



Die gebruik van *Wit oemfaan* (F.A. Venter) in 'n imagologiese raamwerk vir die onderrig van Afrikaans as addisionele taal

Estelle Kruger
Fakulteit Opvoedkunde
Universiteit van Stellenbosch
STELLENBOSCH
E-pos: ekruger@sun.ac.za

Abstract

The use of *Wit oemfaan* (F.A. Venter) in an imagological framework for the teaching of Afrikaans as additional language

The multicultural additional-language classroom has its own characteristics and requirements. An important element to keep in mind is that learners come from different cultures and all of them have their own perceptions of themselves, their own and other cultures. These perceptions can lead to conflict – something the educator has to deal with. Opportunities can be provided to work through the conflict and thereby facilitate intercultural understanding. Learners can be encouraged to become aware of their own stereotypes of the Other, which are influenced by historical and social realities and based on misperceptions. In order to grow in intercultural understanding, learners have to let go of their stereotypes and become willing to integrate the Other into their own identity.

*This article attempts to indicate why and how learners can be made aware of national and ethnic stereotypes in a youth text such as **Wit oemfaan** (1965) by F.A. Venter. The main aim is to train teacher educators at tertiary level to facilitate the learning process in an integration model for literature teaching by using imagology as theoretical framework. The teaching strategies aim to make the learner aware of the narrative voice and focalisation in the representation of stereotypes. The learner is guided to be confronted with the Self in the story, who is in unusual contact with the Other. This intercultural encounter in the secondary world of the literary text leads eventually to the maturation of the main character and can facilitate the maturation process of the additional-language learner of Afrikaans in the Further Education and Training phase at school.*

Opsomming

Die gebruik van *Wit oemfaan* (F.A. Venter) in 'n imagologiese raamwerk vir die onderrig van Afrikaans as addisionele taal

Die multikulturele addisionele taal-klaskamer het unieke kenmerke en vereistes. 'n Belangrike element van hierdie konteks waarmee die opvoeder moet rekening hou, is dat die leerders uit verskillende kulture afkomstig is en almal hul eie persepsies van hulself, en hul eie en ander kulture in die klaskamer inbring – iets wat tot konflik kan lei. Die opvoeder kan aan die hand van letterkunde-onderrig geleenthede skep wat interkulturele begrip kan fasiliteer. Op hierdie manier kan leerders aangemoedig word om bewus te word van hulle eie stereotipes van die Ander, wat beïnvloed is deur historiese en sosiale werklikhede en dikwels op wanopvatting gebaseer is.

*Hierdie artikel toon aan hoekom en hoe leerders bewus gemaak kan word van nasionale en etniese stereotipes in 'n jeugteks soos **Wit oemfaan** (1965) deur F.A. Venter. Die uiteindelige bedoeling van die artikel is om aspirant-opvoeders op tersiêre vlak op te lei ten einde in die letterkunde-onderrigproses gebruik te maak van die imagologie as teoretiese raamwerk binne 'n integrasie-model vir letterkunde-onderrig. Die onderrigstrategieë beoog om die leerder bewus te maak van die narratiewe stem en fokalisering binne 'n raamwerk waarin stereotipes uitgebeeld word. Die leerder word in dié proses gekonfronteer met die Self in die verhaal, wat in ongewone kontak met die Ander is. Hierdie interkulturele ontmoeting in die sekondêre wêreld van die literêre teks lei tot die hoofkarakter se groei tot volwassewording en kan ook die volwassewordingsproses van die addisionele taal-leerder van Afrikaans in die Verdere Onderwys en Opleidingskoolfase fasiliteer.*

1. Inleiding

Die onderrig van Afrikaans as addisionele taal geskied binne 'n konteks wat gekenmerk word deur multikulturaliteit en veeltaligheid, waar Afrikaans nie sonder meer van primêre belang is nie. Tog is dit 'n opset waarbinne die jeugboek, *Wit oemfaan* (F.A. Venter, 1965), suksesvol as voorgeskrewe letterkundige werk met anderstaliges behandel kan word. Leerders wat Afrikaans gekies het as deel van hulle kurrikulum vir die Verdere Onderwys en Opleidingsfase (VOO), sowel as aspirant-opvoeders wat hulle op tersiêre vlak voorberei om sodanige leerders te onderrig, kan hierby baat vind. Du Plessis (1992:28) is van mening dat die doelwit van multikulturele onderwys is om kennis en insig van etniese en kulturele verhoudings te bevorder. So word etniese vooroordele bestry en rassistiese gedrag teengewerk. Volgens Nieman (1998:127) word daar juis in 'n land soos Suid-Afrika, wat deur kulturele diversiteit gekenmerk word, van opvoeders verwag om toenemend binne multi-

kulturele onderrigsituasies te onderrig op 'n wyse wat voldoen aan die diverse behoeftes van leerders met verskillende agtergronde en kulture.

Degenaar (1990:10) maak die opmerking dat die letterkundige (lees: opvoeder) metodologiese verantwoording moet doen self-referensialiteit moet beoefen. Sy moet dus krities bewus moet wees van die konteks waarin, en die waardes waarmee sy haar vak beoefen. Die keuse van die imagologie as teoretiese raamwerk hou verband daarmee dat enige opvoeder wat betrokke is by die onderrig van letterkunde in 'n multi-kulturele Suid-Afrika, kennis behoort te neem van die konteks van leerders wat individuele verskille met hulle saamdra. As gevolg van persoonlike, sosiale en kulturele verskille kan interkulturele konflik in taalklaskamers voorkom. Sodanige konflik kan egter ontlont word deur die betrokkenheid en afstand wat 'n studie van stereotipes bied. Die imagologie as studie van beelde (*images*) bied 'n bruikbare raamwerk vir die ondersoek van nasionale en kulturele waardes, juis omdat dit stereotipes in die literatuur bestudeer, en spesifiek konsentreer op die literêre verwoording van nasionale en kulturele identiteit (Kruger, 2002).

Behalwe dat die lees van literêre tekste waarin ontmoetings met vreemde of onbekende kulture plaasvind, bekende stereotipes oproep, kan dit, volgens Bredella en Haack (1988:23), die leser ook verwar en irriteer. Hierdie outeurs beskou dit egter as 'n noodsaaklike fase in die proses van interkulturele begrip en meen dat die onderwyser nie te gou addisionele inligting moet verskaf om die leser se ongemak te verminder nie. Situasies behoort in die klaskamer geskep te word om leerders te help om dinge vanuit verskillende perspektiewe te sien. Hierdeur kan 'n dialoog tussen kulture met verskillende veronderstellings, gesigspunte, oortuigings en waardes ontgin en onderhandel word, want

the only way to know the other is by letting the other speak about me, by giving the other the position of 'I'. When 'I' speak about the other, I remain in fact caught in the process of defining or demarcating myself. The other is used as screen on which ideals or terrors can be projected, or as location to which problematic feelings about the self can be displaced (Van Alphen, 1991:15).

Du Plessis (1992:27) beskou multikulturele letterkunde-onderrig ook as 'n waardevolle hulpmiddel waardeur insig en respek oor kultuurgrense heen gekweek kan word. Daarmee saam kan die lees van sodanige literatuur daartoe lei dat sensitiwiteit en waardering gestimuleer word, omdat die leser toetree tot die gevoelens en ervarings van karakters uit ander kultuurgroepe – iets wat nie altyd in die werklike lewe moontlik is nie. Op hierdie manier word vooroordele bevraagteken en onverdraagsaamheid teengewerk, omdat brûe van begrip en respek vir eie en ander

kulture se waardesisteme gebou word. Ook Bean *et al.* (1999:32) verwys na Schallert en Reed (1997) se studie waarin hulle betoog dat die mate waartoe die leerder 'n storie sal herskep, afhanklik is van die uitdaging wat die verhaal aan die leser bied. Hierdie proses van leer geskied deur ontdekking, sowel as deur verrassing, meerduidigheid en intrige in die verhaal.

Töttemeyer (1984:iv) maak melding van Madison se 1979-verslag oor die effek wat positiewe literêre beelde in multikulturele onderwys het. Opvoedkundiges het bevind dat die gebalanseerde uitbeelding van swart mense aan swart kinders identifiseringsmoontlikhede, inspirasie en selfvertroue verskaf; tegelykertyd gee dit ook aan wit kinders die geleentheid om te groei in begrip en waardering. Kamwangamalu (1997:244) pleit in hierdie verband vir onderlinge begrip en verdraagsaamheid binne die konteks van eenheid en verskeidenheid in letterkunde-onderrig. Moyo (1997:44) meen dat die inherente leerprobleme wat voorkom wanneer leerders 'n addisionele taal moet bemeester, verminder kan word as skole prioriteit verleen aan kulturele en kruiskulturele bewusmaking.

Hierdie artikel is 'n herkonseptualisering van 'n praktiese ervaring wat die outeur gedurende 1993 gehad het met die onderrig van Afrikaans as addisionele taal aan volwasse Zoeloesprekende onderwysstudente aan 'n onderwyskollege in KwaZulu-Natal. Die artikel word aangebied binne Combrink (1989) se onderrigmodel, aangesien die outeur meen dat die dinamika van die werklike onderrigproses die beste akademies verantwoord kan word binne hierdie integrasiemodel vir literatuuronderrig. Die hoofdoel van die artikel is enersyds om te motiveer waarom 'n teks soos *Wit oemfaan* 'n geskikte jeugteks is, en andersyds om te illustreer hoe imagologie as teoretiese raamwerk gebruik kan word in die opleiding van opvoeders op tersiêre vlak vir die onderrig van jeugtekste waarin stereotipes uitgebeeld word (Kruger, 2002:217).

2. Redes vir die keuse van *Wit oemfaan* as jeugverhaal

Volgens Combrink (1992:19) het die lees van literêre werke tradisioneel baie funksies:

... dit ontwikkel leesvaardigheid en taalvaardigheid; dit ontwikkel morele waardes; dit gee meer insig in historiese gebeure; dit is essensieel vir kulturele geletterdheid; dit ontwikkel begrip vir sosiale en psigologiese probleme; dit ondersteun die opbou van 'n gesonde selfbeeld: dis algemeen verrykend en vormend.

Hierdie kernagtige samevatting beskryf die impak wat *Wit oemfaan* op addisionele taal-leerders kan hê. Die opvoedkundige aspekte wat in hierdie artikel in meer besonderhede behandel word, is interkulturele versoenbaarheid en integrasie in die kurrikulum.

2.1 Interkulturele versoenbaarheid

Du Plessis (1982:323) meen dat opvoeders verdienstelike letterkundige werke wat oor rasseverhoudings handel, moet voorskryf. Die bedoeling is nie om konfrontasie te soek nie, maar om die gespreksverhouding tussen leerder en opvoeder te gebruik om die leerders “op die wyse van letterkunde” meer sensitief in te stel teenoor die brandende vraagstuk van volkereverhoudings. Du Plessis noem verder (1982:325) dat letterkunde ’n reuse bydrae kan lewer om ’n meer harmoniese saambestaan tussen mense te vestig, omdat dit universele menslike waardes uitlig wat oor die eng rassegrense heen wys op die essensies wat die een mens met die ander gemeen het. *Wit oemfaan* fokus juis op twee hemelsbreed verskillende gemeenskappe wat, in hul direkte kontak met mekaar, tot ander insigte kom oor hulself en die Ander. Daarom bied dit ’n objektiewe gespreksgeleentheid tussen die Afrikaans-opvoeder en addisionele taal-leerder.

Strydom (1987:25) pleit ook reeds sedert die tagtigerjare vir ’n verantwoordelike herkontekstualisering van Afrikaanse onderrig- en leerinhoud, wat georiënteer sal moet wees in terme van interkulturele versoening. Die multikulturaliteit van die Suid-Afrikaanse samelewing bring mee dat elke gemeenskap op sy eie manier gestalte gee aan universele waardes en idees. Strydom stel voor dat ’n studie van hierdie waardes sou kon lei tot die identifisering van essensiële inhoud vir taalonderrig – dit behels sake soos verdraagsaamheid, meeleving, geregtigheid, godsdiensvryheid, sosiale welsyn, hulpvaardigheid, welwillendheid, menswaardigheid, nederigheid, mede-verantwoordelikheid, vryheid tot beskaafde konflik, ensovoorts. Hierdie identifisering is presies waartoe *Wit oemfaan* hom uitstekend leen. Dit is ’n boek waarin die karakters vanuit verskillende kultuurgroepe met mekaar in interaksie kom, en deur worsteling met basiese lewensnorme mekaar se morele pariteit beleef.

Zulu (1996:53) meen dat die keuse van letterkundige tekste gebaseer behoort te wees op die kultuur van die leser en dat hierdie tekste inhoud moet bevat waarmee die lesers kan assosieer. Die grondstelling van hierdie artikel is dat *Wit oemfaan* veral geskik kan wees vir addisionele taal-leerders afkomstig uit ’n Afrika-kulturele konteks, omdat dié teks die volgende kenmerke bevat:

- Die karakters uit sowel die Afrikaanse as die Zoeloekultuur is sterk rolmodelle wat positief uitgebeeld word en addisionele taal-leerders kan met hulle identifiseer.
- Karakters uit albei kulture word in die verhaal uitgebeeld as mense wat in staat is om besluite te neem oor belangrike sake wat hulle lewens raak.
- Verder word die gewoontes, lewenstyl en tradisies van die karakters in die verhaal voorgestel op 'n manier wat die waarde, betekenis en rol van die gebruike in die lewens van hierdie mense sinvol na vore laat kom. Op 'n enkele uitsondering na – 'n siening wat as “nie korrek nie” deur die Zoeloeleerders by die Indumiso Onderwyskollege in Pietermaritzburg tydens 'n klasbespreking in die negentigerjare uitgewys is – word hulle taal met respek gehanteer en in die korrekte ritme en toonval aangebied.

Van der Merwe (1989:42) sê dat taal en kultuur onlosmaaklik verbind is, en daarom behoort die tweedetaalleser (lees: addisionele taal-leerder) blootgestel te word aan die lees van sogenaamde “kultuurgoedere”. In *Wit oemfaan* kan die addisionele taal-leerder die “Afrikanervolk” beter leer ken en verstaan, en in die proses agterkom dat die 1965-sterotiperings van die “Afrikaner” en die “Zoeloe” in die jaar 2003 nie meer geld nie, omdat omstandighede sedert 1994 drasties verander het en 'n groot persentasie van die Zoeloes (selfs hulle koning en eerste minister) deesdae Christene is. Letterkunde verskaf in hierdie verband dus die skakel met die kultuur van die teikentaal en kan tot 'n beter begrip van dié kultuur lei.

Die addisionele taal-leerder kan baat vind daarby om die wit Afrikaanssprekende nie bloot as vorige heerser en onderdrukker te beleef nie, maar as iemand in wie se taal menslikheid en deernis vir menswees uitgedruk word. Saam met die hoofkarakter kan die leerders worstel met universele probleme soos hierbo genoem. Hulle kan sien hoe Paulus, terwyl hy swaar kry, troos vind in die Bybeltjie wat tant Mieta vir hom as geskenk saamgee. Later kan hulle ook betrokke raak by Paulus se worsteling om te kies tussen die uitlewing van sy geloofsoortuigings en sy begeerte om 'n Zoeloe te word ten spyte van die aanbidding van voorvadergeeste en bygelowe.

Daar lê dus 'n nuwe leerervaring vir die addisionele taal-leerders in die feit dat hulle hierdie eksistensiële (en dikwels kontensieuse) sake in Afrikaans verwoord sien en in staat gestel word om in 'n klasgesprek hul mening daaromtrent in Afrikaans te lug (vgl. Strydom, 1987:35). Dit kan vir hulle stimulerend wees om oor “diep” volwasse dinge in die teikentaal te praat (vgl. Van der Merwe, 1989:43).

Wit oemfaan is 'n literêre produk van 'n Suid-Afrikaanse kernkultuur met baie versoeningspotensiaal. Dit kan voldoen aan Hein Willems se vereiste (aangehaal in Coetzee & Polley, 1990:184), naamlik “to reflect, through Afrikaans, a universal and encompassing culture ... (to) stand open and relate to the nation and its cultural variety rather than encapsulating ourselves in ... cultural isolation and separation”.

2.2 Integrasie in die kurrikulum

In enige multikulturele klas kan verskille in waardes en houdings 'n probleem wees, veral omdat daar by die verskillende groepe 'n gebrek aan wedersydse begrip is. *Wit oemfaan* weerspieël egter nie net die waardes, houdings en persepsies van die wit Afrikaanssprekende gedurende die Groot Trek nie; dit fokus ook op die Zoeloes se evaluering van gebeure. Die hele sosiale bestel kan dus in die klaskamer ingebring word en dit kan geleentheid gee vir objektiewe gesprek oor hierdie aspekte ter wille van persoonlike ontwikkeling. 'n Klasgesprek kan gefasiliteer word waarin die waarde van die wyse waarop die gekose jeugteks en ander F.A. Venter-werke (soos *Swart pelgrim*, 1952) aanvanklik ontvang is, verreken word. Hierdie aanvanklik siening van kritici dat die tekste negatief-paternalisties is (Kruger, 1996:23), het verander soos wat omstandighede en persepsies sedert 1994 verruim het.

Leerders word in die Leerarea: Lewensoriëntering, Kuns en Kultuur sensitief gemaak vir hul eie en ander persone se waardes en daarmee gepaardgaande gedrag. Hierdie sensitiwiteit kan, deur die gespreksgeleenthede wat *Wit oemfaan* skep, ook in die Leerarea: Taal, Geletterdheid en Kommunikasie ingeskerp word. Die affektiewe en kognitiewe dimensies van leerders kan betrek word by verbale en nie-verbale kommunikasie in die sang, musiek en ritme van Zoeloedanse wat deur die leerders uitgevoer kan word om te illustreer wat tydens die oemfaanfees plaasvind. Onderrigstrategieë wat leerders se kreatiwiteit op hierdie wyse stimuleer (soos geformuleer deur Gardner, 1983 en bespreek deur Van den Berg, 2002), is leerdergesentreerd en werkstellig gelyktydige integrasie van linker- en regterbreinstelsels.

Die leerders se denkvaardighede kan verder ontwikkel word deur in 'n dinkskrum-aktiwiteit die verskillende fases van probleemoplossing aan te wend om te voorspel watter hulpbronne die hoofkarakter in *Wit oemfaan* tydens sy oorlewingskrisis in die veld tot sy beskikking sou hê. So word die leerders gestimuleer om vanuit hulle verwagtingshorison voorspellings te waag. Selfs die kennismaking met die hoofkarakter se innerlike konflik oor die keuses wat hy vir sy toekoms moet maak, kan voorafgegaan word deur 'n klasgesprek oor die proses van besluitneming. Daarna kan gefokus word op die spesifieke sosiale, politieke,

biofisiese en ekonomiese elemente wat 'n invloed op Paulus van Gass gehad het. Op hierdie manier kan omgewingsopvoeding geïntegreer word met letterkunde-onderrig om die verskillende dimensies van menswees-in-jou-omgewing te verwesenlik en die risiko's wat daarmee gepaardgaan, die hoof te bied (vgl. Schreuder se bespreking van omgewingsopvoeding, 2002:4).

Genovese (1990:7) se lys aktiwiteite op grond van Bloom se taksonomie waarvolgens idees en take saamgestel kan word, skep baie ruimte vir die opvolging en integrasie van die kreatiwiteit en denkvaardighede wat in die Leerarea: Lewensoriëntering, Kuns en Kultuur gestimuleer word. Deur middel van die dramatisering van gebeure kan leerders toon dat hulle die verhaal geïnternaliseer het en tot sintese in staat is. 'n Skynhof waarin Paulus van verraad aangekla word, kan aan (gevorderde) leerders die geleentheid bied om besluite en keuses te evalueer. Dagboekinskrywings oor Paulus se ervarings in die veld en terwyl hy gewag het vir die indoenas om te hoor of hy 'n Zoeloe mag word, kan leerders in staat stel om toepassings te maak van wat hulle ervaar het (sien Bean *et al.*, 1999, vir hulle verslag van 'n vergelykbare studie oor sekondêre leerders en die lees van multikulturele tekste). Venn-diagramme en breinkaarte waarin die verskille en ooreenkomste tussen karakters uiteengesit word, kan lei tot sinvolle analise. As leerders vir agtergrondkennis illustrasies van tipiese Trekkerklaredrag en -besittings in tydskrifte en ensiklopedieë soek, kan hulle daardeur leer hoe om relevante inligting in te samel. (Die meeste van die aktiwiteite waarna in hierdie artikel verwys word, hou verband met Meador, 1997, se uiteensetting van kreatiewe denke en probleemoplossing vir jong leerders.)

Buiten dat integrasie in die akademiese kurrikulum plaasvind, kan die lees van *Wit oemfaan* ook 'n groot rol speel in die taalverwerwing van addisionele taal-leerders, veral omdat hulle dikwels buite die klassituasie min blootstelling aan Afrikaans het.

3. Onderrig volgens 'n integrasiemodel

Die strategieë wat gebruik kan word om *Wit oemfaan* te onderrig, word gebaseer op Combrink (1989) se integrasiemodel vir literatuuronderrig.

3.1 Voorbereiding vir en lees van die teks (fase 1 en 2)

Van der Merwe (1989:41) beskou die hardop voorlees van verhale as 'n natuurlike wyse om mondelinge taalontwikkeling te stimuleer en te bevorder, en geletterdheid te inisieer. Die gebruik van *Wit oemfaan* in die addisionele taal-klaskamer waar leerders 'n beperkte kennis van

Afrikaans het, het potensiële voordele vir taalaanleer omdat dit maksimale blootstelling aan die teikentaal verskaf.

Omdat die leerders met die verhaal kan identifiseer, kan die affektiewe filter (emosionele weerstand, soos beskryf deur Krashen, 1985) verlaag. Die lees van die verhaal kan hulle help om Afrikaans te verwerf, bekend te raak met die grammatikale struktuur van die taal en afleidings te maak. Onbewustelike verwerwing kan plaasvind wanneer die taal byna onwillekeurig deel van hulle taalvermoë word. Daar kan veral gebruik gemaak word van aktiwiteite waar taalelemente met die voorgeskrewe letterkundige werk geïntegreer is. Leerders kry dan die kans om in die taal te begin dink. Sommige van hulle kan selfs probeer om sketse te maak van die kleredrag en besittings van die karakters in die storie, sowel as van persone en gebeure. Deur die verhaal te lees, kan hulle die taal ervaar en hulle woordeskat uitbrei.

Taalverwerwing kan plaasvind deurdad die leerders se kognitiewe en emosionele belangstelling in die teks verhoog word (Van der Merwe, 1988:80). Hulle kan die verhaal interessant vind as gevolg van die intrinsieke patroon waarvolgens dit verloop en waardeur hulle uitgenooi word om hulle in te leef in die karakters se ervarings.

As die opvoeder die verhaal in die klas voorlees en “abbamaats” gebruik (hulplesers in pare – ’n term van Combrink, 1993:218), word enige vreemde uitinge in die geskrewe woord *gesien en gehoor*. Omdat resepsie dus ook via die visuele is, kan die leesweerstand verder verlaag en sal die stremming minder wees, omdat die leser die taalvoer deur twee sensoriese kanale ontvang. So kan die lees van ’n verhaal soos *Wit oemfaan* die leerders voorsien van ortografiese wenke en hulle meer prosesseringstyd toelaat om die woordeskat en sintaksis te verwerk as wat net die gesproke taal sou doen (vgl. Van der Merwe, 1988). Dit is duidelik dat hierdie letterkundige jeugwerk aan leerders die tyd en geleentheid bied om Afrikaans te internaliseer deur die skep van geleenthede vir effektiewe probleemoplossing, dramatisering, klasgesprek en doeltreffende skryfwerk.

Die agtergrondkennis wat die opvoeder verskaf, speel natuurlik ’n groot rol in die ontwikkeling van die leerders se verwysingsraamwerk. Leerders het hierdie verwysingsraamwerk nodig om skemata daar te stel ten einde verbande te kan lê. Omdat die nuwe inligting in die leesproses dan nie heeltemal vreemd is nie, kan die leesproses makliker verloop en kan dit leesweerstand teen die teks verlaag (vgl. Van der Merwe, 1988). Hierdie agtergrondgegewens bied ’n rede waarom die imagologie ’n geskikte teoretiese raamwerk is vir die ontleding en onderrig van *Wit oemfaan*. Die teks is onder andere ’n bevestiging van nasionale en etniese

stereotipes soos dit in die Suid-Afrikaanse samelewing van die tyd bestaan het. Die volgende aspekte verdien aandag in hierdie fase:

- Die opvoeder verskaf essensiële agtergrondinligting deur die integrasie met Geskiedenis as deel van Sosiale Wetenskappe, sodat leerders hulle woordeskat kan uitbrei en 'n beter begrip van die teks kan kry. Verder verduidelik die opvoeder in hierdie fase vreemde of nuwe terme en verwyder taalversperrings.
- Ter wille van die uitbreiding van die leerders se verwagtingshorison en aktualisering van hulle voorkennis, kan hulle opdrag kry om die Robinson Crusoe-verhaal te lees – veral omdat dit die uitbeelding van die hoofkarakter beïnvloed.
- Om lesers bewus te maak van die konsep *stereotipes* kan enkele aktiwiteite en die bespreking hiervan gefasiliteer word aan die hand van 'n toepaslike (en sensitiewe) seleksie uit Singelis (1998) se uiteensetting van kultuur, etnisiteit en diversiteit. Nieman (1998:129) meen dat werklike begrip en waardering vir mekaar se kulture slegs kan plaasvind as alle stereotipes en wanpersepsies wat mense van mekaar het, aan die kaak gestel en besweer word.
- Daar kan gelet word op die leserskonteks van die teks deur 'n studie te maak van Coetzee (1990:31) se bespreking van die samelewing rondom die ontstaan van dié teks van 1965. Leerders kan ook Baldassar (1999) se argument aangaande identiteit, mag en literêre beelding ondersoek en bespreek:

Any community, whether local or national, which posits its own group identity is characterised by contestations of power masked by powerful, malleable and resilient unifying symbols which are often interpreted differently by its own constituents.

- *Wit oemfaan* word deur die opvoeder geplaas binne die kader van Venter se oeuvre. Daar word 'n studie gemaak van die wisselwerking tussen werklikheid en fiksie in sy tetralogie (*Geknelde land*, 1960; *Offerland*, 1963; *Gelofteland*, 1966; en *Bedoelde land*, 1968) wat opvallende ooreenkomste met die gekose jeugroman toon.
- Ter verryking kan 'n bespreking gelei word oor die vraag hoe *Wit oemfaan* inpas in die spesifieke tydvak waarbinne dit gepubliseer is. Hiervoor kan die opvoeder kennis neem van die standpunt dat die teks volgens Mishra en Hodge (Viljoen, 1995:2) se bespreking 'n "politiese daad van self-legitimering" was. Dit is dus moontlik om te redeneer dat 'n teks soos *Wit oemfaan* gedien het as 'n bevestiging van die tuislandbeleid wat in die sestigerjare gewettig is (Coetzee, 1990:20; Kruger, 1996:24). Van Wyk (1995:89) merk op dat identi-

teitskonstrukte wat gebaseer is op fisiese kontinuïteit, geskiedenis en kultuur in die sentrum (*pivotal*) van apartheidsdiskoerse was.

- Ter wille van vroeë oor die leerder se verwagtingshorison kan die titelblad van *Wit oemfaan* bestudeer word. Die titelblad meld dat die romanse gegrond is op die verhaal van die Voortrekkerseun, Ferdinand Paulus van Gass, soos aangeteken deur dr. Gustav Preller (volgens 'n vertelling van 'n Nederlander genaamd Van Duyl), wie se teks 'n belangrike interteks van Venter se jeugroman vorm. As stimulus hiervoor kan die opvoeder saam met die leerders die oorspronklike verhaal van Paulus Ferdinand van Gass lees wat gevind kan word in 'n ou teks, *Voortrekkermense: 'n Vijftal oorspronklike dokumente oor die geskiedenis van die Voortrek* (Preller, 1920).
- Leerders kan nagaan watter impak die kennismaking met die apie op die literêre teks het, aangesien dit nie volgens die Van Duyl-tek (Preller, 1920:8-102) uit Van Gass se werklike herinneringe kom nie.

Hierdie interteks van Preller bevestig een van die redes waarom dié jeugroman geskik is vir imagologiese ontleding, naamlik dat die karakters binne 'n geskiedkundige gegewe geplaas word (Kruger, 1996:25). Vanweë elkeen se situasie, ervaring en perspektief is daar by sowel die Self as die Ander stereotipes teenwoordig wat gerepresenteer word in die teks. Daar kan nou beweeg word na die leerders se response.

3.2 Eie/ander respons (fase 3 en 4)

Na die lees van die teks, wat kan bydra tot die ontwikkeling van reseptiewe vaardighede en taalverwerwing, bied die opvoeder 'n geleentheid vir leerders om hul eie response op *Wit oemfaan* te herken en te verwoord, sowel as om interpretasie- of begripsprobleme te identifiseer. Verder ontwikkel hierdie fase die leerder se vermoë om te visualiseer en om met behulp van verbeelding 'n alternatiewe wêreld te skep (in hierdie geval, die wêreld van die Voortrekkers en Zoeloes rondom 1838).

Volgens Combrink se integrasie-model (1989:527) is die affektiewe (die emosionele respons) die vertrekpunt. Vandaar word beweeg na die kognitiewe (die intellektuele respons) en alhoewel die vertrek- en eindpunt subjektief is, word die gevoel en rede voortdurend geïntegreer betrek. Combrink (1989:737) meen dat elke leerder se belewing en begrip van die teks belangrik is. Ook die gapings en stiltes in die teks kan ondersoek word om vas te stel hoe identiteitskonstruksie op hierdie manier in die gedagtes van die leerders plaasvind (vgl. Bean & Moni se uiteensetting, 2003).

Die opvoeder in hierdie onderrigprogram is 'n begeleier (fasiliteerder) en nie die interpreteerder wat die enigste “korrekte” en “aanvaarbare” interpretasie van die teks verskaf nie. Bean en Moni (2003:640) voer aan dat “both accomplished and struggling readers need opportunities to make personal and intertextual connections with young adult literature that challenges their thinking”. Om hierdie rede is dit belangrik dat leerders gelei word om bewus te raak van hulle eie en ander se respons wat verband hou met die volgende aspekte:

- betrokkenheid, voorspelling, assosiasie, inlewing
- emosionele betrokkenheid
- morele betrokkenheid
- evaluering
- refleksie oor interpretasie en begrip.

Dit is belangrik dat die opvoeder sensitief is vir die moontlikheid dat studente en leerders die romanse slegs as 'n literêre legkaart kan sien, in plaas daarvan dat hulle persoonlike betekenis skep. Hierdie probleem kan beperkend wees wanneer 'n multikulturele teks soos *Wit oemfaan* gelees word – 'n teks waarin die hoofkarakter met sy eie persoonlike groei en etniese identiteitsverheldering worstel. Tog is die potensiaal ook daar dat die lewens van karakters in die teks aan leerders 'n weer-spieëling van hul eie lewens kan bied en op hierdie manier bydra tot interkulturele begrip (Bean *et al.*, 1999:33).

3.3 Ontwikkeling en strukturering van respons (fase 5)

Dit is nodig dat leerders in 'n klasgesprek gelei word om *Wit oemfaan* eers binne 'n literêre genre te plaas. Van Jaarsveld (1994:331) maak die opmerking dat die tekste wat vir literatuuronderrig binne 'n multikulturele samelewingskonteks gekies word, nie noodwendig literêre prysweners hoef te wees nie. Tog is dit ook nodig om leerders se kritiese geletterdheid te ontwikkel en dit kan gedoen word deur “problematizing the culture and knowledges in the text for ... critical debate, for weighing, judging, critiquing” (Morgan, 1998:157).

'n Kritiese afstandsperspektief in die onderrigsituasie kan volgens Bean en Moni (2003:639) help om die leerders te laat ondersoek instel na die keuses wat in die skep van die teks gemaak is. Deur middel van hierdie ondersoek kan hulle die fokusering van die narratiewe stem (*preferred reading*) van die teks teëstaan of uitdaag. Op hierdie manier kan leerders 'n beter begrip ontwikkel van hoe adolessente in die teks gekonstrueer

word en hoe sulke konstruksies vergelyk met hulle eie pogings om tot identiteitskonstruksie te vorder.

3.3.1 *Wit oemfaan* as romanse

Binne die grense van die estetiese sfeer kan die teks beoordeel word volgens sy eie aard en leerders kan begelei word om die intrinsieke kriteria (Van der Merwe & Viljoen, 1998:196) van die romanse binne 'n imagologiese raamwerk te ontdek.

Opdrag 1

Maak 'n onderskeid tussen die roman en die romanse as literêre genres (Kruger, 1996:25-26) deur oorweging te skenk aan die volgende aspekte soos wat dit in elke genre verskillend uitgebeeld word:

- Sosiale en psigologiese omstandighede van karakters
- Intrige
- Ruimtebeelding
- Karakterbeelding
- Literêre kwaliteit

Opdrag 2

Soek verwysings in die teks waarin die volgende karakters se argetipiese kenmerke uitgebeeld word (Kruger, 1996:27):

- Tsjaka as legendariese leier van die Zoeloes
- Paulus as tipiese Robinson Crusoe-held
- Themba as oerbeeld van wysheid

Opdrag 3

Leerders kan eers individueel voorbeelde soek van eksotiese ruimtebeelding waar die gebeurtenisse buite die bekende wêreld ("op het randje") plaasvind en die vreemde ontgin word (Kruger, 1996:27). Daar kan veral gelet word op die simboliese rol wat die son, lug, berg of rivier speel om die situasie of gemoedstoestand van die hoofkarakter te reflekteer. Bespreek dit daarna in groepe om ooreenkomste en verskille uit te lig.

Opdrag 4

Doen navorsing oor kritiese beskouings van die teks se literêre en estetiese kwaliteit (Kannemeyer, 1983:51; Kruger, 1996:29; Leerssen,

1990:162; Coetzee, 1990:25; Nienaber, 1969:525; Töttemeyer, 1984:192; Prins, 1999:727). Lewer verslag in 'n klasbespreking.

3.3.2 Narratief

In hierdie gedeelte van die lesprogram stimuleer die opvoeder, deur middel van oorkoepelende aktiwiteite, die leerders om die teks deurlopend te ontleed sodat hulle verskillende interpretasies nagaan en verduidelik. Deur te let op die fokalisering in die jeugteks, kan die leerders verskillende gesigspunte (perspektiewe) en interpretasies bestudeer en algaande respek en verdraagsaamheid teenoor ander standpunte ontwikkel. Tegelyk is dit ook 'n oefening waarin die leerders se vermoë om die teks objektief te analiseer, ontwikkel word. Vrae wat gebruik kan word om die proses te fasiliteer, is die volgende:

Opdrag 5

- Bestudeer Rimmon-Kenan (1983:71) se onderskeid tussen narratiewe stem en fokalisering, en bespreek in groepe watter soort verteller in *Wit oemfaan* aangetref word. Motiveer met voorbeelde uit die jeugteks.
- Maak 'n studie van wat Bal (1986:112) sê in verband met eksterne en interne fokalisering en doen verslag in 'n klasgesprek.
- Hoe dra hierdie narratiewe stem (verteller) waardes oor binne die ideologiese konteks van *Wit oemfaan*?
- Vind voorbeelde van die verteller se fokalisering eerstens op die Voortrekkers, tweedens op Paulus se groei na volwassenheid en die bevestiging van sy identiteit aan die hand van sy soeke na begrip van homself en die Ander, en derdens van die Zoeloes.
- Is Paulus se fokalisering van die Voortrekkers en die Zoeloes subjektief/objektief? Motiveer met voorbeelde uit die teks.
- Is die Zoeloes se fokalisering van Paulus en die Voortrekkers subjektief/objektief? Motiveer met voorbeelde uit die teks.
- Hoe lig die subjektiewe fokalisering die stereotipes uit soos wat dit deur die karakters waargeneem word?
- Wissel die fokalisering van intern na ekstern? Motiveer met voorbeelde uit die jeugteks.
- Hoe kom die perseptuele (sintuiglike) faset van fokalisering aan die orde in die beelding van die ruimte? Soek voorbeelde van panoramiese tonele, geluide, ritmiese bewegings en rituele, sowel as van Paulus se gemoedstoestand.

- Vind voorbeelde van die uitbeelding van tyd en let veral op Paulus se retrospeksie en toekomsdrome, asook Mandla Sibiya se herinnerings aan 'n oorwinning van die Zoeloes.
- Bespreek die verteller se fokalisering van karakters se gedagtes en emosies. Hierby word ingesluit wat Rimmon-Kenan (1983:79) noem: kennis (bewussyn/wete/besef), vermoede (gissings en veronderstelling), mening (geloof/oortuiging), en geheue.
- Noem voorbeelde van hoe veral die spannings- en konflikmomente in die verhaal deur intense emosionele en ideologiese inhoud gekenmerk word (Kruger, 1996:30).
- Bespreek die ideologiese fokalisering van norme en waardes waarvolgens die gebeure en karakters geëvalueer word – is dit implisiet (in terme van die verteller se fokalisering van die karakters) en/of eksplisiet (soos die karakters gefokalisering van gebeure en ander karakters)?

3.3.3 Identiteit en alteriteit in *Wit oemfaan*

Met behulp van 'n imagologiese analise van die beelding van die Self (identiteit) en die Ander (alteriteit) in *Wit oemfaan*, bespreek die opvoeder en leerders eerstens die verteller se fokalisering van die Voortrekkers, Paulus se groei na volwassenheid en hoe sy identiteit (Self) deur die kontak met die Ander gevorm en gevestig word. Ook gee hulle aandag aan die verteller se fokalisering van die Zoeloes. Tweedens stimuleer die opvoeder die leerders om te let op Paulus as fokalisierende subjek, waar dit gaan oor sy sintuiglike waarneming, gedagtes, gevoelens en ideologiese beskouings van sy eie kultuur en die Zoeloes as die Ander. Derdens konsentreer die opvoeder as fasiliteerder van die leerproses op Paulus as gefokaliseerde objek, soos hy gesien word deur die Zoeloes, en ook Fick (as hulle Ander), op sintuiglike, kognitiewe, emosionele en ideologiese vlak. (By implikasie sal die ondersoek van fokaliseerders die imagologiese ondersoek van die teks ondersteun.)

Opdrag 6

Bestudeer die verteller as fokaliseerder en konsentreer op die eksterne derdepersoonsverteller se fokalisering van die gevoelens en gedagtes van die karakters, waardeur hy panoramies beweeg oor die hele situasie waarbinne die verhaal afspeel. In hierdie afdeling word 'n studie gemaak van die uitbeelding van die Voortrekkers, Paulus se groei na volwassenheid, die beelding van die ruimte, die kultuur van die Zoeloes en interkulturele konflik (Kruger, 1996:31). Let op na die volgende aspekte:

- Gee aandag aan die uitbeelding van die Voortrekkers, aanvanklik as deel van die Self, hulle geskiedenis en die interkulturele spanning wat daar bestaan tussen hulle en die Zoeloes.
- Onderzoek die oorsaak van die sienings wat die Self van die Ander het as gevolg van historiese gebeure. Soek verwysings in die teks na Dingaen en Piet Retief, die plekke Bloukrans en Italeni, die Trekkers wat nie meer vir die Zoeloes en die land Port Natal kans gesien het nie en saam met kommandant Hendrik Potgieter noordwaarts getrek het. Watter stereotipe van die Self en die Ander se geskiedkundige situasies spruit hieruit voort?
- Bestudeer die Oosgrens-ervaring waaraan Paulus terugdink. Na wie verlang hy? Wat is die rede dat hulle daarvandaan weggetrek het? Wie verteenwoordig hier stereotipes van die Self en die Ander? Hoe word oom Herklaas uitgebeeld? Is dit ook 'n stereotipe van die Voortrekkers?
- Stel ondersoek in hoe die wyse waarop die Voortrekkers laer getrek en daarbinne geleef het (hulle gewoontes en waardes) in die eerste hoofstukke uitgebeeld word. Watter invloed het hierdie uitbeelding op Paulus? Op watter manier word Paulus self binne hierdie opset uitgebeeld?
- Van watter stereotipe is tant Mieta 'n voorbeeld en hoe beïnvloed dit Paulus?
- Hoe word Hans Dons as voorbeeld van ware leierskap in die kultuur van die Self uitgebeeld?
- Watter vaardighede het Paulus as Voortrekkerseun geleer wat hom help om te oorleef in die veld en die uMbo help om oor die Umgeni te kom?
- Noem voorbeelde van Paulus se gedrag tydens sy ontmoeting met die uMbo wat toon dat hy mooi opgelet het wat goeie Voortrekkermaniere is.
- Hoe help Paulus se kennis van Voortrekkerwaardes hom om as tussenganger tussen die uMbo en Cornelis Fick op te tree?
- Beskryf die redes vir intrakulturele spanning wanneer Fick vir Paulus ontmoet (Kruger, 1996:36).
- Hoe word die Voortrekkers se manier om seuns sterk groot te maak uitgebeeld in die ontmoeting tussen Paulus en Fick, en ook in oom Tobias se behandeling van Paulus?

Opdrag 7

Soek voorbeelde van hoe die verteller Paulus se *groei na volwassenheid* uitbeeld en hoe daar geleidelik 'n bevestiging van sy identiteit plaasvind aan die hand van sy soeke na begrip van homself en die Ander. Noem voorbeelde van hierdie groeiproses, wat plaasvind deur die emosionele en kognitiewe verwerking van dinge, mense en plekke waarvan hy moet afskeid neem (Kruger, 1996:37-41). Soos dit altyd van afskeid waar is, is daar iets wat Paulus moet agterlaat, maar daar is ook iets wat hy wen. Noem voorbeelde hiervan en verwys in besonderhede na die volgende:

- Paulus se Deense oorsprong;
- Oom Herklaas as sy vader;
- Tant Mieta se sagtheid en tere versorging;
- Hans Dons en die ander verkenners op patrollie as die laaste mense aan wie hy gebonde was;
- Paulus se skuiling in die veld en sy vryheid en reg om te besit;
- Paulus se wrok, vrees en woede teenoor oom Tobias;
- Bakkies wie se dood gepaard gegaan het met soveel emosie en ideologiese konflik;
- Paulus se droom om Zoeloe te word;
- Paulus se laaste afskeid van die uMbo en Felaphi.

Dit kan nou vir leerders duidelik word dat Paulus se identiteit (die Self) gevestig is en dat hy, in imagologiese terme, sy identiteit gekonstrueer het deur die integrasie van die Ander in sy Self. Paulus se karakter en identiteit kon dus bevestig word deur die ontmoeting met die Zoeloes en aan die hand van alteriteit (die Ander).

Opdrag 8

Ontleed die teks om te sien hoe Paulus se karakter gerepresenteer word deur die *ruimtebeelding* en hoe sy gemoedstoestand simbolies in die teks weerspieël word (Kruger, 1996:42-46).

- Noem voorbeelde van die ruimte wat steeds idillies en aanloklik is as hy nader aan die Ander beweeg.
- Dui aan hoe Paulus emosioneel beweeg tussen die waardes van die Ander waarmee hy gekonfronteer word en dít waarmee hy grootgeword het, en hoe hierdie gemoedswisseling van Paulus weerspieël word in die natuur, spesifiek deur son en water.

- Noem voorbeelde van die ruimte van die Ander wat uitgebeeld word as 'n toonbeeld van 'n vry en gelukkige lewe in die veld; daarteenoor die onrustigheid en onheilspellendheid wanneer die Zoeloes van Bakkies praat. Let veral ook op na die simboliek as Paulus by die Zoeloes se vuur kom en probeer vasstel wat aangaan, en hoe die Ander nou nie meer net uitgebeeld word as moontlike onheil in die ruimtebeelding nie; daar is nou sluimerende geweld.
- Bespreek hoe die ruimte uitgebeeld word as Paulus meer van die Zoeloe-lewe ervaar en sy begrip vir hulle toeneem, hoewel hy ook meer twyfel. Wys uit hoe die spanning tussen identiteit en alteriteit verwarring by Paulus veroorsaak en dit deur die ruimtebeelding gereflekteer word.
- Saam met die insig en begrip in die Self kom 'n aanvaarding van die Ander. Toon aan hoe die ruimtebeelding daarvan spreek.
- Watter insig openbaar Paulus in homself wanneer hy die nuwe tuiste van die uMbo sien, en bly staan om die vallei te bewonder?
- Uiteindelik is dit Paulus se besittings waarmee hy weggaan, wat simbolies op sy karaktergroei dui – maak 'n lys van die geskenke wat die uMbo vir hom bring en vir hom wys dat hulle afskeid neem. Bespreek hoe die identiteit van die Self dus aan die einde gevestig is, maar nie sonder die aanvaarding en insluiting van die Ander nie.

Opdrag 9

Die volgende aspek waarop die opvoeder kan konsentreer, is die *beelding van die Zoeloes as die Ander* (Kruger, 1996:46-53). Wat ter sprake is, is hulle geskiedenis, met spesiale verwysing na hulle Tsjaka-verering, die beelding van spesifieke karakters, hulle gewoontes en leefwyse, en hulle besittings, waardes en rituele.

- Noem voorbeelde van die geskiedkundige agtergrond van die uMbo en die stereotiepe sienings wat hulle van die witman het.
- Gee aanhalings om te bewys dat die verhale rondom Tsjaka een groot legende in die verhaal word.
- Bespreek die verteller in die verhaal se fokalisering van ander gewoontes van die Zoeloes, en hoe stem dit ooreen met die stereotiepe siening van die Trekkers? Brei uit op die verteller se fokalisering van die Zoeloe-gewoonte om te groet. Hierdie aspek van groet is belangrik vir die imagologiese ondersoek, omdat dit die verskil

in ideologiese waardes tussen kulture en die gepaardgaande konflik aantoon. Die konsep van interkulturele kommunikasie kan in verband gebring word met 'n ondersoek na kommunikasieprobleme wat afkomstig is van kultureel-bepalende verskille, soos bespreek deur Ward, Bochner en Furnham (2001:53-62).

- Op watter besittings en daaglikse, huishoudelike implemente van die Zoeloes fokus die verteller?
- Watter betekeniswaarde kan aan die kleredrag van die Zoeloes geheg word? Bespreek met voorbeelde uit die teks.
- Bespreek die verteller se fokalisering van twee belangrike rituele van die Zoeloes, naamlik die oemfaans se dans om te wys dat die oemfaans (die jong Ander) Paulus as deel van hulle aanvaar, en ook die tweede ritueel (Makhosazane se beswying) wat bepalend is of Paulus deur die Ander aanvaar sal word – let veral op na die handeling en geluide wat Bakkies se dood voorafgaan.

Opdrag 10

Die verteller fokaliseer van enkele *Zoeloekarakters*, waarvan sommige as stereotipes gerepresenteer word (Kruger, 1996:53-54). Dit is belangrik om daarop te let dat die hoofman, sy vrou Nontombi en Felaphi al drie stereotipes verteenwoordig, maar in die verhaal daarbo uitstyg en mense van vlees en bloed word. Dieselfde is waar van Themba, maar hy word (soos vroeër genoem) eerder 'n argetipe van wysheid.

- Bespreek die beskrywing van die Ngonyama.
- Op watter manier toon die Ngonyama aan die einde van die verhaal oorblyfsels van 'n stereotiepe siening van die wittes?
- Bespreek die uitbeelding van Themba. Hoe voel Paulus teenoor hom? Hoe beïnvloed dit die leser se persepsie van die verhaal se visie? Is dit oortuigend?
- Bespreek die karakter wat die sterkste in opposisie teen Paulus en as stereotipe gebeeld word, naamlik die “isanusi”, Makhosazana. Hoe sien Mandla Sibiya haar? Waarvan word haar ritueel 'n simbool?
- Dui aan of die verteller se uitbeelding van die uMbo as groep stereotiep is. Word hulle as volk pateties uitgebeeld? Noem voorbeelde hiervan in die verhaal wanneer die rivierdrama verby is, en hoe hulle reageer as Bafana se seun doodgeskiet word deur Fick.
- Bespreek of die stereotipes wat van die uMbo as volk uitgebeeld word, ooreenstem met dit wat oor die algemeen in literatuur van swartes gesê word, naamlik dat hulle “superstitious, ignorant, dumb,

dirty, lazy, loud, happy-go-lucky, and pleasure loving ...” is (Stephan & Rosenfield, 1982:99).

- Swartes word ook dikwels in terme van “proud and militant”-stereotipes uitgebeeld (Stephan & Rosenfield, 1982:99). Is dit van toepassing op die verteller se uitbeelding van die jong krygers?
- Watter verskil is daar tussen Paulus en Themba se waarneming van die krygers? Met wie se siening identifiseer die leser?
- Watter stereotiepe beelding van Zoeloe-karakters vind die leser in die verteller se uitbeelding van die oemfaans? Voldoen Felaphi ook aan hierdie stereotiepe siening?

Opdrag 11

In watter mate gee benamings in die teks aanduidings van die groeiende verhouding tussen Paulus en die Zoeloes (Kruger, 1996:54)? Verwys spesifiek na die volgende:

- Hoe praat die volgende Zoeloes van Paulus en wat noem hulle hom (positief en negatief):
 - Themba
 - Mandla Sibiya
 - Die kryger wat gesien het dat Paulus vir Felaphi gehelp het.
- Noem voorbeelde van die gebruik van idiomatiese taal, veral wanneer Paulus en die Zoeloes met mekaar praat (Kruger, 1996:55). Wat reflekteer hierdie gebruik van idiomatiese taal van die verteller se fokalisering van die Zoeloes?

Opdrag 12

Daar is vroeër daarvan melding gemaak dat die stereotiepe opvattinge wat die Voortrekkers en Zoeloes van mekaar het, tot konflik lei. Dit is egter veral die fokalisering van die verteller van waardes van die onderskeie groepe, wat *interkulturele konflik* uitbeeld (Kruger, 1996:55-56). Bespreek die volgende:

- Die duidelike verskil tussen die Voortrekkers en Zoeloes se manier van groet soos wat dit blyk uit die verteller se fokalisering van hierdie verskille (waar Paulus die krygers ontmoet; wanneer daar spanning tussen Fick en die Ngonyama is; en wanneer Paulus vrede wil maak met die hoofman en vir hom heuning aanbied).
- Bespreek die verskil tussen die twee groepe se ideologiese waardes.

Opdrag 13

Alhoewel daar by die bespreking van die fokalisering telkens sprake was van *stereotipes*, is dit nodig om 'n opsomming te maak daarvan soos wat dit in *Wit oemfaan* voorkom (Kruger, 1996:56-59).

3.4 Oorkoepelende, kommunikatiewe aktiwiteite (fase 6)

Volgens Venter (1991:55) is die vereiste vir taalonderrig om waarlik kommunikatief te wees dat daar ware kommunikasie moet plaasvind. Sy noem die volgende kriteria:

- Daar moet 'n kommunikatiewe doel wees.
- Daar moet 'n begeerte wees om te wil kommunikeer.
- Leerders moet op inhoud konsentreer en nie op vorm nie.
- Aktiwiteite moet leerders in staat stel om 'n verskeidenheid taalvorme te gebruik.
- Leerders moet die aktiwiteite sonder die inmenging van die leerkrag voltooi.

Die volgende aktiwiteite kan uitgevoer word om te verseker dat die leerder se affektiewe (subjektiewe) en kognitiewe (objektiewe) vermoëns geïntegreerd ontwikkel word:

Die gebruik van dialoë tussen hoofkarakters, dramatisering van die gebeure in groepe, 'n skynhofspraak (slegs vir tersiêre studente en gevorderde leerders) waarin Paulus aangekla word van verraad, asook 'n *tableau vivant* (Van der Merwe, 1991:18) kan die leerders geleentheid gee om spontaan met mekaar te kommunikeer omdat daar 'n kommunikatiewe doel geskep word deur middel van 'n informasiegaping. Omdat die leerders hierdie aktiwiteite nie uit die kop kan leer en opvoer nie, kan hulle nie altyd presies voorspel wat hulle sal sê nie. Daar is dus 'n vrye keuse vir vrae en antwoorde en formulerings. Hulle kan verder die konteks gebruik om betekenis af te lei en individuele interpretasies te gee in hulle gesprekke met mekaar.

In die kommunikasieproses kan leerders verby die betekenisvlak beweeg, omdat hulle inligting prosesseer wat samehangend moet wees. Interaksie kan dus plaasvind terwyl die ontvangers telkens die boodskappe moet interpreteer voordat sinvolle terugvoering gegee kan word. Daar word op die taak gekonsentreer en nie op die taal nie (Viviers, 1997:8). Die sprekers word hierdeur eerder gestimuleer om die probleem op te los as om te fokus op die soort taal wat gebruik moet word. Deurdat die opvoeder hulle nie onderbreek om foute te verbeter nie, kan daar kontinuïteit in hulle gesprekke wees.

In die kommunikatiewe onderrig van taalaspekte kan die opvoeder aandag gee aan die begripsprobleme wat deur F.A. Venter se “1965-Afrikaans” en deur die onbekende 1838-milieu meegebring word. In hierdie opsig word verwys na idiomatiese uitdrukkings en taalvorme wat verband hou met die taalgebruik van pioniers en die Voortrekkers, met 'n ondersoek na en bespreking van spesifieke voorbeelde in die gekose teks.

Met die uitvoering van skriftelike take soos dagboek-inskrywings en informele briewe van Paulus aan oom Tobias en tant Mieta, kan die leerders subjektief betrokke raak by die opdragte en kan elkeen sy/haar individuele emosionele reaksie op die situasie formuleer. Hierdie aktiwiteite is van so 'n aard dat daar geen doelbewuste beklemtoning van sekere of spesifieke vorme hoef te wees nie, en leerders word toegelaat om verskillende taalvorme te gebruik. Soos die geval is in enige natuurlike kommunikatiewe situasie, word die leerders nie gedwing om enige voorgeskrewe taal te gebruik nie. Daar word dus gekonsentreer op inhoud en nie op vorm nie, op *wat* hulle sê en nie *hoe* korrek dit gesê word nie.

Soos die geval met die vorige aktiwiteite, kan die leerders toegelaat word om in klasgesprekke die take te voltooi sonder die inmenging van die opvoeder. Dit kan gebeur in kreatiewe dinkskrumme waarin probleemoplossings gevind word, en woordwiele geskep word rondom kernbegrippe soos “kultuur”, “vooroordeel”, “versoening”, “oorlewing”, “volwassenheid” en “konflik”. Ook die legkaartstorie kan gebruik word as metode om leerders te help om hulle eie weergawe van die totale verhaal te skep. Omdat die doel in die aktiwiteite vlotheid eerder as korrektheid is, kan die opvoeder terugstaan as fasiliteerder en is dit nie nodig om in te meng of foute te herstel nie.

Daar kan dus met behulp van bogenoemde aktiwiteite leerdergesentreerde kommunikasiegeleenthede geskep word in 'n aangename, positiewe klasatmosfeer. Die opvoeder tree nie op as alleenverskaffer van inligting nie, maar staan terug en speel die rol van bestuurder, waarnemer en deelnemer. Die opvoeder kan die leerder in die leer- en leesproses begelei, sodat 'n interaktiewe kommunikasieproses tussen teks en leser tot stand kom (Du Plessis, 1993:40). Deur uit die kollig te tree, help die opvoeder die leerders om op hulle eie vlak te gesels oor aangeleenthede wat in die teks aangesny word. Daardeur word 'n ontspanne, maar tog doelgerigte milieu geskep.

Ook buite die klaskamer is daar die potensiaal om in interaksie te tree en te kommunikeer met Afrikaanssprekendes. 'n Uitstappie na 'n nabygeleë museum kan byvoorbeeld onderneem word en 'n Afrikaanssprekende

kan as gasheer/gasvrou in 'n begeleide toer optree, en die leerders kan onthaal word met tradisionele geregte soos melktert, koeksisters, biltong en pampoenkoekies. Sulke interkulturele kontak kan 'n bydrae lewer tot die positiewe houding van addisionele taal-sprekers teenoor die teikentaal en die sprekers daarvan.

3.5 Waardering en evaluering van *Wit oemfaan* as multikulturele teks (fase 7, 8)

Die opvoeder kan 'n bespreking fasiliteer oor die ekstrinsieke kriteria (dinge buite die teks, Van der Merwe & Viljoen, 1998:195) wat die teks se waarde bepaal. Gemeet aan Simoes (1994:91-93), Du Plessis (1992:35-39), Wissing en Johl (1995:174) en Töttemeyer (1984:36-38) se vereistes waarvolgens letterkundige werke geëvalueer word in 'n multikulturele konteks, is die volgende vrae op *Wit oemfaan* van toepassing:

- Is die literêre beelding van die tema van rassekonflik, die karakterisering van Paulus en die Zoeloes, en die histories-kulturele agtergrond in *Wit oemfaan* as jeugverhaal outentiek (vgl. voorbeeld in Bean *et al.*, 1999:36)?
- Is die beelding van 'n multikulturele wêreld in die teks, waar Paulus die Zoeloes as (wit) Voortrekker ontmoet, akkuraat en gebalanseerd? Motiveer jou antwoord.
- Word die karakters van die ander kultuurgroep as waardige mense uitgebeeld? Lei dit daartoe dat die leser nie net 'n verbeterde selfbeeld en selfrespek ontwikkel nie, maar ook met meer respek na ander kulture kan kyk?
- Raak die teks 'n universele waarheid aan? Wat is dit? Word die morele waardes en etiese beginsels van sowel Afrikaners as Zoeloes uitgelig? Word dit prekerig of propagandisties aangebied?
- Is die taalgebruik in die teks kunsmatig of vol stereotiepe dialek, en word die taalgebruik van swartes beperk tot gebroke of minderwaardige taal? Is die verbale uitings van fokalisering geslaagd in *Wit oemfaan*?
- Word die Zoeloes, as vergestaltung van die Ander, se kultuur net op grond van hul godsdiens, feesdae en tradisies uitgebeeld?
- Is daar in *Wit oemfaan* 'n gebalanseerde beelding van die lewenstyle van albei kultuurgroepe, sonder dat daar sprake van meerder- of minderwaardigheid is?

- Word die perspektief (siening) van die verteller as kredietwaardig aangebied? Verwys na die fokalisering wat beweeg tussen karakters, en die verweefdheid van sintuiglike, psigologiese en ideologiese fasette van fokalisering.
- Leer Paulus (met sy identifisering met die Zoeloes) om in hulle skoene te staan en hulle norme te respekteer? Hoe het sy stereotiepe sienings verander?
- Berus die verhaal op óf 'n pessimistiese óf 'n optimistiese verdraaiing van die werklikheid? Voldoen die teks aan wat Mphahlele (1974:146) van skrywers waardeer:

One cannot help but feel that the ever-present element of fate that weighs so heavily on ... fictional creations comes of ... strong sense of history, a desire to place things within the spectrum of cause and effect?

- Berus die verhouding tussen Paulus en die Zoeloes op gelyke basis en word sowel swart as wit karakters genuanseerd uitgebeeld?
- Berus die wyse waarop probleme opgelos word op die feit dat albei partye mekaar nodig het en uiteindelik waardering vir die ander se aandeel het?
- Kan die teks met vrymoedigheid vir letterkunde-onderrig in die multi-kulturele klaskamer aanbeveel word?

4. Slotopmerking

Die romanse is 'n geskikte genre waaruit 'n letterkundige jeugteks gekies kan word, omdat dit populêre fiksie van goeie gehalte is. Verder is die romanse vol avontuur en intrige wat verweef is met die beelding van nasionale en etniese stereotipes waarmee die leerder kan identifiseer.

Opvoeders behoort kennis te neem van die teoretiese dimensie van literatuuronderrig sodat hulle by verandering kan aanpas (Du Plooy, 1990:22). Omdat die bestudering van stereotipes in die addisionele taal-klaskamer 'n sensitiewe onderwerp is vanweë die sosiale en politieke implikasies daarvan, is dit noodsaaklik dat die opvoeder goed toegerus moet wees met 'n teoretiese raamwerk waarbinne die stereotipes ontleed en bespreek kan word. Die imagologie bied 'n gepaste raamwerk waarvolgens die beelding van stereotipes in literêre tekste deur middel van analise ondersoek kan word.

Deur *Wit oemfaan* te gebruik in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal, kan met behulp van 'n geïntegreerde onderrigmodel 'n poging aangewend word om die letterkundelesse in 'n verrykende ervaring te

omskep. Hierdie onderrigmodel maak gebruik van leerdergesentreerde en responsgerigte aktiwiteite wat poog om die teks vir die leerders toeganklik te maak. Die leerders kan aangemoedig word om gespreks-genote te word deur aktiewe interaksie en in die proses te ervaar dat die teks hulle uitdaag om die Afrikaanssprekende as mens beter te leer ken. *Wit oemfaan* as jeugteks bied die geleentheid vir die leerder om bewus te word dat kontak met die kultuur van die Ander meer intiem kan word, en saam met die hoofkarakter kan die leerder objektief bewus raak van eie stereotipes en so kom tot interkulturele begrip. Hierdeur kan die alteriteit van die Ander geïntegreer word in die vorming en vestiging van die leerder se eie identiteit.

Bibliografie

- Bal, M. 1986. *De theorie van vertellen en verhalen*. Muiderberg : Coutinho.
- Baldassar, L. 1999. National and cultural identities: Introduction. *Australian Journal of Social Issues*. [Web:]. EbsHost/Academic Search Premier, AN 2658856. [Datum van gebruik: 2002-11-20].
- Bean, T.W., Valerio, P., Senior, H.M. & White, F. 1999. Secondary English students' engagement in reading and writing about a multicultural novel. *Journal of Educational Research*, 93(1):32-37.
- Bean, T.W. & Moni, K. 2003. Developing students' critical literacy: Exploring identity construction in young adult fiction. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 46(8):638-648.
- Bredella, L. & Haack, D. 1988. *Perceptions and misperceptions: The United States and Germany*. Tübingen : Narr.
- Coetzee, A. 1990. *Letterkunde en krisis: 'n honderd jaar Afrikaanse letterkunde en Afrikaner-nasionalisme*. Bramley : Taurus.
- Coetzee, A. & Polley, J. 1990. *Crossing borders – writers meet the ANC*. Bramley : Taurus.
- Combrink, L. 1989. *Die onderrig van prosa in Afrikaans as eerste taal in standerds 3, 4 en 5*. Stellenbosch : US. (D.Litt.-proefskrif.)
- Combrink, L. 1992. Die literêre teks as vertrekpunt vir temagerigte en integrerende literatuuronderrig. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 26(3):17-37.
- Combrink, L. 1993. Taalonderrig in die Nuwe Suid-Afrika. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 27(3):204-220.
- Degenaar, J.J. 1990. Intertekstualiteit. In: Malan, C. & Jooste, G.A. *Onder andere. Die Afrikaanse letterkunde en kulturele kontekste*. ALV Publikasiereeks 4. Pretoria : UNISA. p. 3-12.
- Du Plessis, C.W. 1992. *Multikulturele kinderlektuur in die Suid-Afrikaanse samelewing*. Johannesburg : RAU. (Magisterskripsie.)
- Du Plessis, J.N.S. 1982. Letterkunde en die problematiek van volkeverhoudings. *Die Unie*, 78(12): 323-325.
- Du Plessis, P.A. 1993. *'n Teoretiese raamwerk en die toepassing van 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig na aanleiding van Karel Schoeman se **By fakkellig***. Pietermaritzburg : UN. (Gedeeltelike M.A.-verhandeling.)

- Du Plooy, H. 1990. Kontemporêre literatuurteorie en die studie en onderrig van die Afrikaanse letterkunde. In: Malan, C. & Jooste, G.A. *Onder andere. Die Afrikaanse letterkunde en kulturele kontekste*. ALV Publikasiereeks 4. Pretoria : UNISA. p. 13-26.
- Gardner, H. 1983. *Frames of mind*. New York : Basic Books.
- Genovese, M. 1990. Creativity in language teaching. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 24(3):1-10.
- Kannemeyer, J.C. 1983. *Geskiedenis van die Afrikaanse literatuur. Band II*. Pretoria : Academica.
- Krashen, S.D. 1985. *The input hypothesis: Issues and implications*. London : Longman.
- Kruger, E. 1996. 'n Imagologiese analise: F.A. Venter se **Wit oemfaan** in die onderrig van Afrikaans tweedetaalklaskamer. Durban : UN. (M.A.-verhandeling.)
- Kruger, E. 2002. Imagologie en die bestudering van literêre stereotipes in die onderrig van Afrikaans as addisionele taal. *Literator*, 23(3):197-219.
- Kamwangamalu, N.M. 1997. English and transformation to multicultural education in the new South Africa. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(3):243-250.
- Leerssen, J. 1990. Verbeelding en wereldbeeld. *Forum der Letteren*, 31:161-174.
- Meador, K.S. 1997. *Creative thinking and problem solving for young learners*. Englewood : Teacher Ideas Press.
- Morgan, W. 1998. Critical literacy. In: Sawyer, K.W. & Gold, E. (ed.) *Reviewing English*. Sydney : St. Clair. p. 154-163.
- Moyo, T. 1997. Are the current high school literature texts of relevance to the culture of ESL learners? *Tydskrif vir Taalonderrig*, 31(1):42-49.
- Mphahlele, E. 1974. *The African image*. London : Faber & Faber.
- Nieman, M.M. 1998. *Vatmaar* raakgevat vir tweedetaalonderrig in 'n multikulturele klaskamer. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 32(2):127-141.
- Nienaber, P.J. 1969. *Perspektief en profiel*. Johannesburg : Afrikaanse Pers-Boekhandel.
- Preller, G.S. 1920. *Voortrekkermense*. Kaapstad : Nasionale Pers.
- Prins, M.J. 1999. F.A. Venter (1916-1997). In: Van Coller, H.P. (red.) *Perspektief en profiel. 'n Afrikaanse literatuurgeskiedenis*. Pretoria : Van Schaik. p. 722-731.
- Rimmon-Kenan, S. 1983. *Narrative fiction: Contemporary poetics*. London : Methuen.
- Schallert, D.C. & Reed, J.H. 1997. The pull of the text and the process of involvement in reading. In: Guthrie, J.T. & Wigfield, A. (eds.) *Reading engagement: Motivating readers through integrated instruction*. Newark, DE : International Reading Association. p. 1-12.
- Schreuder, D. 2002. *Omgewingsopvoeding: 'n groen kurrikulum of kritiese pedagogiek?* Intreerede, Universiteit van Stellenbosch.
- Singelis, T.M. (ed.) 1998. *Teaching about culture, ethnicity, & diversity*. London : Sage.
- Simoes, F.A. 1994. The need to go beyond race and sex stereotyping in children's literature: Appropriate criteria for the teacher. *Lyra Academica*, 9(2):81-98.
- Stephan, W.G. & Rosenfield, D. 1982. Racial and ethnic stereotypes. In: Miller, A.G. (ed.) *In the eye of the beholder: Contemporary issues in stereotyping*. New York : Praeger. p. 92-136.
- Strydom, P.J.L. 1987. Die onderrig van Afrikaans in 'n multi-kulturele gemeenskap: 'n herkontekstualisering van inhoude. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 21(3):23-35.
- Tötemeyer, A. 1984. *The racial element in Afrikaans children's and youth literature*. Stellenbosch : US. (Doktorale proefskrif.)

- Van Alphen, E. 1991. The other within. In: Corbey, R. & Leerssen, J. (ed.). *Alterity, identity, image: Selves and others in society and scholarship*. Amsterdam : Rodopi.
- Van den Berg, G. 2002. Taalonderrig en die teorie van meervoudige intelligensie. *Literator*, 36(3&4):233-245.
- Van der Merwe, C.N. & Viljoen, H. 1998. *Alkant Olifant. 'n Inleiding tot die literatuurwetenskap*. Pretoria : Van Schaik.
- Van der Merwe, T. 1988. *Die leser as tipologiese kriterium by die seleksie van goeie gewilde Afrikaanse prosatekste vir nie-Afrikaanssprekendes*. Potchefstroom : PU vir CHO. (D.Litt.-proefskrif.)
- Van der Merwe, T. 1989. Lees: 'n Verwaarloosde vaardigheid III. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 23(1):41-50.
- Van der Merwe, T. 1991. *Kreatiewe letterkunde-onderrig*. Pietermaritzburg : Shuter & Shooter.
- Van Jaarsveld, A. 1994. Literatuuronderrig binne 'n multi-kulturele samelewing. In: Hattingh, M. & Willemsse, H. (reds.) *Vernuwing in Afrikaanse letterkunde*. Bundel referate gelewer tydens ALV-kongres, Port Elizabeth. p. 323-343.
- Van Wyk, J. 1995. *Constructs of identity and difference in South African literature*. Durban : CSSALL-publikasie.
- Venter, F.A. 1965. *Wit oemfaan*. Kaapstad : Tafelberg.
- Venter, M.A. 1991. *'n Ondersoek na die verwesenliking van die kommunikatiewe doelstellings in die evaluering van Afrikaans as tweede taal*. Pietermaritzburg : UN. (M.Ed.-verhandeling.)
- Viljoen, L. 1995. *Die postkoloniale en die Afrikaanse letterkunde*. Referaat gelewer by die SAVAL-kongres, Durban.
- Viviers, D. 1997. Taakgerigte taalonderwys. *Karring*, 13:7-13.
- Ward, C., Bochner, S. & Furnham, A. 2001. *The psychology of culture shock*. East Sussex : Routledge.
- Wissing, L. & Johl, R. 1995. How to choose books for reading when the choice is ours. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 29(3):171-177.
- Zulu, N.S. 1996. Teaching ESL literature: The problems of cultural selection in South Africa. *Tydskrif vir Taalonderrig*, 30(1):50-58.

Kernbegrippe:

Addisionele-taalonderwys
stereotipes
interkulturele versoening
identiteit en alteriteit

Key concepts:

additional language teaching
stereotypes
intercultural reconciliation
identity and alterity

