

Die onderrig van millenniërs in die Afrikaans-klaskamer: Humormateriaal as onderrigstrategie

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

A B S T R A C T This article reports on a qualitative research programme regarding the use of humorous material in the teaching of Afrikaans. Based on a literature study, the article explores various aspects that may influence millennial learners' reception of humour and its application in the language teaching context. This is supplemented by an overview of the extent to which language teaching policy in South Africa provides for the development of the perception of humour to promote the integration of affective and creative development in secondary school learners. Furthermore, the study describes the reception and use of humour among adolescent learners, the sociocultural context experienced by millennials, and their appreciation and use of humour as members of generation X/Y/Z. The effect of humour on the classroom atmosphere is also considered, together with the selection of appropriate material. In conclusion several teaching strategies are discussed.

Keywords: adolescents, generation X, humorous material, language teaching, millennials

Sleutelbegrippe: adolessente, generasie X, humormateriaal, millenniërs, taalonderrig

1. Inleiding

In hierdie artikel word daar van die standpunt uitgegaan dat die gebruik van humormateriaal taalonderrig op hoërskool kan veraangenaam en hoogs doeltreffend kan maak. Die artikel berus op 'n kwalitatiewe navorsingsprogram (Kruger, 2006a) waarin humormateriaal aangewend is vir die opleiding van onderwysstudente wat hulle voorberei om Afrikaans as vak op hoërskoolvlak te onderrig.

Dit is noodsaaklik dat onderwysstudente, met die oog op hul professionele ontwikkeling, 'n grondige studie van adolessente-humor sal maak. Die motivering hiervoor word enersyds gevind in 'n literatuurstudie oor generasie X/Y/Z (hierna ook millenniërs genoem, in navolging van die term *millennials* in Codrington, 1999; Aviles *et al.*, 2005; Prensky, 2005) waaruit sowel die agtergrond vir hierdie term, as die kenmerke, behoeftes, humorgebruik en voorkeure van hierdie generasie duidelik blyk; en andersyds in dokumente van beide die Nasionale Kurrikulumverklaring en die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNK) (Departement van Onderwys, 2002; 2003).

Op die gebied van die opvoedkunde is weinig intensiewe navorsing nog tot dusver oor die toepaslikheid van kennis omtrent generasie X-lede onderneem (Sacks, 1996; Kenway & Bullen, 2001; Litten & Lindsay, 2001; Cetron & Cetron, 2004). Hierdie artikel wil gevolglik uit bestaande navorsingsbewyse oor die betrokke generasie put om te betoog dat Afrikaans-onderrig aan die begin van die een-en-twintigste eeu noodwendig vernuwend moet wees om tred te hou met die kenmerke, behoeftes en leerstyle van hedendaagse leerders. Die term "milleniërs" sal in die artikel gebruik word om na tieners en adolessente in die eerste dekade van die een-en-twintigste eeu te verwys, hoewel die literatuurstudie hoofsaaklik oor generasie X handel.

Daar is etlike redes waarom humor selde as onderrigstrategie gebruik word (Berk, 1998; Ulloth, 2003:35). Gewoonlik word onderwysers nie opgelei om humor in die klaskamer te benut nie; hulle dink meestal dat dit die vaardighede van 'n beroepskomediant verg om humor suksesvol in die klaskamer aan te wend, en beskou onderwys in die algemeen as 'n ernstige saak wat nie deur humor belaglik en onbelangrik gemaak moet word nie.

Tog word daar in die leeruitkomste vir Afrikaans van bykans elke graad waarby Suid-Afrikaanse millenniërleerders betrokke is, ten opsigte van die assesseringstandaarde melding gemaak van een of meer humorverwante stylmiddels (Departement van Onderwys, 2003b:21-36). Hieronder val geestigheid, ironie, satire, vermaak, figuurlike taalgebruik, styl, register, toon, dubbelsinnigheid, stereotipering en oordrywing. Moontlike tekste wat vir dié doeleinde by die onderrig van graad 10 tot 12 geïntegreer sou kon word, sluit volksvertellings, kreatiewe tekste deur leerders, grappe en spotprente in. Die genres wat behandel word, is onder meer kreatief en visueel (Departement van Onderwys, 2003:39-41). 'n Sinvolle integrasie van al die genoemde elemente sou dus by kreatiewe taalonderrig gepas wees, waarvan die uitkomste uiteindelik as onderrigstrategieë in hierdie artikel genoem word. Die kurrikulumbeleidsdokumente omskryf taal as 'n instrument vir denke en kommunikasie, en as 'n uitdrukkingsmedium vir kulturele diversiteit en sosiale betrekkinge (Departement van Onderwys, 2003:14). Doeltreffende taalgebruik stel leerders in staat om kennis te verwerf; uitdrukking te gee aan hul kreatiewe vaardighede, identiteit, gevoelens en idees; met ander om te gaan, en beheer van hulle eie leefwêreld te neem. Taal word verder as 'n instrument beskou om betekenisvolle verhoudinge in die leerder se onmiddellike gemeenskap te bewerkstellig. Die sensitiwiteit waarmee taal hanteer word, bepaal derhalwe die sukses of mislukking van verskillende interpersoonlike verhoudinge.

Een van die maniere waarop leerders se emosionele en sosiale vaardighede in die taalonderrigprogram ontwikkel kan word, is die aanwending van humormateriaal om leerders se kreatiwiteit en verbeelding te stimuleer. Hierdie artikel konsentreer in die besonder op enkele faktore wat regstreeks verband hou met die ontwikkeling van humor by millenniërs, en dié van humorbelewing en die uiting daarvan by adolessente leerders. Terselfdertyd word daar gelet op

faktore wat 'n rol speel by die keuse van humormateriaal as onderrigstrategie. Uiteindelik word spesifieke onderrigstrategieë as voorbeelde bespreek, soos wat dit in 'n kwalitatiewe navorsingsprogram met onderwysstudente tydens hulle professionele opleiding voorgekom het (Kruger, 2006a).

Vervolgens word die sosiokulturele konteks bespreek waarbinne adolessente leerders hulle as millenniërs bevind. Voorbeelde van veldverwante toepassings van identiteit in jeugsubkulture word aangetref in bemarkingsnavorsing, ondersoeke na politieke en verkiesingsveldtogte, Christelike kerkbediening en jeugpastoraat, en in die personeelbestuur van jong volwassenes.

Die volgende afdeling van die artikel verskaf agtergrondskennis oor die millenniërgenerasie (as jong verteenwoordigers van die sogenaamde generasie X), wat uiteindelik toegepas sal word in 'n bespreking van alternatiewe taalonderrigstrategieë waarin die gebruik van humormateriaal voorrang geniet.

2. Millenniërs

Uit verskeie terreine van die samelewing is daar reeds opgemerk dat die hedendaagse jeug aan die begin van die een-en-twintigste eeu kenmerke toon van wat bekend staan as die generasie X-subkultuur, die *slackers* (Epstein, 1998:18; Ulrich & Harris, 2003:17), ook genoem die postmoderne generasie (Sacks, 1996:109); generasie Y (Faust *et al.*, 2001; Litten & Lindsay, 2001); busters, met *millennials* as verwysing na die jongeres (Codrington, 1999; Aviles *et al.*, 2005); die verlore generasie (Tulgan, 2000:38; Van der Watt & Prins, 2003:578); generasie Dot-Com (Cetron & Cetron, 2004); generasie Z (Rossouw, [S.a.]); en die net-generasie (Prensky, 2005).

2.1 Agtergrond en gebruik van terme: Generasie X/Y/Z en millenniërs

Alhoewel die beskikbare inligting oor generasie X aanvanklik in hoofsaak gehandel het oor die jeug as subkultuur sedert die tagtigerjare van die twintigste eeu in Amerika, is dit steeds relevant vir die onderrig van Afrikaans wat aan die begin van die een-en-twintigste eeu in Suid-Afrika plaasvind. Die duidelike verband tussen generasie X in Amerika en adolessente (milleniër-) leerders van Afrikaans in die huidige Suid-Afrikaanse samelewing is geleë in die feit dat al hierdie leerders in 'n laat kapitalistiese era gebore is. Hulle het grootgeword in 'n milieu waar die toenemende materialisme en welvaart weerspieël word deur die besit en gebruik van 'n televisie, rekenaarspeletjies en die internet (Codrington, 1998). Dié leerders is dus meestal (kwasi-) inligtingsgeletterd as gevolg van 'n toenemende beskikbaarheid van en blootstelling aan elektroniese massakommunikasiemedie. Die leerders is meestal voorstedelike kinders van middelklas- of welgestelde ouers; hulle stapelvoedsel kom uit McDonald's; hulle tydverdryf bestaan uit rekenaarspeletjies en inkopiesentrums, en hulle opvoeder is die televisie (Sacks, 1996:120).

Die term "generasie X" het sy ontstaan te danke aan Billy Idol en sy Britse punkmusiekgroep van vroeg in die tweede helfte van die twintigste eeu (Tulgan, 2000:38; Nehring, 2003:66). Die term het egter meer algemeen bekend geraak met die roman *Generation X: Tales for an accelerated culture*, deur die Kanadese skrywer Douglas Coupland (1991). Hierdie blitsverkooper handel oor karakters wat deel uitmaak van 'n generasie jeugdige wat tussen 1960 en 1980 as kinders van die sogenaamde *baby boomers* gebore is, en in die woorde van Rundle (2001) die kenmerkende eienskap van 'n laat kapitalistiese verbruikersamelewing toon:

Prematurely resigned to lowered expectations, they are ceaselessly ironic about the world in which they subsist, unwilling to buy into its super-consumerist projections but too cynical to believe the alternatives of a previous era...

Sommige kritici is van mening dat hierdie benaming uitdruklik en uitsluitlik na die Amerikaanse jeug van die vorige eeu verwys. Nietemin kan die term breër beskou word, veral omdat jeugdige in Suid-Afrika aan die begin van die een-en-twintigste eeu soortgelyke kenmerke toon. In sy uitgebreide MA-verhandeling en PhD-proefskrif oor die jeug in Suid-Afrika voer Codrington (1998; 1999) aan dat die konsep "generasie X" met betrekking tot generasieteorieë geskik is om die plaaslike jeugsubkultuur te beskryf, en noem hy 'n verskeidenheid kenmerke van 'n generasie wat weier om omskryf te word. Ook uit Du Preez en Scholtz (2004) se studie blyk dit dat die eienskappe van die Suid-Afrikaanse generasie X en Y wat aan hulle navorsing deelgeneem het, raakvlakke met die eienskappe van hulle Amerikaanse eweknieë toon, veral dié uit hoërkomste- en hoërgeletterdheidsgroepe. Een van die gewilde tydskrifte wat op die millenniërgenerasie in Amerika gemik is, is ook in Afrikaans op winkelrakke beskikbaar; selfs die naam is dieselfde as dié van die oorspronklike tydskrif *Seventeen* (2005).

Verdere motivering vir hierdie algemene benaming vir die hedendaagse jeug kan in Mokros (2003:35) se bespreking gevind word wanneer hy na die beweeglikheid van tekens kyk, en in navolging van Foucault aanvoer dat betekenisgewing kan verskuif. Mokros beweer dat die betekenis van die term "generasie X" toegeëien, getransformeer en gekoöpteer kan word. Ondanks Coupland se pogings om te verhoed dat die term versprei, het dit bly voortleef. Dit word algemeen gebruik (soms as stigmatiserende, ontmagtigende identiteitsmerker) om na 'n struktuurlose, hoogs diverse generasie jongmense te verwys wat nie volgens hul ouderdom omskryf kan word nie, maar wel volgens hulle wêreldbeskouing (Mokros, 2003: 37,50).

Vervolgens word die algemene kenmerke en onderrigbehoefte van millenniërleerders bespreek, met die oog op die uiteindelijke toepassing daarvan op die gebruik van humormateriaal as onderrigstrategie.

2.2 Kenmerke van die millenniërs (as deel van generasie X/Y/Z)

Soos enige subkultuur, het generasie X (lees: millenniërs) 'n spesifieke lewens- en wêreldbeskouing wat in hulle kleredrag, kreatiewe uitdrukkingswyses en vryetydsbesteding gestalte kry. Volgens Sher (2005) kan dit as 'n niemorele evaluering en onverskilligheid teenoor gebeure en voorwerpe in hulle wêreld beskryf word, omdat millenniërs die vorige generasie se verromantisering van die verlede en hulle optimisme oor die toekoms verwerp. Schaub (1999) noem hierdie generasie "sluttish women, brutish men".

Die intellektuele van generasie X se identiteit is volgens Sher (2005) aan die een kant deur die postmoderne filosofieë van Derrida, Lyotard en Foucault gevorm, waarin alle objektiewe waarheidstellings skepties bejeën word. Aan die ander kant het teenkommersialisme eweneens 'n groot invloed op generasie X gehad, en bejeën hulle alle media met agterdog en ironie, omdat enigiets wat betekenis kan hê ook as onbelangrik afgemaak kan word. Die gevolg van hierdie verwerping en agterdog is dat generasie X hoogstens daarna streef om eg en opreg te wees. Selfs dié is ironies, omdat die postmodernisme enige stelling van waarheid bevraagteken. Wat dus vir generasie X oorbly, is ang en frustrasie met die samelewing; iets wat dikwels in eklektisisme,

ironie en satire verwoord word (Sacks, 1996: 120; Ulrich & Harris, 2003: 10). Die verband tussen generasie X se emosionele afgestomptheid en die postmodernisme word deur Nehring (2003: 62-64) uitgelig. Hy verduidelik dat die verhouding tussen emosies en ideologie toenemend problematies geword het, en dat dit vir hierdie generasie jongmense moeilik (selfs onmoontlik) is om betekenis in hulle emosionele ervarings te vind of enige vertroue in ideologiese konstruksie te plaas.

Annesley (1998: 118-129) stel dit aan die hand van duidelike voorbeelde dat generasie X-skrywers se bleek/uitdrukkinglose ("blank") fiksie met behulp van skerp ironie uitdrukking gee aan 'n siniese beskouing van die postmoderne samelewing se verval, verslawing, selfvernietiging en die jeug se soeke na ervarings. Tog blyk dit dat daar 'n verband bestaan tussen generasie X se behoefte aan die emosionele en hulle klaarblyklike emosionele afgestomptheid. Die postmoderne argument is dat hierdie generasie se "mindlessness of emotions" meebring dat hulle kwessies nooit voldoende verwoord kan word nie, hetsy in die kuns of in die lewe (Nehring, 2003:61), juis omdat hulle verwoording van woede en jeugdige opstandigheid deur kommersialisering as onbelangrik en goedkoop afgemaak word. Hulle weersin in presiese, afgebakende omskrywings en formuleringe lei daartoe dat hulle, soos die postmoderne paradigma aanvoer, op soek is na "vryheid van keuse, pluralisme, diversiteit en 'n algehele agnostisisme in die absolute mag van rasionalisme... Daarom is New Age, smart drugs, ervaring, identiteit in musiek en ervaringsleer so hoogmode by die postmoderne jeug" (Van der Watt & Prins, 2003: 579).

Die negatiewe opvatting oor die kenmerke van generasie X weerspieël hoofsaaklik hoe hierdie generasie deur hulle voorgangers, die sogenaamde boomers (Gullette, 2001, Tulgan, 2000; Karp *et al.*, 2002) gebrandmerk is. Dit is waarskynlik die rede waarom die meeste generasie X-ers nie graag met hierdie benaming verbind wil word nie (Mokros, 2003:50), omdat hulle persoonlike identiteit daarmee gestigmatiseer word en hulle dit as intimiderend ervaar.

Nietemin is party van hierdie jongmense nog betreklik naïef en nie so skepties oor die samelewing waarvan hulle deel uitmaak nie. Sommige deel nog in 'n mate die optimisme wat met welvaart en materialisme gepaard gaan, eienskappe wat kenmerkend is van leerders aan hoërskole waar huidige onderwysstudente sal onderrig gee. Hierdie leerders word volgens Sacks (1996:143) in Aldous Huxley se wetenskapfiksie *Brave new world: a novel* (1955) uitgebeeld, waarin hy 'n samelewing skets wat rasonele denke en nadenke verruil het vir die voortdurende sug na vermaak in elke faset van die lewe. Generasie X soek iets interessants, humoristies, beweeglik, sterk en kleurvol. Sacks (1996:144) haal 'n leerder aan wat wil hê dat onderwysers moet "...dance, sing, and cry ... we expect so much more from everything now because of the media".

In teenstelling met die negatiewe beskouing van intellektuele en ouer lede van generasie X, soos vroeër beskryf, is daar dus ook die optimisme van jonger verteenwoordigers, meer bepaald die jeug tussen sestien en een-en-twintig (die millenniërs), wat nog na hulle eie persoonlikheid en identiteit op soek is. Hierdie soeke het die fokuspunt gevorm van strategieë soos dié van Strategic Marketing (S.a.) waarmee hulle van 2003 tot 2004 hulle bromponies bemark het. Hulle teikenmark was tieners wat hulle tersiêre loopbaan begin, en dus hulle eie vervoer benodig. Die jeugdige persoonlikheid wat hulle suksesvol as teikenmark geskep het, word as "youthful, fun and aspirational" beskryf. Die advertensie met sy swart-en-silwervoorkoms is ontwerp om mode-tendense na te volg; 'n produk wat nie bepaald vroulik of manlik lyk nie, oulik maar nie

aggressief is nie, en lig is op brandstof, sodat ouers maklik daardeur oortuig kon word. Die bromponie het plek gehad vir 'n selfoon, 'n FM-radio en 'n koel drankblikkie.

Uit intensiewe studies oor die kenmerke van die millenniërs blyk dit dat hul verbruikersmentaliteit opval, dat hulle opgevoed is deur televisie, video en rekenaarspeletjies, en dus digitaal geletterd is. Verder is hulle meestal die middelpunt van hul ouers se belangstelling, verwagtings en ideale, en toon hulle min selfnadenke, veral omdat hulle as 'n generasie nie aan baie verliese blootgestel is nie. Daarbenewens is millenniërs groepsgeoriënteerd, rasveelsydig en goed afgerig om te presteer. Om vir die leerbehoefes van hierdie generasie leerders voorsiening te maak, is dit noodsaaklik om alternatiewe onderrigstrategieë te ondersoek.

2.3 Alternatiewe metodes vir onderrig aan millenniërs

Die beginsels en doelstellings van die nuwe kurrikulum impliseer dat, om as kultuurverbruikers én -skeppers te ontwikkel, leerders deur middel van gestelde taaluitkomst van kulturele manifestasies bewus gemaak moet word. Een manier waarop hierdie ontwikkelingsuitkoms bereik kan word, is om onderwysers daadwerklik van millenniërs se kultuurervaring as manifestasie van generasie X/Y/Z bewus te maak. Kruger (2006a) bespreek uitgebreid hoe humor as kulturele uiting gesien kan word, en implikasies inhou vir geslags- (gender-) en identiteitsvorming by adolessensie.

In 'n aanvanklik negatiewe beskrywing van die jeug wat generasie X genoem word, is Sacks (1996:173-180), nadat hy verskeie opsies beproef het, van mening dat opvoeders 'n aantal keuses het in die onderrig van hierdie jeugdiges. Hy noem die volgende: om die knie te buig voor populêre kultuur en die verbruikersmentaliteit, en toe te gee aan die postmoderne jeug se onversadigbare behoefte aan middelmatigheid; om pogings aan te wend om onderwys ten alle koste onder die skyn van postmodernisme te (her-)moderniseer; of om pragmaties na die werklikheid van postmoderniteit te kyk, en die opvoedkunde duidelik te vernuwe deur af te sien van bepaalde eienskappe van moderniteit wat nie meer die gewenste uitwerking het nie, terwyl streng akademiese standaarde steeds gestel word.

Uiteindelik voer Sacks (1996) aan dat 'n nuwe beskouing van die klaskamerkonteks nodig is, naamlik dié van laboratorium waar onderrig, wisselwerking én leer plaasvind, sodat daar ruimte is vir die kreatiewe omskepping en toepassing van kennis, veral deur middel van nuwe tegnologie. Vir Sacks gaan dit dus nie meer daarom of iets waar is nie, maar watter relevansie en bruikbaarheid dit het. Leerders moet dus in die klaskamerkonteks die geleentheid kry om te skep, toe te pas, te integreer en beheer te neem van hulle eie leerproses. Hy meen dus dat die leuse "kennis is mag" in die onderwys na "verbeelding is mag" moet verskuif. Snell (2000) onderskryf Sacks se siening en toon aan hoe generasie X op nuwe maniere deur besprekings, simulاسies en die tentoonstelling van hulle vermoëns deur onder andere webgebaseerde programme onderrig kan word.

Ook Brown (1997) onderskryf Sacks en Snell se insigte oor nuwe onderrigstrategieë vir generasie X. Sy verwys na studies wat aantoon dat leer slegs betekenisvol en eg kan wees as dit individueel gekonstrueer word. Verder gebruik Brown die volgende voorstelle van Caudron (1997) om onderrig aan hierdie generasie betekenisvol te maak: om op uitkomst eerder as tegnieke te fokus; om van die leergebeurtenis 'n ervaring te maak; om studente in beheer van hulle eie

leerproses te plaas; om leerders se vermoë tot gelyklopende denkprosesse te respekteer; om struktuur te voorsien en hoofsaaklik uit te lig; om leerders te motiveer deur hulle aan die formulering van doelwitte, intellektuele standaarde en assesseringskriteria te laat deelneem; en om aan leerders uitdagings te stel sodat hulle reeds verworwe kennis kan toepas.

In hulle bespreking oor die behoefte aan alternatiewe onderrigstyle met die oog op inligtingsgeletterdheidsonderrig aan die Brandeis-universiteit, Nieu-Engeland, identifiseer Litten en Lindsay (2001) belangrike kenmerke van generasie Y (as opvolgers van generasie X, en gebore tussen 1980 en 2000) se klaskamergedrag. Hulle lys word aangevul deur die navorsing van Faust *et al.* (2001), wat noem dat hierdie leerders nie vir 'n lesing of demonstrasie kan stilsit nie; gemaklik 'n verskeidenheid gelyktydige take gedurende lesings en demonstrasies kan hanteer ("multitasking"); traag is om gedrukte hulpbronne te gebruik, en klaarblyklik nie weet hoe om dit te benut nie; gemakliker is met tegnologie as onderwysers; 'n lae verveeldheidsdrumpel openbaar; 'n korter aandagspan het; teensinnig is om te memoriseer; eerder aktief besig wil wees as om toe te kyk; holistiese leer en inligtingsverwerking verkies; daartoe geneig is om minder te ontleed, en die werklikheid eerder sistematies en deelnemend as lineêr en objektief waar te neem; na relevante take vir hulle werklikheid en moontlike loopbane op soek is; graag wil speel en vermaak wil word; graag liggaamlik (aktief-kinesteties) betrokke wil wees by dinkskrum- en gespreksessies; makliker grafies en visueel leer; intellektuele en bemerkbare vaardighede van die onderwys verwag; en dit verkies om teen hulle eie pas te werk met produkte en ervarings wat uit hulle eie werklikheid aangepas is.

Millenniërleerders se leerstyle kan dus ondersoek en onderrigstrategieë dienooreenkomstig aangepas word (Litten & Lindsay, 2001). 'n Onderwyser kan nie alle leerstyle in elke onderrigssessie bevredig nie, maar hul onderrig en opdragte kan verryk word indien hulle van 'n verskeidenheid tegnieke kennis dra en dit by opdragte en lesings inwerk.

Daniel (1999) noem die volgende voorbeelde van kognitiewe, emosionele en fisiologiese style wat leer beïnvloed, waarvan voorbeelde aangevul word deur Anderson (1995: 70) en Wooldridge (1995: 51-59) se identifisering en formulering van die verskillende belangrike faktore in die leerproses, onderrig en kursusontwerp:

Die **kognitiewe faktore** sluit in perseptuele modaliteitsvoorkeure (kinesteties of psigomotories, visueel of ruimtelik, ouditief of verbaal); veldafhanklikheid en veldonafhanklikheid; geslotenheid of oopheid vir beheer of aandagafleibaarheidsfaktore; verdraagsaamheid vir ongerymdhede of onrealistiese ervarings; konseptuele tempo; individuele produktiwiteit volgens omgewingsvoorkeure, en gelykmaking teenoor opskerping ("leveling versus sharpening"), wat met holistiese waarneming teenoor die waarneming van besonderhede ooreenstem.

Die **emosionele faktore** is nuuskierigheid; 'n konseptuele vlak van inligtingsverwerking wat keuses beïnvloed; interne of eksterne lokus van beheer en aandagafleibaarheid; eksterne of innerlike prestasie-motivering, en gedragsveranderlikes tussen die twee geslagte.

Fisiologiese faktore wat die leerproses beïnvloed sluit in gesondheidsverwante gedrag; tye van die dag wat bioritmes beïnvloed; 'n behoefte aan liggaamlike beweging, en omgewingselemente.

Kulturele faktore wat die leerproses raak, is volgens Anderson (1995:70) sosiaal-emosionele faktore; interafhanklikheid en harmonieuse gemeenskaplikheids-/samehorigheidsaspekte (vgl.

ook Pienaar, 2004, se bespreking van kollektivistiese teenoor individualistiese kenmerke); uitdrukking van kreatiwiteit, en verbale en nieverbale faktore.

Sims en Sims (1995) baseer hulle beskouings op navorsing oor breingegronde leer, sowel as Kolb (1984) se konstruktivistiese ervaringsleerteorie, en noem leerstyle wat aanbeveel dat opvoeders meer aandag aan individuele leerstyle moet skenk. Onderrigstrategiefasies wat met Kolb se ervaringsleerbeginsels versoenbaar is en klaskamerleer kan bevorder, is die volgende: konkrete ervaring van en blootstelling aan voorwerpe, gedrag of prosedures wat die konsepte en beginsels van die leerinhoud toon; nadenke oor en bespreking van waarnemings wat as ankers vir nuwe inligtingsverwerking dien; abstrakte konseptualisering, probleemoplossing en teoretisering, en daadwerklike proefneming en praktiese kennistoepassing (Sims & Sims, 1995: 18-19).

Alder (2001) se skeppende, kliëntgerigte (lees: leerdergerigte) kommunikasie- en bemarkingstrategieë wat soos die breingegronde leerteorie op neurolinguistiese programmering berus, bied die volgende moontlikhede wat onderwysers met die keuse van onderrigstrategieë kan help: vind uit hoe leerders dink en leer; identifiseer geskikte en toepaslike onderrigstrategieë; aanvaar dat leerders se gedrag deur hulle waarnemings, vertolkings, waardes, houdings en gewoontes bepaal word; raak bewus van leerders se karaktertrekke ten opsigte van psigografiese segmentasie (m.a.w. is die leerders doeners, kompeteerdere, statussoekers, presteerders, goedgelowiges, behoeftebevredigers, sukkelaars, oorreders, tegnologiegebruikers of -kenners; is hulle ervare, konserwatief, rasioneel, innerlik of ekstern gedrewe, of hedonisties); stel 'n databasis saam van temas en materiaal waarin leerders dalk belang stel; raak bewus van leerders se ekonomiese bedrywighede en voorkeure; skep 'n kreatiewe en verrassende leeromgewing; konsentreer op positiewe leerdergerigte kommunikasie; skep 'n samewerkingskultuur in die klaskamer; laat leerders aan hulle kreatiwiteit uiting gee; help die leerder om bereikbare doelwitte te stel; en raak bewus van verskillende kommunikasiestategieë wat geskik is vir leerders se individuele style (bv. logiese of intuïtiewe denkers; soeke na plesier of vermyding van pyn; visuele of ouditiewe waarnemingsvoorkeure; meervoudige intelligensie; riskante gedrag of risikovermyding; 'n behoefte om te weet/doen/besit/wees; en sosiale en kulturele verhoudingsvoorkeure).

Aanvullend tot bogenoemde skrywers se bevindinge dat nuwe strategieë gevind moet word om millenniërs te onderrig, voer hierdie artikel aan dat die gebruik van humormateriaal as alternatiewe onderrigmetode in die taalklaskamer kan dien. Motivering hiervoor kan veral in Kenway en Bullen (2001: 160ev) se bespreking gevind word, waarin hulle aantoon hoe om in onderwys populêre kultuur by leerinhoude te integreer, asook in Bakhtin se karnavalkonsep, humor, parodie en postmodernisme, soos beskryf in Nehring (2003:73-75).

2.4 Die millenniërs en humor

Weinig navorsing is nog oor die humor van die millenniërs gedoen. Die feit dat adolessente se humor moontlik dissiplineprobleme in die klas kan veroorsaak, noodsaak 'n uiteensetting van humorontwikkeling. Vir hierdie artikel is dit belangrik om daarop te let dat millenniërleerders se negatiewe emosionele belewing van (taal-)onderrig moontlik kan veroorsaak dat hulle in reaksie daarop na vorige vorme van humorbelewing en -uitdrukking terugkeer. Verder berus adolessente se (moontlik) meer gesofistikeerde humorbelewing en -uitdrukking ook dikwels op 'n kombinasie van vorige ontwikkelingsfasies. Om hierdie rede sal dit vir onderwysers die

moeite loon om van vorige humorontwikkelingstekens kennis te neem (vgl. Bosch, 1997; Van Niekerk, 2001).

Die relevansie van humor in vroeë adolessensie is reeds 'n geruime tyd 'n navorsingsonderwerp in studies oor portuuraanvaarding, sosiale status, bevoegdheid, prestasie en geweldheid (Søbstad 1998; Führ, 2002: 187). In hierdie verband kyk Führ (2002: 387) veral na die uitdagings en lewensvaardighede waaraan adolessente in hierdie ontwikkelingsfase blootgestel word. Hierdie uitdagings en vaardighede sluit in die ontwikkeling van seksuele volwassenheid en belangstelling in die eie en teenoorgestelde geslag; groeiende selfbewussyn en selfkritiek; geslagsverskille; onafhanklikheidswording van die gesin; loopbaan- en ander lewenskeuses, en die uiteindelijke hantering van sukses en mislukking; hoe om met verwerping en tergerey saam te leef; en die hantering van situasies wat met negatiewe emosies gepaard gaan. Vir Führ (2002:296) is humor 'n moontlike oplossing vir hierdie uitdagings. Sy studie toon dat adolessentemans en -dames humor as hanteringsmeganisme gebruik. Tog maak adolessente minder dikwels as jonger kinders van humor gebruik om oor seksuele sake te praat, of om oor eksamenmislukkings of vir ander te lag (vgl. studies oor humor, denke en sosiale aanpassing in kinderjare deur McGhee, 1979; Piaget, 1952; Wolfenstein, 1954; Søbstad, 1998; Führ, 2002: 285).

In Pienaar (2004) se ondersoek blyk die verband tussen kognitiewe buigbaarheid en humorsin by adolessente heel duidelik. Sy toon aan dat ontwikkelingsielkundiges adolessensie as een van die menslike ontwikkelingsstydperke beskou wanneer 'n individu met 'n verskeidenheid uitdagings te doen kry. Ook noem sy Erikson se uiteensetting van sodanige uitdagings, naamlik ontluikende seksualiteit, beroepskeuses, identiteitsvorming, asook veranderende sosiale verhoudinge, as 'n gegewe vir hierdie ontwikkelingsgroep. Soos Führ meen Pienaar dat die gebruik van humor vir adolessente in hierdie fase van besondere waarde kan wees, omdat dit hulle leer om hulself nie so ernstig op te neem nie, hulle vertrouwe opbou om situasies met humor te kan hanteer, en dus 'n groot mate van selfontwikkeling teweegbring.

Daar bestaan 'n duidelike positiewe korrelasie tussen 'n toename in ouderdom en humorsin (Pienaar, 2004: 6). Adolessente se gebruik van humor as hanteringsmeganisme kan dus met 'n toename in jare ontwikkel, en hulle help om moeilike omstandighede waaraan hulle blootgestel word, te hanteer. Pienaar wys daarop dat navorsing oor aanpassingshumor gedurende die kindertyd en vroeë adolessensie taamlik beperk is. Verder maak Pienaar melding van studies wat bevestig dat adolessente in hul bepaalde lewensfase geweldige sosiale druk ervaar om kreatiewe humor te skep. Humor kan dus wel by vroeë adolessente as 'n gekose strategie gebruik word om verskillende situasies op te los, al is dit nog in 'n fase van ontwikkeling (Führ, 2002: 286). Studies toon dat 'n humoristiese lewensbeskouing sterker word ná die ouderdom van veertig, maar reeds merkbaar is by sestien- tot twintigjarige adolessente (Ruch, 1998).

Bogenoemde studies verskaf genoegsame bewys dat die gebruik van humormateriaal toepaslik kan wees in die taalonderrigsituasie van adolessente. Vervolgens word enkele spesifieke strategieë in hierdie konteks bespreek.

3. Gebruik van humormateriaal vir die onderrig van Afrikaans aan millenniërs

'n Onlangse kwalitatiewe ondersoek waarvoor onderwysstudente en adolessenteleerders as teikengroepe gedien het (Kruger, 2006a), toon dat hoërskoolleerders se ontvanklikheid vir en

waardering van humor in die onderrig van Afrikaans ontwikkel kan word, en dat die uitkomstgebaseerde onderrigbeleid reeds genoegsaam bepaal dat leerders toegegerus moet word om humortekste te verstaan en te skep. Verder toon die studie die belangrikheid van die leerderkonteks in taalonderrig – dit kan die inhoud, keuse van tekste, aktiwiteite sowel as aanbiedingswyse beïnvloed.

Kruger (2006a) se studie voer aan dat humormateriaal leerders se emosionele beleving kan beïnvloed, en dat adolessente se humor 'n belangrike uitwerking op die onderrigomgewing het. Humormateriaal kan help om lesse interessanter en genotvoller te maak, en leerders se belangstelling te behou. Selfs strukturele taalaspekte kan met behulp van humormateriaal aangebied word, terwyl die verskillende kritiese, ontwikkelings- en taaluitkomste met behulp daarvan bereik kan word. Dit is ook moontlik om die gebruik van humormateriaal in lesinhoud by verskillende leerareas te integreer.

Die implikasies van Kruger (2006a) se studie is dat die persoonlike, sosiale en kulturele kontekste van millenniërleerders met die oog op leerdergerigte onderwys meer aandag in taalonderrig regverdig, en dat onderwysers, soos ook Dreyer (2005) dit uiteensit, van die emosionele behoeftes van adolessente leerders kennis behoort te neem. In Koos Kombuis (2005a) se bespreking van sy eie parodie, *Raka die roman* (2005b), waarin tieners as 'n verlore en emosioneel verwaarloosde generasie uitgebeeld word, merk hy op: "*If Generation X is not the last generation on earth, Generation Y or Z may well be the swansong of the human race.*"

Om die huidige generasie tieners te verstaan en leerdergerig-onderwys te gee, behoort daar veral op die kenmerke en behoeftes van millenniërs gelet te word. Dit is begryplik dat al hierdie kenmerke nie noodwendig op alle tieners in onderwysstudente se taalklasse van toepassing is nie, maar dit bied nietemin 'n raamwerk waarbinne die kontekstualiteit van hulle keuse van inhoud, tekste, aktiwiteite en aanbiedingswyses benader kan word.

Taalonderwysers kan humormateriaal as onderrigstrategie insluit om met leerders se behoeftes en belangstellings rekening te hou en nuwe uitdagings vir leerders se kreatiwiteit en inligtingsverwerkingsvaardighede te stel. Enkele faktore wat die onderwyser met die keuse van humormateriaal kan help, word vervolgens bespreek.

3.1 Keuse van onderrigmateriaal

Ten opsigte van die eiesoortige kommunikasieproses in die waardering van humor, bespreek Ruch (1998) 'n aantal faktore wat 'n onderwyser met die keuse van humormateriaal kan bystaan:

Eerstens, bestaan daar toenemende bewyse dat verskeie faktore met 'n positiewe en negatiewe effek uit verskillende tipes materiaal gehaal kan word (Ruch, 1998). Hierdie faktore hang ten nouste saam met 'n positiewe of negatiewe korrelasie tussen drie humorkategorieë, volgens die inkongruensie-oplossingsteorie en seksuele humor (snaaksigheid of vrolikheid, aanstootlikheid of verontwaardiging, en eenvoudigheid of verveling), en ekstroverte of introverte persoonlikheidstipes. Skale van neurose (angs, depressie, senuweeagtigheid, skuldgevoelens, lae egosterkte en selfs seksuele ontevredenheid) en sagmoedigheid ("tendermindedness") toon 'n beduidende korrelasie met individue se weersin in humor.

Tweedens, meen Ruch (1998) dat konserwatisme en sosiale houdings (Wilson, 1979) ook 'n bepalende invloed op die waardering van humor het, omdat konserwatiewe individue meer

geneig is om nuwe, ingewikkelde, onbekende en ongerymde elemente en gebeure te vermy. Die voorkeur vir absurde humor toon 'n verband met 'n toename in intelligensie en seksuele libido by persone tussen die ouderdom van twintig en vyf-en-dertig. Ná hierdie ouderdom, so meen Ruch (1998), is Freud (1916) se hipotese meer van toepassing, naamlik dat onderdrukte seksuele behoeftes in grappe en drome tot uiting kom.

3.2 Onderrigstrategieë

Hoewel onderwysers dit meestal (dikwels onbewustelik) verkies om in die praktyk 'n kombinasie van verskeie leerteorieë en strategieë op 'n eklektiese wyse te benut na gelang van hulle individuele onderrigstyle, toon verskeie navorsers dat humor as onderrigstrategie met vrug gebruik kan word om leer te bevorder (Berk, 1998; Pollak & Freda, 1997; Friedman *et al.*, 1999; Ruggieri, 1999).

Heelwat studies het reeds bevind dat humoristiese tekste 'n bydrae tot die ontwikkeling van visuele en kulturele geletterdheid in die klaskamer kan maak (Le Cordeur, 1991; Badenhorst, 1997; Rheeder, 2000; Le Cordeur, 2004). Visuele geletterdheid help onder andere om die leser intellektueel en emosioneel te bemagtig (Combrink *et al.*, 1997). Dit is nodig dat leerders hierin onderrig word om hul te bemagtig vir die begrip en vertolking van visuele boodskappe. Een medium met behulp waarvan leerders se kulturele geletterdheid bevorder kan word, is idiome.

3.2.1 Humormateriaal en die onderrig van idiome

Idiomatiese woordgebruik in die Afrikaanse massamedia kan besonder nuttig aangewend word vir integrasie by taalonderrig, en is 'n ryk bron van humormateriaal vir die ontwikkeling van kulturele geletterdheid en kultuurskepping. Onderwysstudente én hoërskoolleerders geniet die vindingryke idiomatiese onderrig hiervan, asook die skeppende gebruik van idiome, sodat hulle dit nie bloot hoef te memoriseer nie (Kruger, 2006a).

De Beer (1986) lewer 'n pleidooi dat ons nie ons idioomskat moet verwaarloos nie. Die refleksies van onderwysstudente in Kruger (2006a) se navorsingsprogram toon duidelik dat die manier waarop idiome in die verlede onderrig is (met behulp van lyste wat binne die konteks van huistaal- sowel as die addisionele taalonderrig gememoriseer moes word), nie tot die waardering en betekenisvolle gebruik daarvan gelei het nie. Idiome kan 'n ryk bron van humorbelevens wees – hiervan is die bekende oom Oubaas van *7de Laan* se uitsprake 'n sprekende voorbeeld. In enige klaskamer waar 'n mens na *7de Laan* verwys, geniet leerders dit om daarvoor te gesels.

Strategieë met die oog op idioomonderrig behoort aktiwiteite in te sluit wat leerders laat insien dat taalgebruikers idiome beter verstaan, aanleer en onthou as hulle weet wat die onderliggende situasie is waarna dit verwys, en waar dit binne die taal se woordeskat inpas. Idioombegrip word dus versterk indien leerders kennis neem van presies hoe die idiomatiese uitdrukking se betekenis 'n funksie is van die motiverende beeld en (historiese) kennisdomein, asook die gebruiklike metafore en metonimia daarvan, en hoe dit saam met ander idiome samehangende reekse vorm (Swanepoel, 1993; 1997). Leerders se ontledingsvermoëns kan deur middel van idiome geslyp word – veral hulle vermoë om kontekstuele inligting te ontgin sodat hulle die betekenis van idiome kan aflei, en die onderliggende, gebruiklike metafore en metonimia van idiomatiese uitdrukkings kan rekonstrueer.

Enige verduidelikende kommentaar by tekste (in enige taal) waarin idiome voorkom, moet daarop gemik wees om vir die taalgebruiker die ingewikkelde betekenisstruktuur van die

idiomatiese uitdrukkings so deursigtig moontlik te maak. Naas die idiomatiese (figuurlike) betekenis van 'n idioom, kan daar ook uitvoerig aan die motiverende inligting van 'n idioom aandag gegee word – en dus aan die motiverende beeld en historiese kennisdomein (Swanepoel, 1993; 1997).

Volksverhale, gedigte en spookverhale wat met idiomatiese uitdrukkings deurspek is, kan veral addisionele taalleerders emosioneel laat tuis voel. Dit kan hulle van hul sintuie en metafore in die omgewing bewus maak deur die idioome op Afrikaans te ontleed, saam te vat, en op hulle eie manier te probeer verwoord. Dit skep ook die geleentheid om hierdie temas op 'n literêre manier te integreer en te benader (vergelyk Leach, 1972: 22 se bespreking van die oordrag van waardes en kultuur deur middel van volksoorlewings).

Idioomonderrig kan suksesvol by die Kuns en Kultuur-leerarea geïntegreer word wanneer leerders die idioome in stories gebruik. Hiervan is die oefeninge met "perd" as onderwerp, soos Junita Buys in die *Kakkerlak*-tydskrif met betrekking tot taalonderrig aan die hand doen (2005:68-69), 'n goeie voorbeeld van hoe 'n konsep visueel of verbaal in stories ontgin word. Sels Bosman (2002) se bespreking van woordeboekgebruik om 'n abstrakte begrip soos "woede" te konseptualiseer, kan verbaal met idioome in stories, dramatiserings of gedigte, en ook visueel, deur leerders uitgebeeld word. 'n Voorbeeld hiervan is die "Rooikoppe"-teks (Maartens, 1999:88-89), waarin verskillende idioome visueel naas 'n rooikop uitgebeeld en as 'n raaisel aangebied word. Leerders kan ook uitgedaag word om hul eie nuwe fabels te skryf met behulp van hierdie (of ander) idioome. Nog 'n voorbeeld is die woordewar-oefening met idioome wat in 'n rekenaarondersteunde taalonderrigprogram (Kruger, 2006a, beskikbaar op www.klaskenades.co.za) gebruik en baie positief deur die studente ontvang is.

Die kortverhaal "Klein Riet-Alleen-in-die-roerkuil" van Eugène Marais (1959), bespreek deur Nolte (1999) en Jooste (1991), asook Gretel Wybenga se verhale in *Sproke* (1994), wat gebou is rondom die "verletterliking" van idioome soos "Die vrou wat haar varkie verloor het" en "'n Ot kry sy deel", kan gebruik word om idioome wat daarin voorkom te bespreek en te verwerk. 'n Nuttige hulpbron in hierdie verband is idioom-, raaisel- en etimologiewoordeboeke (Van Rooyen & Pellissier, 1954; Van Wyk, 2003; Prinsloo, 2004).

Deur van kulturele artefakte soos die skildery van Bruegel oor Vlaamse spreekwoorde (Marijnissen, 1969; *Classics of World Art*, 1969; Nolte, 1999) gebruik te maak, kan die onderwyser 'n klasgesprek oor idioome en humor fasiliteer, met verwysing na die materiële en ideologiese elemente waaruit kultuur bestaan (Combrink, 1996).

Idioome en die betekenis daarvan kan selfs die vorm van speletjies soos Bingo en Domino aanneem, deur die woorde en/of pikturale uitbeeldings op papier of kaartjies uit te deel. Dit maak die leerders bewus van idioome en humor as kultuurskat, en plaas dit binne 'n breër verband. Hiermee saam kan daar op die verskuiwing in die Afrikaanse taalgeskiedenis gekonsentreer word (Liebenberg, 2002; 2003). Nuwe idioome kan geskep of verwoord en opgeteken word, soos wat dit in die leerders se taalgebruik voorkom. Op hierdie manier neem leerders daadwerklik deel, bou hulle kreatief betekenis, en word hulle dus kultuurskeppers.

3.2.2 Humormateriaal en stereotipes

Stereotipering vorm 'n integrale deel van humor, en kan as 'n vorm van oordrywing in woord- en rolspeel benut word. Tog kan stereotipes vir sekere lesers aanstoot gee, en in so 'n geval koester

addisioneletaal sprekers dikwels negatiewe stereotipes van die betrokke taal se moedertaal sprekers. In die geval van Afrikaans as teikentaal, het apartheid in die nabye verlede hierdie probleem vererger.

Die gebruik van stereotipes kan egter deel uitmaak van aanstootlike humor, juis omdat dit met sekere dele van mense of hul kultuur die spot dryf. Dit kan aanstootlik wees omdat dit oënskynlik stereotipering aanmoedig, en kan boonop tot diskriminasie aanleiding gee. Kulturele inhoud kan (soos veral in ons nabye verlede vóór 1994) negatief vertolk word, maar het ook die potensiaal om verrykend en dinamies te wees. Onderwysers kan hulle óf van kulturele inhoud wat tot dusver taboe was, onttrek, omdat dit moontlik 'n plofbare gebied verteenwoordig, óf hulle kan kies om sensitief en gebalanseerd daarmee om te gaan.

Vir die taalopvoeder is dit belangrik om kennis te neem van die moontlikheid van stereotipering by die insluiting van 'n kulturele komponent in die kurrikulum, en om teen die negatiewe implikasies daarvan te waak. Hierdie bespreking van stereotipes kan die onderwyser ook in die gebruik van humormateriaal daarvoor sensitiseer – nie net met betrekking tot addisionele taalonderrig nie, maar selfs in huistaalonderrig. 'n Belangrike onderafdeling van humor is die verbreking van taboes en stereotipes, en die onderwyser moet deeglik besef dat beide hierdie aspekte met sensitiewe kultuuronderwerpe verband hou.

Die rol van die Afrikaans-onderwyser is om tekste noukeurig te kies, en die stereotipes wat daarin voorkom op 'n wetenskaplike wyse te ontleed en uit te lig, terwyl hulle in die klaskamer 'n geleentheid skep vir die verwerking daarvan. Dit is veral humor in die letterkunde wat hiertoe 'n bydrae kan lewer (Verster, 2003; Vosloo, 2003).

3.2.3 Pikturale humormateriaal

Leerders geniet veral lesse wat met behulp van pikturale humorstrokies, grapprente, spotprente en strokiesprente aangebied word (Kruger, 2006a). Om pikturale humor te geniet, is dit egter nodig dat die kyker die agtergrondinligting verstaan. Te oordeel aan die onderrigmateriaal wat onderwysstudente vir hulle humorlesprogramme in die genoemde navorsingsprogram gebruik het (sommige uit skoolhandboeke en onderwysers se lesprogramme), is daar skole wat heelwat van strokies gebruik maak, en die humor wat daarin voorkom, ontgin. Dit wil dus voorkom of menige onderwyser reeds die waarde van pikturale humor in die vorm van strokies as taalonderrigmeganisme ontdek het.

Spotprente in koerante het baie gebruikspotensiaal, aangesien dit op kulturele sowel as visuele geletterdheid gegrond is – beide aspekte wat reeds in die kurrikulum as onderrigbeleid aangegee word. Aangesien spotprente deesdae elektronies en ook in argiewe beskikbaar is, hoef die onderwyser nie meer noodwendig elke dag toegang te hê tot papier-eksemplare van koerante nie (Heyns, 2002; Lawrence, 2004).

Leerders ontvang dikwels die opdrag om strokiesprente te teken, of om die leë praatborrels in bestaande strokies in te vul. Hierdie soort opdragte bevat egter om die volgende redes beperkte opvoedkundige waarde: *Eerstens*, is daar soveel gebruike by die teken van strokies betrokke (Badenhorst, 1997, Rheeder, 2000), dat dit 'n kunsvorm in eie reg is. Dit kan dus help as onderwysers die leerders eers van hierdie gebruike en van elkeen se funksie bewus maak, voordat hulle van leerders verwag om hulle eie strokies te teken. Gewoonlik geniet leerders dit om die

tekeninge te maak – die sodanige integrasie van strokiesprente kan egter ook opvoedkundig gesproke meer betekenis kry deur Kuns en Kultuur op hierdie manier sinvol as leerarea te integreer. *Tweedens*, ten spyte van die waarde daarvan om praatborrels van dialoog te voorsien, verg hierdie opdrag meer leiding in die visuele waarneming en vertolking van gebeure, en van allerlei visuele aspekte wat in die strokie uitgebeeld word, voordat so 'n kreatiewe projek werklik doeltreffend uitgevoer kan word.

Onderwysers gebruik ook dikwels strokies ter wille van dramatisering en vir die oorskryf van teksgedeeltes in die indirekte rede. Dit is 'n verdienstelike aktiwiteit, omdat dramatisering die gevoelens betrek, terwyl dit ook 'n skeppende taak is (Willis, 1996). Dit bied dus 'n bykomende geleentheid om die leerder se emosionele funksionering te ontwikkel.

Daar is reeds talle humoristiese strokiesprente in Afrikaans beskikbaar, waaronder die volgende:

- *Agent Snoet* (deur Francois Bloemhof)
- *Louis, die Laeveld-leeu en trawante* (deur Wim Bosman)
- *Adoons-hulle, Oom Kaspaas en Jakkals en Wolf* (deur T.O. Honiball)
- *Pol en Jan van Riebeeck* (deur Liz de Groot)
- *Die avonture van Themba en Bizza* (geskryf en geïllustreer deur J. Delannoie)
- *Kat se blad: Stuitige strokies* (deur Philip de Vos en Piet Grobler)
- *Die Kuifie-reeks* (deur Hergé)
- *Bitterkomix* en *Stripshow* – wat eintlik vir volwassenes bedoel is
- *Die Bluster en Tikolo-reeks*, wat weekliks in *Huisgenoot* verskyn.

Verskeie *Asterix*-strokiesprente is ook in Afrikaans vertaal; dit kan suksesvol by Geskiedenis geïntegreer word (Combrink, 1999), en bevat dikwels parodiërende intertekste. Hierdie strokiesprente bevat ook talle voorbeelde van pikturale, woord- en situasiehumor.

Kulturele tekste kan met groter sukses in taalonderrig aangewend word. Kruger (2004) meld dat die huidige onderwysstelsel 'n kritiese ontleding van strokiesprente noodsaak, omdat 'n toenemende aantal jongmense tot strokiesprente toegang het, en sommige daarvan as letterkunde geproduseer en bemark word (Rheeder, 2000). Strokiessinhoud bestaan nie meer slegs uit tradisionele ontvlugtingstemas van die verlede nie, maar beeld dikwels ook inter- en intrakulturele konflikte uit wat in die taalklaskamer verken, ontleed en krities bespreek kan word (Kruger, 2003).

3.2.4 Humormateriaal en die ontwikkeling van en kreatiewe skryfvaardighede

In die bespreking van kreatiwiteit as 'n benadering tot leer (Kruger, 2006a), asook van die verband tussen humor en kreatiwiteit, is dit duidelik dat die onderwyser 'n belangrike rol speel as fasiliteerder van 'n proses waardeur kreatiwiteit gestimuleer word. Verskillende vorme van humormateriaal en kreatiewe skryftake (soos die limeriek en parodie) kan in hierdie proses gebruik word, met spesifieke inagneming van die fases van die kreatiewe proses. Humormateriaal kan tot die stimulering en ontwikkeling van kreatiwiteit aanleiding gee; en meer bepaald kan dit as inspirasie dien vir die skryf van parodieë, limerieke, woordspel en satire.

Kruger (2006b; 2007) toon aan dat die parodie 'n geskikte styl is om leerders se begrip van en hul kreatiewe reaksie op postmoderniteit te ontwikkel. Terselfdertyd kan die lees en skryf van parodieë leerders se kritiese geletterdheid en begrip van literêre genres bevorder. Verder kan parodie 'n nuttige masker wees waaragter daar met die samelewing gespot word, of om andersins moeilik verwoordbare of aanvegbare dinge te sê.

Uit die reaksie van die studente in Kruger se studie (2006a), kan die belang van die limeriek as 'n satire-oefening duidelik gesien word. Dit was volgens die studente 'n nuttige aktiwiteit om hulle van klankmanipulasie soos rym en ritme bewus te maak, en hulle na sinonieme te laat soek deur middel van assosiasies wat deur pikturale humor gestimuleer is. Die oefening was pret, en het nie soos 'n tipiese leerproses gevoel nie. Tog sal dit goed wees om in soortgelyke onderrigprogramme meer geleentheid te skep vir terugvoering en die waardering van mekaar se limerieke. Die gediggies wat nie presies in die limeriekpatroon pas nie, kan as lawwe versies beskou word – ook 'n aanvaarde digvorm waarmee leerders kan eksperimenteer sonder die gewone bedreiging wat met kreatiewe skryftake gepaard gaan (De Vos, 2000). Heelwat studente in die navorsingsprogram het genoem hoe hulle van mekaar verskil het en dat nie almal maklik aan hierdie opdrag kon saamwerk nie (Kruger, 2006a).

Die pikturale humormateriaal in Rose Rigden se *Wildside* (2001) wat as poskaarte in boekwinkels verkrygbaar is, is baie doeltreffend. Aan die hand van komiese legkaarte wat deur speelgoedwinkels verkoop word, sal leerders dit ook regkry om limerieke te skryf. Prente en karikature van filmsterre en bekendes in die mediawêreld (plaaslik én internasionaal) bied verdere moontlikhede, solank leerders hulle met die mens/situasie kan vereenselwig, die mens/situasie kan herken, en daarmee wil spot as gevolg van 'n natuurlike en menslike verskil in smaak.

'n Deeglike studie van limerieke (Baring-Gould, 1968; Harrowven, 1976; Cuijpers, 1988; De Vos, 2000) kan as grondslag vir die meer uitgebreide gebruik van hierdie vermaaklike genre in taal- en letterkundeonderrig dien (Nilsen & Nilsen, 1999; Apol, 2002; Dickson, 2002). Dit kan ook help om leerders splenderwys van klankmanipulasie soos rym en ritme, assosiasies, sinonieme en woordorde te leer.

Die een hoërskool waar 'n student haar skoolbesoek afgelê het, beskik oor 'n bundel met limerieke wat leerders oor onderwysers in die betrokke skool geskryf het (Kruger, 2006a). Studente het selfs die moontlikheid van 'n nasionale limeriekkompetisie genoem. Sulke groter projekte kan met groot vrug aangepak word om leerders se woordsensitiewe te ontwikkel en die Afrikaanse kultuurskat uit te brei. Op hierdie manier kan leerders aangemoedig word om kultuurskeppers te wees.

Buiten dat studente en leerders deur idioome van die letterlike en figuurlike betekenis van woorde bewus gemaak word, kan dit hulle ook leer om in grammatika-oefeninge met die klank, spelling en vorming van woorde te speel. Die meeste taalhandboeke dui aan watter skryfwyses verkeerd is, maar die "verbreking" van daardie reëls kan ook pret wees en leerders help om woordsensitief te raak. Nuttige bronne in hierdie verband is die twee weergawes van *Wilde Woordeboek* (Van Niekerk, Basson & Grobler, 1997; Basson & Van Niekerk, 2002) wat na aanleiding van landsweye kompetisies in samewerking met die Hoërskool Richardsbaai saamgestel is. Hierin word slengtaal en tienertaal (vgl. Marais & Coetzee, 2005) in neologismes en interessante beskrywings omskep. Die gebruik van hierdie bronne en woordspel bied ook 'n welkome afwisseling van die gewone (en dikwels vervelige) woordeboekblootstelling wat leerders reeds goed ken. Ook advertensies in al die massamedia (tydskrifte, radio en televisie) kan leerders van woordspel bewus maak, juis omdat kopieskrywers dikwels daarin slaag om hulle teikenmark deur vernuftige en verrassende woordgebruik te bereik.

4. Slotopmerkings

Leerders se opvattinge oor en deelname aan taalonderrig kan aansienlik verbeter indien opvoeders self 'n noodsaaklike paradigmaskuif maak. Sodanige verskuiwing behels onderrig met 'n nuwe konsentrasie op die ontwikkeling van leerders se kommunikasievaardighede, sowel as die inagneming van leerders se behoeftes en belangstellings, in plaas van 'n eng fokus op die leerders se kennis van die taalstruktuur. Hierdie verskuiwing kan slegs plaasvind as opvoeders meer te wete kom oor hulle eie epistemologie, millenniërleerders se emosionele funksionering, die ontwikkelingsproses van kritiese taalbewustheid, die teorie van taalhumor en pragmatiese taalvaardigheid, en die toepassing daarvan op die onderrig van Afrikaans.

Kennis omtrent die millenniërs bring 'n nuwe bewustheid van ironie, paradokse en inkongruensie/ongerymdheid as kernelemente van adolessente se belewing en uitdrukking van humor, en plaas die onderwyser in nouer voeling met die konsep van relativiteit. Die gebruik van humormateriaal hou verskeie voordele vir die klaskamer en die verloop van die leerproses in: dit kan angs en spanning verminder; dit bied 'n manier om leerders se aandag gefokus te hou; dit maak die leerproses prettig en aangenaam; dit verbeter leer en geheue, en kan denkprosesse en kreatiwiteit stimuleer. Daarby bied humormateriaal nuwe moontlikhede vir die hantering en vermindering van vrees en angs, en bevorder dit dus die leerproses; dit versterk sosiale verhoudinge, en verbeter die klaskameratmosfeer, terwyl dit dissiplineprobleme kan verminder omdat aggressie byvoorbeeld deur woordspel beter hanteer word.

'n Aspek wat meer intensiewe studie regverdig, is hoe die gebruik van humormateriaal tot die oplos van dissiplineprobleme in die klaskamer kan bydra. Prensky (2005) noem in hierdie verband dat leerders aktief by onderrig betrek behoort te word, vanweë hul motto van "engage me or enrage me". Hierdie artikel toon dat die gebruik van humormateriaal positiewe gebruiksmoontlikhede kan hê, juis omdat dit millenniërleerders toelaat om met taal te speel sodat hulle opstandigheid skeppend tot uiting kan kom. Dit is egter ook moontlik dat onderwysers of leerders se waardering en verwoording van humor vir die ontvangers daarvan aanstootlik kan wees, of dat dit nie korrek begryp word nie, en die ontvangers of deelnemers daardeur geïntimideer of uitgesluit word. Verdere studies kan dus ook die risiko's verbonde aan die gebruik van humormateriaal verken.

Uiteindelik kan ook ondersoeke oor en eksperimente met die skep en ontwikkeling van interaktiewe virtuele Afrikaansklaskamers bydra tot die implementering van millenniërs se parallelle denkprosesse, buigsaamheid en kreatiwiteit. Die rekenaar en internet bied 'n goudmyn van pikturele humormateriaal wat wag op ontginning. In dié verband kan leergeleenthede geskep word waar millenniërs in die taalklaskamer deelneem aan doelwitstelling en die toepassing van digitale en kommunikatiewe vaardighede.

BRONVERWYSINGS

- Alder, H. 2001. *Mind to mind marketing: Communicating with 21st-century customers*. London: Kogan Page Limited.
- Anderson, J.A. 1995. Toward a framework for matching teaching and learning styles for diverse populations. In: Sims, R.R. & Sims, S.J. (eds.). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. London: Greenwood Press: 99-78.

- Annesley, J. 1998. *Blank fiction: consumerism, culture and the contemporary American novel*. New York: St. Martin's Press.
- Apol, L. 2002. "What do we do if we don't do haiku?" Seven suggestions for writers and teachers. *English Journal*, 91(3): 89-97.
- Aviles, K., Phillips, B., Rosenblatt, T. & Vargas, J. 2005. If higher education listened to me... *Educause Review*, September/Oktobre, 40(5). [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.educause.edu/>. (2005, 2 November).
- Badenhorst, A. 1997. Die benutting van die strokiesprent in die onderrig van Afrikaanse stelwerk en letterkunde op sekondêre vlak. Ongepubliseerde M.Ed.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Baring-Gould, W.S. 1968. *The lure of the limerick*. London: Granada.
- Basson, J. & Van Niekerk, F. 2002. *Wilde woordeboek 2*. Pretoria: LAPA.
- Berk, R.A. 1998. *Professors are from Mars, students are from Snickers, How to write and deliver humor in the classroom and in professional presentations*. Wisconsin: Mendota.
- Bosch, B. 1997. Humor in die taalklaskamer. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(2):190-201.
- Bosman, N. 2002. Die konsep WOEDE soos geleksikalisering in Afrikaanse en Nederlandse idioome. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 42(2):145-152.
- Brown, B.L. 1997. New learning strategies for Generation X. ERIC Digest, 184. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.cete.org/acve>. (2005, 15 September).
- Buyts, J. 2005. Taalspele. *Kakkerlak*, Winter: 68-70.
- Caudron, S. 1997. Can Generation Xers be trained? *Training and Development*, 51(3): 20-24.
- Cetron, M. & Cetron, K. 2004. A forecast for schools. *Educational Leadership*, 22-29.
- Classics of World Art. 1969. *The complete paintings of Bruegel*. London: Weidenfeld & Nicholson.
- Codrington, G.T. 1998. Generation X: Who, what, why and where to? [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.tomorrowtoday.biz/mindthegap>. (2005, 8 September).
- Codrington, G.T. 1999. Multi-generational ministries in the context of a local church. M.Th-tesis. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.youth.co.za>. (2005, 8 September).
- Combrink, L. 1996. Kulturele geletterdheid en multikulturele onderwys. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 30(1): 1-13.
- Combrink, L. 1999. Afrikaans en Geskiedenis hand aan hand. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 33(3): 183-196.
- Combrink, L., Faasen, N., Geyser, H. & Kloppers, A. 1997. *Taalkonteks*. Johannesburg: Juta.
- Coupland, D. 1991. *Generation X: Tales for an accelerated culture*. New York: St. Martin's Press.
- Cuijpers, P. 1988. *Er was eens een boer in Timboektoe: De limerick als pleziervers*. Amsterdam: Vormgeving Marius van Leeuwen.
- Daniel, E. 1999. Learning styles. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://ils.unc.edu/daniel/214/learnstyle.html> (2005, 16 September).
- De Beer, J.A. 1986. Ons verwaarloos ons idioomskat. *Klasgids*, 21(1): 99-108.
- De Vos, P. 2000. So skryf jy 'n limerick. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.storieswerf.co.za/>. (2003, 9 Maart).
- Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9 (skole)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Departement van Onderwys. 2003. *Nasionale Kurrikulumverklaring Grade 10-12 (skole)*. Kaapstad: Departement van Onderwys.
- Dickson, R. 2002. Creating joy: Adolescents writing poetry with young children. *Voices from the Middle*, 10(2): 384-2.

- Dreyer, J.A.E. 2005. 'n Opleidingsprogram in alternatiewe interaksietodes vir onderwysers. Ongepubliseerde D.Ed-proefskrif. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika.
- Du Preez, R. & Scholtz, J.J.H. 2004. Die verskillende dimensies van verpakking: 'n Toepassing op Generasie X en Y se kosmetiekaankope. *Management Dynamics*, 13(1): 25-33.
- Epstein, J.S. 1998. Introduction: Generation X, youth culture and identity. In: Epstein, J.S. (red.). *Youth culture: Identity in a postmodern world*. Massachusetts: Blackwell: 1-23.
- Faust, J., Ginno, E.A., Laherty, J. & Manuel, K. 2001. Teaching information literacy to Generation Y: Tested strategies for reaching the headphone-wearing, itchy mouse fingered, and frequently paged. Aanbieding by ACRL-konferensie, California State University, Hayward. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.library.csuhayward.edu> (2005, 16 September).
- Freud, S. 1916. *Jokes and their relation to the unconscious*. New York: Penguin.
- Friedman, H.H., Halpern, N. & Salb, D. 1999. Teaching statistics using humorous anecdotes. *The Mathematics Teacher*, 92(4): 305-309.
- Führ, M. 2002. Coping humor in early adolescence. *Humor*, 15(3): 283-304.
- Gullette, M.M. 2001. The contrived war between "The Xers" and "The Boomers". *The Review of Education/Pedagogy/Cultural Studies*, 23(2): 137-165.
- Harrowven, J. 1976. *The limerick makers*. London: Futch & Co.
- Heyns, D. 2002. Providing a web-based information resource for Afrikaans First Language teachers. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Pretoria: Universiteit Pretoria.
- Huxley, A. 1955. *Brave new world: A novel*. Harmondsworth: Penguin.
- Jooste, G.A. 1991. Taaltoer in die woestyn: Marais se Dwaalstories. *Literator*, 2: 59-68.
- Karp, H., Fuller, C. & Sirias, D. 2002. *Bridging the Boomer Xer gap. Creating authentic teams for high performance at work*. California: Davies-Black.
- Kenway, J. & Bullen, 2001. *Consuming children: Education – entertainment – advertising*. Buckingham: Open University Press.
- Kolb, D. 1984. *Experiential education: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Kombuis, Koos. 2005a. Die donker kant van die maan/The dark side of the moon. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.litnet.co.za/seminaarkamer>. (2005, 15 November).
- Kombuis, Koos, 2005b. *Raka die roman*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Kruger, E. 2003. 'n Ekologiese perspektief op 'n Nederlandse sprokie vir letterkunde-onderrig in Afrikaans. *Tydskrif vir Literatuurwetenskap*, 19(2): 1-20.
- Kruger, E. 2004. Die gebruik van strokiesprente deur T.O. Honiball vir die ontwikkeling van visuele en kulturele geletterdheid. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 38(1): 159-171.
- Kruger, E. 2006a. Die gebruik van humormateriaal in die onderrig van Afrikaans. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Kruger, E. 2006b. Onderwysstudente se parodieë as hibriediese tekste: 'n navorsingsverslag. *Literator*, 27(2) 2006: 1-26.
- Kruger, E. 2007. Die gebruik van humor om kreatiewe skryf in die onderrig van Afrikaans te stimuleer: 'n gevallestudie. *Literator*, 28(2) Aug. 2007: 1-27.
- Lawrence, D.C. 2004. Rekenaargebruik vir die aanleer van Afrikaans. Ongepubliseerde D.Litt-proefskrif. Johannesburg: Randse Afrikaanse Universiteit.
- Le Cordeur, M.L.A. 1991. Die integrasie van stelwerk- en letterkunde-onderrig met toespitsing op die media. Ongepubliseerde M.Ed.-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Le Cordeur, M.L.A. 2004. Die bevordering van lees met media-onderrigstrategieë vir Afrikaans (graad 7): 'n Gevallestudie. Ongepubliseerde Ph.D-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.

- Leach, M. (red.) 1972. *Standard dictionary of folklore, mythology and legend*. Toronto: Funk & Wagnalls Publishing Company.
- Liebenberg, H. 2002. Agie en die wolf. *Vrouekeur*, Julie.
- Liebenberg, H. 2003. Oor Afrikaans – woorde uit eergister vir vandag. in *Afrika — HdN-maandbrief*, 1 Augustus.
- Litten, A. & Lindsay, B. 2001. Teaching and learning from Generation Y. [Elektronies].
Beskikbaar: <http://www.wesleyan.edu/libr/nelig/2001/litten-lindsay/>. (2005, 16 September).
- Maartens, M. 1999. *Gesinsomnibus*. Pretoria: JP van der Walt.
- Marais, E. 1959. *Dwaalstories*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Marais, S. & Coetzee, A. 2005. Tienerafrikaans. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 39(2): 244-259.
- Marijnissen, R.H. 1969. *Bruegel de Oude*. Brussel: Arcade.
- McGhee, P.E. 1979. *Humor: Its origin and development*. San Francisco: W.H. Freeman.
- Mokros, H.B. (red.). 2003. *Identity matters*. Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Nehring, N. 2003. Jigsaw youth versus Generation X and postmodernism. In: Ulrich, J.M. & Harris, A.L. (reds.). *GenXegesis: Essays on alternative youth (sub)culture*. Wisconsin: University of Wisconsin Press: 59-78.
- Nilsen, A.P. & Nilsen, D.L.F. 1999. The straw man meets his match: Six arguments for studying humor in English classes. *English Journal*, 88(4): 34-42.
- Nolte, E. 1999. Terug na die teks of om stroomop te swem. *Stilet*, 11(1): 9-22.
- Piaget, J. 1952. *The origins of intelligence in children*. New York: International Universities Press.
- Pienaar, A. 2004. Die verband tussen kognitiewe buigsamheid en humorsin by adolessente. Ongepubliseerde M.Sc.-tesis. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Pollak, J.P. & Freda, P.D. 1997. Humor, learning, and socialization in the middle level classrooms. *Clearing House*, 70(4): 176-178.
- Prensky, M. 2005. "Engage me or enrage me": What today's learners demand. *Educause Review*, 40(5). [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.educause.edu/>. (2005, 2 November).
- Prinsloo, A.F. 2004. *Spreekwoorde en waar hulle vandaan kom*. Kaapstad: Pharos.
- Rheeder, A.O.I. 2000. *Bitterkornix*: Teks, konteks, interteks, en die literêre strokies van Conrad Botes en Anton Kannemeyer. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Rigden, R. 2001. *Wildside*. Kaapstad: Brigand Selections.
- Rossouw, J. [S.a.] Groepverdoemenis, oftewel die geval van "Generasie Z". [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.litnet.co.za/seminaar>. (2004, 11 Maart).
- Ruch, W. 1998. Computers with a personality? Lessons to be learned from studies of the psychology of humor. [Elektronies].
Beskikbaar: <http://www.uni-duesseldorf.de/WWW.MathNat/Ruch/Texte/TrentoRuch.pdf>
- Ruggieri, C.A. 1999. Laugh and learn: Using humor to teach tragedy. *English Journal*, 88(4): 53-58.
- Rundle, G. 2001. Generation X. [Elektronies]. Beskikbaar: John Mark Ministries, <http://jmm.aaa.net.au/articles>. (2005, 6 September).
- Sacks, P. 1996. *Generation X goes to college: An eye-opening account of teaching in postmodern America*. Chicago: Open Court.
- Schaub, D. 1999. On the character of Generation X. [Elektronies]. Beskikbaar: <http://www.thepublicinterest.com/archives>. (2005, 15 September).
- Seventeen*. Julie 2005. 8 Ink Media. New York: Hearst Communications.

- Sher, S. 2005. Why Generation X couldn't get serious: Part I. [Elektronies].
Beskikbaar: <http://www.getunderground.com>. (2005, 6 September).
- Sims, R.R. & Sims, S.J. (eds.). 1995. *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. London: Greenwood Press.
- Snell, J.C. 2000. Teaching Gen X and Y: An essay part 2: Teaching strategies. *College Student Journal*, 34(4). [Elektronies]. Beskikbaar: EbscoHost, Academic Search Premier. (2004, 12 Maart).
- Søbstad, Frode. 1998. Humor, loneliness and peer acceptance in children. Referaat gelewer by die ISHS 1998-konferensie, Bergen.
- Strategic Marketing. [S.a.] Creating brand personality for Generation X. [Elektronies].
Beskikbaar: <http://www.strategicmarketing.com>. (2005, 6 September).
- Swanepoel, P. 1993. Fokus op die prismatiese semantiek van vaste verbindinge.
Tydskrif vir Geesteswetenskappe, 2: 96-111.
- Swanepoel, P. 1997. Idiomatiese taalgebruik en die afstand tussen Afrikaans en Nederlands.
Tydskrif vir Nederlands en Afrikaans, 4(1): 128-162.
- Torok, S.E., McMorris, R. & Lin, W.C. 2004. Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching style and use of humor. *College Teaching*, 52(1): 14-20.
- Tulgan, B. 2000. *Managing Generation X: How to bring out the best in young talent*.
New York: W.W. Norton.
- Ulloth, J.K. 2003. Guidelines for developing and implementing humor in nursing classrooms.
Journal of Nursing Education, Januarie, 42(1): 35-37.
- Ulrich, J.M. & Harris, A.L. 2003. *GenXegesis: Essays on alternative youth (sub) culture*. Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Van der Watt, J.S. & Prins, J.G.M. 2003. Interpretasieskemas binne jeugpastoraat in 'n postmoderne kultuur: 'n Eko-hermeneutiese perspektief. *Nederduitse Gereformeerde Teologiese Tydskrif*, 44(3/4): 578-589.
- Van Niekerk, F., Basson, J. & Grobler, K. 1997. *Wilde woordeboek*. Pretoria: JP van der Walt.
- Van Niekerk, J.E. 2001. Humor in kinderverhale: 'n vergelyking tussen geselekteerde Afrikaanse en Nederlandse tekste. Ongepubliseerde M.A.-tesis. Potchefstroom: PU vir CHO.
- Van Rooyen, G.H. & Pellissier, S.H. 1954. *Raai raai riepa: Die Afrikaanse raaiselboek met snelsêertjies en boerespelling*. Pretoria: JL van Schaik.
- Van Wyk, G.J. (red.) 2003. *Etimologiewoordeboek van Afrikaans*. Stellenbosch: Buro van die Woordeboek van die Afrikaanse Taal.
- Verster, F. 2003. 'n Kultuurhistoriese perspektief op die pikurale humor van T.O. Honiball. Ongepubliseerde Ph.D.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Vosloo, J. 2003. Die manifestering van humor in geselekteerde Afrikaanse kortverhaalttekste. Ongepubliseerde D.Litt.-proefskrif. Stellenbosch: Universiteit Stellenbosch.
- Willis, J. 1996. *A framework for task-based learning*. Oxford: Longman.
- Wolfenstein, M. 1954. *Children's humor*. New York: Free Press of Glencoe.
- Wooldridge, B. 1995. Increasing the effectiveness of university/college instruction: Integrating the results of learning style research into course design and delivery. In: Sims, R.R. & Sims, S.J. (eds.). *The importance of learning styles: Understanding the implications for learning, course design and education*. London: Greenwood Press. 49-67.
- Wybenga, G. 1994. *Sproke*. Kaapstad: Human & Rousseau.

ABOUT THE AUTHOR

Estelle Kruger

Departement Kurrikulumstudie

Fakulteit Opvoedkunde

Universiteit van Stellenbosch

Matieland

Stellenbosch

7602

E-pos: ekruger@sun.ac.za