




Dominique Botha se *Valsrivier* as dubbele
Bildungsroman

I Malan

 orcid.org/0000-0003-4826-8076

Verhandeling voorgelê ter nakoming vir die graad [Magister](#)
[Artium in Afrikaans en Nederlands](#) aan die Noordwes-
Universiteit

Studieleier: Prof MP Human

Eksaminering: November 2019

Studentenommer: 28297547

*ek wou jou so graag
aan ons plek van herkoms
bind met woorde...*

BEDANKINGS

My opregte dank aan prof. Thys Human vir sy uiterse professionaliteit, kundigheid, leiding, onbaatsugtige hulp en ondersteuning. Dit was 'n wonderlike voorreg om die akademiese reis met hom te kon meemaak.

Francois, my geliefde man. Baie dankie vir jou eindelose aanmoediging, liefde en ondersteuning. Jy het die akademiese reis tree vir tree saam met my meegemaak.

Baie dankie aan my familie vir julle liefde en bemoediging – my twee seuns, Charles en Walter, my ouers, Burger en Claudin Schreuder en my suster, Quinet Smit.

Die Noordwes-Universiteit vir finansiële ondersteuning, waarsonder ek hierdie studie nie sou kon voltooi nie.

Alle eer aan my Hemelse Vader, wat my die krag en deursettingsvermoë gegee het om die studie te voltooi.

OPSOMMING

Dominique Botha se veelbekroonde debuutroman, *Valsrivier* (2013), is duidelik op outobiografiese gegewens gebaseer, maar word pertinent by wyse van die ondertitel “’n roman” as fiksionele vertelling aangebied. Op die stofomslag beskryf Breyten Breytenbach die boek as ’n “*Bildungsroman*”. Wat hy egter nie eksplisiet vermeld nie, is dat *Valsrivier* ook ’n voorbeeld van die sogenaamde *Künstlerroman* – ’n subgenre van die *Bildungsroman* – is, waarin die “ontwikkeling” van nie net een nie, maar twee kunstenaarsfigure (Paul én Dominique Botha), gedokumenteer word.

Met inagneming van bestaande literêr-teoretiese insigte ten opsigte van die *Bildungsroman* en die *Künstlerroman*, word daar in hierdie verhandeling ondersoek ingestel na *Valsrivier* as dubbele, outofiksionele *Künstlerroman*. Daar word spesifiek melding gemaak van die wyse waarop en die doel waarmee Paul en Dominique se onderskeie Bildungsprosesse die konvensies van die tradisionele “manlike” en “vroulike” *Bildungsroman/Künstlerroman* bevestig en ondermyn. In hierdie verband speel die funksie wat Dominique as skrywer-verteller in *Valsrivier* verrig, ’n deurslaggewende rol.

In *Valsrivier* word Dominique se (positiewe) ontwikkeling as skrywer in ’n sekere sin teen Paul se agteruitgang (en meer spesifiek die fruik van sy skrywerlike drome en ambisies) afgeteken. Hierdie twee Bildungsprosesse is egter nie eenduidig nie, maar op komplekse wyse met mekaar verstrengel en word direk deur die outobiografiese dimensie van die teks beïnvloed. Daar word aangetoon dat Visser (2014) se bewering dat die leser van *Valsrivier* die keuse het om die boek óf as outobiografie óf as fiksie te interpreteer, te simplisties is.

Aanvanklik wil dit voorkom asof Paul, in konvensionele terme, nie ’n suksesvolle Bildungsproses as kunstenaarsfiguur deurloop nie, maar veel eerder kenmerke van regressie toon. Uiteindelik wil dit egter blyk dat Dominique juis sy verset en onwilligheid om aan samelewingseise gehoor te gee as heroïes beskou, terwyl sy ook nie naïef en onkrities teenoor haar eie ontwikkeling as kunstenaar (skrywer) staan nie.

Stelwlewoorde: *Valsrivier*, *Bildungsroman*, *Künstlerroman*, *Bildung*, skrywerskap, outobiografie, roman, outofiksie, progressie, regressie, *A Portrait of the Artist as a Young Man*

ABSTRACT

Dominique Botha's much-acclaimed debut novel, *False River* (2013), is evidently based on autobiographical information, but is pertinently presented as a fictional narrative by the use of the subtitle "A Novel". On the dust cover, Breyten Breytenbach describes the book as a "*Bildungsroman*". What he does not explicitly mention, however, is that *False River* is also an example of the so-called *Künstlerroman* – a subgenre of the *Bildungsroman* – in which the "development" of not just one, but two artist figures (Paul and Dominique Botha), are portrayed.

Taking into account existing literary-theoretical insights regarding the *Bildungsroman* and the *Künstlerroman*, *False River* is examined as a dual, autofictional *Künstlerroman*. Specific mention is made of the manner and purpose with which Paul and Dominique's various *Bildung* processes, confirms and undermines the conventions of the traditional "male" and "female" *Bildungsroman/Künstlerroman*. In this regard, the role of Dominique as a writer-narrator in the novel is of crucial importance.

In *False River*, Dominique's (positive) development as a writer is, in a sense, juxtaposed with Paul's decline (and more specifically, the shattering of his authorial dreams and ambitions). However, these two *Bildung* processes are not completely unambiguous, but rather intertwined in complex ways and directly influenced by the autobiographical dimension of the text. Thus, it is shown that Visser's (2014) assertion that the reader of *False River* is presented with the choice to interpret the book either as autobiography or as fiction, is much too simplistic.

Initially, it seems that, in conventional terms, Paul does not go through a successful *Bildung* process as an artist figure, but rather shows features of regression. In the end, however, it seems that Dominique considers his resistance and reluctance to comply with society's demands to be heroic, while she is also anything but naïve and uncritical of her own development as an artist (writer).

Keywords: *False River*, *Bildungsroman*, *Künstlerroman*, *Bildung*, authorship, autobiography, novel, outofiction, progression, regression, *Portrait of the Artist as a Young Man*

INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1

1.1 Kontekstualisering en probleemstelling	1
1.1.1 <i>Outobiografie en/of fiksie</i>	1
1.1.2 <i>Outofiksie</i>	3
1.1.3 <i>Die Bildungsroman</i>	6
1.1.4 <i>Die Künstlerroman as Bildungsroman</i>	7
1.2 Navorsingsdoelstellings en -vrae	9
1.3 Navorsingsmetodologie	10
1.4 Sentrale teoretiese stellings	11
1.5 Vooruitskouing	12

HOOFSTUK 2 – Teoretiese begronding

2.1 Inleiding	13
2.2 Die tradisionele <i>Bildungsroman</i>	14
2.2.1 <i>Carl Morgenstern</i>	14
2.2.2 <i>Wilhelm Dilthey</i>	14
2.2.3 <i>Susanne Howe</i>	16
2.2.4 <i>Jerome Buckley</i>	17
2.2.1.1 <i>Kinderjare en provinsialisme</i>	18
2.2.1.2 <i>Generasiekonflik en vervreemding</i>	18
2.2.1.3 <i>Die groter samelewing en selfonderrig</i>	18
2.2.1.4 <i>Die soeke na 'n lewensroeping</i>	19
2.2.1.5 <i>Liefdesbeproeving</i>	19
2.2.1.6 <i>'n Lewensfilosofie</i>	19
2.2.5 <i>Marianne Hirsch</i>	21
2.2.6 <i>Franco Moretti</i>	23
2.2.7 <i>Thomas Jeffers</i>	23
2.3 Die modernistiese <i>Bildungsroman</i>	24

2.4 Die vroulike (feministiese) <i>Bildungsroman</i>	27
2.4.1 Abel, Hirsch en Langland	27
2.4.2 Die geskiedenis van die vroulike <i>Bildungsroman</i>	29
2.4.3 Uiteenlopende definisies	30
2.4.4 Kenmerke van die vroulike <i>Bildungsroman</i>	33
2.5 Die <i>Künstlerroman</i>	36
2.5.1 Begripsomskrywing	36
2.5.2 Kenmerke van die protagonis in die <i>Künstlerroman</i>	38
2.5.2.1 Maurice Beebe se Ivory Towers and Secret Founts – The Artist as a Hero in Fiction from Goethe to Joyce	39
2.5.2.2 Linda Huf se A Portriat of the Artist as Young Woman – The Writer as Heroine in American Literature	41
2.6 Samevatting	42
 HOOFSUK 3 – <i>Valsrivier</i> as dubbele <i>Künstlerroman</i>	
3.1 Dominique as verteller	44
3.2 Paul se <i>Bildung</i>	45
3.2.1 'n Beeld van die kunstenaar as jong man	45
3.2.2 'n Slimjan se slag met woorde	47
3.2.3 Hotklou met 'n houdingsprobleem?	49
3.2.4 'n Kunssinnige, sensitiewe seun	51
3.2.5 'n Vreemdeling op deurtog?	54
3.2.6 Rebel met 'n rede	56
3.2.7 “Quite the Romeo”	61
3.2.8 Vinjette van bandeloosheid	62
3.2.9 Hoe meer dinge verander, hoe meer bly hulle dieselfde	64
3.3 Dominique se <i>Bildung</i>	67
3.3.1 Vanuit Paul se skadu	67
3.3.2 Wankelende woorde	69
3.3.3 Gewis nie 'n Thea Kronberg nie	70
3.3.4 Die onuitspreeklike vernedering van grootword	71
3.3.5 Die “donker” geheim van seks	72

3.3.6 “Quite the Boeremeisie”	75
3.3.7 Rolmodelle en muses	78
3.3.8 Vinkel en Koljander?	80
3.3.9 Om jou met woorde aan ons plek van herkoms te bind	81
HOOFTUK 4 – Samevatting	
4.1 Valsrivier as outofiksionele <i>Künstlerroman</i>	86
4.2 'n Bevestiging en ondermyning van die kenmerke van die <i>Künstlerroman</i> / <i>Bildungsroman</i>	88
4.3 Die uiteindelijke literêre kunswerk	89
VERWYSINGSLYS	90

HOOFSTUK 1

1.1 Kontekstualisering en probleemstelling

1.1.1 *Outobiografie en/of fiksie?*

In haar veelbekroonde debuutroman, *Valsrivier* (2013), roep Dominique Botha haar en haar broer, Paul, se oënskyklik sorgelose kinderjare op hul Vrystaatse plaas, Rietpan, in die Viljoenskroondistrik in herinnering. Terselfdertyd herleef sy ook die ontstellende gebeure wat uiteindelik tot Paul se voortydige dood aan 'n dwelm-oordosis in Londen aanleiding gegee het.

Willie Burger (2013) beskryf *Valsrivier* as 'n "liriese poging om deur middel van taal 'n menselewe aan 'n plek vas te knoop en om sodoende teen 'n oorheersende gevoel van verlies wal te gooi wat deur die onverbiddelike gang van die tyd veroorsaak word." Tog voeg hy by dat dié "roman" ewe maklik 'n memoir genoem sou kon word, "aangesien daar geen pogings aangewend is om haar [Dominique se] eie gesinslede se ervarings agter fiksie te verhul nie" (Burger, 2013). Botha (2013) beaam self die uitgewers-mededeling dat die boek "op ware feite gebaseer" is, wanneer sy in 'n *Rapport*-onderhoud die volgende teenoor Joan Hambidge opmerk:

Hy was net 27 toe hy dood is. My boetie Paul. Agtien maande ouer as ek en die oudste van ons vyf kinders. *Valsrivier* loop op die spore van ons gedeelde kinderjare op die plaas tot en met Paul se dood – alleen – in Londen. Hy is soontoe om die wêreld te sien en het gehoop om uit die kloue van sy selfvernietigende leefstyl te ontsnap. Hy het werk gekry as skryfwerker by 'n rolprentatelljee buite Londen. Hy was eensaam. 'n Paar maande later het ons die nuus gekry.

In haar magisterskripsie, "Absence as narrational trope in the fictionalized transliteration of experience: a discussion of Dominique Botha's *False River*¹", voer Lisa Visser (2014:3) aan dat dié paratekstuele inligting die leser deurgaans daarvan bewus hou dat die romaninhoud eintlik die traumatiese persoonlike geskiedenis van die skrywer self is.

¹ Die roman is in 2013 in Afrikaans (as *Valsrivier*) én in Engels (as *False River*) deur Umuzi uitgegee. Francois Smith het Dominique Botha met die Afrikaanse vertaling bygestaan.

Ten spyte daarvan dat *Valsrivier* op outobiografiese gegewens geskoei is en karakters en plekke met herkenbare name bevat, word dit pertinent by wyse van die ondertitel, “’n roman”, as fiksionele narratief aangebied. Lut Missinne (2013:54) beweer dat wanneer ’n skrywer ’n outobiografies-gekleurde teks die ondertitel “roman” gee, hy/sy waarskynlik skepties staan teenoor “de onproblematische referentialiteit van de ‘taal’”. Hannah Kruithof (2014/5:47) meen dat Botha deur die gebruik van hierdie ondertitel wou wys op die wederkerige invloed wat daar tussen herinnering en skryfwerk bestaan. Enersyds gee Dominique se herinneringe vorm aan die teks wat sy skryf, maar andersyds het die skryfproses ook ’n bepalende invloed op die beeld van die verlede wat tot stand kom. Botha (2013) merk in hierdie verband self op: “Om ’n herinnering op te roep is ook om ’n eerste daad van fiksie te pleeg.”

Op die agterplat beskryf Breyten Breytenbach die boek as ’n “*Bildungsroman*” wat “’n veelseggende lofbetuiging aan dapperheid, grasia en selfs elegansie” is en “in ’n taal van teksture ’n gebied van vertroutheid en verraad, van pronk en egtheid en trots” vergestalt. Visser (2014:11) onderskryf hierdie gedagte wanneer sy *Valsrivier* (net soos *False River*) as ’n voorbeeld van die “*Bildungsroman exemplar*” bestempel, maar dan byvoeg dat die leser baie duidelik ’n keuse het om die boek óf as outobiografie óf as fiksie te interpreteer:

This confronts the readers with the choice of either remembering the text’s factual origins, thereby allowing for the possibility of painful empathising and the resurfacing of their own injury, or of forgetting; of suspending knowledge of the narrator’s lived experience, of reverting to a reading mode which so often accompanies fiction which may discomfort the refuge of disbelief.

In hierdie studie word van die veronderstelling uitgegaan dat dié binêre onderskeid wat Visser ten opsigte van óf ’n feitelike óf fiksionele interpretasie van die teksinhoud voorstaan, te simplisties is. Soos wat, onder andere, Browne (2014), Hofmeyr (2014) en Heyns (2013) beweer, behoort *Valsrivier* eerder as ’n elegiese teks beskou te word waarin die rigiede onderskeid tussen outobiografie en fiksie doelbewus, en met verrassende eerlikheid, uitgedaag word. Dit sou dus moontlik wees om die boek as ’n voorbeeld van sogenaamde outofiksionele skryfwerk te bestempel.

1.1.2 Outofiksie

Die term *outofiksie* is in 1977 deur Serge Doubrovsky gemunt om sy eie outobiografiese roman, *Fils*, te beskryf. Hoewel dié roman 'n mededeling van die skrywer se eie lewe in die eerste persoon is, word die konvensies van die tradisionele outobiografie deur middel van onkonvensionele sintaksis, chronologie en perspektief ontwig. Die roman behels nie net 'n beskrywing van wat gebeur het nie, maar ook die outeur se psigologiese en emosionele reaksie op dié gebeure. Op die agterplat van die roman omskryf Doubrovsky (1977) die term *outofiksie* soos volg:

Autobiography? No, that is a privilege reserved for the important people of this world, at the end of their lives, in a refined style. Fiction, of events and facts strictly real: autofiction, if you will, to have entrusted the language of an adventure to the adventure of language, outside the wisdom of the syntax of the novel, traditional or new. Interactions, threads of words, alliteration, dissonance, writing before or after literature, concrete, as we say, music.

Fils is, onder meer, 'n selfrefleksiewe antwoord op 'n leemte wat Philippe Lejeune self by wyse van 'n vraag ten opsigte van sy omskrywing van die outobiografie in *Le Pacte Autobiographique* (1975) geïdentifiseer het:

Could the protagonist of a novel, declared as such, have the same name as the author? Nothing would stop such a thing from existing, and it is perhaps an internal contradiction from which we could notice some interesting effects. (Lejeune, 1975:31)

In 'n brief aan Lejeune (17 Oktober 1977) sit Doubrovsky sy oogmerk met die skryf van *Fils* soos volg uiteen:

I wanted very seriously to fill the space that your analysis left empty, and it is a true desire that suddenly linked your critical text to the one that I was writing, if not blindly, at least in half-darkness.

Valsrivier voldoen bykans aan ál die kriteria wat Doubrovsky ten opsigte van *outofiksie* identifiseer (Gasparini, 2008:209): 'n naamooreenkoms tussen die outeur en die hoofkarakter-verteller; die ondertitel "roman"; die primêre belang van narratiewe

vormgewing; die oorwegende gebruik van die teenwoordige tyd; 'n fokus op ware feite en gebeure; die outeur se behoefte om sy/haar "ware" self te ontbloot; en 'n doelbewuste poging om betrokkenheid by die leser aan te moedig.

Missinne (2013:55) definieer die outofiksionele teks soos volg:

Een tekst waarin de identiteit van auteur en personage voor de lezer duidelijk is, maar waarbij de auteur bewust contradictoer fictionaliseringstechnieken gebruikt.

Dit is belangrik om daarop te let dat die begrip *outofiksie* nie soseer na 'n duidelik afgebakende subgenre verwys en dus weer bepaalde genre-grense probeer oprig nie, maar eerder 'n benaming is vir 'n hele spektrum tekste tussen niefiksie (outobiografie), aan die een kant, en fiksie, aan die ander kant. Volgens Dolińska (2014:183) behoort outofiksie in die eerste plek as 'n bepaalde skryf- en interpretasiemodus verstaan te word:

[A]n interpretative lens which equally denotes the authorial play with conventions of autobiography (including parody and meta-commentary).

Deur die begrip *outofiksie* word twee teenstrydige eienskappe in balans gehou op só 'n wyse dat die bevoorregting van die een bo die ander verhoed word. In outofiksie val die klem eerder op die soeke na die spoor van die een in die ander. Nóg fiksie, nóg outobiografie, maar tegelykertyd ook albei: 'n sintese van twee oënskynde onversoenbaarhede.

Claire Boyle (2007:11-29) wys daarop dat die leser-skrywersverhouding in die geval van outofiksie selfs meer deur agterdog en wedersydse wantroue gekenmerk word as in die geval van outobiografie. Outofiksie wakker 'n ongemaklikheid by die leser aan wat hom/haar bewus maak (en hou) van leespraktyke en -gewoontes (McDonough, 2011:12-13). Volgens Marie Darrieussecq (1997) is dit juis onsekerheid ten opsigte van die waarheidsgraad (of fiksionaliteitsgraad) van die teks, wat die pakt tussen outofiksieskrywer en leser ten grondslag lê. Die inherente vloeibaarheid tussen feit en verdigsel bemagtig die leser tot aktiewe betekeniskepper in hierdie tipe tekste, naamlik om die oop spasies tussen die herinnerde episodes in te vul, suggesties raak te sien en verbande te lê.

Die uitsonderlike pakt wat tussen die outofiksieskrywer en leser tot stand kom, beskryf Chloé Delaume (2010:13) soos volg:

Autofiction involves an extremely peculiar pact between author and reader. The author intends only to do one thing: lie to the reader, as truthfully as possible. To transmit to the reader, concretely, his/her own experience, “outside the wisdom of the syntax of the novel, and the speech of the world”. The latter displaying itself cacophonically.

Terwyl die outobiograaf *oor* sy lewe skryf (as 'n doel op sigself), skryf die outofiksieskrywer eerder *daarmee*, ten einde 'n heeltemal ander doel te bereik. In die outobiografie is die taal dikwels helder, eenvoudig, beskrywend en gefokus op die gebeure. In outofiksie word die leser eerder deur middel van die skryfwerk deelgemaak van wat gebeur het. Outofiksie behels dus 'n ander betoog; 'n ander retoriese strategie. In *Valsrivier* verrig die uitgebreide, liriese, performatiewe en besonder beeldryke natuurbeskrywings² die funksie om die leser as 't ware na die verlede te verplaas en die gebeure (sensories) saam met Dominique te laat beleef.

Soos J.M. Coetzee, Breyten Breytenbach, André P. Brink en Njabulo Ndebele problematiseer Dominique Botha dus die “realiteitsimperatief” wat dikwels as vereiste vir outobiografiese skryfwerk gestel word. In hierdie verband maak sy die volgende interessante opmerking tydens 'n onderhoud:

Like a language is a dialect with an army and a navy, so the truth is often just the narrative that crossed the finishing line first. [...] A degree of conflation was inevitable, leading to a melding of characters and places and events.

² Dominique beskryf die landskap van haar kindertyd in liriese, beeldryke taal. Sy druk ook haar gevoelens en emosies aan die hand van natuurmetafore uit. Verder is dit opvallend dat sy Paul se handeling in die roman dikwels met verwysings na water in verband bring. Comestor (2013) wys daarop dat daar “pragtige natuurbeskrywings is, hoewel die doen en late van voëls te dikwels ingeroep word om 'n toneel in te kleur”. Hy is van mening dat Botha se prosa in die rigting van poësie neig; iets wat hy nie in alle opsigte as bate beskou nie. Soms “wek die teks die indruk van pogings tot mooiskrywery” (Comestor, 2013).

1.1.3 Die Bildungsroman

In haar resensie van die roman maak Finuala Dowling (2013) die volgende veelseggende opmerking:

False River is perhaps best considered a novel in the same way that Joyce's *Portrait of the Artist as a Young Man* or Lawrence's *Sons and lovers* are considered novels. Like these archetypal examples of the *Bildungsroman*, *False River* is memorable precisely in its exploration of the very concept of memorability: what we have before us is a feat of recollection, yes, but also of imagination, evocation and, paradoxically, of submission. In order to write powerfully and unforgettably, a skilled writer bows her head and becomes utterly vulnerable.

Dominique Botha beaam hierdie sentimente self wanneer sy in 'n onderhoud met Nelia Richter (2014) verduidelik waarom sy uitdruklik op die voorblad vermeld dat *Valsrivier* 'n roman is en nie 'n biografie of memoir nie:

Omdat die roman maar net die mooi niggie van die memoir is. Omdat die opdiep van herinnering ook die eerste vlerkslag van 'n verbeeldingsvlug is. Omdat die geheue die brose skelet is, terwyl die verbeelding die vlees vorm. (2014)

Myns insiens is dit besonder funksioneel dat die leser van *Valsrivier* deurentyd bewus bly dat die teks enersyds op verifieerbare outobiografiese materiaal gebaseer is, maar andersyds ook duidelik as fiksionele interpretasie van dié materiaal (in die vorm van 'n dubbele Bildungsnarratief) aangebied word.

Indien die (outo)biografiese dimensies van die roman nie volledig verreken word nie, sou 'n mens maklik – soos Visser (2014:15-16) – kritiek op die fokalisasie en vertellerstem in die roman kon lewer. Visser vind veral die perspektief waaruit Dominique as kinderverteller verslag doen, onoortuigend en inkonsekwent. In plaas daarvan dat Dominique se vertelling onskuldig en naïef oorkom, maak dit – aldus Visser (2014:15) – eerder 'n waaksame en volwasse indruk, aangesien daar deurgaans sprake is van 'n tweede, ouer, geïnisiëerde stem wat met “onversoenbare elegansie” beskryf én onderbreek wat die jong Dominique sien en ervaar.

Neem die leser die outobiografiese gegewens van die skrywer en haar teks egter wel in ag, besef hy/sy nie net dat bogenoemde besware tot 'n groot mate ongeldig is nie, maar ook dat *Valsrivier* 'n roman is waarin 'n dubbele (en meestal omgekeerde) Bildungsproses – naamlik 'n aftekening van Dominique se ontluikende selfbewussyn (en skrywerskap) teenoor haar broer, Paul, se chaotiese, passievolle, dikwels destruktiewe lewensreis (Scherzinger, 2014) – vanuit 'n agternaperspektief aangebied word.

Dominique is 'n verteller wat haar sestien jaar na haar geliefde broer se dood in hulle gedeelde verlede terugverbeel asof sy die onskuldige kind én die jong vrou is wat alles toe meegemaak en beleef het. Sodoende skuif die perspektief (en persoonlike belewenisse) van 'n ouer, meer ervare persoon en dié van 'n onskuldige kind duidelik oormekaar (vergelyk Hambidge, 2013). Die hele vertelling staan as 't ware in die teken van die kennis wat Dominique as ek-verteller ten opsigte van die afloop van gebeure het – sowel wat Paul se agteruitgang, dood en die voortydige blus van sy skrywersbelofte, as haar eie ontwikkeling as skrywer, betref.

In hierdie opsig kan die roman geles word as 'n voorbeeld van die sogenaamde *Künstlerroman*, 'n subgenre van die *Bildungsroman* waarin die artistieke ontwikkelingsgang van die protagonis(te) sentraal staan.

1.1.4 Die Künstlerroman as Bildungsroman

Die *Künstlerroman* (kunstenaarsroman) verteenwoordig, saam met die *Entwicklungsroman* (ontwikkelingsroman) en die *Erziehungsroman* (opvoedingsroman), afsonderlike subgenres van die *Bildungsroman*; 'n oorspronklik Duitse prosagenre waarin die psigologiese, morele en sosiale persoonlikheidsvorming en -ontwikkeling van 'n meestal jong protagonis sentraal staan. Die ontstaan van die terme *Bildungsroman* én *Künstlerroman* kan teruggevoer word tot Goethe se *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, 'n roman waarin die hoofkarakter, Wilhelm, hom na 'n liefdesteleurstelling tot die kunste

wend en 'n dramaturg word. Heelwat literatore wys daarop dat *Künstlerromans*³ soos Dominique Botha se *Valsrivier*, dikwels semi-outobiografiese eerste romans is.

Nie alle romans waarin kunstenaarsfigure voorkom, kan egter as *Künstlerromans* getipeer word nie. Zarina Maiwandi (2012:2) wys byvoorbeeld daarop dat die kunstenaar-karakter jonk moet wees, die sentrale bewussyn van die roman behoort te beliggaam en bewus moet wees van sy/haar ontwikkeling as skrywer. Hoewel dit nie reglynig hoef te geskied nie, moet daar een of ander ontwikkeling van begin tot einde by dié karakter plaasvind. Soos die protagoniste in ander *Bildungsromans*, bevind die hoofkarakters in *Künstlerromans* hulle in families en/of gemeenskappe wat hulle nie verstaan nie of openlik vyandig teenoor hulle begeertes reageer. Die slotte van *Künstlerromans* is meestal ook heelwat meer ambivalent as dié van konvensionele *Bildungsromans*, en 'n uiteindelijke integrasie van samelewingsnorme en -waardes is gewis nie voor-die-hand-liggend nie.

In vergelyking met die manlike protagoniste in meeste ander *Bildungsromans*, is daar by Paul, die kunstenaar-hoofkarakter in *Valsrivier*, nie werklik sprake van *Bildung* in die sin van “positiewe ontwikkeling” (Dilthey, 1921:250; Howe, 1930:4), of 'n “growing up” nie, maar eerder van regressie of 'n sogenaamde “growing down” (Pratt, 1981:36). Sy agteruitgang weens dwelmmisbruik kan inderdaad as 'n “tragiese verhaal van verlies” (Burger, 2013) geïnterpreteer word.

As protagonis word Paul by uitstek gekenmerk deur sy onwilligheid om te konformeer, by ander mense se ideale vir hom aan te pas en kompromieë tussen sy begeertes en die waardes en verwagtings van die samelewing aan te gaan. By geleentheid merk een van Paul se vriende, die Engelssprekende Lew, byvoorbeeld die volgende teenoor Dominique op:

He [Paul] has the courage to relinquish the middle class institutions that no one else is quite prepared to let go of. To abandon accredited validation, as it were [...]
Paul is obsessed with the material consumptive universe that is currently being

³ Hoewel die Duitse meervoudvorme *Künstlerromane* en *Bildungsromane* dikwels die voorkeurterme in Afrikaans- en Engelstalige studies oor die onderwerp is, word die meervoudsvorme *Künstlerromans* en *Bildungsromans* in dié verhandeling gebruik.

refined into common discourse. How corrosive it is to your soul to equate purchasing to personal happiness. Paul wants people to live their subjective truth. He encourages that in everyone he meets. (Botha, 2013:116)

Dit is interessant dat ook Dominique – as verteller en persoon wat die naaste aan Paul staan – nie sy rebelsheid en nonkonformisme as voorbeelde van karaktergebreke nie, maar eerder as iets bewonderenswaardig en selfs heroïes beskou. Nadat Paul sy polse in die detensiebarakke met 'n weggooilemmetjie oopgevelek het, merk sy byvoorbeeld op: “Ek dink nie dis lafhartig om selfmoord te pleeg nie. Ek dink Paul is baie dapper” (Botha, 2013:146). Deur haar uitbeelding van Paul dwing Dominique die leser dus om op meer as een manier na sy gedrag in die roman te kyk.

Wat Dominique se eie ontwikkeling betref, daag sy – anders as die meeste protagoniste in sogenaamde “vroulike *Bildungsromans*” (Labowitz, 1986:28) – nie deurgaans die onderliggende struktuur van die samelewing openlik uit nie. Hoewel sy hier en daar vrae oor ras- en klasongelykheid vra, wil dit voorkom asof sy haar tot 'n groot mate berus by die geldende gendervoorskrifte van haar tyd. Sy erken byvoorbeeld by meer as een geleentheid dat sy groter vreugde uit huishoudelike take op die plaas, soos konfytmaak en die aanbied van borduurklasse, put as uit haar skoolwerk in St. Anne's College in Natal en haar universiteitstudies aan die destydse Randse Afrikaanse Universiteit (RAU). Dominique se Bildung toon dus ooreenkomste met kenmerke van die sogenaamde “vroulike *Bildungsroman*”, maar wyk ook in belangrike opsigte daarvan af.

1.2 Navorsingsdoelstelling en -vrae

Die sentrale navorsingsdoelstelling van die studie is om, aan die hand van bogenoemde teoretiese vertrekpunte, op kritiese wyse in gesprek te tree met resensentemenings dat *Valsrivier* as sogenaamde *Bildungsroman* (en meer spesifiek 'n *Künstlerroman*) beskou en geïnterpreteer behoort te word, spesifiek met inagneming van die feit dat die roman ook duidelik op outobiografiese gegewens gebaseer is. Op hierdie wyse word daar dus gehoor gegee aan Kruithof se opmerking in die laaste hoofstuk van haar verhandeling oor *Valsrivier*, naamlik dat 'n volledige “analyse van de roman binnen het kader van de *Bildungsroman*” (2014/5:78) 'n moontlikheid vir verdere studie oor die roman is.

Op grond van die oorhoofse navorsingsdoelstelling kan die volgende spesifieke navorsingsvrae geformuleer word:

- In watter opsigte sou *Valsrivier* as 'n outofiksionele *Bildungsroman*, en meer spesifiek as *Künstlerroman*, beskou kon word?
- Op watter wyse en met watter doel bevestig en ondermyn die twee Bildungsprosesse in *Valsrivier* (naamlik dié van Paul en dié van Dominique) die konvensies van die tradisionele *Bildungsroman* en/of die sogenaamde “vroulike” *Bildungsroman*?
 - Behoort Paul se Bildung as 'n omgekeerde ontwikkelingsproses [’n “growing down” soos wat Pratt (1981:36) daarna verwys] beskou te word, of 'n heroïese uitdaging, en dus ook bevraagtekening, van die ideologiese aannames onderliggend aan die tradisionele *Bildungsroman*?
 - Bevestig Dominique se Bildung die konvensies van die sogenaamde “vroulike” *Bildungsroman*, of is daar ook sprake van die ondermyning en ontmaskering van dié konvensies.
- Watter rol speel Dominique as skrywer-verteller in die uitbeelding van haar en Paul se Bildung onderskeidelik?

1.3 Navorsingsmetodologie

Hierdie verhandeling behels 'n kwalitatiewe studie waarin 'n volledige ontleding van die twee protagoniste in *Valsrivier* se “ontwikkeling” as kunstenaarsfigure van stapel gestuur word. As teoretiese vertrekpunt word veral aandag gegee aan bestaande studies oor die begrip *Bildung*, asook besprekings van die *Bildungsroman* as prominente prosagenre en die *Künstlerroman* as een van die drie subgenres van die *Bildungsroman*.

Die teoretiese insigte wat in die tweede hoofstuk van die verhandeling uiteengesit word, word in die daaropvolgende hoofstuk op die roman (en meer spesifiek die dubbele Bildungsprosesse van die twee hoofkarakters) van toepassing gemaak. Die studie behels dus tweedens ook 'n literêr-teoretiese analise van die roman. In hierdie verband word daar veral na Beebe (1964), Buckley (1974) en Baldick (1990) verwys sover dit Paul se kontroversiële lewensreis betref, terwyl die insigte van veral Abel *et al.* (1983),

Huf (1983), Wagner (1986) en Šleisová (2007) die bespreking van Dominique se Bildung, en uiteindelijke selfverwesenliking as skrywer, ten grondslag lê.

1.4 Sentrale teoretiese stellings

Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat *Valsrivier* aan die een kant beskou kan word as 'n elegie vir 'n gestorwe broer en die viering van sy skrywerlike lewe wat nie in vervulling gegaan het nie, maar tragies deur die dood en selfvernietigende gedrag kortgeknip is. Aan die ander kant karteer die roman terselfdertyd ook die effens minder indrukwekkende, maar uiteindelik besonder suksesvolle, ontwikkeling van Dominique as woordkunstenaar.

Aanvanklik wil dit voorkom asof Paul se Bildung in *Valsrivier* sentraal staan, terwyl Dominique se vorming en ontwikkeling slegs sekondêr aandag kry. Meer nog, dat Paul se oorwegend “negatiewe” manlike Bildung lynreg afgeteken word teenoor Dominique se “positiewe”, vroulike Bildung.

Valsrivier is in der waarheid 'n dubbele *Bildungsroman* waarin die “ontwikkeling” van Dominique in 'n sekere sin teen die agteruitgang van Paul afgeteken word, maar uiteindelik ook gebruik word om sy skryfwerk aan die vergetelheid te ontruk. Hierdie Bildungsprosesse is op 'n komplekse wyse met mekaar verstrengel en word direk beïnvloed deur die outobiografiese gegewens in die teks.

Dit wil aanvanklik lyk asof Paul, in konvensionele terme, nie 'n suksesvolle Bildungsproses deurloop nie, maar veel eerder kenmerke van regressie toon. Uiteindelik wil dit egter voorkom asof Dominique juis sy verset en onbereidwilligheid om aan samelewingsverwagtings te voldoen as heroïes beskou; terwyl sy ook nie naïef en onkrities teenoor haar eie ontwikkeling as kunstenaar (skrywer) staan nie.

Ofskoon dit vir 'n groot deel van die roman lyk asof Dominique eerder kenmerke van die sogenaamde tradisionele (onderdanige, insiklike, gehoorsame) Bildungsfiguur as die sogenaamde vroulike Bildungsheld vertoon, word die teendeel onder andere deur die roman-einde en haar elegiese slotgedig bewys.

1.5 Vooruitskouing

In die hieropvolgende hoofstuk van dié verhandeling (Hoofstuk 2) word die begrippe *Bildung*, *Bildungsroman* en *Künstlerroman* binne die konteks van die studie uiteengesit en ontleed. Spesifieke fokus word geplaas op die literêr-historiese ontwikkeling van die *Bildungsroman* as prosagenre en op die *Künstlerroman* as spesifieke subgenre van die *Bildungsroman*. In die lig van bogenoemde opmerkings oor die roman, word die wyse waarop en die mate waartoe *Valsrivier* as dubbele *Künstlerroman* beskou kan word, onder die vergrootglas geplaas.

In die derde hoofstuk van die studie volg 'n volledige uiteensetting van Paul en Dominique se Bildungsprosesse teen die agtergrond van die teoretiese insigte wat in die tweede hoofstuk uiteengesit is. Fokus word geplaas op die outofiksionele eienskappe wat *Valsrivier* as eietydse *Bildungsroman/Künstlerroman* vertoon, asook die wyse waarop die twee sentrale karakters se Bildungsprosesse kontrasterend, maar ook onlosmaaklik met mekaar vervleg, beskou kan word. Aangesien die “ontwikkelingsprosesse” van die twee hoofkarakters so vervleg is en mekaar wedersyds belig, is daar besluit om om albei prosesse in 'n enkele lang hoofstuk te bespreek, eerder as in twee afsonderlike hoofstukke soos aanvanklik beplan.

In Hoofstuk 4 word die belangrikste insigte van die studie saamgevat en gevolgtrekkings oor die reeds vermelde teks-aspekte gemaak.

Die studie word afgesluit met aanbevelings ten opsigte van verdere navorsing en 'n volledige verwysingslys waarin al die aangehaalde bronne verskyn.

HOOFSTUK 2 – Teoretiese begronding

2.1 Inleiding

In 'n artikel getiteld “Modernist Studies and the *Bildungsroman*: A Historical Survey of Critical Trends” beweer Tobias Boes (2006:230-243) dat daar min prosagenres is waarvan die heuristiese waarde so betwis, verdedig en as vanselfsprekend aanvaar word as die *Bildungsroman*. In sommige gevalle word die begrip so algemeen gebruik dat feitlik enige roman as voorbeeld van die genre beskou kan word. Ander kere word die genregrense weer so streng afgebaken dat selfs voor-die-hand-liggende voorbeelde, soos Goethe se *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, nie aan al die vereistes kan voldoen nie. Frederick Amrine (in Ellis, 1999:20) skryf dit veral toe aan die inherente dubbelsinnigheid van die begrip *Bildung*:

If one takes “Bildung” in its strict and limited historical sense, then nothing is a *Bildungsroman* – not even *Wilhelm Meisters Lehrjahre*; but if one takes it in the loose sense, something like “development of the protagonist”, then everything is a *Bildungsroman*. Either horn of this dilemma alone would be sharp enough, but we have arrived at an even worse impasse, and must face both: most German departments have accepted the strict definition, most English departments have sallied forth to champion the vague.

In hierdie hoofstuk word ondersoek ingestel na die historiese ontwikkeling van die *Bildungsroman* as prosagenre, met spesifieke verwysing na die evolusie wat die begrip *Bildung*, maar ook die *Künstlerroman* as genre, met die verloop van tyd ondergaan het. Fokus word geplaas op die sogenaamde onderskeidende kenmerke van die tradisionele of klassieke *Bildungsroman/Künstlerroman*, maar daar word terselfdertyd ook aangetoon dat hierdie kenmerke voortdurend bevraagteken, betwis en selfs ondermyn is (en word).

Die doel met die hoofstuk is om 'n teoretiese konteks te skep waarbinne *Valsrivier* as 'n besondere voorbeeld van die sogenaamde *Künstlerroman* bespreek, en Paul en Dominique Botha se onderskeie *Bildungsprozesse* in die roman met mekaar vergelyk, kan word.

2.2 Die tradisionele *Bildungsroman*

Die term *Bildungsroman* verwys na 'n (oorspronklike Duitse) prosagenre waarin die psigologiese, morele en sosiale persoonlikheidsvorming en -ontwikkeling van 'n jong protagonis beskryf word. Die wisselwerking tussen die individu en die samelewing tydens hierdie vormingsproses is 'n sentrale tema in hierdie romansoort. In die klassieke *Bildungsroman* word die hooffiguur op 'n spesiale wyse deur sy ervarings gevorm en leer die leser hom aan die einde ken as 'n individu met 'n eie persoonlikheid en as opgewasse vir die lewenstaak (vergelyk Scholtz, 1992:440).

2.2.1 Carl Morgenstern

Die term *Bildungsroman* is vir die eerste keer deur Johann Carl Simon Morgenstern gebruik in 'n lesingreeks getiteld "Über das Wesen des *Bildungsromans*"⁴ in die vroeë 1820's waarin hy na die werk van Friedrich Maximilian Klingler, maar spesifiek ook na Johann Wolfgang von Goethe se roman *Wilhelm Meisters Lehrjahre* verwys:

We may call it the *Bildungsroman*, first, and primarily, on account of its content, because it represents the *Bildung* of the hero in its beginning and progress to a certain stage of completion; but also second, because just this depiction promotes the *Bildung* of the reader more than any other sort of novel. (Morgenstern, 2009:649-650)

Vir Morgenstern is die vorming van die leser dus net so belangrik, indien nie nog belangriker nie, as die ontwikkeling van die hoofkarakter in die roman.

2.2.2 Wilhelm Dilthey

Hoewel Morgenstern van plan was om 'n volledige studie oor die *Bildungsroman* as genre te onderneem, was dit veral te danke aan Wilhelm Dilthey (1833-1941) dat die term *Bildungsroman* inslag gevind het. Reeds in 1870 verwys hy in *Leben Schleiermachers* na die *Bildungsroman* as literêre genre, terwyl hy die term in *Das*

⁴ Volgens Selin Ever (2013) verskyn die eerste teoretiese studie van die genre in Christian Friedrich von Blanckenburg se *Versuch über den Roman (Essay oor die roman)* (1774), slegs 'n paar jaar na die verskyning van Christoph Martin Wieland se roman *Geschichte des Agathon* (1766-1767), wat hy as die eerste *Bildungsroman* beskou.

Erlebnis und die Dichtung (1913) gebruik met verwysing na 'n roman waarin die “legitieme gang” van 'n individu se ontwikkeling ondersoek word: “an upward and onward vision of human growth nowhere more brightly and confidently expressed than in Wilhelm Meister” (Dilthey, 1921:250). Dilthey (soos aangehaal in Swales, 1978:3) definieer die *Bildungsroman* soos volg:

A regulated development within the life of the individual is observed, each of its stages has its own intrinsic value and it is at the same time the basis for a higher stage. The dissonances and conflicts of life appear as the necessary growth through which the individual must pass in his way to maturity and harmony.

Na die verskyning van *Das Erlebnis und die Dichtung* het veral twee beskouings ten opsigte van die *Bildungsroman* algemeen inslag gevind. Eerstens is die *Bildungsroman* beskou as die belangrikste romangenre in die Duitse letterkunde van die negentiende eeu:

The *Bildungsroman* became an important factor in German nation building. It represented particularly German ideas and ideals, and provided Germany with a unique cultural heritage. (Iversen, 2009:23)

Tweedens is die definiërende eienskap van die *Bildungsroman* gesien as die uitbeelding van 'n “harmonieuse” ontwikkeling én geleidelike verwesenliking van die self.

Die idee dat die *Bildungsroman* die invloedrykste en mees prominente genre in die Duitse letterkunde van die negentiende eeu was, word egter deur die Amerikaanse Germanis, Jeffrey L. Sammons, bevraagteken. Hy beweer dat hierdie gedagte veel eerder 'n twintigste-eeuse fabrikasie was – veral gepropageer deur Wilhelm Dilthey en die skrywer, Thomas Mann, wat die genre byvoorbeeld as “typical German, legitimately national” (Sammons, 1981:240) beskryf het.

Na afloop van 'n indringende ondersoek na ses Duitse *Bildungsromans* kom Martin Swales in *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse* (1978) tot die gevolgtrekking dat die *Bildungsroman* inderdaad 'n historiese Duitse genre is wat in belangrike opsigte van soortgelyke genres in ander letterkundes verskil. Anders as Morgenstern en Dilthey voel Swales egter nie dat 'n roman 'n positiewe of harmonieuse

einde hoef te hê om as *Bildungsroman* te kwalifiseer nie. Hy wys ook daarop dat die tradisionele *Bildungsroman* nie soseer op die ontwikkeling van die individu fokus nie, maar eerder op die ontwikkeling van die individu as *verteenwoordiger* van die samelewing en nasie as geheel:

I want to argue that the *Bildungsroman* genre was born in specific historical circumstances, that is, within *Humanität's* ideal of late eighteenth-century Germany. It is a novel form that is animated by a concern for the whole man unfolding organically in all his complexity and richness. *Bildung* becomes, then, a total growth process, a diffused *Werden* or becoming, involving something more intangible than the acquirement of a finite number of lessons. (Swales, 1978:14)

In sy "Variations of a Species: The *Bildungsroman*" (1983:126 e.v.) identifiseer François Jost 'n aantal kenmerke van die sogenaamde "ware" *Bildungsroman* wat gedurende 'n spesifieke historiese periode in Duitsland geskryf is en baie duidelik van meer moderne variasies daarvan onderskei (én ook anders benoem) behoort te word.

2.2.3 Susanne Howe

Die eerste monografie oor die Britse *Bildungsroman*⁵, Susanne Howe se *Wilhelm Meister and His English Kinsmen* (1930), fokus op 'n aantal Victoriaanse *Bildungsromans* wat duidelik deur Duitse en kontinentale beskouings rakende vorming/ontwikkeling beïnvloed is. Howe (1930:4) definieer die genre op grond van 'n sogenaamde "apprentice"-patroon wat sy in sowel Duitse as Britse romans identifiseer:

The adolescent hero of the typical "apprentice" novel sets out on his way through the world, meets with reverses usually due to his own temperament, falls in with various guides and counsellors, makes many false starts in choosing his friends, his wife, and his life work, and finally adjusts himself in some way to the demands of his time and environment by finding a sphere of action in which he may work effectively.

'n Verdere ooreenkoms wat Howe (1930:6) tussen die karakter Willem Meister en sy Britse eweknieë aantoon, is 'n gemeenskaplike lewensingesteldheid:

⁵ Gespel sonder die hoofletter om dit van die Duitse variasies van die *Bildungsroman* te onderskei.

They are more sensitive and more gifted than the average young man: their perceptions are sharper, their failure more heartbreaking, their struggles for adjustment to the world more desperate than those of their fellows, but their ultimate victory is assured.

Howe is egter van mening dat die sogenaamde “harmonious self-development motif” (1930:10) – so kenmerkend van die Duitse *Bildungsroman* – nie so sentraal in die Britse konteks staan nie, aangesien “our heroes became too busy finding something to do, to envisage life clearly as an artistic creative process” (Howe, 1930:11)⁶.

2.2.4 Jerome Buckley

In Jerome Buckley se *Seasons of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding* (1974) word die Duitse konneksie selfs meer op die agtergrond geskuif. Buckley definieer die *Bildungsroman* op grond van ’n argetipiese plot wat volgens hom soos volg opgesom kan word:

A child of some sensibility grows up in the country or in a provincial town, where he finds constraints, social and intellectual, placed upon the free imagination. His family, especially his father, proves doggedly hostile to his creative instincts ... ambitions ... and new ideas. He therefore, sometimes at a quite early age, leaves the repressive atmosphere of home (and also the relative innocence) to make his way independently in the city. There his real “education” begins, not only his preparation for a career but also – and often more importantly – his direct experience of urban life. The latter involves two love affairs or sexual encounters, one debasing, one exalting, and demands that in this respect and others the hero reappraise his values. By the time he has decided, after painful soul-searching, the sort of accommodation to the modern world he can honestly make, he has left his adolescence behind and entered upon his maturity. His initiation complete, he may then visit his old home, to demonstrate by his presence the degree of success or wisdom of his choice. (Buckley, 1974:17-18)

⁶ Roy Pascal wys in sy studie oor die Duitse roman ook op die gebrek aan lewenskragtigheid in die Duitse *Bildungsroman* in vergelyking met dié uit ander Europese letterkundes: “Altogether the characters of the German novel seems less alive, less avid of life, less capable of overflowing exuberance, than those of the great European novels.” (Pascal, 1956:303)

Uit dié opsomming blyk sekere sleutelemente in 'n *Bildungsroman* aanwesig te wees. Hoewel Buckley toegee dat nie alle *Bildungsromans* al dié elemente vertoon nie, kan daar volgens hom nie meer as twee tot drie elemente in 'n "egte" *Bildungsroman* ontbreek nie. Die sleutelemente wat hy identifiseer, is: kinderjare, provinsialisme, generasiekonflik(te), die groter samelewing, selfonderrig, vervreemding, die soeke na 'n roeping, liefdesbeproeving en 'n werksfilosofie.

2.2.4.1 Kinderjare en provinsialisme

Meeste protagoniste word groot in landelike gebiede (soos op 'n plaas of plattelandse dorp). Hier word sy verbeelding en drome deur sosiale en intellektuele beperkinge aan bande gelê. Volgens Buckley is die protagonis dikwels 'n weeskind of ten minste vaderloos. Indien die vader nie dood is nie, is hy waarskynlik antagonisties jeens die protagonis en daarop uit om sy sterkste begeertes te ondermyn. Hierdie "vaderloosheid" gee dikwels aanleiding tot genealogiese onsekerheid en gevolglik ook tot die soeke na 'n plaasvervangervader of mentor: "The defection of the father becomes accordingly the principal motive force in the assertion of the youth's independence." (Buckley, 1974:19)

2.2.4.2 Generasiekonflik en vervreemding

Die protagonis se familie, en veral sy vader, is antagonisties jeens sy ambisies, kreatiewe insigte en die "new ideas he has gained from unprescribed reading" (Buckley, 1974:17). Hy voel dus verwyderd en vervreemd van sy huislike omstandighede. Daar is by hom die hunkering om sy huidige omstandighede op letterlike (en figuurlike) vlak te ontvlug.

2.2.4.3 Die groter samelewing en selfonderrig

Die protagonis verlaat sy tuiste (en verloor ook dikwels sy onskuld) en gaan na die stad. In die stad, wat vir hom sowel vryheid as korrupsie verteenwoordig, begin sy vormingsproses en lewensonderrig:

He first enters the city with bewilderment and naiveté; and the city plays a double role in his life: it is both the agent of liberation and a source of corruption. (Buckley, 1974:20)

Die *Bildungsroman* benadruk die feit dat die protagonis meestal vry is om sy eie keuses en besluite te maak. Alle keuses het egter gevolge, en die protagonis moet dus ook bereid wees om dié gevolge te dra.

2.2.4.4 Die soeke na 'n lewensroeping

Die protagonis probeer bepaal wat hy met sy lewe moet doen. Of anders gestel, watter beroep hy behoort te beoefen. Foute en mislukkings is 'n wesentliche deel van die protagonis se selfonderrig, aangesien dit nuwe perspektiewe op die lewe bied. Die stadslewe word die hoofkarakter se belangrikste “leerskool”. Die stad is 'n skool-sondermure (soos wat Buckley dit noem), waarin enige ervaring (of dit nou werk, spel, reis, leeswerk of eerste liefde is) potensieel leersaam kan wees. (Buckley, 1974:20)

2.2.4.5 Liefdesbeproeving

Buckley beweer dat die protagonis in 'n *Bildungsroman* ten minste twee seksuele ervarings beleef waarvan een verydelend en een veredelend is. Dié ervarings gee aanleiding tot 'n hertaksering van die hoofkarakter se waardes. Volgens Franco Moretti (1987:22-23) eindig die klassieke *Bildungsroman* dikwels met 'n huwelik, aangesien die huwelik 'n metafoor is van die sosiale kontrak tussen die individu en die samelewing.

2.2.4.6 'n Lewensfilosofie

Die protagonis verander en herevalueer sy waardes deur middel van selfondersoek, ontwikkel sy eie filosofie ten opsigte van die wyse waarop die wêreld werk en bereik uiteindelik wysheid. Georg W.F. Hegel (1975:593) stel dit soos volg:

For the end of such apprenticeship consists in this: that the subject sows his wild oats, builds himself with his wishes and opinions in harmony with subsiding and rationality, enters the concatenation of the world, and acquires for himself an appropriate attitude to it.

Met volwassenheid (hier in sowel die letterlike as figuurlike sin bedoel) gaan meestal sukses gepaard. Uiteindelik keer die hoofkarakter na sy “tuiste” terug ten einde sy sukses met sy dierbares te deel. Tydens hierdie terugkeer word die leser herinner aan waar die hoofkarakter vandaan kom en dus ook aan die ontwikkeling wat by hom

plaasgevind het. Sy inisiasie is voltooi en hy het onafhanklikheid verwerf en selfkennis bekom. Tog merk Buckley (1974:246) op dat nie alle *Bildungsromans* positief eindig nie. Sommige word afgesluit met die protagonis se dood:

Perhaps most [...] conclude more or less uncertainly, with an open question about the hero's final choice. Only a few [...] reach a recognizable happy ending.
(Buckley, 1974:23)

As toevoeging tot hierdie kenmerke noem Buckley ook dat die *Bildungsroman* gewoonlik 'n streng chronologiese patroon volg en meestal "outobiografies" van aard is – nie soseer ten opsigte van die skrywer nie, maar ten opsigte van die hoofkarakter of protagonis. Hy verwys in hierdie verband na Somerset Maugham se beskrywing van sy roman *Of Human Bondage*: "It is not an autobiography, but an autobiographical novel; fact and fiction inextricably mingled." (Buckley, 1974:24)

Buckley se beskouings ten opsigte van die *Bildungsroman* is duidelik deur dié van Dilthey beïnvloed, wat die *Bildungsroman* beskou het as 'n poëtiese uitbeelding van die Verligtingsideaal van *Bildung* (afgelei van *das Bild*: "beeld" of "vorm"); gekenmerk deur 'n stelselmatige ontwikkeling waarvan elke fase sy eie intrinsieke waarde het, maar terselfdertyd ook dien as basis vir 'n volgende fase in die ontwikkelingsproses.

Petru Golban (aangehaal in Fetti, 2011:19-20), wat sterk deur Buckley se beskouings rakende die *Bildungsroman* beïnvloed is, beweer dat alle *Bildungsromans* baie netjies volgens 'n liniêre skema van tien kenmerkende fases gestruktureer kan word:

1. Die verteller stel sy jonger self as kind aan die leser voor. Hy is dikwels 'n weeskind of vaderloos en woon op die platteland.
2. Dié kind verkeer in konflik met sy ouers (en veral sy pa) of 'n ander karakter wat 'n tipe vaderfiguur verteenwoordig.
3. Ten einde sy isolasie te ontsnap, verlaat die protagonis sy tuiste en familie en gaan vestig hy hom meestal in een of ander groot stad. Hierdie vertrek na die stad kan die gevolg van interne of eksterne dryfvere wees.
4. Die protagonis ondergaan ontwikkeling deur middel van opvoeding.
5. Die protagonis probeer sosiale verhoudings aanknoop.

6. Die protagonis se lewenservaring behels “a search for a vocation and social accomplishment”.
7. Die protagonis begin met ’n professionele loopbaan.
8. Die protagonis ervaar liefde, wat ’n onuitwisbare indruk (positief óf negatief) op hom maak.
9. Die protagonis ervaar krisis en beleef pyn.
10. Wanneer die protagonis volwassenheid verwerf, beleef hy sekere gewaarwordinge wat tot die voltooiing van sy vormingsproses aanleiding gee.

Ten spyte daarvan dat Buckley se omskrywing van die begrip *Bildungsroman* steeds in meeste studies oor die onderwerp aangehaal word, word dit dikwels ook baie sterk gekritiseer. Germaniste voel dat Buckley die historiese (Duitse) wortels van die genre ignoreer, terwyl iemand soos Sammons (1991:36-37) hom van “uncontrollable arbitrariness” en “[i]nsouciance” beskuldig.

2.2.5 Marianne Hirsch

Marianne Hirsch (1979:295) het dit veral daarteen dat Buckley nie ’n streng generiese definisie van die Europese *Bildungsroman*-genre verskaf nie, asook die oordrewe klem wat hy op “tematiese kategorieë” en die outobiografiese aard daarvan plaas.

Deur op formele en tematiese skakels tussen Duitse *Bildungsromans*, enersyds, en Franse en Britse vormingsromans, andersyds, te wys, klassifiseer Marianne Hirsch in “The Novel of Formation as Genre: Between Great Expectations and Lost Illusions” (1979) die *Bildungsroman* as ’n Europese genre eerder as ’n Duitse prosagenre. Ten opsigte van dié Europese genre identifiseer sy twee hoofstrome, naamlik ’n Duitse stroom, en daarteenoor, ’n Franse en Britse stroom.

Aangesien die term *Bildungsroman* volgens Hirsch (1979:294) slegs verwys na daardie romans waarin Goethe se beskouings van *Bildung* (naamlik groei en ontwikkeling) neerslag vind, terwyl die *Erziehungsroman*⁷ na ’n sogenaamde opvoedingsroman

⁷ Binne die Duitse literêre tradisie word die genre van die *Bildungsroman* in verskeie subgenres verdeel, naamlik (i) die *Entwicklungsroman* waarin ’n oorsig gebied word van die protagonis se algemene ontwikkeling; (ii) die *Erziehungsroman* waarin daar gefokus word op die protagonis se opvoedingsproses; en (iii) die *Kunstlerroman* waarin die klem op die ontwikkeling van die protagonis as kunstenaar geplaas word (Buckley, 1974:13).

gemoed met skoling en onderwys en die *Entwicklungsroman* na 'n roman met 'n breër beskouing van ontwikkeling en groei verwys, stel sy die meer “neutrale” term *novel of formation* (“vormingsroman”) voor. Hirsch (1979:296-298) identifiseer die volgende generiese model ten opsigte van vormingsromans (haar term vir *Bildungsromans*):

1. Die romans fokus op 'n enkele sentrale karakter. Dit vertel die verhaal van 'n enkele individu se groei en ontwikkeling binne die konteks van 'n bepaalde sosiale orde. Hoewel die protagonis leer en groei, is hy wesenlik 'n passiewe karakter, wat eerder deur gebeure beïnvloed word as wat hy dit doelbewus veroorsaak. Die protagonis se ontwikkeling word vanuit verskillende perspektiewe ondersoek en is afgestem op die vorming van 'n volledige persoonlikheid – fisiek, emosioneel, intellektueel en moreel.
2. In dié romans word daar op sowel die biografiese as die sosiale gefokus. Die samelewing funksioneer in hierdie romans as antagonis en word beskou as skool van én vir die lewe. Die gees en waardes van die sosiale orde skemer dus deur in die lotgevalle van 'n enkele individu.
3. Die vormingsroman is in wese 'n *quest*-roman wat meestal chronologies ontplooi en beskryf kan word as “a search for a meaningful existence within society, [and] for the authentic values which will facilitate the unfolding of inner capacities” (Hirsch, 1979:297). Groei is 'n liniêre, geleidelike proses wat etlike konfrontasies tussen die subjektiewe behoeftes van die protagonis en die onbuigsame sosiale orde behels.
4. Die ontwikkeling van die selfkonsep is die hoofokus van die vormingsroman – daarom kry daardie gebeure wat die hoofkarakter se lewe help vorm, voorkeur-aandag. Dit is meestal 'n verhaal van vakmanskap eerder as 'n volledige biografie. Elke roman eindig met die protagonis se taksering van homself en sy plek in die samelewing – of dit nou positief of negatief is.
5. Die vertellersperspektief – hetsy dit die eerste- of derdepersoon is – word eerder gekenmerk deur ironie ten opsigte van die ervare protagonis as deur 'n nostalgiese hunkering na 'n verbygegane kindertyd. Daar is altyd 'n afstand tussen die perspektief van die verteller en dié van die protagonis.
6. Die ander karakters in die roman verrig spesifieke, vasgestelde funksies, soos (i) *opvoeders*, wat as tussengangers en onderhandelaars tussen die konflikterende kragte van die self en die samelewing optree; (ii) *handlangers*, wat die protagonis se

verteenwoordiging van alternatiewe doelwitte en prestasies takseer; en (iii) *geliefdes*, wat dikwels die geleentheid vir opvoeding en sentiment bied.

7. Die vormingsroman is in wese 'n dikdaktiese roman wat gemik is op die opvoeding van die leser deur middel van die uitbeelding van die opvoeding en ontwikkeling van die protagonis.

2.2.6 Franco Moretti

Soos Hirsch, beskou Moretti die *Bildungsroman* in *The Way of the World: The Bildungsroman in European Culture* (1987) as 'n Europese genre, met verskillende verskyningsvorme in onderskeidelik Duitsland, Frankryk en Brittanje. Hy interpreteer die *Bildungsroman* as 'n "simboliese vorm" aan die hand waarvan Europa die aanbreek van moderniteit probeer konseptualiseer het. Hy beskryf die sentrale konflik van die genre aan die hand van Lotman se twee plottipes: Aan die een kant die beginsel van "klassifikasie" wat waardes soos volwassenheid, geluk, stabiele identiteit en orde vooropstel en moderniteit onderdruk. Aan die ander kant, die beginsel van 'transformasie' wat klem lê op jeug, vryheid, verandering, en gefassineer is met moderniteit.

Terwyl Dilthey en Howe veral op die innerlike (en byna altyd suksesvolle) ontwikkeling van die protagonis fokus, stel Moretti ondersoek in na die invloed wat samelewingsfaktore op die individu se ontwikkeling en vorming het. Ten opsigte van *Wilhelm Meisters Lehrjahre* kom hy tot die gevolgtrekking dat Wilhelm die konflik tussen die individu se ego en die vereistes van die samelewing op pragmatiese wyse oplos. Volgens Moretti besef Wilhelm dat hy moet inskakel en "in a mature can't-beat-'em-join-'em accommodation, he internalizes the community norms by getting married, that classic comedic symbol for the self-limiting social contract" (aangehaal in Jeffers, 2005:51).

2.2.7 Thomas Jeffers

In *The Bildungsroman from Goethe to Santayana* beskou Jeffers (2005:52) Buckley se uiteensetting van die *Bildungsroman* as besonder bruikbaar, maar vul dit aan met 'n lysie van inwydingstoetse wat die innerlikgerigte *Bildungsheld* moet slaag, naamlik:

1. Die seksuele toets – waar die Bildungsheld sy toegeneentheid tot sy ouers (of een van sy ouers) moet vervang met toegeneentheid tot iemand anders (buite die familie).
2. Die beroepstoets – waar die Bildungsheld moet besluit op watter wyse hy tot die samelewing/sosiale orde gaan bydra.
3. Die etiese toets – waar die Bildungsheld moet besin oor die verband tussen kuns, die etiese en die metafisiese:

It is a hero's lived experience of keeping or not keeping promises, of telling or not telling the truth, of being faithful or unfaithful to parents, friends, and spouse, with or without respect to income or class, that gives rise to his conceptual beliefs about the Good and the True, or fashions his taste for some instance of the beautiful. (Jeffers, 2005:53)

Met die verloop van tyd is ernstige besware teen die tradisionele definisie van en tematiese patrone in die *Bildungsroman* geopper. Die beskuldiging is veral gemaak dat dié genre androsentries is en die (uitgediende) bourgeois status quo handhaaf.

Louis Caton (1996:126) merk byvoorbeeld op dat die konvensionele *Bildungsroman* beskou kan word as “the novel of the development of a *young, white, European man*” (my kursivering – IM), terwyl Pin-chia Feng (1998:4) en Todd Kontje (1993:12) daarop wys dat die morele, intellektuele en psigologiese ontwikkeling van die protagonis telkens in dié tipe romans met ekonomiese en sosiale vooruitgang in verband gebring word. Volgens Feng is die “les” van die romangenre dat die korrekte beroepskeuse nie net tot opwaartse mobiliteit aanleiding gee nie, maar ook van die protagonis ’n bruikbare en gelukkiger landsburger maak.

2.3 Die modernistiese *Bildungsroman*⁸

In *Reading the Modernist Bildungsroman* verwys Gregory Castle (2006) na die argetipiese jong man wat in die tradisionele *Bildungsroman* ter wille van vryheid ’n roete kies wat afwyk van sy familie en samelewing se verwagtings. Dié verset is egter slegs ’n

⁸ In die Afrikaanse letterkunde kan Willem Anker se *Siegfried* (2007) as modernistiese *Bildungsroman* beskou word. In ’n verhandeling getiteld “*Siegfried* deur Willem Anker as *Bildungsroman*” (2010) bespreek René van Rensburg die roman teen die agtergrond van die *Bildungsroman*-genre.

fase wat hy deurgaan voordat hy hom uiteindelik by die sosiale gesag berus: “That is to say, after his phase of rebellion, he willingly comes to terms with social institutions” (Castle, 2006:9). Tradisionele *Bildungsromans* dien dus ’n ideologie van individualistiese pragmatisme” en beklemtoon die harmonie tussen die individu en die samelewing (Matz, 2004:13).

Die veranderde beskouing ten opsigte van karakter en karakterisering in modernistiese fiksie het ’n deurslaggewende invloed op die uitbeelding van die tradisionele Bildungsheld gehad. Helde, heroïsme en die nakoming van sosiale norme is vervang met onsekerhede. Die redelik voorspelbare en eensydige idee van die Bildungsheld is vervang met meer komplekse karakters wat sowel goeie as bose eienskappe vertoon het.

In die sogenaamde modernistiese *Bildungsroman* is daar sprake van ’n transformasie van die held na die sogenaamde “anti-held”, wat in konflik met die samelewing kom en homself nie kan vereenselwig met die heersende sosiale norme nie. Die nuwe (modernistiese) Bildungsheld is dus meestal ’n buitestaander wat rebels is en die bestaande samelewingsnorme uitdaag. Castle (2006) wys daarop dat hierdie tipe karakter sy individualiteit op soms roekelose wyse buite samelewingsnorme uitleef.

Volgens Moretti (1987) word sosiale instellings heeltemal anders in modernistiese *Bildungsromans* (wat hy laat-*Bildungsromans* noem) getakseer. Volledige integrasie by die sosiale orde is vir die protagonis moeilik en selfs onmoontlik:

The individual will hardly feel at home in this world, and socialization will not be fully accomplished (Moretti, 1987:231).

Karakters definieer hulself buite, en selfs in teenstelling tot, sosiale instellings “and they often grow from conformity to rebellion, and end not in happy oneness with society at large, but in intense and often destructive rejections of it” (Moretti, 1987:48).

In James Joyce se *Portrait of the Artist as a Young Man* gee die protagonis byvoorbeeld te kenne dat familie, nasionaliteit, godsdiens en skool sy selfontwikkeling en -verwesening strem. Ten einde ’n sogenaamde “outentieke kunstenaar” te wees, vind

Stephen Dedalus dit besonder moeilik om sy individualiteit en 'n gelyktydige harmonie met die samelewing te bereik. Castle (2006:24) som dit soos volg op:

In the modernist *Bildungsroman*, Bildung so often turns out to be a dissent from social order, from bourgeois appropriation of self cultivation, a dissent as well from the ideas of pedagogy and parenting that sanction restrictive and punitive models of development. Precisely those elements that demanded stability and predictable development in the classical *Bildungsroman* – harmonious identity-formation, aesthetic education, meaningful and rewarding social relations, a vocation – become problematic in the twentieth century. The modernist *Bildungsroman* carries on the struggle between desire and “great expectations”, but the struggle no longer resembles the dialectical processes so elegantly narrativized in *Wilhelm Meister*.

Die modernistiese *Bildungsroman* verskil ook van die tradisionele *Bildungsroman* ten opsigte van plot en die uitbeelding van die jeugdige protagonis:

The new subject rediscovers the aesthetic dimension of self-cultivation and becomes conscious of the artifice of the self, which now, in this climate of revolt, constitutes the only available freedom from so-called freedoms of bourgeois society. (Baspinar, 2014:66-67)

In reaksie op die tradisionele én modernistiese *Bildungsroman*, is daar in die loop van die twintigste eeu al hoe meer geskryf en geteoretiseer oor die sogenaamde “vroulike *Bildungsroman*” en “etniese *Bildungsroman*”⁹. Dit is grootliks aan hierdie studies te danke dat daar steeds literêre belangstelling in die *Bildungsroman* is. In sy oorsig oor

⁹ *Etniese Bildungsroman* is 'n term wat gebruik word om na die ontwikkeling van gemarginaliseerde karakters (van kleur) te verwys. Etniese *Bildungsromans* hou dikwels verband met die stryd wat gemarginaliseerde individue of gemeenskappe voer om by die hoofstroom geassimileer te word sonder om hul eie individualiteit prys te gee. Dié verhale fokus meer op stereotipes en rassisme as op klasseverskille in die samelewing. Vervreemding is 'n sentrale tema en die Bildungsheld voel dikwels verantwoordelik vir die opheffing van die hele gemeenskap waaraan hy/sy behoort. Die belangrikste struikelblokke in etniese *Bildungsromans* is nie soseer in die individu self nie, maar eerder in die samelewing geleë. S.P. Benjamin se *Die reuk van steenkool* (1997), E.K.M. Dido se *'n Stringetjie blou krale* (2000) en Eben Venter se *Santa Gamka* (2009) kan as voorbeelde van etniese *Bildungsromans* in Afrikaans beskou word.

die *Bildungsroman*-kritiek, “Modernist Studies and the *Bildungsroman*: A Historical Survey of Critical Trends”, beweer Boes (2006:239) byvoorbeeld die volgende:

During the past few years, attention within the twentieth-century *Bildungsroman* studies has increasingly shifted towards post-colonial and minority writing. As a result, it has become obvious that the critical commonplace of decline of the genre during the modernist period is an illusion. In reality, the novel of formation continues to thrive in post-colonial, minority, multi-cultural, and immigrant literatures worldwide.

2.4 Die vroulike¹⁰ (feministiese)¹¹ *Bildungsroman*

2.4.1 Abel, Hirsch en Langland

Te danke aan die ontwikkeling van feministiese literatuurkritiek vanaf die 1970's is 'n gewysigde vorm van die *Bildungsroman*-genre geïdentifiseer en belig, naamlik die sogenaamde “vroulike *Bildungsroman*” of “the novel of formation of a female protagonist”.

In hulle inleiding tot *The Voyage In: Fictions of Female Development* (1983) wys Abel, Hirsch en Langland dat Buckley se oënskynlik onskadelike taksonomiese definisie van die *Bildungsroman* vroulike ervaring tot 'n groot mate buite rekening laat. As gevolg hiervan maak hy, volgens hulle, bedenklike afleidings oor George Elliot se *The Mill on the Floss*, aangesien hy die roman lees as 'n relaas van Tom Tulliver se *Bildung* eerder as die ontwikkeling van die vroulike hoofkarakter, Maggie. In twee essays wat op Abel *et al.* se inleiding volg, stel Marianne Hirsch en Susan J. Rosowski alternatiewe modelle en selfs kanons ten opsigte van vroulike ontwikkeling voor. Volgens hulle impliseer die eiesoortige vroulike “ek”, in dié romans waarna hulle verwys, 'n eiesoortige

¹⁰ Die term “vroulike *Bildungsroman*”, eerder as die effens meer omslagtige “vormingsroman met 'n vroulike protagonis”, word in hierdie verhandeling gebruik. In Afrikaans kan romans soos Marita van der Vyver se *Die dinge van 'n kind*, Anoeschka von Meck se *Annerkant die longdrop*, Odette Schoeman se *Swartskaaap*, Gerda Taljaard se *'n Engel in die hoenderhok* en Valda Jansen se *Hy kom met die skoelappers* (onder andere) as vroulike *Bildungsromans* beskou word.

¹¹ Nie alle vroulike *Bildungsromans* is noodwendig voorbeelde van feministiese *Bildungsromans* nie; vandaar die onderskeid.

waardesisteem en ontwikkelingsdoelwitte “defined in terms of community and empathy rather than achievement and autonomy” (Abel *et al.*, 1983:10).

In háár hoofstukbydrae bespreek Mary Ferguson die verskille tussen die tradisionele patrone van manlike en vroulike Bildung. In die manlike *Bildungsroman* word die protagonis se ontwikkeling as *spiraalvormig* beskryf: aan die einde van die roman het die protagonis meestal selfverwesenliking na sy geografiese en psigiese reis in die buitewêreld bereik. In teenstelling hiermee, word die vroulike ontwikkelingsproses gewoonlik *siklies* uitgebeeld: die vroulike protagonis bly gewoonlik tuis om in die weë van haar moeder onderrig en opgevoed te word. Sy het dus nie dieselfde voorreg as haar manlike romanteenhanger om die buitewêreld te verken nie. Die vroulike protagoniste wat wel hierdie reëls oortree, word as rebels beskou en aan die einde van die roman dikwels as ongelukkig of swaksinnig uitgebeeld.

Abel, Hirsch en Langland sit die drieledige doel van hulle studie, waarin die werk van skrywers so uiteenlopend soos Virginia Woolf, Doris Lessing, Jean Rhys en Clarice Lispector bespreek word, soos volg uiteen:

Our purpose requires that we first examine and revise generic definitions, beginning with the assumptions underlying the earliest examples of the form. Second, in order to understand the individual's relation to society, an interaction fundamental to the genre, we clarify the gender bias inherent in traditional accounts of this relationship. Next we examine the psychological conventions that have defined the goals of development and discover their failures to account for specifically female experiences. (Abel *et al.* 1983:14)

Hierbenewens gaan hulle van die veronderstelling uit dat vroue se ontwikkelingsbehoefte, wat verwesenlik moet word in 'n kultuur waarin manlike norme die botoon voer, eiesoortige narratiewe spannings skep: “between autonomy and relationship, separation and community, loyalty to women and attraction to men” (Abel *et al.* 1983:12). Ten spyte van die klem wat hulle op genderverskille plaas, gee hulle toe dat die sogenaamde “vroulike *Bildungsroman*” tog bepaalde kenmerke met die tradisionele (manlike) *Bildungsroman* in gemeen het, soos byvoorbeeld:

[T]he belief in a coherent (although not necessarily autonomous) self; faith in the possibility of development (although this development may not necessarily be linear but may occur at different stages and rates); insistence on a timespan in which development occurs; and emphasis on social context (even as an adversary). (Abel *et al.*, 1983:14)

In hierdie verband wys Mark Graybill (2002:241) byvoorbeeld daarop dat vroueskrywers in baie gevalle, en veral wat die *Bildungsroman* betref, patriargale patrone inspan ten einde vroulike ontwikkeling en ontwaking uit te beeld. Giovanna Summerfield en Lisa Downward (2010:122) is van mening dat die tradisionele *Bildungsroman* en die sogenaamde “vroulike *Bildungsroman*” nie as teenoorgesteldes beskou moet word nie, maar eerder as aanvullende vorme. Volgens Carla Voster (2013:28) is vroulike *Bildungsromans* in baie gevalle voorbeelde van feministiese en postmodernistiese herskrywings van die tradisionele *Bildungsroman*.

2.4.2 Die geskiedenis van die vroulike Bildungsroman

Feministiese literatuurteoretici verskil onderling oor die ontstaansdatum en geskiedenis van die “vroulike” vorm van die *Bildungsroman*. Aan die een kant is daar diegene, soos byvoorbeeld Jeannine Blackwell (1982), Todd Kontje (1993:221-241) en Cauleen Suzanne Gary (2008), wat beweer dat die “vroulike” *Bildungsroman* parallel met die manlike *Bildungsroman* ontwikkel het, maar dat die ervarings van die vroue doelbewus binne die literêre kanon genegeer is, aangesien die *Bildungsroman* gemik was op die skep van ’n kulturele identiteit wat terselfertyd ook duidelik nasionalisties en androsentries van aard was. Aan die ander kant is daar kritici soos Ester Labovitz (1986) wat in haar studie *The Myth of the Heroine* aandui dat “ware” vroulike *Bildungsromans* eers vanaf die twintigste eeu deur skrywers soos Dorothy Richardson, Simone de Beauvoir, Doris Lessing en Christa Wolf geskryf is. In die inleiding tot haar studie verwoord sy hierdie aanname soos volg:

Arguing for the ‘careful tending’ of the growth potential of the female youth as latter-day phenomena, I expect to demonstrate that this new genre was made possible only when Bildung became a reality for women, in general, and for the fictional heroine, in particular. (Labovitz, 1986:6-7)

Ook Rita Felski (1989:122) beskou die vroulike *Bildungsroman* as 'n genre "most clearly identified with contemporary feminist writing", terwyl Laura Sue Fuderer (1990:2) beweer:

Discussions of the female *Bildungsroman* began to appear in the critical literature in the early 1970's, when critics recognized its rise as a reflection on the contemporary feminist movement.

As redes vir die gewildheid van die *Bildungsroman*-genre in die verwesening van bepaalde literêre feministiese oogmerke, merk Bonnie Hoover Braendlin die volgende op:

[T]he emphasis of a *Bildungsroman* on repressive environmental factors of disillusionment necessary for personality change and maturity, and on the possibilities for transformation offered by individual choices make it an attractive genre to modern woman intent on expressing female awakening and consciousness and on proclaiming new, self-defined identities. (Braendlin, 1998:9)

Volgens Labovitz (1986:25) daag die heldinne van sogenaamde "vroulike *Bildungsromans*" die onderliggende struktuur van die samelewing uit deur vrae te stel oor gelykheid; nie net ten opsigte van klas nie, maar ook ten opsigte van gender.

2.4.3 Uiteenlopende definisies

In *The Female Bildungsroman in English: An Annotated Bibliography of Criticism* (1990) haal Laura Sue Fuderer 'n aantal uiteenlopende definisies van die sogenaamde vroulike *Bildungsroman* aan. Aan die een kant is daar Ellen Morgan se definisie wat 'n oorwegende optimistiese ingesteldheid verraa:

[T]he feminist *Bildungsroman* delineates woman's self-development toward a viable present and future existence, free from pre-determined, male-dominated societal roles, which in the past have yielded a fragmented rather than an integrated personality. (Fuderer, 1990:2)

Hierdie gedagte word deur Gorsham Glory Toor (2012:111) gedeel wat die vroulike *Bildungsroman* soos volg omskryf:

[A] novel which shows the female protagonist developing an understanding of herself through her engagement with her society. Here I refer to 'female' not as a contextualized concept.

Hierteenoor wys Braendlin (1998) in haar definisie van die term veral op die uitdagings waarvoor die vroulike *Bildungsheldin* te staan kom:

The modern feminist *Bildungsroman* usually depicts adolescent development to one extent or another, but it focuses primarily upon crisis occasioned by a woman's awakening, in her late twenties or early thirties, to the stultification and fragmentation of a personality devoted not to self-fulfillment and awareness, but to a culturally determined, self-sacrificing, and self-effacing existence. The crisis and the resultant struggle for individuality and integration continue to occupy the central thematic position of the feminist *Bildungsroman* in the mid-seventies. (Fuderer, 1990:3)

Hierdie oorwegend pessimisties beskouing word deur Maureen Ryan [aangehaal in Fuderer (1990:2)] onderstreep wanneer sy die tradisionele *Bildungsroman* soos volg opsom:

The female *Bildungsroman* delineates woman's self-development toward a viable present and future existence, free from pre-determined, male-dominated societal roles which in the past have yielded a fragmented rather than a satisfactory integrated personality.

Annis Pratt (1981) se beskouing rakende die vroulike *Bildungsroman* is selfs meer negatief as dié van Ryan. Volgens Pratt is dit nie net vir vroulike *Bildungsroman*-heldinne onmoontlik om 'n gelukkige lewe te lei nie, maar om enigsins suksesvol groot te word. In plaas van "growing up" is die lot van meeste hoofkarakters in vroulike *Bildungsromans* volgens haar eerder "growing down" in dié opsig dat hulle hul onafhanklikheid verloor ten koste van onderdanigheid en gehoorsaamheid in die huwelik (Pratt, 1981:36). Sy omskryf die *Bildungsroman* soos volg:

The *Bildungsroman* portrays a world in which the young woman hero is destined for disappointment. [...] Every element of her desired world – freedom to come and go, allegiance to nature, meaningful work, exercise of the intellect, and use

of her own erotic capabilities – inevitably clashes with patriarchal norms. (Pratt, 1981:29)

Pratt (1981:36) se gedagte van “growing down” word tot ’n groot mate deur Susan Fraiman in *Unbecoming Women; British Writers and the Novel of Development* (1993) onderskryf. Fraiman (1993:4-7) wys, onder andere, daarop dat negentiende eeuse *Bildungsroman*-heldinne baie minder keuses as hulle manlike eweknieë het, dikwels onvoldoende leiding van mentors en bondgenote ontvang, nie so mobiel (vry om te reis) is soos mans nie en deur baie strengere morele reëls aan bande gelê word. Die allesbepalende keuse vir vroulike protagoniste in hierdie romans is om ’n man te kry. Indien suksesvol, verlaat die vroulike protagonis gewoonlik haar ouers se huis vir die huis van die man met wie sy uiteindelik trou.

In teenstelling met Pratt, beweer Lorna Ellis in *Appearing to diminish: Female Development and the British Bildungsroman, 1750-1850* (1999) dat die vroulike *Bildungsroman* nie altyd deur hierdie ‘growing down’-patroon gekenmerk word nie. In haar studie maak sy die volgende belangrike opmerking:

[The] dichotomy [...] between the male and the female *Bildungsroman* [...] is false – as in both versions “growing down” paradoxically enables “growing up”. These two forms of growth are part of the same process, and deciding whether to call the protagonist’s growth “up” or “down” is similar to deciding whether to call a glass half full or half empty, both descriptions are accurate, but neither tells the whole story. (Ellis, 1999:18)

Carol Watts (1992) wys daarop dat die eiesoortige fantasieë en begeertes van die sogenaamde “romance plot” (Watts, 1992:90), met sy beperkende modelle met betrekking tot die huwelik en familielewe, in eietydse vroulike *Bildungsroman* op verrassend ontmaskerende en ondermynende wyses aangewend word.

Die kenmerke wat literêre kritici met die vroulike *Bildungsroman* identifiseer, is tot ’n groot mate tydperkgebonde. Indien daar na vroulike *Bildungsromans* van die agtiende, negentiende en selfs vroeg twintigste eeu verwys word, is die kenmerke dikwels heelwat meer negatief as wanneer daar byvoorbeeld na vroulike *Bildungsromans* gedurende die (laat) twintigste en een-en-twintigste eeu verwys word. Ook die

teoretiese studies wat oor dié tipe romans verskyn, plaas veel meer klem op die Bildungsheldin se komplekse subjektiwiteit en identiteitskonstruksie.

2.4.4 Kenmerke van die vroulike Bildungsroman

In 'n artikel waarin sy Sylvia Pratt se *The Bell Jar* vergelyk met die sleutelemente van die *Bildungsroman* wat Buckley in *Seasons of Youth* identifiseer, wys Linda Wagner (1986:65-67) daarop dat die sogenaamde “vroulike” *Bildungsroman* op die volgende wyses van haar meer konvensionele (en dikwels manlike) eweknieë verskil:

- Uiterlike konflik (byvoorbeeld tussen die protagonis en die omgewing) word meestal vervang met innerlike konflik, wat verskillende vorme kan aanneem.
- Teenoor manskarakters se Bildungsprosesse is dié van vroue dikwels baie meer tydsaam en omvattend.
- In vroulike *Bildungsromans* word die buitewêreld baie meer vyandig en bedreigend ervaar is in tradisionele *Bildungsromans*. 'n Gelukkige einde is meestal veel eerder die gevolg van toeval, as 'n logiese oorsaaklikheid.
- Die belangrike begeleidingsrol wat 'n ouerfiguur speel, verskuif van die vader na die moeder, terwyl ander belangrike rolmodelle ook dikwels vroulik is. Labovitz (1986:24) is egter van mening dat die vroulike hooffiguur in 'n vroulike *Bildungsroman* selde 'n geskikte mentor of rolmodel vind.
- Die belangrikste keuse wat die protagonis in dié tipe *Bildungsroman* moet maak, is dié tussen 'n beroep en die huishouding (met ander woorde die wêreld buite en binne die huis).
- Terwyl seksuele ervarings byna altyd iets positiefs is in die geval van manlike protagoniste is dit dikwels negatief in die geval van die vroulike protagoniste:

Losing one's virginity unwisely seldom determines the eventual life of the male protagonist; it is the stuff of ostracism, madness, and suicide for a female, however.” (Wagner, 1986:66)

- Die vroulike protagonis is meestal gedoem tot mislukking en teleurstelling. Wagner haal Pratt in hierdie verband aan:

The vitality and hopefulness characterizing the adolescent hero's attitude toward her future here meet and conflict with expectations and dictates of the surrounding society. Every element of her desired world – freedom to come and go, allegiance to nature, meaningful work, exercise of the intellect, and use of her own erotic capabilities – inevitably clashes with patriarchal norms. (Pratt, 1981:67)

In haar magisterverhandeling getiteld 'Growing Up Novels by Jane Gradam" fokus Kateřina Šleisová (2007) op 'n sewetal romans wat vanaf 1971 tot 2004 gepubliseer is. Hoewel sy duidelik op die insigte van Labovitz, Pratt en Wagner steun, identifiseer sy ook 'n aantal bykomende kenmerke ten opsigte van die vroulike *Bildungsroman*:

- Daar is 'n duidelike botsing tussen die aspirasies en begeertes van die hoofkarakter, enersyds, en die sogenaamde "dwarfing forces" binne die patriargale samelewing, andersyds. Die gevolg van hierdie botsing is dat die hoofkarakter dikwels in opstand kom teen voorgeskrewe genderrolle en manlik gedikteerde posisies in die samelewing (vergelyk ook McWilliams, 2009:27). Veral vroue wat hulle wil afsonder om 'n skrywerstaak te verrig, bevind hulle in netelige posisies, aangesien een van die vooropgestelde idees in 'n patriargale samelewing is dat vroue oor die algemeen meer beskikbaar en toeganklik behoort te wees (Dalsimer, 1986:114).
- Die ontwikkeling van die hoofkarakter gaan dikwels gepaard met 'n bevraagtekening van haar genderidentiteit en problematiese aanvaarding van haar seksualiteit. Vandat sy puberteit bereik, word die hoofkarakter gedwing om met sosiaal beperkende genderrolle te identifiseer. Die jong vroulike protagonis is baie dikwels gebelgd met haar vroulikheid, gewalg deur haar liggaam en jaloers op manlike seksualiteit.
- Die natuur speel dikwels 'n belangriker rol in die lewe van die vroulike hoofkarakter as in die lewe van haar manlike eweknieë. Die natuur verteenwoordig dikwels 'n lewenslange bondgenoot vir die vroulike hoofkarakter en speel 'n vertroostende of kalmerende rol. In hierdie opsig merk Felski (1989:132) die volgende op:

Nature is often viewed as an extension of some kind of 'feminine' principle; the violation of the natural world is perceived to reflect the oppression of women, the refusal of the values of an industrialized and urbanized modernity simultaneously function as a search for a lost self, a return to origins.

- *Bildungsroman*-heldinne word dikwels gekarakteriseer deur hulle oordrewe leeslus en die buitensporige hoeveelheid boeke wat hulle lees.
- Reis speel ook in die vroulike *Bildungsroman* 'n deurslaggewende rol, aangesien dit slegs deur die agterlaat van die beperkende huishoudelike sfeer is wat die heldin deur middel van haar eie ervarings geskool en gevorm word.
- Labovitz se gedagte van “vervelling”, wat die (letterlike en figuurlike) agterlaat van alles wat die vrouekarakters se ontwikkelingsproses kan belemmer of in die wiele kan ry, impliseer.
- 'n Soeke na en die uiteindelijke ontdekking van 'n “verlore” self. Dié selfontdekking geskied meestal aan die hand van 'n beweging na binne (introspeksie):

The heroine's true self is usually suppressed in her childhood; the heroines perceive their childhood as the period connected with their true self which has been repressed since then, therefore they must search for a 'self-lost with childhood'. (Šleisová, 2007:30)

Dit is egter nie net vroueskrywers wat kritiek op tradisionele omskrywing van die begrip *Bildungsroman* lewer nie. Literêre kritici soos John H. Smith (1987), Marc Redfield (1996) en Aaron R. Boalick (2007) wys byvoorbeeld dat *Bildung* (in elk geval soos wat dit byvoorbeeld in die studies van Dilthey en Buckley uiteengesit is) 'n ideologiese proses impliseer wat onlosmaaklik verbind is met die konstruksie en bestendiging van 'n “gendered identity”, wat in verreweg die meeste gevalle heteronormatiewe maskulinitiet impliseer. In hierdie opsig laat Smith (1987:216) hom soos volg uit:

I would argue that Bildung, and its narrativization in the *Bildungsroman* is not “organic” but a social phenomenon that leads to the construction of male identity in our sex-gender system but granting men access to self-representation in the patriarchal Symbolic order. As such Bildung is a central form of the institutional cultivation of gender roles.

Binne die gay-diskoers word die tradisionele bildungsproses (en die ideologiese opvatting waarop dit berus) dus met agterdog bejeën en krities bevraagteken.

2.5 Die *Künstlerroman*

Soos Marlene van Niekerk se *Memorandum – ’n verhaal met skilderye* (2006), Karel Schoeman se *Titaan* (2009), Marié Heese se *Maestro* (2016) en Valda Jansen se *Hy kom met die skoenlappers* (2016), kan Dominique Botha se *Valsrivier* as ’n *Künstlerroman* bestempel word. Botha se roman verskil egter van bogenoemde romans in dié opsig dat dit eintlik ’n dubbele *Künstlerroman* is, aangesien die vorming van twee kunstenaarsfigure – naamlik die “skrywers” Paul én Dominique Botha – daarin uitgebeeld word.

2.5.1 Begripsomskrywing

Die woord *Künstlerroman* is afgelei van die Duitse woord *kunstler* wat “kunstenaar” beteken en die Franse woord *roman* wat “roman” beteken (Shaw, 1972:215). Die *Concise Oxford Dictionary of Literary Terms* omskryf *Künstlerroman* as ’n roman wat die ontwikkeling van ’n kunstenaarsfiguur vanaf kindertyd deur adolessensie tot en met volwassenheid karteer aan die hand van ’n identiteits-*quest* (Baldick, 1990:24).

Die *Künstlerroman* staan ook bekend as ’n kunstenaarsroman en is dikwels, soos in die geval van *Valsrivier*, ’n semi-outobiografiese eerste roman. In *Voyage into Creativity: The Modern Künstlerroman* omskryf Roberta Seret (1992:153) die *Künstlerroman* as ’n (semi-) outobiografiese *Bildungsroman* waarin die reis van die skrywer-kunstenaar op sosiale, psigologiese en artistieke vlak uitgebeeld word. Seret (1992:153) verwys na dié reis as ’n “kreatiwiteitsreis” – een van die mees uitdagende reise wat ’n persoon, volgens haar, kan onderneem.

Die *Künstlerroman* het in die agtiende eeu as ’n afsonderlike subgenre van die *Bildungsroman* ontwikkel. Die vroegste voorbeeld van die *Bildungsroman*, Goethe se *Wilhelm Meisters Lehrjahre*, is ook ’n *Künstlerroman* waarin die titelkarakter hom na ’n liefdesteleurstelling na die kunste wend en besluit om ’n dramaturg te word. Net soos die *Bildungsroman* het die *Künstlerroman* mettertyd ook gewildheid aan die ander kant van die Engelse Kanaal begin geniet en later wêreldwyd in verskeie prosagenres neerslag gevind. Anders as die protagonis in die *Bildungsroman*, kom die protagonis van die *Künstlerroman* meestal uit ’n middelklasagtergrond (Galbraith, 2016:vii).

Volgens Buckley (1974:13) is 'n *Künstlerroman* "a tale of the orientation of the artist". In sodanige romans

[the hero] emerges as an artist of sorts, a prose writer like David Copperfield, a poet like Stephen Dedalus, an artisan and aspiring intellectual like Hardy's Jude, a painter like Lawrence's Paul Morel or Maugham's Philip Carey. (13)

Nie alle romans met kunstenaarsfigure is egter *Künstlerromans* nie. Die kunstenaarskarakter moet jonk wees, moet die sentrale bewussyn van die roman vorm en moet bewus wees van sy ontwikkeling as kunstenaar. Hierdie ontwikkeling hoef egter nie reglynig, stabiel en/of selfs volledig te wees nie, solank daar net sprake is van die een of ander ontwikkeling van begin tot einde.

In meeste *Künstlerromans* staan vrae in verband met identiteitskonstruksie en interpersoonlike verhoudings sentraal. Die kunstenaars in dié romans bevind hulle boonop in omstandighede waar ander karakters apaties of openlik vyandig is jeens hulle artistieke drome en aspirasies. Die *Oxford Concise Dictionary of Literary Terms* se opsomming van die belangrikste kenmerke van dié subgenre herinner baie sterk aan Buckley se uiteensetting van die tradisionele *Bildungsroman*-kenmerke:

Characteristics of the genre follow the formation of the artist almost as much as the art they strive to create. In a standard work of the form, the protagonist begins in a state of confinement, often in childhood restricted in their horizons either by limitations of their home life or the interference of the people around them. Through force of will, they escape to another location, one far-removed from their origins and more hospitable to their dreams and desired vocation [...] though there are still crises of confidence and struggles to succeed. Along the journey, they find education from a variety of sources, though often these teachers exist in the shape of two counteracting forces – one that nurtures the artistic career, and one that acts as an obstacle to their inevitable triumph. Ultimately, they reach a standard of success, often at a loss to their own wellbeing, either morally or physically. (Baldick, 1990:24)

Die moderne *Künstlerroman* is eintlik 'n anti-*Wilhelm Meisters Lehrjahre*, wat die oorhoofse struktuur van dié genre-voorbeeld navolg, maar die noodwendige slot van

integrasie met die sosiale orde verwerp. Die protagonis is dikwels 'n sosiale buitestaander, wat worstel met 'n spanning tussen sy innerlike kreatiewe impulse en die eksterne verwagtings van die bourgeois-samelewing (Martin, 2002:61). In hierdie opsig behels talle moderne *Künstlerromans* die kartering van die psigologiese neuroses van 'n kreatiewe gees (Galbraith, 2016:ix). Seret (1992:153) verwys in hierdie verband na die troop van 'n eindelose reis, gekenmerk deur die kunstenaarsfiguur se vervreemding van die samelewing en sy ernstige bemoeienis met selfrefleksiewe teorieë ten opsigte van kreatiwiteit.

2.5.2 Kenmerke van die protagonis in die *Künstlerroman*

In "From Work to Text: The Modernist and Postmodernist *Künstlerroman*" beweer Carl Malmgren (1987:ix) dat die kunstenaar-as-protagonis in die modernistiese roman die volgende eienskappe vertoon:

- 'n Unieke naam of 'n naam met 'n unieke/interessante oorsprong.
- 'n Baie opvallende liggaamshouding en handelingswyse.
- Ouers wat ambivalent of vyandig is ten opsigte van die protagonis se idiosinkrasieë (en ook opvallend van sy geaardheid verskil).
- 'n Sensitiwiteit en emosionele verwydering van sy tydgenote, wat nie altyd vir hom ewe maklik of aangenaam is nie.
- Die aanduiding van 'n biograaf of een of ander skrywerlike hantering van die protagonis se kreatiewe bedrywighede.¹²

Voorts maak Malmgren (1987:ix) ook die volgende stelling:

The internal sensibilities of the artist-as-hero make him ambivalent about society's charms and pleasures, and propel his external vocational endeavour; whether painter, sculptor, writer, poet, or artisan, he is motivated by a paradoxical sense of moral obligation towards a culture that he perceives as receiving him with prejudice and minimal affection.

¹² In *Valsrivier* vertoon Paul Botha feitlik ál hierdie kenmerke, terwyl sy suster, Dominique, as die "biograaf" van sy lewensverhaal optree.

2.5.2.1 Maurice Beebe se Ivory Towers and Secret Founts – The Artist as Hero in Fiction from Goethe to Joyce

Maurice Beebe (1964) gaan van die (aanvegbare) veronderstelling uit dat alle *Künstlerromans* die outobiografieë van hulle skeppers is en in meeste gevalle ook gemeenskaplike kenmerke vertoon. Die kunstenaar-held is, volgens hom, “altyd” selfgesentreerd, sensitief, introvert en uifers bedrewe daarmee om hom van die samelewing te onttrek. Ofskoon die kunstenaarfiguur aanspraak maak op individualiteit in dié opsig dat hy anders as meeste mense is, ontdek hy mettertyd dat hy baie dieselfde as ander kunstenaars is, met ander woorde dat hy die argetipe van die “kunstenaar” verteenwoordig.

Volgens Beebe is Stephen Dedalus, die hoofkarakter van Joyce se *A Portrait of the Artist as a Young Man*, die argetipiese kunstenaarsfiguur wie se karakter en temperament alle “Artists as Young Men” na hom ten grondslag lê. Ten opsigte van (veral manlike) *Künstlerromans* identifiseer Beebe (1964) drie verbandhoudende argetipes wat so dikwels voorkom dat hulle die vorm van mites aanneem wat universele waarhede in die romans kommunikeer, naamlik:

- Die kunstenaar as gesplete self (mens teenoor kuns)
- Die Ivoortoring (kuns as religie)
- Die Heilige Bron/Fontein (kuns as ervaring)

In die eerste plek berus die *Künstlerroman* op die aanname dat die kunstenaar ’n gesplete aard het: hy is mens sowel as kunstenaar. Terwyl die lewe op menslike vlak slegs ’n proses van gestadigde afsterwe is, is die kunstenaar ’n “free, detached spirit not so much concerned with the ‘conception of life’ as with the transcendence of life through creative effort” (Beebe, 1964:5). Die kunstenaar is dus nie iemand wat sy eie doelwitte nastreef nie, maar toelaat dat die kuns “hoër doelstellings” deur hom verwesenlik. So beskou, is die kunstenaar dus nie uitgelewer aan sterflikheid soos gewone mense nie. Die kunstenaar-protagonis is voorts ook byna altyd ’n introvert, aangesien die skryf van ’n *Künstlerroman* byna altyd ’n daad van doelgerigte introspeksie impliseer.

In die tweede plek het alle kunstenaars in *Künstlerromans*, volgens Beebe (1964:6-18), een van twee keuses, naamlik om op selfbewuste wyse van die samelewing te onttrek na die spreekwoordelike Ivoortoring (“Ivory Tower”), of om met groot oorgawe en intense genot uit die Heilige Fontein (“Holy Fount”) te put.

Met die ontstaan daarvan gedurende die Romantiese periode in die vroeë negentiende eeu, stel die Heilige Fontein-tradisie kuns gelyk aan ervaring. Talle romans wat in hierdie tradisie geskryf is, veronderstel dat die kunstenaar die lewe meer intens as ander mense ervaar, aangesien hy ’n groter bewustheid het van die wêreld rondom hom. Die implikasie hiervan is dat die kunstenaar hom dikwels sêlf as ’n uitgeworpene of buitestander beskou en as gevolg hiervan rebelse gedrag openbaar.

Die metafoor van die Ivoortoring stel kuns gelyk aan religie, “exalting art above life and insisting that the artist stand aloof. Life is replaced by art, and art becomes a sacred ritual” (Beebe, 1964:114). Die protagoniste in romans binne dié tradisie is dikwels groter as lewensgroot en beskou hulself dikwels as tragies geïsoleerd en misverstaan deur die groter, minderwaardige samelewing. Die enigste absolute passie wat die kunstenaarsfiguur in die lewe het, is sy passie vir kuns.

Jessica Langston (2004:16) beweer dat meeste manlike *Künstlerromans* deur ’n liniêre struktuur gekenmerk word:

The path is clearly marked, we know [...] [the artist-figure] will stumble, will experience inner conflict and anguish, but we also know that art, as the only consistent thread throughout the novel, will triumph.

Indien die kunstenaarskarakter in die *Künstlerroman* vroulik is, is die ontwikkelingsroete wat sy moet volg, selfs nog meer kompleks en uitdagend, veral wanneer sy haar verset teen die rol en verwagtings wat die samelewing aan haar voorskryf:

Women authors share with their male counterparts a criticism of constricting social conditions that limits the artist’s creative freedom, yet they also demonstrate the specificity of the social alienation of female genius. (Martin, 2002:62)

Die belangrikste vraag in die vroulike *Künstlerroman* is nie soseer of die vroulike protagonis kan skep nie, maar of sy enigsins behoort te skep. Die manlike

Künstlerroman behels dus die uitbeelding van hoe die manlike protagonis kunstenaar word, terwyl die vroulike *Künstlerroman* die vraag vra of die vroulike protagonis hoegenaamd 'n kunstenaar sal kán word. Daar bestaan dus 'n voortdurende spanning tussen die protagonis se identiteit as vrou, enersyds, en haar identiteit as kunstenaar, andersyds. Die vroulike protagonis het meestal ook nie die keuse tussen óf selfsugtige afsondering óf selfsugtige genieting nie. Sy moet meestal kies tussen haar rol as vrou en haar rol as kunstenaar (Stewart, 1981:14).

Dit is dus alles behalwe vanselfsprekend dat die kunstenaarsheldin uiteindelik haar merk as kunstenaar sal kan maak.

2.5.2.2 Linda Huf se A Portrait of the Artist as a Young Woman – The Writer as Heroine in American Literature

Linda Huf (1983) stel ondersoek in na die ervarings van vroulike protagoniste in bekende *Künstlerromans* vanaf Fanny Fern se *Ruth Hall* (1855) tot by Sylvia Plath se *The Bell Jar* (1963). Sy kom tot die gevolgtrekking dat die vroulike kunstenaarsfigure in dié romans meestal “stalwart, spirited, and fearless” is; hulle het gewoonlik 'n “athletic build” en is “skilled in sports, unshrinking in fights, able in mathematics, plucky in love, and daring in their sexual adventures” (Huf, 1983:4)

Volgens Huf is die argetipiese vrouekunstenaar Thea Kronberg in Willa Cather se *The Song of the Lark* (1915), 'n Skandinawies-Amerikaanse sangeres wat haar pad vanaf die stowwerige dorpie Moonstone in Colorado tot by die Metropolitan Operahuis oopsing (en boonop in die proses deur 'n reeks manskarakters ondersteun en aangemoedig word).

Benewens talle kleiner verskille, identifiseer Huf veral twee deurslaggewende verskille tussen die manlike en vroulike *Künstlerroman*, naamlik:

- Anders as manlike kunstenaarsfigure moet die vroulike kunstenaar 'n keuse maak tussen voortplanting (“procreativity”) en kreatiwiteit (“creativity”).
- Die verhouding tussen die vroulike kunstenaar en ander karakters in die roman is kompleks: “She finds both men and other women actively discourage her artistic activity, while the male artist is provided with male supporters and female muses”.

Wat die karaktereienskappe van die vroulike kunstenaarsfiguur betref, identifiseer Huf (1983:4-9) die volgende:

1. Die vroulike kunstenaarsfiguur is seksueel waaghalsig.
2. Sy word gekonfronteer deur 'n kuns-versus-lewe-dilemma, of effens anders gestel, deur 'n spanning tussen haar vroulike rol as selflose versorger en die verbintenis wat sy as kunstenaar ten opsigte van haar kreatiewe doelwitte het. Sy moet dus voortdurend kies tussen haar seksualiteit en haar kunsbeoefening; tussen haar vrouwees en haar skeppende werk (Huf, 1983:5)
3. Sy word meestal afgeteken teen 'n "sexually conventional foil"; 'n ligsinnige vriendin wat 'n buitensporige verknogtheid aan tradisionele vrouerolle vertoon. In vergelyking met hierdie karakter, kom die kunstenaarsfiguur nie soseer onvroulik nie, maar eerder heroïes voor.

The foil lives the expected life of subservience, and in cases where she herself is an artist, she is inferior to the artist heroine, flippant about her craft, as with Lily Fisher whose singing is flashy and cheaply sentimental compared with the finely-tuned voice of Thea Kronberg in *The Song of the Lark*. (Huf, 1983:6)

4. Die afwesigheid van 'n muse, aangesien vroulike kunstenaars mans gewoonlik nie as inspirasiebronne vir hul kreatiwiteit gebruik nie. Manskarakters inhibeer eerder die vroulike kunstenaar se groei en vooruitgang.
5. Radikalisme. Die vroulike kunstenaar voer 'n veel feller stryd as haar manlike eweknieë. Nie alleen moet sy soms stry teen selfs die mense wat sy liefhet nie, maar dikwels ook teen haar eie vrese, selftwyfel en skuldgevoelens. Volgens Huf (1983:9) is daar feitlik nie 'n enkele vroulike *Künstlerroman* waarin die protagonis nie soms skuldig voel oor haar kunsbeoefening nie.

2.6 Samevatting

In hierdie hoofstuk is 'n kort oorsig gebied oor die ontwikkeling van die *Bildungsroman* vanaf die eerste verwysing daarna deur Carl Morgenstern, na die herkonseptualisering van die genre deur modernistiese skrywers, tot en met eietydse etniese, postmoderne en postkoloniale variasies daarop.

Aangesien *Valsrivier* spesifiek as 'n dubbele *Künstlerroman*, een van die drie subgenres van die *Bildungsroman*, beskou kan word, is daar in die laaste deel van hierdie hoofstuk aandag gegee aan die geskiedenis en onderskeidende kenmerke van dié romansoort.

Die ooreenkomste en verskille wat veral Beebe (1964) en Huf (1983) ten opsigte van die sogenaamde manlike en vroulike *Künstlerroman*, onderskeidelik, identifiseer, sal in die volgende hoofstuk aan die hand van Dominique en Paul se afsonderlike, maar uiteindelik ook verknoopte Bildungsprosesse, krities evalueer word.

Daar sal ook spesifiek aandag gegee word aan die mate waarin Paul en Dominique se “ontwikkeling” die tradisionele kenmerke van die *Bildungsroman* en die *Künstlerroman* bevestig en ondermyn (of ontmasker).

HOOFTUK 3 – *Valsrivier* as dubbele *Künstlerroman*

3.1 Dominique as verteller

In hierdie hoofstuk word die Bildungsprosesse van die twee hoofkarakters in die roman – Paul en Dominique Botha – teen die agtergrond van die teoretiese insigte uit die vorige hoofstuk beskryf. Dit is belangrik om daarop te let dat die “ontwikkeling” van albei karakters uit (die volwasse) Dominique se perspektief weergegee word. Paul vertel dus, anders as die meeste manlike protagoniste in *Künstlerromans*, nie sy eie lewensverhaal nie. Die beeld wat die leser van Paul vorm, word eerder tot ’n beslissende mate deur sy suster Dominique, as verteller en interne fokaliseerder, bepaal.

Aangesien die naam van die verteller-karakter in *Valsrivier* met die naam van die outeur (Dominique) ooreenstem, kan die roman as ’n semi-outobiografiese narratief beskou word waarin gefragmenteerde herinneringe in besonder beeldryke taal weergegee én geïnterpreteer word. Daar kan deurgaans onderskei word tussen ’n terugkykende “ek”, die subjek in die hede, en ’n vroeër, jonger “ek”, wat die objek van eersgenoemde se vertelling is. Die vertelafstand tussen hierdie twee “ekke” word voortdurend afgewissel. Volgens Kruithof (2014/5:60) is die vertelinstantie in *Valsrivier* meerstemmig in dié opsig dat daar meestal sprake is van ’n gelyktydige fokalisasie van ’n “ek-nou” en ’n “ek-toe”:

[D]e verteller kijkt mee door de jongen ogen van het personage en weet dus wat er “werkelijk” gebeurt. Deze literaire keuze dient echter ook als meta-commentaar te worden gelezen. De overlapping van verteller en protagonist kan worden beschouwd als een verwijzing naar de fictieve aard van zowel de herinnering als “het ik van die verleden”. (Kruithof, 2014/5:62)

Ofskoon Dominique die hoofokaliseerder is, val die fokus van haar vertelling op Paul, haar broer wat twee jaar ouer is as sy. Sy beskryf sy lewensloop in ’n vertelling wat ’n aanvang neem in die tagtigerjare van die vorige eeu en strek tot in 1997, kort voor die millenniumwending. Dit is dus die oorwegend tragiese trajek van Paul se lewe (en veral die fnuik van sy kreatiewe potensiaal) wat tot ’n beslissende mate die seleksie en ordening van Dominique se vertelling bepaal. In hierdie verband maak Visser (2014:1) die volgende opmerking:

The novel is focalised through a character also named Dominique Botha, but deliberately and assiduously focuses on the seminal events in the life (and then continuing degeneration) of her brother Paul, while Dominique's own interior existence remains comparatively veiled.

Deur Paul se grafskrif, "Soos bome die onthougebeente is van vlees wat vergaan het, laat die gees sy eie grafskrif – PAUL BOTHA (1970-1997)", as motto vir die roman te gebruik, fokus Dominique die leser se aandag daarop dat Paul se lewensverhaal biografies gesproke reeds afgelope is, maar op retrospektiewe wyse in en deur haar vertelling tot "lewe" gewek word. Dit is soos Kruithof (2014/5:1) tereg opmerk sowel "een ode aan de overleden Paul Botha" as "een duidelik tijdsbeeld van het door apartheid geteisterde Zuid-Afrika".

In haar magisterverhandeling "'Ek wou jou so graag aan ons plek van herkoms bind met woorde': Over genre, politiek en identiteit in Dominique Botha's *Valsrivier*" (2014/5), som Hannah Kruithof die lewens van Paul en Dominique Botha soos volg op:

Paul lijkt in de wieg gelegd als ambitieuze denker en herrieschopper. Dominique leidt daarentegen een gehoorzaam leven, in stille bewondering van haar broers verstand en lef. (Kruithof, 2014/5:31)

In die onderstaande bespreking van die hoofkarakters se "ontwikkelingsprosesse" sal aangetoon word dat hierdie taksering slegs gedeeltelik korrek is.

3.2 Paul se *Bildung*

3.2.1 'n Beeld van die kunstenaar as jong man

Wat die manlike protagonis van die roman betref, vertoon *Valsrivier* opvallende ooreenkomste met James Joyce se *A Portrait of the Artist as a Young Man*, wat deur Magill *et al.* (1976:1006) as "een van die treffendste en meesleurendste" *Künstlerromans* van die twintigste eeu bestempel word. *Valsrivier* sou baie maklik in Engels "A Portrait of the Would-Be Artist as a Young Man" kon heet. Albei romans speel op die bekende konvensies van die *Künstlerroman*-genre in, maar kan terselfdertyd ook as ondermyning (of ten minste uitbreiding) van dié konvensies beskou word. Castle

(2006:164) se opmerking oor *A Portrait of the Artist as a Young Man* sou net so maklik op *Valsrivier* van toepassing gemaak kon word:

Portrait manages to retain and even emulate the formal structures of a genre whose conceptual foundations and thematic concerns are at the same time subjected to critique and revision. Joyce does this not primarily by altering the structure of the Bildung plot in some subversive way but by narrating new forms of development, new scenes of acculturation and education, that test the limits and critique the various components of the classical *Bildungsroman*. (Castle, 2006:164)

A Portrait of the Artist as a Young Man is die eerste keer vanaf 1914 tot 1915 in die tydskrif *The Egoist* gepubliseer en in 1916 in boekvorm uitgegee. Die roman beeld die vormingsjare en lewe van die protagonis Stephen Dedalus as aspirerende kunstenaar uit. Stephen Dedalus is die fiksionele alter-ego van James Joyce wat self onder die skuilnaam Stephen Daedalus (verwysende na die vakman Daedalus¹³ in die Griekse mitologie) gepubliseer het.

In beide romans kom 'n selfversekerde, maar misverstane, rebelse kunstenaar-hooffiguur¹⁴ (Paul Botha en Stephen Dedalus onderskeidelik) voor wat hom op verskillende wyses teen die bestaande norme en waardes van die heersende sosiale orde verset. Albei jong mans is modernistiese anti-helde wat vanweë hulle akute persepsie en fyngevoeligheid op spirituele vlak van hulle direkte gemeenskap vervreem is. Aangesien albei protagoniste glo dat hulle slegs deur middel van hulle eie ervarings kan leer, staan hulle toenemend skepties ten opsigte van opvoedkundige instellings.

In sowel *A Portrait of the Artist as a Young Man* as *Valsrivier* word die ander karakters in die roman enersyds deur die protagonis aangetrek (hoofsaaklik vanweë sy intelligensie en sjarme), maar andersyds ook afgestoot, aangesien hy net so maklik as asosiaal,

¹³ *Daedalus*: 'n Griekse held en uitvinder en verpersoonliking van kunstige handewerk. Hy word uit Athene verban nadat hy uit jaloesie een van sy leerlinge doodgemaak het, en vlug na Krete, waar hy vir koning Minos die berugte Labirint bou. Hy is die vader van Ikarus.

¹⁴ Deur hulle romans binne die genre van die sogenaamde *Künstlerroman* te posisioneer, kry sowel Botha as Joyce dit reg om hulle manlike protagoniste binne dieselfde literêre tradisie as karakters soos Wilhelm Meister, David Copperfield en te plaas.

egoïsties en selfsugtig beskou kan word. Die protagonis begin hom mettertyd al hoe minder aan ander se verwagtings en raad steur, en volg veel eerder sy eie kop en intuisie. Hy raak veral toenemend vervreemd van sy familie (en veral sy ouers) en jaag eerder persoonlike genot na.

Wat verskille tussen die twee romans betref, kan die volgende genoem word:

- Anders as Stephen is Paul nie die verteller van sy eie lewensverhaal en “ontwikkeling” as kunstenaar nie.
- Terwyl die vertelling in *A Portrait of the Artist as a Young Man*, volgens Rando (2016:47), voortgestu word deur die vraag of Stephen uiteindelik as kunstenaar gaan slaag of misluk, weet die leser van *Valsrivier* op grond van die paratekstuele gegewens ten opsigte van Paul Botha dat daar van sý skrywersdrome waarskynlik nie veel gaan kom nie.
- In *A Portrait of the Artist as a Young Man* formuleer Stephen eers sy kunsopvattinge teenoor sy vriend, Cranly, voordat hy aan die einde van die roman ’n vilanelle¹⁵ skryf waarin hy sy beskouings ten opsigte van skoonheid verwoord. In *Valsrivier* verteenwoordig die opstelle en gedigte wat Paul as skoolseun skryf, in ’n sekere sin die hoogtepunt van sy skryfloopbaan. Wanneer Paul uitgebreid begin besin oor sy kunsbeskouings en -opvattinge, wil dit voorkom asof hy al hoe minder begin skryf.

3.2.2 'n Slimjan se slag met woorde

In die eerste hoofstuk van *Valsrivier* word Paul se stem eerste “gehoor” (danksy Dominique se weergawe van sy direkte woorde):

“Jy is te naby aan die water,” fluister Paul. “Babers slaap in die modder. Hulle sal wakker word as jy op hulle trap.” Hy beur verby my na die soetdoringskadu. Op die

¹⁵ Hierdie vilanelle, wat in die roman afgedruk word, het gemengde reaksies by resensente ontlok. Hugh Kenner (1956:123) maak dit as die produk van ’n lusedroom (“wet dream”) af, Morris Beja (1989:9) noem dit “a bit purple”, terwyl Buckley (1974:245) opmerk die gedig “hardly warrants the prediction of great things to come”. Wayne Booth (1961:328-329) wonder of die vilanelle as ’n “serious sign of Stephen’s artistry” beskou behoort te word en stel voor dat lesers die gedig dalk eerder moet “ervaar” as “beoordeel”.

keerwal vrot die oog van 'n dooie karp weg. Vinke kwetter in riete. Die panwater stink.

“Ek glo jou nie.”

“Dis waar. Babers is nie soos gewone visse nie. Hulle vreet modder en word so groot soos mans. In die aand kruip hulle op hulle skouers oor die grasperk om voor die huis te kom wei.” (7)

“Aan die woord” is die tienjarige Paul Botha wat hom in die jaar 1980 saam met sy jonger suster, Dominique, op een van die kronkelpaadjies langs die uitgestrekte pan op hulle familieplaas, Rietpan, in die Viljoenskroondistrik bevind. Wanneer sy agtjarige sussie dit, volgens hom, te naby aan die water waag, waarsku¹⁶ hy haar op beterweterige wyse (hoewel hy haar waarskynlik ook probeer beskerm). Om meer gewig aan sy woorde te gee, voeg hy met digterlike verbeelding by dat honger babers so groot soos mans kan word en saans self uit die panwater kan kruip om soos beeste op die gras voor die plaashuis te kom wei.

In die eerste hoofstuk van die roman leer die leser Paul ken as 'n besonder nuuskierige en intelligente kind, wat ook nie skaam is om sy “meerdere” kennis ten toon te stel nie: hy weet byvoorbeeld wat “karmosyn” (7) beteken; hy verstaan Nederlands en merk selfs op: “Hollands klink soos Afrikaans wat deur 'n moroon gepraat word” (8); hy ken al die woorde in die *Readers' Digest* se woordeskattoets (9); en hy weet byvoorbeeld ook al dat Kersvader nie van die Noordpool kom nie, maar in hulle huis woon. Dat Paul 'n besondere slag met woorde het, blyk byvoorbeeld daaruit dat hy by geleentheid in die pan 'n ent van Dominique wegswem en met 'n veer uit 'n pol besemriet te voorskyn kom wat hy as “fluisterblou” beskryf en dan plegtig aan Dominique oorhandig met die woorde: “Vir jou versameling. Die kleur is so vaag die naam kan nie hardop gesê word nie.” (13) Hoewel Paul se intelligensie Dominique met bewondering vervul, en hom diwkels in staat stel om haar vrae te beantwoord, is Kobus en Johnny – twee seuns uit die kindershuis oor wie Dominique se ma haar ontferm het en wat vakansietye op die

¹⁶ Paul spreek egter nie net sy suster hier aan nie. Op metatekstule vlak dien sy woorde ook as waarskuwing aan die leser dat feit en fiksie op onverwagse wyse in die teks verstrengel is en soos babers in die vlak water van “vals riviere” (of minstens stinkende panwater) skuilhou.

plaas kom kuier – nie ewe beïndruk daarmee nie. Inteendeel, volgens hulle hou Paul hom onnodig slim en meerderwaardig:

Ons stap met die trap op en Kobus kyk vir my en Paul en sê: “Julle gaan hel toe, want julle gaan nooit kerk toe nie.”

Johnny wys met ’n geknik hy stem saam.

“Ek is ’n agnostikus,” sê Paul. Ek glo nie in die hemel of die hel nie.”

Kobus word skielik kwaad. “Jy dink jy is slim, nè? Omdat jy groot woorde gebruik en Engels kan praat. Jy’s net ’n laaitie, boet. Ek gaan vir jou ’n flippen les leer.”

“Is dit so? En wat dink jy kan jy my leer? Jy kan nie eens lees nie.” (24-25)

3.2.3 Hotklou met ’n houdingsprobleem?

Vanuit die staanspoor is daar aanduidings van innerlike konflik by Paul te bespeur. Aan die een kant is hy deeglik bewus van die hoë verwagtings wat aan hom as oudste erfgenaam gestel word, en vertoon aanvanklik ook ’n bereidwilligheid om aan hierdie verwagtings te voldoen. Wanneer Paul en Dominique aan die begin van die roman op die plaas rondloop, gaan lê Paul op die graf van sy oupagrootjie, Paul Michiel Botha, in die familiekerkhof op Wolwefontein. Dat hy juis op dié graf gaan lê, dien as bevestiging dat hy hom op hierdie stadium (nog) met die familiegeskiedenis en tradisie identifiseer. In Paul se geval is daar, anders as wat Buckley (1974) en Baldick (1990) ten opsigte van die tradisionele Bildungsheld beweer, nie genealogiese onsekerheid nie. Inteendeel, die erflas rus nogal swaar op sy jong skouers. Dominique noem dat “Paul Michiel Botha [...] die familienaam vir eersgebore seuns” (8) is en sê later dat Paul inderdaad ook die woorde “Paul Michiel Botha die Sesde” (11) met ’n balpunte op sy leersak se flap gekrap het. In sy tiende varjaarsdagkaartjie skryf Paul se ouma Cecilia byvoorbeeld: “Paultjie jy is ons mooiste en ons slimste” (9). Haar woorde gaan baie duidelik met ’n implisiete verwagting gepaard. Later verwoord sy hierdie verwagting meer eksplisiet: “Paultjie,” sê sy, “jy dra die familienaam en jy moet ons trots maak.” (49) Wanneer Paul se pa vir hom sê dat hy na sy Engelse laerskool in Johannesburg na Grey Kollege in Bloemfontein sal moet gaan, antwoord Paul baie gedienstig: “Ja, Pa. Ek is dankbaar. Ek wil Pa nie teleurstel nie. Dankie, Pa.” (47)

Aan die ander kant is daar reeds in die eerste hoofstuk sprake van 'n ongemak aan Paul se kant met gesagsfigure en -instansies, in hierdie geval spesifiek die laerskool wat hy bywoon. Teenoor Dominique erken hy byvoorbeeld: "Vir my verjaarsdag wil ek hê die skool moet afbrand." (14) Hoewel dit nooit pertinent gesê word nie, wil dit voorkom asof Paul se "problematiese" houding jeens gesag en dissipline daarvoor verantwoordelik is dat sy ouers hom in die Engelsmedium-deel van die plaaslike laerskool plaas. Een van die grootste probleme is Paul se slordige handskrif. Wanneer Dominique opmerk dat Paul sukkel om tussen die lyne te bly, kan dit op dubbelsinnige wyse geïnterpreteer word: enersyds as verwysing na sy onleesbare handskrif, maar andersyds ook as verwysing daarna dat Paul dit moeilik vind om reëls slaafs na te kom en hom aan gesag te onderwerp.

Wanneer Paul se ander ouma, ouma Koeks, vir hom sy oupa se Olivetti-tikmasjien gee, sê hy vir Dominique "dit maak nie saak hoe jou handskrif lyk nie, dis hoe jy dink wat tel". Dat hierdie sentiment egter nie deur die res van sy gesin of die samelewing gedeel word nie, blyk duidelik uit Dominique se bekentenis aan die leser: "Paul se handskrif laat veel te wense oor. Dit staan in sy rapport deur sy juffrou met rooi ink geskryf en twee keer onderstreep met uitroeptekens." (30)

Hoewel daar allerlei suggesties is (veral vanaf gesagsfigure by die skool) dat Paul rebels is en gesag moedswillig ondermyn, wil dit (veral in Hoofstuk 3 van die roman) voorkom asof sy gebrek aan belangstelling en die gevolglike feit dat hy agter is met sy skoolwerk die meeste spanning op laerskool veroorsaak. Op haar eerste skooldag gaan Dominique byvoorbeeld saam met haar ma na Paul se nuwe klas:

Ek wag buite en kyk deur die venster. Mevrou Pearce se boonste lip steek uit. I am sure his English is adequate, Mrs. Botha," sê sy. "With application and discipline he will soon flourish." Sy draai om na die kinders wat saamdrom om 'n boks vol gaatjies. Paul gaan sit by sy lessenaar en haal 'n boek uit sy tas.

"Reading are we, Paul? Don't you want to see Matthew's rabbits?"

"No, thank you, I just want to finish my book before class starts."

"No thank you who?"

"No thank you, Mrs. Pearce." (32)

Uit dié aanhaling blyk dit duidelik dat Paul se gebrek aan belangstelling in aktiwiteite wat kinders van sy ouderdom interesseer, deur die onderwysers as 'n gebrek aan respek en selfs 'n uitdaging van gesag beskou word. Uit dit wat Dominique hier waarneem (asook die feit dat Paul die onderwyseres eintlik beleefd antwoord), wil dit egter nie voorkom asof Paul openlik uitdagend of ongemanierd is nie.

By die jaarlikse landbouskou verwys een van die beoordelaars na Paul, wat 'n eerste plek met sy houtwerkprojek ('n wa en osse) verower het, as "'n begaafde kind wat so agter in sy skoolwerk is omdat hy so ver vooruit in sy denke is" (34) Hierdie gedagte kom egter nie by sy leerkragte op nie. Hy word baie keer gedurende pouse ingehou omdat hy nog nie klaar is met sy werk nie. "Hy skryf baie stadig met sy linkerhand. Sy letters wil ook nie tussen die lyne bly nie." (35)

Wanneer Dominique een dag voor die einde van die kwartaal sien hoe meneer Kruger vir Paul aan die nek beet het en hom oor die skerp klippe van die skoolvierkant sleep, blaker sy die middag teenoor haar ma uit: "Paul was baie stout vandag." (37) Tog blyk dit gou dat Dominique die situasie hier verkeerd inskat¹⁷ en dat die ongelukkige voorval eerder die gevolg van 'n oorreaksie aan die kant van die moedelose onderwyspersoneel by die skool is:

Paul kom by sy klas uitgehardloop en stort teen Ma se bene ineen. Daar is 'n verband aan sy arm. Mevrouw Pearce kom agterna gestap. "Paul just takes his time and expects us all to wait around," sê sy vir Ma. "I had to call in mister Kruger to talk to him. He refused to go to his office. Can you imagine? Then the unfortunate incident. It does not do the reputation of the English medium any good." Paul skryf te stadig en nie tussen die lyne nie. Wat anders kon sy doen, sy moes die skoolhoof laat kom. Hulle was keelvol. (38)

3.2.4 'n Kunssinnige, sensitiewe seun

Soos die manlike protagonis in meeste tradisionele *Bildungsromans/Künstlerromans*, is Paul sensitief en kunssinnig. Dit blyk vanuit die staanspoor dat lees een van Paul se

¹⁷ Soos in baie ander gevalle in die roman, ontstaan daar dramatiese ironie vanweë Dominique se beperkte kennis (en die feit dat sy oënskyklik slegs vertel wat sy waarneem).

gunsteling-tydverdrywe is. Wanneer sy pa, Andries, vir hom en Dominique 'n pakslae gee omdat Dominique modderkoeke met gans- en hoendereiers gemaak het, word die toneel in die gastekamer soos volg beskryf:

Pa tel die belt op en stap by die kamer uit. Paul gaan lê op die bed en draai sy rug op my. Die gordyne is toegetrek om die somerson uit te hou. Hulle het dieselfde blaarpatroon as die muurpapier. Ma het die patroon ook op die ingeboude kaste geteken. Toe het sy versigtig die krullende blaarpunte oranje ingekleur. Ek en Paul het op die bed gesit en kyk hoe sy dit verf om dit mooi te maak vir ons gaste.

Dit begin saggies reën. Paul begin huil. Hy huil uiteindelik altyd meer as ek. (16)

Oukersaand vra oupa Bob aan tafel vir Paul: “Paultjie, noudat jy so mooi grootword, het jy al besluit wat jy eendag wil doen?” (26) Die openlike belangstelling in die kunste wat Paul se antwoord – “Ek wil 'n balletdanser wees of 'n boekwinkel hê” (26) – verraa, vind alles behalwe groot byval by die ander tafelenote.

Na die ongelukkige voorval met die skoolhoof (meneer Kruger), neem Ma vir Paul en Dominique op dr. Frankel se aanbeveling na 'n spesialis in Johannesburg wat “jou potensiaal beoordeel en 'n beroep daarvolgens voorskryf” (40). Aangesien die spesialis Paul nie as 'n steekse en ongehoorsame skoolkind hanteer nie, sê hy die middag by die huis vir sy pa: “Die dokter was baie interessant. Dit was lekker om met haar te gesels.” (44) Wanneer hy daarna aankondig dat hy eendag 'n skrywer wil wees, is sy pa se reaksie nie besonder entoesiasies nie: “Is dit so? Advies van 'n sielkundige nogal?” (44) 'n Moontlike rede vir pa Andries se reaksie word 'n paar reëls vroeër gegee as Dominique opmerk:

Pa glo mens moet iets studeer waarop jy kan terugval, soos regte of ingenieurswese of so. Latyn in matriek, want dit is die grondslag van alle geleerdheid.(ibid.)

Die sielkundige, dr. Cohen, beveel egter aan dat Paul die volgende kwartaal na 'n Engelse privaatskool in Johannesburg gaan om sy laerskoolloopbaan te voltooi. Die oproep om die plaas vir die stad te verlaat, kom dus van haar.

Ofskoon die spanning tussen die protagonis in die tradisionele *Bildungsroman* en sy ouers (veral sy pa) nie so eksplisiet in Dominique se vertelling aan die lig kom nie, is daar wel van tyd tot tyd aanduidings daarvan in Paul se dialoog. As Dominique hom tydens 'n besoek aan Wolwefontein vra of hy nie bang is om kosskool toe te gaan in die stad nie, antwoord hy beslis: “Hoekom sou ek bang wees? Ten minste gaan ek wegkom van meneer Kruger. Ek haat hom. Ek haat hom regtig. Soms haat ek ook vir Pa.” (50) Dit wil lyk asof Paul sy pa in dieselfde lig as ander gesagsfigure beskou.

Soos die meeste protagoniste in die tradisionele *Bildungsroman* (*Künstlerroman*) verlaat Paul dus uiteindelik die plaas om na 'n skool in die stad – in dié geval St. Peters in Johannesburg – te gaan¹⁸. Ten spyte van sy gevoel jeens die Engelse wat die boervroue tydens die Anglo-Boereoorlog in die konsentrasiekampe uitgemoor en die Afrikaners probeer dwing het om aan hulle kant aan die Tweede Wêreldoorlog deel te neem, sê pa Andries vir Dominique en Christiaan: “Dis 'n belangrike dag vir Paul. Moenie nou Afrikaans praat nie, wag totdat ons huis toe gaan. Hy sal skaam kry as ons dit doen.” (52-53)

Uit Dominique se vertelling wil dit lyk asof Paul gelukkiger is in die kosskool in Johannesburg, maar dat hy steeds sukkel om tussen die lyne te bly met sy woorde:

Ma en Pa het hom vir ses weke in Johannesburg gelos. Hy het 'n gedig geskryf oor 'n karongeluk wat in die skooljaarboek verskyn het. Hy het oor al die hekkies in die tagtig meter gesprong en gewen. Hy het eenkeer 'n week, op 'n Woensdagaand, vir ons 'n brief geskryf. Liewe Ma en Pa en die datum. Met sy linkerhand, letters wat steeds sukkel om op hulle plek te bly.

Dit is interessant en veelseggend dat Dominique juis Paul se sukses met poësie (dus kreatiewe skryfwerk) hier uitlig as teenhanger vir die feit dat hy steeds sukkel om met sy linkerhand te skryf en sy letters leesbaar te vorm.

¹⁸ Dit is interessant dat wanneer Pa Andries almal inlig dat die sielkundige, dr. Cohen, voorstel dat Paul die volgende kwartaal na die Engelse kosskool in Johannesburg moet gaan, hy ook aankondig dat Kobus en Johnny voortaan nie meer vakansies na die plaas toe sal kom nie. Op hierdie wyse word die suggestie geskep dat dié twee seuns moontlik die een of ander belemmerende invloed op Paul se ontwikkeling mag hê.

Na St. Peter's in Johannesburg is Paul Grey Kollege toe, soos wat sy pa wou hê, “maar dit het gou in trane geëindig en hy het sy vriende na 'n Natalse kosskool [Hilton Kollege naby Pietermaritzburg] gevolg.” (56) Weer eens skemer die vermoede deur dat dit 'n probleem met dissipline, eerder as 'n direkte verset teen sy vader se wense, is wat tot dié verskuiwing aanleiding gee.

3.2.5 'n Vreemdeling op deurtog?

Tydens sy hoërskooljare raak Paul egter toenemend vervreemd van die plaas (hoewel sy pa van hom verwag om tydens die vakansies op die plaas te werk) en van die waardes wat deur sy ouers verteenwoordig word¹⁹. By geleentheid merk Paul byvoorbeeld op dat sy ma “werkersklas-hangups” (65) het, omdat sy voel dat Engelse Suid-Afrikaners hulle meerderwaardig voel jeens Afrikaanssprekendes. Die onderliggende (of eerder gesuggereerde) spanning tussen Paul en sy pa raak ook duideliker. Terwyl Paul gedurende skoolvakansies saam met Vusi in die lande werk, bestuur hy heeldag die trekker. Wanneer hy saam met sy pa kom ontbyt eet, lees hy skelm onder die tafel. Sy pa betig hom dan en beveel hom om die boek wat hy lees, weg te sit. As hy 'n tweede keer begin lees, vra sy pa wars: “Wat is so verdomp interessant om te lees wat jy nie met ons kan deel nie?” (58) Pa vat die boek by Paul af en druk dit tussen sy eie gimnastiekrofeë op die sideboard in. Dat Paul hom toenemend teen sy pa begin verset, blyk veral uit die feit dat Paul hom “Andries” noem wanneer hy nie by is om dit te hoor nie.

Op p.66-67 sluit Dominique Paul se skoolopstel getiteld “*My Story by Paul Botha Form 4*”, wat sy een aand aan haar ouers voorlees, verbatim by haar vertelling in. Deur middel van die beskrywings in hierdie opstel – die langste stuk skryfwerk van Paul wat in die roman aangehaal word – word die leser ingelaat op Paul se ambivalente gevoelens jeens sy plaasagtergrond (treffend uitgebeeld deur die teenstrydige beeldgebruik in die

¹⁹ Hierdie verset is nogal ironies indien in ag geneem word dat Paul se ouers alles behalwe kleinburgerlik is. Hulle is eerder polities-korrek, liberaal, vrydenkend, aktief betrokke by die opheffing van die gemeenskap en selfs ANC-gesind. Hulle word deur ander in die omgewing as “kafferboeties”, “kommuniste” en “ANC-boere” uitgekryt.

opstel), sy geleidelike vervreemding van die plaasomgewing en sy ouers, sy afkeer aan dissipline en uniformiteit en sy soms onverklaarbare emosies.

In die inleidende paragraaf van die opstel gee hy byvoorbeeld te kenne dat hy onontkenbaar deur die plaaslandskap van sy kindertyd gevorm is:

Through the forgotten years he found feet and speech and hearing, amazed in the fashion of children, by the soft calling of doves and early morning gunshots, by the strange rhythms that sounded from distant khayas and the crush of thunder in the peaceful night, the years of hide and seek in prickly pear orchards, of his first reluctant friends and of playing quietly below the flow of adult conversation. (66)

Een van die opvallendste eienskappe van Paul se skryfwerk, is die selfinsig wat hy daarin verwoord. Dit dien ook as bevestiging van baie van die opmerkings wat Dominique vroeër in haar vertelling oor haar broer gemaak het.

Die tweede paragraaf verwoord die skrilte kontras tussen sy meer idilliese kinderjare en sy skoolervarings, wat veral 'n beduidende invloed op sy gemoed gehad het:

The following year they bought him a uniform and hard, uncomfortable shoes to wear to school. He was very weary of side-burned men, stern as granite, and the dark threat of canes they represented. His pencil strayed too often, so the lady, the one that sat in front of the classroom, kept him during break times while other children went outside to the play-ground. He hid his embarrassment but with the cruelty of children they drew it out and surrounded him. He spilt stinging tears on some quiet stairway until they found him and chased him up. (66)

In die derde paragraaf van die opstel verwoord hy sy vervreemding van die huis en van vertroude herinneringe aan die plaas:

Home became a station and the sounds and sights reluctant memories. He became a stranger to childhood hideouts and once familiar haunts. He stayed in his room, absorbed by tales of paper people and lands of ink so that the land beyond his windowsill faded into memory. He was a series of retreats, shelved emotions and stunted confidences. (66-67)

Anders as baie ander (manlike) protagoniste in die tradisionele *Bildungsroman*, is daar by Paul nie 'n uitwaartse beweging nie, maar eerder 'n inwaartse beweging (soos by die konvensionele *Bildungsroman*heldin) te bespeur: hy wend hom al hoe meer na sy gedagtes en na leeswerk.

Ten slotte gee hy ook, in geen onduidelike terme nie, te kenne dat die verpligte werk op die plaas direk indruis teen sy eie wil en belangstellings:

They expected him to begin working on the farm that holiday and he resented the intrusion. His indignation drove his father to quiet fury [...] He could find no justification for his stubbornness; reason evaded him on occasions like these and he could never stem the iron veil of tears that inevitably descended so shut him out. (67)

Nie net dien hierdie opstel as 'n onteenseglike bewys van die jong Paul se skryftalent nie, maar ook van die bykans volwasse selfinsig wat hy ten opsigte van sy situasie en gewaarwordinge openbaar.

3.2.6 Rebel met 'n rede

Die leser raak toenemend bewus van 'n oënskynlik onoplosbare dualiteit by Paul. Aan die een kant blink hy uit in sport en kultuur, en is hy ook besonder gewild onder sy vriende en onder die meisies. By die Natal Skole-poësiekompetisie word hy byvoorbeeld met spesiale vermedling met 'n eerste prys bekroon. In die kort commendatio word daar deur die lywige beoordelaar na Paul verwys as 'n skrywer "who shows such a precocious understanding of nascent sexuality. Such a poignant perspective on the irredeemably alienated state of the human soul. It is a rare pleasure to see such dexterity in metaphor. Such promise."(79) Selfs die befaamde digter, Antjie Krog, erken Paul se skryftalent wanneer Paul se ma sy skryfwerk vir haar gaan wys. Sy herinner Paul daaraan dat "'n skrywer skryf" (86).

Aan die ander kant is daar iets byna plofbaar rebels in sy uitdaging en bevraagtekening van bestaande reëls en voorskrifte. Een aand bel Dominique se ma haar byvoorbeeld met die nuus dat Paul en 'n klomp vriende by die Old Boy's Klub ingebreek en alles in die klubhuis gedrink het. Hulle is die volgende oggend bewusteloos dronk deur die

sportonnie op die krieketveld aangetref. Na Paul se besoek saam met sy siedende pa aan die skoolhoof van Hilton Kollege, sê hy met natgehuilde oë:

Selftevrede drolle. Die waarheid is dat ek nie jammer is nie. As hulle so lief is vir die sogenaamde waarheid, moet hulle dit aanvaar. Om drank te drink wat deur 'n klomp desperado's agter slot en grendel gehou word sodat hulle dit Saterdag kan kom suip ter herinnering aan skool as die beste tyd van hulle lewe, is nie juis 'n doodsonde nie. Fok hulle." (81)

Tydens 'n Kerskonsertoefening in die kapel van St. Anne's, nie lank na bogenoemde gebeure nie, kom roep meneer Merriwether vir Dominique met die woorde "We are so disappointed" (89):

Ons kyk af op Paul. Hy is kaal en besig om in die gedenkfontein water af te slaan terwyl hy kliphard en van die noot af sing. Meneer MacAdam storm nader, en Paul spring uit en hardloop sirkels om die dammetjie. "Hey, old Danny Boy, you wanna play catchers?" gil Paul en skaterlag. (89)

Wanneer Paul daarna dronk en kaal in Dominique se koshuiskamer opdaag, sê sy dat mevrou Motherway die polisie gaan ontbied. Hierop antwoord Paul met groot bravado: "Ek voel vere vir die tronk. Al die skrywers wat hul sout werd is, was al agter tralies. Ek sal dit as deel van my literêre opvoeding beskou." (90)

Dit wil dus voorkom asof Paul sy keuse as selfverklaarde kunstenaar gemaak het: hy gaan hom allermens onttrek na die spreekwoordelike Ivoortoring (vergelyk Beebe, 1964), maar veel eerder met oorgawe uit die Heilige Fontein van wêreldse ervaring drink. In hierdie opsig is die toneel waartydens Paul in die gedenkfontein water afslaan, metafories veelseggend. Dit dien as 'n versigbaring van Paul se keuse om die "ivoortoring" van akademia te verruil vir 'n lewe waarin hy hom volledig – pens en pootjies as 't ware – in die "heilige fontein" van hedonistiese plesier werp.

Dit is dus geen wonder dat hy hom hierna toenemend oorgee aan 'n leefstyl gekenmerk deur drank, dwelms en seks nie. Tydens sy ouers se afwesigheid van die plaas gaan hy hom byvoorbeeld saam met Dominique se skoolvriendin, Fiona, te buite aan brandewyn en daggakoekies. Hy bekom ook op onwettige wyse dwelms by sy vriend, Vusi Dlamini

(wat ten spyte van die gevaar wat dit vir hom inhou, as Paul se dwelmmuil optree). Uiteindelik word Vusi met 'n mes doodgesteek. Op sy begrafnis lees sy ma, Maureen, 'n gedig – “Northern Free State, July 1987” – wat Paul geskryf het, voor as 'n herinnering van die plek waarheen almal terugkeer²⁰:

come with me

to the bareback veld

along numb horizons the wind has

blown for days blown

blackening the trees between

emptying mielie fields geese are

breaking white beating

a laboured flight

into the wind the blue the thin skeletal sing

of distant telephone wires

across chill blue horizons

rest the windsculpted thighs

neck palms of cloud

encupping a shy christfire

the once icebright sun smoothed

in the subtle wash of the wind

the wind will always draw

the substance from the sky slow flowing

erode the landscape into obscurity numbing

horizons as it combs the sand

across my huddled landscape:

come

come with me

to the bareback veld

²⁰ Besonder profetiese woorde indien Paul se dood en begrafnis, maar ook die volgende woorde wat hy by geleentheid aan Dominique rig, in ag geneem word: “Jou herkoms brandmerk jou vir ewig. Skryf is 'n oorblyfsel van waar jy jou bevind. Van hoe die seisoene verloop. Wat jy al daardie familiegoed noem, is belangrik vir my.” (150)

*where the wind will
distilling, blow
you into me
me into you (101)*

Voordat Paul na die Universiteit van Kaapstad vertrek om sy universiteitstudies te begin (hy het naamlik drie onderskeidings in die matriek-eindeksamen behaal), merk Dominique veelseggend op: “Na die [begrafnis]diens gaan hy per trein Kaapstad toe met sy Paul Botha die 6de-bladsak vol leë notaboeke. Hy sê hy gaan daar begin met sy loopbaan as mens”. (102)

Hierdie voorneme herinner onwillekeurig aan Buckley se bewering dat die tradisionele Bildungsheld na die stad vertrek om daar sy ontwikkeling as mens te begin. Die feit dat Paul in die Kaap egter geen noemenswaardige vordering met sy skryfwerk maak nie en boonop die een middeljaareksamen waarvoor hy opdaag, druip, verkry 'n snydend ironiese betekenis wanneer Dominique in ouma Cecilia se resepteboek afkom op 'n liefdesgedig wat Paul geskryf het toe hy sestien jaar oud was:

love poem for a winter's morning

*unfolds this
winter morning
blade clear;
against which a soft
shoulder of snowbirds:*

*in a dry country
the sun will
unskin the land*

*but here
where we lie
throat against
throat,
(along the handbridge between us)*

unfolds

an absence of knives (106)

Kruithof (2014/5:70) het heeltemal gelyk wanneer sy in haar artikel opmerk dat Paul se intellek en positiewe rewolusie toenemend in sinlose anargie en selfvernietiging ontaard. Daar is duidelik sprake van 'n regressie by Paul (vanuit samelewings-perspektief beskou) en 'n groeiende verset teen enige vorm van gesag.

Nadat hy uit die universiteit geskop word (sonder dat hy selfs sy eerste studiejaar voltooi het), word hy vir militêre diensplig opgekommandeer, ten spyte daarvan dat hy en sy vriend, Adi, vroeër by die End Conscription Campaign aangesluit het. Paul se pa glo dat die weermag vir Paul "disipline en roetine" sal gee, terwyl ouma Celia sy gedrag as skandalig ontnugterend bestempel. Wanneer Paul hoor dat sy ma vir hom plek op Potch soek sodat hy sy oproep kan uitstel, sê hy met groot nadruk: "Daar is nie 'n kans dat ek na daardie glorified hoërskool sal gaan nie. Vergeet dit maar. Ek neem enige dag die army voor Christelike Nasionale Onderwys." (111)

Malmgrem (1987:ix) se bewering dat die kunstenaar-as-protagonis 'n baie spesifieke/ kenmerkende houding het, verkry 'n skreiende betekenis in die uitval tussen Paul en sy pa oor sy oproepinstruksies:

"Moenie 'n houding teenoor my inneem nie, boetman. Jy het 'n keuse gehad. Jy kon nog op universiteit gewees het. Dis jou eie skuld."

"Was daar verpligte diensplig op jou dag, Pa? Om op te skop was my keuse. Om swart mense te gaan vermoor, behoort nie die enigste alternatief te wees nie. Spaar my asseblief tog net die Calvinistiese skynheiligheid dat dit die een of ander verdiende loon is."

"Ek vermoed jou verdiende loon is op pad. Met daai houding gaan dit 'n baie onaangename ondervinding wees."

"Ek sou dit nie anders voorgestel het nie," sê Paul saggies. (118-119)

3.2.7 “Quite the Romeo”

Paul begin toenemend met vriende uithang wat hom nie oor sy gedrag tereg wys nie, maar eerder deur sy nonkonformiteit en rebelsheid beïndruk word. Wanneer Aaron en Lew een aand (op Paul se pa se aandrang) op die plaas oorslaap, sê Lew die volgende oor Paul aan Dominique:

But that is the amazing thing about him. He has the courage to relinquish the middle-class institutions that no one else is quite prepared to let go of. To abandon validation, as it were.

Paul epitomizes the archetypal beat person. He embodies the nature of the natural outlaw. They are always photogenic. Outlaws always know how to hold a cigarette. He's the guy who does actually fuck all the waitresses. (116)

Later merk die Duitse dokter in Yeoville teenoor Dominique op: “Jou broer stel in elke moontlike ondervindig belang. En elke moontlike ondervinding stel in hom belang.” (160)

As dienspligtige by “Zeerust, Special Services Battalion” (118), skryf Paul briewe aan sy gesin. Hierin is die kommunikasie – soos op kosskool in Johannesburg – teruggestem tot slegs die nodigste nuus. Die sinne is kort en bevat meestal inligting van logistieke aard. Van slim metafore, inspirerende landskapbeskrywings en van die “groot belofte” wat deur sy opstelle en gedigte in die vooruitsig gestel is, is daar feitlik geen sprake nie.

Dit is nie lank nie of Paul se ouers word deur die polisiehoof, Pieter van Vuuren, in kennis gestel dat Paul gedros het en deur die militêre polisie gesoek word. Paul se ouers, maar veral sy pa, is hewig ontsteld en neem hom terug na die weermagbasis, met die gevolg dat Paul in die militêre gevangenis geplaas word. In die soldatebarakke probeer Paul selfmoord pleeg deur sy polse met ’n weggooilemmetjie te sny. As gevolg hiervan word hy voor ’n psigiatriese tribunaal pleks van ’n militêre tribunaal gedaag en vir waarneming in die militêre hospitaal in Pretoria aangehou. Hier word hy opnuut deur die psigiatriese personeel verwyt oor sy houdingsprobleme en sy uitdaging van gesag.

Ma kom die saal in. “Ons hoor môre,” sê sy aan Paul. “Die sielkundige sê jy werk nie goed saam nie. Hy noem dinge soos ’n houdingsprobleem. Probleme met

gesag. Dis nie nuwe klagtes nie, Paul. Miskien is dit tyd jy begin sien dat jou perspektief dié van die minderheid is.” (145)

Die uiteindelige uitslag van die tribunaal is dat Paul oneerbaar uit die weermag ontslaan word: “Fisiek en geestelik ongeskik om ’n lid van die gewapende magte te wees. Hulle noem dit G5K5.” (147) Die implikasie van hierdie vonnis word met groot teleurstelling en vermoeidheid deur pa Andries aan Dominique uitgespel: “Wat dit beteken, Dominique, is dat hy nooit ’n werk sal kan kry met daardie klad op sy rekord nie. Dis ’n onuitwisbare skandvlek.” Die tradisionele ontwikkeling/vorming wat daartoe bydra dat die tradisionele Bildungsheld prestasies lewer waarop sy familie trots kan wees, ontbreek dus by Paul.

Die aand voor Paul na Johannesburg vertrek om daar ’n lewe te probeer maak, vat hy sy pa se bakkie en ry hy saam met Dominique na ’n aangrensende plaas om te kyk hoe die rivier in vloed lyk. Hulle swem selfs in die rasende, malende watermassa, tot pa Andries se byna onkeerbare woede en teleurstelling. Wanneer hulle uiteindelik nat en koud weer by die huis opdaag, is daar ’n hewige uitval tussen Paul en sy pa:

“Wat? Is jy heeltemal van jou sinne beroof? Het julle enige idee hoe gevaarlik dit is? Weet julle nie waarom dit die Valsrivier genoem word nie? My lieve God.”

Pa gryp Paul aan die kraag en pluk hom uit die bestuurdersitplek. “Jy waag dit nie weer om aan my eiendom te raak sonder om toestemming te vra nie, meneertjie. Verstaan jy dit?”

“Pa, ons het net ’n entjie gaan ry,” probeer hy verduidelik.

“Nou staan jy nog en teëpraat. Ek donner jou sommer vanaand nog van hierdie plaas af. Verstaan jy my?” (153-154)

3.2.8 Vinjette van bandeloosheid

In Yeoville en later in Kaapstad neem Paul se dwelmgebruik eksponensieel toe, terwyl sy rasionele denkvermoë geleidelik begin verbrokkel. Hy gee hom ál gewilliger oor aan “vinjette van bandeloosheid”, soos wat hy self daarna verwys:

Onder ’n frangipani in die agterplaas staan ’n Victoriaanse bad met bal-en-klou-pote weggesak in ’n verwaarloosde grasperk. Paul lê in die water en lees koerant, sy elmboë op die geboë rand van die bad gestut. ’n Sigaret hang slap in sy

mondhoek en 'n binnearse drup hang aan die boom. Waar die naald deur sy vel dring, blom 'n klein bloedrosie. (155)

Seret (1992:110) beweer “passion and poetry is fused in the soul of the adolescent artist as literature becomes linked to sex”. Dat dit ook die geval in Paul se lewe is, blyk duidelik daaruit wanneer hy by geleentheid teenoor Dominique erken: “Ek glo nie meer in monogamie nie. Nóg in poësie, nóg in die lewe.” (117)

Terwyl Paul se kritiek op die sosiale orde voorheen rasioneel en selfs oorwoë was, is dit nou besonder venynig en skril. Sy woorde drup boonop van – soms irrasionele – sarkasme:

“Dis net bietjie opiaat, net om die pyn van syn te versag. [...] Die dokter sit afgeskryfde voorraad van die hospitaal opsy. Dis spaarsamig om dit te benut. [...] Dit gee vir die goeie dokter die geleentheid om sy aartegniek 'n bietjie op te skerp. Ek beskou dit as 'n soort gemeenskapsdiens. [...] Trouens, ek bied my liggaam aan in diens van die samelewing. Dis bepaal selfopheffend.” (156)

Al wat van Paul se eens bykans ongeëwenaarde skryftalent oorgebly het, is die briewe wat hy op sy oupa se Olivetti-tikmasjien aan die tesourier van Hilton Kollege stuur:

Dear Sir, Please immediately desist from sending me these badly phrased begging letters. Should you not have learned by now to live within your means? In the sincere hope of never hearing from you again, Paul Botha the 6th. (162)

Wanneer Adi tydens 'n besoek aan die plaas vir Paul vra wat sy toekomsplanne is, antwoord hy laggend (met 'n hele paar drankies voor hom op die tafel):

Ek is binne bereik van my eie emigrasiefantasie. [...] Ek het 'n handves in my tas en 'n biblioteek in my kop. Ek lees en skryf soos Boetie eet, sonder enige vooroordeel. Dit gaan my paspoort uit hierdie woesteny wees. (174)

In sy beskonke toestand is Paul nie bewus van hóé ironies hierdie woorde van hom is nie. As belese aspirant-skrywer met groot drome is hy bedags 'n sweiser en skrynerker; 'n vakman in die letterlike eerder as die figuurlike sin van die woord (soos in die tradisionele *Bildungsroman*). Tydens een van haar weeklikse besoeke aan Paul se werkwinkel in Alexandra, val dit Dominique op dat Paul se liggaam die tekens van

harde fisiese arbeid dra: “Sy naels is vuil, maar sy hande het die rou, rooi kleur van dié arbeiders wat met sterk seep was. Die tekens van harde werk.” (183) Wanneer Paul kort hierna met onkenmerkende erns opmerk: “Ek is besig om myself reg te ruk. Ek is moeg aan die einde van die week. Ek sweet vir die huur wat ek betaal. Ek is besig om ’n eerlike dag se werk te doen,” (183) wil dit voorkom asof hy besig is om sy lewe in ’n nuwe, soberder rigting te stuur. Tog veroordeel hy steeds sy ouers en leen hy R200 by sy “kloosteragtige en kuise suster” (183). Nie lank hierna nie, trek hy by ’n man genaamd Mark in en neem hy ’n oordosis “Pinks” of “Wellconal” (185). Dit word duidelik dat Paul hom nie so maklik teen sy dwelmverslawing kan verset nie, en hy verwoord die volgende desperate voorneme: “Ek moet wegkom van hier af. Om weg te kom van die dwelms af. Ek dink ek moet Kaapstad toe trek.” (185)

Selfs Paul se verhouding met sy ma, wat deurgaans heelwat hegter is as dié met sy pa, verbroekel uiteindelik vanweë sy dwelmmisbruik. Na Paul se besoek aan die plaas vir Boetie se verjaarsdag, skryf sy ma aan hom ’n brief waarin haar houding heelwat koeler en formeel is as byvoorbeeld in die brief wat sy vir hom in die weermag²¹ skryf:

Liewe Paul

Na ons onlangse gesprek, het ek tot die hartseer gevolgtrekking gekom dat al jou werk en pogings meestal verskeie dwelmsmouse verryk. Aangesien ek geen begeerte het om dieselfde te doen nie, is ons besig om ons sake so te struktureer dat geen opbrengs van ons eie ondernemings ooit op dieselfde wyse aangewend kan word nie. Jy bly, soos altyd, ons geliefde kind, en welkom in ons huis indien jy jou op ’n wyse wat ons aanvaarbaar vind, gedra. Konstante selfvernietiging en ’n gebrek aan voorsiening vir jou onafhanklikheid en toekoms is nie aanvaarbaar nie.

(177)

3.2.9 Hoe meer dinge verander, hoe meer bly hulle dieselfde

Wanneer Dominique in die voorlaaste hoofstuk van die roman vir Paul in sy huurhuis in Somersetweg, Groenpunt, gaan kuier, besef sy dat nog niks in Paul se lewe verander het nie: hy skuld die prostitute en dwelmsmouse geld; is agter met die betaling van sy

²¹ In hierdie brief skryf sy: “My geliefde seun, ek hou duim vas vir jou en bid vir jou en verlang om jou te sien. Met al my liefde, Ma.” (126)

huur; gaan steeds sonder enige verskoning of verklaring snags uit; en sy skryfwerk is gereduseer tot “’n vel papier met ’n paar sinne” in sy handskrif daarop: *“Here I look to be lauded and applauded for nothing said, nothing done. A dreamy conductor of silent symphonies. Haunting notes of fraudulence ring hollow. (191)*

In die lig van die onafwendbare romanslot (wat reeds deur die grafskrif as motto in die vooruitsig gestel word) herinner hierdie woorde onwillekeurig aan die sogenaamde *anagnorsis* (selferkenning) van die tragiese hooffiguur in ’n klassieke tragedie. Die enigste ligpunt in Paul se uitsiglose bestaan is die meisie, Dudu, wat hy ontmoet het: “Paul het nog altyd vroue gehad. Baie. Nog nooit een waaroor hy so gepraat het nie. En sy is ’n maand gelede Engeland toe.” (190) In sy huurhuis kom Dominique op ’n brief aan Dudu – wat in Kenia gebore en getoë is – af:

You drew me from the closing trench, unearthed me from an inverted grave where I laid buried by the rain. Exhumed me by a cycle of thorns and roses: for a garlanded pageant through a town thronged in daylight under an open sky. From which I withheld secret, dark kilometers but not the burgeoning spiral of our incorruptable joy. (192)

In hierdie briefgedeelte is daar tekens van Paul as die skrywer van weleer: die poëtiese inslag, die treffende metafore, die vitaliteit en die hoop. Dit klink na ’n tipe verklaring dat hy ’n muse gevind het wat hom op die regte pad sal kan hou. Teenoor Dominique sê hy byvoorbeeld: “Sy is net so ’n pris klein poesie soos jy” (190). “Ek gaan haar haal. Ek moet my net eers regruk.” (ibid.) Dat dit ongelukkig weer eens ’n geval van oormoedige voornemens is wat nie teen die aanslag van die hedonistiese lewe en dwelms kan stand hou nie, blyk (op bykans profetiese wyse) uit die briefie wat hy een oggend langs Dominique se bed vir haar los: “Elke nag nuwe geleenthede vir verderf. Elke dag die subtiele foltering van berou.” (192)

Wanneer Paul uiteindelik ’n skrywer in Londen word, is dit ongelukkig reeds te laat. Hy sterf kort hierna aan ’n dwelmoordosis (dit word nooit vir sy familie duidelik of dit toevallig of beplan was nie). Al wat oorgebly het benewens sy liggaamlike oorskot in ’n goedkoop, blas dennehoutkis, is die leersak wat hy altyd by hom gedra het:

Hulle het sy sak vir ons gegee. Gemerk *Paul Botha die 6de*. Binne-in 'n lepel, rekkies en 'n groen Gideonsbybeltjie met 'n groen leeroortreksel. Ook 'n paar potlode, 'n verfkleurkaart en 'n vuil spuitnaald. (200)

Hoewel 'n mens wil glo dat die “potlode” en “verfkleurkaart” die laaste restante van sy steeds gekoesterde kunstenaarsdrome is, is dit waarskynlik eerder benodigdhede wat hy as skrynwerker gebruik het.

Aan die einde van die roman keer Paul (se liggaam) na die familieplaas terug: 'n skreiende inspelning op die struktuur van die tradisionele *Bildungsroman* waarin die held na sy tuiste terugkeer om sy geliefdes van sy sukses (en vorming as mens en burger) te verwittig²². Langs die walle van die Valsrivier het Paul immers by geleentheid aan Dominique gesê: “Herkoms, my liewe Dominique, is bestemming” (151).

Uiteindelik voldoen Paul se lewensloop nie aan die Bildung wat Hegel (1975:593) ten opsigte van die manlike Bildungsheld in die tradisionele *Bildungsroman* identifiseer nie:

For the end of such an apprenticeship consists in this: that the subject sows his wild oats, builds himself with his wishes and opinions in harmony with subsiding and rationality, enters the concatenation of the world, and acquires for himself an appropriate attitude to it.

Hoewel selfs Buckley (1974:246) toegee dat 'n *Bildungsroman* nie positief hoof te eindig om steeds as 'n voorbeeld van die genre beskou te word nie, en dat daar ook voorbeelde is van protagoniste wat aan die einde van *Bildungsromans* sterf, laat die feit dat Paul nooit sy belofte as talentvolle skrywer verwesenlik het nie, 'n bitter smaak in die leser se mond. Paul se “terugkeer” na die familieplaas, vorm in vele opsigte 'n kontras met die wyse waarop 'n tradisionele *Bildungsroman* gewoonlik afgesluit word. In die eerste plek besluit Paul nie self om na die familieplaas terug te keer nie. Dit is Dominique wat by haar ma sowel as haar pa aandring dat Paul se oorskot na Rietpan/Wolwefontein teruggebring word:

²² Paul slaag egter nooit daarin om finansiële onafhanklikheid van sy ouers te kry nie. Tot aan die einde van die roman leen hy geld by sy pa om hom met sy staalonderneming te help.

“Miskien,” het die lykbesorger saggies voorgestel, “sal dit beter wees as ons hom môre in die lykswa bring. Dis reeds betaal.”

“Ons sal hom nou neem, dankie.” (200)

Tweedens keer die protagonis van die tradisionele *Bildungsroman* dikwels na sy ouerhuis terug om sy skeptiese ouers in te lig van die (finansiële/beroep-) sukses wat hy behaal het. In *Valsrivier* staan Paul se tuiskoms in die teken van nederigheid en selfs armoedigheid:

Ons het hom Land Rover toe gedra in 'n blas dennehout kis. Die goedkoopste. Dis wat Ma wou hê. Om spaarsamig te wees. Om voorbeeldig te wees. Om vir die plaasmense te wys: Moenie geld op die dooies mors nie. (200)

Die vreemde slotwoorde van die roman (net voor die elegiese gedig wat Dominique in reaksie op Paul se dood geskryf het) behels 'n hele ommekering van die narratiewe verwagtings wat vroeër deur die einste vertelling geskep is. Al wat Pa en Ma wou hê is dat Paultjie, “ons slimste en ons mooiste”, hulle trots moes maak met sy lewe, maar hy sterf weerloos, alleen en platsak in Londen. As reaksie op sy dood, fluister Ma die volgende – byna lagwekkend ironiese – woorde aan Dominique: “Ek gaan nie môre by die die begrafnis huil nie, want ek wil hê Paul moet trots wees op my.” (200)

En dan volg die aangrypende gedig (“Roudig”) waarin Dominique as volwasse verteller haar broer se begrafnis beskryf en sy dood inkanterend probeer besweer. Dit is veral hierdie vers wat 'n aanduiding is van die opvallende rywordproses wat by Dominique as susterkarakter ingetree het.

3.3 Dominique se *Bildung*

3.3.1 Vanuit Paul se skadu

“*False River* is a novel filled to overflowing with the **growth** of the narrator-writer Dominique”
(Du Plessis, 2014)

Ofskoon Visser *False River/Valsrivier* as *Bildungsroman* takseer, fokus sy haar aandag byna uitsluitlik op Paul se *Bildung*, met die gevolg dat sy nie naastenby voldoende aandag gee aan die meer tydsame, teruggestemde, subtieler (en uiteindelik ook veel meer positiewe) *Bildung* van die Dominique-karakter nie. As gevolg hiervan maak sy,

myns insiens, 'n interpretasiefout wanneer sy Dominique se rol as verteller en karakter in die roman soos volg opsom:

Other more appreciative Afrikaans reviewers have focused as much on the writing style as on the tragedy of her brother's death and Botha's textual honouring of his memory; the novel as homage and instrument of healing. In both these approaches to the novel, however, Dominique/Botha is in fact denigrated to remain in the position of powerlessness implicit in witnessing, recalling and testifying, to a (hi)story she can never alter, take ownership of or conclude, or to remain in the position of the devoted, long-suffering sister and confidant who grieves for her lost sibling, and who, even in her own telling, perpetually trails in the wake of her brother. (Visser, 2014:5)

Aan die hand van die Bildung wat Dominique as karakter en skrywer in die roman ondergaan, sal die stellings dat Dominique (i) deurgaans in die magtelose posisie van waarnemer en verslaggewer bly, (ii) niks kan doen om eienaarskap te neem van haar eie geskiedenis of enigiets daaraan kan verander nie en (iii) gedoem is om haar broer altyd, by wyse van spreke, agterna te loop, vervolgens weerlê word.

In dié verhandeling word 'n uitgangspunt gehuldig wat baie nader is aan die uitlating wat Karen Scherzinger (2014) in haar commendatio tydens die oorhandiging van die UJ Prize for Creative Writing aan *False River*, maak:

The structuring principle of this pastoral novel is based upon a young girl's perception of her brother's chaotic, passionate and frequently destructive life journey, closely *paralleled by the development of her own dawning self-awareness*.
(eie kursivering – IM)

Indien Wagner en Šleisová se uiteensetting van die tipiese kenmerke van die vroulike *Bildungsroman* en Huf se lysie ten opsigte van die kenmerke van vroulike *Künstlerromans* in ag geneem word, is dit duidelik dat Dominique se Bildung in *Valsrivier* aanvanklik grondig hiervan verskil.

Hoewel Dominique as eerstepersoonsverteller en “belewende biograaf” die fokus van haar vertelling hoofsaaklik op die tragies-heroïese lewensreis van haar broer (Paul) plaas, raak die leser tussendeur daarvan bewus dat ook sy as karakter 'n bepaalde

ontwikkeling ondergaan en stadig maar seker 'n selfbewussyn ontwikkel. Dominique karteer haar ontwikkeling retrospektief vanuit die perspektief van 'n reeds gepubliseerde skrywer, met die gevolg dat die leser as 't ware gedwing word om die sestien jaar wat verloop het tussen die gebeure wat sy as karakter in die vertelling beleef en haar geskrewe herinnering daaraan as volwasse skrywer-verteller, baie deeglik in ag te neem.

Ten spyte daarvan dat dit vanuit die staanspoor duidelik is dat die karakter Dominique dieselfde persoon is as die skrywer Dominique (wat haar besonder erudiet in skrywersonderhoude oor haar skryfwerk uitlaat), beeld Dominique die verteller haarself as karakter op só 'n wyse uit dat die leser nie deurgaans die volle implikasies van hierdie ooreenkoms insien nie. Sy skryf oor haarself sonder om haar doelbewus in 'n positiewe lig te stel. Sy skep byvoorbeeld nie die indruk dat sy op 'n jong ouderdom, soos haar broer, reeds skryftalent gehad het en allerlei skrywersaspirasies gekoester het nie. Al wat sy wou word, is 'n "konsertpianis" (40). Die leser hou van haar, juis omdat sy so menslik is en tipies menslike foute maak.

3.3.2 Wankelende woorde

Uit Dominique se vertelling kom dit duidelik na vore dat sy, anders as haar slim broer, nie op skool reeds 'n slag met woorde gehad het nie. By geleentheid erken sy byvoorbeeld: "Kosskool word lekkerder na gelang my aksent verbeter. Ek neem voordraglesse by 'n bejaarde oujongnoot." (87) Vir die deftige man uit Manchester wat haar saam met Miss Kniep se spraak-en-drama-leerlinge kom evalueer, lewer Dominique "bewend haar toespraak in die spelonkagtige skoolsaal terwyl die [hy as] eksaminator tik, tik, tik met sy potlood op die glimmende lessenaar en sigbaar terugdeins" (ibid.) vir haar "afgeplatte vokale" (ibid.). Wanneer sy later Paul se gereelde weermagbriewe probeer beantwoord, wonder sy telkens "Wat sal ek skryf?" (123). Dat haar woorde met groot moeite kom, blyk onder meer uit die volgende aanhaling:

Liefste Paul, jou brief het my hartseer laat voel. Jy moet glo in vasbyt, min dae.

Ek krap die sin met 'n sukkelende balpunte uit, eers spoeg die pen ink, dan is dit droog. (123)

Tydens haar besoek aan Paul in die Kaap, laat Dominique haar heel eksplisiet daaroor uit dat hý die eintlike skrywer in die familie is:

Ek sit op die balkon en skryf 'n brief vir Adi klaar. *Ek en die katte mis jou*. Ek teken prentjies van sterre en mane in die kantlyne en trane wat op die bladsy drup. *Dit gaan goed met Paul*. Balpuntepenkomete streep oor halwe waarhede. My pen loop mank op die papier. Dit is nie vir my maklik om te skryf nie, nie soos vir Paul nie, wie se woorde en gedagtes soos oorgretige hoere op hom toesak. (193)

Dit is interessant (en nogal ironies) dat Dominique as volwasse verteller haar onvermoë en frustrasie met woorde as jong dogter, deurgaans in die mooiste, poëtiese taal verwoord. Sodoende ontstaan daar 'n veelseggende kontras tussen dit waaroor sy verslag doen en die wyse waarop sy daarvoor verslag doen, met die gevolg dat die skrywer wat sy uiteindelik word in skerp reliëf geplaas word teen die woordverleë dogter wat sy was. Dominique se vertelstem wat op terugskouende wyse verslag doen oor dit wat in die verlede gebeur het, is dus, anders as wat Visser beweer, besonder belangrike en openbarend in die roman.

3.3.3 Gewis nie 'n Thea Kronberg nie

As jong meisie is die karakter Dominique bykans die teenoorgestelde van die karakter Thea Kronberg in Willa Cather se *The Song of the Lark*, wat deur Linda Huf as die argetipiese vrouekunstenaar geïdentifiseer word. Hoewel lojaal en betroubaar – haar rapport bevestig byvoorbeeld dat sy “hardwerkend, gehoorsaam en netjies” (32) is – is Dominique alles behalwe vreesloos. As laerskooldogter erken sy byvoorbeeld by geleentheid:

Ek klim uit die bed en trek die gordyn oop sodat die maanlig deur die kamer tot in die gang stroom. Snags word ons gang 'n leivoor met babers wat onder die vloerplanke swem. Ek skuifel al langs die muur af, my pop teen my bors vasgedruk en my oë toegeknyp teen die gehoringde skaduwees wat die houttrappe laat kraak en kreun. (29)

Wanneer sy later in die roman tydens 'n besoek aan Paul in Yeoville alleen saam met die dokter in die huis is, erken sy teenoor die leser: “Ek wag. Ek is bang. Verkeer op

Harrowweg dreun verby middernag die vroeë oggendure in. Die ligte van verbygaande motors flikker in die vensters.” (162)

Selfs al dwing die dokter hom seksueel op Dominique af, versoek sy hom om haar nie alleen te los nie: “Moet asseblief nie gaan nie. Ek wil nie alleen hier bly nie.” (ibid.).

Hierbenewens is Dominique, anders as Thea, beslis ook nie besonder sportief, veglustig, wiskundig aangelê, waagmoedig wat haar liefdesavonture betref of seksueel ervaar nie.

3.3.4 Die onuitspreeklike vernedering van grootword

Wanneer Dominique haar eerste maandstonde in die mielieland op die plaas beleef, kom die tereg wysende stem van meneer Louw in haar gedagtes op:

Aan die vrou het Hy gesê: Ek sal grootliks vermeerder jou moeite en jou swangerskap; met smart sal jy kinders baar; en na jou man sal jou begeerte wees, en hý sal oor jou heers

Dit staan so in Genesis, op die ligte bladsye wat swaar dra aan hul boodskap. (54)

Sy dink ook aan 'n slim vriendin van haar ma se “man wat sê vrouens se lywe lek. Daarom is 'n spesiale afdeling in die geneeskunde toegewy aan hulle tekortkominge. Ginekologie.” (55) Hoewel dit hier voorkom asof Dominique met Šleisová saamstem dat die ontwikkeling van die protagonis in die tradisionele *Bildungsroman* met 'n bevraagtekening van haar genderidentiteit en 'n problematiese aanvaarding van haar seksualiteit gepaardgaan, wil dit voorkom asof Dominique se reaksie eerder die gevolg van 'n onwilligheid om groot te word en 'n uitgelewerdheid aan haar snelveranderende liggaam is, as van 'n ontnugtering met haar sosiaal beperkte posisie in die samelewing:

Die bloed het my vuil laat voel. Toe Ma huis toe kom, het ek haar laat belowe om niemand daarvan te vertel nie. (57)

Ek dra elke dag 'n stywe wessie onder my skoolrok om die swelling af te plat; daarna speld ek my goue hoofmeisiebalkie vas sodat dit reguit sit. Ek skeer die haartjies wat tussen my bene groei af met een van Pa se skeermesse wat ek by hom gesteel het en in my kas wegsteek. Partykeer wens ek dat ek liewers doodgaan as grootword so vernederend gaan wees. (65)

3.3.5 Die “donker” geheim van seks

Anders as wat Huf (1983:4) beweer, is Dominique alles behalwe seksueel waaghalsig. Aanvanklik is sy besonder onskuldig en onkundig en nie naastenby so ingelig of wêreldwys soos haar ouer broer, Paul, nie. As klein dogtertjie glo sy byvoorbeeld haar ma se storie dat sy en Paul eers blouapies was wat in die bome langs die vlei gebly het (13). Paul help haar egter beterweterig reg wanneer hy redelik taktloos opmerk: “Ma en Pa seks mekaar en dis hoe babas gemaak word” (13). Selfs as hoërskooldogter is daar duidelike tekens dat sy ’n besonder geborge lewe lei. Wanneer Dominique en haar pa vir Paul na die vakansie by Hilton Kollege aflaaï voordat sy die eerste keer na St. Anne’s gaan, groet Paul haar met die woorde: “Moenie so oorweldig lyk nie. Jou ouboet sal na jou kyk, Maar oppas vir die letties, hoor” (69). In reaksie op hierdie woorde van Paul, maak Dominique die volgende opmerking waaruit haar onkunde duidelik blyk: “Ek kyk hom blosend agterna. Ek weet daai woord het te make met pornografie, en dis nog erger om daaraan te dink as aan maandstone.” (69)

Wanneer ’n meisie uit Malawi Dominique een aand wakker maak met die versoek om wag te hou terwyl sy uitsluit om orale seks met haar kêrel in sy kar te hê, wonder Dominique of dit beteken dat die meisie ’n “prostituut” (76) is. Tydens een van Paul se kersbesoeke aan die plaas, moet Dominique al haar moed bymekaarskraap om haar broer te vra: “Paul, is dit normaal vir mense om mekaar hier onder te soen?” (117)

Ofskoon Dominique nie naastenby so seksueel ingelig en ervare soos haar broer is nie, is haar eerste seksuele ervaring nie eenduidig negatief soos wat Wagner (1986:65-67) ten opsigte van die vroulike protagonis in die tradisionele *Bildungsroman* beweer nie.

Dit is wel interessant dat Dominique se herinneringe aan seksuele ervarings toenemend negatief raak, totdat sy uiteindelik vir Adi (Enthoven)²³ – haar ware liefde – ontmoet.

Die eerste herinnering aan haar seksuele ervaring met haar jeugliefde, John, is oorwegend positief, hoewel die beeld van die koraalboomblomme aan die einde ’n somber snykant aan die herinnering verleen:

²³ Hoewel dit nie in die roman vermeld word nie, is Dominique uiteindelik met Adi Enthoven getroud (en die egpaar het vier kinders).

Ek gun myself een gedagte aan John ná elke roerslag van die waatlemoenstroop. Ek draai sy woorde om en om. Sy sinne bly stol en skif. Die laaste keer dat ons saam was, het hy my aan die hand na sy kamer gelei, die deur gesluit en die gestreepte gordyne toegetrek. Ek het doodstil in die motkleurige lig van die laatmiddag gekyk hoe hy my bloes oopknoop en my op sy bed neerlê. Sy ma was onder in die kantoor besig om eerstejaarsvaestelle oor ekonomiese teorie te merk. Hy het my arms en hande strelend oopgevlê. Die koraalboom met sy blomme soos vars wonde het teen die ruit van sy slaapkamervenster getik. (107)

Tydens 'n tweede herinnering aan John se liefkosing – een aand in die bad – word die stygende opwinding gevolg deur emosies van verlies en verraad wanneer sy ook onthou dat sy die verhouding tussen hulle twee beëindig het vanweë sy ontrou aan haar:

Die hospitaalsaal het my aan John laat dink. Al daardie mans. Op jag. Ek is skaam dat ek so diep getreur het oor sy gebrek aan belangstelling. Ons het so min vir mekaar te sê gehad. Maar verlang na sy aanraking. Ek smag na sy gewig op my, na sy hande wat hy in die holte van my rug sit om my na hom op te lig. Ek klim in die bad en maak my bene stadig oop en toe, laat die water deur my dye krul. Ek sit my hande tussen my bene, daar waar John my altyd gesoen het – op my sweet, wet cunt, soos hy altyd gefluister het, totdat die digte genot skietgee en wegpols. Ek lag saggies vir myself. [...] Ek en John het dit net een maal gedoen. My bebloede laken in die droogkamer van geheime.

Orgasme het die besef van sy verlies plotseling opgeroep. My dood van 'n eerste liefde. Sy verraad skielik weer soos 'n glasskerf in my bors. [...] Ek herleef die laaste keer wat ek hom gesien het. Hy het van universiteit geryloop om te kom pleit dat ek hom vergewe. Hoe ons saamgelê het in die donker huis terwyl Ma en Pa slaap. 'n Gekwete sneeuvoël en 'n fluitspeler met gesplete hoewe. Ek verwens hom. Ek wens hy was nog in my. (146)

Wanneer Dominique later in die roman verslag doen van haar besoek aan Paul in Yeoville, verwoord sy 'n besonder negatiewe seksuele ervaring. Sy laat naamlik toe dat Paul se huismaat, die Duitse dokter saam met wie sy gaan eet het, haar teen haar sin seksueel gebruik. Anders as die herinneringe aan die liefdeservaring saam met John, is hierdie belewenis van alle erotiek en begeerte gestroop en Dominique beskryf dit met 'n

opvallende mate van onbetrokkenheid. Dit wil voorkom asof sy hier banger is om alleen in die huis gelaat te word as vir die orige dokter se seksuele toenaderings:

“Ek wil jou graag soen,” sê hy. “Wil jy hê ek moet?”

Ek wil nie hê hy moet nie, maar laat hom begaan, want ek wil nie alleen in die huis wees nie. Hy leun af en druk sy tong in my mond. Hy proe na blik. Ek voel hoe hy hard word teen my bobeen.

“Kan jy my groot voël voel?” fluister hy. “Kan jy voel, dis so groot en hard vir jou.” Hy trek my rok op en druk homself in my in. Ek keer hom nie. “Oh, baby,” sê hy. “Oh, baby, you are beautiful. Jou pragtige mond, jou pragtige poesie.” Hy druk my gesig na die kant toe, terwyl hy sy kop teen my nek stamp. Ritselende blare is sigbaar in die straatlamp se dowwe gloed. Ek maak my oë toe. (161-162)

Teenoor hierdie onaangename belewenis van “meganiese” seks, is die ontmoeting en uiteindelijke verhouding met Adi, bykans idillies. Hy is standvastig, kom uit ’n goeie familie, is ’n vriend van Paul en bewandel die smalle weg: “Adi is gelowig [...] Pa hoef nie te bekommer dat ons soos man en vrou sal wees nie” (181). Paul noem hom, met sy kenmerkende spitsvondigheid, “’n kaalvoetman van God” (183). Selfs wanneer Adi vertrek om oorsee te gaan werk, verseker hy Dominique van sy liefde en sê hy vir haar dat hy aan haar getrou sal bly:

“Ons is met mekaar verweef,” sê Adi en soen my vingers. “Die eerste keer dat ek jou gesien het toe jy veertien was, het ek geweet ons gaan saamwees. Niks sal verander nie, jy sal sien. Moenie nou nog huil nie.” (186)

Dominique is egter nie so seker hiervan soos Adi nie, en is selfs ontrou aan hom wanneer sy vir Paul in Groenpunt gaan kuier. Hier het sy ’n kortstondige seksuele verhouding met ’n gespierde fietsryer (Paul se buurman): “Ek koop ’n fiets. Hy help my met die ketting wat bly afval. Ek val in sy arms. Ek steek ’n dolk in Adi se hart.” (194) Aangesien die man nie lees nie en geen belangstelling in die kunste toon nie, loop dié verhouding redelik gou ten einde: “Ek sê vir hom dit is verby. Hy sê hy weet nou hoe dit voel om net vir sy lyf gebruik te word.” (ibid.)

Hoewel dit mag voorkom asof Dominique hier eienaarskap van haar seksuele begeertes neem, veroorsaak haar ontrouheid aan Adi intense gevoelens van berou en skuld by

haar. Wanneer Paul byvoorbeeld grappenderwys vir Adi se pa vertel dat Dominique in die Kaap besig is om haar “breins uit te naai”, is sy verpletter: “Ek hardloop binnetoe en val huilend op die bed neer. Ek huil en huil. Ek voel sleg. Ek is sleg.” (196)

3.3.6 “Quite the Boeremeisie”

Anders as die vroulike protagonis in die tradisionele (vroulike) *Bildungsroman*, word Dominique nie gedwing om ’n keuse tussen haar beroep (of ten minste onderrig met die oog op dié beroep) en haar rol as vrou in die huishouding te maak nie²⁴. Sy word in ’n besonder liberale huis groot, met die gevolg dat daar bitter min beperkings op haar geplaas word in terme van geleerdheid, onderrig of die navolg van ’n beroep. ’n Interessante aspek van Dominique se geaardheid is dat sy as skooldogter baie meer behoudend en konserwatief is as haar vry- en andersdenkende ouers en broer – die sogenaamde “Rietpan-Bothas” met hulle “kommunistiese neigings” (127). Tydens haar besoek aan dr. Cohen, die opvoedkundige sielkundige, dink Dominique byvoorbeeld: “Ek wens Ma en Pa wil vir die Nasionale Party stem en na die NG kerk toe gaan. Ek wil graag hê dat ons nes al die ander mense kan wees. Ek weet Paul dink nie so nie.” (43)

Later merk sy, byna apologeties op: “Ek wil nie eintlik weggaan nie. Ek is die hoofmeisie van Laerskool Salomon Senekal, ongeag Ma en Pa se politiek.” (64) In antwoord op Lew se vraag oor hoe sy haarself sou beskryf, sê sy: “Ek kan aan niks dink om te sê nie. In my gedagtes lê my jare opgestapel in ’n bedremmelde hopenie konformiteit.” (115)

Aanvanklik wil dit voorkom asof Dominique se liefde vir die plaas en die vreugde wat sy uit huishoudelike take put, potensieel in die pad van haar voortgesette opvoeding by St. Anne’s, “’n meisieskool naby Paul se Engelse private kosskool in Natal” (64) kan staan.

²⁴ In *Valsrivier* is daar ook nie so ’n duidelike spanning tussen die aspirasies van die vroulike protagonis, enersyds, en die onbillike/beperkende verwagtings van die patriargale samelewing, andersyds, nie. Daar is slegs een geval waar Dominique teenoor haar broer, Paul, opmerk dat dit nie so maklik vir meisies is om hulle liggame net te geniet nie: “Ek weet nie. Dis anders vir meisies. Jy is minder vry.” (118) Andersyds kom sy nie werklik doelgerig in opstand teen die voorgeskrewe genderrolle in die samelewing nie. Trouens, geharde feministe sal haar waarskynlik daarvan beskuldig dat sy dié rolle en verwagtings doelbewus perpetueer, deurdat sy haar graag besighou met sogenaamde “vrouewerk”, soos kosmaak en borduurwerk, en ook geen problem daarmee het om deur ’n man die hof gemaak te word nie.

In die geselskamer van haar koshuis word daar veelseggend gefluister dat maatskappye toustaan voor die hekke “vir die voorreg om St. Anne’s-meisies in diens te neem” (73), aangesien die opvoeding by die skool so omvattend en diepgaande is. Teenoor dr. Cohen merk sy sonder enige huiwering op: “Ons plaas is die beste plek in die wêreld.” (43) Wanneer haar pa haar die eerste dag by St. Anne’s besorg, wil sy met alle mag saam met hom terug plaas toe gaan en kan sy haarself byna nie sover kry om totsiens te sê nie. In haar koshuiskamer “wens [sy] die dae om” (73) en weens haar verlange na die plaas begin sy al hoe minder eet. Wanneer sy tydens Paul se eerste besoek aan St. Anne’s huilend in sy arms val, erken sy:

“Ek droom elke nag van die plaas [...]. Ek kan vlieg in my drome. Ek kom altyd tot by die perskeboom en dan begin die son opkom en word ek teruggetrek hiernatoe. My voete raak nooit grond aan die ander kant nie.” (76)

As die laaste dag van die kwartaal “soos die verhoring van ’n gebed” (81) aanbreek, erken Dominique dat sy sukkel om haar skoolromp bo te hou. Dit sak pal oor haar heupbene af en sy “moet dit invou en met ’n haakspeld vassteek” (ibid.) Wanneer turbulensie die vliegtuigie waarin sy saam met haar pa terugvlieg plaas toe skielik op en af laat dobber, gewaar sy tot haar onuitspreeklike vreugde die familieplaas: “Dan sien ek dit! Deur die gekloofde wolke blink die water, die *hart van my verlange*, Rietpan.” (83) (eie kursivering – IM) Onder die wilgerboom op Wolwefontein is sy “skielik rasend honger en eet drie porsies” (84) appeltert met dik room. En as sy aan die einde van die jaar in haar slaapkamer in die plaashuis lê, dink sy: “Ek hoef vir ses weke nie terug te gaan Natal toe nie. Oorvloed. Vreugde.” (93)

Die eetsteurnis wat Dominique se kosskoolervaring tot gevolg het, raak egter so erg dat haar ouers haar vanaf die begin van die volgende jaar uit die skool hou. Dit blyk duidelik dat hierdie “sabbatsjaar” nie noodwendig bevorderlik is vir haar skoolonderrig nie:

Ma het my van dokter na dokter gesleep, maar selfs die spesialis is verbyster. Ek het verlep soos een van Pa se mielieplantjies. Aanvanklik het ek pligsgetrou bygehou met skoolwerk, maar nou doen ek niks meer as om soos ’n skadu agter Martha in die kombuis rond te drentel nie. (104)

In die plaaskombuis hou Dominique haar besig met konfytkook en kyk sy ook hoe Martha beskuit bak. Met die agternakennis wat 'n mens ten opsigte van Dominique as (volwasse) skrywer het, is dit betekenisvol dat sy juis op een van Paul se gedigte afkom wanneer sy deur haar ouma se resepteboek blaai. Nét so betekenisvol is die feit dat haar eerste “werk” na matriek is om die townshipinwoners Engels te leer lees en praat; 'n werk waarvan sy hou en wat sy met volle oorgawe doen:

“My leerlinge is ouer as Ma en Pa. Ek het vir elk gevra vir 'n kort lewensgeskiedenis om hul geletterdheid te peil, en sit by my lessenaar met uitsig oor die droë pan en lees hulle opstelle.” (130)

Dit is ook gedurende hierdie tyd op die plaas wat Dominique die eerste keer teenoor die leser erken dat sy 'n dagboek hou:

Ek haal my dagboek onder my matras uit.

Ons lewe in die hart van 'n groot en fatale sonde. 'n Verpletterde gebod. Dis 'n verrotte sedeleer dié een wat gebaseer word op ons goed versorgde landerye, ons rompe wat tot onder die knie gedra word en ons onwrikbare geloof in 'n partydige God. Punt. Juffrou Cora is 'n dom teef. Punt. [...]

Pa se voetstappe in die portaal kondig die einde van die plaas se werkdag aan. Ek steek my dagboek onder my matras weg en gaan ondertoe. (130-131)

Selvs meer veelseggend as die feit dat Dominique in die geheim dagboek hou, is die veranderde wêreldbeskouing wat uit haar dagboekinskrywings blyk. Dit wil voorkom asof sy baie van haar naïewe beskouings verloor het en dat sy nie meer skroom om uitdrukking aan haar eie gevoelens te gee nie.

Wat Dominique se Bildung in *Valsrivier* (en veral haar ontwikkeling as skrywer) betref, wil dit lyk asof die formele onderrig wat sy by St. Anne's kry, net so belangrik is as die informele (self)onderrig wat sy op die plaas, Rietpan, ontvang. Sy het albei – en nie die een óf die ander een nie, soos wat dit meestal die geval in die tradisionele vroulike *Bildungsroman* is – nodig om uiteindelik haar eie stem en plek in die samelewing te vind. 'n Mens sou selfs verder kon gaan en beweer dat dit veral haar ervarings op die plaas is

wat uiteindelik 'n liefde vir woorde by haar ontketen en dus tot 'n besondere slag met taal aanleiding gee.

3.3.7 Rolmodelle en muses

Wagner (1986:66) beweer dat dit gewoonlik die ma eerder as die pa is wat in die tipies vroulike *Bildungsroman* as rolmodel vir die vroulike protagonis optree. In *Valsrivier* beskou Dominique albei haar ouers in sekere opsigte as navolgenswaardige voorbeelde. Reeds in die eerste hoofstuk van die roman blyk dit dat Dominique haar ma veral ten opsigte van haar voorkoms en ondernemingsgees bewonder:

Ma het 'n sagte roomkleurige rok vol polkakolle aan. Sy het dit self gemaak met lap wat sy by die Indiërs op Klerksdorp anderkant die Vaalrivier koop. Wanneer ek 'n botteltjie vanielje-ekstrak in die spens oopmaak, ruik dit na haar. Ek is trots op my mooi ma. (15)

Haar pa bewonder sy veral vir sy deeglikheid en intelligensie:

“Kyk nou na hierdie manjifieke vuur wat ek gemaak het,” sê Pa. “Die stompe lê perfek en daar is nie 'n sweempie rook nie. Die meeste mense is eenvoudig net te onnosel om dit te kan doen. Dis regtig ongelooflik hoe dom mense kan wees.” Ek verwonder my aan hoe slim Pa is.” (44)

Jare se leegstaan het die stoeprelings laat deurroes en slaapkamermette laat vrot en die tuin is 'n melkhoutwoesteny. Pa gaan dit alles self regmaak wanneer hy tyd het. Soos die weggespoelde pad op Wolwefontein. Net hy is deeglik genoeg daarvoor. (111)

Ten spyte hiervan, tree nie een van die twee ouerfigure, myns insiens, as deurslaggewende rolmodelle of mentorfigure vir Dominique op nie. Met die eerste oogopslag lyk die moeder-dogterverhouding in die roman heeltemal gesond en positief, hoewel dit by nadere beskouing tog wil voorkom asof Ma 'n nogal afwesige karakter in Dominique se lewe is. Sy is byvoorbeeld nie eens die dag met Dominique se eerste maandstonde op die plaas om haar by te staan nie. Terwyl Ma besonder filantropies is en aktiewe pogings aanwend om die omstandighede van haar medemens (en veral minderbevoorregte mede-Suid-Afrikaners) te verbeter, is sy geneig om Dominique

meestal te berispe, tereg te wys en te kritiseer, eerder as om haar onvoorwaardelik lief te hê en te ondersteun. Vir Hongersnood neem Ma gereeld “meel en lemoene”(10), sy reël dat ’n nuwe skool vir swart kinders op die plaas gebou word (36), sy weier om van die plaas te trek voordat Pa die beloofde werkershuise klaar gebou het (12), sy begin “’n tuinkompetisie vir die mooiste jaart in die stat” (36) en reël selfs ’n teepartytjie waarheen sy wit en swart Suid-Afrikaners saam uitnoui sodat hulle ook op informele vlak kan meng (62). Tog skemer daar soms ’n ongeduldigheid en selfs ’n verwyte teenoor Dominique deur aangesien sy háár in ’n veel meer bevoorregte posisie as dié mense bevind. Ma Sandra vertoon ook soms opvallend teenstrydige gedrag. Al is sy byvoorbeeld uiters onafhanklik en op haar self aangewese, glo sy steeds dat dit pa Andries se “werk/plig” is om die kinders pak te gee wanneer hulle stout is. Pa en Ma is later beslis ook nie (meer) die ideale rolmodelle vir die liefde wat daar, volgens die romantikus Dominique, tussen man en vrou in die huwelik behoort te bestaan nie:

Pa wag vir ons in die oprit. “Ek het gesê julle moet vroeër uit Pretoria weg. Ek was so bekommerd. Waarom bestuur die kind? Vader, Sandra, jy kan so onverantwoordelik wees.” Ek laat hulle met hul woordesryd wat hulle vir liefde verruil het. (145)

Die rol van mentor en onderriggewer word in Dominique se geval veel eerder deur haar ouer broer, Paul, beklee. Die laaste woorde in die roudig wat sy as slotkomponent by haar roman insluit, staan daar veelseggend “*jy het my altyd vooruitgeloop*”; hier nie gesê met afguns of verwyte nie, maar met dankbaarheid vir die leidende rol wat hy in haar lewe gespeel het. Paul vertel Dominique gewis nie altyd wat sy wil hoor nie en sy gedrag is soms baie ver van voorbeeldig af; tog is hý die een wat Dominique die geleentheid gee om moeilike vrae te stel, te gesels oor dinge wat haar pla, meer oor die wêreld te leer, afstand van haar illusies te doen en selfs ’n bietjie meer straatwys (en minder koekurig) te raak²⁵.

²⁵ Dominique se laaste herinnering aan Paul voordat hy na Londen vertrek (waar hy dan ook nie lank daarna nie sterf), is hoe sy saam met hom van die kokaïen snuif wat hy met die geld gekoop het wat hy vir sy *Loslyf*-artikel gekry het.

Paul speel byna onwetend die rol van mentor in Dominique se lewe. Baie van Paul se dialooggedeeltes dien dus nie net om sy gedagtes en uitgangspunte in die roman te verbaliseer nie, maar ook om aandag te vestig op daardie insigte van hom wat vir Dominique van waarde is/was. Trouens, Paul se woorde kry bykomende literêre waarde deurdat dit opgeneem word in Dominique se vertelling. Sy bied met *Valsrivier* as 't ware 'n forum vir sy poëtikale oortuigings en selfs vir 'n paar van sy eie (literêre) skryfsels.

3.3.8 Vinkel en koljander?

'n Belangrike opmerking wat Kruithof (2014/5:67-70) ten opsigte van die karakterisering in *Valsrivier* maak, is die feit dat die verteller deurentyd klem lê op die teenstellings tussen broer en suster. Paul word bykans deurgaans beskryf as die teenoorgestelde van Dominique, en *vice versa*. Teenoor die verstandige, charismatiese, rebelse Paul – van jongs af al 'n belowende denker en skrywer – word Dominique vir die grootste gedeelte van die roman uitgebeeld as goedgeelowig, naïef, kortsigtig, kwesbaar en selfs 'n bietjie persoonlikheidsloos. Wanneer Lew haar vra om haarself te beskryf, is die eerste gedagte wat in haar kop kom: “Seker as Paul se suster.” (115) As kind vertel Paul byvoorbeeld vir Dominique dat haar naam eers “Sliminique” was, maar dat haar ouers dit na “Dominique” verander het toe hulle van haar gebrek aan intelligensie bewus geraak het. Hy skroom ook nie om Dominique by geleentheid 'n “dom doos” (182) te noem nie.

Die verskille (binêre opposisies) tussen broer en suster word veral deur pa Andries en ma Sandra in die roman beklemtoon. Redelik vroeg in die roman erken Dominique teenoor die leser: “Ek het Ma en Pa hoor praat van ek en Paul en 'n perd van 'n ander kleur,” (29) en wanneer Paul amper uit Hilton Kollege geskors word, sê sy pa vir hom: “Jy behoort jou suster se voorbeeld te volg.” (80)

Terwyl Paul vanuit die staanspoor as liberaal (links) in sy politieke gedagtes gekarakteriseer word, word daar in die uitbeelding van Dominique veral klem gelê op haar maatskaplike gehoorsaamheid en behoudendheid. Terwyl Paul feitlik alles bevraagteken, is daar by Dominique eerder 'n doelbewuste poging om die meer aanvaarbare paadjie te loop.

In Paul se geval word nadruk veral gelê op sy roekelose vitaliteit: hy het naamlik ongekeerde energie en is altyd aan die planne beraam. Hierteenoor erken Dominique byvoorbeeld by geleentheid: “Ek is doodmoeg, oorweldig deur ’n lusteloosheid wat my al weke lank aan die enkels beet het, asof ek met elke tree deur dryfsand moet beur.” (90)

Terwyl daar deurgaans klem gelê word op Paul se helder verstand, kunstenaarstemperament en belowende skryfwerk, word die kreatiewe en intellektuele vermoëns van die “ek” nooit eksplisiet in die roman aan die bod gestel nie. Dominique spreek eerder haar bewondering vir ander karakters uit [soos ma se skoonheid (15), haar pa se verstand (44) en Adi se politieke aspirasies (180-181)]. Tot aan die einde van die roman koester sy ook ’n diep bewondering en selfs heldeverering vir haar broer.

Ofskoon die jong Dominique byna as die antitese van Paul beskou kan word, begin sy na die einde van haar vertelling toe ál hoe meer ooreenkomste met hom vertoon. Deurgaans is daar egter ’n besonder hegte band tussen Dominique en Paul (wat hulle nie met hulle ander broers en suster deel nie). Dominique bak vir Paul koek wanneer hy onder sielkundige waarneming in die militêre hospitaal is, sy ry al die pad van die Kaap om in Yeoville vir hom te gaan kuier en al die pad van Johannesburg om in Groenpunt by hom tuis te gaan. Paul belowe haar dat hy op skool ’n ogie oor haar sal hou en beskerm haar teen die teisterende jong mans wat saam met hom vir waarneming aangehou word. Hulle deel hulle liefdes- en seksuele geheime met mekaar. Aan die einde van die roman gebruik hulle selfs saam dwelms. Dominique is beter vertrou met Paul se bewegings as enigeen anders in die gesin en waarsku hom ook dikwels wanneer daar moeilikheid by die huis is. Dié verhouding van wedersydse vertroue en liefde, selfs al verskil hulle geaardhede so baie, is dwarsdeur die roman duidelik.

3.3.9 Om jou met woorde aan ons plek van herkoms te bind

Dit is opvallend dat die lengte van die “kreatiewe skryftekste” wat Dominique van Paul in haar vertelling aanhaal, al hoe korter word. Die eerste opstel, *My Story by Paul Botha Form 4* beslaan twee volle bladsye (66-67), terwyl die aangehaalde gedigte – “Northern Free State, July 1987” (100) en “*love poem for a winter’s morning*” (106) – net minder as ’n bladsy elk beslaan. Na die liefdesgedig verskyn ’n paar briewe (nie een langer as ’n halwe bladsy nie) en flardes onafgewerkte tekste en los sinne. Dit wil dus voorkom asof

Paul dit, om een of ander rede, nie regkry om die raad wat die digter Antjie Krog hom gee, “Onthou, Paul, ’n skrywer skryf” (86), te volg nie. Kruithof (2014/5:73) maak die opmerking dat Paul se skrywerskap deur die roman toenemend beskryf kan word as “veel woorden en weinig daden”.

’n Mens sou seker kon beweer dat Dominique deur die seleksie en ordening van Paul se skryfsels in haar vertelling aantoon dat daar in sy geval sprake is van ’n omgekeerde Bildungsproses – ’n “growing down” in plaas van die verwagte “growing up” wat in die klassieke *Bildungsroman/Künstlerroman* veronderstel word. As woord-kunstenaar is Paul in ’n sekere sin tydens sy skooljare op die kruin van sy talent, terwyl hy as student by die Universiteit van Kaapstad slegs die woorde “Suppress Shakespeare” op sy midjaareksamen vraestel skryf en tydens sy jare as ambagsman in Johannesburg en Kaapstad sy skryftalent aan weinig meer as verontwaardigde briewe aan die tesourier van Hilton Kollege en onsamehangende relase aan wetenskaplikes aan die Universiteit van Cambridge vergooi.

Om die twee bildungsprosesse in die roman egter eenduidig af te maak as regressief – ’n skrywersaftakeling in die geval van Paul – versus progressief – ’n skrywerswording in die geval van Dominique – laat nie naastenby reg geskied aan wat uiteindelik in Botha se genuanseerde roman gebeur nie.

Aanvanklik plaas die verteller haar eie gebrekkige skryfwerk teenoor Paul se talent, maar die aandagtige leser merk op dat selfs dié beskrywinge getuig van literêre begaafdheid. In hierdie opsig is die volgende opmerking van Kruithof (2014/5:74) van wesenlike belang:

De groei van de literaire stem blijkt slechts indirect uit de stijgende literaire aard van de vertelling zelf – de stem van Paul Botha die slechts door Dominique Botha’s publicatie zeggingskracht krijgt – als ultieme bewijs voor die literaire groei van het ik woorde aangehaald. De schrijverswording krijgt met ander woorden vorm door iets wat buiten het narratief ligt: het bestaan van de roman. Voor deze laatste conclusie moet echter de verteller Dominique gelijkgesteld worden aan de auteur Dominique.

Aan die einde van die narratief wil dit voorkom asof die “ek-nou” en die “ek-toe” versmelt tot “één simultaan belevend en rapporterende ik” (Kruithof, 2014/5:65). Die indruk word geskep dat die karakter Dominique eers na die dood van haar geliefde broer eindelijk haar volwaardige stem vind. Sy dring byvoorbeeld daarop aan dat Paul se lyk uit Engeland na die plaas teruggebring moet word:

Ma wou hom laat verbrand. “Ek sal Engeland toe gaan om sy as te gaan haal.”
Ek het oorgestap en Ma aan haar skouers gevat: “Nee. Jy mag hom nie in die vuur instuur nie. Jy gaan hom huis toe bring.” (198)

Die roman word afgesluit met ’n elegiese gedig “Roudig” waarin die volwasse Dominique aan die woord is: “Het einde van het narratief markeert een versmelting van personage, verteller én auteur.” (Kruithof, 2014/5:65) As distillasie van die vertelling wat dit voorafgaan, herinner hierdie gedig baie sterk aan die vilanelle wat Stephen Dedalus aan die einde van *A Portrait of the Artist as a Young Man* skryf. In háár gedig betreur Dominique nie net die feit dat Paul se skryfbelofte deur sy vroeë dood gefnuik is nie, maar vergoed sy ook ruimskoots daarvoor. Dit gee daartoe aanleiding dat Kruithof (2014/5:41-42) die volgende opmerk:

Waar de auteur Dominique (het heden), het personage Dominique (het verleden), de verteller Dominique (een cominatie van heden en verleden), haar overleden broer Paul en het centrale personage Paul precies beginnen en eindigen – waar ze van elkaar verschillen en gelijklopen – is niet geheel duidelijk. Ook dit lijkt een bewuste keuzen van Botha te zijn.

Dominique skryf ten slotte ’n gedig wat nie net kan kers vashou by dit wat Paul geskryf het nie, maar dit in ’n sekere sin ook oortref. ’n Siniëse leser kan dalk argumenteer dat Dominique haar skrywersroem dus put uit die tragedie van haar broer se kortgeknipte lewenstryd. Meer nog, dat sy via die Paul-karakter in haar vertelling eintlik primêr oor haar eie skrywerskap nadink en reflekteer. Sy gebruik met ander woorde Paul se wedervarings, uitsprake en opinies om ’n geloofwaardige vertelling van haar eie tot stand te bring.

Botha se opmerking in ’n onderhoud met Joan Hambidge (2013) versterk hierdie vermoede:

By nabetragting sou 'n mens kon sê dat die kortwiek van my broer se kreatiewe impuls uiteindelik vleuels gegee het aan my eie stem. Ek neem die vertelling oor. Baie versigtig in die begin, maar soos die verhaal ontplooi, so beweeg die susterstem geleidelik weg uit die skadu van die ouer broer se talent, asook uit die skadu van verlies. (Botha, 2013)

Myns insiens lê Dominique deurgaans so 'n sterk klem op die talige konstruksie van haar teks, ten einde daardeur aan te toon dat dit vir haar gaan oor veel meer as net 'n opsomming of weergawe van feite oor die verlede. Die doel met die skryf van *Valsrivier* was veel eerder om 'n eerbiedwaardige herinnering aan Paul tot stand te bring; huldigende skets van sy kortgeknipte lewe; 'n "woordstapeltjie" in sy eer. In 'n onderhoud met Ilse Salzwedel (2014:56) sê Botha die volgende:

Die boek is [...] geskryf [...] om vir Paul op te roep. Dit het wel gebeur, maar nie op 'n wyse wat ek kon voorspel het nie. Sy naam is op mense wat hom nooit geken het nie se lippe, of in hul gedagtes. Dis tog op 'n manier 'n aanhou lewe, 'n herlewing. Dit is vir my betekenisvol dat die boek vir my pa 'n vorm van afsluiting gegee het. Daar was ook 'n onderliggende behoefte om 'n verdwene wêreld te beskryf, wat ek dink ook gebeur het.

Soos Seret (1992:91) tereg opmerk, is 'n *Künstlerroman* dikwels meer selfanalities as 'n *Bildungsroman*, met die gevolg dat dit vir skrywers van so 'n roman nodig is "to delve into their souls by revisiting memories of their childhood". Dit is presies wat Dominique in *Valsrivier* ten opsigte van haar en Paul se gedeelde kindertyd doen. Botha (2013) verwys veelseggend genoeg juis in 'n onderhoud na digters en skrywers as die "watersoekers wat verborge strome moet opdiep".

Die finale *Künstlerroman* (*Valsrivier*) wat Dominique tot stand bring, dra trots die spore van die inspirerende krag wat Paul as skrywer op sy jonger suster gehad het. Spesifiek deur die aanhaal van sy skryfwerk, wys Dominique op die inspirasie en invloed wat hy as skrywer op haar gehad het en die aandeel wat hy uiteindelik in die totstandkoming van haar literêre debuutwerk gespeel het. In 'n sekere sin speel Dominique ook 'n rol in die "voltooing" van Paul se (oënskynlik onsuksesvolle) Bildung. As treurende suster dring Dominique daarop aan dat Paul se oorskot na die familieplaas en die landskap van sy herkoms teruggebring word; as skrywer "wys" sy as 't ware vir die res van haar geliefdes

(maar ook vir die leser van die roman) wat Paul wél alles in sy kort lewe vermag het deur dit in haar roman te verewig:

“Ons twee het dit gedoen. Ons het hulle gewys.
Wie die ‘hulle’ ook al vir Paul mog gewees het.” (Botha, 2013)

HOOFSTUK 4 – Samevatting

4.1 *Valsrivier* as outofiksionele *Künstlerroman*

In die voorafgaande hoofstukke is aangedui dat Dominique Botha se debuutroman, *Valsrivier*, as 'n spesifieke soort *Bildungsroman*, naamlik 'n (dubbele) *Künstlerroman*, beskou en geïnterpreteer kan word. Soos in talle ander *Künstlerromans* is die vertelling in *Valsrivier* op outobiografiese gegewens gebaseer, maar dié gegewens word op so 'n wyse geselekteer en georden dat die outeur se emosionele herbelewenis en interpretasie daarvan in die hede ook uit die vertelling blyk. In hierdie opsig sou dit dus moontlik wees om *Valsrivier* ook as 'n voorbeeld van sogenaamde outofiksionele skryfwerk te bestempel.

Valsrivier voldoen aan bykans ál die kriteria wat Doubrovsky (1977) en Delaume (2010) ten opsigte van outofiksie identifiseer, naamlik 'n naamooreenkoms tussen die outeur en die hoofkarakter-verteller; sorgvuldige aandag aan die strukturering van die vertelling en die narratiewe ordening van gebeure; die gebruik van die historiese presens; verwysings na bekende, en biografies kontroleerbare, mense en plekke; en 'n doelbewuste poging om die leser te bemagtig om as aktiewe betekeniskepper in die teks op te tree.

Ten opsigte van die opvallende ooreenkomste, verskil *Valsrivier* in 'n belangrike opsig van ander *Künstlerromans*: in dié roman verwoord die protagonis, Dominique Botha, nie net haar eie vorming as kunstenaar (skrywer) nie, maar ook die wyse waarop 'n ander karakter in die roman – in hierdie geval haar uiters talentvolle broer, Paul Botha – sý skrywersdrome ten spyte van allerlei belemmeringe probeer verwesenlik. Meer nog, dié twee prosesse word op 'n behendige wyse teenoor mekaar afgeteken én uiteindelik met mekaar in verband gebring.

Wat die outofiksionele aard van *Valsrivier* as *Künstlerroman* betref, is dit myns insiens van kardinale belang dat die leser deurgaans daarvan bewus moet wees dat Dominique se vertelling enersyds op verifieerbare outobiografiese feite gebaseer is, maar andersyds ook baie spesifiek bedoel word om as fiksie (met ander woorde as roman)

gelees te word. Visser (2014) se bewering dat die leser van *Valsrivier* (en *False River*) die keuse het om die teks óf as outobiografie óf as fiksionele relaas te lees, en dat dié keuse ook die leser se reaksie op die teksinhoud (óf in die rigting van waarnemende simpatie óf aktiewe meelewing) rig, misleidend simplisties is.

Sou 'n leser onbewus wees van die outobiografiese dimensie van die teks, sou hy/sy *Valsrivier* waarskynlik steeds as 'n *Bildungsroman/Künstlerroman* lees en die teks tematies ook met ander bildungsnarratiewe in Afrikaans, soos *Die dinge van 'n kind* deur Marita van der Vyver, *Roepman* deur Jan van Tonder, *Siegfried* deur Willem Anker, *Santa Gamka* deur Eben Venter, *Swartskaaap* deur Odette Schoeman en *Hy kom met die skoelappers* deur Valda Jansen, in verband kon bring. Hy/sy sou heel moontlik ook opgemerk het dat daar benewens talle ooreenkomste, ook opvallende verskille tussen *Valsrivier* en dié genoemde *Bildungsromans* aangetoon kan word, waarvan die ouers (Andries en Sandra Botha) se liberale politieke ingesteldheid en afkeer aan enigiets wat selfs die geringste sweem van Afrikanernasionalisme verrai, die opvallendste is. Om nie eens van ma Sandra se uitgesproke ateïsme te praat nie.

Wat die leser egter nié noodwendig sou raaksien nie, is dat *Valsrivier* eintlik 'n dubbele *Bildungsroman/Künstlerroman* is, waarin twee meestal omgekeerde Bildungsprosesse vanuit 'n *agternaperspektief* aangebied word. Indien die outobiografiese gegewens ten opsigte van Paul en Dominique Botha buite rekening gelaat word, kan dit baie maklik voorkom asof Dominique, soos haar roman-eweknieë Mart, Timus, Siegfried en Lucky vanuit 'n beperkte kinderspektief vertel soos wat dinge met haar en haar broer gebeur, sonder enige voorkennis oor die rigting waarin haar vertelling ontwikkel en/of die eindpunt waarop dit uiteindelik afstuur.

Neem mens dié outobiografiese gegewens (soos in die teks gesuggereer) wel in ag, word dit gou duidelik dat Dominique 'n volwasse verteller is wat haar bykans sestien jaar na die dood van haar broer, Paul, in hul gedeelde verlede terugverbeel asof sy steeds die kind en die onskuldige kind en jong vrou is wat alles toe beleef het. Sodoende skuif die ouer, meer ervare Dominique (wat met *Valsrivier* boonop haar debuut as skrywer maak) en die onskuldige kind (as belewende "ek") se perspektief oormekaar en verrai die vertelling waarmee die leser gekonfronteer word, baie duidelik die verteller se

besluite rakende die seleksie en ordening van verhaalstof in die lig van haar kennis oor hoe alles uiteindelik afgeloop het. Op hierdie wyse word die volwasse Dominique met veel meer selfvertroue, talent én agentskap toegerus as wat die uitbeelding van haar as dogtertjie en jong vrou ooit sou kon verraai.

4.2 'n Bevestiging én ondermyning van die kenmerke van die tradisionele *Künstlerroman/Bildungsroman*

Die Bildungsprosesse van sowel Paul as Dominique behels enersyds 'n bevestiging, maar andersyds ook 'n afwyking van die tradisionele patrone van Bildung wat in die klassieke *Bildungsroman/Künstlerroman* geïdentifiseer kan word (en uitgebreid in die tweede hoofstuk van hierdie studie uiteengesit is).

Indien Buckley (1974) en Baldick (1990) se baie ooreenstemmende kenmerke ten opsigte van die tradisionele *Bildungsroman* en *Künstlerroman* onderskeidelik in ag geneem word, wil dit aanvanklik lyk asof Paul nie 'n suksesvolle of positiewe Bildungsproses deurloop nie, maar eerder kenmerke van regressie ('n sogenaamde "growing down") vertoon. Sy rebelse optrede ontaard toenemend in selfdestruktiewe gedrag; hy skryf ál hoe minder en sterf oplaas platsak en alleen sonder dat enige van sy skrywersaspirasies verwesenlik is óf dat hy daarin kon slaag om aan Dudu, moontlik die liefde van sy lewe, te bewys dat hy homself reggeruk het. So gelees, lyk *Valsrivier* na 'n elegie vir 'n vroeggestorwe broer wie se lewe as skrywer nie tot volle wasdom ontwikkel het nie, maar tragies deur die dood en selfvernietigende gedrag kortgeknip is.

In teenstelling hiermee, wil dit vir die grootste gedeelte van die roman lyk asof Dominique, Paul se onskuldige en naïewe suster, eerder kenmerke van die tradisionele (onderdanige, insiklike, gehoorsame) vroulike Bildungsfiguur as die meer bevryde *Künstlerheldin* (soos geïdentifiseer deur Huf) vertoon. Tog word die teendeel hiervan, onder andere, deur die slothoofstuk van die roman en die insluiting van die elegiese gedig, "Roudig", bewys.

Die leser se vermoede dat Paul se (regressiewe) "ontwikkeling" in *Valsrivier* sentraal staan, terwyl Dominique se (veel meer suksesvolle, progressiewe) Bildung slegs toevallig en sekondêr aandag kry, word dus uitgedaag. Voorts word dit ook duidelik dat

dit moontlik te simplisties is om Dominique se positiewe, vroulike Bildung, eensydig met Paul se negatiewe, manlike (anti-) Bildung te kontrasteer.

Uiteindelik beskou Dominique Paul se steekse onbereidwilligheid om aan die samelewingstandaarde te voldoen as besonder heroïes en dapper. Haar vertelling belig, onder meer, die duur prys wat die bevraagtekening van die apartheidsdogma en Calvinistiese voorskrifte in die vorige bedeling gekos het. Ten spyte van al sy karakterfoute, beeld sy Paul uit as iemand met 'n onverbiddelike eerlikheid in 'n tyd "wat eintlik soveel oneerlikheid geverg het" (Botha, 2013).

4.3 Die uiteindelijke literêre kunswerk

Rando (2016:49) wys daarop dat meeste *Künstlerromans* 'n nuuskierigheid by die leser daarvan skep ten opsigte van die literêre werk wat oplaas deur die skrywerkarakter gelewer gaan word, maar ook dat daar selde aan dié afwagting voldoen word, aangesien dié literêre werk gewoonlik nie in die *Künstler*-narratief verskyn nie.

In Joyce se *A Portrait of the Artist as a Young Man* kry die leser van Stephen Dedalus se vertelling wel 'n voorsmaak van die tipe gedigte wat die jong Stephen kan skryf wanneer hy aan die einde van sy vertelling 'n vilanelle insluit waarin hy sy beskouings ten opsigte van skoonheid verwoord.

Dominique Botha gaan in *Valsrivier* selfs 'n paar tree verder. Nie alleen sluit sy die elegie "Roudig", wat sy in reaksie op haar geliefde broer se dood geskryf het, as afsluiting van haar vertelling in nie; sy voltooi in die proses eintlik 'n hele *Künstlerroman*, waaruit blyk hoe haar sonderlinge ontwikkeling as skrywer plaasgevind het (ten spyte van die feit dat daar tydens haar kinderjare geen aanduiding van buitengewone woordvaardigheid of skrywersambisie gegee was nie). As jong meisie het sy eerder haar skryfwerk ten gunste van haar meer talentvolle broer gesublimeer en hom gretig as dié skrywer van die familie voorgedou.

Hoewel Dominique in 'n onderhoud met Joan Hambidge (2013) erken dat die kortwiek van haar broer se kreatiewe impuls uiteindelik vleuels gegee het aan haar eie stem, en dat dié stem in haar roman geleidelik begin wegbeweeg uit die skaduwee van haar ouer broer, gebruik/misbruik sy nie die tragedie van haar broer se "mislukte skrywerskap" om

eerder die lig op haar suksesvolle *Bildung* as skrywer te skyn nie. Haar roman is uiteindelik nie net “A portrait of the Writer as Young Girl” nie, maar deur die insluiting van haar broer se skryfwerk (wat sy sodoende aan die vergetelheid ontruk) ook “A Portrait of a Young Writer as an Exceptionally Complex Man”.

VERWYSINGSLYS

- Abel, E., Hirsch, M. & Langland, E. 1983. *The Voyage In: Fictions of Female Development*. Hanover: University Press of New England.
- Baldick, C. 1990. *The Concise Oxford Dictionary of Literary Terms*. Oxford: Oxford University Press.
- Baspinar, H. 2014. Nietzsche's influence on the Modernist *Bildungsroman*: *The Immoralist, Portrait of the Artist as a Young Man and Damian*. Unpublished MA dissertation. Middle East Technical University.
- Beebe, M. 1964. *Ivory Towers and Sacred Founts: The Artist as Hero in Fiction from Goethe to Joyce*. New York: New York University.
- Beja, M. 1964. A Poor Trait of the Artless: The Artist Manqué in James Joyce. In: Smythe, C. *Joyce, the Artist Manqué, and Interdeterminacy*: 7-25.
- Blackwell, J. 1982. *Bildungsroman* mit Dame: the Heroine in the German *Bildungsroman* from 1770-1900. Unpublished Dissertation. Indiana University.
- Boalick, A. R. 2007. *Bildung Blocks: Problematic Masculinities in Stendhal*. Unpublished PhD thesis. University of Pittsburgh.
- Boes, T. 2006. Modernist Studies and the *Bildungsroman*: A Historical Survey of Critical Trends. *Literature Compass*, 3(2): 1-14.
- Booth, W.C. 1983. *The Rhetoric of Fiction*. Chicago: University of Chicago Press.
- Botha, D. 2013. *False River*. Cape Town: Umuzi.
- Botha, D. 2013. *Valsrivier*. Kaapstad: Umuzi.
- Botha, D. 2013. Hartseer in boek toegevoeg. *Rapport Weekliks*. <https://www.netwerk24.com/Nuus/Hartseer-in-boek-toegevou-20131004>.
Toegangsdatum: 13 Junie 2017.

- Boyle, C. 2007. *Consuming Autobiographies: Reading and Writing the Self in Post-War France*. London: Routledge.
- Braendlin, B.H. 1990. In: Fuderer, L.S. *The Female Bildungsroman in English: An Annotated Bibliography of Criticism*. New York: The Modern Language Association of America.
- Breytenbach, B. 2013. *Agterplat van Valsrivier*. Parktown North, Cape Town: Penguin Random House of South Africa.
- Browne, R. 2014. Review: *False River*. <https://www.notnowdarling.co.za/review-false-river/>. Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Buckley, J.H. 1974. *Season of Youth: The Bildungsroman from Dickens to Golding*. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press.
- Burger, W. 2013. Kies 'n boek – *Valsrivier* deur Dominique Botha. *Vrouekeur*, 25 Oktober. <https://vrouekeur.co.za/funksie-artikels/kies-n-boek-25-oktober-2013>. Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Castle, G. 2006. *Reading the Modernist Bildungsroman*. Gainesville: University Press of Florida.
- Cather, W. 1915. *The Song of the Lark*. Lincoln, Nebraska. University of Nebraska Press.
- Caton, L. F. 1996. Romantic Struggles: The *Bildungsroman* and Mother-Daughter Bonding in Jamaica Kincaid's *Annie John*. *MELUS*, 21(3): 125-142.
- Comestor, J. 2013. Dominique Botha: *Valsrivier*. Resensie. *LitNet*. <http://www.litnet.co.za/Article/brief-dominique-botha-valsrivier>. Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Dalsimer, K. 1986. *Female adolescence*. New Haven: Yale University Press.
- Dilthey, W. 1921. *Das Erlebnis und die Dichtung: Lessing, Goethe, Novalis, Hölderlin*. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht.

- Dolińska, J.A. 2014. Autofiction and New Realist Prose: Jonathan Franzen's *Freedom*. *Polish Journal for American Studies*, 8: 181-201.
- Doubrovsky, S. 1977. *Fils*. Paris: Gallimard.
- Doubrovski, S. 1984. Letter to Philippe Lejeune, 17 October 1977. Paris: Éditions du Seuil.
- Dowling, F. 2013. The haunting phrases of *False River*. *SLiP: Stellenbosch Literary Project*. <http://slipnet.co.za/reviews/the-haunting-phrases-of-false-river/>.
Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Du Plessis, M. 2014. Review of *False River* by Dominique Botha. <http://atlashouse.me>.
Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Elliott, L.J. 2013. The Ethnic *Bildungsroman*. Unpublished MA thesis. Greenville, North Carolina: East Carolina University.
- Ellis, L. 1999. *Appearing to Diminish. Female development and the British Bildungsroman, 1750-1850*. London: Associated University Press.
- Ever, S. 2013. The Modernist *Bildungsroman*: End of Forms Most Beautiful. Unpublished PhD dissertation. Duke University Press.
- Felski, R. 1989. The Novel of Self-Discovery. *Beyond feminist Aesthetics: Feminist Literature and Social Change*. Cambridge: University of Cambridge Press.
- Feng, P. 1998. *The Female Bildungsroman by Toni Morrison and Maxine Hong Kingston: A Postmodern Reading*. New York: Peter Lang.
- Fetti, N.K. 2011. (Un)happy seasons of youth. A gender-critical approach to 20th century adaptations of selected 19th century *Bildungsromane*. Unpublished Masters dissertation. Vienna: Universität Wien.
- Fraiman, S. 1993. *Unbecoming Women: British Writers and the Novel of Development*. New York: Columbia University Press.

- Fuderer, L.S. 1990. *The Female Bildungsroman in English: An Annotated Bibliography of Criticism*. Modern Language Association of America.
- Galbraith, R. 2016. The Female Künstlerroman in the Writing of Virginia Woolf. Unpublished MA *dissertation*. Wellington: University of Wellington.
- Gary, C.S. 2008. *Bildung* and gender in nineteenth-century bourgeois Germany: A Cultural Studies analysis of texts by women writers. Unpublished PhD thesis. Maryland: University of Maryland.
- Gasparini, P. 2008. *Autofiction: Une Aventure Du Langage*. Paris: Éditions du Seuil.
- Graybill, M. 2002. Reconstructing/deconstructing genre and gender: Postmodern identity in Bobbie Ann Mason's *In Country* and Josephine Huymphrey's *Rich in love*. *Critique*, 43(3): 239-258.
- Greene, G. 1991. *Changing the Story: Feminist Fiction and the Tradition*. Indianapolis: Indiana University Press.
- Hambidge, J. 2013. Botha se *Valsrivier* haar protes teen die vergetelheid. *Die Burger*, 23 Augustus: 9.
- Hegel, G.W.F. 1975. *Aesthetics*. Volume 1. Oxford: Clarendon Press.
- Hirsch, M. 1979. The Novel of Formation as Genre: Between *Great Expectations* and *Lost Illusions*. *Genre*, 12(3): 293-311.
- Heyns, M. 2013. Botha records her troubled life in a classic tale of youth. <https://www.pressreader.com/south-africa/the-sunday-independent/2013006/281951720532482>. Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Hofmeyr, S. 2014. *Valsrivier* deur Dominique Botha. www.litnet.co.za/valsrivier-deur-dominique-botha/. Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Howe, S. 1930. *Wilhelm Meister and His English Kinsmen: Apprentices to Life*. New York: Columbia University Press.

- Huf, L. 1983. *A Portrait of the Artist as a Young Woman: The Writer as Heroine in American Literature*. New York: Frederick Ungar.
- Human, T. 2010. Die *Bildungsroman* as literêre genre. Ongepubliseerde artikel. Universiteit van Johannesburg.
- Iversen, A.t. 2009. Change and continuity: The *Bildungsroman* in English. Unpublished doctoral thesis. Norway: University of Tromso.
- Jeffers, L.T. 2005. *The Bildungsroman from Goethe to Santayana*. New York: Palgrave Macmillan.
- Jost, F. 1983. Variations of a Species: The *Bildungsroman*. *Symposium: A Quarterly Journal in Modern Literatures*, 37(2): 125-146.
- Joyce, J. 1916. *A Portrait of the Artist as a Young Man*. New York: Benjamin W. Huebsch.
- Kenner, H. 1948. The *Portrait* in Perspective. In: Givens, S. (ed.). *James Joyce: Two Decades of Criticism*. New York: Vanguard Press: 150-153.
- Kontje, T. 1993. Socialization and Alienation in the Female *Bildungsroman*. *Impure Reason: Dialectic of Enlightenment in Germany*. In: Wilson, D. & Holub, R.C. (eds.). Detroit: Wayne State University Press: 221-241.
- Kruithof, H. 2014/5. "Ëk wou jou so graag aan ons plek van herkoms bind met woorde": Over genre, politiek en identiteit in Dominique Botha's *Valsrivier*. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Gent: Universiteit Gent.
- Labovitz, E.K. 1986. *The Myth of the Heroine: The Female Bildungsroman in the Twentieth Century*. New York: Lang.
- Langston, J. 2004. Writing Herself In: Mother Fiction and the Female *Künstlerroman*. Unpublished MA thesis. Montreal: McGill University.
- Lejeune, P. 1975. *Le Pacte Autobiographique*. Paris: Éditions du Seuil.

- Magill, F.N. (samest.). 1976. *Duisend Beste Boeke*. Boekdeel 2. Kaapstad: Rubicon Press.
- Maiwandi, Z. 2012. "We are the Thing Itself": Embodiment in Künstlerromane of Bennett, Joyce and Woolf. Unpublished PhD thesis. New York: Columbia University.
- Malmgrem, C.D. From Work to Text: The Modernist and Postmodernist *Künstlerroman*. *NOVEL: A Forum for Fiction*, 21(1): 5-28.
- Martin, E.J. 2002. The Nineteenth-Century German Künstler(in)roman: Transforming Gender and Genre. *New Comparison: A Journal of Comparative and General Literature Studies*, 33-34: 61-71.
- Matz, J. 2004. *The Modern Novel: A Short Introduction*. Oxford: Blackwell Publishing.
- McDonough, S.P. 2011. How to Read Autofiction. Unpublished PhD thesis. Department of French Studies: Wesleyan University.
- McWilliams, E. 2009. *Margaret Atwood and the female Bildungsroman*. Burlington: Ashgate.
- Missinne, D. 2013. Oprecht gelogen. *Autobiografische romans en autofictie in de Nederlandse literatuur na 1985*. Gent en Nijmegen: Uitgeverij Vantilt.
- Moretti, F. 1987. *The Way of the World, The Bildungsroman in European Culture*. London: Verso.
- Morgenstern, K.C.S. 1820. *Über das Wesen des Bildungsromans*. Inländisches Museum.
- Morgenstern, K. 2009. On the Nature of the *Bildungsroman*. Translated by Tobias Boes. *PMLA*, 124(2): 647-659.
- Pascal, R. 1956. *The German Novel: Studies*. Manchester: Manchester University Press.

- Pearson, C. 1976. The Artist. In: Pearson, C. & Pope, K. (eds.). *Who Am I This Time?: Female Portraits in British and American Literature*. New York: McGraw Hill Book Company.
- Pratt, A. 1981. (ed.). *Archetypal patterns in Women's Fiction*. Indiana: Indiana University Press.
- Rando, D.P. 2016. The Future of Joyce's *A Portrait*: The *Künstlerroman* and Hope. *Dublin James Joyce Journal*, 9: 47-67.
- Redfield, M. 1996. *Phantom Formations: Aesthetic Ideology and the Bildungsroman*. Ithaca, New York: Cornell University Press.
- Richter, N. 2014. Dominique Botha, skrywer van *Valsrivier*, waardige wenner van Jan Rabie-Rapport-boekprys. <https://twitter.com/neliarichter/status/> Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Salzwedel, I. 2014. Om te bly onthou... (Onderhoud met Dominique Botha). *Taalgenoot*, Winter: 54-56.
- Sammons, J.L. 1981. The Mystery of the Missing *Bildungsroman*: or, What happened to Wilhelm Meister's Legacy? *Genre: Forms of Discourse and Culture*, 14(2): 229-246.
- Scherzinger, K. 2014. Commendatio: *False River* by Dominique Botha. <https://www.bookslive.co.za/blog/2014/10/23/read-dominique-bothas-uj-acceptance-speech-and-karen-scherzingers-thoughtful-comments-on-false-river/>. Toegangsdatum: 20 Desember 2017.
- Scholtz, M.G. 1992. Roman. In: Cloete, T.T. (red.). *Literêre terme & teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr.
- Seret, R. 1992. *Voyages into Creativity: The Modern Künstlerroman*. New York: P. Lang.
- Shaw, H. 1972. *The dictionary of literary terms*. New York: McGraw.

- Šleisová, K. 2007. Growing Up Novels by Jane Gardam. Unpublished Master's thesis. Masaryk University.
- Smith, J.H. 1987. Cultivating Gender: Sexual Difference, Bildung, and the *Bildungsroman*. *Michigan Germanic Studies*, 13, Fall: 206-225.
- Stewart, G. 1981. *A New Mythos: The Novel of the Artist as Heroine, 1877-1977*. Montreal: Eden Press.
- Summerfield, G. & Downward, L. 2010. *New Perspectives on European Bildungsromane*. New York: Continuum.
- Swales, M. 1978. *The German Bildungsroman from Wieland to Hesse*. Princeton: Princeton University Press.
- Toor, G.G. 2012. Dimensions of Bildung in the novels *Eine Jüdische Mutter*, *Nach Mitternacht*, and *Kindheitsmuster*: Unpublished Doctoral Thesis. Vancouver: The University of British Columbia.
- Trites, R.S. 2000. *Disturbing the universe. Power and repression in adolescent literature*. Iowa City: University of Iowa Press.
- Van Reeth, A. 1994. *Ensiklopedie van die Mitologie*. Kaapstad: Vlaeberg.
- Van Rensburg, R. 2010. *Siegfried* deur Willem Anker as *Bildungsroman*. Universiteit van Johannesburg. Ongepubliseerde MA-verhandeling.
- Visser, L.M. 2014. Absence as narrational trope in the fictionalised transliteration of experience: a discussion of Dominique Botha's *False River*. Unpublished MA thesis. University of Stellenbosch.
- Voster, C. 2013. "Hoe vertel jy op papier wie jy was en wie jy nou is?" Die konstruksie van die vroulike subjek in twee *Bildungsromane*: *Annerkant die longdrop* van Anoeschka von Meck en *De Vriendschap* van Connie Palmen. Ongepubliseerde MA-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Wagner, L. 1986. Plath's *The Bell Jar* as female *Bildungsroman*: *Women's Studies: An Interdisciplinary Journal*, 12: 56-68.

Watts, C. 1992. Releasing Possibility into Form: Cultural Choice and Women Writers. In: Armstrong, I. (ed.). *New Feminist Discourses*. London: Routledge.