

Die ekoteks in die klaskamer

Henriëtte Loubser

Henriëtte Loubser, Departement Kurrikulumstudie, Universiteit Stellenbosch

Opsomming

Omgewingsopvoeding (OO) behoort 'n belangrike deel van die totale opvoeding van 'n kind te vorm. Binne die klaskamerkonteks bied dit geleentheid vir die ontwikkeling van 'n bewuswees van sy/haar natuurlike omgewing, van ander vorme van lewe en van die mens se verhouding met en verantwoordelikheid vir 'n harmonieuse saambestaan met niemenslike bestaansvorme op ons planeet.

Dit is belangrik dat opvoeders die potensiële rol van omgewingsgerigte verhale sal erken, kinders se liefde vir stories sal ontgin en die belangrike rol wat die ekoteks kan speel sal besef.

Verskeie leerareas kan betrek word, byvoorbeeld taal (taalvaardigheid en geletterdheid), die wetenskappe en omgewingsopvoeding. Die verwondering wat 'n goeie storie bring kan die proses van wetenskaponderrig en omgewingsbewusmaking tot voordeel strek en daarom behoort elke onderwyser/opvoeder die waarde daarvan te besef en moeite te doen om dit aan te wend.

Met hierdie artikel ondersoek ek die voorstelling van die mens-natuur-verhouding in 'n ekoteks en die benutting van daardie teks binne klaskamerverband. Praktiese voorstelle oor die benutting van die ekoteks in die klaskamer ten einde omgewingsgeletterdheid en taalvaardigheid by die jong kind te ontwikkel word aan die hand gedoen. Voorstelle ten opsigte van die keuse van geskikte tekste word gemaak en riglyne vir ekokritiese teksontleding word verskaf. Ten slotte word voorstelle ten opsigte van die beplanning van 'n interdissiplinêre les verskaf.

Twee raamwerke word in die studie geïntegreer: 'n teoretiese raamwerk, wat 'n literatuurstudie oor die teoretiese dissiplines van die ekokritiek en die konstruktivisme behels, en 'n praktiese raamwerk, met die fokus op klaskamermetodiek waar ekotekste benut kan word. In vorige navorsingsartikels (Loubser 2016; 2017a en 2017b; 2018) het ek die belang van ekotekste as onderrigmedium bespreek. Die ekokritiese teoretiese agtergrond en bevindinge uit die navorsing word hier kortliks herbesoek. Wat vernuwend in hierdie artikel is, is dat

klaskamermetodiek (gebaseer op 'n konstruktivistiese leerteorie) betrek word. Voorstelle vir lesbeplanning en die gebruik van 'n ekoteks in die klaskamer word verskaf.

Trefwoorde: ekogeletterdheid; ekokritiek; ekotekste; geletterdheidsontwikkeling; kinder- en jeugliteratuur; omgewingsopvoeding (OO); teksontleding

Abstract

The ecotext in the classroom

Environmental education (EE) needs to be an essential component in the total education of a child. In the classroom context it offers the opportunity to develop an awareness of the natural environment, of other life forms, and of the human relationship with and responsibility for harmonious coexistence with other-than-human life forms on our planet. It is crucial that educators acknowledge the potential role of environmentally oriented narratives and utilise children's love for stories by applying ecotexts in classrooms.

A variety of learning areas can be engaged, such as language, sciences and environmental education. The sense of wonder produced by a good story can be an advantage in the process of developing environmental awareness. In this article I investigate the portrayal of the human-nature relationship in an ecologically oriented fiction text (an ecotext). I also focus on the use and application of the text within the classroom context. Practical suggestions are given on the application and utilisation of the ecotext in the classroom in order to develop children's environmental awareness and also their language skills. Recommendations for text selection will be made, and guidelines for the analysis of ecocritical texts will be given. The article will also offer suggestions for the planning of an interdisciplinary lesson.

Two frameworks will be integrated into this study: a theoretical framework based on a literature review of the theoretical disciplines of ecocritics and constructivism, and a practical framework with the focus on a classroom methodology for the use of ecotexts.

According to Buell (2005:viii), *ecocriticism* is an umbrella term that covers a whole spectrum of literary theoretical approaches to an investigation of the human-nature relationship. Ecologically oriented fiction texts can offer ways for creating awareness among children of this relationship and of the ways that humans can influence the natural environment (Bradbery 2013:223). Young readers can develop a better understanding of concepts dealt with in fictional texts, such as drought, water scarcity and pollution. They can learn about the importance of an ecologically sustainable lifestyle and be able to participate in the discourse on environmental responsibility. Bradbery (2013:228) concurs with Diakiv's (1990) claim that the young reader finds it easy to process and internalise information when it is offered in story format.

The development of an understanding of what it means to be a world citizen in the 21st century and to help in ensuring a sustainable future may seem like an impossible goal, but introducing young readers to the concept of sustainability is a small step on the way to eventual global change. According to Medress (2008), fictional texts can offer young readers the opportunity to build bridges between their own lives and the surrounding environment, as well as help them to understand what happens in the real world out there. This can help them learn and understand

how to develop a greater ecological consciousness of their own worlds, global societies, and the planet as a whole. Ecotexts for children can be catalysts in the development of people who are able to recognise environmental issues, who can participate in solving environmental problems, and who will stand for and support the general principles of tolerance, justice and equality for all.

There is a connection between ecocritical observation and constructivism, and according to Garrard (2012:13) ecocritics can contribute richly towards diagnosing and solving ecological problems. Although early ecocritics rejected constructivism, the turn towards environmental justice in the late 1990s led to typically constructivist arguments “not to assert that ‘nature’ is only a cultural construct, but to study how different cultural conceptions and notions of identity project different versions of nature” (Clark 2011:164).

In this article I wish to show how constructivist teaching can be undertaken with the help of an ecotext and how learners can learn ecological awareness by making meaningful connections between previously acquired knowledge and the text in hand. By reading or listening to the story, by taking part in conversations, by reflecting and thinking critically about the text, children do not only get the opportunity to learn, but also to enjoy the exercise. They can actively participate in the learning process instead of only being passive receivers and listeners. I also explore the ways in which factual information can be shared with learners through storytelling and via self-discovery, rather than through passive reception of instruction.

According to Gaard (2008:16), ecologically oriented texts must not only articulate ecological issues, but also examine the “political programs of collective action” which are necessary to investigate and address these issues. The ecotext ought to make connections between narrative problems and the narrative solutions to them, where issues such as deforestation, loss of species or pollution are relevant and for which potential solutions can be imagined and suggested. Ecotexts must contain clear messages of definite action and real participation.

The role of the teacher is important because of their knowledge of children’s and youth literature, their capacity to critically and historically analyse children’s and youth literature (specifically ecotexts) and their ability to teach with the aid of these texts.

An ecocritical analysis of the selected Afrikaans text, *Velaphi die pikkewyn* (Velaphi the Penguin) by Elmarie Botes (2005) and illustrated by Anna-Carien Goosen, is undertaken with the aid of story-based questions, followed by suggestions and guidelines for the planning and implementing of an interdisciplinary lesson (Life Orientation and Afrikaans Home Language).

If fiction texts can be resources for connecting abilities, concepts and information across the curriculum, we owe it to our children to apply stories where and when we can. During the telling of a story with scientific facts embedded in them, children can be encouraged to observe the world around them cautiously and attentively through all their senses. This could encourage a curiosity about the way things work, and at the same time children’s vocabulary can be enriched with new words. This will enhance their reading and writing abilities.

A story-based approach ensures that readers receive and experience information that is usually communicated only on a rational level emotively as well. This contributes to the holistic development of the child, where independent learning becomes fused with the experience that learning can be an enjoyable process.

An ecopedagogy for environmentally oriented children's literature, according to Gaard (2008:18–20), promotes coherence between theory and practice. Such a pedagogy includes a search for suitable texts and the development of abilities and activities that aim to convert theory into praxis. Often there is also an inherent suggestion of engaged citizenship involved. An ecopedagogy enables learners to apply classroom-acquired knowledge practically through their own intervention in and action against anti-ecological social practices.

Keywords: children's and youth literature; constructivism; ecocritics; ecoliteracy; ecotexts; environmental education (EE); literacy development; text analysis

1. Inleiding

Kinderboeke verteenwoordig 'n mikrokosmos van die ideologieë, waardes en oortuigings (“beliefs”) van die dominante, heersende kultuur (Taylor 2003:301). Hierby kan die algemeen aanvaarde houding jeens die natuurlike omgewing ingesluit word. Gemeenskappe se ingesteldheid teenoor natuurlike ruimtes en ander bestaansvorme op die planeet word in fiksietekste, en daarom ook in kinder- en jeugliteratuur, uitgebeeld.

Om te leer lees is deel van die proses van sosialisering en 'n belangrike meganisme waardeur kulturele opvattinge van een generasie na die volgende oorgedra kan word. Hierdie standpunt is deur Taylor (2003:301) gemaak met betrekking tot geslagstereotipering. Dieselfde geld ook vir 'n ingesteldheid ten opsigte van die natuurlike omgewing en niemense bestaansvorme. Ideologiese boodskappe oor die natuur is ook ingebed in kulturele opvattinge en in besluitnemings en oordele in verband met die mens-natuur-verhouding. Opvattinge oor hierdie verhouding word geregistreer as 'n stelsel van tekens, met ander woorde as 'n kode. In hierdie artikel het ek dit ten doel om onderwysers en onderwysstudente te help om daardie kode te identifiseer en te besin oor hoe die mens daarvolgens kan leef en optree.

Kinderliteratuur (veral fiksietekste) is dikwels humoristies, interessant, verbeeldingryk en leersaam (Mishra 2016:93). Om hierdie rede kan dit baie suksesvol aangewend word ten behoeve van omgewingsgeletterdheid. Dit is Kriesberg (1999:xxi) wat die inbring van die verhalende (eko-)teks in die klaskamer vergelyk met 'n storieverteller wat leerders kom voorberei op die werklike (buitelug-)ervaring. Met die voorvoegsel “eko” ('n afkorting vir “ekologie”) word daar na die verhouding van lewende organismes tot hulle omgewing verwys. Die voorlees, lees of vertel van omgewingsgeoriënteerde stories kan beskou word as 'n kragtige manier om die jeug in te lig oor die natuurlike omgewing en ook oor die natuurlike geskiedenis van die plek waarin hulle leef. Kinderboeke is dus 'n belangrike kulturele meganisme waardeur optrede en ingesteldhede teenoor die natuurlike omgewing vir kinders aangeleer kan word.

Volgens Irwin en Lotz-Sisitka (2014:43) is omgewingsopvoeding in 1971 deur die IUCN (International Union for Conservation of Nature) soos volg gedefinieer:

[Environmental education is] the process of recognising values and clarifying concepts in order to develop skills and attitudes necessary to understand and appreciate the interrelatedness among people, their culture and their biophysical surroundings. Environmental education also entails practice in decision-making and self-formulation of a code of behaviour about issues concerning environmental quality.

Hiervolgens word die verbondenheid tussen mense, hulle kulture en hulle biofisiese, natuurlike omgewing beklemtoon.

Ekobewustheid behels die mens se begrip van ons onlosmaaklike deelwees van bestaande ekosisteme. Morris (2018:169) identifiseer ekologiese bewustheid as 'n toestand “[that] thrusts humankind back into the world and down into the earth”. Volgens haar is skole grootliks in ontkenning oor die toestand van ons sterwende planeet en daarom glo sy dat 'n oproep tot ekologiese bewustheid bykans profeties is – “[...] it raises the noise, sounds the alarm”.

Die doel van omgewingsopvoeding is dat dit sal lei tot ekogeletterdheid. Ekogeletterdheid verwys na 'n bewustheid en 'n begrip van die verhouding tussen die mens en ander organismes en die natuurlike omgewing waarin almal saam woon. Volgens Orr (1992:3) behels ekogeletterdheid 'n diepe bewustheid van en begrip vir die verhouding tussen die mens en gemeenskappe, asook van die verhouding tussen die mens en natuurlike ekosisteme. Ekogeletterdheid behoort dus daartoe te lei dat antroposentriese denke en ingesteldhede, wat die mens bo alle ander bestaansvorme stel, ontmasker word.

'n Ekoliterêre teks of ekoteks kan as 'n onderafdeling van natuurletterkunde beskou word (Loubser 2016:636). Dit is 'n omgewingsgeoriënteerde, verhalende teks waarin daar bestaande omgewingsprobleme en -kwessies uitgebeeld word. Volgens Meyer (2018:623) verwys die term *ekokritiese tekste* na “tekste wat 'n natuurgerigte fokus het, met ander woorde die natuur – en moontlik die mens se verhouding daarmee – staan sentraal”. Die ekoteks is 'n verhaal waarin die mens-natuur-verhouding uitgebeeld word.

Met verhalende ekotekste wat spesifiek ontwikkel is vir omgewingsopvoeding kom een van die grootste pedagogiese uitdagings onder die loep. Volgens Capra (2007:9) rus die taak op omgewingsopvoeders om leerders ekologies verstandig te maak. Omgewingsopvoeding, ekobewustheid en ekogeletterdheid deur middel van fiksietekste kan leerders voorberei om uiteindelik aktiewe lede van volhoubare gemeenskappe in 'n ekologies gesonde wêreld te wees.

Lewende dinge, ook die mens, het 'n plek nodig om in te leef. Hoe gouer jong lesers die bestaan van hierdie natuurlike habitate en ekosisteme verstaan en beter begrip ontwikkel vir die verhoudinge tussen alle lewende en nielewende bestaansvorme binne die natuurlike omgewing, hoe gouer sal hulle ekogeletterd wees. Die rol van fiksietekste in hierdie ontwikkelingsproses kan nie misken word nie. Hierdie waarheid word byvoorbeeld deur Schreuder (2010) erken en in sy leesreeks, *Die Flixies*, goed benut. In sy fiksietekste dokumenteer Schreuder die wonders van die natuurlike wêreld en bied hy feitelike inligting daarvoor in storieformaat aan die jong leser. Sonder om voorskriftelik en prekerig te wees, lig die teks die kind in dat alle lewende wesens 'n diep gevoel vir plek koester en dat daar 'n natuurlike verbondenheid tussen alle bestaansvorme op aarde is.

Natuurgesentreerde skryfwerk vir jong lesers kan aangewend word om 'n beter begrip te bring van die natuurlike wêreld waarin hul leef en kan ook as inspirasie tot veranderde denke en optrede dien. Dit is moontlik om kinders sodoende van jongs af bewus te maak van die intieme vervlegtheid van die mens met sy/haar natuurlike omgewing. Soos wat Orr (1992:102) beweer, is daardie mens wat homself/haarself as 'n tydelike, ongevestigde loseerder van sy/haar omgewing beskou, 'n ekologies ongeletterde mens wat nie werklik 'n ruimte bewoon of “inhabit” nie. Dit beteken dat daardie mens nooit waarlik een met sy/haar omgewing sal voel of wees nie.

Volgens Sauv  (2002:1) is interaksie met die plek waar jy woon nodig en moet dit vergesel wees van ’n besef of ’n gevoel van “in-die-wêreld-wees”. So ’n ingesteldheid word verryk deur persoonlike verhoudings met die niemenslike wêreld. Ekogeleterde leerders sal in staat wees om uitdagings vir die voortbestaan van die mens en niemenslike bestaansvorme te herken, gebeurlikhede (soos byvoorbeeld die negatiewe uitwerking van oliebesoedeling op die seelewe) kan veronderstel, aan gesprekvoering kan deelneem en sal uiteindelik kan help soek na oplossings vir omgewingskwessies.

Omgewingsopvoeding is egter, soos deur Sauv  (2002:1) genoem, nie bloot ’n instrument in die oplos van omgewingskwessies nie; dit is ook ’n belangrike dimensie van basiese onderwys – waar die fokus op interaksie moet wees – wat die grondslag van persoonlike en sosiale ontwikkeling vorm. Fiksietekste met ’n ekologiese aanslag beskik oor die potensiaal om jong lesers bewus te maak en op te voed, maar ook om deernis met niemenslike bestaansvorme te ontwikkel. Ekoliteratuur kan dus deel vorm van die toerusting wat jong leerders nodig het om aktiewe en verantwoordelike bewaarders van die natuurlike omgewing te word.

Ook Bland (2014:75) verwys na die geweldige kulturele invloed van kinderboeke en die uitwerking wat hierdie tekste in klaskamers kan hê. Sy ondersoek in haar navorsing die potensiaal van kinderliteratuur vir ekobewusmaking “as possibly the first step towards pragmatic environmentalism”. Terselfdertyd bepleit Bland (2014:76) ’n omgewingsbewuste pedagogie wat alle skoolvakke insluit en sy redeneer dat verhalende tekste ’n medium bied wat spesifiek vir jong leerders in taalverwerwingsklasse invloedryk en potensieel voordelig kan wees. Bland ondersoek met haar navorsing die potensiaal wat fiksietekste tot ekopedagogie vir jong leerders bied. Sy reken dat bekende kinderverhale, soos *The Lorax* deur Dr. Seuss, oor temas handel wat waardevol is vir ’n kritiese, dialogiese pedagogie. Voorts reken Bland (2014:77) dat, aangesien die jong kind nog in die proses is om die wêreld te ontdek, dit nodig is om so vroeg as moontlik met hierdie opvoedingsproses te begin wanneer die kind nog relatief onbelas is met “kulturele bagasie”. Die jong kind is dus nog nie onderworpe aan wat Garrard (2012:24) “the dualistic separation of humans from nature promoted by Western philosophy and culture” noem, en wat beskou kan word as die oorsprong van omgewingskrisisse nie.

Bland (2014:77) verwys voorts na kinderliteratuur (en sy sluit ook postkoloniale literatuur en literatuur wat genderdiversiteit reflekteer hierby in) as sogenaamde “literature of the downtrodden”. Sulke fiksietekste is volgens haar minder geneig om heersende ideologieë in stand te hou. Dit is een van die talle redes waarom hierdie tipe tekste inherent bemagtigend is. Bland haal in hierdie verband vir Hunt (2001:17) aan:

One aspect of the potential subversiveness of children’s literature may be that, as with the literature of other downtrodden groups, its subversiveness exists in passing its messages without the knowledge of the ruling elite.

Dominante Westerse onderwyskulture is daarop gemik om leerders te laat glo in die onwrikbaarheid van teenstellings (binêre opposisies) soos manlik/vroulik, rede/emosie, asook kultuur/natuur. Dit is hier waar kinderliteratuur grensoorskrydend kan wees en nuttig in die klaskamer aangewend kan word. Kinderliteratuur kan dus die ondermynende aanslag bring wat belangrik is en wat hoop bied met betrekking tot die verandering van die vernietigende kultuur-versus-natuur digotomie, sodat jong lesers hulle kragtige verbondenheid aan die natuur kan herken. Bland (2014:77) reken dat hierdie opvatting gesteun kan word deur die keuse van omgewingsgesentreerde, verhalende tekste vir die klaskamer.

Bradbery (2013:224) wys op die omvangryke navorsing wat reeds bevestig het dat die aanwending van kinderliteratuur in klaskamers geletterdheid bevorder (Galda, Ash en Cullinan 2000; Galda en Cullinan 2006), maar dat navorsing oor die voordele van kinderliteratuur in opvoeding oor 'n volhoubare toekoms steeds agterweë bly. Kinderliteratuur kan byvoorbeeld gebruik word om ingewikkelde en dikwels teenstrydige onderwerpe, begrippe en kwessies in klasbesprekings te belig. Hierdie genre bied ook aan jong lesers die geleentheid om omgewingskwessies vanuit verskillende perspektiewe te benader en relevante vrae te vra. Kinderliteratuur skep ook vir kinders die geleentheid om hulle eie opinies te vorm en om standpunt in te neem. In hierdie verband haal Bradbery (2013:225) vir Stephens (1992:8) aan:

Children's fiction belongs firmly in the domain of cultural practices which exist for the purpose of socialising their target audience. Childhood is seen as the crucial formative period in the life of a human being, the time for basic education about the nature of the world, how to live in it [...].

Voorts noem Bradbery (2013:222) die beduidende navorsing wat bestaan oor die belang daarvan dat kinders van jongs af oor omgewingskwessies onderrig moet word:

There is a considerable body of research (Davis 2008; Holden 2011; Horton, Hadfield-Hill, Christensen and Kraftl 2013) that claims that childhood is a crucial period for developing fundamental habits, norms, dispositions, values, lifestyles, identities and feelings of belonging and care that can have enduring environmental consequences.

Besluite wat later in die lewe geneem word, het dikwels hulle oorsprong in die kinderjare. Ten einde 'n ekologies volhoubare toekoms te verseker, moet leefstylkeuses so gemaak word dat dit die mens se impak op die natuurlike omgewing beperk.

Kinderliteratuur kan 'n wyse bied waarop kinders bewus gemaak word van die uitwerking wat die mens op die natuurlike omgewing het (Bradbery 2013:223). Die jong leser kan 'n beter begrip ontwikkel deur byvoorbeeld onderwerpe soos droogte, waterskaarste en besoedeling in fiksietekste te ondersoek en hulle kan leer oor die belang van ekologies volhoubare lewenstyle en aktief deelneem aan gesprekke oor omgewingsverantwoordelikheid. Bradbery (2013:228) verwys na Diakiw (1990) se bewering dat die jong leser dit makliker vind om inligting te verwerk en in te neem wanneer dit in die vorm van 'n storie aangebied word.

Die ontwikkeling van 'n begrip van wat dit beteken om in die 21ste eeu 'n wêreldburger te wees en om te help om 'n volhoubare toekoms te verseker, mag na 'n onbereikbare doel lyk, maar die bekendstelling van die jong leser aan die konsep van volhoubaarheid kan klein suksesvolle treetjies op die pad wees wat mettertyd tot wêreldwye verandering kan lei. Volgens Medress (2008) kan fiksietekste aan jong lesers die geleentheid bied om brûe te bou tussen hul eie lewens en dit wat in die omgewing rondom hulle en in die wêreld daar buite gebeur. Dit kan hulle ook leer verstaan hoe 'n ingesteldheid van groter ekologiese bewustheid hulle eie wêreld, globale gemeenskappe en die planeet in die geheel kan beïnvloed. Kinder- en jeugliteratuur kan katalisators wees in die ontwikkeling van mense wat omgewingskwessies kan identifiseer en probleme kan oplos, en wat verdraagsaamheid, geregtigheid en gelykheid vir almal sal voorstaan.

2. 'n Ekokritiese lens vir teksontleding

In vorige artikels (Loubser 2016; 2017a en 2017b; 2018) het ek reeds ekokritiek as 'n teoretiese invalshoek ondersoek en hierdie literêre teorie se oorsprong en ontwikkeling is daar bespreek. Ek gee dus hier net weer 'n kort opsomming van die teorie aangesien 'n ekokritiese ontleding van teksgedeeltes uit die gekose kinderboek in hierdie artikel gedoen word. Met hierdie studie is praktiese riglyne vir die ontleding en aanwending van 'n ekoteks in die klaskamer aan onderwysers beoog en daarom verskil dit van my vorige artikels.

Buell (1995:430) definieer ekokritiek as 'n bestudering van die verhouding tussen literatuur en die omgewing. Hy verwys na 'n ekokritiese perspektief as “conducted in a spirit of commitment to environmentalist praxis”. Ekokritiek behels die bestudering van die verhouding tussen literatuur en die fisiese omgewing. Volgens Glotfelty (Glotfelty en Fromm 1996:xvii) kan ekokritiek beskou word as 'n “aardegebaseerde” benadering tot literatuurstudie: “[It] takes as its subject the interconnections between nature and culture, specifically the cultural artefacts of language and literature” (Glotfelty 1996:xix). Smith (2012a:506) beskou ekokritiek “breedweg gesien [...] as die bestudering van kultuurprodukte, soos kunswerke, skryfwerk en wetenskaplike teorieë wat hulle bemoei met die menslike verhouding tot die natuurlike wêreld”.

Die ekokritiek kan nie as 'n spesifieke wetenskap of metode beskryf word nie. In sy gesaghebbende werk, *The future of environmental criticism* (2005:11), beskryf Buell ekokritiek as 'n aanpasbare literêr-teoretiese praktyk wat vraagstukgedrewe eerder as paradigmagedrewe is. Buell (2005:viii) noem ekokritiek 'n sambreelterm wat 'n hele spektrum van literêr-teoretiese benaderings insluit en met behulp waarvan ondersoek ingestel kan word na die uitbeelding van die mens-natuur-verhouding.

Die ekokritiese teorie bied in die Suid-Afrikaanse literatuurteoretiese konteks 'n redelik nuwe benaderingswyse om literêre tekste en spesifiek kinder- en jeugliteratuur te ontleed. Volgens Mishra (2016:91) verskaf die ekokritiese lens vir jong lesers 'n omgewingsgerigte blik op fiksietekste. Ekokritiek erken die skakel tussen die menslike en die niemenslike. Die onderlinge afhanklikheid van menslike en niemenslike bestaansvorme vir suksesvolle, volhoubare saambestaan op die planeet kom dus ter sprake en word ondersoek.

Ekokritici interpreteer die betekenis van natuurgesentreerde tekste en gebruik sodanige tekste in die ontleding van die ideologieë en die praktyke van gemeenskappe in hulle onderskeie verhoudings met die natuurlike omgewing. Ekokritiek is dus 'n literêre kritiek wat spruit uit 'n bemoeienis met die mens-niemenslike-interaksie en -verhouding (Mishra 2016:92).

Bergthaller (2014) beklemtoon op sy beurt dat ekokritiek ook interdisiplinêr van aard is; dat dit in gesprek tree en raakpunte het met, onder andere, omgewingsgeskiedenis, (fisiese) wetenskappe en ekologie, asook met die lewenswetenskappe en opvoedkunde. Die kernaspekte van die ekokritiek wat Buell, Heise en Thornber (2011:418) in die volgende aanhaling uitlig, is relevant vir hierdie studie:

Ecocriticism is a cross-disciplinary initiative that aims to explore the environmental dimensions of literature and other creative media in a spirit of environmental concern not limited to any one method or commitment. Ecocriticism begins from the conviction that the arts of imagination and the study thereof – by virtue of their grasp of the power

of word, story, and imagine to reinforce, enliven, and direct environmental concern – can contribute significantly to the understanding of environmental problems [...].

'n Ekokritiese benadering tot die gekose teks vind vervolgens vanuit literêre en omgewingsopvoedkundige oogpunte plaas. Alhoewel hierdie teks hom ook leen tot die insluiting van 'n lewenswetenskaplike benadering, gaan ek fokus op eersgenoemde twee oogpunte om die omvang van die bespreking te beperk.

Ter wille van hierdie studie is dit ook nodig om die verband tussen ekokritiese waarneming en konstruktivisme te noem, want volgens Garrard (2012:13) het ekokritiek 'n duidelike en konstruktiewe bydrae tot die diagnoseer en oplossing van ekologiese probleme te lewer.

Alhoewel vroeë ekokritiek konstruktivisme verwerp het, het die keerpunt ten gunste van geregtigheid vir die natuurlike omgewing in die laat 1990's gelei tot die voer van konstruktivistiese argumente, “not to assert that 'nature' is only a cultural construct, but to study the ways in which different cultural conceptions and notions of identity project different versions of nature” (Clark 2011:164).

3. 'n Konstruktivistiese raamwerk

Konstruktivisme het sy oorsprong in wetenskaponderrig, het oorgevloei na wiskunde-onderrig en uiteindelik is dit ook in taal- en letterkunde-onderrig ontgin, weens 'n groeiende belangstelling in hoe leerders se denkprosesse verloop (Kruger 2009:187). Konstruktivisme behels leer deur ervaring, deur waarneming, en deur ontdekking. Volgens Singh en Yaduvanshi (2015:1) beklemtoon konstruktivisme die unieke wyse waarop die leerder kennis uit ervaring opbou.

Volgens Hardman (2016:131) vervat konstruktivisme 'n verskeidenheid van teorieë wat dit eens is dat die kind kennis aktief moet opbou eerder as om dit passief vanaf die onderwyser te ontvang. Die onderwyser bly egter steeds die middelpunt in die ontwikkelingsgebeure van die kind. Die onderwyser behoort sy/haar begrip van bepaalde konsepte met die leerders te deel, maar ook navraag te doen oor leerders se begrip van hierdie konsepte.

Konstruktivisme as 'n leerteorie beklemtoon probleemoplossing en begrip. Olusegun (2015:66) reken dat leerders leer deur nuwe inligting by te voeg by dit wat hulle reeds weet en dat leer beïnvloed word deur die leerder se aannames en houdings. Kruger (2009:181) beskou leer as “die konstruksie van betekenis, omdat nuwe ervarings die leerder stimuleer om nuwe betekenis te skep”. Die konstruktivisme veronderstel dat kennis opgebou word deur die omliggende wêreld te probeer verstaan en dat taalverwerwing die beste deur konkrete taalervarings én interaksie ondersteun word (Lawrence, le Cordeur, van der Merwe, van der Vyver en van Oordt 2014:9).

'n Konstruktivistiese raamwerk veronderstel die gebruik van outentieke materiaal, soos spotprente, tydskrifte, koerante (Kruger 2009:184) en, soos in die geval van hierdie ondersoek, ekotekste vir kinders.

Volgens Singh en Yaduvanshi (2015:2–3) bestaan die konstruktivistiese model wat vir wetenskaponderrig gevolg kan word uit die sogenaamde vyf E's: "Engage", "Explore", "Explain", "Elaborate" en "Evaluate". Hierdie model kan eweneens van toepassing wees op 'n omgewingsopvoeding- of taalles.

In die eerste fase van betrokke raak, vind daar 'n verbandlegging plaas tussen vorige leerervarings (met ander woorde voorafkennis) en die huidige leerervaring (dit wat tans aangeleer, ervaar of beleef word). Die onderwyser stel aktiwiteite voor wat fokus op die leerder se denke en op die leeruitkomste van die huidige aktiwiteit. Die rol van die onderwyser is hier om die situasie vooraf te deurdink, voorspellings te maak en om die nodige aanwysings vir take te verskaf.

Tydens die tweede fase, die een van verkenning, ontwerp die onderwyser leeraktiwiteite wat leerders algemene, tasbare ervarings sal bied wat hulle in staat sal stel om kennis oor begrippe, prosesse en vaardighede uit te brei en aan te vul. Hierdie bombardering met nuwe inligting veroorsaak 'n gevoel van "disekwilibrium" (Kruger 2009:181) by leerders. Deur verder te verken, vind daar egter 'n herstel van hierdie spanningsvolle toestand van onewewigtigheid plaas. Die doel van hierdie fase is om ervarings te vestig wat onderwysers en leerders later kan gebruik vir die formele bekendstelling en bespreking van konsepte en prosedures.

Die derde fase behels die verduideliking van die begrippe wat in die vorige fase ondersoek is. Die onderwyser poog hiertydens om leerders se aandag op spesifieke aspekte van die vorige twee fases te vestig. Dit is belangrik om tydens hierdie fase om konsepte, prosesse en vaardighede kortliks, eenvoudig, maar duidelik en direk aan te bied.

Met die daaropvolgende uitbreidingsfase word leerders se konseptuele begrip verstewig en word hulle toegelaat om hulle vaardighede in te oefen. Die laaste fase behels evaluering, waartydens leerders aangemoedig word om hulle begrip en vermoëns te beoordeel. Tydens hierdie fase toets en ontwikkel die onderwyser leerders se begrip van konsepte en vaardighede verder.

Kruger (2009:185) wys vervolgens daarop dat 'n konstruktivistiese onderwysbenadering klaskameromgewings, aktiwiteite en onderrigstrategieë skep wat fokus op die ontwikkeling van sy/haar begrip van vakinhoud met inagneming van elke leerder se belangstellings en behoeftes. Daar is 'n voortdurende ingesteldheid op leerders se reaksies, hulle vrae en hulle belangstellings. Leer vind plaas as 'n proses van voortbouing op leerders se bestaande kennis, en daarom is daar 'n interaksie tussen die leerders en die onderwyser; 'n soort onderhandeling en samewerking tussen die instrukteur en die leerders.

Binne 'n konstruktivistiese raamwerk verskuif die fokus dus van onderrig na leer. Die leerder se leerervaring word geïndividualiseer en gekontekstualiseer. Daar word gefokus op die opbou (konstruksie) van kennis, nie op reproduksie nie, en outentieke take word aangewend om leerders betrokke te hou by die leerproses. Probleemgebaseerde denke word ontwikkel. Dit verg onderhandeling met en besinning oor voorafkennis, asook nuutverworwe kennis (Jonassen 1994:37). Dit behels dat die onderwyser leerders sal toelaat om selfstandig te wees ten einde onafhanklik én in groepsverband kognitiewe skakels te kan maak deur vergelykings te tref of teenstellings te kan identifiseer, teorieë te formuleer, verduidelikings te gee, gedagtes te kan uitdruk en om opsommings te kan maak van wat hulle geleer het. Voorts dien die onderwyser as die begeleier van leerders om nuutgevormde teorieë toe te pas ten einde die

leerproses en probleemoplossing te bevorder (Pelech 2013:123). Die leerders doen dus kennis op deur sêlf ondersoek in te stel.

Met hierdie artikel beoog ek 'n voorstelling van hoe daar deur middel van 'n ekoteks in die klaskamer konstruktivisties onderrig kan word. Daar sal aangedui word hoe leerders in staat gestel kan word om te leer deur betekenisvolle verbintenisse te maak tussen dit wat hulle reeds weet en dit wat hulle uit die gekose teks kan leer. Deur saam te lees/luister na die verhaal, samesprekings te voer, en deur oordenking, besinning en terugvoer oor die verhaalinhoud, kry leerders die geleentheid om te leer, te geniet, maar ook om aktief betrokke te raak eerder as om passiewe toehoorders te wees.

Daar sal ondersoek ingestel word na die wyse waarop ekotekste ontgin kan word en hoe feitlike inligting deur middel van vertelling en selfontdekking, eerder as instruksie, met leerders gedeel kan word. In die volgende afdeling word kennisoordrag deur middel van natuurgesentreerde tekste ondersoek.

4. Kennisoordrag deur middel van stories

Gaard (2008:20) vra die vraag: Wat is die verwagte en beoogde uitwerking op kinders wanneer kinderliteratuur (in hierdie geval die ekoteks) gelees, bestudeer en onderrig word? Sy beantwoord hierdie vraag dan self met antwoorde soos: om oor die vermoë te beskik om ekogeregtigheidsprobleme op 'n holistiese wyse te ontleed sodat hierdie kwessies daadwerklik opgelos kan word; om hierdie probleemoplossingsvermoë te ontwikkel en om jouself te koester deur lewenslange, volgehoue optrede ten behoeve van sosiale geregtigheid en omgewingsvolhoubaarheid; en om die ontwikkeling van 'n eie identiteit aan te help deur 'n verbondenheid aan en vreugde in die natuurlike omgewing.

Terselfdertyd identifiseer Gaard (2008) drie vrae wat spesifiek op die lees van ekotekste van toepassing is:

- a) Hoe ondersoek die teks die ontologiese vraag “Wie is ek?” (2008:15)

Met ander woorde, wie is ek in vergelyking met die natuurlike, die niemenslike? Hier kan byvoorbeeld gelet word op die wyse waarop die verhalende teks teenstand bied teen die logika van enige vorm van oorheersing.

- b) Bied die verhaal uiteindelik 'n gepaste strategie vir daadwerklike optrede met betrekking tot die ekologiese probleem? (Gaard 2008:16)

Suggereer/beklemtoon die verhaal deelname deur die gemeenskap of word die kinderkarakters aan hulle eie lot oorgelaat om die betrokke kwessie van omgewingsgeregtigheid, wat oorspronklik deur volwassenes geskep is, op te los of te hanteer?

- c) Watter handelingsbevoegdheid (“agency”) word in die teks aan die natuur verleen? (Gaard 2008:18)

Word die natuur voorgestel as 'n objek wat gered moet word deur ('n) heldhaftige kinder karakter(s)? Word die natuur uitgebeeld as onbeholpe (die spreekwoordelike “damsel in distress”) of die allesopofferende moeder, of het die natuur 'n eie handelingsbevoegdheid? Word die natuurlike omgewing in die teks aangebied en voorgestel as 'n “lewende, wordende, vitale” (Smith 2014:755) mag?

Omgewingsgerigte kinderliteratuur behoort volgens Gaard (2009:11) ekologiese kwessies te verwoord, maar dit behoort ook die “political programs of collective action” wat nodig is om hierdie krisis te ondersoek, te bevorder. Daar behoort retoriese verbintnisse tussen die narratiewe probleme en die narratiewe oplossings te wees, waar probleme soos ontbossing, die verlies van spesies of besoedeling onder die loep geneem word en oplossings daarvoor bedink en voorgestel word. In ekotekste behoort daar duidelike boodskappe van definitiewe optrede en daadwerklike deelname te wees.

Volgens Gaard (2009:15) kan dit gebeur dat die jong leser verhale lees oor ekologiese skade as gevolg van Westerse kulturele dominansie oor diere en die natuurlike omgewing sonder dat daardie fiksietekste enige leersame bydraes tot die hantering en oplossing van omgewingskwessies lewer. Om hierdie rede behoort kinderliteratuur die bestaansreg van die natuur te erken deur byvoorbeeld aan diere hulle eie waarde toe te ken. Dit is 'n belangrike kenmerk van ekoverhale wat daartoe verbind is om die natuur nie bloot uit te beeld as 'n “passiewe sosiale konstruksie nie, maar eerder as 'n bemiddelende krag” (Smith 2012b:892). Tipies van konstruktivistiese onderrigmetodiek word die kind eerstens toegerus met probleemoplossingsvermoëns en die vermoë om ten behoeve van sosiale geregtigheid en omgewingsvolhoubaarheid op te tree. Tweedens word die kind begelei in die ontwikkeling van 'n eie identiteit wat begrip en deernis oor kulture heen en 'n waardeerende, koesterende verbondenheid aan die natuur insluit.

Gaard (2009:20) bepleit die skep van intergenerasie-, interkulturele en interspesie-gemeenskappe wat daaraan toegewyd is verhale van weerstand teen die oorheersing van die niemenslike en van sosiale en omgewingsgeregtigheid te lees en te leef. Ekotekste kan 'n waardevolle bydrae tot 'n ekopedagogie, soos deur Gaard voorgestel, lewer.

5. Die onderwyser se rol

Sharp, Diego-Medrano en Coneway (2018:3) gee drie professionele aanbevelings, wat ooreenstem met vereistes gestel deur die Suid-Afrikaanse Departement van Onderwys, waaraan kinderliteratuurkenners (spesifiek onderwysers) behoort te voldoen:

5.1 Kennis van kinder- en jeugliteratuur

Dit is nodig dat onderwysers en kinderliteratuurkenners oor deeglike kennis van kinder- en jeugliteratuur beskik. Hierdie vereiste word ook deur die Departement van Onderwys beklemtoon en is in die Nasionale Onderwysbeleidswet van 1996, Norms and standards for educators, in die *Staatskoerant* (2000:13). Hiervolgens behoort onderwysers deeglike kennis van vakinhoud en -hulpbronne te hê.

Dit is ook nodig dat onderwysers self lewenslange leerders en navorsers moet wees (Departement van Onderwys 2000:13). Om die nodige kennis oor kinder- en jeugliteratuur te verkry, is dit dus nodig vir die onderwyser om self 'n liefde vir lees te ontwikkel. Kinderliteratuur speel 'n kragtige rol in die ontwikkeling van lesers en daarom behoort die onderwyser 'n rolmodel vir leerders te wees deur self wyd te lees. Dit is nodig om 'n deeglike kennis van kinder- en jeugliteratuur op te doen, om die verskillende genres, skrywers en illustreerders te ken en bewus te wees van toekennings en pryse vir hierdie genres, skrywers en illustreerders. Dit is ook nodig om te leer hoe om geskikte tekste as onderrighulpmiddels te kies en om die gepastheid van tekste deur middel van spesifieke kriteria te evalueer (kyk na punt 5).

5.2 Vermoë tot die kritiese en historiese ontleding van kinder- en jeugliteratuur

Die onderwyser het 'n pastorale rol om te vervul en 'n verantwoordelikheid teenoor die gemeenskap (Departement van Onderwys 2000:14). Sodanige betrokkenheid by die samelewing kan hom/haar bewus maak van sosiale invloede op temas, karakters en perspektiewe in kinder- en jeugliteratuur deur die jare heen. Deur gemeenskapsbetrokkenheid en 'n bewuswees van wat in die sosiale omgewing aangaan, kan die onderwyser die uitwerking van kulturele, opvoedkundige, historiese en politieke invloede op tekste ontleed en sodoende 'n 'n sosiaal-kritiese (en dus ook 'n ekokritiese) bewustheid kweek.

5.3 Onderrig met behulp van kinder- en jeugliteratuur

Die Departement van Onderwys (2000:14) dui aan dat dit nodig is dat die onderwyser 'n kenner van sy/haar vakgebied sal wees: "The educator will be well grounded in the knowledge, skills, values, principles, methods and procedures relevant to the [...] learning area." Hierdie kennis behoort ook opgedoen te word met betrekking tot hulpmiddele en die suksesvolle aanwending daarvan in die klaskamer. Dit is dus belangrik dat die onderwyser vaardighede sal ontwikkel om tekste versigtig te kies. Onderrig met behulp van kinderliteratuur verg 'n deeglike kennis van onderrigstrategieë en vaardighede vir die suksesvolle integrering van hierdie tipe tekste in die klaskamer.

Vervolgens sal daar gelet word op die keuse van gepaste tekste vir gebruik in die klaskamer.

6. Die keuse van ekotekste vir die klaskamer

Wat die keuse van ekotekste vir die klaskamer betref verwys Bland (2014:77) na Buell (1995:7–8) se kriteria waaraan omgewingsgerigte fiksie moet voldoen. Dit sluit aspekte in soos die teenwoordigheid van die niemenslike omgewing, nie bloot as 'n milieu nie, maar as 'n teenwoordigheid wat suggereer dat menslike geskiedenis geïmpliseer is in natuurlike geskiedenis. Menslike belange mag nie in ekotekste voorgehou word as die enigste geldige belange nie en menslike verantwoordbaarheid ten opsigte van die omgewing is deel van die teks se etiese oriëntasie. Voorts moet die omgewing as 'n proses, eerder as 'n konstante of 'n gegewe, op 'n manier (selfs al is dit implisiet) deel van die teks wees.

Hierby kan riglyne gevoeg word soos voorgestel deur Mayer (1995:18, 19) en Rice, Dudley en Williams (2001:21):

- Wetenskaplike konsepte moet herkenbaar wees en daardie inligting moet feitelik korrek in die verhaal voorkom. Dit is nodig dat daar duidelik onderskei word tussen feit en fiksie. Wanvoorstellings in 'n verhaal kan nadelig wees, tensy dit as 'n besprekingspunt uitgewys en deel van die les gemaak word.
- Soos wat dit die geval met die inligting in die teks is, is die korrektheid en geloofwaardigheid van illustrasies ook belangrik. Hier kan veral ook gelet word op die voorstelling van geslagsgelyke karakters, asook op die voorstelling van diere, waardeur daar byvoorbeeld bepaal word of diere vermenslik word.
- Belangrik is ook die vraag of die storie 'n positiewe mens-natuur-ingesteldheid uitbeeld (my eie byvoeging).

Ek het die kinderboek *Velaphi die pikkewyn* deur Elmarie Botes (2005) vir ontleding gekies (sien afdeling 7). Die verhaal leen sigself daartoe om vanuit 'n ekokritiese perspektief gelees en ondersoek te word aangesien dit die leser konfronteer met die feite rondom die omgewingskwessie van oliebesoedeling en die invloed daarvan op seelewe. Verantwoordelikheid ten opsigte van die natuurlike omgewing en die mens se aandeel in die skending van die niemenslike omgewing, in hierdie geval die see, kom onder die loep en die voorstelling van die belang van niemenslike bestaansvorme, in hierdie geval pikkewyne, word ondersoek. Die teks is gemik op lesers van ongeveer 8 tot 12 jaar oud.

Die boek *Velaphi die pikkewyn* kan waarskynlik geklassifiseer word as 'n sogenaamde “science trade book” aangesien dit wetenskaplike feite bevat. In die laaste gedeelte van die boek, vanaf bladsy 37 tot 48, verskaf die skrywer wetenskaplike, feitelike inligting aan die leser. Boeke wat vir algemene leesgenot in die handel beskikbaar is (“trade books”) sluit alle fiksie in, daarom val kinderboeke ook in hierdie kategorie. Rice (2002:552) voer aan: “As more teachers adopted an integrated approach to teaching, the range of trade books that found their way into the science curriculum broadened to include not only science information books, but also fiction [...]”. Hierdie boeke het gewoonlik 'n storielyn wat help dat kinders sekere feitelike aspekte verstaan en onthou, beter as wat handboeke dit sou kon vermag. *Velaphi die pikkewyn* is so 'n boek, een wat 'n meer gefokuste en omvattende blik op enkele konsepte (soos die brilpikkewyn se habitat, gewoontes, fisiese voorkoms en ook oliebesoedeling as omgewingskwessie) bied.

7. Kritiese ontleding van ekotekste vir kinders

Inhoudsontleding is 'n navorsingsmetode waarvolgens tekste as geskrewe artefakte van 'n gemeenskap ontleed en geïnterpreteer word (White en Marsh 2006). Die inhoud van teksdata word verklaar deur kodering en die identifisering van temas en patrone. Die benadering wissel van impressionistiese, intuïtiewe en interpretatiewe ontleding tot sistematiese en kwantitatiewe tekstuele analise (Hsieh en Shannon 2005). Inhoudsontleding bied dus 'n navorsingsbenadering wat die inhoud van tekste vir kinders of jong lesers objektief en sistematies kan beskryf.

By die ontleding van kinderliteratuur as fiksietekste word daar gewoonlik twee vorme van navorsing toegepas, naamlik literêre ontleding en inhoudsanalise, elk met verskeie variasies. Vir die doeleindes van hierdie artikel gaan ondersoek ingestel word na wat die skrywer met die

ekoteks doen en veral na dit waaroor die teks handel. Inhoud word oorweeg vanuit 'n spesifieke perspektief – in hierdie geval 'n ekokritiese een.

Inhoudsontleding bied 'n objektiewe, sistematiese en kwantitatiewe navorsingsmetode. Die teksontleder kan wegbeweeg van subjektiewe opvattinge en eie opinies na 'n objektiewe beskrywing van die inhoud van 'n spesifieke gekose boek/teks.

7.1 Hoe om 'n ekoteks te ontleed

Daar is geen twyfel dat kinderliteratuur en daarom ook ekotekste vir kinders as belangrike onderrighulpmiddels beskou kan word nie. Onderwysers behoort dus opgelei te wees in die evaluering en keuse van hoëgehaltekindertekste wat onderrig en leer by alle leerders kan bevorder.

Riglyne by die lees van omgewingsgeoriënteerde kindertekste kan gevind word in voorstelle soos byvoorbeeld deur Azano, Tackett en Sigmon (2017), Beach, Enciso, Harste, Jenkins, Raina, Rogers, Short, Sung, Wilson en Yenika-Agbaw (in Leander 2009), Gamble (2013), asook Erdogan, Coskun en Usak (2011).

Aanvanklik is dit nodig om die ekoteks as 'n geheel te lees, met ander woorde vir estetika en vir genot. Daarna kan die verhaal meermale gelees word met die oog op die ontleding daarvan.

Tydens die volgende fase van die leesproses is dit nodig om aantekeninge van aanvanklike indrukke oor die verhaal, taalgebruik en die ingewikkeldheidsvlak van woordeskat te maak. Gedurende hierdie fase kan daar vasgestel en bepaal word vir watter ouderdomsgroep die betrokke werk geskik sal wees en kan daar ook nou besluit word oor die geskiktheid van die dialoog en optrede van karakters. In die geval van prentebouke kan daar in hierdie fase gelet word op die gepastheid van illustrasies.

Voorts kan die verhaal gelees word met die oog op strukturele samehang en hoe hoofstukke en verhaaldeure mekaar opvolg. Indien dit 'n prentebou is, kan daar gelet word op hoe woorde en illustrasies aangebied, voorgestel, georden en verwerk word. Tydens hierdie fase is dit nodig om die skryfstyl van die verhaal te bepaal, asook die gemoedstemming wat geskep word. Dit kan gedoen word deur byvoorbeeld te let op woordkeuses en ook op die rangskikking van woorde. By prentebouke kan kleure wat aangewend word belangrike inligting bevat. Gamble (2013:212) beweer dat die keuse van kleur 'n spesifieke bui/atmosfeer kan voorstel en dat blou byvoorbeeld verteenwoordigend kan wees van koue en afsydigheid, terwyl rooi genot, vriendskap en 'n gevoel van tevredenheid verbeeld.

Met die identifisering van die temas in 'n gegewe boek kan daar bepaal word wat die potensiaal daarvan as aanvullende bron van inligting in 'n klaskameropset kan wees. By 'n ekoteks kan daar spesifiek gesoek word na omgewingstemas soos dit voorkom in die beskrywing van byvoorbeeld natuurrampe, habitate van diere, omgewingsbesoedeling (soos oliebesoedeling) en omgewingsbeskerming (soos die beskerming van spesies en bedreigde diere).

Ondersoek kan ook ingestel word na die uitwerking/invloed en moontlike reaksies wat die teks mag ontlok, byvoorbeeld ingesteldhede teenoor diere en die respektering en waardering van die natuur en ander bestaansvorme.

By 'n ondersoek na voorkomste van omgewingsverantwoordelike gedrag in tekste (soos byvoorbeeld die voorsorg dat olie nie lek in die see nie, of dan die skoonmaak van oliebesmeerde pikkewyne om te voorkom dat hulle daarvan doodgaan) kan daar gelet word op omgewingsgedrag soos fisieke optrede, die beskerming van diere, reddingsoperasies indien onverantwoordelike optrede omgewingskwessies veroorsaak en die voorkoming van omgewingsbesoedeling.

Volgens Combrink (1989:389) is daar verskeie aktiwiteite wat voor, tydens en na die lees van 'n teks kan plaasvind. Hierdie aktiwiteite sluit die stimulering van leerders se nuuskierigheid deur die stel van prikkelende vrae in. 'n Verhaalgebaseerde benadering tot die gekose teks kan wees om vrae te vra wat die ontleding van die teks kan lei. Hierdie vrae kan ook in verskillende fases van die les aan leerders gestel word. Dit sluit vrae soos die volgende in:

Kennisvlakvrae:

1. Wie is die hoofkarakter in die verhaal en hoekom sê jy so?
2. Waar speel die verhaal af?
3. Dink jy pikkewyne kan regtig praat?
4. Hoekom dink jy het die pikkewyne so honger geword?
5. Hoekom het hulle ophou eet toe hulle verveer?
6. Wat dink jy is besoedeling?

Toepassingsvlakvrae:

1. Wat sou jy doen as jy 'n oliebesmeerde pikkewyn vind?
2. Hoe sou jy gevoel het as jy Velaphi was?
3. Dink jy dit is goed dat diere in stories soos mense praat, klere dra en in huise woon?
4. Gee 'n idee oor hoe 'n ander dier/diere of iets in die natuur self kon help om die pikkewyne te red.

Analisevrae:

1. Wie het tot die pikkewyne se redding gekom? Het dit gewerk?
2. Hoe is die pikkewyne gehelp?
3. Wat dink jy sou gebeur het as die pikkewyne nie gehelp is nie?
4. Wat dink jy sal die gevolge wees as ons die see aanhou besoedel?
5. Wat dink jy kan ons doen om te keer dat die see besoedel word?
6. Watter nuwe woord(e) het jy uit hierdie storie geleer?

Evalueringsvrae:

1. Dink jy hierdie storie sal help om mense te leer van die nare gevolge van besoedeling?
2. Wat dink jy is die les wat ons uit hierdie storie kan leer? / Die verhaal het my geleer oor ... of Die verhaal het my laat dink oor ...
3. Kon jy die storie maklik verstaan? Was die taalgebruik maklik om te verstaan?
4. Ek het die verhaal geniet / nie geniet nie, omdat ...

Emosionele betrokkenheid:

1. Ek was bly toe ...
2. Ek was jammer toe ...

Tydens die teksontleding van *Velaphi die pikkewyn* sal van hierdie vrae in die ondersoek aangewend word.

7.2 'n Ekokritiese teksontleding van *Velaphi die pikkewyn* (2005) deur Elmarie Botes

7.2.1 Inleiding

Velaphi die pikkewyn bied 'n ryke moontlikheid vir die aanwending van ekokritiese beginsels. Hierdie literêr-teoretiese benadering bied die geleentheid om te verstaan wat die skrywer deur middel van die onderskeie karakters, die verhaalmilieu en verhaaldeure oor die menslike verhouding met die natuurlike omgewing met die leser wil deel. Die leser word die geleentheid gebied om 'n spesifieke omgewingskwessie, naamlik omgewingsbesoedeling, te verken.

Die sleutelvraag wat die ondersoek en teksontleding lei, is: Hoe word die natuur en die niemenslike, in teenstelling met algemeen aanvaarde antroposentriese denke (die algemene aanvaarding en vooropstelling van die mens as die oorheerser en in beheer van niemenslike bestaansvorme) en menslike optrede teenoor die natuur en ander bestaansvorme, voorgestel? Om hierdie vraag te beantwoord is dit nodig om ondersoek in te stel na die belang van taalgebruik met behulp waarvan die mens-natuur-verhouding in die teks uitgebeeld word, en die interaksie van karakters met die natuurlike omgewing en die totale gemeenskap. Verhaalgebaseerde vrae wat die ontleding hier kan lei, is byvoorbeeld: “Dink jy hierdie storie sal help om mense te leer van die nare gevolge van besoedeling?” of “Wat dink jy is die les wat ons uit hierdie storie kan leer?” / Voltooi die volgende stelling: “Die verhaal het my geleer oor ...” of “Die verhaal het my laat dink oor ...”.

Die prenteboek word eerstens herhaaldelik gelees en daar word besin oor die belang van *Velaphi* as omgewingsgeoriënteerde karakter. Daar word gelet op taalgebruik en verhaaldeure wat die navorser in staat stel om tydens die ondersoek analitiese kategorieë te skep.

Aangesien hierdie verhaal relatief baie teks in vergelyking met illustrasies bevat, is dit nie 'n tipiese prenteboek nie. In der waarheid kan die hoeveelheid teks ontmoedigend wees, maar deur teksgedeeltes vir ontleding te identifiseer, kan die probleem oorkom word.

Die tema in *Velaphi die pikkewyn* (Botes 2005) is die omgewingskrisis van oliebesoedeling en die gevolglike katastrofiese uitwerking daarvan op die seelewe.

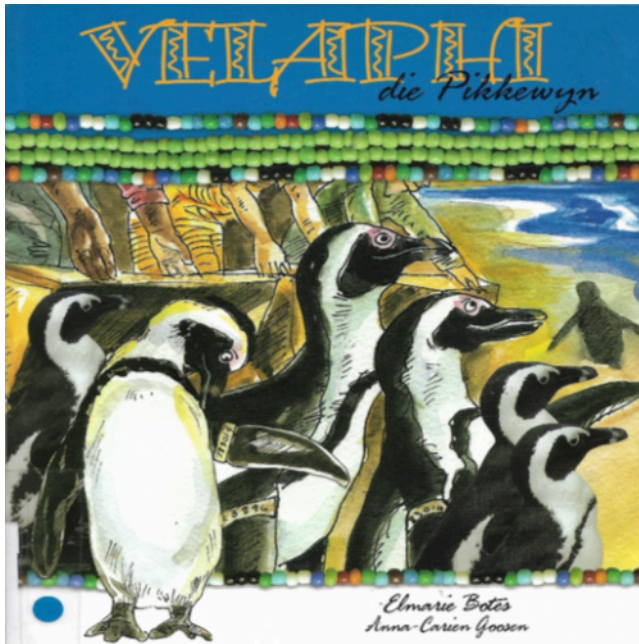
7.2.2 Ontleding

Van die eerste verhaalgebaseerde vrae wat gevra kan word, is byvoorbeeld: “Wie is die hoofkarakter?” en “Vanuit watter (wie se) perspektief word die verhaal vertel?” Die hoofkarakter is die jong pikkewyn, *Velaphi*, en sy gedagtegang en gewaarwordinge word deur 'n derdepersoonsverteller weergegee. *Velaphi* besef dat hy en die ander pikkewyne op Dasseneiland is en dat hulle besig is om te verveer. (Die antwoord op 'n vraag soos: “Hoekom

dink jy het die pikkewyne so honger geword?”, word vervolgens duidelik gemaak.) Die pikkewyne eet meer as gewoonlik en tel lekker gewig op en Velaphi besef die rede daarvoor is dat hulle vir drie weke op die eiland “gestrand” sal wees terwyl hulle verveer. In antwoord op die vraag: “Hoekom het hulle ophou eet toe hulle verveer?”, is die antwoord in die teks duidelik: Hulle sal nie kan jag vir vis nie, want hulle sal nie in die koue water oorleef sonder die beskerming van ’n behoorlike laag vere nie. Dan, sodra die nuwe veredos verskyn, beland Velaphi in ’n swart oliewolk in die see. Hy voel siek daarvan, kan nie vrylik beweeg nie en ly dus honger. Uiteindelik word hy gered en saam met ander pikkewyne by ’n akwarium deel van ’n skoonmaakproses. Die pikkewyne word gedokter, die olie word verwyder en so ontstaan daar ’n afhanklikheidsbesef by Velaphi. Hy beskou die mens as deel van die probleem, maar ook as deel van die oplossing. Die interafhanklikheid tussen die mens en niemenslike bestaansvorme word beklemtoon. Uiteindelik word Velaphi en ander pikkewyne in die see vrygelaat. (Hier kan die volgende vraag tot ’n klasbespreking lei: “Wat dink jy sou gebeur het as die pikkewyne nie gehelp is nie?”)

Op die voorblad van die boek is ’n illustrasie van pikkewyne op die strand met genommerde “armbandjies” om hulle vinne. In die agtergrond is mensehande wat kartondose oopmaak duidelik sigbaar. Hierdie illustrasie skep reeds die verwagting dat die verhaal die mens-dier-verhouding gaan ondersoek. Die verhouding tussen die mens en die natuur is een wat gewoonlik deur ’n hiërargie van oorheersing gekenmerk word, waar die mens die botoon voer. In hierdie verhaal is dit die mens wat die skade aan die natuur aangerig het, maar die mens is ook nou die “redder” van die pikkewyne. ’n Interessante klasgesprek na aanleiding van hierdie teenstrydigheid kan deur die onderwyser geïnisieer word. ’n Vraag soos die volgende kan aan die leerders gestel word: “Sou ’n ander dier/diere of iets in die natuur sêlf kon help om die pikkewyne te red?”

Alhoewel die omgewingskrisis van oliebesoedeling deur die mens veroorsaak is, gryp die gemeenskap in en poog om dit wat verkeerd en skadelik is om te keer deur ’n projek wat die redding, skoonmaak, rehabilitasie en vrylating van hierdie seediëre behels. Tydens hierdie verhaalgebeure word erkenning gegee aan die dier / niemenslike bestaansvorm as belangrik in eie reg. Hier kan die volgende verhaalgebaseerde vrae die ondersoek lei: “Wat dink jy sou gebeur het as die mense nie die pikkewyne gehelp het nie?” of “Wat dink jy sal die gevolge wees as die mens die see aanhou besoedel?”



Illustrasie 1. Voorblad van *Velaphi die pikkewyn* deur Elmarie Botes (2005). Illustrasies deur Anna-Carien Goosen. (Toestemming vir die gebruik van illustrasies op 30 Oktober 2019 deur LAPA Uitgewers verleen)

Reaksies wat hierdie teks by die jong lesers kan ontlok, is nuuskierigheid oor wat die lot van die pikkewyntjie kan wees, empatie, waardering en liefde vir die niemense, asook 'n positiewe gevoel oor hulpverlening en harmonieuse saambestaan met diere. 'n Gepaste vraag aan leerders hier sou byvoorbeeld wees: “Hoe sou jy gevoel het as jy Velaphi was?”

Omgewingsgedrag wat in die teksgedeeltes herkenbaar is, is fisieke optrede en ekobestuur. Daar word beskerming aan diere (pikkewyne) verleen en reddingshulpbronne (die skoonmaakprogram) word aangewend om die vernietigende uitwerking van oliebesoedeling teen te werk.

Die verhaal open met 'n jong pikkewyn se gewaarwording dat hy voortdurend honger is en dit is vir hom ongewoon en vreemd. Hy kom agter dit is ook nie net hy wat so voel nie.

“Is jy dan ook deesdae so vreeslik honger?” vra Velaphi verbaas.

“Ek is hééltyd honger,” kla Lolla. “Ek eet en eet en eet, maar ek bly honger.”

Velaphi skud sy kop. Dis darem snaaks dat hulle al twee so hongerig is. (6)¹

Die feit dat die pikkewyne kan ‘praat’ in die verhaal, kan deur die onderwyser benut word ten einde 'n klasgesprek aan die gang te sit oor die wenslikheid al dan nie van die toekenning van menslike eienskappe aan diere. Vrae wat hier gestel kan word, is byvoorbeeld: “Kan diere regtig praat?” of “Dink julle dat 'n dier regtig sal kan wonder en dink hoekom hy honger voel?”



Illustrasie 2. Pikkewyne wat jag. Illustrasie deur Anna-Carien Goosen (Botes 2005:5).
(Toestemming vir die gebruik van illustrasies op 30 Oktober 2019 deur LAPA Uitgewers verleen)

Op die vorige bladsy dien ’n volbladillustrasie van pikkewyne wat jag maak op skole vissies as ondersteuning van bostaande teksgedeelte.

Saam met die pikkewyntjies wonder die leser wat die rede vir hierdie skielike eetlus kan wees. Ingebed in hierdie teksgedeelte lê ’n wetenskaplike feit opgesluit: ververing vind by pikkewyne plaas – iets wat mettertyd in die daaropvolgende teksgedeeltes duidelik sal word. Beklemtoning van die dringendheid en die omvang van hierdie onbeheerbare drang na kos word byvoorbeeld in die woorde “honger” en “hongerig” gevind. ’n Verdere beklemtoning van die feit lê in woordgebruik soos “vreeslik” en “hééltyd”. Dan is daar ook die herhaling van die woord “eet”. Dit dui alles op die intensiteit van die eetlus wat die pikkewyne beetpak. Dit skep dadelik afwagting by die leser en ’n nuuskierigheid oor die rede agter die verskynsel.

Hierdie “vreeslike honger” wat die pikkewyne beetpak, is ’n lus vir vis. Van die begin af reeds is wetenskaplike feite in die teksgedeeltes ingewef: Pikkewyne eet vis. Hulle jag in skole in die waters van die oseaan op soek na vis en die spesifieke prooi is “ansjovis”: “Ja, ek is byna dood van die honger!” antwoord Lolla. “Ek is so lus vir ansjovis, ek kan aan niks anders dink nie” (5). Die drang om vis te verorber is dus allesoorheersend.

Om een of ander rede is die pikkewyne besig om vet te word. Dit is ’n verdere feit wat uit die teksgedeelte duidelik word:

“Velaphi, kyk daar!” sê Lolla skielik. Sy staar verstom na ’n vet pikkewyn wat eenkant staan en slaap.

“Ek weet nie, maar hy’s rêrig VET!” sê Lolla. (6)

Hierdie inligting word bevestig deur woordgebruik soos “waggel”, “sag”, “mollig”, “rond” en “plomp” en natuurlik in die herhaaldelike voorkoms van die woord “vet”.

Ten spyte van hierdie toestand van lompeheid en “vet” wees, “gly” Velaphi “glad en blink” deur die water. Hierdie inligting dui daarop dat pikkewyne op land nie so beweeglik is as in die water nie. Die groep pikkewyne “duik en draai en rol en tol” (7), want die see is hulle natuurlike gebied en dit is die plek waar hulle hul kos kry. Hier maak die skrywer gebruik van heerlike alliterasie met die herhaling van “d” en assonansie met die herhaling van “o” in ’n spel met klank. “Velaphi hap dié kant toe en daardie kant toe. Met sy maag trommeldik en sy oë halfpad toe van pure lekkerkry, swem hy lomerig terug Dasseneiland toe” (7).

Soos wat Bland (2014:76) beweer, bied literêre tekste vir kinders ’n medium tot taalverwerwing. Die leerders word aan ’n ryke woordeskat bekendgestel. Hier kan leerders byvoorbeeld gevra word om werkwoorde te identifiseer: “Werkwoorde is doenwoorde. Watter werkwoorde sien jy in die volgende sin? Die groep pikkewyne ‘duik en draai en rol en tol’, want die see is hulle natuurlike gebied en dit is die plek waar hulle hul kos kry.”

Die bewuswording van wat aan die gang is, volg: Velaphi lyk “kroeserig” en “uitgerafel” en “’n klomp van sy vere is heeltemal weg, en die ander vere lyk slordig en deurmekaar” (8) en “Ek verveer! My vere val uit!” (10). Leerders kan versoek word om bevestiging uit die teksgedeelte te identifiseer wat die slordigheid van die pikkewyne se vere te beskryf.

Velaphi onthou dat sy pa vir hom vertel het dat alle pikkewyne een keer per jaar verveer: “Ons vere raak verslete en kroes, en dan het ons nuwes nodig in hulle plek” (10).

Die pikkewyntjie besef ook hoekom hulle almal so hongereg is en soveel gewig opgetel het:

“En dis hoekom ons almal so vet is,” gaan Velaphi voort. “Ons kan dit nie in die water waag om kos te soek terwyl ons verveer nie, maar gelukkig is ons nou so lekker vet dat ons nie kos nodig het nie!” (10)

Verhaalgebaseerde vrae hier kan wees: “Hoekom is dit nie nodig vir die pikkewyne om nou te jag nie? Hoekom is hulle nie nou hongereg nie?”

Feitelike inligting word gegee in sy verdere verduideliking wanneer Lolla nie kan verstaan hoekom hulle nie kan swem nie: “Jy kan nie swem sonder vere nie! Jy sal mos nat en koud word en verdrink!” (10) ’n Verduideliking word verder in die teks verskaf dat “honderde pikkewyne [...] drie weke lank op Dasseneiland bly terwyl hulle verveer” (11). Uit hierdie inligting kry die leerders die antwoord op die vraag: “Hoekom kan die pikkewyne nie in die see swem terwyl hulle verveer nie?”

Dit is nie lank nie of die pikkewynkolonie spog met “nuwe swart en wit vere wat so blink in die son” en hulle is “fiets en fiks” ná die weke sonder kos.

Velaphi geniet sy terugkeer na die see. Hy “geniet homself gate uit”, speel in die water en eet weer “tot sy maag boepens staan”. Spanning verhoog wanneer Velaphi agterkom dat “iets verkeerd” is:

Die water rondom hom is nie meer helder en skoon nie. Dis pikswart en dit ruik aaklig. Om die een of ander rede werk sy splinternuwe vere ook glad nie goed nie. Hy word nat en koud ... Hy kry koud en hy sukkel om te swem. (12)

Die spanning word verhoog deur woordgebruik soos “pikswart”, “aaklig” en “sukkel”. Hierdie atmosfeer van dreigende onheil word verder uitgebrei in ’n daaropvolgende teksgedeelte en in die aanwending van woorde soos “koud”, “doodmoeg”, “brand”, “gemors”, “stinkend”, “hulpeloos”, “sleg” en “siek”:

Hy kruip koud en doodmoeg tot op die strand. Sy oë brand en sy vere is ’n groot gemors. Sy hele lyf is vol taai, swart, stinkende goed. Die swart goed sit vas end it brand sy mond en keel. Hy kyk hulpeloos om hom rond. Ora staan pikkewyne wat net so sleg en siek lyk soos hy. (12)

Vrae wat na aanleiding van teksgedeeltes gevra kan word, sluit werk-met-woorde-opdragte in soos: “Gee ’n sinoniem vir die woord ‘splinternuut’. Gee ’n antoniem vir die woord ‘pikswart’.”

Die omgewingskwessie van besoedeling en die gevaar wat dit vir die pikkewyne inhou, word sonder verdoeseling aan die leser voorgehou. Die oliebesmeerde pikkewyne is moeg, koud en siek. Die krisis kan hulle dood beteken. Hierdie boodskap word sonder omhaal van woorde aan die leser gebring. Die jong leser kry, soos wat Bradbery (2013:225) beweer, die geleentheid om omgewingskwessies vanuit ander perspektiewe te beleef, in hierdie geval uit die oogpunt van die pikkewyn. Die kind kry die geleentheid om ’n eie opinie oor hierdie omgewingskrisis te vorm.

Ter ondersteuning van die teksgedeelte beeld die volbladillustrasie (13) ’n pikkewyn uit wat in die “bek” van ’n pikswart olielaag beland. Die daaropvolgende illustrasie van ’n brandende, sinkende boot wat olie grootskaals in die see in lek, dien as versterking van die omvang van die krisis (14).



Illustrasie 3. Pikkewyn word verswelg in wolk van olie. Illustrasie deur Anna-Carien Goosen (Botes 2005:13). (Toestemming vir die gebruik van illustrasies op 30 Oktober 2019 deur LAPA Uitgewers verleen)

Die oplossing vir die probleem kom in die vorm van menslike ingryping. 'n "Groot sterk pikkewyn" deel Velaphi mee dat "daar hulp op pad is", en: "Ons het mense nodig om ons skoon te maak".

Aanvanklik is Velaphi bang vir die mense wat tot hulle redding kom. Hierdie onsekerheid en angs word verteenwoordig in woordgebruik soos "vreemde diere", "gevaarlik", "weghardloop", "knyp sy oë styf toe", "vreeslik", "verskriklik", "eensaam", "bang" en die herhaling "bang-bang", "skrik" en "koud". 'n Verhaalgebaseerde vraag hier sou wees: "Watter woorde wys vir julle hoe Velaphi aan die begin voel oor die mense wat hom wil help?"

Die spel met woorde in die voorafgaande teksgedeelte dien as 'n bevestiging van die angs en die lewensbedreiging wat onverantwoordelike menslike optrede vir die pikkewyne (seediere/niemenslike bestaansvorme oor die algemeen) inhou.

Die benaming "diere" in die identifisering van mense (15) is 'n erkenning van die mens as medespesie. Deur die verhaaldeure heen, waar die skoonmaakproses en die versorging van die pikkewyne uitgebeeld word, word die waardering en verknogtheid van die mens aan die niemenslike (die pikkewyne) onder die aandag van die leser gebring. Dit vergestalt in teksgedeeltes soos: "Hallo, klein pikkewyntjie, sê 'n vriendelike stem. Velaphi kyk op na 'n glimlaggende mens. 'Kom, jong, laat ons begin'" (17). Dit dien as bevestiging van die interaksie en van die besef van die onderlinge afhanklikheid tussen mens en dier (niemenslike) ook vanaf die menslike kant. Die teksgedeelte "Velaphi vat die vis versigtig uit die mens se hand sodat hy hom nie seermaak met sy skerp bek nie" (30) dui daarop dat die mens ook kwesbaar is en dat hy/sy op sy/haar beurt deur 'n dier beskerm kan word. Deur samewerking kan positiewe resultate verkry word. Die pikkewyn word geleidelik minder bang. Hy identifiseer 'n "vriendelike stem" en 'n "glimlaggende mens" wat tot sy redding gaan kom. Mense kan dus "nogal gaaf" (18) wees.

Die verhaal bied 'n teenstem teen die algemene opvatting van menslike dominansie: Die mens word nie uitsluitlik uitgebeeld as in opposisie met die natuur en die dier (pikkewyn) nie, maar as in samewerking daarmee. Hierdie teenstem kan beskou word as die antwoord op die ontologiese vraag van Gaard (2008:15), naamlik: Wie is ek in vergelyking met die natuurlike, die niemenslike? Die antwoord wat met hierdie teks verskaf word, is: Ek is 'n vriend van pikkewyne, ek is 'n vriend van die natuur. 'n Volledige (ietwat omslagtige) verslag van die skoonmaakproses kom in die teks voor. Die oliebesmeerde pikkewyne word skoongemaak en hulle kry die nodige mediese behandeling:

Die mens het verduidelik dat dit medisyne is wat hom beter sal maak en hy wil baie graag beter word.

"Jammer, klein pikkewyntjie, ek weet 'n inspuiting is bietjie seer [...] maar jy het minerale soos yster nodig om te keer dat jy sieker word" (18).

In 'n poging om die pikkewyne weer sterk en gesond te maak, word hulle ook gevoer:

Die vriendelike mense bring elke dag vir hulle lekker vis om te eet. Teen die derde dag voel Velaphi sommer al baie beter (20).

'n Vraag hier kan wees: “Hoe lank neem dit die mense om die pikkewyne skoon te was?” Na herhaaldelike wasse oor dae heen, word die pikkewyne in kampies geplaas sodat hulle vere kan herstel:

“Jy gaan vir so twee dae in 'n buitenste kampie bly. Teen daardie tyd behoort jou vere weer waterdig te wees en dan kan jy begin swem.” (26)

Uit hierdie teksgedeeltes leer die jong leser dat die besoedelde pikkewyn na 'n tydsame skoonmaakproses vir nog 'n paar dae op land gehou word sodat sy vere ten volle kan herstel van die oliebesoedeling. Die uiteinde is dat Velaphi weer “skoon en droog en warm en gelukkig” (27) voel. 'n Verhaalgebaseerde vraag hier sou kon wees: “Watter woorde wys vir jou dat Velaphi bly is om weer skoon te wees?”

Deur die ingryping van die mens is daar 'n daadwerklike ommekeer van die nadelige gevolge van onverskillige menslike optrede wat 'n antwoord bied op Gaard (2008:16) se tweede vraag oor die oplossing of die gepaste strategie wat die teks bied in reaksie op die ekologiese probleem. Dit is gewis nie die antwoord op die omgewingskwessie van besoedeling as 'n geheel nie, maar wel 'n oplossing vir hierdie spesifieke besoedelingsvoerval op hierdie spesifiek uitgebeelde tydstep.

Uiteindelik word die pikkewyne weer losgelaat in die see waar hulle hoort.

Vanaf bladsy 37 tot 47 word aanvullende inligting oor die brilpikkewyn gegee. Dit dien as waardevolle toevoeging tot die feitekennis wat in die verhalende teks voorkom. Daar is onder andere inligting oor die brilpikkewyn as 'n bedreigde spesie, asook die dodelike gevolge wat oliebesoedeling vir pikkewyne inhou.

Wenke vir aktiewe optrede en vir daadwerklike ingryping in die beskerming van die brilpikkewyn word gegee (47). Hier kan vrae soos die volgende aan leerders gevra word: “Wat dink jy is die les wat ons uit hierdie storie kan leer?” of “Voltooi die volgende: Die verhaal het my geleer oor ...” of “Die verhaal het my laat dink oor ...”

In aansluiting by Gaard (2008:20) se vraag oor wat die beoogde invloed van 'n ekoteks op jong lesers is, kan hier geantwoord word: Die teks beskik oor die vermoë om 'n omgewingskwessie te ontleed ten einde oplossings vir die probleem voor te stel.

Die teks kan lei tot daadwerklike optrede om omgewingsgeregtigheid en -volhoubaarheid te bevorder. Die jong leser ervaar tydens die lees van hierdie teks, en soos deur genoemde teksgedeeltes bevestig, die vreugde van 'n diepe verknogtheid aan die natuur. Die skrywer lewer met hierdie teks 'n kritiese blik op 'n kultuur van onverantwoordelike betreding van die natuurlike omgewing. Die verhouding tussen die mens en die niemenslike en die idee van die natuur as 'n verwickelde geheel kom aan bod. Indien die mens goed na die natuurlike omgewing en ander bestaansvorme omsien, is oorlewing en 'n harmonieuse saambestaan moontlik.

Die enigste kritiek wat hier gelewer sou kon word, is dat die niemenslike, die dier (pikkewyn), nie in die verhaal uitgebeeld word as 'n entiteit wat in staat is om deel te neem en saam met die mens aan die oplossing te werk nie. Die niemenslike word dus in 'n mate steeds as ondergeskik voorgestel. Gegewe dat oliebesoedeling as 'n mensgeskepte probleem uitgebeeld

word, sou daar egter nie van die benadeelde natuurwesens verwag kon word om deel ten neem en saam met die mens aan die oplossing van hierdie probleem te werk nie. Wat hier wel belangrik is, is dat die teks, soos wat Medress (2008) aanbeveel, vir jong lesers die geleentheid bied om die verband tussen hulle eie lewe en dit wat “daar buite” gebeur in te sien; om te leer verstaan en om met groter ekologiese bewustheid te leef.

Velaphi die pikkewyn is ’n ekoteks wat hom uitstekend leen tot die omgewingsbewusmaking van jong lesers.

8. Voorstelle vir die beplanning van ’n interdisiplinêre les: Die ekoteks in die klaskamer

Fiksietekste beskik oor die potensiaal om jong lesers te stimuleer in die ontwikkeling van wat Nikolajeva (2014:27) “reading expertise” noem. Hierdie leeskundigheid kan leerders in staat stel om kennis in te win terwyl hulle lees. Fiksie bied dus ’n weg na kennis, aangesien dit ’n waardevolle bron van inligting is. Nikolajeva (2014:21) redeneer dat opvoeders moet verstaan hoe kinders deur middel van fiksietekste kan leer:

The inescapable educational dimension of children’s fiction seemingly makes the issue of the epistemic value more pertinent: after all, children are supposed to be learning, and if they can learn from books and other fictions (films, games, apps), educators probably need to know how they do it.

Volgens Vardell en Wong (2014:31) neem digters waar en probeer hulle dan ’n verduideliking van die wêreld om ons gee. Dieselfde kan gesê word van die skrywer van fiksietekste vir kinders. By ’n verhaalgebaseerde benadering tot onderrig is leerders se voorkennis (dit wat hulle reeds weet en wat hulle na die klaskamer bring) belangrik, sowel as dit wat die leerder uit ’n teks en die illustrasies daarin kan leer (Vardell en Wong 2014). Die voorstelle wat volg kan dien as ’n raamwerk van hoe die teks, *Velaphi die pikkewyn* (Botes 2005), byvoorbeeld in ’n interdisiplinêre les benut kan word.

Ek betrek hier spesifiek gepaste inhoude en leerdoelwitte van die twee tersaaklike vakke, naamlik Lewensoriëntering en Afrikaans Huistaal, vir graad 4 (Intermediêre Fase) volgens die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) se Kurrikulum en Assessering Beleidsverklarings (KABV’s).

Wat die strategieë vir Lewensoriëntering betref stel die betrokke KABV (Departement van Basiese Onderwys 2011b:8) die deurlopende, holistiese ontwikkeling van die leerder tydens die kinderjare voor. Drie onderwerpdoelwitte word genoem, waarvan persoonlike en sosiale welstand een is. Een van die onderwerpe volgens die KABV (Departement van Basiese Onderwys 2011b:11) is persoonlike en sosiale welwees, en onder die spesifieke temas vir graad 4 is kwessies soos gesondheid, omgewingsverantwoordelikheid en sosiale verantwoordelikheid. Van die spesifieke doelwitte wat genoem word, is verantwoordelikheid en respek vir ander, asook ingeligte en verantwoordelike besluitneming oor die omgewing (Departement van Basiese Onderwys 2011b:10). Onderwerpe wat gedek word sluit onder andere lees vir genot, ’n gesonde omgewing en omgewingsverantwoordelikheid in, waaronder besoedeling val. ’n Les oor omgewingsbesoedeling kan van toepassing wees en lesinhoud, gebaseer op ’n verhaal oor oliebesoedeling van pikkewyne, kan met groot sukses aangewend

word. Voorts word die ontwikkeling van strategieë vir omgewingsbewaring en om die omgewing gesond te hou, ingesluit. Lees oor 'n gesonde omgewing is een van die doelwitte (Departement van Basiese Onderwys 2011b:11).

Huistaalonderrig in die Intermediêre Fase vereis die verdere ontwikkeling en verfyning van leerders se lees- en skryfvaardighede en die huistaalkurrikulum word volgens die volgende vaardighede gestruktureer: luister en praat, lees en kyk, skryf en aanbied, en taalstrukture en -konvensies (Departement van Basiese Onderwys 2011a:9).

'n Verhaalgebaseerde benadering tot taalonderrig kan daartoe bydra dat leerders ontwikkel en in staat is om:

vaardige, vrymoedige en kritiese lesers, skrywers en ontwerpers van en kykers na tekste te word. Dit sluit in die luister en kyk na, en lees en ontleding van tekste om te verstaan hoe dit saamgestel is en watter effekte dit het. Deur hierdie kritiese interaksie ontwikkel leerders die vermoë om tekste te evalueer. (Departement van Basiese Onderwys 2011a:12)

Voorstelle by die opstel van 'n tipiese lesplan sluit stappe in soos die keuse van 'n gepaste lestema en die daaropvolgende identifisering van onderrighulpmiddele, soos byvoorbeeld die gebruik van storieboeke. Vervolgens is daar die keuse van ('n) gepaste teks(te) vir die bepaalde graad- en leerdergroep.

Die heel eerste stap in die aanwending van die teks sal die voorlees van die verhaal in die klaskamer wees. Die leerders moet die storie hoor voordat enige van die volgende stappe kan plaasvind. Tydens hierdie fase word leerders se luistervaardighede, 'n onderafdeling van taalonderrig, ontwikkel. Indien leerders self die teks lees, word hulle leesvaardighede ontwikkel.

Studiegebied: Persoonlike en sosiale welstand (Lewensoriëntering) asook woordeskatontwikkeling en (mondelinge en geskrewe) taalvaardigheid (Afrikaans Huistaal)

Lestema: Menslike invloed op die aarde / die natuurlike omgewing

Fase: Graad 4 (Intermediêre Fase)

Hierdie les ontwikkel:

Kennis: Begrippe, woordeskat en feite oor pikkewyne

Vaardighede: Luister en reageer op 'n storie wat voorgelees is

Waardes en houdings: Waardering vir die uniekheid van pikkewyne; verantwoordelikheid teenoor die natuur en die niemenslike

Identifisering van sleutelwoorde: besoedeling, waterbesoedeling, oliebesoedeling, skade aan die omgewing en skade aan dierelewe. Hierdie proses kan beskou word as 'n ontwikkeling van Afrikaanse taalvaardigheid, aangesien nuwe woorde ontdek word as toevoegings tot die leerders se bestaande woordeskat.

Openingsboodskap aan leerders:

Menslike optrede en 'n soeke na 'n gemaklike lewe op aarde kan 'n direkte (en soms baie nadelige) invloed op die omliggende natuurlike omgewing hê. Deur egter die regte keuses te maak en besluite te neem, kan die negatiewe uitwerking op die grond, water, lug, hulpbronne en lewende wesens beperk of selfs verhoed word.

8.1 Identifisering en bekendstelling van begrippe

In die geval van *Velaphi die pikkewyn* kan hierdie begrippe omgewingskwessies soos besoedeling (spesifiek oliebesoedeling van die see), bedreigde spesies en bewaring insluit. Met die identifisering van hierdie begrippe word geletterdheid bevorder en die taalvaardigheid van leerders ontwikkel en aangevul.

Tipiese vrae aan leerders met die aanvang van die les sou wees: Wat dink jy is besoedeling? / Wat beteken dit as iets 'n bedreigde spesie is?

8.2 Woordeskat

Nuwe woorde kan geïdentifiseer en verduidelik word. Dit sluit woorde soos “ververing”, “kroeserig”, “uitgerafel”, “verslete”, “minerale” en “waterdig” in. Hierdie woorde kan iewers sigbaar op 'n witbord/swartbord/blaaibord geskryf word sodat leerders dit kan sien. Dit dien as integrering van Afrikaanse taalvaardighede. Die woorde kan in opvolgaktiwiteite soos stelwerk en mondelinge gesprekke ingespan word.

Hier kan die volgende vrae byvoorbeeld aan leerders gestel word: Gee 'n sinoniem uit die verhaal vir die woord “stukkend”. / Watter nuwe woorde het jy uit die verhaal geleer?

8.3 Aktiwiteite

'n Verskeidenheid aktiwiteite kan tydens die les plaasvind. Dit kan ook in opvolgse gebeur: Stel die leerders aan geïdentifiseerde begrippe bekend – skryf dit neer sodat leerders ook die woordvorme kan sien nadat hulle dit gehoor het. Identifiseer oliebesoedeling as 'n omgewingskwessie en verduidelik die invloed van besoedeling op die seelewe, en op spesies soos die brilpikkewyn. Lees gepaste gedeeltes uit die verhaal weer aan die leerders voor. Identifiseer woorde wat byvoorbeeld die gemoedstoestand van die pikkewyn aandui wanneer hy besef dat hy vol olie is en skryf dit op die bord neer. Woorde uit die teks is byvoorbeeld “pikswart”, “aaklig”, “hulpeloos”, “gemors”, “siek”, “sleg”, “seer”, en “verkeerd” (12–7). Hierdie woorde kan ook in geskrewe opdragte of stelwerk aangewend word (die ontwikkeling van skryfvaardighede). 'n Klasbespreking oor die emosionele impak van negatiewe woorde soos dié hier bo kan volg, waartydens leerders se taalvaardighede en praatvaardighede ontwikkel word. Dit kan volg op vrae deur die onderwyser, soos byvoorbeeld: Hoe laat die woorde “aaklig” en “gemors” jou/julle voel? Waaraan laat dit jou/julle dink?

'n Aktiwiteit waartydens leerders in die teks soek na rymwoorde of beskrywende woorde soek en dit dan in sinne aanwend, kan dien as 'n oefening in taalstruktuur en -gebruik.

Vervolgens kan 'n klasbespreking plaasvind oor byvoorbeeld die lot van oliebesmeerde pikkewyne, die mens se rol in die proses van besoedeling, moontlike teenoptrede en ingryping,

en verantwoordelikheid van die mens ten opsigte van die natuur en ander lewensvorme. Hier kan die opdrag byvoorbeeld wees: “Beskryf wat jy/julle sou doen as jy/julle ’n oliebesmeerde pikkewyn op die strand teëkom.” of “Wat dink jy/julle sal gebeur as die mens aanhou om die see te besoedel?” Tydens klasbesprekings word die mondelinge taalvaardighede van leerders, soos logiese opeenvolging van sinne en taalstrukturering, bevorder. ’n Tipiese opdrag kan aan leerders gegee word om byvoorbeeld ’n dialoog tussen twee mense tydens die skoonmaakproses van die oliebesmeerde pikkewyne te skryf.

’n Gesimuleerde aktiwiteit met die tema “die opruiming van oliestorting” kan volg. Hiertydens word leerders in klein groepe verdeel. Die leerders kan die rol van wetenskaplikes aanneem wat ’n olie lekkasie moet opruim. Eers sal die uitwerking van olie op diere met vlerke en vere gedemonstreer word. Materiaal wat hiervoor nodig is, is dinge soos plastiekkompe, kookolie, sponse, oogdruppers, watte, vere, water en skoonmaakmiddels. (As alternatief kan hierdie les deel van ’n wetenskapklas wees, waar die opruiming van ’n olie lekkasie voorgestel word.) Die prosedure sal soos volg verloop: Leerders sit vere in die water- en oliemengsel om te sien wat die uitwerking van olie op diere soos pikkewyne kan wees. Leerders kry die kans om die olie op die vere te probeer skoonkry. Druppels skoonmaakmiddels word op die vere gedrup en leerders gebruik sponse/watte in die skoonmaakpoging.

Die onderwyser beweeg deurgaans tussen die groepe deur en maak aantekeninge van leerders se ervaring, voorstelle en gevolgtrekkings. Na die tyd volg daar groepsbesprekings waartydens die leerders die prosedure en hulle bevindings in klein groepe verwoord (ontwikkeling van taalvaardighede). Die onderwyser lei die bespreking na aanleiding van die aantekeninge/notas op die bord. Die potensiële omgewingsimpak van die skoonmaakmiddels en -toerusting op die natuurlike omgewing kan ook bespreek word, na aanleiding van die volgende vrae: “Dink jy skoonmaakmiddels kan sleg wees vir die omgewing?” en “Wat sal gebeur as leë plastiekbottels in die natuurlike omgewing beland?”

Die leerders kry later die geleentheid om met voorstelle vorendag te kom oor hoe hierdie tipe omgewingskrisis afgeweer en voorkom kan word sodat opruiming en skoonmaak nie nodig sal wees nie. Hier kan leerders byvoorbeeld die opdrag kry om ’n plakkaat te maak oor die negatiewe gevolge van oliebesoedeling op die seelewe (ontwikkeling van skryfvaardighede). ’n Alternatief sou wees om leerders die geleentheid te gee om ’n gedig of limeriek oor die bewaring van die seelewe te skryf.

Afgesien van klasbesprekings en skriftelike opdragte / stelwerk om leerders se taalvaardigheidsvlakke te ontwikkel, kan leerders byvoorbeeld ook die geleentheid kry om hulle eie kortverhaal oor besoedeling te skryf (die ontwikkeling van leerders se kreatiewe skryfvaardigheid). Leerders se leesbegrip kan ook getoets word deur middel van mondelinge of skriftelike terugvoer op verhaalgebaseerde vrae.

Hierdie soort aktiwiteite stel die leerder in staat om hulle in Velaphi se lot in te leef. Die onderwyser kan deurgaans verhaalgebaseerde, leidende vrae stel. Opvolgaktiwiteite soos aktiwiteite vir leesbegrip, kreatiewe skryfwerk en mondelinge aktiwiteite, soos hervertelling, kan deur die onderwyser beplan word. Dit is tipies konstruktivisties is om só te onderrig, omdat leerders hierdeur aktief betekenis konstrueer.

8.4 Slotsom

Hoe groter die aaneenskakeling is tussen dit wat kinders in die wetenskapklas leer en die geletterdheidsvaardighede wat hulle nodig om te leer, hoe meer suksesvol sal die leerproses in beide leerareas wees (Vardell en Wong 2014:35). Indien fiksietekste die hulpmiddel kan wees vir die verbinding van vaardighede, konsepte en inligting oor die kurrikulum heen, is ons dit aan kinders verskuldig om stories aan te wend waar en wanneer ons kan. Tydens die mededeling van 'n verhaal met wetenskaplike feite daarin vervat, kan kinders aangemoedig word om die wêreld om hulle versigtig en aandagtig waar te neem deur al hulle sinuïe in te span. Sodoende word 'n nuuskierigheid oor die werking van dinge gekweek en “groot woorde” word in 'n sleutelwoordeskat versamel ter bevordering van die lees- en skryfproses.

Tydens die geheelontwikkeling van die leerders, speel storieboeke 'n al groter rol aangesien hierdie tipe tekste 'n ideale leergeleentheid skep. Teen die einde van 'n les soos hierdie een, behoort leerders in staat te wees om die belangrike oorsake van omgewingskwessies te verstaan en sommige oplossings daarvoor te kan identifiseer; woordeskat met betrekking tot omgewingskwessies te herken en te verstaan; en inligting te kan weergee en oorvertel. Leerders behoort ook die moontlikheid van soortgelyke toekomsgebeure te kan verwoord. Ander taalvaardighede kan betrek word, soos byvoorbeeld aktiwiteite gefokus op skryfwerk, aanbieding en taalgebruik soos wat in die vorige afdeling bespreek is.

'n Storiegebaseerde uitkoms bring mee dat leerders inligting wat gewoonlik slegs op rasionele vlak gekommunikeer word, op 'n gevoelsvlak ontvang en ervaar. Dit dra by tot die kind se holistiese ontwikkeling – selfstandige leer word gekombineer met die ervaring van leer as 'n genotvolle proses met kreatiewe denke, asook met 'n bewustheid en verstaan van eie denkprosesse.

'n Onderwyser behoort lesmateriaal te verskaf wat leerders sal boei en wat hulle betrokke sal kry tydens die leerproses. Hierdie manier van onderrig bied 'n bevredigende, suksesvolle lewering van taalvaardigheds-, geletterdheids- en ander kruiskurrikulêre insette.

Volgens Nikolajeva (2014:226) bevestig huidige navorsing oor die menslike brein dat lees, en veral die lees van fiksie, nie bloot 'n betekenislose, lekker tydverdryf is nie, maar dat dit onontbeerlik is vir kognitiewe, sosiale en emosionele ontwikkeling by die mens.

Die ryke woordeskat van kreatiewe skryfwerk, soos fiksietekste, maak daarvan 'n uitstekende onderrighulpmiddel, aangesien dit as skakel kan dien tussen wetenskaplike feite, omgewingsopvoeding en die geletterdheidsontwikkeling van leerders. Die proses van leer oor wetenskaplike feite, van omgewings- en geletterdheidsleer kan mekaar aanvul in die afsonderlike ontwikkeling van elk van die dissiplines.

9. Samevatting

Met hierdie artikel is daar ondersoek ingestel na praktiese maniere om deur middel van kinderliteratuur oor omgewingskwessies en oor die mens-natuur-verhouding te onderrig. Daar is voorstelle gemaak oor hoe om natuuresentreerde fiksietekste of ekotekste in die klaskamer aan te wend ten einde geletterdheid, en spesifiek omgewingsgeletterdheid, by leerders te

bewerkstellig. Ek het ook gefokus op die keuse van geskikte tekste en 'n ekokritiese inhoudsontleding van 'n teks is gedoen.

'n Ekopedagogie vir omgewingsgerigte kinderliteratuur behels volgens Gaard (2009:18–20) 'n verbondenheid tot die samehang tussen teorie en praktyk. So 'n pedagogie behels 'n soeke na gepaste tekste, kundigheid en aktiwiteite wat dit ten doel het om teorie in optrede of praxis om te sit. Daar is dikwels ook 'n ingeboude suggestie van betrokke burgerskap teenwoordig, soos gedemonstreer word deur 'n gemeenskap wat optree deur oliebesmeerde pikkewyne te red en skoon te maak. Dit help leerders om klaskamer kennis op 'n praktiese wyse aan te wend deur die ingryping en optrede teen anti-ekologiese sosiale praktyke.

Volgens Gaard (2009:18) lê die kernorsaak van die omgewingsgeregtighedsprobleem in die mens se geneigdheid om hom-/haarself te vervreem van die natuurlike omgewing, in die “aparte self”, en in die miskenning van onderlinge verbondenheid; daarom beskou sy die herstel van hierdie verbintnisse tussen teorie en praktyk en tussen lesende individue en hulle optrede, as oplossings vir die probleem.

Talle maniere bestaan om ekogeleterdheid by leerders te ontwikkel. Met hierdie artikel ondersoek ek maar een voorbeeld van hoe 'n ekoteks in die klaskamer aangewend kan word. In 'n opvolgartikel kan leerders se reaksie op die lees van 'n verskeidenheid ekotekste vir die jeug ondersoek word.

Bibliografie

Azano, A.P., M. Tackett en M. Sigmon. 2017. Understanding the puzzle behind the pictures: A content analysis of children's picture books about autism. *AERA Open*, 3(2):1–12.

Bartosch, R. en S. Grimm. (reds.). 2014. *Teaching environments: Ecocritical encounters*. Frankfurt: Peter Lang.

Beach, R., P. Enciso, J. Harste, C. Jenkins, S.A. Raina, R. Rogers, K.G. Short, Y.K. Sung, M. Wilson en V. Yenika-Agbaw. 2009. Exploring the “critical” in critical content analysis of children's literature. In Leander (red.) 2009.

Bergthaller, H. 2014. What is ecocriticism? <http://easlce.eu/about-us/what-is-ecocriticism> (2 Oktober 2019 geraadpleeg).

Bland, J. 2014. Ecocritical sensitivity with multimodal texts in the EFL/ESL literature classroom. In Bartosch en Grimm (reds.) 2014.

Botes, E. 2005. *Velaphi die pikkewyn*. Illustrasies deur Anna-Carien Goosen. Pretoria: LAPA Uitgewers.

Bradbery, D. 2013. Bridges to global citizenship: Ecologically sustainable futures utilizing children's literature in teacher education. *Australian Journal of Environmental Education*, 29(2):221–37.

- Buell, L. 1995. *The environmental imagination*. Harvard: Harvard University Press.
- . 2005. *The future of environmental criticism: Environmental crisis and literary imagination*. Oxford: Wiley-Blackwell.
- Buell, L., U.K. Heise en K. Thornber. 2011. Literature and environment. *The Annual Review of Environment and Resources*, 36:417–40.
- Capra, F. 2007. Sustainable living, ecological literacy, and the breath of life. *Canadian Journal of Environmental Education*, 12:9–18.
- Clark, T. 2011. *The Cambridge introduction to literature and the environment*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Combrink, L.E. 1989. Die onderrig van prosa in Afrikaans as eerste taal in standerd 3, 4 en 5. PhD-proefskrif, Universiteit Stellenbosch.
- Departement van Basiese Onderwys. 2011a. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad 4–6, Afrikaans Huistaal. Pretoria: Staatsdrukker.
- . 2011b. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring Graad 4-6, Lewensoriëntering. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys. 2000. Norms and standards for educators. Regeringskennisgewing 82 van 2000, *Government Gazette*, 20844(4). Pretoria: Staatsdrukker.
- Diakiw, J.Y. 1990. Children's literature and global education: Understanding the developing world. *The Reading Teacher*, 43(4):296–300.
- Dwyer, J. en S.B. Neuman. 2008. Selecting books for children birth through four: A developmental approach. *Early Childhood Education*, 35(6):489–94.
- Erdogan, M., E. Coskun en M. Usak. 2011. Developing children's environmental literacy through literature: An analysis of 100 basic literary works. *Eurasian Journal of Educational Research*, 42:45–62.
- Gaard, G. 2008. Towards an ecopedagogy of children's environmental literature. *Green Theory and Praxis: The Journal of Ecopedagogy*, 4(2)11:24.
- . 2009. Children's environmental literature: From ecocriticism to ecopedagogy. *Neohelicon*, 36:321–34.
- Galda, L. en B. Cullinan. 2006. *Literature and the child*. Belmont: Wadsworth.
- Galda, L., G.E. Ash en R.E. Cullinan. 2000. Children's literature. In Kamil, Mosenthal, Pearson en Barr (reds.) 2000.

- Gamble, N. 2013. *Exploring children's literature: Reading with purpose*. Los Angeles: SAGE.
- Garrard, G. 2012. *Ecocriticism*. Londen: Routledge.
- Glotfelty, C. en H. Fromm (reds.). 1996. *The ecocriticism reader: Landmarks in literary ecology*. Chicago: University of Georgia Press.
- Hardman, J. 2016. Constructivism and teacher education. In Okeke, Abongdia, Olusola Adu, Van Wyk en Wolhuter (reds.) 2016.
- Hsieh, H. en S. Shannon. 2005. Three approaches to qualitative content analysis. *Qualitative Health Research*, 15(9):1277–88.
- Hunt, P. 2001. *Children's literature*. Oxford: Blackwell.
- Irwin, P. en H. Lotz-Sisitka. 2014. History of environmental education in South Africa. In Loubser (red.) 2014.
- Jonassen, D.H. 1994. Thinking technology: Toward a constructivism design model. *Educational Technology*, 34(4):34–7.
- Kamil, M.L., P.B. Mosenthal, P.D. Pearson en R. Barr (reds.). 2000. *Handbook of reading research, volume III*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Vennote.
- Kriesberg, D.A. 1999. *A sense of place: Teaching children about the environment with picture books*. Englewood: Teacher Ideas Press.
- Kruger, E. 2009. Konstruktivistiese beginsels en taalonderrig: Ontwikkeling van 'n navorsers se eie epistemologie. *Acta Academia*, 41(2):180–210.
- Lawrence, D., M. le Cordeur, L. van der Merwe, C. van der Vyver en R. van Oort. 2014. *Afrikaansmetodiek deur 'n nuwe bril*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Leander, K.M. (red.). 2009. *58th Yearbook of the National Reading Conference*. Wisconsin: National Reading Conference.
- Loubser, C.P. (red.). 2014. *Environmental education and education for sustainability: Some South African perspectives*. Pretoria: Van Schaik.
- Loubser, H. 2016. Die opvoedkundige waarde van ekoliterêre tekste: 'n Toepassing van Adrian Rainbow se sienings op 'n Afrikaanse jeugverhaal, 'n oorgangsroman en 'n prenteboek vir kinders. *LitNet Akademies*, 13(3):630–71.
- . 2017a. Omgewingsdiskoers in wetenskapsfiksie vir kinders met verwysing na die *Anna Atoom*-reeks deur Elizabeth Wasserman. *LitNet Akademies*, 14(2):565–607.
- . 2017b. Die ontwikkeling van ekogeletterdheid deur middel van 'n Afrikaanse leesreeks. *LitNet Akademies*, 14(3):822:65.
-

- . 2018. Uitdagings van die Antroposeen: Onderwys in die era van ‘n mensgemaakte wêreld. *LitNet Akademies*, 15(3):893–925.
- Mayer, D.A. 1995. How can we best use children’s literature in teaching science concepts? *Science and Children*, 32(6):16–43.
- Medress, A. 2008. Storybooks: A teaching tool for sustainability. *Independent Study Project (ISP) Collection*, 65. https://digitalcollections.sit.edu/isp_collection/65/ (22 Julie 2019 geraadpleeg).
- Meyer, S. 2018. Reaksie op die artikel “‘n Ekokrities-filosofiese perspektief op die kortverhaal ‘Katvoet’ (Riana Scheepers)” deur Carien Smith (*Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 58(2):310–329). *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 58(3):622–6.
- Mishra, S.K. 2016. Ecocriticism in children’s literature: An analysis of Amit Garg’s *Two tales*. *Galaxy*, 5(V):91–6.
- Morris, M. 2018. Ecological consciousness and curriculum. In Reid (red.) 2018.
- Murphy, P. 2009. Using picture books to engage middle school students. *Middle School Journal*, 40(4):20–4.
- Nikolajeva, M. 2014. *Reading for learning: Cognitive approaches to children’s literature*. Amsterdam: John Benjamins Publishing.
- Okeke, C., J. Abongdia, E. Olusola Adu, M. van Wyk en C. Wolhuter (reds.). 2016. *Learn to teach: A handbook for teaching practice*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Olusegun, S. 2015. Constructivism learning theory: A paradigm for teaching and learning. *IOSR Journal of Research and Method in Education*, 5(6):66–70.
- Orr, D. 1992. *Ecological literacy: Education and the transition to a postmodern world*. State University of New York: New York Press.
- Pelech, J. 2013. *Guide to transforming teaching through self-inquiry*. Charlotte, North Carolina: Information Age Publishing.
- Reid, A. (red.). 2018. *Curriculum and environmental education: Perspectives, priorities and challenges*. Londen: Routledge.
- Rice, D.C. 2002. Using trade books in teaching elementary science: Facts and fallacies. *The Reading Teacher*, 55(6):552–65.
- Rice, D.C., A.P. Dudley en C.S. Williams. 2001. How do you choose science trade books? *Science and Children*, 38(6):18–22.
- Sauvé, L. 2002. Environmental education: Possibilities and constraints. *Connect*, XXVII(1–2):1–4.
-

Schreuder, D.R. 2010. *Facto en die Flixies*. Bellville: Ebony Books.

Sharp, L.A., E. Diego-Medrano en B. Coneway. 2018. What's the story with children's literature? A content analysis of children's literature courses for preservice elementary teachers. *Reading Horizons*, 57(2):1–16.

Singh, S. en S. Yaduvanshi. 2015. Constructivism in [the] science classroom: Why and how. *International Journal of Scientific and Research Publications*, 5(3):1–7.

Smith, S. 2012a. Die aard van ekopoësie teen die agtergrond van die ekokritiese teorie met verwysing na enkele gedigte van Martjie Bosman. *LitNet Akademies*, 9(2):500–5.

—. 2012b. Plek en ingeplaaste skryf. 'n Teoretiese ondersoek na ingeplaaste skryf as ekopoëtiese skryfpraktyk. *LitNet Akademies*, 9(3):887–928.

—. 2014. Ekokritiek en die nuwe materialisme. 'n Ondersoek na die nuwe materialisme in enkele gedigte van Johann Lodewyk Marais uit die bundel *In die bloute* (2012). *LitNet Akademies*, 11(2):749–74.

Stephens, J. 1992. *Language and ideology in children's fiction*. Londen: Longman.

Taylor, F. 2003. Content analysis and gender stereotyping in children's books. *Teaching Sociology*, 31(3):300–11.

Vardell, S.M. en J.S. Wong. 2014. Observe, explain, connect. *Science & Children*, 51(8):31–5.

White, M.D. en E. Marsh. 2006. Content analysis: A flexible methodology. *Library Trends*, Somer:22–45.

Eindnota

¹ Tydens die ontleding van die verhaal sal bladsynommers van die fiktiewe teks bloot tussen hakies verskaf word.