humor" and "great humor" and its relevance to the study of children's humor. *Humor*, 14(4): 323-338.
- Vels, V. 2002. *Die Liewe Heksie-omnibus*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Vermaak, A. 2001. *Versreise*. Kaapstad: Tafelberg.
- Verster, F. 2003. 'n Kultuurhistoriese perspektief op die pikturale humor van T.O. Honiball. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Vilaythong, A.P., Arnau, R.C., Rosen, D.H. & Mascaro, N. 2003. Humor and hope: Can humor increase hope? *Humor*, 16(1):79-89.
- Viljoen, F. 2005. *Breinbliksem*. Kaapstad: Tafelberg.
- Visser, J.C. 1992. Die invloed van leerstylvoorkeure op kreatiwiteit en beroepskeuses. Ongepubliseerde M.Com.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Viviers, D. 1997. Taakgerigte taalonderwys. *Karring*, 13:7-13.
- Vosloo, J. 2003. Die manifestering van humor in geselekteerde Afrikaanse kortverhaalttekste. Ongepubliseerde D.Lit.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Vromen, A. 2003. 'People try to put us down...': Participatory citizenship of 'Generation X'. *Australian Journal of Political Science*, 38(1):79-99.
- Vygotsky, L.S. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weaver, R.L. & Cotrell, H.W. 1987. Ten specific techniques for developing humor in the classroom. *Education*, 108(2):167-179.
- Weber, A. 2000. Playful writing for critical thinking: Four approaches to writing. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 43(6):562-568.
- Weiss, R.P. 2001. How to foster creativity at work. In: *Training & Development*, 55(2). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2003, 3 November).
- Wes-Kaapse Onderwysdepartement. 2005. Finale lys van voorgeskrewe werke vir literatuurstudie. Grade 7, 8, 9, 10, 11 en 12. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://curriculum.wcape.school.za/>. (2005, 15 Februarie).

- Whelan, K.K., Huber, J., Rose, C., Davies, A. & Clandinin, D.J. 2001. Telling and retelling our stories on the professional knowledge landscape. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 7(2):144-156.
- White, B.C. 2000. Pre-service teachers' epistemology viewed through perspectives on problematic classroom situations. *Journal of Education for Teaching*, 26(3):279-305.
- White, B.C. 2002. Constructing constructivist teaching: Reflection as research. *Reflective Practice*, 3(3):307-326.
- White, G.W. 2001. Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor. *Education*, 122(2):337-347.
- Williams, M. & Burden, R.L. 1997. *Psychology for language teachers*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Oxford: Longman.
- Wilson, C.P. 1979. *Jokes: Form, content, use and function*. New York: Academic Press.
- Wolfenstein, M. 1954. *Children's humor*. New York: Free Press of Glencoe.
- Wooldridge, B. 1995. Increasing the effectiveness of university/college instruction: Integrating the results of learning style research into course design and delivery. In: Sims, R.R. & Sims, S.J. (eds.). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. London: Greenwood Press. 49-67.
- Wrench, J.S. & McCroskey, J.C. 2001. A temperamental understanding of humor communication and exhilaratability. *Communication Quarterly*, 49(2):142-159. [Elektronies]. Beskikbaar: [www.uni-duesseldorf.de/WWW/MathNat/Ruch/Texte/TrentoRuch.pdf](http://www.uni-duesseldorf.de/WWW/MathNat/Ruch/Texte/TrentoRuch.pdf). (2005, 15 September).
- Wybenga, G. 1994. *Sproke*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Wycoff, E.B. & Pryor, B. 2003. Cognitive processing, creativity, apprehension and the humorous personality. *North American Journal of Psychology*, 5:31-44.
- Ybarra, R. & Green, T. 2003. Using technology to help ESL/EFL students develop language skills. *Internet TESL Journal*, 9(3), [Elektronies]. Beskikbaar: <http://iteslj.org>. (2003, 15 April).
- Ziv, A. 1984. *Personality and sense of humor*. New York: Springer.
- Ziv, A. 1988. The effect of humor on aggression catharsis in the classroom. *The Journal of Psychology*, 121(4):359-364.

Zuckerman, M. 1994. *Behavioral expressions and biosocial bases of sensation seeking*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zull, J.E. 2002. Brain: Enriching teaching by exploring the biology of learning. [Elektronies].  
Beskikbaar: <http://www.styluspub.com>. E-pos van [reis@stanford.edu](mailto:reis@stanford.edu) aan [ekruger@sun.ac.za](mailto:ekruger@sun.ac.za).  
(2003, 2 Desember).

## BYLAES

A	Uitkomst en assesseringstandaarde van NKV	303
B	ROTO-program	314
C	Parodietekste van studente	322
D	Student no. 5 se inleiding en beplanning	347
E	Klaskamerprent	350
F	Bruegel en kinderspeletjies	351
G	Bruegel en idiome	352
H	Oom Oubaas se kwinkslae ( <i>7de Laan</i> )	358
I	Dubbelsinnigheid	359
J	Spotprente en studente se limericke	360
K	Vrae vir portuurlesers	364
L	Advertensies	369
M	Refleksie van student no. 5	370
N	Humorstylvraelys	372
O	Humorbelangstellingsvraelys	375
P	Torrance: kreatiewe mense	379
Q	Idiome en rooikoppe	380
R	Situasie- en woordhumor	381
S	Generasie X/Y/Z	384
T	Relevante benaderings tot taalonderrig	398
U	Naskrif	423

**Bylae A****UITKOMSTE EN ASSESSERINGSTANDAARDE: NKV**

Universiteitstudeute wat hulle voorberei om op sekondêre vlak Afrikaans as vak te onderrig, benodig kennis en onderskeidingsvermoë om humoristiese tekste te lees en die betekenis daarvan aan leerders te medieer. Bestaande handboeke en onderrigprogramme wat gebruik word vir die onderrig van Afrikaans bevat wel heelwat humoristiese tekste, maar die onderrig en aanbiedingswyse was tot dusver meestal gerig op die formele oordrag van strukture en grammatikale aspekte. Kreatiewe gebruik van hierdie handboeke en ander humormateriaal deur onderwysers kan myns insiens lei tot meer aktiewe leer en betrokkenheid van leerders. In hierdie verband bied taakgerigte onderrigstrategieë gebaseer op ervaringsleer (vgl. 4.2.3 en 4.3.2) en agneming van spesifieke elemente en die proses van kreatiwiteit (vgl. 4.2.4) baie potensiaal om te ontgin.

In hierdie bylae sal ek aandui dat die onderwysbeleid in Suid-Afrika tans uitgebreid spesifiseer watter rol humor as stylmiddel en humoristiese tekste behoort te speel in die onderrig van Afrikaans. Verder sal ek ook aantoon in watter mate die onderwysbeleid voorsiening maak vir die integrasie van die affektiewe en kreatiwiteit. Uiteindelik beskryf ek die sosio-kulturele konteks waarbinne onderwysstudeute professioneel opgelei moet word om leerdergesentreerd met sekondêre skoolleerders te werk. Verder maak ek ook die argument dat onderwysers opgelei kan word om adolessentehumor te begryp en te integreer in vernuwende taalonderrigstrategieë om die spesifieke behoeftes en belangstellings van Generasie X/Y/Z aan te spreek.

**Humor, taalonderrig en UGO**

Taalbevoegdheids wat alreeds in die Algemene Onderwys en Opleidingsband ontwikkel is, moet in graad 10 tot 12 (Afrikaans Huistaal) verbreed en verdiep word volgens die HNK (Departement van Onderwys, 2003:14). Dit sluit in dat leerders gepaste taal in lewensgetroue kontekste moet kan gebruik; taal kreatief moet kan gebruik om uitdrukking te gee aan hul

verbeelding vir die voorstelling en verkenning van menslike ervarings; en om krities met 'n wye verskeidenheid tekste om te gaan.

Die motivering waarom 'n grondige bestudering van humor nodig is in die professionele ontwikkeling van onderwysstudente, kan gevind word in beide die Nasionale Kurrikulumverklaring en HNK-dokumente (2003). Daar word in bykans elke graad se leeruitkomstevir Afrikaans melding gemaak van een of meer van die volgende stylmiddels in die assesseringstandaarde (Departement van Onderwys, 2003:21-36): geestigheid, ironie, satire, humor, vermaak, figuurlike taalgebruik, styl, register, toon, dubbelsinnigheid, figuurlike taalgebruik, stereotipes en oordrywing.

As tekste wat geïntegreer kan word in die onderrig van graad 10 tot 12 word onder andere volksvertellings, kreatiewe tekste deur leerders geskryf, grappe en spotprente genoem. Die tekste waaruit geselekteer kan en moet word sluit in: verhale, eie kortverhale, grappe en gedigte. Die genres wat behandel word, is onder meer kreatief en visueel (Departement van Onderwys, 2003:39-41). 'n Sinvolle integrasie van al hierdie elemente in 'n kreatiewe skryfopdrag sou dus gepas wees en die uitkoms wat ek beplan het, was om die onderwysstudente in my teikengroep parodieë te laat skryf.

Volgens die Verdere Onderwys en Opleidingsband (VOO) (Departement van Onderwys, 2003:8) word vereis dat die leerders ontwikkel om kultureel en esteties sensitief in verskeie sosiale kontekste te wees. Die studente moet dus toegerus word met professionele bevoegdhede as taalonderwysers om hulle in staat te stel om Afrikaans as huistaal te onderrig. In die VOO-kurrikulum word daarvoor voorsiening gemaak vir die verbreding en verdieping van leerders in graad 10 tot 12 se taalbevoegdhede sodat hulle onder andere taal kan gebruik om uiting te gee aan hul verbeelding in die voorstelling en verkenning van menslike ervarings, sowel as die kritiese omgang met 'n wye verskeidenheid tekste, sodat hulle waardes en magsverhoudings in tekste kan herken en bevraagteken. Hierdie beginsels en doelstellings in die kurrikulum impliseer dat leerders deur middel van gestelde taaluitkomstebewus gemaak moet word van kulturele manifestasies sodat hulle kan ontwikkel — nie net as



kultuurverbruikers nie, maar ook as kultuurskeppers. Een manier waarop hierdie ontwikkelingsuitkoms bereik kan word, is om onderwysstudente aktief bewus te maak van hul eie beleving van kampuskultuur as manifestasie van liminaliteit (vgl. 6.5.2).

Behalwe dat die onderwysbeleid spesifikasies het wat leerders se begrip en waardering van humortekste te ontwikkel, is daar ook duidelike aanduidings in hierdie dokumente oor die integrasie van leerders se emosionele (affektiewe) ontwikkeling met die oog op leerdengesentreerdheid in die taalonderrigkonteks.

### **Die affektiewe, taalonderrig en UGO**

Volgens die Nasionale Kurrikulumverklaring, Grade 10 tot 12 vir die leerarea Kommunikasie en Tale Studies, Afrikaans as huistaal (Departement van Onderwys, 2003:8) word die ontwikkeling van die affektiewe op die volgende maniere aangespreek as uitkomste wat bereik behoort te word: Die strewe is dat alle leerders in staat gestel moet word om tot hul maksimum vermoë te presteer en hiervolgens beklemtoon die uitkomste 'n leerdergerigte en aktiwiteitsgebaseerde benadering tot onderwys. Die dokument definieer dat taal 'n instrument vir denke en kommunikasie is en dat deur taal uitdrukking aan kulturele diversiteit gegee word en sosiale betrekkinge aangegaan word (Departement van Onderwys, 2003:14). Verder beklemtoon die definisie die doeltreffende gebruik van taal wat leerders in staat stel om kennis te verwerf, uitdrukking te gee aan kreatiewe bevoegdhede, identiteit, gevoelens en idees, in interaksie te tree met ander en om hul eie leefwêreld te bestuur.

Geletterdheid vorm volgens die beleidsdokument (Departement van Onderwys, 2003:17) die grondslag vir die voltooiing van daaglikse take en dra by tot die lewensvaardighede wat die leerder in die wêreld moet hanteer. Taal is dus die instrument wat betekenisvolle verhoudinge in die leerder se onmiddellike gemeenskap kan bewerkstellig en die sensitiwiteit waarmee taal hanteer word, bepaal die sukses of mislukking van menige interpersoonlike verhoudinge.

"Luister en praat is belangrik vir die leer van alle vakke. Deur doeltreffende luister- en praatstrategieë kan leerders inligting versamel en sintetiseer, hul kennis verbreed, probleme

oplos en uitdrukking gee aan idees en opinies. Kritiese luistervaardighede stel leerders in staat om waardes, houdinge, vooroordeel en manipulerende taal in tekste te herken en te bevraagteken." (Departement van Onderwys, 2003:17).

In die bespreking van afsonderlike uitkomst en assesseringstandaarde kan die volgende verwysing na die affektiewe en leerdergesentreerdheid gevind word in die Nasionale Kurrikulumverklaring vir grade 10 tot 12 (Departement van Onderwys, 2003:21-36):

Graad 10-leerders moet kritiese bewustheid van taalgebruik in mondelinge situasies toon wat onder andere behels dat hulle moet die verhouding tussen taal en kultuur, en taal en mag, sowel as die vanselfsprekende gebruik van gevoels- en manipulerende taal kan herken en bevraagteken, dit wil sê partydigheid, vooroordeel en stereotipering soos in propaganda en advertensies. Dieselfde word vir Graad 11 en 12 verwag, hoewel hier bygevoeg word dat leerders die vanselfsprekende en 'n meer subtile gebruik van gevoels- en manipulerende taal, partydigheid, vooroordeel en stereotipering soos in propaganda en advertensies moet kan herken en bevraagteken.

In die verduideliking van terminologie word in die VOO-kurrikulumdokument (Departement van Onderwys, 2003:49-62) klem gelê op taal en styl wat persoonlik is; sterk gevoelens wek en die teenoorgestelde van nugtere, saaklike taal is. Verder word aandag gegee aan spesifieke stylfigure soos die eufemisme as versagterende uitdrukking of omskrywing, wat dien as verbloeming en gebruik word om nie gevoelens seer te maak nie. Die toon van 'n teks word beskryf as die klank van 'n bepaalde hoogte, toonhoogte, stembuiging wat 'n gevoelsboodskap van 'n teks kan oordra. In 'n geskrewe teks word dit in woorde uitgedruk of in films deur musiek of agtergrond geskep.

Met betrekking tot die rol van taal om by te dra dat leerders se emosionele ontwikkeling plaasvind, is die doelwit dat die VOO-kurrikulum (Departement van Onderwys, 2003:14-15) alle leerders in staat moet stel om aan die vereistes van die kritieke en ontwikkelingsuitkomst te voldoen. Dit behels dat taalbevoegdheid wat alreeds in die AOO-

band ontwikkel is verbreed en verdiep word. Verder sluit dit die abstrakte taalvaardighede wat nodig is vir akademiese leer oor die kurrikulum heen en leerders toon waardering vir die estetiese waarde en leesgenot van tekste, sodat hulle in staat is om met vertroue te luister, praat, lees en skryf. Hierdie vaardighede en houdinge vorm die grondslag vir lewenslange leer.

Die leerder se emosionele ontwikkeling bepaal die kwaliteit van sy/haar sosiale ontwikkeling en dit word weerspieël in die kritiese uitkomst van die VOO-kurrikulum (Departement van Onderwys, 2003:10-11), wat formuleer dat die kurrikulum poog om menseregte, omgewings- en sosiale geregtigheid te verseker. Hiervolgens word leerders se abstrakte taalvaardighede verder ontwikkel, wat nodig is vir akademiese leer oor die kurrikulum heen in.

Die verskeidenheid tekste wat gebruik en tekste wat geproduseer word en kan help om leerders se emosionele ontwikkeling te bevorder, behoort leerders aan die volgende bloot te stel (Departement van Onderwys, 2003:37-38):

- ryk en gepaste sosiale en geskiedkundige ruimtes wat begrip van die taal se erfenis ontwikkel;
- uitdagende en prikkelende temas wat 'n kritiese begrip van waardes en waardering vir belangrike sosio-kulturele en etiese kwessies van belang vir Suid-Afrikaanse leerders ontwikkel;
- verskillende perspektiewe;
- modelle van skriftelike en gesproke taal wat 'n wye verskeidenheid taalstrukture toon, en om sodoende taal korrek en doeltreffend te gebruik;
- die ontleding van stereotipes, partydigheid en veralgemenings om kritiese denke te ontwikkel;
- oorredende en manipulerende taal;
- die verhouding tussen taal en mag en die magsverhouding tussen tale;
- die ontwikkeling van 'n bewustheid van teikengroep, doel en konteks met inagneming van gepaste en gevarieerde atmosfeer, toon en register;
- kenmerke en strukturelemente van 'n wye verskeidenheid tekste;

- visuele tekste, insluitend film, en tekste wat beelde en skrif en ander maniere van kommunikasie in die ontwerp daarvan bevat;
- gevarieerde styl en stilistiese middele, soos 'n wye verskeidenheid vorme van figuurlike en kreatiewe taalgebruik en taalidoom;
- taalverskeidenheid: variëteite wat verband hou met, byvoorbeeld, streektaal, dialekte, ouderdomsgroep, sleng en tale se invloed op mekaar.

"Tekste weerspieël ook die verskillende kulturele en politieke kontekste waarin dit geskep word. Die taalgebruik in tekste kan boodskappe rakende kulturele waardes en politieke standpunte bevat van die skrywer of skepper daarvan. Tekste is derhalwe nie neutraal nie. Leerders moet in staat wees om die waardes en houdinge in tekste te interpreteer en hul eie response daarop te gee." (Departement van Onderwys, 2003:39).

Dit is veral in die literêre tekste waar die leerders van Grade 10 tot 12 toegerus behoort te word om die tekste te lees en begryp ten opsigte van die ontwikkeling van intrige, sub-intrige, konflik, karakter en die rol van die verteller waar toepaslik, sowel as die verband tussen die agtergrond en milieu van 'n teks met karakter en/of tema, en die identifisering en beskrywing van stemming, tydsverloop en afloop. In die poësie moet leerders leer om te verduidelik hoe woordkeuse, beeldspraak en klankskildering gebruik word om gevoel in stemming, betekenis en tema uit te druk. Verder moet die lees van dramatekste daartoe bydra dat die leerder se vermoë ontwikkel om te verduidelik hoe dialoog en handeling uiteengesit word en hoe dit met karakter en tema verband hou, ook hoe intrige, sub-intrige, karakteruitbeelding, konflik en dramatiese doelstelling verwoord en uitbeeld.

Die NKV neem dus 'n inklusiewe benadering aan deur minimum vereistes vir alle leerders te spesifiseer en dit gee erkenning aan die beginsel dat alle leerders geleentheid moet kry om tot hul volle potensiaal te ontwikkel en waar nodig, die nodige steun te ontvang. Die intellektuele, sosiale, emosionele, spirituele en fisiese behoeftes van leerders word volgens hierdie dokument in die ontwerp en ontwikkeling van gepaste leerprogramme, en deur die

gebruik van gepaste assesseringsinstrumente aangespreek. (Departement van Onderwys, 2003:10).

Een van die maniere waarop die affektiewe in die taalonderrigprogram ontwikkel kan word, is deur middel van die stimulering van leerders se kreatiwiteit en verbeelding.

### **Kreatiwiteit, taalonderrig en UGO**

'n Aspek wat van die uiterste belang vir die ontwikkeling van die leerder in die VOO-band is die ontwikkeling en uitdrukking van waardes wat betekenis aan persoonlike spirituele ervarings en selfs intellektuele en verbeeldingsvlugte gee (Departement van Onderwys, 2003:11). Alhoewel daar nie baie intensiewe aandag in grade 10-12 aan die ontwikkeling van verbeelding en kreatiwiteit gegee word nie, word dit wel as een van die kritieke uitkomstegenoem, naamlik dat leerders toegerus moet word om taal en hul verbeelding te gebruik vir die voorstelling en verkenning van menslike ervarings. Deur met kreatiewe tekste om te gaan, kan leerders op hulle eie lewens en ervarings nadink en alternatiewe wêreldbeskouinge oorweeg.

Vir die vorige grade (gr. R-9) word wel deeglik voorsiening gemaak vir die ontwikkeling van leerders se verbeelding in die HNK (Departement van Onderwys, 2002:5). Taal word as sentraal in ons lewens gesien, ons kommunikeer en verstaan ons wêreld deur taal. Taal vorm dus ons identiteit en ons kennis. Tale het 'n aantal belangrike doelwitte wat in die Tale-leerarea-verklaring weerspieël word, onder andere dat leerders esteties sal ontwikkel om skeppend en met verbeelding met mondelinge, visuele en geskrewe tekste om te gaan.

Verder poog die Tale-leerarea om verbeeldings- en skeppende aktiwiteite te stimuleer en sodoende die doelwitte van kuns en kultuur te bevorder. In die spesifieke taaluitkomstegenoem (Departement van Onderwys, 2002:68-133) word dit as assesseringstandaarde gestel dat leerders geleenthede sal kry om na verskillende soorte mondelinge tekste te luister (soos stories, fabels, limerieke, kort verslae) en gepas (Gr 4) te reageer. Vir graad 5 word mites, dreunsang, grappe, raaisels en kort toneelstukke as tekste ingesluit en graad 6 kry ook kans

om te luister na legendes, gedigte, toneelstukke, debatte en praatjies. Vir graad 7 word dit gespesifiseer dat hulle moet luister na ekspressiewe, verbeeldings- en verhalende tekste (soos ballades, liedjies, kortverhale, vertellinge) en leer om dit te waardeer. Graad 8 se verbeeldingstekste sluit in gedigte, prysgedigte, radioverhale met twee of drie episodes, radiodramas, kort besprekings, advertensies en debatte oor die radio, terwyl graad 9-leerders ook na geselsprogramme, dokumentêre, gedramatiseerde gedigte en boekresensies moet luister en waardeer.

As lees- en kykuitkomste word gestel dat die leerder in staat moet wees om vir inligting en genot te lees en te kyk en krities op die estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste te reageer en dit sal duidelik wees wanneer die leerder 'n verskeidenheid fiksie- en nie-fiksie-tekste vir verskillende doeleindes lees, soos gedigte, stories, mites (Gr 4); gedigte, boekresensies, kort romans lees (Gr 5); tydskrifte, gedigte, romans, kort toneelstukke (Gr 6); en begrip van 'n teks, die doel daarvan en hoe dit met eie leefwêreld skakel toon deur die intrige, temas, karakters en ruimte/agtergrond te bespreek (Gr 7-9).

As praatuitkomste word dit vereis dat leerders in staat gestel moet word om vrymoedig en doeltreffend in gesproke taal binne 'n wye verskeidenheid situasies te kommunikeer en dit sal meetbaar wees wanneer die leerder taal verbeeldingryk vir pret en fantasie gebruik, soos om rymwoorde op te maak (Gr R en 1); grappe en raaisels te vertel, woordspeletjies te speel en eie rympies op te maak (Gr 2); eie gedigte en kodetaal te skep (Gr 3); 'n storie te vertel, 'n gedig te resiteer of 'n situasie te rolspel (Gr 4-5); gedigte en musiek te waardeer (Gr 6); idees en gevoelens onafhanklik op 'n kreatiewe, ekspressiewe en verbeeldingryke manier met selfvertroue oor te dra deur 'n wye verskeidenheid mondelinge tekssoorte te gebruik, soos dramas, rolspel, liedjies (Gr 7-9).

Die leerder moet geleenthede gebied word om in staat gestel te word om verskillende soorte feitelike en verbeeldingstekste vir 'n wye verskeidenheid doeleindes te skryf en dit sal duidelik wees wanneer die leerder kan skryf vir persoonlike, ondersoekende, speelse, verbeeldings- en skeppende doeleindes, soos briewe, beskrywende paragrawe, limerieke (Gr

4); verskeie mediatekste vir verskillende teikengroepe, soos plakkate, strokiesverhale, eenvoudige brosjures skryf en ontwerp (Gr 4); vir persoonlike, ondersoekende, speelse, verbeeldings- en skeppende doeleindes kan skryf, soos dagboekinskrywings, humoristiese staaltjies, stories, gedigte (Gr 5); joernale, gedigte, mites, dialoë kan skryf (Gr 6-7).

Wat die skryfvaardighede betref, is die uitkomstige gerig op leerders te ontwikkel om uitdrukking aan verbeelding, idees en gevoelens oor die self en ander te gee; die kreatiewe en speelse gebruik van taal deur die skryf van verhalende en beskrywende opstelle, dagboekinskrywings, vriendskaplike briewe, dialoë, gedigte, strokiesverhale, limerieke en liedjies te verken. Leerders moet ook 'n verskeidenheid verbeeldingstekste kan skryf uitdrukking te gee aan verbeelding, idees en gevoelens oor die self en ander; om die kreatiewe, kritiese en speelse gebruik van taal deur die skryf van verhalende en beskrywende opstelle, dialoë, gedigte, liedjies en briewe te verken (Gr 8); eenvoudige kortverhale, briewe, 'n toneelstuk met byklanke en visuele effekte. (Gr 9).

Wat dink en redeneer betref, moet die leerder geleer word om kreatief te dink (Gr 8-9) deur te visualiseer, voorspel, fantaseer en empatiseer om betekenis te skep en probleme op te los; moontlikhede en alternatiewe verbeel om denke uit te brei (hipoteses stel en spekulereer); verskille oorweeg en dit skeppend en konstruktief gebruik (soos verskille in ervaring, kultuur, belangstellings en persoonlikheid); eksperimenteel skryf om idees, gevoelens en verbeeldingservarings te verken.

Dit is uit bogenoemde duidelik dat die HNK stipuleer dat onderwysers op verskillende maniere moet aandag gee aan die ontwikkeling van leerders se kreatiewe denke. Alhoewel die beleid nie 'n navorsingsprojek moet oorheers nie, is dit tog myns insiens noodsaaklik om daaraan aandag te gee, want die primêre deelnemers van my navorsingsprogram was onderwysstudente wat professioneel opgelei word om met sekondêre skoolleerders te werk. Beide hierdie groepe is dus ten nouste betrokke by die onderwysbeleid. Vervolgens is dit nodig om te let op die konteks waarin die onderwysstudente as toekomstige onderwysers van leerders aan die begin van die 21ste een leef en leer.

Dit is duidelik dat daar in ooreenstemming met die onderwysbeleid in Suid-Afrika ruimte is dat leerders se humorontwikkeling in taalonderrig aandag behoort te kry. Om dit te kan inbou in taalonderwysers se professionele opleiding is dit noodsaaklik dat onderwysstudente toegerus word met materiaal en aktiwiteite wat hulle toerus met kennis en ervaring van leerders in die sekondêre skool se affektiewe behoeftes, hul humorwaardering en die kreatiewe ekspressie daarvan, sowel as die sosio-kulturele konteks waarin taalonderrig plaasvind.

### **Uitkomst**

Die Kritieke Uitkomst is daarop gerig om leerders in staat te stel om die volgende te doen (Departement van Onderwys, 2003; 2003):

- probleme te identifiseer en op te los en besluite te neem deur kritiese en kreatiewe denke;
- effektief met ander lede van 'n span, groep, organisasie en gemeenskap saam te werk;
- hulleself en hulle aktiwiteite op 'n verantwoordelike en effektiewe wyse te organiseer en te bestuur;
- inligting te versamel, te analiseer, te organiseer en krities te evalueer;
- effektief op verskillende wyses te kommunikeer deur middel van visuele, simboliese en/of taalvaardighede;
- wetenskap effektief en krities te gebruik deur verantwoordelikheid teenoor die samelewing en die gesondheid van andere te toon;
- die wêreld te verstaan as 'n stel verbandhoudende stelsels deur te erken dat probleme nie in isolasie bestaan nie.

Die Ontwikkelingsuitkomst stel leerders in staat om die volgende te doen (Departement van Onderwys, 2002; 2003):

- na te dink oor 'n verskeidenheid strategieë en dit te ondersoek om doeltreffender te leer;
- as 'n verantwoordelike burger in die lewe van die plaaslike, nasionale en wêreldgemeenskap deel te neem;
- kultureel en esteties sensitief te wees in verskillende sosiale kontekste;
- onderwys- en loopbaanaangeleenthede te ondersoek;
- geleenthede tot ondernemerskap (entrepreneurskap) te ontwikkel.



## Taalleeruitkomst (Gr. 4-9, Departement van Onderwys, 2002)

No	UITKOMS	OMSKRYWING
1	Luister	Luister vir informasie en genot en reageer krities
2	Praat	Effektiewe kommunikasie deur gesproke taalgebruik
3	Lees en kyk	Lees en kyk vir informasie en genot. Reageer krities op estetiese, kulturele en emosionele waardes in tekste
4	Skryf	Skryf van feitelike en verbeeldingstekste
5	Dink en redeneer	Dink en redeneer om d.m.v. taal inligting te verkry, verwerk en gebruik
6	Taalstrukture	Kennis en gebruik van taalstrukture

## Taalleeruitkomst (Gr. 10-12, Departement van Onderwys, 2003):

No	UITKOMS	OMSKRYWING
1	Luister en praat	Luister en praat vir verskillende doeleindes, verskillende teikengroepe en in 'n verskeidenheid kontekste
2	Lees en kyk	Lees en kyk, kritiese evaluering om op 'n wye verskeidenheid tekste te reageer
3	Skryf en aanbied	Skryf en aanbieding vir 'n wye verskeidenheid doeleindes en verskillende teikengroepe deur konvensies en formate doeltreffend vir verskillende kontekste te gebruik
4	Taal	Doeltreffende en effektiewe gebruik van taalstrukture en taalkonvensies

## Bylae B

ROTO-PROGRAM ([www.klaskenades.co.za](http://www.klaskenades.co.za))

*Pikturale humor en die onderrig van Afrikaans as addisionele taal*



© T.O. Honiball

*Kliek op u keuse hieronder*

*Belangrike Informasie*

*Navigasie*

*Die Adoonsstorie*

*Luisteroefening*

*Uitspraakoefening*

*Taal oefening*

*Begripsoefening*

*Definisies van Humorvrae*

*Humorvrae*

*Visuele Geletterdheid*

*Legkaartoefening*

*Woordewar oefening*

*Woordelys*

*Oom Kaspaas*

Departement Didaktiek  
Fakulteit Opvoedkunde  
Universiteit van Stellenbosch  
Estelle Kruger

Program ontwikkel deur Lucille Müller  
Kopiereg © 2004  
Universiteit van Stellenbosch  
Alle Regte Voorbehou

Ten spyte van die kritiek teen die konstruktivistiese benadering tot leer (vergelyk bylae T) is hierdie benadering in die ontwikkeling van die ROTO-program gevolg. Volgens hierdie paradigma konstrueer die leerder sy eie kennis binne 'n gegewe, outentieke konteks waarbinne betekenisvolle leer plaasvind, sonder dat dit berus op blote memorisering. Die leerinhoud van die ROTO-program is ontwerp om 'n dinamiese verhouding tussen die leerder en die leermateriaal tot stand te bring wat die leerder toelaat om risiko's te loop, keuses te maak en outonoom volgens sy eie pas en leerstyle te vorder (Higgins, 1984; Thanasoulas, 2000; Nelson *et al.*, 1999; Shulman, 2001).

Met in agneming van die beginsels van addisionele taal-onderrig in die besonder het die instrukteur gestreef na die skep van 'n kommunikatiewe omgewing met betekenisvolle taaltoevoer (Krashen, 1985) wat leerders help om hul Afrikaanse

woordeskat uit te brei en die gebruik daarvan aan te moedig (Ybarra & Green, 2003). In so 'n omgewing behoort die leerders deurlopende toegang tot die teikentaal te hê met uitkomsgerigte aktiwiteite wat hulle aanmoedig om te kommunikeer (herkenning van en betekenisgeving met woorde en frases, die aanleer van nuwe uitdrukkings) binne die konteks wat geskep word.

Die volgende stappe is gevolg in die ontwerp van die ROTO-program wat in die navorsingsprogram gebruik is: Eerstens het die keuse van 'n ontwikkelingspan en multimediasagteware in Augustus 2001 plaasgevind. Die span het bestaan uit 'n instrukteur met onderrigondervinding op die gebied van inhoud en die onderrig van Afrikaans, 'n grafiese ontwerper wat kennis en ervaring het van bruikbaarheidsmanipulasie, en spesialiste op die gebied van die ontwikkeling van multimediasagteware wat die proses kon monitor.

Daar is in die vroeë ontwerpfasie besluit om gebruik te maak van Authorware 6.5 (opvoedkundige weergawe, 1987-2002) en WebCT, en om die program gedurig te toets met die oog op hersiening van die prototipe.

Navorsingsassistent het in Mei 2002 deur die program gegaan om vas te stel of daar enige haakplekke was. Hul taak was gewoon om te kyk waar tegnologiese haakplekke was en dit aan te meld in onderhoude wat met hulle gevoer is. Geringe tegnologiese foute is hersien en reggemaak.

In die ontwerp van die ROTO-program ter sprake was dit belangrik om seker te maak dat die kontekste en take relevant is en dat konseptuele begrip ontwikkel word (in navolging van die voorbeeld beskryf deur Nelson *et al.*, 1999, elektronies). Daar is besluit om 'n parallelle ontwerp- en ontwikkelingsproses te volg waarvolgens elke module ontwikkel is eerder as om vir die voltooide ontwerp te wag.

Die uitkomst wat die instrukteur graag met die ROTO-program wou bereik, is dat die program die volgende sou bied:

- multimedia wat leerders en onderwysers sal help om 'n konseptuele begrip van pikturale humor te ontwikkel;
- 'n interaktiewe, multisensoriese en multimedialeeromgewing (oudiovisueel, lewendig, emosioneel, kommunikatief-kognitiewe aanbieding van interkulturele aspekte) wat in samehang met klaskameronderrig vir addisionele taal-leerders van Afrikaans gebruik kan word;
- bevrediging van die leerder se inhoudsverwagtings en -behoefte, en interaktiewe begeleiding na 'n uitbreiding van kennis en vaardighede;
- leeraktiwiteite wat binne die leerder se beheervermoë is, met aandag aan volgorde, pas/tempo, aanbiedingsmedium en ingewikkeldheidsvlak ten opsigte van rekenaarsagteware;
- die blootstelling van leerders aan voorbeelde van Afrikaans wat merendeels bekende woordeskat en grammatiese strukture in 'n kommunikatiewe program gebruik;
- geleentheid vir leerders om te reageer op taalvoorbeelde deur deel te neem aan 'n verskeidenheid doelgerigte aktiwiteite en outentieke (praat, luister, lees) take wat herkenning, onthou, herhaling en betekenisassosiasie met woorde en frases insluit;
- relevante hulpbronninligting wat die volgende insluit: woordelyste met geselekteerde woordeskat; teks wat kontekstuele en agtergrondinligting voorsien; tekstranskripsies van uitgesoekte videosegmente, en skakels vir die luister na die uitspraak van geselekteerde woorde en vrae;
- 'n inleidende skermbeeld wat leerders oriënteer ten opsigte van die onderrigdoelwit en hulle uitnoui om deur 'n reeks taakgeoriënteerde leeraktiwiteite te blaai wat die volgende standaardformaatvrae bevat: invul van die oop spasie; pasmaats; veelvuldige keuse; kort antwoord; trek na en laat sak; waar-onwaar;

- onderrigmetodes wat leerders toelaat om verskillende leermetodes te gebruik deur hulle nie te dwing om een aktiwiteit af te handel voor hulle voortbeweeg na die volgende nie;
- aanvangsonderrig aan die leerders (waar nodig) in die gebruik van die sagteware met behulp van 'n laboratoriumassistent wat beskikbaar is om te help met enige probleme aan die sagteware verbonde.

Voorgraadse Opvoedkundestudente het in Oktober 2002 deur die program gegaan en vraelyste ingevul, waardeur getoets is in watter mate die doelwitte van die program bereik word. Kollegas wat nasionaal bekend is daarvoor dat hulle met rekenaartegnologie in taalonderrig werk, is in November 2002 genader om die bruikbaarheid en opvoedkundige waarde van die program te evalueer. Dit is veral in hierdie fase wat die ontwerpspan besef het dat die gebruik van WebCT 'n probleem is vir afstandgebruikers omdat die kollegas se terugvoer aangetoon het dat die toegang tot hierdie intranetwerk by die US tydrowend is en hulle verhoed het om dit te voltooi. As gevolg van die probleem is daar baie min kollegas wat volledig terugvoer gegee het, alhoewel hul aanvanklike entoesiasme om dit te gebruik, groot was. Op hierdie stadium is besluit om die begripsvrae wat net op WebCT ontwikkel is, aan te pas en oor te dra na Authorware soos die res van die program. Die begripsvrae op WebCT is egter behou, sodat dit steeds bruikbaar kon wees vir onderwysstudente.

Graad 10-leerders van drie hoërskole in Stellenbosch het in Mei 2003 die program gebruik en responsvrae skriftelik beantwoord om te bepaal wat die opvoedkundige waarde van die program is in terme van kommunikatiewe onderrigbeginsels. Hierdie leerders het ook 'n humorbelangstellingsvraelys ingevul, sodat 'n profiel saamgestel kon word om aan te toon in watter mate hul humorsmaak deur bestaande massamedia (films, televisie, advertensies, grappies, stories) bepaal word.

Terwyl die program aangepas is om heeltemal op Authorware bruikbaar te wees, is 'n ekstra woordewar-oefening ingevoeg om by te dra tot die gebruiker se kennis en begrip van idiomatiese uitdrukkings binne die konteks van die Kersfotoprent van Adoons-hulle.

Nadat die program voltooi is, is 'n nuwe groep onderwysstudente in 2004 blootgestel aan die program. Hulle moes ook die humorbelangstellingsvraelys invul, sowel as 'n humorstylvraelys, en aan die hand van 'n gestruktureerde vraelys krities kommentaar lewer oor die opvoedkundige waarde van die program binne 'n addisionele taalonderrig-konteks.

Die tekste is gekies om binne die leerders se ervaringswerklikheid van rekenaars te pas, waar dit bekend is dat 21ste-eeuse leerders graag met rekenaarspeletjies verkeer en dit geniet om op die internet te swerf. Verder pas dit in hul belangstellingsveld van massamedia, wat toenemend multimodaal is in die vorm van visuele beelde, grafika, beweging, klank en kleur. Al dateer die tekste uit die tagtigerjare, is dit wel leerdergesentreerd in die wyse waarop dit in die ROTO-program aangebied word.

Op hoërskoolouderdom geniet leerders grappies, poetse, byname en pikturele humor wat berus op komiese lyftaal, karikature en situasiehumor. Die Adoons-storie handel oor die onnut Fielies, wat sy familie onwetend in die moeilikheid laat beland, terwyl die Kersfoto vir die meeste families steeds 'n bekende tradisie is. Terwyl die leerders op hierdie manier kan identifiseer met karakters en gebeure in die tekste, kan dit leerders se kulturele horisonne verbreed ten opsigte van Afrikaanse toegepaste folklore om by die HNK-verklaring (Onderwysdepartement, 2003) se ontwikkelingsuitkomst te pas, wat vereis dat leerders kultureel en esteties sensitief in verskeie sosiale kontekste ontwikkel. Die multimedia wat gebruik is, help onderwysers as fasiliteerders om die kritieke uitkomst van

kommunikasie en die doeltreffende gebruik van tegnologie te realiseer, want dit het ten doel om die interaksie tussen die leerder en die materiaal te verhoog.

Die program bestaan uit keuses en voortdurende positiewe, konstruktiewe terugvoer wat die leerder help om sy eie vordering te assesser deur middel van 'n leersiklus, wat bestaan uit waarneming, integrasie en motoriese aksie (Meixner, 1997, in Terhart, 2003:36; Zull, 2002). Daar is dus in beginsel aanvaar dat die leerder sal leer deur te ervaar (Kolb, in Kelly, 1997), te doen (Felder & Brent, 2003), en self eie foute te korrigeer (Dubs, 1995; Meixner, 1997, in Terhart, 2003:35, 36). Navorsing toon dat die virtuele klaskamer die potensiaal bied om 'n gestruktureerde omgewing te skep waar leerders se probleme met aandagsduur gerehabiliteer kan word (Rizzo *et al.*, 2000). ROTO-programme maak aanspraak op leerders se gefokusde aandag, volgehoue aandag, selektiewe aandag, alternerende aandag, en help op hierdie manier as terapie vir spesifiek verdeelde aandag - 'n probleem wat toenemend voorkom by jong kinders wat hiperaktief is juis as gevolg van die bombardering met inligting in die 21ste eeu.

Binne die konteks van toegepaste folklore met tekste van T.O. Honiball is verskeie outentieke take geskep wat leerders se kommunikasievaardighede ontwikkel. Die ROTO-program is in ooreenkoms met Mayer (2003) se vier metodes wat kan bydra tot die doeltreffende ontwerp van virtuele onderrigprogramme, naamlik die multimedia-effek, die koherensie-effek, die ruimtelike-aangrensingseffek en die personaliseringseffek. Mayer (2003) bevind dat dieper leer by leerders volgens die multimedia-effek met 'n multimedieverduideliking plaasvind as 'n verduideliking met slegs woorde. Dit het betekenisvolle implikasies vir addisionele taalleer en bied 'n verklaring vir die insluiting van oudiovisuele media by die Adoons-storie in die ROTO-program.

Die koherensie-effek verwys na die bevindings dat leerders beter leer wanneer die onderrigmateriaal betekenisvol is en nie onverwante inligting insluit nie. Hierdie bevindings sluit aan by Krashen (1985) se betekenisvolle toevoerhipotese wat veral in addisioneletaal-onderrig van toepassing is. Die begripsoefeninge by die Adoons-storie sowel as die legkaartoefening oor die Adoons-Kersfoto steun op die koherensie-effek omdat die visuele media wat ter ondersteuning van die verbale teks gegee word, telkens ter sake is en nie onnodige inligting verskaf nie. Mayer (2003:133) meen dat onverwante inligting kan inmeng met die leerder se aandagsduur, selfs al is dit interessant van aard. Die rede hiervoor is dat onverwante inligting die leerders se kousaleverbandsketting wat in die organiseringsproses gevorm word, onderbreek, dus word ontoepaslike skemas gesoek om die visuele en verbale toevoer te assimileer.

In die luister-, begrips-, uitspraak-, en legkaartoefening is veral gebruik gemaak van die ruimtelike aangrensingseffek, waar ooreenstemmende woorde en prente naby aan mekaar op die skerm geplaas is in plaas van verwyderd van mekaar. Hierdie onderrigmetode ondersteun die leerder se werkende geheue, want dit bevorder die proses waardeur visuele en verbale modelle deur die leerder geïntegreer word - 'n sleutelfaktor in aktiewe leer.

Die personaliseringseffek speel 'n belangrike rol in die ROTO-program. Die unieke vertellerstyl van Dana Niehaus by die Adoons-storie, tesame met die gebruik van ouditiewe vrae in die luisteroefening, sowel as die positiewe ouditiewe en visuele verbale kommentaar op leerders se pogings om vrae te beantwoord, dra daartoe by dat 'n gesprekstyl eerder as 'n formele styl in die onderrigprogram aangebied word. Dit sluit dus aan by die voorbeelde wat Mayer (2003:133) noem, want die media sluit animasie en vertelling in, sowel as animasie tesame met teks op die skerm.



Die geanimeerde Kaspas-storie aan die einde, wat as bonus ingesluit is, bied verdere onderrigmoontlikhede waar leerders se skryfvaardighede ontwikkel kan word (Cunningham, 2000, 2002) in die vorm van byvoorbeeld dialoë met praatroetines, sowel as dagboekinskrywings wat binne die konteks pas. Leerders kan ook aangemoedig word om met mekaar deur middel van e-pos te kommunikeer binne die konteks van hierdie stories en so die woordeskat wat hulle aangeleer het, te gebruik (Lawrence, 2004).

## Bylae C

## STUDENTE SE PARODIETEKSTE (ongeredigeer)

No 1

## ASPOESTER

'n Meisie van Distrik Ses  
wat nog altyd mooier was as die res  
het na haar pa gekyk  
vir hom kos gemaak en sy klere gestryk

Eendag vat haar pa weer vrou  
maar na twee dae het hul gerou  
die vrou was glo 'n kat in die bed  
en die dokters kon sy hart nie red

Die stiefma en -dogters het uit die huis gerol  
en heeldag rondgeloop in Somerset Mall  
terwyl Aspoester kos moes maak  
het die ander drie net armer geraak

Toe kom Mandela se kleinseun  
Hy was 'royal' tot op die been  
Met 'n agenda om die Nobel prys te wen  
En om seker te maak dat almal hom ken  
Kondig hy op M-net aan  
Vir vrou-soek gaan hy na Distrik Ses gaan

Die stofstrate was in rep en roer  
wie gaan trou en wie bly hoer?  
Al die vrouens van Distrik Ses  
Was uitgevat en opgedress

Terwyl Aspoester knope verstel  
is die ander oppad na die V&A hotel  
om Madiba se kleinseun te ontmoet  
en dalk Distrik Ses vir ewig te groet

Aspoester het skelm Egoli gekyk  
en gedroom om eendag soos Louwna te lyk  
Net toe verskyn 'n towervrou  
Wat sê: "jy gaan met Mandela se kleinseun trou"

Aspoester se hare word met Sunsilk gewas  
en die vrou haal 'n Gucci rok uit haar towertas  
'n paar Armani skoene word vir Aspoester gegee  
en voor die deur staan 'n slap BMW

Daar was tyd verbonde aan die towerkrag

Aspoester moes die seun soen voor middernag  
Senuweeagtig was sy oppad na die dans  
Wetend hierdie is haar een groot kans

Die meisie van Distrik Ses het asem weggeslaan  
sy het soos 'n kat gegly oor die dansbaan  
Madiba se kleinseun was dadelik verlief  
die ander meisies het hom almal gegrief

Hy het Aspoester gevra om te dans  
En sy het geweet dis haar enigste kans  
Die liedjie was Steve Hofmeyr se "Pampoens"  
en Aspoester het gewag vir haar belangrike soen

Maar toe slaan die klok twaalf maal  
En Aspoester hardloop uit die saal  
Op die trap verloor sy haar skoen  
terwyl sy huil oor haar verlore soen

Die BMW was lank reeds weg  
en Aspoester moet ryloop op die snelweg  
'n man in 'n Mercedes Benz laai haar op  
en nooi haar vir 'n lekker sterk dop

Sy het diep in die man se oë gekyk  
En hy het vir haar baie bekend gelyk  
Hy sê toe hy's Hugh Grant se broer  
En soen haar daar op die dansvloer

No 2**Asp\*#"tertjie**

[Konteks: Hierdie storie verskyn in *Rooikappie en die drie wolwe en ander teleurstellende sprokies*]

'n Rukkie terug (Desember 2003, eintlik), was daar 'n meisie met die naam van Asp\*#"tertjie. Sy het saam met haar twee gay broers gebly net bokant die hoofweg in Seepunt. Ten spyte van haar broers se gay neigings, was Asp\*#"tertjie pylreguit. Asp\*#"tertjie was die sogenaamde droëpram in die familie en haar ma en pa was altwee oorlede. Haar broers was verskriklik jaloers op hul suster (sy was net reg gebou en sy het al die mans se aandag gelok).

Dit is nou in die broers se woonstel waar ons storie afspeel. Dit het die mooiste uitsig oor die Atlantiese Oseaan gehad en 'n mens kon al die 'bedrywighede' op die hoofweg uitcheck. Maar Asp\*#"tertjie het nie hierdie uitsig met haar broers gedeel nie - sy was toegesluit in die garage, agter slot en grendel. Sy is net in die woonstel toegelaat as sy geroep is om haar broers, Stephano en George se naels te manicure en hare te doen. Toe sy eendag weer opgeroep is, hoor sy hoe opgewonde hulle praat van die MCQP of, vir die oningeligtes, die Mother City Queer Project wat daardie aand sou plaasvind.

Asp\*#"tertjie was baie ongelukkig in haar garage - sy het dag en nag en nag en dag op haar eie gesit en huil. Sy het haar ouers gemis en het haar broers gehaat. Dieselfde dag as die MCQP, toe sy so in haar kamer sit en huil, verskyn daar 'n genie. "What's with the tears, honey?" vra hy in 'n fake Amerikaanse aksent.

Asp\*#"tertjie kyk verbaas op en sê vir die genie wat makeer. "Hakuna matata! Ons sal jou daar kry en jy sal die 'belle of the ball' wees, wel so te sê", antwoord die genie. En meteens verdwyn die genie weer. Asp\*#"tertjie het sommer opgehou huil.

Twee ure later verskyn die genie weer, maar dié keer met emmers vol M.A.C-grimering en sakke vol Versace-rokke en bokse vol Jimmy Choo hoëhakskoene. Asp\*#"tertjie was in haar noppies oor die genie se welwillendheid. Nadat hy met haar klaar is het sy beeldskoon gelyk. Die genie het sommer vir haar 'n 'koets' ook gerêel, 'n Porsche Boxter-'koets'! Asp\*#"tertjie kon dit nie glo nie!!

'n Uur later kom sy in haar Porsche Boxter by die MCQP aan. Sy het vir Stephano en George in die tou sien staan besig om een of ander ou op te chat, maar hulle het haar nie eers herken nie.

Asp\*#"tertjie het haar gate uit geniet. Sy was bewus van die 00:00 spertyd, maar dit het haar nie gekeer om te makietie nie...!! Terwyl sy dans, sien sy uit die hoek van haar oog hoe 'n beeldskone kreatuur vir haar wink. Asp\*#"tertjie dink by haarself: Hierdie man lyk soos 'n Griekse god! Hy beur met moeite deur die skare om by haar uit te kom. Skielik hoor sy die horlosie se 'gong'. Sy moet vinnig maak, dink sy by haarself want sy weet wat in die sprokie gebeur...

Die gong word al hoe harder, en toe word sy wakker, draai om en klap die wekker weer af.

No 3**Die Blonde Bom van Benoni**

Eendag, nie so lank gelede nie, het die Blonde Bom van Benoni deurmekaar geraak met die Aardige Adonis van Hillbrow, berugte en gesogte leier van die Hillbrow Hillies. Die Hillies was bekend vir hul Robin Hood-leefwyse, steel van die rykes, gee 20% vir die armes, 10% vir omkoopgeld en hou 70% vir hulself.

Nou, die Blonde Bom was nie 'n slegte meisie nie. Sy het gehou van haar weelde, maar tog 'n affiniteit gehad met die armes, siende dat haar ma 'n onnie was voordat sy Prof. Taljaard ontmoet het. Die feit dat Adonis haar knieë tot ongestolde jellie verander het, het natuurlik niks met haar bende-aktiwiteite verband gehou nie. Mevrouw Prof. wou nog keer, maar die Blonde Bom se hart was teer. Sy moes 'n Hillbrow Hilly wees.

Haar taak: infiltreer die Bodemloses se huis, verwoes en verteer alles wat sy kan. Die Blonde Bom was dalk blond, maar nie dom. Sy het haar vermom en as 'n huishulp gaan werk om haar goed van hul doen en late te vergewis.

Mnr. Bodemloos was 'n man van formaat, met 'n weglê-snor en getooi in Armani. Mev. Bodemloos het altyd oogdruppels byderhand, haar oë kan nie meer self knip van al die plooverwyderings nie. Bodemloos Junior was self hubaar en het die winter deurgebring op die hange van die Alpe en die somer onder die tropiese son.

Eendag het die Blonde Bom haar kans gewaag. Van verniel en verteer wou sy niks weet, hoekom deel as dit alles hare kon wees. Gewapen met lipstiffie, parfuum en fyn ondergoedjies het sy die slaapkamer ingevaar. Soenmerke aan Mnr. Bodemloos se krae gelos, parfuum op sy klere gespuit, ondergoedjies en hare tussen die lakens gelos.

Wat volg was nie mooi. Mev. Bodemloos is daaruit met 'n stewige onderhoud en haar fiksheidsinstrukteur. Terwyl mnr. Bodemloos nie tyd gemors het om die aantygings te bewaarheid nie.

Hul was egter in die knyp, wie sou nou ontbyt voorberei? Mev. Blonde Bom Bodemloos is dalk blond, maar sy is nie dom nie — geen huishulpe onder 50 word aanvaar nie.

No 4**Gouelokkies en die Drie Bere**

Op haar 18de verjaardag het Gouelokkies se ouers dit goed gedink om haar stadig maar seker bloot te stel aan die wêreld buite Hartebeesfontein. As 'n geskenk koop ma en pa vir haar 'n treinkaartjie na Benoni en terug. Hoewel hierdie een van die opwindendste oomblikke in haar lewe was, sou dit Gouelokkies nog groot skok, trane en vrees besorg.

Gouelokkies word wakker van die son wat op haar gesig skyn. Dit is dan ook op daardie presiese oomblik dat die trein tot stilstand kom. Sy tel haar kosblikkie waarin Ma Marmite toebroodjies gepak het op en begin aanstap na die deur van die kompartement. Toe die deur oopgaan, stoot Gouelokkies die groot sonhoed wat sy ophet agtertoe om mooi te kan sien waar pa en ma staan. Dit het haar nie lank geneem om agter te kom dat sy nie op Hartebeesfontein is nie.

Hoewel Gouelokkies in haar 18 jaar op Hartebeesfontein nooit veel blootstelling aan ander mense gekry het nie, vind sy dit tog maklik om na die vreemde man wat teen die pilaar leun, te gaan. "Goeie môre, Meneer. Sê my asseblief waar ek is," vra sy aan hom. Die man loer geïnteresseerd oor die rand van sy donkerbril en antwoord: "Gauteng, Pop, Gauteng". Gouelokkies het nog nooit in haar lewe van so 'n plek gehoor nie. "Wat maak 'n mens in Gauteng?" vra sy baie onseker. Hierdie keer haal die man sy donkerbril af en sê dat daar 'n nagskuiling naby is waar sy kan gaan oorbly en ook iets te ete kan kry. Gouelokkies het egter nog van die Marmite toebroodjies wat haar ma ingepak het. Nog twee mans staan nader om hul Gauteng-wyshede te deel. Die een sê hy weet van 'n goeie plek waar sy kan oornag en dat hy haar sal gaan wys waar dit is. Almal besluit om Gouelokkies te vergesel en saam pak die vier die strate van Gauteng aan.

Hoe verder hulle loop, hoe donkerder raak dit rondom hulle. Oral op die sypaadjies lê mense en slaap, maar Gouelokkies sien niks van hierdie onaardighede raak nie. Sy verkyk haar aan die swart paaie en hoë geboue, want op Hartebeesfontein is net grondpaaie en sinkgeboue. Uiteindelik bereik hulle hul bestemming: Rooi Getooi Hotel. Gouelokkies gaan die deur na die hotel in die agterbuurte van Gauteng binne en soek 'n plekkie uit waar sy veilig voel. Die drie mans bied intussen aan om uit te vind of daar 'n kamer beskikbaar is. In die hoek langs Gouelokkies sit 'n vrou wat haar baie aan haar eie ma laat dink — behalwe vir die rooi kolle op die wange en lipstiffie tot byna onder haar neus. Die vrou kom sit by Gouelokkies aan die tafel en waarsku haar: "Pasop vir daardie drie mans. Hulle is gemors met swak morele waardes en geen sin van verantwoordelikheid nie. Hulle word die Drie Bere van Gauteng genoem".

Gouelokkies belowe plegtig dat sy versigtig sal wees en mooi na haarself sal kyk. Die vreemde vrou dring egter daarop aan dat Gouelokkies saam met haar moet huistoe gaan, maar voor sy nog verder kon verduidelik het die Drie Bere Gouelokkies reeds aan haar arm by die deur uit. "Ons gaan jou eers die beste van Gauteng wys," sê hulle en bars al drie uit van die lag.

Hulle maak dan ook soos hul belowe het en neem haar na plekke met oorvloedig kos en veral drank. Daar word ook gedans tot haar bene dit later nie meer kan hou nie. In die begin het Gouelokkies nogal skuldig gevoel oor haar gedrag, maar sy was so naïef dat sy later aanvaar het dit is soos dit behoort te wees. Die Drie Bere het haar ook Penelope begin noem en met die nuwe naam en nuwe dinge wat sy ervaar, het sy vinnig vergeet van Hartebeesfontein met sy stof paaie en kerkbasaars.

Aan die einde van die aand maak Stanley die voorstel dat hul vier na sy suster se huis moet gaan om daar verder te kuier. Volgens hom is sy met vakansie in Singapoer en hy het toestemming om haar huis

te gebruik. Penelope kon haar oë nie glo toe hulle in die luukse dubbelverdieping huis instap nie. Sy het nog nooit van DVD-spelers en elektriese komberse gehoor nie. Die Drie Bere is egter min gepla met DVD-spelers en elektriese komberse - hulle stel net belang in die oorvol drankkabinet en maak hulself sommer vinnig tuis tussen die bottels. Kort voor lank speel Penelope ook saam "drinking games", maar omdat sy nie gewoond is aan so baie alkohol (in der waarheid het sy nog nooit eers van so 'n woord gehoor nie) nie, val sy sommer vinnig om net daar waar sy sit.

Teen twee-uur die volgende oggend word Penelope wakker met 'n hoofpyn en honger so groot dat dit eintlik met hoofletters geskryf moet word. Sy besluit om in die yskas te gaan rondkrap vir iets om te eet. Daar is baie interressantheide in die yskas, maar die bloukaas lyk vir haar vrot en die aspersies smaak bitter. Uiteindelik kry sy 'n groot bak sjokoladeroomys en maak haarself tuis op die stoel voor die televisie (ook iets wat sy nog nooit gesien het nie). Stanley slaap egter op die rusbank net langs haar en snork so hard dat sy maar liever opstaan en in die kombuis gaan sit.

Nadat sy geëet het, besluit Penelope dat die vloer waarop sy vroeër geslaap het darem net te hard was. Sy gaan op na die tweede verdieping en beproef elke bed totdat sy een kry wat amper soos haar besembosmatras by die huis voel. Penelope het skaars haar lê gekry of sy hoor 'n geraas buite in die straat en daarmee saam sien sy hoe die Drie Bere by die venster uitspring en in die donker verdwyn.

Penelope word gearresteer en na die naaste polisiestasie geneem. Gelukkig vir haar bly die polisie konstabel se oom op Hartebeesfontein en herken hy haar dadelik. Hy neem haar ook toe sommer dadelik stasie toe vir haar treinrit terug huis toe. Penelope het daar en dan besluit: "Nooit weer Gauteng nie en my naam is Gouelokkies!"

No 5

**O, GRIET! SKRYF 'n PARODIE**

*Twee sprokies op die maat van 'n Opdrag*

**GRIETJIE EN HANSIE**

*'n Bos parodie*

Net nou die ander dag rock Grietjie en Hansie op by die McD's en lek hulle lippe af. Dis McFlurry tyd. En dis fokken laat. (Die son kom oor twee ure op en die Bos draai al klaar.)

"Fokkit!" sê Grietjie. "McDonalds is toe. Wie de fok het die fokken plek toegemaak?" Die vraag hang in die lug. "Dis fokken fucked up!"

Hans knik sy kop inskiklik. "Dit is so." sê hy en wag dat die wêreld ophou draai / sy kop met sy brein opvang.

Grietjie smeer haar makeup-gesig teen die glasdeur wat nie wil oop nie. Daar's 'n overall tannie wat rondbeweeg binne. "Hey, fucking bitch!" skree sy en skop teen die glas. Dit maak 'n spinnekoppie / kring uit in 'n web. "Fokken maak oop!" probeer sy weer, maar die cleaner verdwyn agter in die kombuis met 'n besem. "Fokken heks!" skree sy agter-na.

(Die BP-petroljoggies werk ongestoord voort. Die glasruit hy word elke week vervang en die studente hy is nie mooi.)

Hans sukkel met sy balans. Sy vroeëre kopknik-beweging vang hom nou. Hy gryp in die lug en val onelegant neer op sy knie. Hy voel naar. (Veels te veel rosyntjiesap.)

"Fok, staan op!"

"Ek moet badkamer toe..." mompel Hansie. Hy beseft sy fyn motoriese vaardighede is in hul moer. Hy het net pyn-moroniese vaardighede oor.

"Fokkit, jy's fucked," sê Grietjie... "Jou klein doos."

"Ja..." kreun hy. Hy weet nie van die doos-deel nie, maar wat dronkheid betref, is hy inderdaad fucked. Grietjie kyk onsimpatiek na hom terwyl hy so beskaafd as moontlik op die grond probeer spoeg om sy naarheid weg te kry. "Waa's 'ie badkamer?"

"Fok jou! Fok off..."

Hansie stut mettertyd homself regop en sien vaagver 'n Klippies en Cola poster teen die lamppaal swem. Hy swaaistap sukkelrig daarheen en hoor Grietjie verlans vloek. By die baieste Klippies-lamppaal sien hy die pub en strompel by die trappe op. Êrens verbeel hy homself hy hoor 'n sirene.

Die dansbaan het net 'n uitgedunde groepie bittereinders en hy vleg maklik deur tot by die badkamer. Ná 'n ruk bibber sy selfoon. Hy vat 'n laaste sluk water, plas sy gesig wakker en lees Grietjie se SMS: "fok kom mcDs toe."

Hy maak so.



Of altans, hy probeer.

Buite die kuierkroeg volg hy die lappale met die rooi-en-swart Klippies en Cola Touch Rugby plakkate. Nou effer natterder, is die pad heelwat korter.

Grietjie het nog nie moeg geraak van skop en skree nie. (Dit herinner hom aan kleintyd.) "Die plek is toe, Grietjie..." probeer Hansie toe hy naby is.

(Dit was die verkeerde ding om te sê.)

Op die volgende oomblik is daar glasskerwe oral en Hansie se lyf volg sy kop, of meer spesifiek, sy oor wat driftig deur sy suster gekoeksuster word.

"Ék sal fokken besluit wanneer die plek toe is!"

(Of, meer spesifiek, wanneer dit oop is.)

"HAYI, SUKA WENA!" skree die skoonmaakster. Iets is duidelik nie lekker met haar oë nie, want sy is boeglam geskrik oor dié skielike geraas. Sy hou die besem beskermend voor haar bors. "EK GAAN HOM DIE BOERE (DIE POLISIE) BEL!" waarsku sy.

Hansie se kop suis van die oordraai. "Ons gaan in die sop beland, Grietjie!" skree hy. Hy verbeel weer hy hoor 'n alarm of 'n sirene of iets, maar dis waarskynlik die radio wat hard binne die McDonalds weergalm.

"Maak my 'n chicken McMeal, 'seblief," sê Grietjie, amper beleefd (soos wanneer sy vir haar ouers vir nog sakgeld vra).

"Nie vir my nie, dankie!" chip Hansie in. "Ek's op 'n dieet."

"HAYI, WHAO! SUKA WENA! DIE KOMBUIS HY IS TOE! GA' HYSTOE! VOETSEK! DIE POLISIE, HY GAAN JULLE VANG!"

Grietjie grinnik grimmig.

"Daar het jy dit nou, Grietjie..." probeer Hansie so diplomaties en sober as moontlik, "Ons kan net-nou ontbyt eet." Hy kners op sy tande. "Kom ons gaan..."

"Fokkit!" sê Grietjie en kyk na die glasskerwe wat oral lê. Die glasoo cleaning lady dans bewerig soos 'n sangoma op ecstasy, alkohol en ongeëtiketteerde happy pills. Self gebeur als in Grietjie se kop in slow motion. Hansie krul onder haar duim-en-vooringer-greep en kerm kort tjankgeluidjies. Buite kyk die petroljoggies soos opgewipte meerkatte na die hele petalje en duskant sien sy drie dronk ouens wat plakkate van die lappale steel.

"Fokkit, Hansie..." sê sy weer. Die skoonmaakster steier stadig terug en val oor 'n stoel wat agter haar staan. Dit vat 'n ewigheid. Hansie wring Grietjie se vooringer langsamer-hand van sy oorlel af en ploeter lomp op die grond rond. Hy het glas in sy bene en op sy wang. Tyd staan amper stil.

'n Dik bedompigheid vermolm Grietjie se moed, so asof sy gaan uitpass. Sy voel half- doodnugter. "McFuckit, Hansie!" probeer sy weer en sien in haar gekraakte weerkaatsing te veel rooi.

En toe is dit dit.

'n Ruk later toe die wit ambulans aankom, was dit gans te laat.

Hansie is hospitaal toe en het kort daarna vir McDonalds gesue oor té gevaarlike glas en miljoene uit 'n settlement gekry. (Dis hoekom daar deesdae waarskuwings op glasdeure en vensters is.)

Die heks het nog tot laat wakker gebly, die cash register leeg gesteel, die skerwe met 'n skoppie en borsel opgevee en al die bloed van die teëls opgemop.

KUGQITHA.

## VERVOLGENS DIE TWEDE SLEGTE PARODIE

---

### DIE STORIE OOR DAAI TWEE STINK VUIL KINDERS

*Of so iets*

Net-net netnou, kort voor netnou, in 'n woud wat baie baie baie naby is, met blommetjies en bytjies en boompies en ander wouderige dinge wat 'n mens sou verwag in 'n woud sal wees, was daar ook mense - maar nie baie nie. Bosmense, of mense van die bos. (Hulle was nie dwergies of iets nie, ook nie feetjies nie, maar heel moontlik iets anders.) Oftewel, mense. Bosmense.

Wat is Hansie en Grietjie se pa se naam? Oom Bos... In elk geval, dit maak seker nie saak nie, sy twee vuil stink kinders wat nooit iets reg kon kry in hulle lewe nie, ja hulle was uit die dorpie gejaag, want die mense het gedink hulle is twee vuil stink kinders wat nooit iets sal kan regkry nie, maar dis nie eintlik deel van die storie nie... En die storie gaan ook nie oor Oom Bos wat weens omstandighede sy kinders mishandel het en sy vrou weggejaag het nie... Dit gaan oor die twee kinders wat iets regkry, want hulle kry nooit iets reg nie.

Maar wat sal twee kinders wat in die Bos bly wat nooit iets regkry nie en vuil en stink is ooit regkry? Heel moontlik iets. (Of andersins niks.) Dus op 'n dag hardloop hulle weg sodat die storie kan begin. In die bos in. En dan gebeur daar 'n klomp goed wat oorvertel kan word en verdraai kan word, maar dit maak nie juis saak nie. Die feit van die saak is Hansie en Grietjie (dis nou die twee vuil stink kinders se name) het verdwaal. In die bos.

Toe kry hulle, of nee wag... toe kry 'n Slim Plan hulle (hulle sou dit nooit self kon kry nie, so die Slim Plan moes hulle kry). En hulle besluit om by 'n rivier af te spring sodat hulle kan verdrink. Maar omdat hulle niks kon regkry nie, versuip hulle nie, al kon hulle nie swem nie. Gelukkig of ongelukkig spoel hulle toe uit op 'n oewerbank en word wakker.

Maar Aaa! Nou was hulle skoon (want hulle was in die water gewees)...

Wat sal twee skoon kinders wat vuil en stink was en nooit iets kon regkry nie, in die middel van die bos doen? (dit was nie eintlik die presiese middel van die bos nie, maar hulle het gedink hulle was in die middel - soos met die heelal en mense...)

Dus maak hulle 'n besluit... Kom ons doen iets verkeerd, want dis al wat ons kan doen. En gaan na die Heks toe wat oorkant die rivier bly of nee, naby in die huisie wat naby is. Maar nou ja, daai deel van die verhaal is vir 'n ander tyd...

Die einde.

---

No 6**Rap-ons-nie****oor geld nie en sing ons van blomme?**

Daar was 'n man en 'n vrou. En dit was so lank terug (seker doer in die middeleeue) dat niemand kan onthou wat hulle name was nie. Dit is eintlik net nooit aangeteken nie, want sien, hulle was nie belangrike grondeienaars soos Hekselina nie. Hulle het 'n eerlike, armoedige lewe gelei en gely. Maar toe die vrou siek word en haar en haar ongebore baba se lewens in gevaar was, het die man besluit eerlikheid het 'n prys - 'n prys wat dié keer te groot was om te betaal.

Hy het 'n gekoringde voëltjie hoor fluit dat daar op die groot landheer, Hekselina, se landgoed kruide groei wat *rap* as dit in die wind waai. Hierdie sogenaamde ontkenkende *rap-ons-nie?*-kruide sou glo gou-gou nuwe lewe in sy vrou en baba se snel verwelkende pype kon blaas. Een aand gaan stroop hy toe 'n land *rap-ons-nie*'s? terwyl hulle en Hekselina slaap. Hy was goed oppad terug toe sy voet haak en hy val. Daar raak die *rap-ons-nie*'s? in sy arms toe dadelik wakker en begin sy diefstal al rappend verklik terwyl Hekselina aanstorm en bulderend skree: "Fieeee, faaaaai, fou, famm -WIE maak my *rap-ons-nie*'s so bang?" Gelukkig was haar blaf erger as haar straf (wel - vir die oomblik). Nadat hy mooi van sy penarie verduidelik het, het Hekselina, self 'n jong moeder, hom toegelaat om die protesterende *rap-ons-nie*'s? te vat. Sy het egter haar prys gemaak. 'n Gierige prys.

Presies een jaar na daardie aand het Hekselina haar prys kom opeis. Sy het die man en vrou se babadogter, Rablomsie, kom haal en haar in 'n toring toegesluit wat oor haar stapels voedsel op die *rap-ons-nie?*-velde uitkyk. Rablomsie se dieet van *rap-ons-nie?*'s het drie dinge aan haar gedoen. Die eerste ding, wat volgens die wet van "wat-jy-insit-kry-jy-uit" werk, was dat sy pragtig kon sing. Die tweede was dat haar hare verskriklik begin groei het van al die energieke *rap-ons-nie?*'s wat sy moes eet. En die derde was die slegte newe-effek dat haar beenstruktuur uiters broos en brokkelrig was. Iets soos voortydige osteoporose - dalk van te min moedersmelk, wie sal nou regtig weet?

Hekselina se plan om Rablomsie groot te maak om haar uiteindelik as 'n slaaf op die *rap-ons-nie?*-landerye te gebruik, is verongeluk deur haar dieet se newe-effek. Die ongewenste newe-effek het ook Hekselina se seun, Katak, se kuiery en vryery by Rablomsie bietjie ongerieflik gemaak. Omdat Hekselina die sleutel van die toring om haar nek gedra het, moes Katak 'n ander plan maak om by Rablomsie te kom. (Gelukkig wás hy 'n boer met planne.) Elke aand het hy onder die toring gestaan en roep: "Rablomsie, Rablomsie laat jou hare sa-ak, dan klim ek op soos 'n kat op 'n ta-ak en laat jou nekkie so kna-ak!" Uit die aard van die saak kon dit nie so voortgaan nie. Ons weet vroue was nie veel werd in die middeleeue nie, maar 'n vrou met 'n gebreekte nek is so goed soos 'n kat in die sak. Katak was weer gereed met 'n plan.

Bedags wanneer hy tussen die slawe op die *rap-ons-nie?*-landerye gewerk het, het hy gehoor hoe hulle kla oor hul swak loon. So saam met die *rap-ons-nie?*-plantery het hy rewolusionêre idees by die slawe gesaai. In die Nag van Kristal en Vuisgebal het die slawe Hekselina vermoor en hul aandeel aan haar rykdom geëis. Katak het vinnig van agter die skerms gekom, die sleutel om Hekselina se nek gegryp en in 'n meesleurende toespraak die slawe wysgemaak dat hy vir hulle met die sleutel 'n nuwe toekoms van "vrye verslawing, geld en net genoeg brood" sal oopsluit.

Katak het Rablomsie gaan oopsluit en saam het hulle die rewolusionêres tevrede gehou deur vir hulle werk te skep in hul fabriek vir *rap-ons-nie?*-bleskopprodukte. Wanneer die werkers ontevrede geword het, het Rablomsie hulle betower met haar sangstem om hulle van hul sorgte te laat vergeet. En Rablomsie en Katak? Hulle het vooruitgeboer en van geld gesing.

No 7**Repel steel nie**

Net voor verlede week loop koning Phantom onrustig rond in sy paleis se ontvangssaal. Met sy hande in sy hare wonder hy hoe hy homself gaan lig uit die put van menslikheid waar alle natuur en mooi musiek verwoes is deur die mense van hierdie nasie. Nie eers sy geliefde voëls sing buite by die fontein nie, aangesien hulle gevlug het vir die stygende lugbesoedeling in die stad. Met 'n skielike omdraai roep hy uitbundig: "Eureka!" Net gister het hy nog gelees oor die nuwe singsensasie waaroor die hele land gaande is. Hy gaan haal die koerant in die toilet waar hy dit gister gelos het, en soek weer die naam van die blonde bom wat jou hart kan steel.

"Mmm, Patricia. Dis nou vir jou 'n goeie naam vir 'n singsensasie." Hy bel dadelik na Belboks om die volledige besonderhede van Patricia te ontvang. Na 'n vinnige e-pos-sessie is alles afgehandel. Hy sal Patricia aanstel om elke dag vir hom te sing, sodat sy sorg op die maat van die musiek weg kan dryf.

Die volgende oggend net na ontbyt bring Christof, koning Phantom se persoonlike assistent, vir Patricia die studeerkamer binne. Die koning gebied haar om dadelik haar koffers in die kamer te gaan neersit, terwyl hy vir hom en Christof 'n bier gaan haal (Kulula is immers al 'n halfuur terug met hul eerste vlug oor). Sonder dat arme Patricia nog 'n woord kan uitkry is die koning gang af, en as vrou in haar samelewing neem sy maar haar lot op en stap gedwee agter Christof aan om haar goedjies te gaan neersit in die kamer.

Nadat Christof haar alleen gelaat het, val sy op haar leeuelbed neer en snik droewig. "Hoekom kan die mense my nie net alleen los nie, ek kan nie sing nie. Ek wil net 'n model vir Advanced Hair Studios wees, dis al." Sy gryp na die toiletrol langs haar bed en blaas haar neus hard. Die blonde trillings hare koek met die stuk toiletpapier, maar Patricia is so droewig dat sy dit nie eers opmerk nie. Sy vryf met haar hande al om die toiletpapierrol, want die koning gaan haar nou enige oomblikke ontbied.

Die volgende oomblik raak die toiletpapierrol warm en rook kom oral uit. Sy skrik so groot dat sy dit doer in die hoek gooi. Kadwar!! En daar staan 'n koddige mannetjie in die hoek met 'n Madiba-hempie aan en 'n dooie springbok wat agter by sy rugsak uitsteek.

"Wie is jy?" vra Patricia met 'n bewerige stem.

"Ek, my liewe meisie, is Repel die toiletpapierrolgees wat jou droewige trane kan wegneem in 'n ommesientjie." Repel krul sy snorbaard stadig terwyl hy die vertrek bekyk. Patricia skuif regop op die bed en vra hierdie keer meer beheersd: "Hoe gaan jy dit regkry? Die koning gaan my nou enige oomblik ontbied om vir hom te sing, en ek kan nie sing om my lewe te red nie." Die trane dam weer in Patricia se blou oë op.

"Meisie, Meisie, al wat Repel vir jou hoef te gee is een van sy wonderpille. Dit sal jou stembande opkikker in 'n japtrap, en is gewaarborg dat daar geen nagevolge sal wees nie. Maar wag, daar is meer." Repel rek die oomblik deur nog so drie keer aan sy snor te streel. "As jy nou dadelik van my pille gebruik maak, gee ek jou 'n houer om hulle in te bêre verniet by."

"Regtig Repel?" Patricia se oë is wyd gerek en die stuk toiletpapier waarmee sy haar neus geblaas het rol van die bed af tot op die grond. Dit plof in 'n stukkie stof neer langs 'n ou oorstokkie van die een of ander antieke besoeker van koning Phantom.

"Ek weet darem nie so mooi nie. Hoe weet ek dat ek jou kan vertrou? My hele lewe hang hiervan af, want as koning Phantom nie tevrede is met my singery nie, gaan hy my hare afsny en dan kan ek nie meer my droom bewaarheid deur vir *Gevorderde Haarstudio*'s te werk nie."

"Patricia-meisie, kyk so na die saak. Vat die kans nou, want môre kan jy nie meer die houertjie verniet by kry nie. En ons kan tog nie jou mooi lökkies verloor nie, of hoe. Kom my meisie, dis nie so moeilik nie. Wat sê jy?"

Patricia stem in om die pil van Repel te neem en begin om haar gesmeerde maskara af te vee, aangesien Repel haar aangesê het om haarself reg te kry terwyl hy gou seker maak watter opsie die beste vir haar stem sal werk.

"Whala, Zoidin vir jou!" Repel hou 'n groot swart pil na Patricia toe uit. "Sluk, Suster, ek hoor al klaar Christoffel se sagte voetstap in die gang."

Patricia sluk vinnig die pil af en voordat sy nog vir Repel kan dankie sê verdwyn hy skielik en Christof kom die kamer binne gestap.

Patricia gaan staan bangerig voor koning Phantom, en terwyl sy nog dink wat sy sal sing, begin daar iets in haar keel te woel en sing haar stembande vanself. Die liedjie het 'n vinnige ritme en koning Phantom tik sy voet liggies saam met sy hand wat die bier vashou op sy knie. Na 'n ruk vertrek sy gesig van ongemak en stop hy haar hewig met sy ander hand.

"Stop, stop, Patricia! Dit is glad nie volgens standaard nie. Jy het een dag om met iets beters vorendag te kom. Ek sal jou môre weer ontbied en dan beter jy sing soos wat die nasie sê jy kan. Loop nou, voor ek 'n erge hoofpyn ontwikkel!"

Huilend hardloop Patricia op na haar kamer waar sy droewig haar lot inwag. Net voordat sy haar oë toemaak die aand sien sy die kitch houertjie op die spieëltafel staan en vervies sy haar weer dat Repel haar so vinnig omgekoop het.

Van al die huil die vorige dag is Patricia se neus so toe die volgende oggend dat sy aanmekaar moet blaas met die toiletpapier. En voor jy kan sê 'Fat attack' verskyn Repel weer heel kordaat vanuit die toiletpapierrol. Hy spring sommer dadelik weg met die beloftes en die verskonings en oorreed Patricia weer om een van sy pille te probeer, die keer die Teunsaksis.

Alhoewel die klanke wat by Patricia se mond uitkom heelwat anders klink as die vorige dag is koning Phantom weer nie tevrede nie. Geïrriteerd staan hy met sy veerpyltjie in sy een hand. Terwyl hy balanseer op die een been om te gooi, waarsku hy haar dat sy nog net een kans het. Die veerpyltjie tref glad nie eers die bord nie, maar die ruit langsaan en die spat in stukke. Patricia vlug weer na haar kamer en hardloop amper vir Christof onderstebo waar hy met sy pakkie pienk gestrykte hemde vanaf die strykkamer op pad was.

Teen die volgende oggend lê daar al 'n berg stukkies toiletpapier op die vloer langs die bed, die oorstokkie heeltemal onsigbaar nou. Patricia kam heel oggend haar blonde lokke in die son en streel moederlik oor hulle.

"Ek sal julle mis." Sy sit haar borsel neer sonder om te kyk en die aansienlik kleiner toiletpapierrol val van die spieëltafel af waar dit langs die kitch houertjie gestaan het. Dit rol die laaste wit af en kom tot

stilstaan net voor die toe deur. En met 'n vreeslike "shhhhhure shhhhhlim"-klank verskyn Repel weer vanuit die leë bruin rolletjie.

"Repel, jou pille het niks gehelp nie!" skree Patricia hysteries. "Ek gaan vandag my goue lokke verloor en dit is alles jou skuld! Jy en jou simpel houertjie." Sy slinger die kitch houertjie na hom toe, maar mis en tref die deur. Die houertjie spat in pienk stukkie oor die vloer.

Repel praat niks, maar stap net selfversekerd na die spieëltafel toe waar hy lank diep in Patricia se oë kyk. Hy maak sy hand stadig oop en daar lê die kleinste wit pilletjie wat Patricia nog ooit gesien het.

"Dit my liewe meisie" sê Repel stoperig "kom uit die hartjie van die Kanaän. Spesiaal vir jou. Die einste en enige Swartsandreon in die wêreld. Niks en niemand sal beter kan sing as jy as jy hierdie pil drink nie."

Met groot oë vra Patricia: "Maar Repel, waar kry jy dit? Ek het gehoor hierdie pil is toegesluit in een van die bes bewaakte kluisse in 'n plek wat hulle Robben se eiland noem." Patricia kyk skielik agterdogtig na Repel. "Moenie vir my sê jy het dit gesteel nie Repel?"

Kamstog baie verbaas spring Repel orent. "Wat, ek steel? Patricia my meisie, luister nou mooi na my, Repel steel nie, hy neem wat hom toekom. Dit is my reg as mede-gees in die reënboognasie." Repel se oë begin 'n dromerige liefdeskyn kry toe Christof se voetspore in die gang gehoor kan word. Patricia besef dat sy nie vreeslik van 'n keuse het nie, en sluk vinnig die klein wit pilletjie. Sonder om eers te kyk of Repel verdwyn het stap sy na die deur wat op daardie oomblik deur Christof oopgemaak word.

"Toemaar Christof, ek ken die pad" sê sy toe hy haar weer wil vergesel.

Koning Phantom lê uitgestrek op sy gemakstoel besig om die koerant te lees. Hy kyk nie eers op toe Patricia inkom nie, maar sê haar dadelik aan om te begin. Met die laaste moed wat sy van binne haarself kan skraap haal sy diep asem en begin te sing. Haar stem is klokhelder en melodieus. Sy sing iets wat sy kan onthou uit haar kinderdae. Die plaat van Andrew Loyd Webber wat haar ouma altyd op Sondagmiddae gespeel het. Koning Phantom laat sak stadig sy koerant. Hy hou op om sy slape te vryf met sy ander hand en kyk aandagtig na Patricia terwyl sy sing.

Die volgende oomblik transformeer koning Phantom in 'n deftige jong man met 'n *Men's Health* in sy hand. Die asbak en bier verander in 'n glas water met 'n stukkie suurlemoen daarin en 'n dagbeplanner. Die veerpyltjebord verander terug na die oorspronklike van Gogh-skildery en die stukkende vensterstukkie spring almal weer op plek. Patricia is so ingedagte met haar singery dat sy nie eers opmerk wat met koning Phantom gebeur nie. Eers toe hy saggies sy hande op haar skouers neersit, sterf die laaste noot sag iewers in die studeerkamer se mat weg en maak sy haar oë oop.

"Patricia my geliefde, hoe lank wag ek nie al vir iemand om die spel te breek nie. Iemand wat die waarde van musiek ken en waardeer soos ek." Verstom staan liewe Patricia en probeer glo wat haar oë sien. "Ek verstaan nie mooi nie," strompel die woorde saggies by haar mond uit.

"My geliefde, jy het my kom red uit die spel wat Darren Potter op my kom plaas het. Nooit weer sou ek 'n suiwer noot van goeie musiek hoor nie, tensy iemand deur die dik slymlaag van Darriaanse musiek kon breek. En jy my geliefde, het dit reggekry."

Patricia en koning Phantom was oorstelp van vreugde en hulle het lank en gelukkig saam gelewe.

Wat van Christoffel en Repel geword het weet nugter, die twee is nooit weer met 'n oog gesien nie. Christof se reistas en stapel pienk hemde was saam met die twee as vermis aangemeld.

Patricia moes egter iets opoffer. Nie vir Repel nie, maar Koning Phantom het haar belet om weer te gaan werk vir *Gevorderde Haarstudio's*. Tydens 'n onlangse onderhoud met *Top Billing* sê Koning Phantom dat hy en Patricia hulle geluk eerste plaas en daarom dat sy aan sy wens gehoor gee.



No 8**Die Suid-Afrikaanse weergawe van Sneeuwitjie**

So 'n bietjie meer as 29 jaar gelede in die Afpadheidsjare, is daar 'n meisie gebore met die naam Sneeuwitjie, want haar ouers was só trots op haar mooie wit vel, dat dít die gepaste naam vir hul enigste kind sou wees. Haar pa, Fanus Wilhelm de Klek, was op daardie stadium die president van Suid-Afrika en haar ma, Marieke de Klek, die presidentsvrou. Sy was dus die prinses van die land.

Sneeuwitjie was nie eers twee jaar oud gewees nie, toe haar ma een aand in haar kwartiere vermoor is. Haar pa was hartverskeurend treurig en het sonder om te dink, met 'n vriendin van die gesin getrou. Hierdie vriendin se naam was Rhoda en sy was 'n weduwee. Wat niemand geweet het nie, was dat hierdie stiefma van Sneeuwitjie eintlik haar man vermoor het deur gif in sy kos te sit.

Die stiefma het niks van Sneeuwitjie gehou nie, omdat Sneeuwitjie so vriendelik met almal was, veral met die mense wat vir hulle gewerk het. Vir Rhoda was dit net onaanvaarbaar dat sy so met mense van 'n laer klas en ras gemeng het! Sneeuwitjie het haar stiefma se gevoelens vroeg in haar lewe agtergekom en uit haar pad probeer bly. Sneeuwitjie het 'n moederfiguur in haar oppasser Maria gevind. Maria het Sneeuwitjie soos een van haar eie kinders grootgemaak en haar geleer om Xhosa ook te praat. Die feit dat Sneeuwitjie haar hart kon oopmaak tot iemand en dat sy dit kan doen met vryheid, omdat haar stiefma nie Xhosa verstaan nie, was vir Sneeuwitjie 'n soort ontlasting. Laasgenoemde het altyd gevoel asof haar stiefma haar altyd dophou, hetsy dit syself is, of dat sy iemand aanstel om dit vir haar te doen.

Terwyl Rhoda eendag weer op Sneeuwitjie spioeneer, sien sy dat Sneeuwitjie weer met Maria en die ander werkers konkel. Die groepie het almal naby mekaar gestaan asof hulle 'n geheim met mekaar deel en nadat die geheim gedeel was, het hulle almal hardop uit hul mae gelag en mekaar drukkie gegee. Net toe Rhoda van die venster wil wegloop het sy uit die hoek van haar oog gesien hoe Sneeuwitjie na haar venster kyk. Hierdie hele gedoente het vir Rhoda koue rillings gegee en sy besluit toe om haar psychic, wat ook haar naels versorg, te raadpleeg oor hierdie stiefkind van haar. Sy het haar psychic gebel en dadelik 'n afspraak gemaak. Die volgende dag toe Rhoda haar hande net-net in die naellakverwyderaar gedruk het, het sy, met haar ogies op skrefies getrek, baie saggies gevra: "Wat sê jou teeblare? Wie is die mooiste presidentsvrou van Suid-Afrika?" Vinnig, sonder om veel te dink, het sy geantwoord: "Jy is mevrou de Klek! Daar was nog nooit so 'n mooi presidentsvrou soos u nie!

Tevrede met haarself en met baie mooie naels het sy terug na die presidentshuis gegaan. Tyd het verby gevlieg en Rhoda het baie deur die jare haar psychic besoek soos Sneeuwitjie al hoe groter geword en mooier geword het. Elke keer het die psychic haar dieselfde versekering gegee: dat sy die mooiste presidentsvrou in Suid-Afrika is. Op 'n dag toe Rhoda weer bekommerd en weerloos gevoel het, het sy besluit om weer na haar psychic te gaan. Weer, toe Rhoda haar hande net-net in die naellakverwyderaar gedruk het, het sy haar ogies op skrefies getrek en baie saggies gevra: "Wat sê jou teeblare? Wie is die mooiste presidentsvrou van Suid-Afrika?" Die psychic het 'n diep teug suurstof in haar longe getrek en mooi gedink of sy dié vraag moet beantwoord en hóé sy dit moet beantwoord! Sy het nou die dag by die oggendtee gesien hóé mooi Sneeuwitjie geword het. Dis nie al nie, in haar teeblare het sy gister gesien dat Sneeuwitjie die nuwe toekomstige presidentsvrou gaan word! "Hmm, moenie my kop afbyt nie! Ek sê net wat ek gesien het en soos jy weet, lieg die teeblare nooit nie!" Met 'n fyn en hoë skrilstemmetjie vra die stiefmoeder "Wat bedoel jy!?"

"Die blare het my gister gewys dat Sneeuwitjie binnekort die nuwe presidentsvrou sal word en, soos jy kan sien, word sy mooier by die dag!" het die psychic versigtig gesê.

Sonder om te betaal vir haar manikuur, storm Rhoda uit die winkel. Sy moet iets doen om te keer dat Sneeuwitjie die nuwe presidentsvrou gaan word! Sy weier om haar groot presidentshuis op te gee vir 'n bogsnuiter soos sy! Miskien moet sy haar Italië of Parys toe stuur sodat sy modelwerk kan gaan doen, maar nee, die kind is mos so skaam soos vyftien kindertjies saam! Haar pa sal dit ook in elk geval nie toelaat nie. Wat kan sy doen! Wat gaan sy doen? Skielik kom 'n idee tot haar wat haar soos 'n golf breek van die lag. Ja! Hoekom het sy nie al lankal daaraan gedink nie? Sy sal haar as 'n verraaier aan 'n blanke aktiviste groep oorlewer sodat hulle met haar kan afreken. Dit sal beteken dat sy nie eers 'n vinger hoef te verroer of erger: 'n nael hoef te breek nie! Dis die perfekte plan! Sy besluit toe om dadelik vir Eugene Terblaansh te bel om hom in te lig oor Sneeuwitjie. Sy vra hom toe ook om sommer self met Sneeuwitjie af te reken, sodat die inligting nie sal uitlek en die president in die skande sal steek nie. Sy het hom ook 'n staatsdienspos belowe as hy nadat hy Sneeuwitjie doodgemaak het en haar hele kop se hare gebring het, want sy het geweet dat Sneeuwitjie baie erg is oor haar hare en geen dame sal met 'n poenskop lewendig in die openbaar verskyn nie!

Eugeen was geskok oor die nuus, want Sneeuwitjie het altyd na die perfekte en vriendelike wit Afrikanertjie gelyk. Nietemin het hy ingestem om haar dood te maak en sodoende die president te red van 'n verleentheid. Eugeen het die volgende dag net nadat skool uitgekom het besluit om Sneeuwitjie op te laai en na sy plaas toe te vat. Hy sou haar daar in die middel van die bos skiet en begrawe. Minwetend van haar stiefmoeder en Eugeen se slegte planne, het Sneeuwitjie gewilliglik in oom Eugeen se kar geklim, want hy het gesê haar pa wou die naweek alleen saam met haar kuier op oom Eugeen se plaas. Sneeuwitjie was so opgewonde dat sy weer haar pa die eerste keer in twee maande gaan sien, dat sy glad nie eers agterdogtig was nie. Terwyl hulle so ry begin Sneeuwitjie, deur haar borrelende self te wees, om met oom Eugeen te praat oor alles en nog wat. Sy het tot met hom later begin praat oor geloof en of hy al regtig sy hart vir die Here gegee het. Sneeuwitjie het met hom oor die land se toestand gepraat en hom probeer oortuig dat dinge nie reg in God se oë is nie, want ons moet ons naaste lief hê en dis nie wat die meeste blankes doen nie! Iets het tot oom Eugeen se hart gespreek, maar hy kon nie sy vinger daarop lê wat dit was wat Sneeuwitjie eintlik vir hom wil sê nie. Sien, oom Eugeen was nog nie reg om hierdie waarheid aan te hoor nie! Oom Eugeen het toe hulle al diep in die bos gery het, besluit dat hy nie dit oor sy hart kan kry om haar te skiet nie. Hy besluit toe om vir Sneeuwitjie te vertel wat haar stiefmoeder aan hom vertel het en dat sy wou hê dat hy haar moes doodmaak. Hy, wat Eugene Terblaansh is, het egter besluit dat hy nie 'n witmens wil doodmaak nie. Hy gaan haar 'n kans gee om te lewe. Sneeuwitjie was vreeslik dankbaar, maar baie hartseer, want eerstens gaan sy nie meer haar vader kan sien nie en tweedens moet sy vanaand, en seker vir altyd, in die verskriklike bos bly!

Oom Eugeen waarsku haar toe dat sy vir sewe jaar in die bos sal moet bly, want daarna sal sy as dood aangeteken word en dan kan sy weer 'n nuwe begin in 'n ander dorp of stad gaan maak. Nadat hy haar hare alles met sy draagbare elektriese skeermessie afgeskeer het, het hy vir haar van sy orige MacDonalds en sy knipmes gegee en met 'n stinkspoed spore gemaak. Sneeuwitjie het nadat oom Eugeen weg was sommer aan die huil begin gaan! Haar kop kry koud en sy sal 'n slaapplek moet gaan soek voordat dit heeltemal donker word. Sy het dieper in die woud begin stap en op 'n klein plakkershutjie afgekom. Die hutjie was baie klein en nie baie groot nie, maar daar het rook by die silindriese skoorsteentjie uitgekom en sy het besluit om te gaan aanklop.

Sy het geklop en gewag, maar niemand het vir haar oopgemaak nie. Sy besluit toe om maar in te gaan en self te sien of daar nie dalk iemand in die plakkershutjie skuil nie. Net toe sy in die hutjie is, besef sy dat hier klein mensies moet bly, want alles in die hutjie is vir klein mensies gemaak. Die plek het ook soos 'n varkhok van binne gelyk en sy besluit toe om dadelik te begin skoonmaak. Sy was so moeg na die skoonmaak en dit was seker ook van al die skoonmaakwalms, dat Sneeuwitjie ewe skielik sommer baie moeg geword het. Sy het toe sommer dwars oor al sewe bedjies neergeplof en aan die slaap geraak.

Na 'n lang dag van bedel en gomsnuif het die straatkinders van die bos terug gekom van die naaste dorp, waar hulle elke dag probeer om aan die lewe te bly. Hulle almal hou nie van die dorp self nie en daarom het hulle besluit om hul plakkershut in die bos, weg van al die ander straatkinders, te bou. Hier is dit rustig en kan niemand hulle goed en kos steel nie. Hulle het hul skoene buite uitgetrek, en toe die jongste kind, Gommie, instap, het hy byna sy kleintongetjie ingesluk. Hy sien die beeldskone wit meisie op al die beddens lê. Vinnig het hy al die ander nader geroep om te kom kyk. Almal was baie verbaas en effens bang, dat sy dalk die eenaar van die plaas se kind is en hulle gaan kom wegjaag. Eers toe die oudste kind, Eersteling, sien hoe skoon die hutjie van binne is, het hy geweet dat hierdie meisie nie moeilikheid beteken nie. Hy het die skoon plekkie aan die ander uitegewys en almal het saam met hom gestem dat dié meisie nie vir hulle gaan moeilikheid gee nie en was sy nie die mooiste meisie wat hulle nóg gesien het nie?

Dadelik het die kok van die klomp, genaamd Patat, besluit om solank die kos wat Sneeuwitjie vir hulle voorberei het, warm te maak. Terwyl hy dit begin doen het, het die res steeds net na Sneeuwitjie gestaar, omdat al haar hare afgeskeer was. Sneeuwitjie het toe van die lekker reuk van die kos wakker geword en net gesiggies gesien waar sy kyk. Al die kinders was maar bangerig gewees en toe besluit sy om die eerste woorde te sê: "Hallo, moenie bang wees nie! My naam is Sneeuwitjie. Ek het eintlik lang swart hare gehad, maar iemand moes dit afskeer. Dit sal weer terug groei en dan sal ek beter lyk, ek belowe! Haai, maar julle is dan net straatkinders! Waar is julle ouers?"

Die jongste enetjie, Gommie, vertel haar toe dat hulle nie ouers het nie en dat hulle vir hulself sorg deur op die straat te bedel. Nadat die kinders van die kos geëet het wat Sneeuwitjie vir hulle voorberei het, het hulle haar gesmeek om by hulle te bly en dat sy vir altyd sulke lekker kos vir hulle sal maak. Sneeuwitjie het vinnig ingewillig en dadelik vir hulle vertel van haar nare stiefmoeder se wrede plan wat misluk het. Die kinders was maar te bly dat dié plan misluk het en daarom het hulle haar vertel dat sy nie in die bos moet gaan wandel nie, anders gaan hulle van die plaas af weggejaag word. Nadat Sneeuwitjie belowe het dat sy nie ver sal gaan wandel nie, het hulle vir haar van hulle matrasse op die grond gegooi, sodat sy daarop sou kon slaap.

Eugeen Terblaans het intussen die boskasie hare aan die stiefmoeder gaan gee, maar toe hy haar nie in die oë wil kyk nie, het Rhoda vermoed dat iets verkeerd is. Eugeen wou niks sê oor wat gebeur het nie en het vinnig weer spore gemaak. Rhoda was so ontsteld oor Eugeen se gedrag dat sy sommer vinnig haar psychic bel. "Hallo, Dora's Beauty Shop. How can I help you?" "Hallo, Dora? Dis Rhoda de Klek hierso. Ek het dringend jou raad nodig! Wat het die blare vanoggend gesê oor Sneeuwitjie?" "Hallo, Mevrouw! Mevrouw, ek is regtig jammer maar die blare lê nog steeds soos laas! Niks het verander nie. Sneeuwitjie gaan binnekort die volgende presidentsvrou word!" Sonder om totsiens te sê, sit Rhoda die foon in haar psychic se oor neer.

"Die vermetelheid!" dink Rhoda hardop. "Daar bly nou net een manier oor om Sneeuwitjie te keer om my plek in te neem en dis dieselfde manier waarop ek van Koos ontslae geraak het!"

'n Paar jaar het verby gegaan, want die stiefmoeder het deur die jare eers te veel funksies gehad wat sy moes bywoon. Intussen het sy vir Eugeen in die tronk laat sit, waar hy ook toe sy hart op die ou einde bekeer het! Sneeuwitjie het gedurende die twee jaar voort gegaan om vir die straatkinders huis te hou. Sy was natuurlik salig daarvan onbewus dat haar stiefmoeder van haar bestaan weet en dat sy haar gaan kom doodmaak. Sneeuwitjie het soos altyd op 'n Woensdag, nadat sy die hutjie skoon gemaak het, wilde sampioene gaan pluk. Op daardie oggend het sy 'n ouerige boemelaaragtige dame op 'n groot klip gewaar. Die ou mense het baie moeg gelyk en Sneeuwitjie het na haar toe gehardloop om haar hulp aan te bied. Minwetend dat dit eintlik haar wrede stiefma is wat haarself vermom het, nadat sy by

haar psychic uitgevind het waar Sneeuwitjie bly, het Sneeuwitjie vir Rhoda na die hutjie geneem om vir haar vars water aan te bied.

Nadat die ou vroujie van die vars water gedrink het, het die ou vroujie vir Sneeuwitjie 'n sappige koeksister aangebied om dankie te sê vir haar hulp. Sneeuwitjie kon haarself nie keer om die koeksister by die vroujie te neem nie, want sy het laas by die presidentshuis sulke lekker lekkernye geëet!

Nadat Sneeuwitjie met een hap die hele koeksister geëet het, het sy besef dat dié koeksister nie so vars is nie, maar dit was klaar te laat! Sneeuwitjie het haar keel vasgegryp en na die grond getuimel omdat sy bewusteloos begin word het van die gif wat in die koeksister was. Rhoda het begin kraai van die lag, en vinnig weggehardloop sodat niemand haar aan die kaak sou kon stel nie. Nadat die kindertjies terug gekom het van die dag se bedel af, het hulle Sneeuwitjie bewusteloos op die grond aangetref. Sy was net bewusteloos, want Eersteling het haar pols gevoel en haar hart het nog geklop. Hulle het gesien dat haar hande taai was en nadat Gommie daaraan gelek het, het hy die ander meegedeel dat dit 'n koeksister was wat sy alleen geëet het. Die hele klomp kinders was hartseer oor hierdie feit, maar meer nog dat Sneeuwitjie nie lewendig wil word nie. Hulle het besluit om haar onder die hutjie se afdak onder 'n seiltjie en 'n kombors te sit, want daar was nie eintlik plek om rond te beweeg as daar een persoon so groot soos Sneeuwitjie daar sou rondlê nie.

Maande het verby gegaan en Sneeuwitjie se toestand het nie verbeter nie. Op 'n dag het daar 'n man met die naam Nelsin Madiba in die bos rondgeleef. Hy was pas uit die tronk vrygelaat en is deur een van sy tronkvriende uitgenooi om op sy plaas te gaan bly vir solank as wat hy wou. Nelsin het op die hutjie afgekom en gesien dat daar iets onder die afdak onder 'n kombors en 'n seiltjie lê. Hy het nader gestap en gesien dat dit 'n mooie witvrou is, wat daar buite lê. Hy het dadelik verlief op haar geraak en haar probeer wakker maak. Dit was egter nie moontlik nie. Hy sien toe dat haar hele lyf eintlik 'n bietjie blou lyk. Hy besluit daadwerklik om vir Sneeuwitjie 'n bietjie van sy die sangoma (wat hy gister gaan sien het) se moetie in te gee. Daarna, toe dit nie lyk of die moetie werk nie, het hy begin om mond-tot-mond- asemhaling op haar toe te pas.

Na vyf minute se mond-tot-mond- asemhaling het Sneeuwitjie ewe skielik wakker geword. Die oomblik toe sy haar oë oopmaak en die man sien wat haar gered het, het sy geweet dat dit haar prins sou wees. Hulle het gekuier en gelag tot dit aand was en die kindertjies terug gekom het. Nelsin het Sneeuwitjie gevra om met hom te trou en sy het dadelik ja gesê! Die kinders was baie ontsteld, want wie gaan nou vir hulle sorg? Nelsin verseker hulle toe dat hulle eendag in sy kinderhuis kan kom bly, indien hulle hom vergewe dat hy nou vir Sneeuwitjie van hulle gaan wegneem. Hulle het 'n rukkies daarvoor gedink, besluit dat hulle aan hul toekoms moet begin dink en die aanbod aanvaar.

Sneeuwitjie het, nadat sy en Nelsin verloof was, hom aan haar pa gaan bekend stel en omdat Nelsin ook betrokke in politiek was, het hulle tweetjies goed gekliek. Sneeuwitjie het besluit om liewer nie vir haar pa van haar stiefma se wrede dade te vertel nie, want sy wat Sneeuwitjie is, weet die wiel draai en sy wil nie haar pa alleen in 'n huis los nie. Dus het sy maar haar stiefma vergewe en haar 'n pos as organiseerder van vrouefunksies aangebied wanneer haar man die president sou word in die komende verkiesing. Na die verkiesings in die land, toe Sneeuwitjie haar oë uitvee in 1994 op 27 April, word haar man die president van Suid-Afrika en hulle begin toe saam aan 'n reënboognasie te bou.

No 9**Sneeuwitjie**

Lank gelede was daar 'n meisie met die bynaam van Sneeuwitjie omdat sy mooi was, sommer bleekmooi, daarom die naam Sneeuwitjie. Haar ma het gesterf toe sy nog baie klein was en omdat haar pa baie lief was vir vrouens, trou haar pa weer dadelik met 'n ander vrou. Sneeuwitjie was nie baie gelukkig hieroor nie omdat haar stiefma niks van haar gehou het nie en sy heeldag met haar towerspieël sit en praat het.

Die jare het aangegaan en Sneeuwitjie het mooi groot geword. Haar stiefma het dit ook opgemerk en vir die towerspieël gevra wie die mooiste op Bobergplaas is. Die spieël was huiwerig omdat hy geweet het hoe sy sal reageer as sy moet hoor dat Sneeuwitjie baie mooier as sy is. Die spieël sê toe "Ag, Noi weet mos Noi is die mooiste hier op die plaas en ook in die hele distrik maar Sneeuwitjie oortref almal met haar skoonheid in die hele distrik."

Die stiefma was buite haarself van afguns en jaloesie en om te dink sy is nie eers in staat om die baas van Bobergplaas 'n erfgenaam te gee nie en hier vertel die spieël nog vir haar dat sy nie die mooiste is nie. Sy het elke dag vir die spieël gevra en elke dag het die spieël vir haar dieselfde storie vertel.

"Ek moet 'n plan maak want so kan dit nie aangegaan nie!" sê die bose stiefma op 'n dag. Sy roep haar staljong, ou Koos Staalraad en beveel hom om vir Sneeuwitjie dood te maak as hulle weer gaan perdry. Die onskuldige Sneeuwitjie gaan die volgende dag saam met ou Koos Staalraad perdry en moes uitvind dat dit eintlik haar laaste perdrif is toe Koos skielik 'n mes teen haar keel druk en sê dat haar ma hom beveel het om haar dood te maak. Haar gesmeek en pragtige blou oë is een te veel vir ou Koos.

"Jy sal dan moet weggaan, Sneeuwitjie, dis al genade," sê ou Koos vir Sneeuwitjie. Sy laat nie op haar wag nie en kies koers hoofpad toe om 'n lift te hike na 'n ander dorp toe weg van haar wrede stiefma af.

Ou Koos het egter 'n groot probleem gehad, hy moes vir die ou Jesebel Sneeuwitjie se hart neem as bewys dat sy wel dood is. Hy besluit om by die slaghuis 'n beeshart te koop om vir haar te gee. Sneeuwitjie se pa bars in tranes toe hy verneem van Sneeuwitjie se dood. Madel, soos die stiefma alom bekend was in die distrik, is in haar noppies oor die nuus en gee die kombuisbediende instruksies om die hart te kook wat ou Koos gebring het sodat sy dit vir aandete kan eet.

Intussen het Sneeuwitjie 'n lift gekry met 'n lorrie wat oppad is Gauteng toe. Die ou oom wat haar opgelaai het is maar vuil en stinkerig en Sneeuwitjie is dankbaar toe hy haar uiteindelik in Hillbrow aflaai. Sy het nie familie waarnatoe sy kan gaan nie en dwaal maar in die strate rond. Sy ontmoet sewe seuns wat sê hulle is straatkinders. Sy weet nie eintlik wat is straatkinders nie, maar vra hulle of sy maar saam met hulle kan loop. Die sewe is eers huiwerig omdat hulle nie met 'n meisie geassosieer wil wees nie, maar besluit toe om vir haar saam met hulle te vat omdat hulle gesien het dat sy mooi was en sy dalk kan seerkry. Gou vind Sneeuwitjie uit wat 'n straatkind is en vra hulle waar hulle nou eintlik bly.

"Ons bly sommer hier op die strate waar dit veilig en warm is" sê Jack, die kleinste van die groep. "Ons het almal mekaar hier op die straat leer ken en besluit om saam te beweeg jy weet amper soos 'n bende," sê Colin weer. "Ons speel elke week Lotto dalk kan ons 'n klomp geld wen en hier weggaan," sê Lottie weer optimisties aan Sneeuwitjie.

"Dit klink na 'n goeie plan Lottie," sê Sneeuwitjie, "maar wat is die Lotto waarvan jy praat?"

"Ag Sneeuwitjie, jy is ook maar lekker dom en weet ook van niks af nie," sê Lottie ewe vererglik. Dit is Colin wat vir Sneeuwitjie verduidelik dat dit 'n game is wat hulle elke Woensdag en Saterdag op die TV speel, waar jy 'n groot klomp geld kan wen as die nommers op die kaartjie wat jy gekoop het ooreenstem met hulle nommers. "Tot dusver, Sneeuwitjie, het ons nie baie luck gehad nie en moet ons elke dag skarrel vir geld om te kan eet."

Sneeuwitjie sê: "Maar ek het 'n plan om die Lotto gou te wen," en dink onmiddellik aan haar stiefma se towerspieël. "Ons moet net 'n plan maak om by die speël uit te kom."

Die plan kom egter gou in werking want Sneeuwitjie onthou haar pa en stiefma moet 'n partytjie gaan bywoon op die plaas langsaan. "Kom julle ouens as ek by die speël kom gaan ek hom net Woensdagaand se nommers vra en dan weer uitkom."

Die agt kry weer 'n lift saam met 'n lorry tot by Bobergplaas en daar wag hulle tot dit aand word voordat Sneeuwitjie die huis insluip om voor die towerspieël te staan. Die speël is verbaas om vir Sneeuwitjie te hoor praat en bly eers 'n paar oomblikke stil voordat hy vir haar sê wat sy wil hoor. Sy skryf elke nommer sorgvuldig neer wat die speël sê en kies koers buite toe.

Groot was die vreugde toe Woensdagaand aanbreek en al die nommers ooreenstem. Die sewe kitsmiljoeners kon hulle blydschap nie betuel en belowe Sneeuwitjie om vir haar 'n groot huis te koop. Sneeuwitjie se blydschap is egter van korte duur want die towerspieël is nie instaat om 'n geheim te hou nie. Soos dit haar gewoonte is elke oggend vra Madel weer vir die speël wie die mooiste is en moes sy tot haar spyt hoor dat Sneeuwitjie nog steeds die mooiste is.

Madel is die volgende dag af Hillbrow toe om self vir Sneeuwitjie dood te maak. Sneeuwitjie, onbewus van die gevaar wat op haar wag, maak die deur van hulle nuwe huis oop vir die ou dame wat besig is om appels te verkoop. "Sies tog," dink sy, "laat ek tog maar 'n appel koop en die ou vrou ondersteun ek weet wat dit is om nie te het nie."

Madel kon haar oë nie glo toe sy die mooie Sneeuwitjie voor haar sien staan nie. Die afguns en jaloesie oorweldig haar en sy bestorm vir Sneeuwitjie en wou haar verwurg, maar net toe kom daar 'n mooi jong man wat haar van die wrede Madel se greep bevry. Madel besef sy is nou in die moeilikheid en kies die haas se pad toe sy sien hoe die man hom ontferm oor Sneeuwitjie.

Die jongman wat Sneeuwitjie vir die eerste keer sien is dadelik beïndruk met haar skoonheid. "Ek is Johan, 'n maatskaplike werker wat kom kyk hoe dit met die sewe seuns gaan" stel hy hom dadelik voor. Sneeuwitjie en Johan het goeie vriende geword en later getrou want hulle was met die eerste oogopslag dadelik verlief op mekaar.

No 10**Patrushka de la Blondé***Volume 1*

Enige jong meisie met 'n oog vir mooi goed sal dieselfde gedoen het. En dan was dit nog so verspot maklik om die sekuriteitswag om haar pinkie te draai.

Patrushka was blond (hoewel nie natuurlik nie) en in besit van al die regte kurwes op die regte plekke. Van kindsbeen af het haar ma haar 'n belangrike les geleer: Hou jou hande van ander se besittings af - behalwe natuurlik as dié besitting 'n ryk man is. Gehoorsame meisie wat sy was, leer ken Pat toe mnr De Beer.

Die plan op daardie sonnige Vrydagmiddag was dat mnr. De Beer sy vrou, Moeks, en hul seun, Tiny, na die middagvertoning van "Brother Bear" sou neem. Mnr de Beer sou dan tydens die vertoning uitglip vir 'n paar minute saam met sy minnares, Patrushka de la Blondé. Daar was egter een erkende feit waarmee nie rekenskap gehou is nie - van wanneer af is mans wakker tydens 'n filmvertoning? Ja, soos dit 'n ware man betaam, was mnr De Beer net na die voorprente vas aan die slaap.

Intussen daag Patrushka stiptelik om 15:30 by die De Beers se luukse woning op. Die sekuriteitswag, A.D. Tee, wou haar eers nie inlaat nie, maar Pat het hom sommer vinnig om haar goed gemanikuurde pinkie gedraai en, siedaar, sy's in.

Vir maande lank al soek Pat na die nuutste "Mission Impossible"-playstationspeletjie. Sy kon dus nie haar geluk glo toe sy die speletjie voor die TV aantref nie. Al die opwinding en spanning van die spel jaag egter ook Pat se senuwees skoon op hol.

Gelukkig is me Moeks ook 'n senuweelyer en kom die Prozac in die badkamer dus handig te pas. Pat oordoen dit natuurlik en drink sommer al die pilletjies — matigheid was nog nooit 'n opsie nie. So koel soos 'n komkommer gaan lê Patrushka op die De Beers se koningsgrootte hemelbed en sluimer in.

Mnr de Beer skrik (in die ware sin van die woord) wakker tydens die temalied aan die einde van die film. Hy kan voel hier kom moeilikheid en dit het niks te doen met die pot heuning wat hy voor die film geëet het nie ...

- Volgende week: Patrushka de la Blondé  
Volume 2

No 11

**Hansie en Pietie**

Wat het ons hier?  
Dit is 'n nuwe gier  
Almal is vol plesier  
Want die pa-rodie  
is so vol glo-rie

Lekker dink, ons almal is flink  
hierdie bootjie moet nou net nie sink

Wat sal ek sê  
oor Hansie en Pietie wat saam lê?  
Die tannies is geskok  
oor die manne hou van stok

O liewe aarde ...  
die ouer garde is nie gaande  
dis vir hul eens te erg  
dat die manne so versleg  
hou hul dan nie van meisies so fyn?  
dié is dan soveel beter getryn

Fluit-fluit my storie is uit  
netnou raak die mense vol geit



No 12**Aspoestertjie**

Klein Aspoestertjie het van kleins af nooit 'n maklike lewe geken nie. Haar vader en moeder is oorlede toe sy nog 'n baba was, en die mense wat haar grootgemaak het, het nie veel vir haar omgee nie. Sy moes soos 'n slaaf vir hulle werk, en al wat sy daarvoor gekry het, was 'n verslonsde matjie om op te slaap en 'n handvol rys te ete, terwyl sy ook die klere moes dra wat die dogters van die huis nie meer wou hê nie. As klein Aspoestertjie soms tog lus gevoel het om te sing terwyl sy werk, het hulle haar stilgemaak. Kyk sy miskien 'n skoelapper agterna wat vrolik by die oop deur verbyfladder, dan is daar dadelik iemand by om haar te verwyf.

"Hoekom mors jy so tyd? Jy moet werk, want het jou 'n huis gegee om in te woon, en daarvoor kan jy dankbaar wees."

Eendag hoor die Fee van die Lug hoe klein Aspoestertjie in die tuin sit en snik. Die maak die goeie fee so hartseer dat sy dadelik wil weet wat die kind makeer.

"Moenie huil nie, Kind!" fluister sy met haar helder stem.

Klein Aspoestertjie tel haar kop verbaas op. Wie sou tog sulke vriendelike woorde met haar praat? Die fee gryp 'n sonstraal en gooi dit vir klein Aspoestertjie.

"Hou net aan die draad vas," sê die fee, " dan sal jy iets moois sien."

Klein Aspoestertjie gryp die sonstraal met altwee hande, en sy voel hoe sy die lug ingetrek word. Onder haar word die huise al kleiner, die tuine is net groen vlekke op die aarde, die mense lyk soos miere. Hier bo in die lug kan sy ook glad nie hartseer voel nie. Vir die eerste maal in haar lewe is klein Aspoestertjie werklik gelukkig. Die fee trek haar deur die lug totdat hulle op 'n wolkbank gaan sit.

"Ek weet nou wat jou makeer, Aspoestertjie," sê sy. "Die wind het my alles vertel. Ek sal sorg dat jy nie weer in die tuin hoef te sit en huil nie. Kyk, ek skenk aan jou die mooiste klere en twee vlerke dat jy daarmee soos 'n voël kan opstyg net waar en wanneer jy wil. Nooit weer sal jy soos 'n slaaf werk nie. Jy is vry!"

Die fee maak 'n teken, en twee van haar onderdane bring vir Aspoestertjie 'n paar vlerke van die fynste sydraad en heg dit aan haar skouers vas.

Klein Aspoestertjie fladder hoog in die bloutes rond. Sy speel met die wolke en leer die sterre ken. Sy jaag met die voëls resies en maak met die skoelappers maats. Tog vergeet sy nooit die goeie fee nie. Kort-kort gaan sy vir haar kuier.

Toe die dogters van die huis sien hoe gelukkig Aspoestertjie was, raak hulle jaloers en skeur in die nag haar vlerke van haar lyf.

Die goeie fee en haar onderdane was baie bedroef toe hulle sien wat gebeur. Die fee vat toe die twee afgeskeurde vlerke en dek Aspoestertjie se lyfie daarmee toe. Meteens gebeur 'n wonder. Die vlerke stoot wortels in die aarde af en begin groei. Hulle maak lang lote met groen blare en die heerlikste, geurigste trosse blomme.

Dit is hoe seringbloeisels in die wêreld gekom het.

No. 13**Rooihuid in Matieland**

Die stamhoof van Simonsberg roep al die jong Rooihuide bymekaar om vir hulle slegte nuus te gee: "Dagbreek, prinses van Simonsberg, is ontvoer deur die Helderbergstam. Die een wat haar terugbring, kry haar as vrou en volg my op, siende dat ek geen seuns het nie."

Die Rooihuide is aanvanklik opgewonde oor die avontuur wat op hulle wag, maar toe hulle beseft dat die enigste pad na Helderberg oor Helshoogte is, 'n baie hoë berg, besluit hulle om gods-water oor gods-akker te laat loop. Niemand het nog ooit lewend oor Helshoogte gekom nie.

Slegs een Rooihuid is bereid om sy lewe op te offer vir Dagbreek. Hierdie dapper held is Majuba en hy het al jare lank rooihakskeentjies vir Dagbreek. Hy vertrek op sy tog met sy perd Blits, sy pyl-en-boog en sy visie van "Eendrag maak mag!"

Aan die voet van Helshoogte is Visser Marais se huis. In sy Wilgenhof sien Majuba 'n keurig gedekte tafel. Visser Marais nooi hom om homself tuis te maak, en vertel vir hom dat daar 'n pad om Helshoogte na Helderberg is wat baie veiliger en korter is.

Majuba eet homself trossendik en raak onder die fluisterende wilgers aan die slaap. Hy skrik wakker en sien dat die son water trek. Hy roep vir Blits, maar sien geen teken van hom of van Visser Marais nie. Hy besluit om in die pad te val.

Aan die anderkant van Helshoogte, in die Helderberg, ontmoet Visser Marais die Helderbergstamhoof en vertel vir hom dat Majuba op pad is om vir Dagbreek te red. Die stamhoof vra vir Visser Marais om hout bymekaar te maak sodat hulle vir Dagbreek kan offer aan hulle oorlogsgod.

'n Arend wat hoog in die lug rondsweef, sien hoe Dagbreek vasgemaak word en sy sien hoe Majuba se tong op die grond sleep soos hy homself haas na Helderberg. Sy kyk in Majuba se hart en sien sy uithou vermoë en besluit om hom daarvoor te beloon. Sy laai hom op haar rug en vlieg oor Helshoogte na Helderberg.

By Helderberg gryp sy vir Dagbreek in haar klou en neem haar en Majuba veilig terug na Simonsberg waar die vetgemaakte kalf geslag word.

Bylae D

STUDENT NO. 5 SE INLEIDING EN REFLEKSIE OOR PARODIE

O, GRIET! SKRYF 'N PARODIE

*Twee sprokies op die maat van 'n Opdrag*

VOORAF

---

Ek het aanvanklik hierdie opdrag geniet.

In my parodietjie is 'n planeet geskep wat uit lekkergoed bestaan. Die *Ginger Bread Man* en Liewe Heksie en die vegetariese Wolf het almal karakterrolle gehad.

My storie het só begin:

***Duskant die melkweg, op die rant van die Oreo sterrestelsel, wankel 'n klein skommelplaneetje lomp in sy wentelbaan.***

***In gans 'n ander wêreld...***

(Let asseblief op hoe daar in die eerste reël alreeds lekker(s) gespot word met ...*melkweg* en *Oreo* [koekies]...)

Heksie se huis was natuurlik uit bakstene gebou (sy het Varkie nommer drie geraad-pleeg hieroor) en die planeet se as het uit 'n groot klitser bestaan (wat die ding aan die draai kon hou).

Maar die storie is (*Alas!*) onklaar.

In 'n nag van akademiese passie en toe nog 'n dag later en toe nog 'n nag en toe 'n week later het ek vinnig twee ander parodieë geskryf om bloot aan die opdrag te kon voldoen. Altwee is sleg.

Regtig.

Veral die eerste ene.

Die storie is nie snaaks of oulik of skerp nie. Dit is sleg en onsmaklik (maar wees ge-rus, 'n *sex scene* tussen broer en suster is uitgehaal). Ek het dit voorgelê vir kritiek en almal het dit gekritiseer. (Dis 'n bietjie bar en Grietjie vloek te veel. Dit is ook sleg ge-skrif.) Niemand het daarvan gehou nie. Ook nie ek nie. Ek het verander wat ek kon en nou is dit brokkelrig.

Die tweede een is tam in vergelyking. Maar dit was maklik omdat ek eintlik gekroek het.

---

## BEPLANNING

---

Reg, toe ek my lekker storie (woordspel) by die venster uitgegooi het saam met die skerm van my rekenaar, het ek gaan sit en my kop herhaaldelik teen die lessenaar ge-stamp (en gehamer en -stut) om 'n omvoerige analise te fabriseer.

Ek het die regte egte Hansie en Grietjie puntsgewys opgesom en daarna, weer punts-gewys, moontlike maniere gevind waarop 'n mens dit kon parodiëer.

## DIE REGTE EGTE HANSIE EN GRIETJIE PUNTSGEWYS OPGESOM

---

1. Eendag lank, lank gelede hoor Hansie en Grietjie hoe hulle stiefma by hulle pa kla oordat hulle so arm is. Sy stel voor dat Hansie en Grietjie in die bos gelos word sodat daar genoeg kos vir hulle twee sal wees om te eet. Sy het nog nie gehoor van kindermishandeling, die handves van menseregte of welfare nie En sy het nie besef dat twee husse met lang ore afluister nie.
  2. Toe Hansie en Grietjie bos toe geneem is, laat val hulle 'n spoor wit klippies om hulle pad onverdwaalbaar te maak/ hulle weg terug te vind.
  3. Ná hulle verrassende terugkeer, fnuik die stiefma vir Hansie en Grietjie en sluit hulle by die huis uit en stuur hulle die bos binne sonder enige klippe. In die plek daarvan laat val Hansie en Grietjie broodkrummels om hulle pad terug te vind.
  4. Maar Slim vang sy baas, oftewel die bosdiere Hansie en Grietjie se krummels. Die eekhorings, miere, voëls en pofadders eet al die krummels op of steek dit êrens onder die grond weg langs hulle karsleutels. Gevolglik verdwaal Hansie en Grietjie.
  5. Hulle kom af op 'n lekkergoedhuisie en begin daaraan te peusel ten spyte van die feit dat dit sleg is vir hulle tande.
  6. Die lekkergoedhuisie se eienaar, 'n heks, of Die Heks, gryp vir Hansie en Grietjie en gooi vir Hansie in 'n hok terwyl Grietjie die huisie fluks begin skoonmaak.
  7. Die Heks voer Hansie dik sodat sy hom kan eet. Sy kan nie goed sien nie en voel telkens Hansie se vinger deur die tralies om vas te stel of hy vetter word.
  8. Grietjie gee vir Hansie 'n beentjie om deur die tralies te steek in plaas van sy vinger. So flous hulle Die Heks (wat duidelik nie te slim is nie) dat sy dink Hansie is baie maer.
  9. Uit desperaatheid besluit Die Heks om maar maer sop van Hansie te maak en sy kook 'n groot pot water op die vuur.
  10. Voordat Hansie egter in die sop kan beland (!), stoot Grietjie Die Heks in die vuur en ontsnap saam met Hansie uit die huis.
  11. 'n Groot wit gans laai hulle op en vlieg vir Hansie en Grietjie terug huis toe waar hulle ouers hulle met ope arms ontvang. Hulle slag toe die reuse gans, begin 'n verekus-singbesigheid en bêre die vleis vir happily ever after.
-

## MOONTLIKE MANIERE OM DIE SPROKIE TE PARODIEER

---

- a) Moderniseer die verhaal: Hansie en Grietjie is twee onskuldige staatkinders wat ingetrek word by 'n *candy house* dwelmsindikaat. Hulle word verlei en mishandel, maar fnuik die dwelmbaas en word deur 'n wit polisiewa of ambulans terug huis toe gevat.
- b) Dryf die spot met sprokie-vertellings: Verander die verteller só dat hy die sprokie baie lomp vertel, feite ignoreer of vergeet en onbenullighede die heelyd herhaal. (*Dit is wat in die tweede storie hieronder gedoen word.*)
- c) Inverteer die karakters se geaardheid: Maak Hansie en Grietjie slegte, dom kinders, wat hulle goeie ouers afpers en die kos van 'n vriendelike lekkergoed-tannie steel.
- d) Inverteer die ruimte: In plaas van 'n bos-landskap met 'n vreemde lekkergoedhuis, verander die landskap na 'n lekkergoedwêreld met 'n baksteenhuis. (*Dit is waarmee ek besig was voordat die hond my rekenaarskerm geëet het.*)
- e) Meng sprokies en genres: Laat Hansie en Grietjie eers by 'n strooi en hout huis aankom, die varkies ontmoet en vir Rooikappie en haar ouma in die baksteenhuis, met Jakkels en Wolf en Liewe Heksie as gaste... (*Ditto*)
- f) Dryf die spot met studentelewe op die Bos: Laat Hansie en Grietjie Stellenbosse studente wees wat dronk en verdwaald by McDonalds probeer inbreek om kos te kry. Die skoonmaakster (met 'n besem)/sangoma verdedig die plek. Hansie en Grietjie se ouers is ryk, Grietjie is onvernuftig en hulle leef nie happily ever after nie. Eerder as om snaaks te wees, skok dit effens. (*Dit is die basiese storielyn van die eerste storie wat binnekort volg.*)
- g) Dryf die spot met gender stereotipes: Laat die biologiese ouer gemeen wees, die heks 'n man, Hansie die huishoudster en Grietjie Pietie.
- h) Enige mengelmoes van bogenoemde, sonder om te ver afgelei te word van die oorspronklike sprokie.

## VERVOLGENS DIE EERSTE RÊRIGE ÊRIGE ERG PARODIE

---

### GRIETJIE EN HANSIE

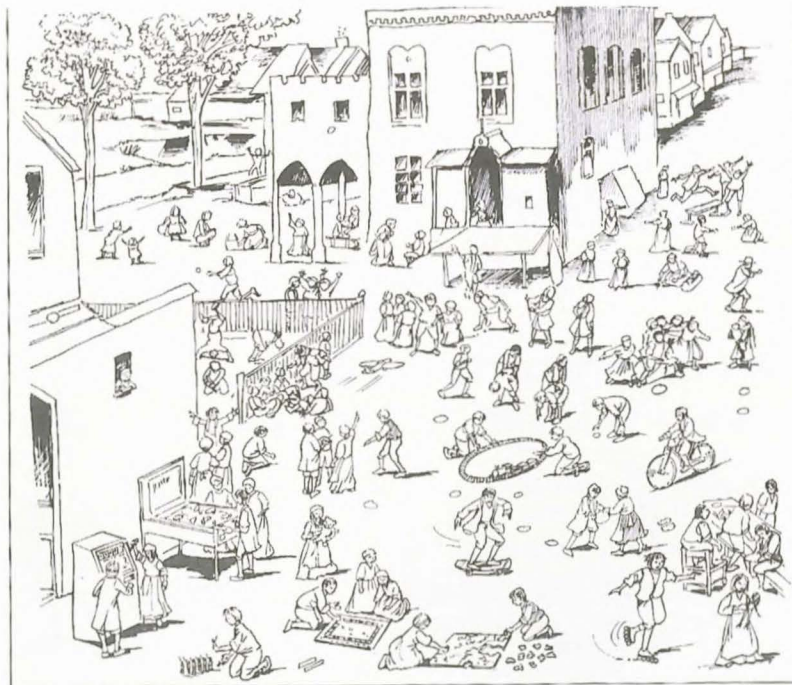
*'n Bos parodie*

(vervolg op bylae C — parodieteks no. 5)

Bylae E  
KLASKAMERPRENT

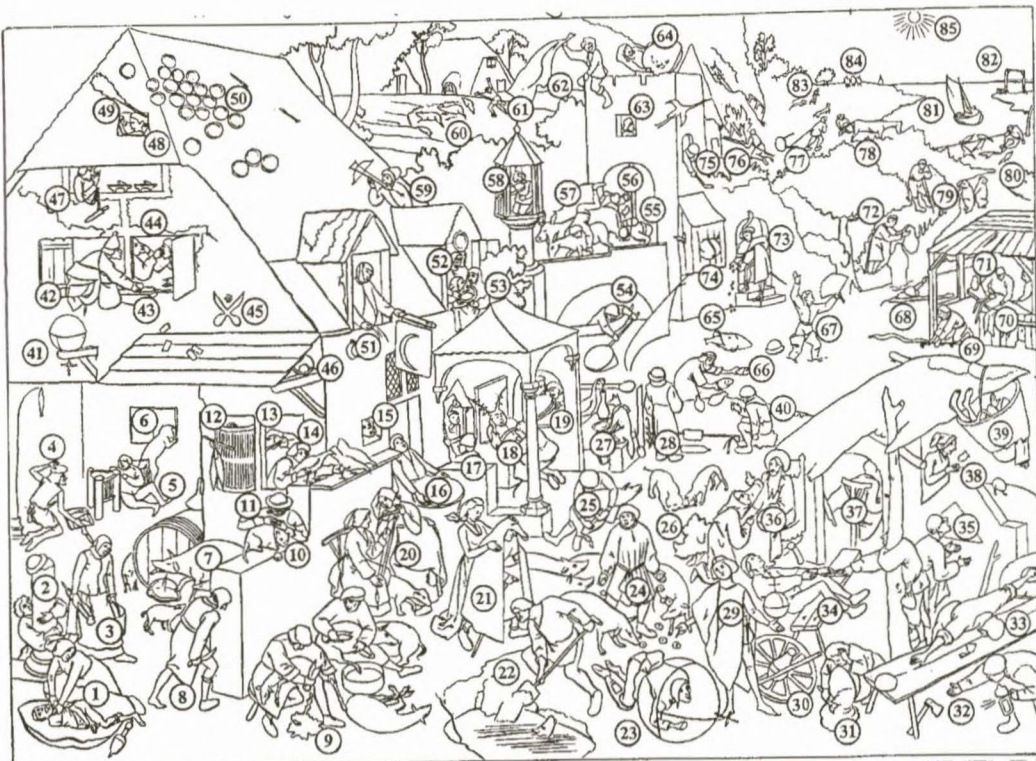


BRUEGEL EN KINDERSPELETJIES



Bylae G

IDIOME en BRUEGEL (Classics of World Art, 1969; Marijnissen, 1969)





## Idioom is onbekend in Afrikaans

No.	Idioom in Afrikaans	Betekenis
1 *	Sy sou die duivel op 'n kussing vasbind	'n Mannetjiesvrou wat enige man sal kan bedwing
2 *	Die pilaarbyter	'n Skynheilige/ huigelaar
3 *	Dra in een hand water en vuur in die ander	Dubbelhartig wees, onbetroubaar, praat uit twee monde
4 *	'n Haring braai vir die kuit van die vis	Tevergeefse moeite
5	Sit (val) tussen twee stoele OOK: Op die grond (in die as) val	Kan nie kies nie/ Kry niks uitgerig nie/ In 'n benarde posisie wees
6	Ook: Jy kry die hond in die pot	Ook: Te laat wees vir ete
7 *	Die vark (sog) loop met die kraan weg	Die saak is afgehandel, maar het deur nalatigheid misluk
8	Met jou kop teen 'n muur stamp (loop)	Probeer om iets onmoontliks te doen en nie slaag nie
9 *	Die een skeer die skape en die ander die varke	Die een het al die voordeel (wol) en die ander kry net die nadeel (waardelose varkhare)
10	Die kat die bel aanbind	'n Gevaarlike taak aanpak / iets oral rondvertel
11	Tot die tande gewapen	Besonder goed gewapen - gereed vir enigiets, dapper wees
12 *	Daar hang die skêr uit	Daar is dit duur, hulle werk oneerlik met geld
13	Ou bene kou OF: Harde bene kou	Praat oor onaangename dinge wat verby is OF: Baie swaar kry
14 *	Die hennetaster	'n Man wat hom met die huishouding en kombuis bemoei
15	Uit twee monde praat	Dubbelhartig, vals, nie opreg nie
16	Hy dra die dag met die mandjie uit	Verkwisting van tyd, doen iets onsinnigs/nutteloos/onnodig
17	By die duivel kers opsteek	Raad vra by jou vyand
18	By die duivel gaan bieg	Jou vyand raad vra
19	Iemand iets in die oor blaas	Iets vertrouliks vertel (gewoonlik kwaadpraat)

20 *	A. Die een maak 'n rok en die ander een spin B. Kyk dat daar nie 'n swart hond tussenin kom nie	A. Die een persoon ontwerp 'n bouse plan wat die ander een uitvoer B. Kyk dat die saak nie verkeerd loop nie
21	Sy gooi (hang) 'n blou mantel om haar man	Sy vertel leuens, bedrieg hom
22	As die kalf verdrink het, word die put toegemaak	Eers nadat die skade gely is, word voorsorgmaatreëls getref
23 *	'n Mens moet jou krom buig om deur die wêreld te kom	Die lewe is moeilik - as jy iets bereik moet jy onderdanig wees
24	Rose (pêrels) vir die varke gooi	Iets doen vir 'n persoon wat dit nie werd is nie
25 *	Die vark is deur die maag gestee	Die saak is beklink deur 'n kompromis en kan nie meer verander word nie
26	Twee honde stry om een been, die derde loop daarmee heen	As twee mense om een ding stry, raak dit dikwels in die besit van 'n derde persoon
27 *	Die jakkals en die kraanvoël nooi mekaar as gaste (uit Aesopus se fabels)	'n Onwaarskynlike paar wat nie bymekaar hoort nie / mekaar in gelyke munt betaal
28 *	"Zijn vuur is uitgepist"	Daar sit nie meer fut in nie, hy is ontmoedig
29	Hy draai die wêreld op sy duim/iemand om jou duim draai	'n Magtige, invloedryke man/ iemand manipuleer / beïnvloed
30	'n Stok in die wiel steek	Verhinder dat iets gebeur
31	As die pap gemors het, kan jy dit nie weer alles opskep nie	Skade kan nie volledig herstel word nie
32	A. Hy soek die byltjie B. Probeer agter die kap van die byl kom	A. Vitterig wees, ongegronde besware of opmerkings maak B. Die waarheid soek
33*	Hy weet nie hoe om van die een na die volgende brood te gaan nie	Moeilik 'n bestaan maak (arm wees)
34	Aan die kortste (langste) end trek	Verloor (elkeen soek die grootste voordeel)
35 *	Hy gaap teen die oond	Hy wil iets onmoontlik doen
36 *	"Ons Heer een vlassen baard aandoen"	Jou skynheilig te gedra

37	'n Mens soek nie 'n ander in die oond (agter die deur) as jy nie self daar is nie	Wie iemand van iets kwaads verdink het vermoedelik ook dieselfde kwaad bedryf
38 *	"Ze neemt de hoenderei en laat het ganzeï lopen"	Iemand by wie gierigheid hom van sy wysheid ontnem
39 *	Deur die mandjie val (sak)	Iemand wat nie sy woorde kan laat waar word nie, skande veroorsaak, nie meer weet wat om te sê nie
40	Op hete (warm) kole sit	In groot angs verkeer of onrustig/ongeduldig wees
41	'n Verkeerde (onderstebo) wêreld	Alles ongewoon word toegelaat
42 *	"Hij schijt op de wereld"	Hy gee vir niks om nie, verag alles
43	Die gekke kry die karate	Die geluk is aan die dommes se kant
44	Iemand aan die neus lei	Met 'n persoon doen wat jy wil
45 *	Deur die oog van die skêr trek	Om oneerlik te wees in handeldryf
46	'n Neseiertjie hê	'n Som geld bymekaar maak vir 'n besondere doel
47	Iets deur die vingers sien	Maak of jy dit nie raaksien nie
48	Afr: Om onder die besemstok getroud wees Ndl: "Vrijen onder één dak, is het schande, 't is gemak"	Afr: Woon saam sonder om getroud te wees Ndl: Om jou nie te bekommer oor die algemene norme nie
49 *	Die besem uitsteek (uithang)	Teken dat daar fees gevier gaan word
50 *	Die dak is bedek met vla	Hier is daar in oorfloed, weelde
51 *	A. "Tegen de maan pissen" B. "Hij heeft tegen de maan gepist"	A. Die onmoontlike probeer doen B. Hy het ongelukkig daarvan afgekom
52	Kop in een mus wees met iemand Ndl: "Het zijn twee zotten onder één kaproen"	In alles met mekaar saamstem (veral kwaaddoen)
53	Die gek skeer met iemand	Spot dryf met iemand
54 *	Agter die net visvang	Te laat kom vir iets, jou kans verspeel
55	Jou aan iets afvee	Jou nie daaraan steur nie (ongeërg wees)
56 *	Hy soen die ring van die deur	'n Minnaar wat afgewys is
57	Val (spring) van die os op die esel (jas)	A. Van een onderwerp sonder voorbereiding na 'n ander oorgaan B. Slegte sake doen, agteruitgaan

58 *	Op die kakebeen speel	Om iets onreëlmatigs te laat gebeur, geld verduister
59	Al jou pyle (is) weggeskiet Die een pyl na die ander skiet	A. Jouself ontwapen B. Al jou middele uitput C. Bly aandring op iets
60	Ndl: Waar die hek oop is, loop die varke in die koring Afr: Hy jaag varke aan	Ndl: As daar geen toesig is nie, baat die werkers daarby Afr: Dronk wees
61	Hy loop (asof) met vuur in sy agterent	Loop met mening/vinnig/hardloop
62	Hy hang (draai) sy mantel na die wind	Hy skik hom na omstandighede ('n opportunis)
63 *	Sy kyk na die ooievaar	Sy is lui, doen niks nie, mors tyd
64	Gooi vere in die wind	Dwaas optree, 'n saak verkeerd aanpak
65	Groot visse eet die kleintjies	Magtige mense verdruk die swakkeres
66 *	'n Skelvis weggooi om 'n kabeljou te vang	Iets kleins opoffer om 'n groter voordeel te verkry
67	Hy kan nie sien dat die son in 'n ander se water skyn nie	Afgunstig/ ontevrede oor ander se geluk
68	Om stroom-op te swem	Dwarstrekkerig, koppig wees, teen die gees van die tyd
69 *	'n Paling aan die stert vang	Jou besig hou met 'n saak wat sal misluk
70	Om breë rieme uit 'n ander se vel te sny	Kwistig werk met 'n ander se geld (goed) / nie spaarsaam nie
71 *	Die kruik hou water tot dit breek	'n Mens kan dikwels iets gevaarliks of verkeerd doen totdat die slegte gevolge daarvan na vore kom
72 *	Sy mantelkap aan die heining hang	Praat van 'n monnik wat sy beroep vaarwel sê, iemand wat van beroep verander
73	Hy gooi geld in die water	Geld verkwis (mors) op 'n roekelose onderneming
74 *	"Zij schijten alle twee door één gat"	Hulle verstaan mekaar, is dik vriende, het gemeenskaplike belange
75	Twee vlieë met een klap vang (slaan)	Twee doelwitte tegelyk bereik
76 *	A. Hy maak hom warm by 'n brandende huis	A. Om 'n optimis te wees

	B. Hy steek sy eie huis aan die brand om hom aan die kole warm te maak C. As die huis brand maak mens jou warm aan die kole	B. Hy waag baie om min te wen  C. Voordeel put uit verlies
77 *	Die bloksleper	Hy laat hom deur sy geliefde aan 'n lyntjie hou
78	Aan iemand perdemis vir vye verkoop	Iemand mislei, kul, bedrieg
79 *	Wilde bere hoort bymekaar	Betekenis onbekend- hou dalk verband met raad vir twee wat gaan trou
80	Wie weet waarom die ganse kaalvoet loop?	Sonder rede/ enige rede (hierom en daarom)
81	Hang (span) jou seile na die wind	Skik jou na omstandighede (wees versigtig)
82	Afr: Botter aan die galg smeer Ndl: "Hij beschijt de galg"	Afr: Tevergeefse moeite Ndl: Wys sy veragting, trotseer die noodlot, daag wet en gesag uit
83 *	"Angst en vrees doen (zelfs) de ouden rennen"	Vrees is die beste motivering
84	Een blinde kan nie 'n ander blinde lei nie	Een onkundige persoon kan nie 'n ander onkundige help nie
85 *	Niemand kan iets kleins doen wat nie aan die lig (in die son) sal kom nie	Alle verkeerdhede en ondeugde word wel uitgevind

Bylae H

**KWINKSLAE VAN OOM OUBAAS**  
 (Rapport, 12 Oktober 2003:13)

# SKEWE SÊGOED

**A**s 'n mens lag, verdryf jy die spanning en stres van die dag se bedrywigheid.

Dis dalk een van die redes waarom die SABC2-sepie *7de Laan* so gewild is, want uit die komiese sêgoed of optrede kom daar altyd iets wat die lagspiere kielie.

Dis veral Oubaas van Zyl (Pierre van Pletzen) se skewe kwinkslae wat reaksie uitlok. As Oubaas Hilda se skoonheid uit die spreke van die wyse Salomo besing, kan mens altyd 'n krom versie ver wag.

Hier is 'n paar van die beste sêgoed waarmee Oubaas oor die jare vorendag gekom het:

- As die kalwer in die put is, kan 'n man buitendien nie ploeg nie.

- Solank slapende honde slui-mer, byt hulle nie.

- Jong, as die koeël eers deur die konsistorie is...

- Dis makliker vir 'n kameel-perd om deur die poorte van die hemel te kom as vir 'n ryk man...

- Die Kaap is nie meer Hol-lands nie, Hildatjie, die boere het hulle lankal opgeneuk.

- Moenie jou semels met my varke meng nie.

- Mens gooi nie 'n donkie twee keer met dieselfde klip nie.

- Is jy man of muishond, hé?

- Jy weet wat sé die Tien Ge-boote: "Laat jou ja ja wees en jou nee, nee."

- Francois Rossouw kan nooit sy sake uit ander mense se neuse hou nie.

- Onthou die dwase maagde, Hilda. Moenie jou olielamp onder sy maattemmer verberg nie.

- Die doktertjie in Derde Laan is 'n regte kwak. Behandel my soos 'n proefplaas.

- Francois Rossouw gaan van-aand met die stoetram in my kennis maak.

- Netta Nortjé, die matrone van die huis vir beswaardes.

- As ek dink aan daai radys-soufflé wat jy een keer gemaak het... Dáár was nou vir jou 'n treffer. Steek my nou nog dwars in die krop.

- Die Rabe-susters doen weer die gedig van Mabalel wat so wreed deur die lik-kewaan voorgelê is.

- Ek wou nie soos Judas by die vleispotte van Egipte sit terwyl daar verraad in my hart is nie.

- Ek was soos Aäron tussen die leeus van Gada-ra. Daar was nie uitkom-kans nie.

- Niemand kan meer sout aan my wonde smeer nie.

- Ek is mos amptelik afgevaar-



**AGTER DIE KOSPOTTE:** Matrone Netta Nortjé (Annelize van der Ryst), Oubaas van Zyl (Pierre van Pletzen) en Hilda de Kock (Annelisa Weiland) is drie van die lagwekkendste karakters in *7de Laan*.

**Die doktertjie in Derde Laan is 'n regte kwak. Behandel my soos 'n proefplaas.**

dig om die kookkompetisie te veroordeel.

- Ek en Hildatjie gaan mos eersdaags oor die tou trap.

- Jy is 'n vrou van inbors-te, Hildatjie, en soos 'n ras-egte *pedigree* Frieskoei is jy jou gewig in goud werd.

- Ek is nou so ontsteld, 'n slang kan my maar vang.

- Dit was Matrone. Sy stootskraap 'n man dat daar niks van hom oorbly nie. Nie eers 'n lekseltjie nie.

- Daar hang 'n naarheid oor my van epidermiese proporsies.

- Dis 'n staatsgeheim. Nie eers

die BFI of die KBA weet nie.

- Eendag rol ek weer 'n klip in jou pad.

- Twis is die duivel se oogap-pel.

- Mag ek net sé jy lyk ná al hierdie jare nog net soos jare gelede. Nie 'n plooi uit sy plek nie.

- 'n Kleinneef van my het ook so tragies die pad verbyster ge-raak. En toe 't hy die bottel geslaan. Eers skelm, maar later sommer oop en bloots.

- Ek voel soos 'n springhaas as iemand lig op hom skyn. Ek weet nie of ek moet veg of vlug nie.

Bron: *7delaan.co.za*

## Werk wou hy nie

- ☞ Ek wou bosbouer word ... maar ek kon nie agter die kap van die byl kom nie.
- ☞ Ek wou busdrywer word ... maar ek kon nie my draai kry nie.
- ☞ Ek wou dokter wórd ... maar ek het my bloedtoets gedop.
- ☞ Ek wou fynproewer word ... maar ek het my mond verbrand.
- ☞ Ek wou grafgrawer word ... maar ek het spit in my rug gekry.
- ☞ Ek wou haarkapper word ... maar ek is in die pad gesteeek omdat ek te veel golwe gemaak het.
- ☞ Ek wou lemoenboer word ... maar ek kon nie die pitte bymekaar kry nie.
- ☞ Ek wou masjinié word ... maar ek kon nie aan die gang kom nie.
- ☞ Ek wou myner word ... maar ek is nie juis 'n diep ou nie.
- ☞ Ek wou tuinier word ... maar ek was te deur die blare.
- ☞ Ek wou omroeper word ... maar ek het tot my sinne gekom.
- ☞ Ek wou sanger word ... maar ek het te veel kleingeld en te min note gehad.
- ☞ Ek wou student word ... maar ek wou nie aanhou boeke vat nie.
- ☞ Ek wou uitgewer word ... maar ek kon nie die druk vat nie.
- ☞ Nou wil ek sakeondernemer word ... maar ek wil darem nie 24 uur 'n dag besig bly nie. Ek bedoel, 'n mens móét darem ontspan ook.

## Muut in die boekwinkels

- ☞ *Aanneming* - W. Schinders
- ☞ *Bonzaiing van Frieskoeie* - B.S. Des Kundige
- ☞ *Chinese gelukbringers* - Yu Mai Lak
- ☞ *Die doeltreffende voordeurklokkie* - Isabel Luyt
- ☞ *Die nut van kondome* - Justin Time & Justin Case
- ☞ *Die onnosel man* - Stew Pitt & Ian Fowe-Dich
- ☞ *Ek het 'n gemors gemaak* - Connie Anders
- ☞ *Gebrekklike diere* - Ponie de Lange & Fourie Behr
- ☞ *Griekse diplomasié* - E. Clappiou Bekhtu
- ☞ *Het ek maar geluister* - Cón Doman
- ☞ *Hoe dit voel om 100 jaar oud te wees* - Bill Tongh
- ☞ *Hou jou toonbanke tip-top* - Bella Schoonwinkel
- ☞ *Mongoolse chirurgie* - X. Neiou Coppav
- ☞ *Onthaalkuns* - Koekies-Ann Coffee
- ☞ *Sukses wag op jou* - Cinie du Randt
- ☞ *Tienerswangerskappe* - Poppie Kraamwinkel
- ☞ *Verlossing* - Will & Soekie Genade
- ☞ *Vernederende seksuele opmerkings* - Tiny P. Nisch
- ☞ *Voorbeelde* - Zubaia Meer
- ☞ *Vroueslaners deur die eeue* - Willie Koekemoer



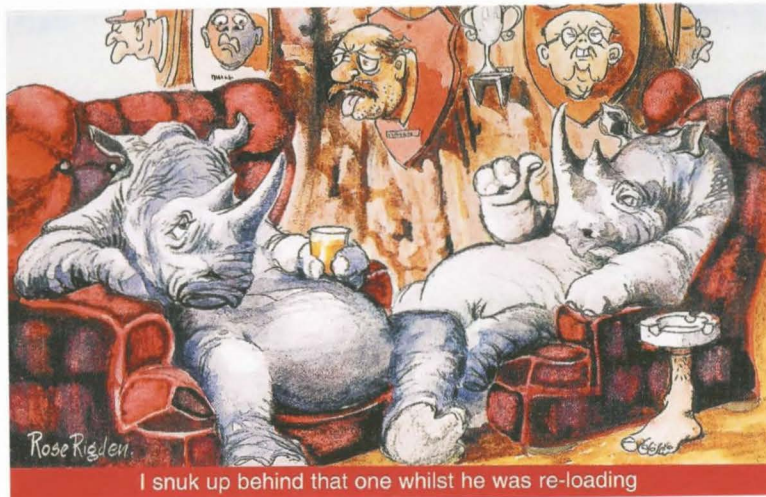
DUBBELSINNIGHEID (Combrink, 1999:47,58)

Bylae I

360

Bylae J

EKOLOGIESE SPOTPRENTE en LIMERICKE van STUDENTE



'n Jagter van Groot Buffelsbaai  
Het stadig sy skietgoed gelaai  
Toe trek iets hom plat  
Al sy koeëls het gespat  
En nou kan ons almal net raai...



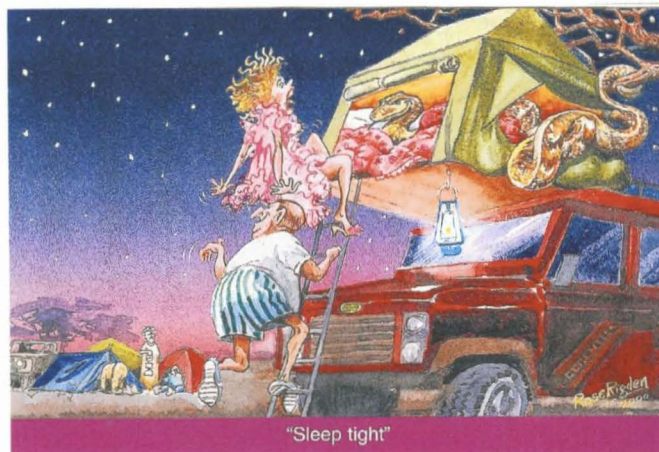
Êrens in die tuin van Eden  
Voor die mense se huise en steden  
Ontdek al die diere  
Een nag se plesiere  
In toeka se tyd van verleden





Daar was twee lesbiese diere  
Met vreeslike vroulike giere  
Hul naels geverf  
mekaar so bederf  
Was net een van hulle plesiere

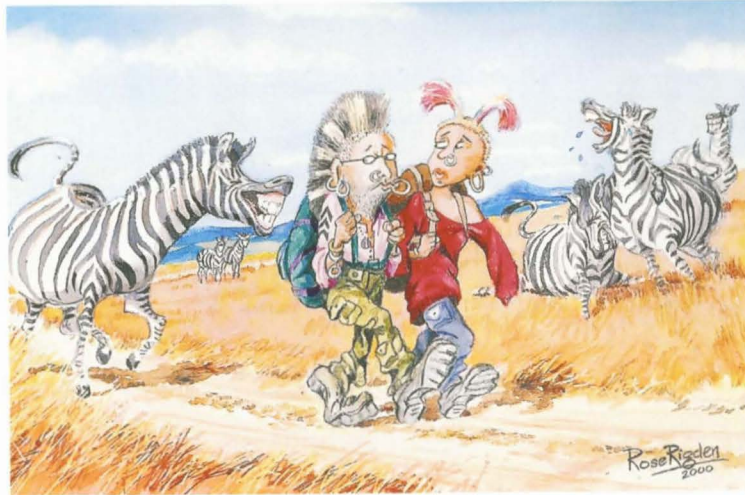
Daar was twee lesbiese apies  
Wat nie self hulle kinders kon skapies  
Met hulp van daar buite  
was daar skielik drie spruite  
Nou dink ons hul't rondgeslapies



Die man en sy vrou en die slang  
Word saam in 'n tent in gedwang  
Sy sing 'n hoë noot  
met 'n harde skoot  
Haar man het iets anders verlang

Die nag van hul huweliksbrood  
skrik vroujie haar halfpad toe dood  
Sy kry toe 'n slang  
nie wat sy verlang  
En net daar gaan sink toe hul boot

Tussen rooimiere en skerpioene  
Kamp julle soos pampoene  
Ons hoog in die lug  
Het niks voor te vlug  
Maar slange krioel in miljoene...



'n Rare twee maats op 'n kwest  
Hul staan gewis uit bo die rest  
Die man se haardos  
het lagspiere laat los  
Die tweetjies besit toe geen zest

Jannie en Sannie gaan op 'n sabbatsjaar  
O wee, dit lyk al te naar  
Die zebras dink hul's gek  
Hul wens die goed wil vrek  
Jan en San was sowaar 'n rare paar

'n Paartjie vanuit die Bosch  
gaan toe op 'n vreeslike dros  
Dit was nou 'n grap  
die zebras lag hul slap  
Toe voel hulle poegaai en tos



"Goodie! Bar snacks..."

Onder in groot Vogelvlei  
Het vier krokodille gebly  
Terwyl hul kaart speel  
Begin hul mae te neul  
Wat van 'n happie mensedy...?

'n Krokodil wie se naam was Harry  
het kaart gespeel saam met Larry  
Honger het hulle geword  
en geweet dat iets skort  
Daar's ons ontbyt, sê vriend Barry

(Bron van spotprente: Rigden, 2001)

## Bylae K

## VRAE VIR PORTUURLESERS

## A. VRAE VIR ONDERHOUD MET PORTUURLESERS

Datum: .....

Geboortedatum: .....

Studierigting: .....

Datum van matriek: .....

Plek van matriek: .....

Geslag: .....

Moedertaal: .....

	VRAE			
1	Dink jy dat jy sonder die titel sou beseft het dat daar twee (of meer) teks-wêreldes teenwoordig is in die nuwe storie?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
2	Het jy by die lees van die nuwe storie die tekswêreld (oerteks) herken wat teenwoordig is?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
3	Kon jy by elke nuwe storie agterkom van watter oorspronklike teks die nuwe storie 'n nabootsing is?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
4	Het jy enige aanhalings uit oorspronklike tekste teëgekomp in die nuwe stories?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
5	Is die intensie (bedoeling) van die outeurs duidelik?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
6	Voel jy dieselfde as die outeurs oor die samelewing waarmee daar gespot word?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
7	Dink jy die outeurs voel deel van die samelewing waarmee gespot word?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
8	Voel jy asof daar ook met jou gespot word in die nuwe stories?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
9	Voel jy asof die oorspronklike storie benadeel word deur die nuwe storie?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
10	Dink jy dat daar ooreenkomste is tussen die wêreld van die oorspronklike teks en dié van die nuwe teks?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
11	Dink jy dis reg dat daar op hierdie manier met die samelewing gespot word?	Ja	Nee	Onseker

KOMMENTAAR:				
12	Dink jy dat die betekenis van die oorspronklike stories dieselfde is as die nuwe stories?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
13	Dink jy daar word met die oorspronklike teks se betekenis gespot deur die nuwe storie?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
14	Was jy geskok toe jy enige van die nuwe stories gelees het?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
15	Was daar enige verrassings vir jou (dat jy iets anders verwag het as wat gebeur het) toe jy die nuwe stories gelees het?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
16	Was die nuwe stories vir jou humoristies?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
17	Dink jy die outeurs het simpatie met die oorspronklike tekste?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
18	Was daar enige van die nuwe stories wat jou verwagting teleurgestel het?			
KOMMENTAAR:				
19	Het enige van die nuwe stories jou perspektief op die samelewing verander?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				
20	Het enige van die nuwe stories jou verbeelding/kreatiwiteit gestimuleer sodat jy lus was om ook so 'n storie te skryf?	Ja	Nee	Onseker
KOMMENTAAR:				

**B. VRAE VIR PORTUURLESERS EN OUTEURS VAN PARODIEË**

Naam van storie: .....

Dui asb aan met 'n X in die toepaslike blokkies in watter mate die teks volgens jou as skrywer voldoen aan die kenmerke van 'n satire en eietydse kultuur.

Daar is ook ruimte vir kommentaar om jou keuse te motiveer as jy dit nodig vind.

Die storie is ...	Min						Baie
1. 'n belaglik makende nabootsing	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
2. 'n grappige omwerking van 'n ernstige stuk	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
3. 'n klugtige nabootsing	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
4. 'n bespottende nabootsing	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
5. ru-grappig	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
6. plat-komies	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
7. skertsend	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
8. 'n voorbeeld van letterdiefstal	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
9. 'n geskrif oorgeneem sonder erkenning	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
10. 'n namaaksel sonder respek vir die oorspronklike teks	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
11. 'n bedrogspel met ondermyning van sosiale waardes	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
12. 'n bedrieglike nabootsing van 'n kunswerk	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
13. 'n fyn bespotting van die samelewing deur oordrywing	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
14. 'n belaglike voorstelling van die samelewing	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
15. 'n bespotting van die leser deur 'n hekelende geskrif	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
16. 'n verhaal met bedekte spot om die verhewe waarde van die oorspronklike teks belaglik te maak	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
17. 'n verhaal met die intensie om die samelewing af te kraak	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							

18. 'n komiese voorstelling van 'n ernstige letterkundige werk	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
19. 'n lagwekkende nabootsing van iets ernstigs	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
20. 'n minderwaardige nabootsing van iets ernstigs	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
21. oordrewe aandoenlik	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
22. oordrewe sentimenteel	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
23. oordrewe sensasioneel (skokkend)	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
24. 'n verhaal waarin die handeling belangriker is as karaktertkening	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
25. 'n verhaal waarin die intrige belangriker is as karaktertkening	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
26. 'n verhaal wat bereken is om sterk gevoelens uit te lok	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
27. 'n geskrif om iemand of iets in die samelewing belaglik te maak	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
28. grillig, vreemd, skokkend	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
29. lagwekkend en koddig	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
30. buitensporig oordrewe, ligsinnig en absurd	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
31. 'n verwronge voorstelling van iemand of iets	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
32. 'n spotskrif vol petaljes, met meer lawaai as wol	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
33. 'n onnatuurlike nabootsing van iemand of iets om dit belaglik voor te stel	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
34. vol banale, alledaagse taal	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
35. 'n projeksie van ledigheid en ydelheid	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
36. 'n projeksie van verveling en uitsigloosheid	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
37. 'n projeksie van 'n pessimisme en swaarmoedigheid	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
38. 'n projeksie van 'n behoefte aan geluksaligheid	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
39. 'n uitbeelding van sedeloosheid en gebrek aan moraliteit	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							

40. 'n representasie van aanstellerigheid	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
41. 'n representasie van luiheid en traagheid	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
42. 'n representasie van skete en hipokondria	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
43. 'n uitbeelding van willoosheid en besluiteloosheid	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
44. 'n uitbeelding van ongesonde lewenstyle	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
45. 'n uitbeelding van 'n materialistiese, verbruikersamelewing	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
46. vol romantiese, idilliese verbeelding	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
47. 'n projeksie van dwelm- of drankverslawing	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
48. 'n representasie van 'n eksotiese lewenstyl	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
49. 'n uitbeelding van neurotiese, eensame mense	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							
50. 'n uitbeelding van sosiaal-gebalanseerde mense wat worstel met eietydse probleme	1	2	3	4	5	6	7
Kommentaar:							





**Bylae M****STUDENT NO. 5 SE REFLEKSIE****Bedenkinge oor Refleksie...**

*op die vraag of die vraagvraer die antwoord ken*

**VOORAF**

---

Die opdrag om te (moet) reflekteer, is 'n moeilike ene. En 'n blou papier intimiderend. Vandaar my pleidooi om dit nie te doen nie. Of om dit uit te stel. Dit is tog te kunsmatig om beperking aan te moedig ná bloot één lesuur (al dan nie?).

Miskien vat dit net tyd.

**NÁ ALS**

---

Dis dié dat ek nou eers my hand op die keyboard waag, miskien hoeka om tog oor als na te dink, al wil/wou ek eintlik glad nie. En dis bietjie van 'n catch 22... Nóú moet ek nadink oor hoekom ek nie wil/wou reflekteer/nadink nie. Gevolglik moet ek juis dít doen wat ek nie wil doen nie.

(Of moet ek?)

Miskien bevraagteken ek onnodig. As ek destyds besef het ek haat refleksie, hoekom het ek dit uitgereg? Hoekom kon ek nie net vinnig 'n geskrabbel op die blou papier ingee nie? Of, hoekom voel ek nou verplig om tog iets te doen, as ek dan eintlik alreeds met protes geweier het?

Hoekom?)

**DESTYDS**

---

Ek was onbeïndruk met die idee om ná die Breugel-prent te moes reflekteer. Daar was bloot geen diepere gedagtes wat gewroeg het om uit te kom nie.

Ek het saamgestem.

'n Mens het humor nodig. Die Breugel-skildery is 'n goeie idioom-idee. Om taal pret te maak, is obviously die regte antwoord. Nou wat nou? Wat moes ek sê? My woorde was op...

(Verder was dit ook vreemd – hoe netjies moes ek my sinne fraseer? Waarop sou ek bepunt word? My inhoud was nie veel veelseggend nie. Ek het die prent semi-geken (ek het kuns op skool gehad) en kon die drift van die storie vang.

'n Refleksie of twee het ek wel geskryf... die kere wat ons in klastyd moes reflekteer, d.w.s. wanneer daar 'n vaste tydsbeperking was... Maar self... tuis... sit... en dink... en skryf... Ek het net nie genoeg gehad om te sê nie.

Ik had een problem.)

## DESNOODS

---

Ek het amper die blou gestypelde papiere ingevul. Spasies kan tog net soveel woorde vat en ten minste kon ek raai hoeveel oor wat ek waar als moes sê. Maar toe haak ek vas by vraag 1.1. Kies en omkring DRIE woorde uit die volgende kolom...

Ek kon nie.

Desnoods moes ek die opdrag laat vaar.

## DIE IDOOM OP DIE LYF JAAG

---

So hoe was hierdie kwartaal?

Lekker én ek weet nie of ons eintlik baie geleer het nie (wat dalk goed is, want goeie lerery gebeur per ongeluk, dink ek.)

Dit was pret om klas toe te kom. Hoe presies ons grappe goed gaan gebruik, weet ek nog nie. Maar dit is seker die werk van die praktiserende onderwyser om dit te ontdek/skep/ont-internet.

Die opdragte wat in die klas gedoen is, was sinvol, maar hoe tydsamer en tuissamer dit geraak het, hoe sinloser het dit vir my geword. Dit is seker goeie oefening om 'n parodie van 'n sprokie te skryf, maar êrens het dit vermorf tot net nog 'n tydverdrieffaktiwiteit. Iets wat net gedoen word vir 'n punt.

## NOU WAT NOU

---

Tensy daar genoeg tyd gegee word vir refleksie, gaan dit maar net 'n afgerammelde getjommel wees. 'n Mens moet seker maak dat dit wat gedoen word, bedinkbaarwaardig is. Puzzling.

Ek twyfel of daai joernaalinskrywings binne die kos-lesprogram sal werk in 'n gewone klas. Miskien... maar sal die leerders genoeg hê om oor kos te sê? Gaan hulle emosioneel voel én skryf oor die *werk*. Is enige vak so ingrypend?

Ek wens dit was. Maar ek twyfel...

## KORTOM

---

Klas was lekker en relevant. Die nota's is gegee om te lees; nie te leer nie. En dit was goed.

Ek vermoed ons portefeuljies sal moeilik wees om te bepunt, want almal het anderste hoeveelhede tyd, denke en moeite ingesit (en die saamskryf-limericke was soms goed, soms sleg).

Dalk moes ons groter gemik het met die kreatiewe skryfopdragte? Sáám iets publiseerbaars geproduseer het. (Te veel sprokies is al geparodieer...)

Nietemin, dankie. Klas was lekker. En verskillende tipes skryfwerk-opdragte, die gebruik van humor in taalonderrig en veral die aanpor van kreatiwiteit, is effektief gedemonstreer/ aan ons geleer.

## OP DIE VRAAG OF DIE VRAAGVRAER DIE ANTWOORD KEN

---

Ek het my bedenkinge...

## Bylae N

## HUMORSTYLVRAELYS

Mense beleef en druk humor op baie verskillende maniere uit. Hieronder volg 'n lys stellings wat verskillende maniere beskryf waarop humor beleef kan word.

Lees elke stelling asseblief versigtig deur en dui die mate aan waar jy daarmee saamstem of nie saamstem nie. Reageer asseblief so eerlik en objektief as wat jy kan. Gebruik die volgende skaal:

Stem glad nie saam nie	Stem grootliks nie saam nie	Stem gedeeltelik nie saam nie	Stem nóg saam, nóg nie saam nie	Stem gedeeltelik saam	Stem grotendeels saam	Stem heeltemal saam
1	2	3	4	5	6	7

- |     |  |   |   |   |   |   |   |   |
|-----|--|---|---|---|---|---|---|---|
| 1.  | Ek is nie iemand wat grappies vertel en pret maak saam met ander mense nie.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 2.  | As ek depressief voel, kan ek myself met humor opvrolik.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 3.  | Ek gebruik dikwels die foute wat ander maak om hulle te terg.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 4.  | Ek laat mense te veel toe om vir my te lag en my te terg.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 5.  | Dis vir my maklik om ander te laat lag. Dit lyk of ek van nature humoristies van aard is.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 6.  | Selfs in my eie geselskap verkneukel ek my oor die absurditeite van die lewe.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 7.  | Mense neem nie aanstoot aan die grappies wat ek maak nie.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 8.  | Ek sal maklik met myself spot as dit my familie en vriende laat lag.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 9.  | Mense lag nie maklik vir grappige stories oor myself nie.  | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 10. | As ek omgekrap of ongelukkig is, dink ek gewoonlik aan iets snaaks in die situasie om myself op te beur.                         | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 11. | Ek is nie baie gepla oor hoe mense my grappies of sêgoed opneem nie.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 12. | Ek spot dikwels met my eie swakhede, foute of flaters met die doel om meer aanvaarbaar te wees of ander meer van my te laat hou. | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 13. | Ek lag en maak dikwels pret saam met my vriende.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 14. | My humoristiese uitkyk op die lewe help my om nie té omgekrap of depressief oor goed te raak nie.                                | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 15. | Ek hou nie daarvan dat humor gebruik word om ander te kritiseer of te verkleineer nie.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 16. | Ek sê nie dikwels snaakse goed om myself te verkleineer nie.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
| 17. | Ek vertel nie gewoonlik grappies of skerts saam met ander nie.   | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |

Stem glad nie saam nie	Stem grootliks nie saam nie	Stem gedeeltelik nie saam nie	Stem nóg saam, nóg nie saam nie	Stem gedeeltelik saam	Stem grotendeels saam	Stem heeltemal saam
1	2	3	4	5	6	7

18. As ek alleen is en ongelukkig voel, probeer ek hard om aan iets snaaks te dink om my op te vrolik. 1 2 3 4 5 6 7
19. Soms dink ek aan iets wat só snaaks is dat ek dit móét sê, selfs al is dit heeltemal onvanpas in die situasie. 1 2 3 4 5 6 7
20. Ek gaan dikwels te ver in die verkleining van myself as ek grappies vertel of probeer snaaks wees. 1 2 3 4 5 6 7
21. Dis vir my lekker om mense te laat lag. 1 2 3 4 5 6 7
22. As ek treurig of omgekrap voel, verloor ek gewoonlik my sin vir humor. 1 2 3 4 5 6 7
23. Ek lag nooit vir ander nie, selfs al doen almal in die geselskap dit. 1 2 3 4 5 6 7
24. As ek in geselskap van vriende of familie is, lyk dit dikwels of ék die een is met wie ander spot of oor grappies maak. 1 2 3 4 5 6 7
25. Ek skerts nie dikwels saam met my vriende nie. 1 2 3 4 5 6 7
26. Ek ondervind dat om oor 'n prettige aspek van 'n situasie te dink 'n baie effektiewe manier is om probleme te hanteer. 1 2 3 4 5 6 7
27. As ek nie van mense hou nie, gebruik ek dikwels humor of terg hulle om hulle te verkleineer. 1 2 3 4 5 6 7
28. As ek probleme het of ongelukkig voel, steek ek dit dikwels weg agter 'n rooiskerm van grappies sodat selfs my beste vriende nie kan raai hoe ek regtig voel nie. 1 2 3 4 5 6 7
29. Ek kan gewoonlik nie dink aan pittige dinge om te sê as ek saam met ander mense is nie. 1 2 3 4 5 6 7
30. Dis nie vir my nodig om by ander mense te wees om geamuseerd te wees nie - ek kan gewoonlik aan iets grappigs dink selfs as ek alleen is. 1 2 3 4 5 6 7
31. Selfs as iets vir my baie snaaks is, sal ek nie daarvoor lag of grappies maak as dit iemand anders sal krenk nie. 1 2 3 4 5 6 7
32. Om ander toe te laat om ten koste van my te lag, is my manier om my vriende en familie op te beur. 1 2 3 4 5 6 7

Punttoewysing

Sosiale Humor: 1\*, 5, 9\*, 13, 17\*, 21, 25\*, 29\*

Selfversterkende Humor: 2, 6, 10, 14, 18, 22\*, 26, 30

Aggressiewe Humor: 3, 7\*, 11, 15\*, 19, 23\*, 27, 31\*

Selfverkleinerende Humor: 4, 8, 12, 16\*, 20, 24, 28, 32

Opmerkings:

- Items wat met \* aangedui is, is rewersiewe items, bv. 1=7, 2=6, 3=5, 4=4, 5=3, 6=2, 7=1
- Nadat items omgekeer is, kan die totaal van al 8 items in elke skaal bereken word om skaaltotale te kry.

Interpretasie:

Sosiale Humor: neiging om humor met ander te deel, grappies en prettige stories te vertel, ander te vermaak, hulle te laat lag, geniet om saam met ander te lag

Selfversterkende Humor: neiging om 'n humoristiese uitkyk op die lewe te behou selfs as jy nie in die geselskap van ander is nie, gebruik humorsin om spanning te hanteer, vrolik jouself op met humor.

Aggressiewe Humor: neiging om humor te gebruik om af te kraak en te verkleineer of te manipuleer; gebruik van spot, krenkende humor, kompulsiewe uitdrukking van humor selfs as dit nie paslik is nie.

Selfverkleinerende Humor: neiging om ander te amuseer tot nadeel van jouself, selfkrenkende humor; saamlag as met jou gespot word of jy verkleineer word, die gebruik van humor om jou ware gevoelens vir jouself en ander weg te steek.

For further information please contact: Dr. Rod A. Martin, Department of Psychology, University of Western Ontario, London, Ontario, Canada N6A 5C2. Email: [ramartin@uwo.ca](mailto:ramartin@uwo.ca).

## Bylae O

## HUMORBELANGSTELLINGSVRAELYS

- Maak 'n kruisie (X) in die blokkie soos wat dit op jou van toepassing is.
- Dankie dat jy deelneem.
- Jou antwoorde sal vertroulik wees.

1	Wat is vir jou snaaks in advertensies?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Woordspelings				
	(b) Snaakse prente of foto's				
	(c) Idiomatiese uitdrukkings				
	(d) Spot met samelewingswaardes				
	(e) Stereotipes				
	(f) Ander:				
	Kommentaar:				

2	Watter soort grappe geniet jy:	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Woordspelings				
	(b) Waar mense mekaar poetse bak				
	(c) Snaakse byname				
	(d) Klugtige situasies ("slap-stick")				
	(e) Sarkasme				
	(f) Oordrywing				
	(g) Stereotipes (blonde meisies, Van der Merwe, Mike Schutte)				
	(h) Karikature				
	(i) Satire (spot met samelewing)				
	(j) Etniese grappe				
	(k) Inkongruensie (onlogiese situasies of gebeure)				
	(l) Taboeverbekings (seksueel, vloek)				
	(m) Suggestie				
	(n) Ander:				
	Kommentaar:				

3	Watter Afrikaanse komediante se humor geniet jy?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Tolla van der Merwe				
	(b) Nataniël				
	(c) Casper de Vries				
	(d) Pieter Dirk Uys (Evita)				

	(e) Fanus Rautenbach				
	(f) Koos Kombuis				
	(d) Dowwe Dolla				
	(e) Leon Schuster				
	(f) Solly Philander				
	(g) Ander:				
	Kommentaar:				

4	Watter humoristiese skrywers in Afrikaans se essays of kortverhale geniet jy?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Jan Spies				
	(b) PG du Plessis				
	(c) Abraham de Vries				
	(d) Pieter Pieterse				
	(e) Phillip de Vos				
	(f) Janie Oosthuysen				
	(g) Ander:				
	Kommentaar:				

5	Het jy die volgende jeugtekste se humor geniet?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Vincent van Gogga (P. de Vos)				
	(b) Aliens en engele (L. de Villiers)				
	(c) 'n Haas moet doen wat 'n haas moet doen (M. Preller)				
	(d) Ander:				
	Kommentaar:				

6	Watter vertaalde Afrikaanse tekste se humor geniet jy?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Harry Potter				
	(b) Die Sagmoedige Reus				
	(c) Artemis Fowl				
	(d) Tuyl Uilspieël				
	(e) Kalie Emmer en die sjokoladefabriek				
	(f) Pippie Langkous				
	(g) Ander:				



	Kommentaar:				
--	-------------	--	--	--	--

7	Is die volgende situasie-komedies ("sitcoms") op TV vir jou humoristies?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Ally MacBeal				
	(b) Everybody loves Raymond				
	(c) South Park				
	(d) Thin blue line				
	(e) Bart Simpson				
	(f) Hidden hills				
	(g) Frazier				
	(h) Orkney Snorkney				
	(i) Vetkoekpaleis				
	(j) Ander:				
	Kommentaar:				

8	Het jy die volgende films se humor geniet?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Shrek				
	(b) Walt Disney-films				
	(c) Eddie Murphy-films				
	(c) Adam Sandler-films				
	(d) Jim Carrey-films				
	(e) Police Academy				
	(f) Anger Management				
	(g) Ander:				
	Kommentaar:				

9	Het jy die volgende Afrikaanse volksverhale se humor geniet toe jy jonger was?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Liewe Heksie				
	(b) Apie en Bobbejaantjie				
	(c) Jakkals en Wolf				
	(d) Adoons-hulle				
	(e) Oom Kaspas				
	(f) Ander:				
	Kommentaar:				

10	Is die volgende strokies in koerante en tydskrifte vir jou snaaks?	Ja	Nee	Onseker	Onbekend
	(a) Zits				
	(b) Ben, Babsie en familie				
	(c) Hägar				
	(d) Peanuts				
	(e) Garfield				
	(f) Kat se blad				
	(g) Andy Capp				
	(h) Madam & Eve				
	(i) Calvin & Hobbs				
	(j) Groeipyne				
	(k) Lief en leed				
	(l) Asterix				
	(m) Kuifie (Tintin)				
	(n) Agent Snoet				
	(o) Ander:				
	Kommentaar:				

**BIOGRAFIESE BESONDERHEDE:**

Merk asb. met 'n kruisie (X) in die toepaslike kolom(me):

1	Geslag	Vroulik	Manlik	
2	Moedertaal	Afrikaans	Engels	Ander (meld watter):
3	Ouderdom	20-30	30-40	
8	Huidige studierigting	B.Ed. II	B.Ed. III	B.Ed. IV      NOS

## KENMERKE VAN KREATIEWE MENSE (Cramond, 2001)

### Characteristics of the Beyonders

- \* Delight in deep thinking
- \* Tolerance of mistakes
- \* Love of one's work
- \* Clear purpose
- \* Enjoying one's work
- \* Feeling comfortable as a minority of one
- \* Being different
- \* Not being well-rounded
- \* Sense of mission,
- \* Courage to be creative

Bron: "Invited reaction: "Hidden" information in corporate *creativity* in Japan," by E. P. Torrance, 1992, *Human Resource Development Quarterly*, 3, pp. 235-238.

### Text of the Manifesto For Children

- \* Don't be afraid to fall in love with something and pursue it with intensity.
- \* Know, understand, take pride in, practice, develop, exploit, & enjoy your greatest strengths.
- \* Learn to free yourself from the expectations of others and to walk away from the games they impose on you.
- \* Free yourself to play your own game.
- \* Find a great teacher or mentor who will help you.
- \* Don't waste energy trying to be well-rounded.
- \* Do what you love and can do well.
- \* Learn the skills of interdependence.

Bron: *Manifesto for children*, by M. Henderson, J. Presbury, and E. P. Torrance, 1983, Staunton, VA: Full Circle Counseling.

Bylae Q

IDIOME en ROOIKOPPE (Maartens, 1999)



Bylae R

## SITUASIE- EN WOORDHUMOR (Van Niekerk, 2001)

## Situasiehumor

Subtipe	Beskrywing
Antiklimaks	'n Situasië wat opgebou het, is skielik afgeloop. Die humor is gesetel in die skielike verbreking van die verwagting.
Gemeganiseerdheid ("slow motion")	Dit word gebruik om 'n karakter te beskryf wat meganies optree. In sulke optrede word logika slegs beperk aangewend of ontbreek dit heeltemal.
Gewelddadigheid/ Aggressie	Dit is fisiese aktiwiteite met ernstige gevolge. Hierdie fisiese aktiwiteite is opsetlik en nie per ongeluk soos by klugtigheid nie. Die psigologiese ekwivalent van gewelddadigheid is aggressie. Lei tot gevoel van meerderwaardigheid by leser.
Herkenning	Die leser kan 'n karakter of gebeure sien vanweë die ooreenkomste wat daar bestaan tussen die elemente in die verhaal en die ekwivalente daarvan in die werklike lewe.
Indirekte bevestiging	'n Gevoel van meerderwaardigheid ontstaan by die leser.
Inkongruensie/ Absurditeit	Dit is alle onlogiese situasies en sluit die kategorieë "inkongruensie" en "absurdhede" in.
Dramatiese ironie	Een ding word verwag, maar 'n ander gebeur. Binne situasiehumor word situasionele ironie gevind, wat spesifiek te doen het met gebeure.
Klugtigheid	Dit is fisiese aktiwiteite wat eerstens per ongeluk voorkom en tweedens geen ernstige gevolge het nie. Dit sluit die kategorie "growwe humor" en "fisiese lomphede" in. Die Engelse vertaling hiervoor is "slapstick".
Misverstand	Daar ontstaan misverstand tussen karakters as gevolg van verskillende persepsies of kennisgrade. Die humor is veral gesetel in die feit dat die leser presies kan sien waar die probleem ontstaan. Dié tipe humor word geneem uit die "kontras"-kategorie.
Oordrywing	Oordrywing behels dat 'n saak vergroot word.
Penarie	Dit beskryf situasies waar die karakter onverwags in 'n benarde situasie beland en nie weer daar kan uitkom nie. Dit sluit veral "penaries" in.
Peripetie/ krisismoment onverwagse wending	Wanneer daar van situasie verwissel word op so 'n manier dat dit inkongruent of verrassend is.

<b>Skep van Verwagtings</b>	Die leser word as't ware voorberei op gebeure. Die gebeure self is nie noodwendig humoristies nie, maar die verwagting dat iets gaan gebeur waarvan die karakters nie bewus is nie, maak dit humoristies. Dit bevat die kategorie "voorpret".
<b>Terugwysing</b>	Daar word op 'n subtile manier teruggewys na 'n situasie/gebeurtenis. Deur hierdie terugwysing roep die leser dan die vorige situasie op en hierdie herinnering is humoristies. Dit is die kategorie "inlossing".
<b>Verrassing</b>	Dit verskil van inkongruensie in dié sin dat dit nie onlogies is nie, maar wel onverwags. Hierdie tipe humor sluit "verrassing" in, asook die "algemene oortreding van die gewone verloop van dinge".

### Woordhumor

<b>Subtipe</b>	<b>Beskrywing</b>
<b>Antonomasia</b>	'n Eienskap of beskrywing word gebruik in die plek van 'n persoonsnaam óf 'n persoonsnaam word metafories op iemand van toepassing gemaak.
<b>Dubbelsinnigheid</b>	'n Gedagte of woord kan op verskillende wyses geïnterpreteer word.
<b>Ellips (...)</b>	Die weglating van 'n woord of sinsdeel.
<b>Eufemismes</b>	Stel sake in 'n sagter lig.
<b>Hiperbool</b>	Oordrywing.
<b>Ikonisiteit</b>	'n Gelykenis bestaan tussen 'n teken en die objek waarna die teken verwys.
<b>Inkongruensie</b>	Dit sluit "konteks-kontras" in en behels dat 'n woord in 'n verkeerde konteks gebruik word.
<b>Inversie</b>	Die omkering van woordorde met die doel om klem te lê op belangrike woorde.
<b>Ironie</b>	'n Karakter sê een ding, maar bedoel iets anders, of die figuurlike word letterlik geïnterpreteer.
<b>Kontras</b>	Ook teenstelling of antitese genoem; hierdeur word twee dinge direk na mekaar geplaas om die verskil uit te lig.
<b>Litotes</b>	Iets wat as kleiner of minder belangrik voorgestel.
<b>Metonimia</b>	Een saak word gebruik om na 'n ander te verwys waar dié twee sake nou met mekaar in verband staan.
<b>Neologisme</b>	Die skep van 'n nuwe woord, maar anders as by woordspeling kan die oorsprong van die woord nie vasgestel word nie. Die woord word meestal spesiaal geskep vir die spesifieke omstandighede.
<b>Oksimoron</b>	'n Retoriese figuur waarin twee teenstrydige gedagtes tot een begrip saamgevoeg word.

<b>Onomatopee</b>	Klanknabootsing.
<b>Paradoks</b>	'n Skynbare teenstelling wat 'n mate van inkongruensie bevat.
<b>Personifikasie</b>	Dit ontstaan wanneer menslike eienskappe aan die natuur of 'n lewelose voorwerp toegeskryf word, of wanneer dit totaal vermenslik word.
<b>Repetisie</b>	Herhaling van woorde wat klem lê op 'n gedagte.
<b>Sinekdogee</b>	'n Gedeelte van 'n geheel word gebruik om na die geheel te verwys. Dié gedeelte is gewoonlik die belangrikste of kenmerkendste van die geheel.
<b>Sinestesia</b>	'n Waarneming word só voorgestel dat dit die sintuiglike betrek.
<b>Spottery</b>	Dit sluit die stylfiguur satire en sarkasme in.
<b>Taboeverbreking</b>	Dit is die gebruik van woorde op so 'n manier dat dit onbetaamlik is, byvoorbeeld vloekwoorde.
<b>Vergelyking</b>	Twee sake word met mekaar vergelyk.
<b>Klankmanipulasie</b>	Dit is klank soos dit op papier geëien kan word, byvoorbeeld in alliterasie en assonansie. Verder kan woorde ook geskryf/gespel word soos dit foneties uitgespreek word, byvoorbeeld die woord in sy ont- of oorgeronde vorm.
<b>Woordspeling</b>	'n Woord word tot 'n nuwe woord herskep om by die situasie te pas, maar die oorspronklike woord kan steeds herken word.

## Bylae S

## GENERASIE X/Y/Z

Soos reeds genoem, streef die UGO 'n leerdergerigte onderrigbenadering na. Een manier waarop hierdie doelwit bereik kan word, is dat die onderwyser kennis neem van die sosiokulturele konteks van die adolessente leerder.

**AGTERGROND EN BESKOUINGS VAN GENERASIE X/Y/Z**

Verskeie samelewingsverbande het reeds raakgesien dat die jeug van vandag aan die begin van die 21ste eeu kenmerke toon van wat bekend geword het as die Generasie X-subkultuur. Hierdie generasie staan ook bekend as:

- *slackers* (Epstein, 1998:18; Uhlich & Harris, 2003:17);
- die postmoderne generasie (Sacks, 1996:109);
- Generasie Y (Faust, Ginno, Laherty & Manuel, 2001; Litten & Lindsay, 2001);
- die jonger deelnemers aan hierdie subkultuur is die "Busters" en "Millennials" (Codrington, 1999; Aviles, Phillips, Rosenblatt & Vargas, 2005; Prensky, 2005);
- die verlore generasie (Tulgan, 2000:38; Van der Watt & Prins, 2003:578);
- Generasie Dot-Com (Cetron & Cetron, 2003);
- Generasie Z (Rossouw, s.a.).

Vir die doel van hierdie navorsingsprogram sal vervolgens "Generasie X/Y/Z" gebruik word om te verwys na die laatadolessente wat deelnemers was as onderwysstudente, sowel as na die jong adolessente wat die sekondêreskool-leerders is vir wie hierdie onderwysstudente taalonderrig gaan gee.

Voorbeelde van ondersoek en veldspesifieke toepassings van identiteit in jeugdige subkulture kan gevind word in onder andere navorsing oor:

- bemarking (Ritchie, 1995; Riordon, 1996; Harpers, 2001; Kenway & Bullen, 2001; Hayward, 2003; Strategic Marketing, s.a.; Du Preez & Scholtz, 2004);
- politiek en stemveldtogte (Tulgan, 2000; Vromen, 2003);



- Christelik-godsdienstige kerkbediening en jeugpastoraat (Codrington, 1999; Herangi, 2002; Lynch, 2002; Van der Watt & Prins, 2003);
- personeelbestuur van jong volwassenes (Tulgan, 2000, Karp, Fuller & Sirias, 2002).

Daar is egter nog weinig intensiewe navorsing in die veld van Opvoedkunde gedoen oor die toepaslikheid van kennis oor *Generasie X/Y/Z*-jeugdiges (Sacks, 1996; Kenway & Bullen, 2001; Litten & Lindsay, 2001; Cetron & Cetron, 2004). Ek hoop om in hierdie studie aan te toon dat kennis oor hierdie generasie noodsaaklik is vir onderwysstudente se professionele opleiding met die oog op leerdergesentreerde taalonderrig. Ter wille van my argument vind ek dit nodig om enkele agtergrondopmerkings oor die ontstaan en kenmerke van *Generasie X/Y/Z* te maak.

Alhoewel die beskikbare inligting oor *Generasie X* aanvanklik hoofsaaklik gehandel het oor die jeug as subkultuur sedert die tagtigerjare van die 20ste eeu in Amerika, is dit myns insiens relevant vir die onderrig van Afrikaans aan die begin van die 21ste eeu in Suid-Afrika (Codrington, 1998). Die verband wat ek raaksien tussen *Generasie X/Y/Z* in Amerika en adolessente leerders van Afrikaans in die huidige samelewing in Suid-Afrika, is die feit dat hierdie leerders gebore en grootgeword het in 'n laatkapitalistiese era waar daar die moontlikheid is dat materialisme en welvaart heers, wat manifesteer in die besit en gebruik van die televisie, rekenaarspeletjies en die internet.

Dié leerders is dus meestal (of kwasi-) informasiegeletterd as gevolg van die toenemende beskikbaarheid van en blootstelling aan elektroniese massakommunikasiemedia. Die leerders vir wie die onderwysstudente wat deel was van die navorsingsprogram, gaan skoolgee (en die studente self), is tipies meestal kinders van middelklas- of welgestelde ouers, afkomstig uit voorstede, word gevoed deur McDonald's, vind hul tydverdryf in rekenaarspeletjies en inkopiesentrums en is opgevoed met behulp van televisie (Sacks, 1996:120).

Die term "*Generasie X*" het sy ontstaan te danke aan die naam van Billy Idol en sy Britse *punk*-musiekgroep vroeg in die tweede helfte van die 20ste eeu (Tulgan, 2000:38; Nehring, 2003:66), maar het eintlik bekend geraak met die roman van die Kanadese skrywer Douglas

Coupland, *Generation X* (1991). Hierdie blitsverkoper handel oor karakters wat deel uitmaak van die generasie jeugdiges wat tussen 1960 en 1980 gebore is as kinders van die sogenaamde "Baby Boomers" en tipiese eienskappe van 'n laatkapitalistiese verbruikersamelewing vertoon:

Prematurely resigned to lowered expectations, they are ceaselessly ironic about the world in which they subsist, unwilling to buy into its super-consumerist projections but too cynical to believe the alternatives of a previous era (Rundle, 2001).

Daar kan geargumenteer word dat hierdie benaming eksplisiet net bedoel is om na die jeug van Amerika in die vorige eeu te verwys. Tog meen ek dat die term breër gesien kan word, veral omdat die jeugdige in Suid-Afrika hier aan die begin van die 21ste eeu dieselfde kenmerke toon. Selfs by die ouer geslag onderwysers in Suid-Afrika is duidelike "Boomer"-kenmerke te bespeur.

Codrington (1998; 1999) argumenteer in sy uitgebreide M.A.-tesis en Ph.D.-proefskrif oor die jeug in Suid-Afrika dat die konsep "Generasie X" in terme van generasionele teorie geskik is om die lokale jeugsubkultuur te beskryf, en hy noem (in navolging van Strauss & Howe, 1993) 'n verskeidenheid kenmerke van 'n generasie wat weier om gedefinieer te word. Du Preez en Scholtz (2004) se studie toon aan dat die eienskappe van die Suid-Afrikaanse Generasie X en Y wat aan hulle navorsing deelgeneem het, raakvlakke toon met die eienskappe van hul eweknieë in Amerika, en spesifiek die hoërinkomste- en hoërgeletterdheidsgroepe.

Verdere motivering daarvoor om vandag se jeug breedweg hierdie benaming te gee, kan in Mokros (2003:35) se bespreking gevind word waar hy die mobiliteit van tekens bespreek en in navolging van Foucault meen dat betekenisgewing kan verskuif. Mokros meen in ooreenstemming met Kaplan (1996) dat die term "Generasie X" die potensiaal het om toegeëien, getransformeer en gekoöpteer te word. Al het Coupland probeer om die verspreiding van die term te beëindig, het die term gebly en word dit algemeen gebruik (selfs soms as stigmatiserende identiteitsmerker wat nie altyd bemagtigend is nie) om te verwys na 'n amorfe, hoogs diverse generasie jongmense wat nie volgens ouderdom gedefinieer kan word nie, maar volgens hul manier om na die wêreld te kyk (Mokros, 2003:37,50).

Soos enige subkultuur het Generasie X/Y/Z 'n spesifieke lewens- en wêreldbeskouing wat gestalte vind in hul kleredrag, kreatiewe uitdrukkings en vryetydsbesteding. Volgens Sher (2005) kan dit beskryf word as 'n niemorele evaluering en onverskilligheid teenoor gebeure en objekte in hul wêreld omdat hulle die vorige generasie se romantisering van die verlede en optimisme oor die toekoms verwerp. Schaub (1999) noem hierdie generasie "sluttish women, brutish [ lees: sluggish ] men". Een van hul gewilde tydskrifte is ook in Afrikaans op winkelrakke beskikbaar vir Suid-Afrikaanse tieners. Selfs die naam is dieselfde as dié van die oorspronklike tydskrif, naamlik *Seventeen* (2005).

Generasie X-intellektuele se identiteit is volgens Sher (2005) aan die een kant deur die postmoderne filosofie van Derrida, Lyotard en Foucault gevorm, waarin alle objektiewe waarheidstellings met skeptisisme bejeën word. Aan die ander kant het antikommersialisme 'n groot invloed op Generasie X. Hulle bejeën alle media met suspisie en ironie omdat enigiets wat betekenis kon hê, getrivialiseer kan word. Die gevolg van hierdie verwerping en agterdog is dat Generasie X se strewe hoogstens is om outentiek en opreg te wees, en selfs dít is ironies, omdat postmodernisme enige stelling van waarheid bevraagteken. Wat oorbly vir Generasie X is angs en frustrasie met die samelewing, en dit vind dikwels uitdrukking in eklektisisme, ironie en satire (Sacks, 1996:120, Uhlrich & Harris, 2003:10).

In teenstelling met die (hoofsaaklik) negatiewe beskrywing van hierdie generasie openbaar Pienaar (2004) se studie gedurende 2001 by skole van die Nasionale Onderwysdepartement in die Oos-Kaap, Gauteng en Mpumalanga met 1 203 adolessente in graad 11 en 12 die volgende konserwatiewe houdingsgroepe onder Suid-Afrikaanse tieners wat hul denke, voorkeure en gedrag grootliks beïnvloed (Greeff, Beukes & Esterhuyse, 2004:150,151): godsdienstige fundamentalisme; 'n voorkeur vir eiesoortigheid en die teenwoordigheid van suspisie, vrees en negatiwiteit teenoor individue wat "anders" is, met ander woorde etnosentrisme; antihedonisme, dit wil sê die geneigdheid van individue om plesier en genot as onweloweglik te beskou; 'n afkeer van geperoksiede hare, tatoeëring, "rave"-klubs en rekenaarmusiek; 'n konformerende houding teenoor outoriteit en dus 'n aandrang op streng reëls en strawwe; hoë

vlakke van psigologiese welstand, dit wil sê hoë kognitiewe buigsaamheid, en dat meisies meer konserwatief as seuns is.

Party kampusstudente is nie so skepties oor die samelewing waarvan hulle deel uitmaak nie. Sommige studente deel nog in 'n mate die optimisme wat gepaardgaan met welvaart en materialisme - eienskappe wat tipies is van die leerders in die sekondêre skole waar die studente beplan om onderwysers te wees. Hierdie leerders word volgens Sacks (1996:143) uitgebeeld in Aldous Huxley se wetenskapfiksie *A brave new world*, waarin 'n samelewing uitgebeeld word wat rasionele denke en refleksie verruil het vir die konstante begeerte om vermaak te word in elke aspek van hul lewens. Generasie X/Y/Z soek iets interessants, humoristies, beweegliks, sterks en kleurvol. Hulle verlang van onderwysers "... to dance, sing, and cry ... we expect so much more from everything now because of the media" (leerder aangehaal in Sacks, 1996:144).

Teenoor die negatiewe beskouing van intellektuele en ouer Generasie X-ers soos reeds vroeër beskryf, is daar dus wel ook die optimisme van die jonger verteenwoordigers, meer spesifiek die jeug van 16 tot 21 jaar, wat nog op soek is na hul eie persoonlikheid en identiteit. Hierdie soeke word aangespreek in strategieë soos dié van Strategic Marketing (s.a.) in 2003 tot 2004 om hul bromponies ("scooters") te bemark. Hul teikenmark was veral tieners wat kollege toe gaan en hul eie vervoer nodig het. Die jeugdige persoonlikheid wat hulle met sukses as teikenmark geskep het, word beskryf as "youthful, fun and aspirational". Die advertensie is ontwerp om modetendense na te volg, nie spesifiek vroulik of manlik te lyk nie, oulik maar nie aggressief te wees nie, lig op brandstof sodat die ouers maklik oortuig kan word, en veral 'n swart-en-silwerkleurige voorkoms. Verder was daar plek vir 'n selfoon en 'n FM-radio sowel as 'n koeldrankblikkie (<http://www/strategicmarketing.com>).

Strategic Marketing (s.a.) se marknavorsing het getoon dat tienerjariges van Generasie X twee soorte gesindhede openbaar: daar is stylsoekers en funksionaliteitsoekers (waarvan eersgenoemde soort meer as 71% uitmaak). In hulle bemarkingsveldtog het hierdie maatskappy suksesvol gebruik gemaak van 'n televisieveldtog, kompetisies en interaktiewe

gebeure by inkopiesentrums, gratis fliedkaartjies en partytjies saam met filmsterre - almal voorbeelde van "bold, provocative and clutter-busting creative concepts to get active scores" (Strategic Marketing, s.a.). Die hoofkonsep van die kommunikasiestrategie was om vermaaklik, humoristies, opvallend en aspirerend te wees en by die tieners 'n behoefte te skep om byderwets en "in" te wees.

Strategic Marketing se marknavorsing bied myns insiens belangrike inligting wat ook bruikbaar is vir onderwysstudente om doeltreffend met hierdie generasie jeugdige te kommunikeer. Verder is dit ook nodig om te sien watter inligting beskikbaar is oor die emosionele behoeftes wat kenmerkend van Generasie X/Y/Z is.

Nehring (2003:62-64) bespreek teoretici Jameson (1984), Grossberg (1988) en Ellis (1991) se sienings van die verband tussen Generasie X se emosionele afgestomptheid en die postmodernisme. Hy verduidelik hoe die verhouding tussen die affek en ideologie toenemend problematies geword het en dat dit vir hierdie generasie jongmense moeilik (selfs onmoontlik) is om betekenis te vind in hul affektiewe ervarings en enige vertrouwe in ideologiese konstruksies te plaas.

Annesley (1998:118-129) argumenteer met duidelike voorbeelde dat generasie X-skrywers se bleek/uitdrukkinglose ("blank") fiksie met skerp ironie uitdrukking gee aan 'n siniese beskouing van die postmoderne samelewing se dekadensie, verslawing, selfdestruktiwiteit en die jeug se soeke na ervarings. Tog blyk dit dat daar 'n verband tussen Generasie X se behoefte aan die affektiewe en hul klaarblyklike emosionele afgestomptheid is.

Die postmoderne argument is dat hierdie generasie se "mindlessness of emotions means that their causes can never adequately be articulated, whether in art or in life" (Nehring, 2003:61), juis omdat hul uitdrukking van woede en jeugdige rebellie onbelangrik en goedkoop gemaak word deur kommersialisering. Hulle aversie in presiese, afgebakende definisies en formulerings lei daartoe dat hulle in ooreenstemming met die postmoderne paradigma op soek is na "vryheid van keuse, pluralisme, diversiteit en 'n algehele agnostisisme in die absolute mag

van rasionalisme ... Daarom is New Age, *smart drugs*, ervaring, identiteit in musiek en ervaringsleer so hoog in die mode vir die postmoderne jeug." (Van der Watt & Prins, 2003:579).

Enkele Afrikaanse romans wat laasgenoemde modeneigings van die Suid-Afrikaanse jeug duidelik uitbeeld, is *In stede van die liefde: 'n roman* (Van Heerden, 2005), *Raka: die roman* (Kombuis, 2005b), *Breinbliksem* (Viljoen, 2005) en *Nie vir kinders nie* (Bloemhof, 2005). Laasgenoemde twee jeugtekste kan selfs as voorgeskrewe werke gebruik word. Albei het saam die goudprys in die Sanlamprys vir jeuglektuur verwerf (Protea Boekwinkel-nuusbrief, 14/9/2005) en het daarmee kredietwaardigheid verkry. Die roman deur Kombuis is 'n parodie en dus 'n teks waarvan onderwysstudente kennis kan neem in hul studie van humor en die skryf van parodieë (vergelyk 6.5).

Die negatiewe manifestasie van Generasie X se kenmerke weerspieël hoofsaaklik hoe hierdie generasie gebrandmerk word deur hul voorgangers, die sogenaamde "Boomers" (Gullette, 2001; Tulgan, 2000; Karp, Fuller & Sirias, 2002). Dit is waarskynlik die rede waarom die meeste Generasie X/Y/Z-ers nie graag met hierdie term geëtiketteer wil word nie (Mokros, 2003:50). Hul persoonlike identiteit word daarmee gestigmatiseer en hulle ervaar dit as intimiderend.

My ondervinding in die onderwys het my geleer dat hierdie generasie baie interessante en positiewe moontlikhede bied wat in die onderrigsituasie ontgin en ontwikkel kan word as 'n mens ekosistemies (Van der Watt & Prins, 2003:580), inklusief en holisties (Poplin, 1988) en leerdergesentreerd onderrig gee (Van Aswegen & Dreyer, 2004:295-6).

Ek sien veral in Sacks (1996), Codrington (1999), Adams (2000), Snell (2000), Tulgan (2000), Kenway en Bullen (2001), Herangi (2002), Karp *et al.*, (2002), Nehring (2003) en Cetron en Cetron (2004) se positiewe besprekings die potensiaal raak om met Generasie X/Y/Z-ers en humormateriaal, spesifiek die skryf van parodieë in die taalonderrigsituasie, te werk - beide vir onderwysstudente en sekondêre leerders (vergelyk 6.2, 6.3 en 6.4).

Die volgende kenmerke en behoeftes van *Generasie X/Y/Z* word deur Codrington (1998, 1999) onderskei:

- Verhoudings is vir hulle die belangrikste.
- Hulle sal enigiets doen om liefgehê te word.
- Seks word van almal verwag.
- Individualisme word as waardevol geag.
- Hulle is rasveelsydig.
- Hulle is selfgenoegsaam en vertrou nie maklik nie.
- Hulle is skepties teenoor instellings.
- Hulle is versigtig om hulle te verbind.
- Hulle werk om 'n lewe te kan hê.
- Hulle is pessimisties oor die toekoms.
- Hulle ervaar pyn en woede as slagoffers van vorige generasies se verwaarlosing.
- Hulle lewe met verandering en omhels dit.
- Hulle is adrenaliënverslaafdes en hou daarvan om risiko's te loop.
- Die waarheid en rede maak nie saak nie - pragmatisme oorheers.
- Hulle is op soek na spiritualiteit.
- Daar is geen grense nie.
- Hulle is bereid om reëls van die regte gesagsfigure te ontvang.
- Hulle ervaar baie druk en word oorgeorganiseer.
- Hulle omhels tegnologie.
- Hulle het nuwe en unieke leer- en kommunikasiestyle.
- Hulle is mediageletterd.
- Musiek is vir hulle 'n hoë prioriteit.
- Hulle is baie ambisieus.
- Hulle is deel van 'n globale jeugkultuur.

Herangi (2002) werk met tieners in sendingkontekste en voeg hierby sy eie kenmerke van *Generasie X*:

- Hulle wil hulleself wees en hul eie identiteit ontwikkel.
- Hulle is aanpasbaar en hou van hul vryheid.
- Hulle hou van nuwe ervarings en positiewe verandering.
- Hulle is buigsaam.
- Hulle is geneig om in hulleself te twyfel en bevraagteken hul eie en ander se vermoëns.
- Hulle begeer waarheid, realiteit en outentisiteit.
- Hulle hou van mentors wat persoonlike belangstelling toon.
- Hulle is skepties en sinies en vind dit moeilik om ander te vertrou.
- Hulle is verdraagsaam en hou van diversiteit.
- Hulle hou van ware leiers wat nie beheersugtige outoriteite is nie.
- Hulle hou van sosiale gemeenskaplikheid en wil graag voel dat hulle iewers behoort.

Tulgan (2000:48-52) noem die volgende eienskappe van Generasie X waarmee personeelbestuurders (lees: onderwysers) rekening behoort te hou:

- Hulle konsentreer op paradokse.
- Politiek en kultuur is vir hulle relatief.
- Hulle is intrepreneurs en innoverend.
- Hulle kan inligting sorteer en verwerk.
- Hulle hou nie van isolasie nie, wel van outonomie.
- Vir hulle is daar nie meer helde nie, wel beroemde persone ("celebrities").
- Hulle maak nie op eksterne magte staat nie, eerder op hul eie vindingrykheid.
- Hulle is gewoon daaraan om probleme op te los.
- Hulle het geleenthede nodig om hulleself kreatief uit te druk.

### ONDERRIGSTRATEGIEË VIR GENERASIE X/Y/Z

In 'n aanvanklik negatiewe beskrywing van die jeug wat hy Generasie X noem, meen Sacks (1996:173-180) nadat hy al die opsies op die proef gestel het, dat opvoeders die volgende moontlike keuses het in die onderrig van hierdie jeugdige: om oor te gee aan gewilde kultuur en die verbruikersmentaliteit en om toe te gee aan die postmoderne jeug se onversadigbare behoefte aan middelmatigheid; om pogings aan te wend om onderwys ten alle koste te



hermoderniseer onder die skyn van postmodernisme; om pragmaties na die werklikheid van postmoderniteit te kyk en eksplisiet verantwoording te gee vir opvoedkundige vernuwing deur af te sien van spesifieke eienskappe van moderniteit wat nie meer werk nie, en tog ferm akademiese standaarde te spesifiseer.

Uiteindelik argumenteer Sacks (1996) dat 'n nuwe beskouing van die klaskamerkonteks nodig is en dat dit gesien behoort te word as 'n laboratorium waar onderrig, interaksie en leer plaasvind sodat daar ruimte is vir die kreatiewe omskepping en toepassing van kennis, veral deur middel van nuwe tegnologie. Vir Sacks is die vraag dus nie meer of iets waar is nie, maar wat die relevansie en bruikbaarheid daarvan is. Leerders moet dus geleenthede in die klaskamerkonteks kry om te skep, toe te pas, te integreer, en verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar. Hy meen dus dat die leuse "kennis is mag" in onderwys moet verskuif na "verbeelding is mag". Myns insiens is dit veral in hierdie verband dat kennis en ervaring van die kreatiewe (skryf-) proses rondom die gebruik van humormateriaal belangrik is in die professionele opleiding van taalonderwysstudente (vergelyk 4.4 en 6.3).

Snell (2000) onderskryf Sacks se siening en toon aan hoe *Generasie X/Y/Z* op nuwe maniere onderrig kan word deur besprekings, simulaties, demonstrasies van hul vermoëns, onder andere deur webgebaseerde programme. Benewens hierdie genoemde onderrigstrategieë wil ek argumenteer dat die gebruik van humormateriaal nuttig kan wees om hierdie generasie adolessente leerders te onderrig - iets waarvoor onderwysstudente professioneel opgelei behoort te word.

Ook Brown (1997) onderskryf Sacks en Snell se insigte oor nuwe onderrigstrategieë wat nodig is in die onderwys van *Generasie X*. Sy verwys na Newmann (1995) se studie, wat aantoon dat leer slegs betekenisvol en outentiek kan wees as dit individueel gekonstrueer word. Verder gebruik Brown die volgende voorstelle van Caudron (1997) om onderrig aan hierdie generasie betekenisvol te maak: om te konsentreer op uitkomste eerder as op tegnieke; om die leergebeurtenis 'n ervaring te maak; om leerders (en telkens by implikasie ook onderwysstudente wat leerders moet onderrig) beheer van hul eie leer te gee; om

leerders se vermoë om in parallelle denkprosesse betrokke te wees, te respekteer; om struktuur te voorsien en hoofsaaklik uit te lig; om leerders te motiveer deur hulle te laat deelneem aan die formulering van doelwitte, intellektuele standaarde en assesseringskriteria, en om uitdagings aan die leerders te voorsien sodat hulle vorige leer kan toepas.

In hul bespreking van die noodsaak van alternatiewe onderrigstyle met die oog op die onderrig van informasiegeletterdheid by die Brandeis Universiteit, New England, noem Litten en Lindsay (2001) belangrike kenmerke van Generasie Y (as opvolgers van Generasie X, en gebore tussen 1980 en 2000) se klaskamergedrag. Hul lys word aangevul deur die navorsing van Faust *et al.* (2001), naamlik dat hierdie leerders nie stil kan sit vir 'n lesing of demonstrasie nie; maklik gelyktydig met 'n verskeidenheid take besig is gedurende lesings en demonstrasies ("multitask"); traag is om gedrukte hulpbronne te gebruik en lyk of hulle nie weet hoe om dit te gebruik nie; gemakliker is met tegnologie as die onderwysers; 'n lae vervelingsdrumpel openbaar; korter aandagsduur het; teensinnig is om te memoriseer; eerder aktief besig wil wees as om toeskouers te wees; holistiewe leer en prosessering verkies; neig om minder analities te wees en die werklikheid eerder sistematies en deelnemend as lineêr en objektief waarneem; die behoefte het dat take relevant moet wees tot hul werklikheid en moontlike loopbane; graag speel en vermaak wil word; graag liggaamlik (aktief-kinesteties) betrokke wil wees in dinkskrumme en gespreksessies; grafies en visueel makliker leer; intellektuele en bemerkbare vaardighede van onderwys verwag, en dit verkies om teen hul eie pas te werk met produkte en ervarings wat uit hul werklikheid aangepas is. Aktiwiteite wat kreatiwiteit bevorder en rondom leerders (lees: onserwysstudente) se MI gestruktureer is, kan dus veral gebruik word om die potensiaal van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans te ontgin (vergelyk 4.4, 5.6.2 en 6.4)

Litten en Lindsay (2001) meen dat dit nodig is om hierdie leerders se leerstyle te leer ken en onderrigstrategieë dienooreenkomstig aan te pas. Hulle merk op dat 'n onderwyser nie alle leerstyle in elke onderrigsessie kan bevredig nie, maar dat onderrig en opdragte verryk kan word deur kennis te neem van en 'n verskeidenheid tegnieke te inkorporeer by opdragte en lesings.

Daniel (1999) noem die volgende voorbeelde van kognitiewe, affektiewe en fisiologiese style wat leer beïnvloed. Dit word aangevul met Anderson (1995:70) en Wooldridge (1995:51-59), wat die belangrikheid van verskillende faktore in die leerproses, onderrig en kursusontwerp geïdentifiseer en geformuleer het:

Die kognitiewe faktore sluit in perseptuele modaliteitsvoorkeure (kinesteties of psigomotories, visueel of ruimtelik, ouditief of verbaal); VA en VO; geslotenheid of openheid ten opsigte van beheer of aandagafleibaarheidsfaktore; verdraagsaamheid teenoor inkongruensie of onrealistiese ervarings; konseptuele tempo; individuele produktiwiteit volgens omgewingsvoorkeure, en gelykmaking teenoor verskerping ("leveling versus sharpening"), wat ooreenstem met holistiese waarneming teenoor die waarneming van besonderhede. Hierdie kognitiewe faktore beklemtoon die noodsaak dat onderwysstudente hul eie en leerders se MI moet leer ken en insluit in hul onderrigstrategieë met humormateriaal (vergelyk 4.4, 5.6.2 en 6.4)

Die affektiewe faktore is nuuskierigheid; konseptuele vlak van inligtingprosessering wat keuses beïnvloed; interne of eksterne lokus van beheer en aandagafleibaarheid; ekstrinsieke of intrinsieke prestasie-motivering, en manlik-vroulike gedragsveranderlikes (vergelyk 5.5).

Fisiologiese faktore wat die leerproses beïnvloed, is gesondheidsverbandhoudende gedrag; tye van die dag, wat bioritme beïnvloed; behoefte aan beweeglikheid van postuur, en omgewingselemente.

Kulturele faktore wat 'n invloed op die leerproses het, is volgens Anderson (1995:70) sosiaal-affektiewe faktore; interafhanklikheid en harmonies-kommunale aspekte (vergelyk ook Pienaar, 2004, se bespreking van kollektivistiese teenoor individualistiese kenmerke); ekspressie van kreatiwiteit, en verbale en nieverbale faktore. Dit is veral die kulturele faktore wat 'n belangrike rol in die gebruik van humormateriaal in taalonderrig sal speel (vergelyk 4.3 en 6.2).

Fases in onderrigstrategieë wat versoenbaar is met Kolb (1984) se konstruktivistiese ervaringsleerbeginsels en leerstyle en wat deur Sims en Sims (1995:18-19) aanbeveel word om leer in die klaskamer te bevorder, is konkrete ervaring en blootstelling aan objekte, gedrag of prosedures wat die konsepte en beginsels van die leerinhoud demonstreer; refleksie en bespreking van waarnemings wat die ankers vir nuwe leer voorsien; abstrakte konseptualisering, probleemoplossing en teoretisering, en aktiewe eksperimentering en die praktiese toepassing van kennis. Hierdie fases het almal gestalte gekry in die onderrigprogram wat deel uitmaak van my navorsingsprogram (vergelyk 5.6.2) waarmee ek as rolmodel die onderwysstudente aan humormateriaal blootgestel het.

Uiteindelik bied ook Alder (2001) se kreatiewe kliëntgesentreerde (lees: leerdergesentreerde) kommunikasie- en bemerkingstrategieë, wat op neurolinguistiese programmering gebaseer is, en in ooreenstemming met breingebaseerde leerteorie, die volgende moontlikhede wat onderwysers kan help met die keuse van humormateriaal en onderrigstrategieë:

- om uit te vind hoe die leerders dink en leer (vergelyk Bylae T);
- om geskikte en toepaslike onderrigstrategieë te identifiseer;
- om te aanvaar dat leerders se gedrag bepaal word deur hul waarnemings en interpretasies, waardes, houdings en gewoontes (vergelyk 3.2, hoofstuk 4 en Bylae T);
- om bewus te word van leerders se karaktereienskappe in terme van psigografiese segmentasie (is die leerders daders, kompeteëders, presteëders, goedgeelowiges, ervare, behoeftebevredigers, sukkelaars, statussoekers, swaaiers ("swingers"), konserwatief, rasioneel, intrinsiek- of ekstrinsiekgedrewenes, hedonisties, tegnologiegebruikers of -kenners);
- om 'n databasis van temas en materiaal waarin leerders kan belangstel, saam te stel;
- om bewus te word van leerders se ekonomiese bedrywighede en voorkeure (vergelyk 3.5 en 8.2);
- om 'n kreatiewe leeromgewing met verrassings te skep (vergelyk 4.4 en 6.3);
- om aandag aan positiewe leerdergesentreerde kommunikasie te gee;

- om 'n samewerkingskultuur in die klaskamer te skep;
- om die leerder se kreatiwiteit te aktualiseer (vergelyk 4.4 en 6.3);
- om die leerder te help om bereikbare doelwitte te stel;
- om bewus te word van verskillende kommunikasie-strategieë wat pas by die leerders se individuele style (logiese of intuitiewe denkers, soeke na plesier of vermyding van pyn, visuele of ouditiewe voorkeure van persepsie, MI, risikolopende of risikovermydende gedrag, behoeftes om te weet/doen/besit/wees, sosiale en kulturele verhoudingsvoorkeure).

### **SAMEVATTING**

In hierdie bylae het ek agtergrondinligting verskaf wat die sogenaamde *Generasie X/Y/Z*-jeug beskryf en bespreek. Die literatuuroorsig en inligting is bruikbaar deur onderwysstudente en onderwysers om doeltreffend met hierdie generasie jeugdige te kommunikeer en hul belangstellings en kreatiwiteit in die onderrigsituasie te integreer. Enkele onderrigstrategieë in hierdie verband is ook bespreek om voorsiening te maak vir die leerders se kognitiewe, affektiewe en fisiologiese style en die kulturele faktore wat leer beïnvloed.

**Bylae T****RELEVANTE BENADERINGS TOT TAALONDERRIG**

Albert Einstein: "Education is what you have left after you've forgotten everything you had to learn" (Poplin, 1988:407).

**INLEIDING**

In hierdie bylae bied ek 'n opsomming van die relevante benaderings tot leer wat 'n invloed het op die manier waarop ek Afrikaans aan onderwysstudente onderrig (vergelyk 5.6.2) en ook op wat ek van hulle as onderwysers van die leerders waarmee hulle werk, verwag. Hierdie benaderings tot leer het dus 'n bepalende invloed op die navorsingsproses wat in die proefskrif beskryf is.

**RELEVANTE BENADERINGS TOT ASPEKTE VAN LEER**

Terwyl daar in die verlede 'n formele benadering tot taalleer in die onderrig van Afrikaans gevolg is (Blacquièrè, 1989b; Botha, 1989), kan die jongste beskikbare inligting oor die brein se funksionering 'n bepalende invloed hê op die manier waarop taalonderrig plaasvind. Daar is 'n verwantskap tussen breinfunksionering, konstruktivistiese en holistiese leerteorie, ervaringsleer, en die integrasie van kreatiwiteit en affektiewe onderwys in die benaderings wat ek gebruik om humormateriaal by taalonderrig in te sluit.

**Breingebaseerde (kognitiewe) leer**

Jensen (2000:3) toon aan dat breingebaseerde leer sedert die 1980's 'n groot rol in opvoedkunde speel omdat daar toe soveel nuwe inligting beskikbaar was oor die brein se funksionering en hoe dit gevoelens, denke en gedrag beïnvloed. Die vorige leerteorieë van behaviorisme, wat op Skinner en Watson se navorsing met rotte berus het, kon nou plek maak vir die brein se ontwerp om te oorleef en nie om formele instruksies te ontvang nie (Jensen, 2000:5). Verder noem Jensen bekende voorbeelde uit die werklikheid van mense wat nie noodwendig goed op skool gevorder het nie (Edison, Einstein, Bill Gates), maar wat tog uitstaande breinfunksionering openbaar het in die produkte wat hulle gelewer het.

Deur te verwys na die wêreldwye linker-en-regterbrein-gesprek oor hemisfeerspesialisering sedert Nobelpryswenner Roger Sperry se navorsing sedert die vyftigerjare van die 20ste eeu (Sims & Sims, 1995:9) en opvolgwerk deur Jerry Levy (1983, 1985), toon Jensen (2000:17) aan dat dit 'n oorvereenvoudiging is om te sê dat iemand 'n linker- of regterbreinmens is; ons is almal heelbreinmense, behalwe in gevalle van breinskade. Elke mens se linker- en regterbrein vervul wel sekere bekende funksies (Jensen, 2000:19), en dit het belangrike implikasies vir die onderigproses. In 'n uitvoerige verduideliking van hoe die brein funksioneer met neuronale netwerke wat leer tot gevolg het, toon Jensen (2000:25-38) aan dat hierdie kennis oor breinfunksionering belangrike implikasies het vir die integrasie van die volgende fases vir optimale leer:

- voorbereidingsfase;
- aanleerfase;
- uitbreidings-, verhelderings- en verbindingsfase;
- vasleggingsfase;
- funksionele-integrasie- en toepassingsfase.

Uiteindelik argumenteer Jensen (2000) op grond van navorsing oor breingebaseerde leer dat opvoeders kennis daarvan behoort te neem dat 'n leerder se breinfunksionering 'n bepalende invloed het op motivering, emosies en kreatiwiteit. Kognitiewe funksionering tydens 'n leerder se betekeniskeppings- en leerproses is dus van al hierdie faktore afhanklik, en dit is waarom navorsing oor individuele leerstyle en meervoudige intelligensie (Caine & Caine, 1991:34,35) sulke belangrike inligting vir 'n onderwyser kan verskaf.

Ook Caine en Caine (1991) beskryf breingebaseerde leer en argumenteer dat dit implikasies inhou vir onderwysers. Hulle toon aan dat hierdie leerbenadering suksesvol in sekere skole in Amerika gebruik word (Caine & Caine, 1991:159-170) en dat die behavioristiese leerteorie nie voorsiening maak vir die leerbehoefte van individuele leerders nie.

Sims en Sims (1995:9,10) toon aan hoe Sperry *et al.* (1969) se navorsing tot die kennis oor breinhemisfeerspesialisering en die gevolglike verskille in denkstyle gelei het. Verder toon hulle aan dat hierdie kennis oor breingebaseerde leer implikasies het vir hoëvlakonderrig.

Kennis van hul eie breinhemisferiteit en leerstyle kan onderwysers help om die sterk en swak punte van hul eie onderrigstrategieë te ontdek. Verder kan onderrigdoeltreffendheid en leerderproduktiwiteit verhoog word as hierdie inligting ook op die leerders toegepas word, sodat beide onderriggewers en leerders bewus kan word van faktore wat leer inhibeer en verbeter. Die identifisering van leervoorkeure kan dus onderrig- sowel as assesseringspraktyke verbeter.

Die kennis oor breinfunksionering het definitiewe implikasies vir my integrasie van kreatiwiteit en meervoudige intelligensie (vergelyk 4.4) aan die hand van ervaringsleer en 'n taakgerigte benadering in my onderrigprogram as deel van hierdie navorsingsprogram (vergelyk 5.6.2). Vervolgens bespreek ek die relevante leerteorieë wat uit breingebaseerde leer spruit.

### **Konstruktivistiese en holistiese leerteorie**

Die konstruktivistiese leerteorie is saamgestel uit die bydraes van onder andere die volgende persone, wie se werk op die gebied van die opvoedkunde reeds bekendheid verwerf het en deur sommige onderwysers geïmplementeer word: Piaget (1952) oor\* kognitiewe ontwikkeling en denke; Cobb (1991), Wood, Nelsen en Warfield (2001) oor wiskunde; Whitehead (1929) oor denkprosesse; Levi-Strauss (1963) oor strukturalisme; Barthes (1970) oor die interpretasie van tekste; Gilligan (1982) oor morele ontwikkeling; Krashen (1985), Scarcella en Long (1982) en Cummins (1984) oor tweedetaalverwerwing; Applebee (1978) oor die kind se storiëkonseptualisering; Bleich (1985), Purves en Beach (1972) oor lesersresponstegnieke; Johnson en Johnson (1984) oor koöperatiewe leer; John Steiner (1985) oor kreatiwiteit; Kohl (1984) en Wigginton (1985) oor onderrig; Holdaway (1984) oor geletterdheid; Bissex (1980) en Freedman (1994) oor kreatiewe skryf; Wilson en Wineburg (1993) oor geskiedenis; Tarule (1986) oor verskillende maniere van weet; Tobin (1993) en White (2001) oor natuurwetenskap; Vygotsky (1978) oor leer en denke; Gardner (1985) oor meervoudige intelligensie (Poplin, 1988:401v; Fosnot, 1996:11v; Oxford, 1997:36v; Green & Gredler, 2002:54; Richardson, 2003:1626; Terhart, 2003:26).



Poplin (1988:414) maak die volgende opsomming om die beginsels van die konstruktivisties-holistiese leerteorie saam te vat. Dit word aangevul deur verbandhoudende studies oor konstruktivisme as die manifestasie van 'n paradigma wat verskuif het van die deterministiese, meganistiese, hiërargies-geordende modernistiese mens- en werklikheidsbeskouings (Oxford, 1997:55, Terhart, 2003:31):

- Leer en kennis is persoonlik as gevolg van elke individu se unieke ervarings, voorkennis en breinprosesse van selfregulasie en selfbehoud. Vorige ervarings en leer voorspel dus die nuwe wat geleer word (Fosnot, 1996:ix, Terhart, 2003:33).
- Die rol van die sintuie, affek, intuïsie, belangstelling, selfbeeld, verbintenisse in verhoudings, vertrouwe en verwagtings word beklemtoon omdat leer selfgekose, selfgemotiveerd en selfgekonstrueerd is (Poplin, 1988:404-6; Fosnot, 1996:4; Green & Gredler, 2002:59; Terhart, 2003:32).
- Leer word gesien as kultuurverwant (op mikro-, meso- en makrovlak) en word deur die omgewing en sosiopolitiese faktore beïnvloed (Fosnot, 1996:5; Lesh *et al.*, 2003:223; Richardson, 2003:1632; Kroll, 2005:60).
- Ontwikkelingsgereedheid dra by tot selfregulering, terwyl selfbehoud plaasvind as gevolg van ervarings van mislukking wat lei tot 'n gebrek aan belangstelling en 'n lae selfbeeld.
- Leer behels 'n transformasieproses van nuwe ervarings en die betekenisgeving van idees as 'n geheel, dan spesifieke dele, en weer terug na die geheel. Dele (vorm) is dus sekondêr tot die geheel (Poplin, 1988:408; Green & Gredler, 2002:58; Lesh *et al.*, 2003:223).
- Akkurate vorm volg op funksie en betekenis, en dit het implikasies vir die aanleer van woordeskat en spelling: voortydige formele instruksie kan vlotheid inhibeer.
- Leerprobleme is die resultaat van die interaksie tussen persoonlikhede, belangstellings, ontwikkeling, verwagtings en vorige ervarings. In hierdie verband is brûe (Bruner se konsep van "scaffolding", 1998, in Rasmussen, 2001:569) belangrik om die gapings wat in die leerder se verlede ontstaan het, te oorbrug. Om hierdie brûe te bou, is die proses van refleksie en mediëring nodig. Elke leerder het 'n aktiewe en volgehoue soeke na betekenis en benodig tyd vir refleksie (Poplin, 1988:403,407,408; Lesh *et al.*, 2003:217; Kaste, 2004).

- Foute word as essensieel vir leer gesien. Dit het implikasies vir kommunikatiewe taalonderrig: die spiraal van betekeniskepping behels ook die inkongruensie wat met foute ervaar word, sodat ekwilibrium (balans) gesoek word. Daar is dus nie iets soos leer sonder foute nie, maar daar kan wel iets wees soos foute sonder straf (Poplin, 1988:409,412; Oxford, 1997:54; Rasmussen, 2001:577; Lesh *et al.*, 2003:218).
- Die leerder se entoesiasme is 'n noodsaaklike bestanddeel van leer. Die menslike geheue en leer funksioneer nie in 'n vakuum nie (Poplin, 1988:409).
- Om doeltreffend te kan leer, is vertrouwe in ander, interaksie, respek vir mekaar, sowel as keuse van assosiasie noodsaaklik (Poplin, 1988:409).
- Verbandhoudende ervarings word die beste geleer omdat dit relevansie en integrasie veroorsaak. Leer vind nie plaas deur memorisering en die akkumulering van geïsoleerde feite nie, maar deur integrasie van die nuwe met die oue (Poplin, 1988:405,410).
- Integriteit en meervoudige intelligensie hou onderling verband (Gardner, 1983, in Poplin, 1988:410), daarom is 'n verskeidenheid intellektuele aktiwiteite nodig om by die individuele verskille tussen leerders te pas.
- Relevante sake, konsepte en take behoort in die vorm van probleme en gesprekke te word, eerder as dat inligting oorgedra, verwerk en gememoriseer moet word.
- Om iets te leer, moet die leerders aktief betrokke wees by die konstruksie van hul eie idees (Poplin, 1988:411; Fosnot, 1996:6; Green & Gredler, 2002:54; Lesh *et al.*, 2003:212; Kroll, 2005:59).
- Tradisionele eksamineringstelsels is nie meer toepaslik nie; die klem behoort te val op selfassessering en komplekse leersituasies waarin die leerders hul kennis kan toepas, hul eie vordering kan evalueer, en verantwoordelikheid vir hul eie leer aanvaar (Green & Gredler, 2002:58; Terhart, 2003:36).

Daar is baie navorsingsteun vir die aanvaarding van die konstruktivistiese leerteorie, maar daar is ook heelwat navorsingskritiek van opvoedkundiges wat dit moeilik vind om dit in die onderwyspraktik te implementeer (Oxford, 1997; Klein, 2001; Mintrop, 2001; Cook, Fry, Konopak & Moore, 2002; Green & Gredler, 2002; Pratt, 2002; Terhart, 2003; Al-Weher, 2004; Kaste, 2004).

## Ervaringsleer

Kolb (1984, in Sims & Sims, 1995:6) se model van ervaringsleer het as uitbreiding van die kognitiewe leerteorie ontstaan. Hierdie model beskryf vier fases van die leersiklus waardeur individue beweeg om konsepte doeltreffend te leer en kennis toe te pas. Die leerteorie waarop die model gebaseer is, toon aan dat individue twee kompeterende dimensies van leer toon: die konkrete teenoor abstrakte dimensie, en die aktiewe teenoor die reflektiewe dimensie. Die vier fases van die ervaringsleermodel bestaan uit die polêre punte van die twee leerdimensies, naamlik konkrete ervaring, reflektiewe waarneming, abstrakte konseptualisering en aktiewe eksperimentering (Sims & Sims, 1995:17-19; Kohonen, 2001:28).

Verder bepaal Kolb (1985, in Engelbrecht, 1993; Sims & Sims, 1995:7) se leerstylvraelys of leerders affektiewe, sintuiglike, simboliese of kinestetiese leervoorkeure toon. Volgens Rainey en Kolb (1995:133) is ervaringsleer se ingesteldheid op individuele leerstyle, die leeromgewing en psigologiese sekuriteit by uitstek geskik vir gebruik in diversiteitsomgewings.

Rainey en Kolb (1995:131) bepreek die holistiese waarde van die ervaringsleerteorie en wat kennis ingevolge hierdie teorie behels. Kennis word verwerf deur konkrete ervaring (affektief, onmiddellik en intuïtief), en dit word begrip ("apprehension") genoem. Kennis wat deur abstrakte konseptualisering opgedoen word (kognitief, rasioneel en simbolies), word verstaan ("comprehension") genoem. Kennis wat deur reflektiewe waarneming verwerf word (perseptueel, waarderend en verspreidend, "diffuse"), is intensioneel, terwyl kennis deur aktiewe eksperimentering aktief, gefokus en doelgerig is, dus ekstensioneel. Die sintese van hierdie vier vorme van kennis lei tot hoër vlakke van leer.

Kohonen (2001) en Quay (2003) toon aan hoe ervaringsleer in 'n konstruktivisties-interpretatiewe paradigma pas en dat dit wegbeweeg van die positivisties-opvoedkundige paradigma waarin kennis uit feite en syfers bestaan. Kohonen (2001:29,32,34) meen dat ervaringsleer uiters geskik is vir die onderrig van 'n vreemde taal, veral omdat dit konsentreer op transaksie- en probleemoplossing, en kommunikasie en leerdergesentreerde leer bevorder deur aktiewe deelname en die aanvaarding van verantwoordelikheid vir eie leer.

### Onderrig met die oog op kreatiwiteit

Die taalonderrigsituasie behoort daartoe te lei dat leerders onderrig word om rasioneel sowel as emosioneel sin te maak van hul ervarings sodat hulle die wêreld waarin hulle bestaan in sy geheel kan verstaan en ook hulleself as individuele kreatiewe persoonlikhede wat 'n spesifieke plek in die wêreld inneem – as kultuurgebruikers en -skeppers. 'n Benadering tot taalonderrig wat gerig is op die ontwikkeling van kreatiwiteit kan verhoed dat die individu geskei (vervreem) word van sy gevoelens oor wat met hom gebeur.

'n Literaturoorsig oor navorsingsgetuienis in verband met kreatiwiteit het my gehelp om die kriteria saam te stel waarvolgens ek die kreatiwiteit van die onderwysstudente in my navorsingsprogram se paradieë beoordeel en ontleed het (vergelyk 8.3.4).

Robertson (1980:50) se argument is dat onderwysers wil hê dat 'n leerder die lewe as 'n geheel moet beleef en nie as 'n versameling of nieverbandhoudende fragmente nie sodat hy homself "bymekaar kan hou". Mense het 'n behoefte daaraan om heel te voel en moet verantwoordelik gemaak word vir hul geheelheid. Dit beteken dat hulle ondersteun moet word om hul eie sin van die geheel van hul ervarings, liggaam en siel, verstand en gevoelens te maak.

Mense maak hul lewens vir hulleself op twee maniere sinvol (Robertson, 1980:80). Aan die een kant gebruik ons ons verstand om inligting en idees in te win en te kategoriseer, en hierdie soort insigverwerwing word "begrip" genoem. Die proses waarvolgens begrip geskied, is by wyse van ervaring en logiese beredenering en ons gebruik beredeneerde en konvensionele taal om dit bekend te stel of om daarvoor te kommunikeer.

Aan die ander kant verwerf mense volgens Robertson (1980:50) ook kennis op 'n emosionele wyse - die lewe maak vir ons sin (of onsin) op intuïtiewe gronde. Ons sê iets vóél reg. Ons stel ons gevoelens voor of kommunikeer daarvoor deur middel van beeltenisse (voorstellings). Ons hoef nie te kies tussen logiese betekenisse en emosionele betekenisse nie - alle menslike wesens gebruik hul rede en hul gevoelens, hul verstand en hul liggaam.

Onderwysstudente behoort in hul professionele opleiding in staat gestel te word om taalonderrig met woordkuns en letterkunde te integreer. Letterkunde en kreatiewe skryfonderrig het albei ten doel om die emosionele ontwikkeling van kinders en jongmense op skool te bevorder (Robertson, 1980:51).

Gesonde emosionele groei word verbind met die kwaliteit van 'n persoon se ekspressiewe lewe en kreatiwiteit. Dit is lewensbeslissend dat leerders die vertroue en vaardigheid verkry om uitdrukking aan hul gevoelens te gee, aangesien dit nie die moeite werd is om sonder gevoelens te bestaan nie (vergelyk hoofstuk 3). Dit is deur middel van ons gevoelens dat wat ons doen en wat ons is, werklike betekenis vir onself verkry. Gevoelens kan 'n negatiewe invloed verkry indien daar nie op sinvolle maniere uiting daaraan gegee word nie - of dit kan skielik tot uiting kom in uitbarstings van geweld en frustrasie wat sake slegs kan vererger. Dit sluit aan by wat Mustaka (1967) formuleer:

To be creative means to experience life in ones' own way, to perceive from one's own person, to draw upon one's own resources, capacities, roots. It means facing life directly and honestly; courageously searching for and discovering grief, joy, suffering, pain, struggle, conflict, and finally inner solitude (Abdallah, 1996).

Die kunste het in die primitiewe samelewings ontwikkel as 'n manier waarop gevoelens verstaan kon word en as 'n gesonde uitlaatklep daarvoor. Kuns het nog steeds dieselfde doel, op die samelewingsvlak sowel as vir elke individu. In die onderrig van kreatiewe skryfvaardighede is onderwysers dus nie net besig om leerders te leer hoe om die taal kreatief te gebruik nie - dit is ook nodig om hulle in kontak met hul eie gevoelens te bring (vergelyk hoofstuk 3). Ook humor kan 'n rol speel in hierdie selfbewussyn en -ontwikkeling. Myns insiens is daar 'n noue verband tussen die gebruik van humormateriaal en taalonderrig en die emosionele ontwikkeling van die leerder. Om hierdie rede integreer ek die fases van die kreatiewe proses in my onderrigprogram (vergelyk 5.6.2).

Adolescente is besig om te groei na volwassenheid en dit word aanvaar dat hulle deur 'n fase van twyfel en onsekerheid gaan. Daar is grondige opvoedkundige redes waarom onderwysers bykomende geleenthede moet voorsien om adolessente daartoe te lei om hul eie gevoelens te akkommodeer. Die woordkuns kan volgens Robertson (1980:51) 'n belangrike bydrae lewer tot

gesonde persoonlike ontwikkeling deur geleenthede te bied om uitdrukking te gee aan gevoelens, hoewel die doel nie is om kunstenaars op te lei nie. Opvoeding deur middel van woordkuns is opvoeding tot emosionele rypwording. Die integrasie van kennis en ervaring van die kreatiewe proses (vergelyk 4.4 en 6.3) is dus essensieel in die professionele opleiding van taalonderwysers – vir begrip van hulleself en insig in die leersers met wie hulle moet werk.

Aangesien my onderrigprogram op die fases van kreatiwiteit gebaseer is (vergelyk 5.6.2), die ontleding van die navorsingsprogram se data sterk berus op die kreatiewe skryf van parodieë (vergelyk 6.3), en die studente se vaardighede ontwikkel moes word om 'n kreatiewe keuse van humormateriaal vir hul eie onderrigprogramme te maak (vergelyk 6.5), vind ek dit nodig om die elemente van kreatiwiteit wat deur verskeie skrywers aangetoon word, hier te noem:

- Malan (1996:4) toon aan dat navorsers verskeie konsepte as sinonieme en wisselvorme gebruik om kreatiwiteit te beskryf: verbeelding, vindingrykheid, innovasie, intuïsie, uitvinding, ontdekking, oorspronklikheid, produktiwiteit, spontaneïteit, probleemoplossing en kunsvaardigheid. Kreatiwiteit kan selfs ook verwys na 'n wye spektrum optredes en prestasies, soos wetenskaplike ontdekkings, artistieke produksies, musiekkomposisies, tegnologiese uitvindings, politieke en sosiale vernuwing, literêre skepping en selfs religieuse leierskap. Sy meen saam met Sternberg (1988:100; Visser, 1992:81) dat die verskillende benaderings saamgevat kan word as beskouings van kreatiewe persone, die kreatiewe proses, kreatiewe produkte en die kreatiewe omgewing of omstandighede.
- Laterale en divergente denke (as oopeinde-probleemoplossing) word as in teenstelling met lineêre denke gesien (De Bono, 1977; Abdallah, 1996; Malan, 1996:72; Honig, 2001:36).
- Kreatiwiteit bestaan uit selfregulerende metakognitiewe prosesse (Pesut, 1990, in Abdallah, 1996).
- Volgens Clark (1988, in Baldwin, 2001) behels kreatiwiteit denke (wat ontwikkel en gemeet kan word); sintuiglike waarneming; gevoel (emosionele energie), en intuïsie (onbewuste hoë bewustheid van elemente in die omgewing).

- Guilford (1950) meen dat verskeie konstrunkte individuele kreatiewe denke definieer: vlotheid, buigsaamheid, oorspronklikheid, sintese, analise, herorganisering, herdefinisie, kompleksiteit en uitbreiding (Malan, 1996:76-80).
- Torrance (1979, in Baldwin, 2001) maak gebruik van die Japannese begrip *satori* om die "aha"-ervaring te beskryf en dit te verduidelik as die hoogste ervaring van 'n skielike oomblik van insig. *Satori* ontstaan as gevolg van 'n lang tydperk van intensiewe betrokkenheid by die stof waarmee die persoon werk, en dit vereis volharding, harde werk, selfdissipline, ywer, energie, inspanning, bekwaamheid en deskundigheid.
- Flack (1997) gebruik Guilford (1950; Malan, 1996:76-80) se konsepte van **vlotheid** (die vermoë om gewoonlik algemene response op 'n gegewe situasie te genereer, en die klem val op kwantiteit eerder as kwaliteit), **buigsaamheid** (om reaksie in 'n verskeidenheid kategorieë te kan plaas), **oorspronklikheid** (die vermoë om slim, unieke antwoorde te gee), en **uitbreiding** (om 'n basiese idee uit te brei om dit interessanter en vollediger te maak) om nuwe stories te skep.
- Volgens Amabile se komponentmodel (1983) bestaan kreatiwiteit uit korrelasies tussen verskeie kreatiewe elemente, naamlik domeinverwante vaardighede (kennis, tegniese vaardighede en talent), kreatiwiteitsverwante vaardighede (toepaslike kognitiewe style, implisiete of eksplisiete ontdekkings wat nuwe idees genereer, en 'n bevorderlike werkstyl) en taakmotivering (houding teenoor die taak, persepsies van eie motivering om die taak te onderneem).
- Kurtzberg en Amabile (2001:291) toon aan hoe groepskreatiwiteit verhoog kan word in terme van meer oorspronklike resultate, meer komplekse produkte en meer divergente denke indien daar taakkonflik tussen die lede bestaan en hulle nie almal saamstem nie. Meervoudige standpunte lei dus tot meer kreatiewe uitkomst.
- Kreatiwiteit is die vermoë om te leer om probleme op te los. Kreatiewe onderrig is instruksietegnieke wat daarop gemik is om studente te help om nuwe materiaal te leer op maniere wat hulle in staat stel om dit wat hulle reeds geleer het, toe te pas op nuwe probleme (Abdullah, 1996).

Die fases van die kreatiewe proses (vergelyk 5.6.2) kan gesien word as verkenning ("exploration"), die manipulering van elemente ("inventing"), keuse en implementering (Claxton,

1997:149; Weiss, 2001). Malan (1996:62) noem ook die fases voorbereiding, inkubasie, illuminasie (insig) en verifikasie, en verwys na Guilford se model vir kreatiewe probleemoplossing, wat uit die volgende verstandspesesse bestaan: kognisie (ontdekking, herontdekking of herkenning), geheue (retensie van dit wat reeds kognitief verwerk is), konvergente denke (wat lei tot regte of verkeerde antwoorde op 'n vraag wat slegs een regte of verkeerde antwoord het), divergente denke (die dink in verskillend rigtings of die soeke na 'n verskeidenheid antwoorde op 'n vraag wat baie regte antwoorde kan hê) en evaluering (die beoordeling van 'n besluit ten opsigte van hoe akkuraat, goed of paslik die inligting is).

Simonton (1999) maak melding van die inkubasieperiode as deel van die kreatiewe proses, wanneer logiese denke opgehef word en die skeppende persoon besig is met ander (soms alledaagse en nieverbandhoudende) sake of ander projekte. Dit hou verband met die "eureka"-ervaring wat Archimedes in die bad gehad het. Koestler (1969:212) praat ook van die inkubasieperiode en meld dat dit die onderbewuste toelaat om waargenome paradokse te verwerk, om te vergeet van die probleem, en in die proses nuwe en groter buigsamheid, veelsydigheid en ongelowigheid te integreer. Gedurende hierdie periode is die persoon nie besig om direkte en bewuste aandag aan die probleem te skenk nie en word hy aan allerlei toevoere van buite blootgestel. Dan gebeur dit dat ander interne stimuli (dikwels herinneringe of assosiasies) onbewustelik in die gedagtes opkom, waardeur verskillende aspekte van die mnemoniese en semantiese netwerke rondom 'n gegewe probleem in nuwe kombinasies geïntegreer word (Simonton, 1999; Malan, 1996:69).

Dreyer (2003:10-14) se bespreking van Mezirow (1991) se teorie van transformasieleer toon die verband daarvan met die volgende navorsers se sienings, waarin hulle 'n verskeidenheid komponente identifiseer as elemente in die proses van kreatiwiteit:

- Amabile (1983) beklemtoon intrinsieke motivering, domeinverwante kennis en vaardighede, kreatiwiteitsverwante vaardighede (probleemoplossing, kennis van ontdekkings, konsentrasie, uithou vermoë en hoë energievlakke).
- Gruber en Davis (1988) lê klem op doelgerigtheid, kennisstelsels en affek.



- Csizentmihalyi (1988, 1996) meen dat die regte kombinasie van probleme, vaardighede, individuele en sosiale milieu saamwerk, dat daar 'n interaksie is tussen die individu en die sosiaalkulturele simboolstelsels, transformasie, en spanning in die proses van skepping.
- Sternberg en Lubart (1991, 1992, 1995, 1996) sien die waarde van kreatiewe persone se vermoë om onbekende sake wat potensiaal het, te deurvors, dat hulle intrinsiek gemotiveer is om teenstande te oorkom en in siklusse van weerstand en aanvaarding te volhard met hul idees.

Cropley (2000:72) argumenteer dat kreatiwiteit nie gemeet kan word deur net van een enkele toets gebruik te maak nie, maar dat 'n variasie van meetinstrumente wel waarde het vir beide navorsing en onderwys. Hy maak 'n opsomming van verskillende toetse wat verskeie navorsers se werk insluit, sowel as biografiese vraelyste oor persoonlike eienskappe en kreatiewe style, houdings en motivering. Sy opsomming sluit die volgende elemente in (Cropley, 2000:77): Die **produkte** sluit in oorspronklikheid, relevansie, bruikbaarheid, kompleksiteit, verstaanbaarheid, aantreklikheid, elegansie en ontkieming ("germinality"). Die **prosesse** is ongesensorde persepsie en die enkodering van inligting, die vloedigheid van idees, probleemherkenning en -konstruksie, ongewone kombinasies van idees, die konstruksie van breë kategorieë, die herkenning van oplossings, die transformering en herstrukturering van idees, die herkenning van implikasies, uitbreiding van idees, en die selfgerigte evaluering van idees. **Motiveringaspekte** is doelgerigtheid, fassinatie met 'n taak of gebied, teenstand teen voortydige sluiting, die loop van risiko's, voorkeur vir assimetrie, voorkeur vir kompleksiteit, gewilligheid om verskillende (ongewone) vrae te vra, gewilligheid om ander persone te raadpleeg (nie net om opdragte uit te voer nie), en die begeerte om verder as die konvensionele te gaan. **Persoonlike eienskappe** van kreatiewe mense sluit in 'n aktiewe verbeelding, buigsaamheid, nuuskierigheid, onafhanklikheid, aanvaarding van eiesoortigheid, verdraagsaamheid ten opsigte van dubbelsinnigheid ("ambiguity"), openheid vir materiaal wat uit die onderbewuste kom, vertrouwe van eie sintuiglike waarneming, die vermoë om gelyktydig aan verskeie idees te werk, die vermoë om probleme te herstrukturer, en die vermoë om uit die konkrete te abstraher.

Dit is interessant om daarop te let dat die aangebore kenmerke van alle kinders (om inligting te verwerk, oplossings vir probleme te soek, nuuskierig, ondersoekend en manipulerend te wees, 'n behoefte aan betekenis, samehang en relevansie te hê, te leer deur probeer-en-tref-aksies (Amabile, 1983, Gardner, 1985; Abdallah, 1996; Weiss, 2001) soveel verband hou met die volgende eienskappe van kreatiewe mense (Torrance 1971, in Baldwin, 2001): die vermoë om gevoelens en emosies uit te druk, die vermoë om met alledaagse materiaal te improviseer, die vermoë om in rolspel en storievertellings te artikuleer, belangstelling in visuele uitings en die vermoë om daaraan deel te neem, belangstelling en deelname aan kreatiewe beweging (dans en drama), belangstelling en deelname aan musiek en ritme, vlotheid en buigsaamheid in nieverbale media, genot en deelname aan groepsaktiwiteite, reageer graag op konkrete en beweeglike elemente, beeldrykheid en humor in taaluitings, oorspronklike idees en probleemoplossings, probleemgesentreerdheid, kan ongemak, konflik en spanning verduur, selfvertroue, loop risiko's, avontuurlustig, onafhanklik en dikwels anti-outoritêr, lae toleransie vir verveling, spontaan en ekspressief, hardkoppig, selfonderhoudend en outonoom, uithouvermoë ten spyte van fisiese ontbering, sosiaal selektief (tog kommunikatief), oop en entoesiasties oor nuwe ervarings, tegelykertyd besig met 'n verskeidenheid probleme wat verbandhoudend is met 'n netwerk projekte (Simonton, 1999).

### **Integrasie van MI in taalonderrig**

Gardner (1983, in Abdallah, 1996) sien ooreenkomste tussen kreatiwiteit en begaafdheid sowel as individuele verskille in die manifestasies van kreatiewe denke en gedrag. Dit is veral Gardner se teorie van MI wat hier ter sake is. Van den Berg (2004:44) toon aan dat Gardner, 'n psigoloog van Harvard Universiteit, se MI-teorie bruikbaar is in die ontwikkeling van leerders se kritiese en kreatiewe denke in taalonderrig. Sy meld verder dat Gardner in 1983 saam met 'n aantal kollegas navorsing gedoen het op verskeie terreine van die kunste en dat sy teorie op grond hiervan postuleer dat intelligensie meervoudig en toepaslik in die opvoedkunde is (Van den Berg, 2004:138). Verder is dit interessant om kennis te neem van die studie wat Van den Berg uitgevoer het en dat sy vasgestel het dat bestaande taalhandboeke (Afrikaans sowel as Engels) nog nie 'n integrasie van MI bied nie. Die implikasie hiervan is ook dat onderwysers wat sterk handboekgerig is, waarskynlik nie MI in hul onderrigaanbiedingswyses implementeer nie.

Deur gebruik te maak van Gardner (1985, 1991) se teorie van MI as basis vir die ontwikkeling van onderrigstrategieë rondom die gebruik van humor, kan geleentheid geskep word vir die kreatiewe taaluitings van studente en skoolleerders. Ridge (1998:34) meen dat die gebruik van MI deur opvoeders voorsiening kan maak vir ryker, meer relevante leerervarings waarin leerders hul ware vermoëns kan demonstreer. Dit sluit aan by wat Gardner (1999:20) noem "to teach for understanding, to prepare individuals for the world beyond school ..."

Navorsing het getoon dat leerders deur MI-onderrigstrategieë gehelp kan word om beheer te neem van hul eie leerproses (Prescott, 2001), hul probleemoplossingsvaardighede te ontwikkel (Maker, Nielson & Roberts, 1994; Fasko, 2001) en argumente deur middel van hul intelligensie te artikuleer (Krechevsky & Seidel, in Sternberg, 1988:26) en te kommunikeer.

Gardner (1985, 1991) se MI-teorie berus veral op die sensitiwiteit van opvoeders ten opsigte van die verskeidenheid maniere waarop leerders dink, probleme oplos en hulleself uitdruk. Opvoeders se begrip van intelligensie kan die ontwikkeling van leerders se kommunikatiewe vaardighede beperk deurdat opvoeders volgens hul eie voorkeure of begrip van intelligensie kurrikula ontwerp, onderrig en assessee (Krechevsky & Seidel, in Sternberg, 1988:19). Gardner (1991) is van mening dat alle mense meervoudige, relatief onafhanklike denkvermoëns het waarmee hulle probleme oplos. Dit is dus nie net logiese en verbale vermoëns wat by intelligensie betrokke is nie, hoewel dit juis is hoe intelligensie hoofsaaklik deur skole in die Westerse wêreld gesien en gemeet word. Die agt soorte intelligensie wat deur Gardner geïdentifiseer word, is linguistiese, logies-wiskundige, musikale, ruimtelike, liggaamlik-kinestetiese, interpersoonlike, intrapersoonlike en naturalistiese intelligensie (soos beskryf en aangepas deur Krechevsky & Seidel, in Sternberg, 1988:18). Ook die internasionaal erkende kenner van die meting van kreatiwiteit, Torrance, maak melding van die potensiaal wat Gardner se teorie oor MI het om uitdrukking aan kreatiwiteit te gee (Torrance, 2003:9).

### **Affektiewe onderwys**

Legutke en Thomas (1991:40-47) beskryf hoe Humanistiese Opvoedkunde (ook "Confluent Education" genoem) as reaksie tot die kontrakulturele gebeure in Amerika in die sestigjare

van die vorige eeu (dwelms, toenemende gevalle van jeugmisdaad en skoolverlating, hippies, studenteopstande) deel begin raak het van opvoedkundige kurrikula. Die beweging in skole wat ook bekend gestaan het as affektiewe onderwys (AO) en gebaseer is op *Gestalt*-terapie, was veral 'n resultaat van hierdie krisis, wat veral as 'n resultaat van tegnologiese ontwikkeling en burokratiese instellings geïnterpreteer is, waar die kwaliteit van menslike kommunikasie en interaksie verlaag het en 'n toenemende emosionele en spirituele verarming ten spyte van 'n groei in welvaart in die samelewing waargeneem is.

AO het veral klem gelê op die onderrig van vaardighede om aan te pas by emosionele sowel as intellektuele uitdagings, en 'n dinamiese balans tussen denke, gevoelens, optrede en kreatiwiteit. Daar was dus 'n groeiende bewuswording van holistiese klaskamertegnieke en ervaringsleer wat volgens Legutke en Thomas (1991:47) sowel as Williams en Burden (1997:38) berus op leerdergesentreerdheid en betrekking van die hele persoon by die onderrigproses; sensitiwiteitsopleiding en selfkennis; die bewussyn, waarneming en aktivering van emosies; tegnieke vir liggaamlike ontspanning; die psigodramatiese uitdrukking van gevoelens; die ontwikkeling van empatie; kommunikasievaardighede; die stimulering van die verbeelding, projeksie en kreatiwiteit; bevrediging van die leerder se behoefte om te behoort; om die leerinhoud relevant vir die leerder te maak; ontwikkeling van persoonlike identiteit; minimalisering van kritiek; die ontwikkeling van 'n metabewustheid van die leerproses; om die leerder toe te laat om keuses te maak, en die aanmoediging van selfgroei en selfevaluering.

Ten spyte van die waardevolle bydrae wat hierdie beweging tot die verruiming van onderrigstrategieë sowel as die leerervaring en -inhoud in die onderwys gemaak het, is dit volgens Legutke en Thomas (1991:48) duidelik dat AO fundamenteel intervensionisties is - dit berus op ingryping en bemiddeling en is nie as sodanig teoreties gefundeer nie. Die gevaar bestaan dus dat dit in manipulerende instrumente kan ontaard, en in hierdie verband noem Legutke en Thomas (1991:48-69) enkele (geldige) kriteria waarmee sogenaamde humanistiese onderrigtegnieke geëvalueer kan word met die oog op die integrasie daarvan in taalonderrig:

- Die konteks en onderwerp behoort (pedagogies en metodologies) sistematies en tematies geïntegreer te word sodat dit nie die deur oopmaak vir twyfelagtige en

willekeurige selfervaringsgeleenthede nie omdat ook dit kan lei tot vervreemding van sensitiewe leerders en dus teenproduktief kan wees.

- Alhoewel die konsep van bewuswording waardevol is in leerders se emosionele en sosiale ontwikkeling, moet die rol van die kommunikatiewe taak hierdie bewuswording fasiliteer deur te konsentreer op relevante onderwerpe en emosionele sowel as linguistiese inhoud.
- Verder behoort die bewuswording in verband gebring te word met kognitiewe prosesse en sensoriese waarnemings en met kritiese refleksie gepaard te gaan.
- Die mate waarin leerders reeds voorheen aan hierdie soort kommunikatiewe take blootgestel is, ervaringsleer en refleksie (en hoe onderwysers opgelei is om dit te hanteer), behoort in ag geneem te word omdat die mate van selfopenbaring en sosiale mobiliteit in die klaskamer op sigself vir deelnemers bedreigend kan wees en tot inhiberende angs (as gevolg van pynlike emosies en moontlike groepsdruk) kan lei.
- Die kwasiterapeutiese rol van die onderwyser hou die gevaar in dat die leerders hul outonomie kan verloor, pionne in 'n opvoedkundige spel kan word en gevoelens van manipulasie of vervreemding kan ervaar.
- Die aard van die kommunikatiewe take kan wel tot verhoogde motivering by studente en skoolleerders lei omdat hulle daaraan *wil* deelneem. Almal wil graag meer van hulleself leer. Daarteenoor behoort die onderwyser nie buite rekening te laat dat leerders moontlik verset kan toon om deel te neem nie - as gevolg van 'n gebrek aan sekuriteit en vertrouwe, sowel as angs, verleentheid of 'n inherente behoefte om teen inmenging beskerm te word.
- Alhoewel kommunikatiewe en funksionele taalgebruik aan leerders geleenthede bied om uitdrukking te gee aan hul eie persoonlike waardes en ervaringswerklikhede, is die taalfunksies wat daarmee gepaardgaan moeilik sistematies voorspelbaar en meetbaar; dit kan dus maklik afgeskeep word. Onderwysers moet dus nie net goed daarin onderlê wees om te kan onderskei wat die verskillende vlakke van assesseringstandaarde en die vereistes is wat kommunikatiewe take aan leerders stel nie - doelgerigte en doeltreffende hulpbronne (handboeke, leermateriaal) behoort ook beskikbaar te wees om die taalaspekte te onderrig soos wat die konteks van die leerinhoud dit moontlik maak.

- Die verband tussen kommunikatiewe take en die groter geheel van die onderrig- en leerproses behoort onderskei en met omsigtigheid hanteer te word. 'n Onderwyser moet dus besef hoe 'n aktiwiteit kwalitatief sowel as kwantitatief in die proses pas (as inleiding, vaslegging, toepassing of retrospeksie en refleksie) en in watter mate dit summatief en/of formatief assesseerbaar is.

## RELEVANTE BENADERINGS TOT TAALONDERRIG IN DIE NAVORSINGSPROGRAM

### Kommunikatiewe benadering

Brumfit (1983:89) voer die argument aan dat taalaanleer 'n fasiliterende rol in enige kurrikulum kan speel, daarom is dit volgens hom meer 'n prosesvak as 'n inhoudsvak. Hy verwys na Crawford-Lange (1982) se onderskeiding tussen kurrikulumontwerpe wat berus op stelsels-en-gedrag (produk) aan die een kant en probleemgesentreerdheid (proses) aan die ander kant. Waar eersgenoemde ontwerpe afhanklik is van die analisering van die vakinhoud in onderskeibare leereenhede wat aangeleer moet word, word kultuur volgens laasgenoemde ontwerpe in die sentrale posisie geplaas, en die veronderstelling word gemaak dat taal 'n kommunikatiewe instrument is wat aan daardie kultuur uitdrukking gee (Brumfit, 1983:94). Die leerders beheers reeds 'n eie moedertaal en kan dus kommunikeer.

Van den Berg (2004:112-113) kom tot die gevolgtrekking dat die kommunikatiewe benadering aansluiting vind by moderne filosofiese denkrigtings soos dié wat hulle in die sosiale konstruktivisme en postmodernisme manifesteer, en sy som die kenmerke van hierdie benadering soos volg op:

- Taal word aangeleer met die doel om doeltreffend te kan kommunikeer. Om werklike kommunikasie te laat plaasvind, behoort die basiese taalvaardighede, luister, praat, lees en skryf, geïntegreerd aangebied te word.
- Taalverwerwing word gesien as 'n holistiese proses. Verskeie aspekte van die taal kan uitgelig word, maar alle aspekte moet as 'n eenheid onderrig word.
- Pogings om in die doeltaal te kommunikeer word van die begin af aangemoedig.
- Kommunikatiewe bevoegdheid is die uiteindelijke doel van die benadering.

- Taalonderrig is gebaseer op die siening dat taal kommunikasie is. Taal is 'n sosiale instrument wat gebruik kan word om betekenis te onderhandel en probleme op te los.
- Betekenis is belangriker as struktuur en vorm.
- As dialoë gebruik word, gaan dit oor die kommunikatiewe funksies, en dit word nie gememoriseer nie.
- Taal word in konteks aangebied.
- Korrekte uitspraak word in konteks aangeleer.
- Kodewisseling deur leerders sowel as die onderwyser kom voor as dit nodig geag word.
- Lees- en skryfvaardighede kan van die begin af ontwikkel word.
- Taal word nie noodwendig in toenemende kompleksiteit aangeleer nie, maar hang af van temas, belangstellings en/of ander toepaslike redes.
- Die benadering is leerdergesentreerd en die onderwyser is die fasiliteerder in die leerproses.
- Leerders word toegelaat om foute te maak. Foute word gesien as 'n natuurlike deel van die leerproses.
- Intrinsieke motivering spruit uit leerders se belangstelling daarin om in die doeltaal te kan kommunikeer.
- Taal word die doeltreffendste aangeleer deur outentieke voorbeelde.
- Leerders word aangemoedig om in die leerproses met andere, veral met medeleerders, te kommunikeer. Interaksie tussen leerders bevorder die leerproses. Koöperatiewe leer word dus aangemoedig.

### Taakgerigte benadering

Viviers (1997:7-13) toon aan hoe die taakgerigte benadering tot taalonderrig UGO kan fasiliteer. Een van die maklikste maniere is om aan al die eise van die nuwe onderwysstelsel te voldoen (Long & Crookes, 1992; Colpin, Linsen & Van Gorp, 1997; Van Avermaet & Van den Branden, 1996; Van den Branden & Kuiken, 1997).

'n Taak kan gedefinieer word as 'n aktiwiteit waarvan betekenis primêr is. Daar is 'n doelwit waarheen beweeg word, die aktiwiteit is uitkomsgerig en daar bestaan 'n verband met die alledaagse werklikheid (Skehan, 1998:268). Die MI-aktiwiteite wat Van den Berg (2003:241-

242) noem en wat in die onderrigprogram van hierdie studie gebruik is (vergelyk 5.6.1), kan ingedeel word onder spesifieke take volgens Viviers (1997:11-12) se uiteensetting van taaktipes, aangevul deur dié van Willis (1996:149):

- handelingstake (byvoorbeeld eksperimente, die uitvoer van instruksies, invul van vorms);
- inligtingsverwerkingstake (byvoorbeeld die saamstel van lyste, rangskikking, sortering, klassifisering, ordening, prioritisering, vergelyking, beskrywing, beoordeling);
- probleemoplossingstake (byvoorbeeld raaisels, gevallestudie, beplanning);
- kreatiewe take (byvoorbeeld gedigte, verhale, dialoë, tekeninge, rolspel, uitstappies, onderhoude, advertensies, plakkate);
- ekspressiewe take (byvoorbeeld die deel van gevoelens, gedagtes, opinies, herinneringe, ervarings, reaksies, voorkeure, persoonlikheidsvraelyste, dagboekinskrywings).

Die volgende kriteria behoort in gedagte gehou te word tydens die opstel van take (Viviers, 1997:9-10):

- Die taak is handelinggerig, en taal is slegs die middel; die klem is nooit op die taal nie. Beskrywing as teks vir bestudering sal die klem op taal hê en dus nie aan taakgerigte eise voldoen nie.
- Die leerkrag beplan sy take met die oog op relevante taalgebruik. Vir die leerkrag is die taalgegewe belangrik, maar hy verdoesel die taalgegewe in 'n relevante aktiwiteit.
- Elke taak moet nuwe taalkennis bevat. Daar moet 'n kloof wees tussen die leerder se kennis en die nuwe kennis wat aangebied word.
- Die kloof moet oorbrugbaar wees, of die brug vorm tussen die ou en die nuwe kennis.
- Die taak moet motiverend wees, dit moet die leerder se nuuskierigheid prikkel en hom betrek.
- Die taak moet verkieslik in samewerking met 'n groep gedoen word, want samewerking help om leerders betrokke te kry en om inligting uit te ruil. Dit gee ook geleentheid vir portuurgroeponderrig, waarin dié wat die taal beter beheers, ander wat sukkel, kan help.
- 'n Taak met meervoudige oplossings lei tot groter interaksie: lede van die groep kan stry, mekaar help, items bespreek, oor die oplossing onderhandel, ensovoorts.
- Die take kan geleidelik moeiliker word, en vroeëre take kan inligting en woordeskat vir die daaropvolgendes verskaf. Daar kan dus begin word met konkrete inligting en hier-en-



nou-situasies en geleidelik beweeg word na meer abstrakte inligting en verwyderde situasies.

- Die take moet verskillend omgaan met teks. Leesopdragte kan varieer tussen inligting soek, inligting orden, inligting evalueer, inligting verwerk of rekonstrueer.
- Die beplanning van take moet so gedoen word dat elkeen 'n aktiewe rol kry in die uitvoering van die taak. Daar moet take van verskillende moeilikheidsvlakke wees sodat elkeen die taak doeltreffend binne sy vermoë kan uitvoer. Groepwerk kan hier baie nuttig wees. Elkeen in die groep kry 'n gedeelte van die inligting, dus word die groep geforseer om saam te werk om die oplossing te kry.
- Die leerkrag is nie die dominante allesweter wat die interaksie van die klas monopoliseer nie - hy begelei die leerders deur gepaste take te ontwikkel sodat hulle aan die gang kom. Hy ondersteun hulle of help dan net tydens die uitvoer van die taak. Hy kan ook aan die einde van 'n taak of gedeelte die taalelemente onder die aandag van die hele klas bring en so taalkennis inskerp.
- Take moet op konkrete handeling uitloop.
- Elke taak sal lees en luister insluit, en die aktiwiteite mag lei na skryf en praat, afhangende van die moeilikheidsgraad daarvan.
- Die basiese beginsel is dat die leerder gekonfronteer word met die inligting om 'n bepaalde taak te kan doen. Voorheen was die leerkrag die brug tussen kennis wat verwerf moet word en die leerder. In taakgerigte onderrig word die kennis/vaardigheid/houdings aangebied, die leerder ervaar die kennis of doen die werk, en ten slotte haal die leerder die kennis uit die ervaring. Dit is dus leerdergesentreerd. Die leermetode is spontaan, terloops.
- Take word gewoonlik volgens die volgende kontinuums uitgewerk:
  - Van konkrete, bekende dinge na abstrake, niebekende dinge.
  - Taalgebruik van maklik na moeiliker: taalgebruik moet van eenvoudig, byvoorbeeld opdragte, na meer komplekse taalstrukture beweeg. Die vier taalvaardighede moet ook in ag geneem word - reseptiewe teenoor produktiewe vaardighede. Dit is makliker om te luister en lees as wat dit is om te skryf en praat.

- o Die take se progressie is van gekontekstualiseer na gedekontekstualiseer. Begin by hier-en-nou-situasies en beweeg langs dié kontinuum tot by gedekontekstualiseerde take, waar die teks alleen staan en die data daaruit voortspruit.
- o Die take beweeg van bloot beskrywend of verwerkend na moeiliker handeling soos die teks herkonstrueer, interpreteer, evalueer, en die argument uitken, ensovoorts. Dit beweeg dus van bloot begryp na uitvoer, na strukturele en inhoudelike verwerking. Laasgenoemde sal ook die weergee en sintetiseer van inligting insluit.

### **Rekenaarondersteunde taalonderrig (ROTO)**

'n Virtuele klaskamer is 'n kommunikasiestelsel wat onderrig- en leergeleenthede vir 'n groep gebruikers buite die fisiese beperkings van die tradisionele klaskamer se mure skep met behulp van 'n webgebaseerde rekenaar netwerk (Hsu, 1999). In hierdie verband word meestal spesifiek in die literatuur verwys na afstandsonderrig/onderrig aan volwassenes (Papa, Perugini & Spedaletti, 1998; Kinser, 2003), hoewel die term ook in die algemeen gebruik word vir webgebaseerde onderrig.

Die voordele van 'n virtuele klaskamer is die geografiese, temporele en onafhanklike platform, met eenvoudige, bekende en raakvlakke ("consistent interface"). Van die nadele verbonde aan hierdie soort klaskamer is die moontlikhede van beperkte toegang tot die internet, weerstand teen verandering en alternatiewe onderrig- en -leerparadigmas of -metodes, privaatheid, sekuriteit, kopiëring en verwante sake, en 'n gebrek aan eenvormige kwaliteit (Hsu, 1999).

In die taalleer konteks van Afrikaans bestaan daar 'n grootskaalse gebrek aan rekenaarprogramme. Die taallaboratoriums wat hier en daar bestaan, het meestal in onbruik verval, hoofsaaklik omdat die ingenieurs wat sulke toerusting ontwerp en installeer nie noodwendig opvoedkundige of taalleeragtergrond en -opleiding het nie en dus in gebreke gebly het om interessante, leerdergerigte programme te ontwerp. Hierdie probleem gaan gepaard met 'n groter kontekstuele probleem in Suid-Afrika, naamlik dat daar ten spyte van die verskynsel van tegnologiese evolusie by die meeste skole nie elektrisiteit is nie, sowel as 'n

tekort aan rekenarisering van leerinhoud in die algemeen. Die nodige tegnologie om sodanige rekenaarprogramme te ontwerp, is ook tot dusver skaars, duur en relatief onbekombaar vir die meeste skole en onderwysers, en dit lyk soms of die nadele en uitdagings van die virtuele klaskamer meer is as die voordele (Cunningham, 2000; Cunningham, 2002:206).

Skole bly in gebreke om duidelike institusionele strategieë daar te stel vir die implementering van inligting- en kommunikasietegnologie, wat tot gevolg het dat daar gebrekkige motivering is vir onderwysers om virtuele moontlikhede vir leerdergesentreerde onderrigprogramme te ontgin en ontwikkel (Tabela & Conradie, 2003:237).

Verder is onderwysers se skedules gewoonlik oorvol van klasgee, materiaalontwerp en assessering. Daar is min onderwysers wat opgelei is om rekenaarprogramme te ontwikkel en gebruik. Ook is min onderwysers bereid om 'n nuwe opvoedkundige rol te speel in die beplanning, ontwerp, bou, implementering, en administrasie van programme. Dikwels behels die betrokkenheid by ROTO vir onderwysers ook die instandhouding en herstel van sodanige virtuele klaskamer, en dit kan baie tydrowend wees (Tabela & Conradie, 2003:238).

Saam met allerlei logistieke probleme wat selfs deur entoesiastiese en tegnologies-bekwame onderwysers ondervind word, is die ontwikkeling van sodanige programme tydrowend (Cunningham, 2002:210) en min onderwysers sal tyd, geld of energie hierin belê tensy hulle verplig word en sterk institusioneel ondersteun word om dit te doen. Laasgenoemde is wel moontlik indien 'n onderwyser 'n pos kry in 'n skool waar daar genoeg tegnologiese hulpbronne is en van die onderwyser verwag word om in so 'n omgewing te funksioneer (byvoorbeeld by privaat skole waar elke leerder met sy eie skootrekenaar skool toe kom) en waar die nodige spanwerk tussen taalkollegas, die skoolbeheer en -administrasie, en kollegas in ander vakrigtings bewerkstellig kan word (Botha, 1987:14,15).

In 'n omvattende studie oor ROTO toon Lawrence (2004) aan hoe daar in Suid-Afrikaanse skole deur middel van verskeie projekte gepoog word om agterstande uit te wis. Hy verwys na die strategiese doelwitte van die konsepwitskrif oor e-onderrig (Department of Education, 2003:19-26) en meld die spesifieke projekte wat poog om hierdie doelwitte in skole te bereik.

Hierdie projekte is naamlik die Gauteng Online-projek, die Khanya-projek in die Wes-Kaap, die Telkom-projek, die MTN-projek, die SCOPE-projek, die Bhekanani-projek en ander inisiatiewe in samewerking met Shell, Symantec en Microsoft (Lawrence, 2004:2-6).

ROTO kan as 'n geskikte medium vir taalonderrig in die addisionele taalonderrig-konteks gesien word omdat die onmiddellike terugvoer wat rekenaar bied, dit moontlik maak om die woordeskat en grammatika van 'n taal aan te leer (Lawrence, 2004:196-197). Nog voordele wat Lawrence noem, is dat teksrekonstruksies op rekenaar, multimedia en CD-ROMs en die internet deur leerders gebruik kan word vir leesaktiwiteite; dat simulaties met vrug gebruik kan word om leerders te stimuleer om hul luister- en praatvaardighede te ontwikkel; dat woordverwerkers individueel, in pare of groepe deur leerders gebruik kan word vir skryfaktiwiteite om tekste te skep, te manipuleer en te redigeer en daardeur hul skryfvaardighede kan verbeter.

In 'n uitgebreide studie binne 'n konstruktivistiese benadering lewer Mayer (2003) empiriese getuienis dat leer deur woorde alleen nie altyd doeltreffend is nie. Indien leerders egter aan multimedia blootgestel word in die onderrigproses - dit wil sê geskrewe of gesproke en geanimeerde (dinamiese) of geïllustreerde (statiese) prente - vind daar dieper (meer betekenisvolle) leer plaas.

Met indiepte leer met behulp van ROTO bedoel Mayer (2003:128) leer wat lei na probleemoplossingsoordrag ("problem-solving transfer"). Mayer se kognitiewe teorie van multimedialeer is gebaseer op drie veronderstellings wat voortspruit uit die kognitiewe wetenskap van die aard van menslike leer:

- **die tweeledigekanaal-veronderstelling**, wat beteken dat mense aparte inligtingsprosesseringstelsels het vir visuele en verbale uitbeeldings (afgelei uit navorsing van Paivio, 1986; Clark, 1983; Baddeley, 1992, 1998);
- **die beperkte kapasiteit-veronderstelling**, wat inhou dat die hoeveelheid prosessering wat binne elke inligtingsprosesseringskanaal kan plaasvind, beperk is (afgelei uit navorsing van Baddeley, 1992, 1998; Chandler, 1991; Van Merriënboer, 1997; Sweller, 1999);

- die aktieweleer-veronderstelling, wat aantoon dat betekenisvolle leer plaasvind wanneer leerders deelneem aan aktiewe kognitiewe prosessering. Dit sluit in dat leerders aandag gee aan die relevante toevoer van woorde en prente en dit enersyds kognitief organiseer in koherente verbale en pikturale uitbeeldings, en andersyds die verbale en pikturale uitbeeldings kognitief met mekaar en met vorige kennis integreer (afgelei uit navorsing van Mayer, 1989, 1997, 1999; Wittrock, 1989).

ROTO-programme bestaan uit keuses en voortdurende positiewe, konstruktiewe terugvoer wat die leerder help om sy eie vordering te assesseer. Hierdie onderrigproses geskied elektronies deur middel van 'n leersiklus wat bestaan uit waarneming, integrasie en motoriese aksie (Terhart, 2003:36; Zull, 2002) in ooreenstemming met die beginsels van ervaringsleer dat die leerder sal leer deur te ervaar (Kolb, 1984; in Kelly, 1997), te doen (Felder & Brent, 2003), en eie foute self te korrigeer (Terhart, 2003:35,36). Navorsing toon dat die virtuele klaskamer die potensiaal bied om 'n gestruktureerde omgewing te skep waarin die leerder se probleme met aandagsduur gerehabiliteer kan word (Rizzo *et al.*, 2000).

In ROTO-programme word leerders se gefokusde aandag, volgehoue aandag, selektiewe aandag en alternerende aandag ontwikkel. ROTO kan ook as terapie vir verdeelde aandag dien - 'n probleem wat toenemend voorkom by jong kinders wat hiperaktief is, juis as gevolg van die bombardering met inligting in die 21e eeu (Rizzo *et al.*, 2000).

Morain (in Valdes, 1986:64-76) meen kinetika of bewegingsleer ("kinetics", dit is die nieverbale aspekte van kommunikasie) behoort deel te wees van enige onderrigprogram wat persepsie insluit (by implikasie dus ook taalonderrig), en dat dit deel uitmaak van sosiokulturele begrip en intermenslike verhoudings. Morain verwys ook na navorsing wat aantoon dat

those who have 'learned' a language without including the nonverbal component are seriously handicapped if they intend to interact with living members of the culture instead of with paper and print (Morain, in Valdes, 1986:76).

ROTO-programme kan dus ook bydra tot die ontwikkeling van leerders se visuele geletterdheid (Considine, 1987; Van Wyk, 1992; Blacquièrre, 1995; Gouws & Snyman, 1995; Combrink *et al.*, 1997).

### **SAMEVATTING**

In hierdie bylae is gemeld watter benaderings betekenisvol geïntegreer kan word in die onderrig van Afrikaans as huis- sowel as addisionele taal. Hierdie benaderings is gebaseer op resente inligting oor leerders se breinfunksionering, en die affektiewe en kreatiewe ontwikkeling en implementering van ervaringsgerigte take wat leerders help om betekenis te skep en verantwoordelikheid vir hul eie leer te aanvaar.

Bylae U  
NASKRIF

**Kwasi Kwaki, die eensame eendjie**

Eendag, nie so baie lank gelede nie, sommer net onlangs, was daar 'n eendjie. Haar naam was Kwasi Kwaki. Sy was nie lelik nie en het ook nie 'n swaan geword nie. Nee, sy was anders.

Sy het 'n duikbril gedra wat nogal handig was as sy diep in die modder geduik het. Haar ma het vertel dat sy langer as ander eende gevat het om uit te broei. Kwasi Kwaki kon vir lang tye stilsit en droom terwyl sy staar na haar eie weerkaatsing op die water. Dit het vir haar soos 'n maatjie-eend gelyk en dan het sy soontoe geduik — net om agter te kom die maatjie in die water is weer weg.

Bo-op haar stertvere het sy krullerige goue veertjies gehad en Kwasi Kwaki het altyd in die rondte geswem om dit te probeer raakgryp. As sy so swem het dit vir die ander eende gelyk of sy op die water loop. Hulle was sprakeloos en het later vir Kwasi Kwaki met jaloerse en agterdogtige oë aangekyk. Haar nek was lank en al was dit effens skeef het sy gewéét dat sy verder as die res van die eende kon sien.

Kwasi Kwaki het by die paddas geleer om te kwaak en sy wou nie saam in die eendekoor sing nie. Om te leer vlieg het sy die wildeganse dopgehou. Een van hulle het haar gewys hoe om sagter aarde toe te kom sodat sy nie elke keer 'n noodlanding hoef te maak nie. Sy was nogal jammer toe hy weer weggevlieg het saam met die ander, dit was vir haar lekker om saam met hom in die water rond te plas.

Op 'n dag het sy 'n boot gesien wat op die rivier vaar. Oral op die boot was mense wat gelyk het of hulle met iets besig was, hoewel elkeen iets anders gedoen het. Kwasi Kwaki wou op die boot klim en deel word van hierdie lewendigheid. Maar hoe om bo te kom? Sy kon nie so hoog vlieg nie en ook nie roep om hulp nie.

En toe gebeur dit: twee groot deurskynende spierwit handskoene het haar opgelig uit die water en op die boot neergesit. Sy was so opgewonde dat sy skoon vergeet het om dankie te sê. In elk geval het sy ook nie geweet vir wie sy moes bedank nie.

Op die bodek was 'n paar mense wat haar genooi het om saam met hulle te eet. Maar sy het nie van die worsies gehou wat hulle vir haar op 'n bord aangedra het en met 'n lepel wou voer nie. Sy het verkies om self te pik in die modder, te duik in die dieptes om te soek vir haar kos en om haar eie sosaties te pak van wurmpies, saadjies en bessies.

In die slaapkajuit van die bemanning kon sy nie haar eie slaapplek vind nie. Sy wou graag met haar kop onder haar vlerk op die kaptein se hangmat aan die slaap raak, maar daar het almal haar weggejaag. Een keer het sy wel skelmpies in die hangmat gelê en ingedommel van al die boot se geskommel. Toe sy wakker word, het sy gesien hoe die kaptein met vriendelike donkerbruin oë haar aankyk voordat hy uitgaan en opklim na die uitkykpos.

Kwasi Kwaki het gewonder wat hy daar bo doen en sy wou ook soontoe gaan. Maar hoe sou sy daar kom? Sy was te skaam om die kaptein se hulp te vra, die ander bemanning sou haar uitlag en sy kon nie trappe klim nie.

Vir lank het sy die trapleer bekyk en haar plan uitgedink om op te klim ten spyte van haar platvoete. Maar o wee, die eerste poging wat sy aanwend om met die hangende trappe na bo te klim, haak haar voet vas en sy het pardoems weer op die



dek beland. Vasbeslote het sy weer probeer, maar hierdie keer het haar stertvere vasgehaak en sy het haar balans verloor. Holderstebolder was sy terug op die dek, wat 'n teleurstelling. Boonop het een van haar goue veertjies uitgeskeur en dit was nogal seer. Moedeloos maar desperaat wou sy weer probeer. Skielik het die twee handskoene haar stewig om haar ronde lyfie vasgehou en op die uitkykpos neergesit. Hierdie keer het sy wel saggies "dankie" gekwaak, maar onmiddellik skaam gevoel omdat dit gevoel het of sy met haarself praat.

Uiteindelik was sy in die uitkykpos. Sy het rondgekyk en gewonder waarom sy hier wou wees. Sy het vir 'n paar dae die kaptein dopgehou en het skelmpies geëet van sy oorskietkos voordat die matrose sy bord kom haal het.

Daar was twee lang goed waardeur die kaptein gekyk het. As hy deur die lang ding gekyk het, het hy altyd 'n frons gekry. Later het sy gehoor dat die matrose van die lang ding as die "teleskoop" praat, maar sy het nie geweet wat die kaptein eintlik daarmee doen nie.

Soms as die son geskyn het en daar nie wind was om die boot aan te dryf nie, het die kaptein deur die korter dingetjie gekyk. Die bemanning het dit partykeer skelm weggedra en dan het die kaptein hulle ferm maar vriendelik gevra om sy kaleidoskoop terug te bring. As hy daardeur gekyk het, het die kaptein liggies in sy oë gekry en geglimlag.

Maar Kwasi Kwaki het gewonder hoe sy die twee goed sou kon ophang om daardeur te kyk? Sy het rond gekyk of sy nie die twee handskoene sien nie, maar het niks gewaar nie. Eers het sy met haar platvoete probeer om die groot ding op te lig, maar verniet. Skielik het sy van haar goue stertvere onthou. Met 'n potsierlike poging het sy haar lyf gedraai. Haar een ogie het deur die groot kant van die lang ding gekyk. Die boot het bietjie meer as gewoonlik gewieg en sy kon eers niks sien

nie. Vir 'n oomblik het sy egter gedink dat sy wel iets gesien het. . . dit het eintlik nogal vir haar gelyk soos die maatjie in die water. Maar hierdie ding was te swaar vir haar stertvere, sy sou liever probeer om deur die ander korter dingetjie te kyk.

Kwasi Kwaki het die kleiner ding opgelig, met haar ander ogie geboer en die wonderlikste kleure en vorms diep binne-in gesien wat in die rondte draai en beweeg elke keer as sy daaraan geraak het. Dít was dus wat die kaptein se oë en mondhoëke sag laat word het. Moeg van al die inspanning en opwinding het Kwasi Kwaki net daar aan die slaap geraak.

Toe sy later weer wakker word, was die kaptein weer besig om deur die lang ding te kyk. Daar was dus sowaar iets! En hy skree. Kwasi Kwaki het gewonder wat gaan aan, want dit wat sy gesien het, het haar opgewonde gemaak, maar niks om so oor te skree nie. 'n Beroering op die bo-dek het haar versigtig ondertoe laat loer, want sy was eintlik bang iemand sien sy was hier bo. Netnou jaag hulle haar weer weg.

Van blote skok het Kwasi Kwaki net daar vir die eerste keer in haar lewe 'n eier gelê en skielik het sy vanself besef dat sy hierdie eier móés warm hou — sy kon nie ondertoe gaan om te kyk wat aangaan nie.

Lank het Kwasi Kwaki so op die eier gesit om dit te laat uitbroei, en intussen het die lewe by haar verbygegaan... Sy kon nie anders as om maar die worsies te eet wat die matrose vir haar gebring het nie. Net een keer was sy daarvan bewus dat twee hande haar na die kaptein se hangmat geneem het, haar saam met haar eier daarin gesit het en ook 'n paar tarentaalvere wat die lêplek nog sagter gemaak het.

Toe die eier uiteindelik kraak en oopgaan, was daar 'n pragtige klein eendjie met goue donsveertjies wat in die lug staan, platvoetjies wat skop-skop — 'n

parmantige eendjie wat gou-gou waggel-waggel agter haar aangeloop het en saam met haar in die water rondgeplas het. Vinnig het Kwasi Kwaki hierdie eendjie geleer hoe om te kwaak sodat selfs die paddas hom kan verstaan, hoe om in die rondte te swem, hoe om op die water te loop, hoe om te vlieg, hoe om te balanseer op 'n touleer, hoe om sy eie sosaties te pak en wat die verskil tussen 'n teleskoop en 'n kaleidoskoop is.

© Estelle Kruger

2006