

# DIE VOORBEREIDHEID VAN ONDERWYSERS OM AFRIKAANSE KINDER- EN JEUGLITERATUUR TE ONDERRIG

**Elma Marais**

orcid.org/0000-0002-8674-7206

Noordwes-Universiteit, Suid-Afrika

Elma.Marais@nwu.ac.za

## OPSOMMING

Die doel van hierdie artikel is om verslag te doen van 'n studie wat geloods is om te bepaal wat onderwysers in die intermediêre fase se gereedheid is om letterkunde in die klaskamer te onderrig en te gebruik. Die studie is onderneem vanuit 'n interpretatiewe paradigma waarna 'n kwalitatiewe navorsingsbenadering gevolg is. Die kwalitatiewe benadering het aan die navorser die geleentheid gegee om die navorsingsvraag in diepte te ondersoek. Buiten dat daar van die kwalitatiewe navorsingsbenadering gebruik gemaak is, is 'n fenomenologiese ontwerp gebruik sodat die fenomeen met die deelnemers bespreek kon word en ryk beskrywings daaruit gehaal kon word. Daar is in die studie gevind dat onderwysers wat deel was van die studie nie noodwendig voorbereid is om letterkunde te onderrig nie. Vakadviseurs is in party gevalle ook nie in staat om werklik leiding aan die onderwysers te gee nie.

## ABSTRACT

The aim of this article is to give an account of the study conducted to determine if teachers in the intermediate phase are ready to teach and to use literature within the classroom. The study was conducted from an interpretive paradigm and a qualitative research approach was used. The qualitative approach gave the researcher the opportunity to examine the research question in depth. Aside from the qualitative research approach, a phenomenology design was used in order to get rich descriptions of the participants that emerged within the phenomenon. The study has shown that the teachers who participated in the study were not

necessarily ready and knowledgeable on how to use literature in the teaching of language or how to teach literature itself. In some cases, the department subject advisors were not able to lead and support these teachers in the integration of literature within the curriculum.

**Trefwoorde:** kinder- en jeugliteratuur onderrig; intermediêre fase; interpretatiewe paradigma; kwalitatiewe navorsing; fenomenologie

**Keywords:** children's literature; intermediate phase; interpretive paradigm; qualitative research; phenomenology

## INLEIDING

Die Europese Kommissie (EC 2007) het die gehalte van onderrig en onderwyseropleiding as sleutelfaktore geïdentifiseer in 'n poging om die gehalte van onderwysstelsels te verseker en die opleiding wat onderwysstudente ontvang, te verbeter. Volgens 'n studie deur Barber en Mourshed (2007, 1) ten opsigte van die algemene eienskappe van die mees geslaagde skoolstelsels, staan die onderwyser sentraal. Barber en Mourshed (2007, 1) beweer dat “the quality of an education system cannot exceed the quality of its teachers” en dat “the only way to improve outcomes is to improve instruction” (Barber en Mourshed 2007, 1). As sodanig is die handhawing van die verbetering van die gehalte van onderrig onmisbaar vir die bereiking van Suid-Afrika se onderwysdoelwitte (SA 2010).

Onderwysers in die intermediêre fase ondervind toenemend druk om beter resultate te lewer (SA 2010) en om leerders voor te berei vir 'n voortdurend veranderende en tegnologies gevorderde wêreld (Cope en Kalantzis 2000). Die onlangse bevindings van die “Progress in International Reading Literacy Study” (PIRLS) het verder bewys dat veral lees en lees met interpretasie 'n probleem is in Suid-Afrikaanse skole (Spaull 2017). Hierdie soort druk kan onderwysers laat wonder wáár en óf kinder- en jeugliteratuur (KJL)<sup>1</sup> in die intermediêre fase inpas. 'n Voortslepende debat oor wat beskou word as toepaslike en doeltreffende leesonderrig vir leerders het met tye aan kinder- en jeugliteratuuronderrig voorkeur gegee bo vaardigheidsgebaseerde onderrig, en omgekeerd. Terwyl die meeste onderwysers sou saamstem dat 'n intermediêre fase-program wat op 'n kombinasie van heeltaalonderrig, vaardigheidsgebaseerde onderrig en KJL van hoë gehalte fokus, die beste is vir die ontwikkeling van geletterdheid, gee die oorweldigende gebruik van kommersieel vervaardigde leesprogramme in die laerskool te kenne dat KJL, bo en behalwe beknopte weergawes van antologieë, nie noodwendig hoog aangeskryf word nie (Kersten, Apol en Pataray-Ching 2007). Die doel van hierdie artikel is om verslag te lewer van 'n empiriese studie waarin onderwysers se kennis aangaande die onderrig van KJL in die intermediêre fase ondersoek is.

1 Die term “kinder- en jeugliteratuur” word in die studie gebruik en verwys na letterkunde, literatuur, gedigte en enige ander vorm van stories wat vir leerders en die jeug gepas is.

## DIE GEBRUIK VAN KINDER- EN JEUGLITERATUUR IN DIE AFRIKAANSE SKOOLKURRIKULUM

Vir dekades het navorsing getoon dat kinderboeke nie net groot plesier aan lesers verskaf nie, maar dat dit ook 'n beduidende rol speel by leerders se kognitiewe, sosiale en geletterheidsukses (Griffith 2001; Pressley et al. 1997). Die onderwysers wat tyd inruim vir gereelde stillees en wat boeke en outeurs met hul leerders deel, verskaf 'n positiewe inslag sodat die leerders buite die skool verder lees (Anderson, Wilson en Fielding 1988).

Diepsinnige nadenke oor en persoonlike ondervinding met KJL en boeke wat onderwysers met leerders kan deel, moet in die besonder deel wees van onderwyserskennis voordat boeke aan leerders bekendgestel kan word (Chambers 1985). Day (1991, 187) stel dit soos volg: "When the teacher's experiences with literature are limited, what she communicates to children will also be limited." Die leiding van onderwysers na meer deurdagte en analitiese resepsie van KJL staan sentraal in die opbou van ondervinding en 'n repertorium van boeke wat onderwysers nodig sal hê om wye en verrykende literêre ervarings met leerders te deel (Pavonetti 1997). Omdat KJL so belangrik is vir leerders, behoort dit belangrik te wees vir onderwysers. Volgens Hoewisch (2000, 2) is dit "unfortunate that something that can play such a critical role in children's lives is often relegated to a less than critical role in teacher education".

Die doel van hierdie studie was om te bepaal oor watter literêre komponente<sup>2</sup> onderwysers moet beskik en reeds beskik om hulle gereedheid te bepaal vir die onderrig van Afrikaanse letterkunde in die intermediêre fase. Daar is verder gepoog om te bepaal wat onderwysers se ingesteldheid is ten opsigte van KJL, onderwysers se inhoudskennis van KJL, en laastens, onderwysers se vaardighede ten opsigte van die integrasie van KJL in die klaskamer.

Volgens Hoewisch (2000, 3) moet kinder- en jeugliteratuuropleiding ondersoek word vir die **literêre waarde** daarvan. Dit is belangrik dat onderwysers kennis dra oor verskeie aspekte van KJL soos onder meer die volgende:

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

**Die geskiedenis van KJL** is belangrik omdat dit aan onderwysers die geleentheid gee om te analiseer wat die opvoedkundige uitwerking van historiese tekste of klassieke werke kan wees. Volgens Hoewisch (2000, 4) moet onderwysers genoegsame kennis hê van outeurs, illustreerders en elemente vanuit die geskiedenis wat vir onderwysers,

---

2 Literêre komponente sluit die volgende komponente in: teorieë relevant tot KJL, die evaluering en keuse van KJL en KJL as genre.

kurrikulumontwerpers en publiseerders belangrik is veral met betrekking tot die gebruik van KJL in die klaskamer.

**Die geleentheid om KJL as onderrigmateriaal te gebruik** moet deur onderwysers ondersoek word, juis omdat daar so 'n groot verskeidenheid is om van te kies en dit in verskeie vakke en dissiplines aangewend kan word. Onderwysers moet kan evalueer watter boeke die beste gebruik kan word en watter boeke die geskikste is om met leerders te deel (Hoewisch 2000, 5). Dit is belangrik om die leerder as individu in ag te neem omdat leerders met verskillende karakters assosieer, in verskillende onderwerpe belangstel en so meer. Daarom kan die leerder as individu nie oor die hoof gesien word nie.

**Pedagogiese kennis** behels onder meer om die gepaste boeke te selekteer vir die bepaalde doel waarvoor onderwysers dit wil aanwend in die onderrig en hoe dit geïntegreer moet word. Dit dien geen doel om slegs die boek in die klas voor te lees nie; leerders leer dan slegs die “storie” ken, en nie die betekenis daarvan nie. Indien leerders slegs die oppervlakkige betekenis van KJL leer ken, ontwikkel hulle nie die vermoë om boeke te evalueer nie, en word kritiese denke nie aangewakker nie.

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

**Literêre beginsels** is van die uiterste belang. Daar moet nie slegs op die opvoedkundige waarde wat KJL tot skoolonderrig kan bydra, gefokus word nie. Onderwysers moet begryp dat die outeur nie hierdie gebruik in gedagte gehad het toe die boek geskryf is nie (Hoewisch, 2000, 7). Alhoewel 'n boek soos *Aboretha, die heks met die groen hare* baie goed gebruik kan word om die mens se invloed op die natuur uit te beeld, kan die karakters, tema en styl ook lesers aangryp. KJL is 'n literêre vorm en kan daarom deur literêre beginsels soos die narratologie ondersoek word (Du Plooy 2004, 24). Daar is 'n groot verskeidenheid boeke en juis dit maak die keuse vir ouers en onderwysers moeilik. Elke leerder sal met 'n sekere soort verhaal en onderwerp identifiseer. Elke soort verhaal hou bepaalde voordele vir die leerder in, daarom is dit belangrik om die voor- en nadele van elk van die soorte verhale te ken en te weet op watter stadium van kinderontwikkeling watter soort boek die beste is (Evans, Joubert en Meier 2017, 24; Lohann 1986, 8; Steenberg 1982, 4).

Indien onderwysers slegs oppervlakkige inhoudskennis in dié opsig het, kan daar te veel klem gelê word op assessering wat die genot van en reaksie op KJL kan

demp (Cremin 2007, 3; Dressel 2005, 750). As onderwysers nie vir genot lees nie en nie literêre vorme kan herken nie, sal hul ook nie die genot van lees en KJL aan die leerders in hulle klas kan oordra nie. Daar moet onder meer, soos reeds genoem, na die narratiewe elemente soos karakterisering, ruimte, tyd, fokalisator en verteller van die onderskeie boeke gekyk word asook na die funksie en betekenis van die illustrasies wat gebruik word. Leerders moet KJL kan waardeer en die dieper betekenis kan raaksien, juis omdat dit toekomstige lees kan bevorder en leerders se woordeskat kan uitbrei. Volgens Hoewisch (2000, 8) kan dit veral gedoen word wanneer onderwysers in groepe hulle ondervinding oor bepaalde boeke bespreek, omdat hierdie onderwysers dan 'n dieper waardering vir die boek ontwikkel.

Veranderinge ten opsigte van ingesteldheid, inhoudskennis en vaardighede ten opsigte van die integrasie van KJL word sterk beïnvloed deur die verband waarbinne onderwysers leer en onderrig. Om te bepaal of onderwysers voorbereid is om Afrikaanse letterkunde te onderrig is 'n empiriese ondersoek onderneem. Vervolgens sal die empiriese ondersoek deeglik uiteengesit word.

## NAVORSINGSMETODOLOGIE

Die empiriese ondersoek is gebaseer op 'n konstruktivistiese epistemologie en ingebed in 'n interpretivistiese navorsingsparadigma. Interpretivistiese navorsing is gebaseer op die aanname dat mense hulle eie subjektiewe en intersubjektiewe betekenis skep en daarmee assosieer terwyl hulle met die omgewing omgaan. 'n Kwalitatiewe navorsingsbenadering is gevolg om sodoende aan die navorser die geleentheid te bied om die individue se perspektief oor die fenomeen te kry en sodoende te verstaan hoe individue die fenomeen begryp.

Die ondersoek na die ingesteldheid, inhoudskennis en vaardighede ten opsigte van die integrasie van KJL in die klaskamer is onderneem vanuit 'n kwalitatiewe benadering, 'n interpretatiewe paradigma en 'n fenomenologiese ontwerp.

In hierdie studie is daar gebruik gemaak van 'n doelgerigte steekproef om die deelnemers te identifiseer. Die doelgerigte steekproef is gedoen in die Kenneth Kaunda distrik, Noordwes, by skole wat Afrikaans Huistaal of Afrikaans as Eerste Addisionele Taal aanbied. Drie vakadviseurs in die intermediêre fase is geraadpleeg om te bepaal watter kennis hulleself aangaande KJL het en om hulle opname van die onderwysers wat Afrikaans onderrig in hierdie distrik ten opsigte van die integrasie van KJL in die klaskamer te bekom. Die doelgerigte steekproef is ook gebruik om 34 onderwysers van skole in die Kenneth Kaunda distrik waar Afrikaans Huistaal en Afrikaans as Eerste Addisionele Taal onderrig word, te raadpleeg om te bepaal wat onderwysers se ingesteldheid is betreffende KJL om daarvolgens ook onderwysers se inhoudskennis en vaardighede ten opsigte van die integrasie van KJL te ondersoek.

## DATA-INSAMELING EN -ANALISE

Daar is van oop vrae en die titelherkenningstoets (THT) gebruik gemaak om 'n vraelys saam te stel en aan onderwysers en vakadviseurs te stuur. Met hierdie vraelys wat bestaan uit 'n aantal oop vrae is daar gepoog om vroeg reeds onderwysers en vakadviseurs se ingesteldheid, inhoudskennis en vaardighede ten opsigte van die integrasie van KJL te bepaal en om sodoende, na aanleiding van die data wat met behulp van die vraelyste ingesamel is, die onderhoude daarby aan te pas.

As deel van die oop vrae is die THT by die vraelys wat aan die deelnemers gegee is, ingesluit. Die THT is in 1990 deur Cunningham en Stanovich ontwikkel en kan gebruik word om die **teksblootstelling van 'n persoon te toets** (Cunningham, Stanovich en Stanovich 1990; McBride-Chang et al. 1993, 237). McBride-Chang et al. (1993, 237) beweer dat die THT een van die betroubaarste toetse is om 'n persoon se blootstelling aan boeke te bepaal.

Om van die THT gebruik te maak, moes daar boeke geselekteer word wat werklik bestaan en ook titels wat nie werklik bestaan nie (Masterson en Hayes 2007). Die titels van boeke wat nie werklik bestaan nie, word gebruik om te verhoed dat die persoon bloot al die boeke afmerk. Nadat die vraelyste en THT verwerk is, is daar opvolg semigestruktureerde fokusgroeponderhoude met die deelnemers gevoer. Hierdie onderhoude het 'n oop formaat gehad wat toegelaat het dat die onderhoud gefokus kon wees en dat die deelnemers hulle opinie vrylik kon gee.

Die vraelyste en getikte transkripsies van die onderhoude is geanaliseer deur dit te kodeer, te kategoriseer en sodoende die temas en data met behulp van Atlas.ti 7 te integreer. Volgens Wood (persoonlike onderhoud) is data-analise 'n induktiewe proses waar patrone en temas vanuit die data geïdentifiseer kan word. Die data van die semigestruktureerde fokusgroeponderhoude is geanaliseer volgens die stappe soos bepaal deur Moustakas (1994, 120–121). Hierdie stappe is gebruik om ryk beskrywings van die fenomeen te verkry om sodoende te ondersoek en dit wat nie nodig was nie, te elimineer. Transkripsies is herhaaldelik gelees sodat die navorser gemaklik kon wees met die data wat ingesamel is en sodoende die sewe stappe met gemak kon toepas. Die sewe stappe wat gevolg is, sluit die volgende in 1) die lys en groepering van relevante data, 2) vermindering en eliminasië, 3) die groepering en tematisering van data, 4) finale identifisering, 5) individuele tekstuele beskrywings, 6) individuele gestruktureerde beskrywing, en 7) individuele tekstueel-gestruktureerde beskrywings.<sup>3</sup>

---

3 Vir 'n meer volledige beskrywing van die studie volg die skakel: [https://www.researchgate.net/publication/314238289\\_%27n\\_Professionleontwikkelingsprogram\\_vir\\_die\\_ontginning\\_van\\_Kinder-\\_en\\_jeugliteratuur\\_vir\\_die\\_Afrikaanse\\_Skoolkurrikulum](https://www.researchgate.net/publication/314238289_%27n_Professionleontwikkelingsprogram_vir_die_ontginning_van_Kinder-_en_jeugliteratuur_vir_die_Afrikaanse_Skoolkurrikulum).

## BEVINDINGS EN INTERPRETASIE

### Kennis van Relevante Teorieë (Resepsie-Eстетika-Teorie, die Kognitiewe Paradigma en die Dinamiese Sisteemteorie)

Daar is tydens die onderhoude aan die vakadviseurs gevra wat hulle dink onderwysers se kennis is aangaande KJL. Volgens die vakadviseurs moet boeke wat deur onderwysers gekies word, universele temas hê wat elke leerder in die klaskamer sal geniet, byvoorbeeld boeke wat oor sport of musiek handel. Dit moet verder, volgens die vakadviseurs, boeke wees wat die leerders sal geniet en, as leerders die verhale vermaaklik vind, sal dit vir hulle van selfs meer waarde wees. In die geval van jonger leerders was die vakadviseurs van mening dat onderwysers oor die nodige kennis moet beskik om illustrasies te evalueer omdat die visuele van uiterste belang is by die keuse van boeke vir jong leerders. Volgens die vakadviseurs moet illustrasies in ag geneem word in die intermediêre fase.

Die vakadviseurs het aanbeveel dat die leerders in ag geneem moet word wanneer KJL in die klaskamer gebruik word, maar daar was verwarring oor die redes waarom leerders in ag geneem moet word wanneer boeke gekies word. Die vakadviseurs het grootliks op die genot wat die boeke vir die leerders kan meebring gefokus, maar was nie seker van die sielkundige en opvoedkundige waarde wat boeke vir leerders kan inhou nie. Dit kan moontlik dui op 'n gebrek aan kennis oor die relevante teorieë en werklike waarde wat KJL vir leerders kan inhou.

Die onderwysers was onseker oor die relevante teorieë vir KJL en alhoewel hulle gesê het dat hulle poog om die gepaste boek vir elke leerder te gee, is hierdie voorneme nie werklik in hierdie skole deurgevoer nie. Dit het geblyk dat die betrokke onderwysers nie noodwendig die omstandighede waarin sekere leerders leef verstaan het nie. Een van die onderwysers (van skool 3) het onder meer soos volg geantwoord toe ek aan hulle gevra het wat hulle doen in gevalle waar leerders nie toegang tot boeke het nie en ook sukkel om Afrikaans te lees:

... well, they have to find books and find someone that can help them with reading Afrikaans, that is not our problem.

Dit was duidelik dat die deelnemende onderwysers aangeneem het dat leerders toegang tot boeke het of kan verkry en dat hulle ouers daarvoor sal sorg. Dit was egter nie die geval nie, en die versuim van die onderwysers om hierdie leemte die hoof te bied, kan aanleiding gee tot leerders wat nie wil lees nie.

Die essensie ten opsigte van onderwysers se kennis aangaande relevante teorieë kan soos volg saamgevat word:

- onderwysers verstaan nie noodwendig die nut van KJL ten opsigte van die uitbreiding van leerders se verwysingsraamwerk nie;

- onderwysers verstaan nie noodwendig dat tekste leerders kan help om omstandighede en probleme in die lewe op te los nie;
- onderwysers verstaan nie hoe gepaste boeke vir leerders gekies kan word met inagneming van die leerder se agtergrond, milieu en aspekte van die leerder se lewe nie; en
- onderwysers neem nie die leerders se omstandighede in ag nie.

## Kennis aangaande die Seleksie en Evaluering (Narratiewe Elemente) van Kinder- en Jeugliteratuur

Volgens die vakadviseurs is skole streng handboekgebonde. Volgens hulle het onderwysers nie regtig keuses oor KJL nie. Dit was hulle mening dat 'n groot aantal onderwysers nie noodwendig weet waarna hulle moet oplet wanneer hulle boeke kies nie. Vakadviseur 1 was verder van mening dat dit jammer is dat onderwysers so handboekgebonde is, maar het bygevoeg dat sy beseft dat dit in baie gevalle nie anders kan nie. Onderwysers en skole kan dit nie bekostig om gedurig nuwe boeke aan te koop nie.

Volgens vakadviseur 1 het die onderwysdepartement gratis werkboeke aan skole gegee sodat almal toegang tot boeke kon hê. In dié boeke is daar narratiewe verhale opgeneem. Volgens dié vakadviseur is dit 'n probleem omdat onderwysers nie self die verhale kies nie en daarom nie weet wat werklik belangrik is vir die leerders om te leer en te weet nie. Sy het die probleem in die klaskamer soos volg gestel:

... they've got nothing to read you know and uhm I, I, I try to explain to them you need to build up a variety of books of different levels so that you build up a graded system so children can come in and take a book that they feel comfortable with and then later they take a more challenging book you know. That's what I'm trying to and also that they can use authentic reading material you know they can use stories from magazines and they can use a cereal box actually or a Simba chips packet you know but they mustn't tell me that there's nothing to read ...

Volgens vakadviseur 2 beveel hulle aan dat die onderwysers boeke uit die nasionale katalogus kies en gebruik. Die vakadviseurs laat die keuse van boeke aan die onderwysers oor en so ook die kriteria waarvolgens hulle kies. Sy was van mening dat die belangrikste elemente wat 'n rol by onderwysers se keuse van boeke speel, die tema en leesbaarheid van die teks moet wees. Vakadviseur 2 was verder van mening dat die woorde in die boeke in sommige gevalle te moeilik is vir die leerders en dat dit leerders negatief kan beïnvloed.

Die onderwysers wat aan die ondersoek deelgeneem het, het getwyfel oor wat die narratiewe elemente insluit en dit kan die seleksie van KJL beïnvloed. Hulle het die fokalisator en die tema met mekaar verwar. Die onderwysers kon ook nie die onderliggende temas in KJL raaksien nie. Alhoewel die onderwysers verstaan het wat ruimte en karakter is, was dit slegs die elemente wat die meeste in handboeke bespreek



word, waarmee hulle gemaklik was. Dit was duidelik dat hulle nie vertrouwd was met elemente soos fokalisator, verteller, tema en die gebruik van tyd nie. Die deelnemende onderwysers was ook onseker hoe om verhale volgens die narratologiese elemente, illustrasies, leesbaarheid en die eienskappe van die betrokke genre te evalueer. Die onsekerheid van onderwysers ten opsigte van hierdie aspekte moet dringend aandag geniet as onderwysers leerders wil hê wat boeke en lees geniet.

Onderwysers by skool 1 het gerapporteer dat, wanneer hulle boeke aankoop, kyk hulle eerstens na die buiteblad en in 'n mindere mate na die inhoud en die waarde wat die boek vir leerders kan hê. Onderwysers wat by die navorsing betrokke was, het gemeld dat hulle gemengde gevoelens ervaar wanneer boeke gekies moet word. Party het gevoel dat boeke wat gekies word, veral vir die intermediêre fase, tred moet hou met die werklikheid. Ander onderwysers het weer gevoel dat boeke tot die leerder moet spreek en vir die leerder 'n nuwe verwagtingshorison moet oopmaak. Nog ander onderwysers het gevoel dat die illustrasies nie noodwendig lewenswerklik hoef te wees nie, terwyl sekere onderwysers weer net boeke sou gebruik waarin die illustrasies die werklikheid uitbeeld.

Die onderwysers het saamgestem dat KJL wat in die klaskamer gebruik word, opvoedkundige waarde moet hê en dat dit leerders iets moet leer, hetsy deur die taal (grammatika, woordeskat en ander taalaspekte) of deur middel van die tema (grootword, mishandeling, om te deel en verskeie ander) wat in die boek oorgedra word.

Onderwysers het verder genoem dat hulle die boeke in die nasionale katalogus aankoop en dié kies wat die oulikste lyk. Die probleem hiermee is dat die onderwysers die boeke op ondeurdagte wyse kies en nie werklik weet of dit vir hulle leerders geskik sal wees nie. Alhoewel die meeste onderwysers se moedertaal Afrikaans<sup>4</sup> is, was daar onsekerheid onder die onderwysers oor “goeie” Afrikaanse boeke wat vir die betrokke graad beskikbaar is. Die onderwysers kon verder nie duidelike kriteria of riglyne verskaf waarvolgens hulle boeke kies nie. Een onderwyser (van skool 3) het dit soos volg gestel:

Uhm ... well, I buy from ABC books, because they are really cheap and they have the best books ever ... [lag] if the book looks nice I will buy it.

Dit wou voorkom asof onderwysers nie genoegsame kennis gehad het om goeie seleksies te maak of om boeke te evalueer nie. Onderwysers het getwyfel oor die nut van KJL ten opsigte van leerders se kognitiewe, taal-, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling. Dit het voorts geblyk dat hulle kennis van die narratiewe elemente en die gebruik en uitwerking van illustrasies gebrekkig was. Dit is daarom belangrik dat hierdie leemtes aandag geniet.

Uit die navorsing het geblyk dat die essensie van die kennis waaroor deelnemende onderwysers ten opsigte van die evaluering en keuse van boeke moes beskik, soos volg uiteengesit kan word:

4 Alhoewel die meeste onderwysers Afrikaans-moedertaalsprekers is, het hulle verkies om die onderhoud in Engels te voer omdat daar een onderwyser was wat Engels verkies het.

- Vakadviseurs en onderwysers was onseker oor die kriteria waarvolgens boeke geëvalueer en gekies moes word. Daar was geen standaard nie.
- Onderwysers het getwyfel oor wat bedoel word met die narratiewe elemente waarvolgens verhale geïnterpreteer kan word, en het gevolglik uiters belangrike aspekte soos die tema (die dieper betekenis van die verhaal) oor die hoof gesien en slegs na die inhoud van die verhaal verwys.
- Onderwysers het getwyfel oor die wyse waarop illustrasies geëvalueer kan word en wat die nut van illustrasies is.
- Alhoewel onderwysers saamgestem het dat KJL opvoedkundige waarde moet hê, het hulle getwyfel oor wat die opvoedkundige waarde van KJL is. Onderwysers het besef KJL bevorder taalontwikkeling, maar het getwyfel oor die waarde van KJL met betrekking tot die kognitiewe, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling.

## Kennis oor die Genres van Kinder- en Jeugliteratuur

Dit wou voorkom of daar groot onsekerheid en ook moontlik gebrekkige kennis onder onderwysers bestaan het ten opsigte van die genres en subgenres van KJL en daarmee saam gebrekkige kennis van outeurs en illustreerders. Daar was onsekerheid ten opsigte van die klassifikasie van die genres en so ook die nut wat spesifieke genres vir die ontwikkeling van leerders kan hê. In sommige gevalle het onderwysers nie fantasieverhale of tradisionele literatuur in hulle klaskamer gebruik nie omdat hulle dit as tyd mors en as iets “bonatuurliks” beskou het.

Die onderwysers van skool 1 was van mening dat, alhoewel baie ouers en onderwysers bang is vir die gebruik van fantasieverhale, moet dit ingesluit word vir die besondere waarde wat dit vir die ontwikkeling van leerders se verbeelding inhou. Die onderwysers was ook van mening dat leerders dié soort verhale veral baie geniet omdat hulle in hulle verbeelding nuwe aspekte van hulleself en hulle omstandighede kan ontdek. In hierdie geval was die kennis van die onderwysers van so aard dat hulle die nut van fantasieverhale en tradisionele literatuur kon insien. Vir die onderwysers van skool 2 het die leerder se kultuur ’n groot rol gespeel by die keuse van boeke vir gebruik in die klaskamer. In dié skool het onderwysers bevind dat Moslem-ouers totaal teen stories waarin daar heksies en feetjies voorkom, gekant is en daarom moes hulle daarop bedag wees wanneer hulle boeke kies. Die onderwysers het gerapporteer dat dit soms gebeur dat ouers selfs oor sprokies kla omdat dié ouers, volgens die onderwysers, “die slegte in alles soek”.

Dit was vir die onderwysers soms ’n opvoedingstaak wat nie net deur onderwysers gedoen moet word nie, maar ook deur ouers omdat laasgenoemde in baie gevalle stories van leerders weghou. Vir die onderwysers was dit belangrik om sensitief te wees teenoor die leerders en die leerders se omstandighede, maar hulle het nogtans gevoel daar moet ’n balans in dié verband wees. Alle genot van boeke, fantasieverhale en die ontwikkeling

van verbeelding moet nie van leerders weerhou word nie. Vir die meeste onderwysers van die skool was fantasieverhale en sprokies belangrik omdat leerders dit geniet en dit hulle verbeelding stimuleer. Daar was egter een onderwyser wat baie sterk daarteen gekant was en genoem het dat sy dit geensins in haar klas toelaat nie. Vir dié onderwyser (van skool 2) was dit óf die werklikheid óf niks:

Ek hou glad nie daarvan nie en dink dis tydmors, die lewe is te kort ... Focus on what's real!

Sommige onderwysers het gevoel dat fantasieverhale en tradisionele literatuur teen hulle Christelike uitgangspunte indruis. Die onderwysers se uiteenlopende opinies het daarop gedui dat onderwysers nie die nut en ontwikkelingswaarde wat veral fantasieverhale en tradisionele literatuur inhou, insien nie, of dat die gebruik beperk word deur ouers wat nie noodwendig die nut en ontwikkelingswaarde van hierdie soort verhale insien nie.

Volgens die vakadviseur kan fantasieverhale en sprokies<sup>5</sup> met geruste hart in klasse gebruik word. Leerders weet volgens die vakadviseur wat werklikheid is en wat fantasie is.

## Kennis oor Beskikbare Kinder- en Jeugliteratuur

Die data toon dat die deelnemende onderwysers verder moontlik nie op hoogte gebly het van wat elke jaar geskryf word en op die mark beskikbaar is nie. Die onderwysers kon in die meeste gevalle nie baie boeke uit die lys van boeke, outeurs en illustreerders kies nie (sien Figuur 1).



**Figuur 1:** Gemiddeld vir titelherkenningstoets

5 Daar word in dié artikel spesifieke melding gemaak van fantasieverhale en sprokies in die klaskamer omdat dit uit die data wat ingesamel is, as 'n kontroversiële aspek van kinder- en jeugliteratuur na vore gekom het.

In Figuur 1 word die gemiddelde uitslag van die THT van al die onderwysers in persentasies aangedui. Die resultate toon dat die meeste van die KJL-titels, outeurs en illustreerders nie deur onderwysers herken is nie. Sleg vier persent van die boektitels, outeurs en illustreerders kon korrek geïdentifiseer word. Dit is belangrik dat onderwysers meer moet weet van die boeke wat beskikbaar is wanneer hulle boeke moet kies, anders kan hierdie onderwysers nie ingeligte besluite neem nie. Hierdie leemte in die onderwysers se kennis is verder ondersteun deur die feit dat onderwysers dit moeilik gevind het om outeurs wat relatief bekend moes wees, uit te ken.

’n Baie bekende outeur wat deur die meeste onderwysers herken is, Verna Vels, is onder meer deur 25 onderwysers uit die moontlike 34 herken, met ander woorde 74 persent. Dit wil voorkom asof die *Liewe Heksie*-reeks, wat oor Vels se bekendste karakter handel, steeds gelees word. Die onderwysers wat haar nie herken het nie, was oorwegend die jonger onderwysers. Twee moontlike redes kan hiervoor aangevoer word: ouer onderwysers is bekend met die outeurs en boeke waarmee hulle grootgeword het, maar hulle is nie noodwendig op hoogte van resente boeke en hedendaagse outeurs nie. Jonger onderwysers, daarenteen, is bekend met die hedendaagse outeurs, moontlik as gevolg van die bemerking van sommige boeke, of omdat hulle opleiding slegs op meer resente boeke gefokus het en nie die ouer boeke en skrywers geïnkorporeer het nie.

Wanneer daar gekyk word na die hedendaagse outeurs is dit duidelik dat bemerking van boeke ’n beduidende rol kan speel soos in die geval van Martie Preller en haar bekende boek *Babalela*. Die boek is deur 19 onderwysers uit die moontlike 34 (56%) herken en Martie Preller as outeur is deur 13 uit die moontlike 34 onderwysers (38%) herken, wat daarop kan dui dat die deelnemende onderwysers waarskynlik eerder aandag gee aan titels as aan outeurs. Alhoewel die persentasie redelik laag was, was dit die boeke en outeurs wat naas Verna Vels die meeste deur die onderwysers herken is. Jaco Jacobs, wat moontlik een van die produktiefste en gesogste hedendaagse skrywers van KJL is, is deur slegs sewe van die moontlike 34 onderwysers herken (21%).

Onderwysers se herkenning van boeke was ook nie wat van onderwysers verantwoordelik vir die onderrig van Afrikaans Huistaal en Afrikaans Eerste Addisionele Taal verwag kan word nie. So byvoorbeeld is *Formule drie, twee een!* deur slegs ses onderwysers herken (18%), *Mia se ma* deur sewe onderwysers (21%) en *Zackie Mostert* deur vier onderwysers (12%). Die voorbeelde waarna hier verwys word, is onder meer die boeke, outeurs en illustreerders wat die meeste herken is.

Wanneer daar na die illustreerders gekyk word, is die enigste illustreerder wat noemenswaardig herken is, Piet Grobler. Grobler is deur 10 uit die moontlike 34 onderwysers herken (29%).

Maja Sereda, is deur geen onderwyser herken nie. Sy het onder meer *Liewe land ’n olifant, Hoekom praat grootmense so snaaks?* en ’n gedeelte in die *Nuwe kinderverseboek* geïllustreer. Hierdie data kan moontlik daarop dui dat illustreerders van kinderboeke waarskynlik tydens die opleiding van onderwysers geen aandag kry nie. Dit kan ook

wees dat onderwysers illustreerders nie as belangrik ag nie en daarom nie moeite doen om die illustreerders se name te leer ken nie.

Die essensie ten opsigte van die deelnemende onderwysers se kennis van genres in KJL kan soos volg opgesom word:

- Dit het geblyk dat onderwysers slegs bekend was met die KJL waarmee hulle grootgeword het en dat hulle nie op hoogte was van nuwe boeke of van hedendaagse outeurs of illustreerders nie.
- Onderwysers was nie seker oor die verskil tussen die verskillende genres nie en daarom ook nie bewus van die nut wat elkeen van die genres vir leerders inhou nie.
- Onderwysers het nie noodwendig in illustrasies of illustreerders belanggestel nie.
- Die betrokke onderwysers se opleiding het moontlik leemtes ten opsigte van outeurs, boeke, illustrasies en genres in KJL gelaat.
- Die deelnemende onderwysers het nie oor genoegsame kennis van Afrikaanse KJL beskik nie en het daarom gedink daar is nie goeie en bruikbare boeke in Afrikaans nie – wat weer op gebrekkige opleiding gedui het.
- Dit was duidelik dat die onderwysers wat aan die studie deelgeneem het, nie noodwendig krities gedink het oor hoe KJL in die klaskamer gebruik kan word nie.

## Kennis oor die Gebruik van KJL in die Klaskamer (Vaardighede)

Daar is gedurende die onderhoude aan al die onderwysers van die onderskeie skole gevra hoe hulle KJL by hulle onderrig van Afrikaans integreer. Dit het uit die antwoorde van die onderwysers geblyk dat hulle slegs die voorgeskrewe literatuur gebruik en dat hulle nie enige ander KJL in die klas gebruik nie. Die onderwysers by skool 1 kon bewys lewer dat hulle gebruik maak van KJL in die klaskamer. Dié onderwysers het onder meer gerapporteer dat hulle die onderstaande met die leerders doen:

Ek is ook 'n storiemens so ek het hierdie jaar 'n hele drie weke se werk gebou rondom Hansie en Grietjie.

... hulle het in hulle koerant geskryf oor Hansie en Grietjie en hulle het 'n opstel geskryf, 'n skryfstuk geskryf oor Hansie en Grietjie, maar hulle moes hulle eie Hansie en Grietjie maak.

En uh ... ek het Jan en die Boontjierank gedoen en ek het uh ... die Gemmerbroodman maar met 'n ander doel dis net die prikkels.

By skole 2 tot 5 het die onderwysers soos volg geantwoord:

... you have to test the comprehension every time after you've read the story but it's useless for me to do unless I have translated it into English as well, want hulle verstaan nie wat ek lees nie, so alles wat ek in Afrikaans lees vertaal ek direk in Engels ook maar.

Depends on your theme or topic that you're doing that week or two weeks ...

Alhoewel die onderwysers van skole 2 tot 5 aangevoer het dat hulle KJL op 'n daaglikse basis gebruik, kon hulle nie daarvan bewys lewer deur dokumente of lesplanne te voorsien nie. Dit wou uit die onderwysers van skole 2 tot 5 se opmerkings voorkom dat daar nie duidelikheid onder die onderwysers was oor hoe KJL deel kan wees van die onderrig van Afrikaans nie. Vaardighede ten opsigte van die integrasie van KJL was duidelik 'n probleem. Dit wou voorkom asof die onderwysers onseker was oor hoe KJL gebruik kan word. Die onderwysers se antwoorde soos reeds gerapporteer het daarop gedui dat hulle nie werklik in KJL belanggestel het nie.

Slegs een onderwyser uit die 34 wat deelgeneem het, het genoem dat KJL gebruik kan word om sekere soorte tekste aan leerders bekend te stel, wat beteken dat slegs een onderwyser die teksgebaseerde benadering gebruik het. Die deelnemende onderwysers het gerapporteer dat hulle KJL gebruik as hulpmiddel om begripstoetse waar leerders slegs antwoorde op vrae moet gee, te doen. Onderwysers het verder slegs die tekste wat hulle moes lees, gebruik alhoewel hul self gesê het dat hierdie tekste hulle en die leerders verveel het. Hulle het desnieteenstaande nie hulle eie tekste gebruik nie, waarskynlik omdat hulle nie genoegsame kennis oor tekste gehad het nie.

Na aanleiding van die bostaande kan die essensie van die deelnemende onderwysers se vaardighede ten opsigte van die integrasie van KJL in die klaskamer soos volg saamgevat word:

- Die onderwysers lees die kurrikulum baie beperkend, omdat hulle nie KJL as 'n nodige aspek van hulle onderrig beskou nie.
- Onderwysers twyfel oor wat die teksgebaseerde benadering is en hoe KJL juis deur middel van die benadering belangrik is.
- Deelnemende onderwysers het KJL slegs as middel gesien om stories te lees, maar het lees nie beskou as 'n vaardigheid wat die leerder ook moet aanleer nie. Daar word nie aan leerders die geleentheid gegee om hulle eie KJL te skryf nie.
- Die deelnemende onderwysers gee nie aandag aan die illustrasies en wyses waarop dit in die klaskamer gebruik kan word nie.
- Die onderwysers wat aan die navorsing deelgeneem het, het nie genoegsame kennis oor hoe KJL in die klas geïntegreer kan word, getoon nie.

## SAMEVATTING

Die leemtes in die opleiding van vakadviseurs en onderwysers is nie net problematies wanneer dit gaan om die implementering van die kurrikulum nie. Die vakadviseurs en onderwysers lees die kurrikulum in 'n beperkte wyse en beskou KJL nie as deel van die kurrikulum nie, al word dit duidelik in die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (SA 2011b; SA 2011c) gestipuleer. Onderwysers is onseker oor wat die teksgebaseerde benadering behels en maak KJL gevolglik nie deel van hulle daaglikse onderrig nie. Onderwysers dink nie krities oor hoe hulle KJL in die klaskamer kan

gebruik nie, en gebruik dit dus eerder nie, of gebruik slegs departementele boeke. Soos reeds gemeld was daar een onderwysers by skool 1 wat ander boeke in haar onderrig geïntegreer het en sodoende goeie leergeleenthede vir leerders geskep het.

Die leemtes in vakadviseurs en onderwysers se opleiding lei verder daartoe dat onderwysers oor gebrekkige kennis ten opsigte van die onderstaande beskik:

- die nut van KJL wat betref die verbreding van leerders se verwysingsraamwerk;
- hoe gepaste boeke vir leerders gekies kan word met inagneming van leerders se agtergrond, milieu en aspekte vanuit die leerders se lewe, dus ook dat KJL leerders kan help om omstandighede in hulle lewe te verwerk;
- die kriteria waarvolgens boeke geëvalueer en gekies word, want daar is geen standaard nie;
- wat bedoel word met die narratiewe elemente waarvolgens verhale geïnterpreteer kan word, soos die tema (die dieper betekenis van die verhaal);
- die wyse waarop illustrasies geëvalueer kan word en wat die nut van illustrasies is;
- nuwe boeke, outeurs of illustreerders en nie slegs die KJL waarmee hulle grootgeword het nie;
- die verskille tussen genres en so ook watter nut elkeen van die genres vir leerders het; en
- die verskil in terminologie in KJL en die terme wat in die kurrikulum gebruik word.

Dit het uit die gesprekke met die onderwysers duidelik geblyk dat daar verwarring by die deelnemende onderwysers sowel as vakadviseurs bestaan ten opsigte van die literêre komponente. Daar behoort dus met sorg gekyk word na watter literêre komponente belangrik is vir die onderrig van KJL. Die onderstaande literêre komponente is duidelik 'n probleem:

- a. Gepaste teoretiese agtergrond, soos die resepsie-estetika-teorie, die kognitiewe paradigma en die dinamiese sisteemteorie sodat onderwysers die leerders in ag kan neem wanneer hulle boekkeuses maak en ook die leerders se reaksie op KJL en illustrasies. Die teorieë is van belang omdat dit onderwysers en dus leerders tot interpretasie (die verbreding van die leerders se wêreld) lei omdat hulle verwagtinghorisonne verskuif word en omdat KJL die leerder en onderwyser tot kritiese denke dwing.
- b. Die seleksie en evaluering van boeke met inagneming van narratiewe elemente en illustrasies sodat onderwysers die nut en waarde van KJL kan insien. Onderwysers sal verder met hierdie kennis die vermoë hê om leerders se taal-, kognitiewe, persoonlikheids- en sosiale ontwikkeling te bevorder.
- c. Die genres en subgenres van KJL sodat onderwysers die eienskappe van die verskillende genres en subgenres kan leer ken. Indien onderwysers hierdie kennis

het, sal hulle die nut van verskillende genres begryp en dus verskillende genres gebruik. Hierdie kennis sal dit ook vir onderwysers moontlik maak om die kenmerke van die genres aan die leerders oor te dra soos vereis deur die kurrikulum en leerders sal soortgelyke tekste kan skryf (SA 2011a, 71).

Dit is uit die bespreking duidelik dat die KABV deur die vakadviseurs en onderwysers, in hierdie studie, foutief geïnterpreteer word. Die onderwysers weet nie hoe om die teksgebaseerde benadering toe te pas nie, en gebruik KJL daarom nie as deel van taalonderrig nie, maar eerder as 'n bykomende aspek wat hier en daar gebruik kan word vir 'n begripstoets. Dit is nie die oogmerk van KJL in die KABV nie en het tot gevolg dat leerders nie verskillende tekste noodwendig leer ken nie en daarom nie altyd die verskillende soorte tekste kan skryf nie.

Onderwysers wat in hierdie studie betrek is gebruik KJL slegs as 'n middel om stories vir leerders te lees vir die genot daarvan. Onderwysers sien KJL egter nie as onderrigmiddel nie en het daarom nie die vaardighede om KJL te onderrig nie. Onderwysers gebruik ook nie illustrasies om leerders te onderrig nie. Selfs deur net leerders toe te laat om 'n karakter te teken, kan leerders tot 'n dieper interpretasie gelei word, maar onderwysers skuif illustrasies op die agtergrond en sien dit as 'n bykomende saak terwyl dit eintlik 'n integrale deel van KJL is. Onderwysers en vakadviseurs sien die integrasie van KJL as bykomende werk waarvoor daar nie tyd is nie. Omdat daar van die teksgebaseerde benadering gebruik gemaak word, is dit juis nie ekstra werk nie maar deel van die kurrikulum omdat alle lesse in die kurrikulum vanuit tekste gedoen moet word.

Indien KJL 'n meer prominente plek in die kurrikulum kry en onderwysers genoegsame kennis aangaande KJL het, kan daar aandag gegee word aan die groeiende leeskrisis in Suid-Afrika waarna Spaul (2017) verwys na aanleiding van die 2016 PIRLS. In die onlangse PIRLS is daar gevind dat indien kinders toegang het tot 'n omgewing waar daar boeke en studiemateriaal is, en ouers en onderwysers wat lees ondersteun en kennis daarvan dra, is die leesbevoegtheid van daardie kinders baie hoër (IEA 2016). Die PIRLS (IEA 2016) dui verder aan dat indien leerders in skole is waar daar genoegsame leesmateriaal en bykomende leesmateriaal buiten die kurrikulum is, hierdie leerders 'n hoër leesbevoegtheid het. Dit is dus uiters belangrik dat die kennisgaping van onderwysers soos uitgewys in hierdie studie dringende aandag geniet deur middel van 'n professionele ontwikkelingsprogram (Marais, Nel en Du Toit 2015), hulpmiddels (Marais, Nel en Du Toit 2014), ondersteuning vanaf die Onderwysdepartement en die opleiding van Afrikaanse onderwysers by ons universiteite. Alhoewel die gebrekkige kennis van onderwysers nie die enigste probleem is wat opgelos moet word om die leesbevoegtheid van ons land se leerders uit te bou nie, kan dit beslis van waarde wees sou dit aandag geniet.



## BIBLIOGRAFIE

- Anderson, R. C., P. Wilson, en L. Fielding. 1988. "Growth in Reading and How Children Spend Their Time Outside of School." *Reading Research Quarterly* 23: 285–303. <http://www.jstor.org/stable/748043>.
- Anon. 2004. "Guideline on Preparing Teachers with Knowledge of Children's and Adolescent Literature." Besoek op 7 Maart 2012. <http://www2.ncte.org/statement/chiladolitguideline/>.
- Barber, M., en M. Mourshed. 2007. *How the World's Best-Performing School Systems Come out on Top*. London: McKinsey.
- Chambers, E. 1985. *Applied Anthropology: A Practical Guide*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- Cope, B., en M. Kalantzis. 2000. "Multiliteracies: The Beginning of an Idea." In *Multiliteracies: Literacy Learning and the Design of Social Futures*, bewerk deur B. Cope, en M. Kalantzis, 3–8. London: Routledge.
- Cremin, T. 2007. "Revisiting Reading for Pleasure: Diversity, Delight and Desire." In *Teaching Phonics, Teaching Reading: Critical Perspectives*, bewerk deur K. Gouch, en A. Lambirth, 1–16. Maidenhead: Open University Press.
- Cunningham, A. E., K. E. Perry, K. E. Stanovich, en P. J. Stanovich. 2004. "Disciplinary Knowledge of K-3 Teachers and Their Knowledge Calibration in the Domain of Early Literacy." *Annals of Dyslexia* 51 (1): 139–68. <https://doi.org/10.1007/s11881-004-0007-y>.
- Day, K. S. 1991. "Teachers of Children's Literature: Voices of Interpretation." Doktorale verhandeling, University of Alberta.
- Dressel, J. H. 2005. "Personal Response and Social Responsibility: Responses of Middle School Students to Multicultural Literature." *Reading Teacher* 58 (8): 750–64. <https://doi.org/10.1598/RT.58.8.5>.
- Du Plooy, H. 2004. *Narratologiese Ondersoek*. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit.
- EC (European Commission). 2007. "Communication from the Commission to the Council and the European Parliament: Improving the Quality of Teacher Education. Brussels." Besoek op 18 Mei 2012. [http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC039\\_2&from=ga](http://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52007DC039_2&from=ga).
- Evans, R., I. Joubert, en C. Meier. 2017. *Introducing Children's Literature – A Guide to the South African Classroom*. Pretoria: Van Schaik.
- Griffith, S. C. 2001. "The Dynamics of Teachers' Aesthetic Engagement with Children's Literature." Doktorale verhandeling, Lesley University.
- Hoewisch, A. K. 2000. "Children's Literature in Teacher-Preparation Programs: An Invited Contribution." Besoek op 5 Maart 2012. <http://literacyworldwide.org/ReadingOnlineRedirect.aspx#author>.
- Hunt, P. 1991. *Criticism, Theory, and Children's Literature*. Malden: Blackwell.
- IEA (International Association for the Evaluation of Educational Achievement). 2016. "PIRLS 2016 International Results in Reading." Besoek op 15 Desember 2017. <http://pirls2016.org/pirls/summary/>.

- Kersten, J., L. Apol, en J. Pataray-Ching. 2007. "Exploring the Role of Children's Literature in the 21st-Century Classroom." *Language Arts* 84 (3): 33–42.
- Lesnik-Oberstein, K. 2004. "Introduction." In *Children's Literature: New Approaches*, bewerk deur K. Lesnik-Oberstein, 1–23. London: Routledge. [https://doi.org/10.1057/9780230523777\\_1](https://doi.org/10.1057/9780230523777_1).
- Lohann, C. 1986. *Kinderlektuur: 'n Gids vir Ouers, Onderwysers, Skrywers en Illustreerders*. Pretoria: Haum.
- Marais, E., C. Nel, en C. du Toit. 2014. "Die Ontwikkeling van Hulpmiddels vir die Onderrig van Kinder- en Jeugliteratuur in Afrikaans Huistaal vir die Grondslag- en Intermediêre Fase." *Mousaion* 32 (4): 29–54. <http://hdl.handle.net/10520/EJC168114>.
- Marais, E., C. Nel, en C. du Toit. 2015. "Riglyne vir die Ontwikkeling van 'n Professionele Ontwikkelingsprogram Ooreenkomstig 'n Werkswinkel-, Ondersteunings- en Mentorskapmodel (WOM-Model)." *Tydskrif vir Geesteswetenskappe* 55 (1): 75–91. <http://hdl.handle.net/10394/25624>.
- Masterson, J., en M. Hayes. 2007. "Development and Data for UK Versions of an Author and Title Recognition Test for Adults." *Journal of Research in Reading* 30 (2): 212–19. <https://10.1111/j.1467-9817.2006.00320.x>.
- McBride-Chang, C., F. R. Manis, M. S. Seidenber, R. G. Custodio, en L. M. Doi. 1993. "Print Exposure as a Predictor of Word Reading and Reading Comprehension in Disabled and Nondisabled Readers." *Journal of Educational Psychology* 85 (2): 230–8. <https://10.1037/0022-0663.85.2.230>.
- Moustakas, C. 1994. *Phenomenological Research Methods*. Thousand Oaks: Sage. <https://doi.org/10.4135/9781412995658>.
- Pavonetti, L. M. 1997. "Conversations among Colleagues: A Master Class in Teaching Children's Literature." *Journal of Children's Literature* 23: 66–69.
- Pressley, M., L. Yokoi, P. van Meter, S. van Etten, en G. Freebern. 1997. "Some of the Reasons Why Preparing for Exams is So Hard: What Can be Done to Make It Easier?" *Educational Psychology Review* 9 (1): 1–38. <https://doi.org/10.1023/A:1024796622045>.
- SA (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys). 2010. "Annual Report 2010/2011." Besoek op 29 Mei 2012. <http://pmg-assets.s3-website-eu-west-1.amazonaws.com/docs/111102dbereport.pdf>.
- SA (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys). 2011a. *Integrated Strategic Planning Framework for Teacher Education and Development in South Africa 2011–2025*. Pretoria: Departments of Basic Education and Higher Education and Training.
- SA (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys). 2011b. Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) Graad R–3. Finale Konsep. Pretoria: Staatsdrukkery.
- SA (Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys). 2011c. Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV): Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, Grondslagfase Graad 4–6. Afrikaans Huistaal. Pretoria: Staatsdrukkery.
- Snyman, L. 1983. *Die Kind se Literatuur*. Durbanville: Die Kinderpers.

Spaull, N. 2017. "The Unfolding Reading Crisis: The New PIRLS 2016 Results." Besoek op 15 Desember 2017. <https://nicspaull.com/2017/12/05/the-unfolding-reading-crisis-the-new-pirls-2016-results/>.

Steenberg, E. 1982. *My Kind en Sy Boek*. Kaapstad: Tafelberg.

Wood, L., persoonlike onderhoud, 12 Februarie 2012, Potchefstroom.