

**DIE KEUSE, SKEP EN VOORSTELLING VAN  
KARAKTERS IN VERHALE VIR 11-14-JARIGES**

Susanna Francina Greyling  
MA BEd HOD

Proefskrif voorgelê vir die graad Philosophiae Doctor in  
Afrikaans en Nederlands  
aan die Potchefstroomse Universiteit vir Christelike Hoër Onderwys

Promotor: Prof. H.G.W. du Plessis

November 1999  
Potchefstroom

## DANKBETUIGING

Baie dankie aan Prof. Hans du Plessis vir sy bekwame leiding, Leentjie Theron vir haar waardevolle bydrae met die aanvang van die studie, en Christa North vir die professionele teks- en taalversorging.

Dankie aan familie en vriende vir hulle aanmoediging en ondersteuning.

Aan God kom die eer toe.

Pretoria

November 1999

Geldelike bystand van die Nasionale Stigting vir Navorsing (NRF):  
Afdeling vir sosiale- en geesteswetenskappe word hiermee erken.  
Menings in hierdie werk uitgespreek of gevolgtrekkings waartoe geraak is,  
is die werk van die skrywer en kan nie noodwendig  
aan die NRF toegeskryf word nie.

# INHOUDSOPGAWE

## HOOFSTUK 1

### INLEIDING

1.1	INLEIDING .....	1
1.2	AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING .....	2
1.3	SENTRALE TEORETIESE ARGUMENT .....	3
1.4	DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK.....	4
1.5	BENADERINGSWYSE, NAVORSINGSMETODES EN VERDERE ONTPLOOIING VAN DIE ONDERSOEK .....	5
1.5.1	Benaderingswyse .....	5
1.5.2	Navorsingsmetodes.....	6
1.5.3	Ontplooiing van die ondersoek.....	6
1.6	TERREINAFBAKENING EN TERMINOLOGIE .....	8
1.7	SAMEVATTING.....	8

## HOOFSTUK 2

### DIE TEIKENGROEP, TEIKENLESER EN LEWENS- EN WêRELDBESKOUING IN LITERATUUR

21	ORIËNTERING .....	9
2.2	DIE TEIKENGROEP.....	10
2.2.1	Inleiding.....	10
2.2.2	Wie is die 11-14-jarige? Definiëring en bepaling van die teikengroep .....	13
2.2.3	Ontwikkelingskenmerke van die 11-14-jarige.....	16
2.2.3.1	Kognitiewe ontwikkeling .....	16
2.2.3.2	Sosiaal-kognitiewe begrip .....	17
2.2.3.2.1	Indrukvorming .....	18
2.2.3.2.2	Rol-aanneming.....	20
2.2.3.3	Affektiewe en sosiale ontwikkeling .....	22

## INHOUD VERVOLG

2.2.3.4	Morele ontwikkeling.....	24
2.2.3.5	Liggaamlike ontwikkeling .....	26
2.2.3.6	Samevatting.....	27
2.3	DIE TEIKENLESER.....	27
2.3.1	Inleiding .....	27
2.3.2	Hoe lees die 11–14-jarige?.....	29
2.3.3	Betekenisgewing en begrip van karakters.....	36
2.3.4	Die jeugdige leser se interpretasie van karakters en verhale.....	40
2.3.5	Wat lees die 11–14-jarige?.....	47
2.3.6	Verbandlegging en implikasies vir die skrywer .....	51
2.4	LEWENS- EN WERKLIKHEIDSBESKOUIING IN LITERATUUR.....	54
2.4.1	Inleiding .....	54
2.4.2	Beskouing van die kind en die boodskap van die boek .....	58
2.4.3	Vlakke van ideologie-oordrag in 'n teks .....	63
2.4.3.1	Eksplisiete sosiale, politieke en morele oortuigings van die skrywer .....	63
2.4.3.2	Passiewe ideologie – die skrywer se onbevraagtekende aanvaarding .....	67
2.4.3.3	Ideologie – ingebed in taal en gemeenskap.....	68
2.4.4	Oor helde, skurke, stereotipes en polities-korrekte karakters .....	70
2.4.	Samevatting.....	75
2.5	SINTESE.....	76

### HOOFSTUK 3

#### KARAKTER IN DIE LITERÊRE TEORIE EN DIE SKRYFKUNS

3.1	INLEIDING .....	77
3.2	KARAKTER IN LITERÊRE TEORIE.....	78
3.2.1	Oriëntering .....	78
3.2.2	Karaktertipeologie en -klassifikasie en definisie .....	79
3.2.2.1	Plat en ronde; statiese en dinamiese karakters .....	82
3.2.3	Moderne verhaalteorie: Tekswêrelde .....	84
3.2.4	Tekswêrelde en karakter .....	87
3.2.4.1	Storie.....	87
3.2.4.2	Vertelproses.....	88
3.2.4.2.1	Verteller .....	89

## INHOUD VERVOLG

3.2.4.2.2	Fokalisasie/fokalisering.....	91
3.2.4.3	Verhaal .....	95
3.2.4.3.1	Inligtingsbronne .....	95
3.2.5	Verhouding van karakter met ander storie-elemente .....	100
3.2.6	Is karakters mense? .....	102
3.3	KARAKTER IN SKRYFKUNS.....	106
3.3.1	Inleiding.....	106
3.3.2	Teoretiese begroning, strukturering en definiëring.....	107
3.3.2.1	Karaktervorming en verhaalbeplanning .....	110
3.3.3	Karakterkeuse .....	113
3.3.3.1	Inleiding.....	113
3.3.3.2	Oorsprong van karakters (stimulusfase).....	114
3.3.3.3	Die keuse van karakters.....	116
3.3.3.3.1	Karakterkeuse volgens betrokke verhaal .....	116
3.3.3.3.2	Karakterkeuse volgens die funksie in 'n verhaal.....	117
3.3.3.3.3	Karakterkeuse volgens die bedoelde leser .....	119
3.3.4	Karakterskepping .....	121
3.3.4.1	Inleiding.....	121
3.3.4.2	Metodes van karakterskepping .....	121
3.3.4.3	Omvang van karakterinligting .....	125
3.3.4.4	Dramatiese behoefte van karakter.....	127
3.3.4.5	Vlakke van karakterskepping, karaktervestiging en -toerusting.....	130
3.3.4.6	Voorgestelde struktuur vir karakterskepping en -toerusting .....	132
3.3.4.7	Formaat van karakterprofiel .....	134
3.3.5	Karaktervoorstelling.....	135
3.3.5.1	Inleiding.....	135
3.3.5.2	Die stem in die verhaal.....	135
3.3.5.3	Wyses van karaktervoorstelling.....	137
3.3.5.4	Tegniese van karaktervoorstelling.....	138
3.3.5.4.1	Opsomming .....	139
3.3.5.4.2	Naamgewing .....	140
3.3.5.4.3	Voorkoms .....	141
3.3.5.4.4	Handeling (nie-verbaal).....	143
3.3.5.4.5	Spraak (verbale handeling).....	144

## INHOUD VERVOLG

3.3.5.4.6	Wat ander van hulle sê/ houding van ander karakters .....	145
3.3.5.4.7	Wat karakters dink en voel.....	146
3.3.5.4.8	Verlede.....	147
3.3.5.4.9	Ruimte.....	148
3.3.5.4.10	Taal-, beeld- en woordgebruik .....	148
3.3.5.4.11	Kombinasie van tegnieke.....	149
3.3.5.5	Karaktervestiging, karakterontwikkeling en -verandering .....	150
3.3.5.6	Voorstelling van verskillende soorte karakters .....	152
3.4	SAMEVATTING .....	154

## HOOFSTUK 4

### VERTELSTRATEGIE, VERTELSITUASIE EN VERTELINSTANSIE

4.1	INLEIDING .....	157
4.2	NARRATIEWE PROSESSE.....	158
4.2.1	Outeur/leser in die narratiewe prosesse .....	158
4.2.2	Die implisiete outeur/leser in die narratiewe prosesse .....	159
4.2.3	Die verteller/toehoorder (narrator/narratee) in die narratiewe prosesse .....	160
4.3	VERTELSITUASIE .....	162
4.3.1	Inleiding .....	162
4.3.2	Vertelwyse (sigbaarheid van die verteller) .....	162
4.3.2.1	Vertellerlose verhale.....	163
4.3.2.2	Kovertel verteller .....	165
4.3.2.3	Overtel verteller .....	167
4.3.2.4	Veranderinge ten opsigte van vertellerprominensie .....	168
4.3.3	Verteller en fokalisator .....	169
4.3.3.1	Inleiding .....	169
4.3.3.2	Narratiewe afstand/Diepte van indringing in karakter.....	173
4.3.3.3	Verhouding tussen verteller, toehoorder en karakter.....	175
4.4	"DIE WÊRELD VAN DIE KIND..." .....	177
4.4.1	Inleiding .....	177
4.4.2	Genrekonsensies ten opsigte van vertelsituasie in kinder- en jeugverhale.....	181
4.4.3	Implikasies van personale standpunt .....	184
4.5	VERTELSTRATEGIE IN KINDER- EN JEUGVERHALE .....	188

## INHOUD VERVOLG

4.5.1	Verhouding met die implisiete leser .....	188
4.5.2	Keuse van gesigpuntkarakter.....	190
4.5.3	Keuse van vertelsituasie .....	193
4.5.3.1	Vertelsituasie en karaktervoorstelling.....	195
4.5.3.2	Ek-verteller .....	200
4.5.3.2.1	Twee tydlae, twee ekke .....	201
4.5.3.2.2	Randfigure en relatiewe werklikhede.....	202
4.5.3.2.3	Nie-noodwendigheid van intimiteit .....	203
4.5.3.2.4	Verwantskap met nie-fiksionele vorme; bewustheid van verteldaad.....	204
4.5.3.3	Verdere implikasies van die gebruik van die personale standpunte .....	206
4.5.3.3.1	Taalgebruik.....	206
4.5.3.3.2	Karakterdimensie, hiërargie en bevolkingsafname.....	208
4.5.3.3.3	'n Kind wil speel én leer .....	209
4.5.3.3.4	Skep van karakters .....	209
4.6	SAMEVATTING.....	210

## HOOFSTUK 5

### IDENTIFISERING VAN DIE LESER MET DIE KARAKTER

5.1	INLEIDING.....	213
5.2	DIE BEGRIP <i>IDENTIFISERING</i> .....	214
5.2.1	Inleiding.....	214
5.2.2	Literêre beskouinge oor identifisering .....	215
5.2.3	Identifisering en distansiëring.....	219
5.3	IDENTIFISERING EN DIE LESER/LITERATUUR.....	220
5.3.1	Inleiding.....	220
5.3.2	Funksie en werking van literatuur.....	221
5.3.2.1	Funksie van literatuur.....	221
5.3.2.2	Werkings in literatuur .....	223
5.3.2.3	Effekte van identifisering .....	225
5.3.3	Die leser van 11-14-jaar .....	226
5.3.4	Identifisering – aan- of ontmoediging?.....	234
5.4	IDENTIFISERING EN KEUSE, SKEP EN VOORSTELLING VAN KARAKTERS .....	239

## INHOUD VERVOLG

5.4.1	Inleiding .....	239
5.4.2	Die aard van die teks.....	240
5.4.3	Die leser – keuse van karakter.....	243
5.4.3.1	Ooreenkomste tussen leser en karakter.....	243
5.4.3.2	Gevolgtrekking.....	252
5.4.4	Teks – voorstelling van karakter .....	253
5.4.4.1	Vertelstrategie .....	253
5.4.4.2	Gevolgtrekking.....	258
5.4.5	Storie - skep van karakter.....	258
5.4.5.1	Karakter, situasie, handeling .....	259
5.4.5.2	Gevolgtrekking.....	264
5.4.6	Menswording van karakter en identifisering.....	264
5.5	DIE SKRYWER EN IDENTIFISERING MET DIE KARAKTER .....	267
5.6	SAMEVATTING .....	267

## HOOFSTUK 6

### GENRES, KONVENSIES EN KARAKTERS

6.1	INLEIDING .....	269
6.2	GENRE EN GENREKONVENSIES .....	270
6.2.1	Inleiding .....	270
6.2.2	Genres in kinder- en jeugverhale.....	274
6.2.3	Konvensies en vernuwing in kinder- en jeugverhale.....	282
6.2.4	Die leser en die teks: leesbelangstelling en evaluering van die teks .....	289
6.3	KARAKTERS EN KONVENSIES IN KINDER- EN JEUGVERHALE.....	294
6.3.1	Inleiding .....	294
6.3.2	Die vorm van die storie.....	295
6.3.3	Die wêreld van die jong karakter.....	300
6.3.3.1	Die rol van volwassenes.....	300
6.3.3.2	Kinders en diere.....	304
6.4	TEKSREALITEIT, KONVENSIES EN KARAKTERS .....	306
6.4.1	Inleiding .....	306
6.4.2	Realisme in kinder- en jeugverhale .....	309
6.4.2.1	Realistiese adolessente fiksie – die adolessent in die middelpunt.....	313

## INHOUD VERVOLG

6.4.2.2	Historiese verhale – ideologie, verhaalvorm, ruimte en karakter .....	319
6.4.2.3	Avontuur – romantiek versus realisme.....	326
6.4.2.4	Reeksverhale – formule vir sukses .....	332
6.4.3	Fantasie in kinder- en jeugverhale – 'n wêreld en karakters van sy eie .....	338
6.5	SLOTSOM.....	346

## HOOFSTUK 7

### PRAKTIESE TOEPASSING: *OP JOHANNES SE EILAND*

7.1	INLEIDING.....	349
7.2	AGTERGROND VAN DIE MANUSKRIP .....	350
7.2.1	Motivering vir die skryf van die verhaal (die storie agter die storie) .....	350
7.2.2	Die storie .....	351
7.2.3	Die geskiedenis van die manuskrip.....	352
7.3	KEURERSVERSLAE.....	353
7.3.1	Manuskrip 1 (Januarie 1996) – Keurdersverslag 1 .....	353
7.3.1.1	Keurdersverslag 1 .....	354
7.3.1.2	Wysigings aan manuskrip 1.....	355
7.3.2	Manuskrip 2 (Januarie 1998) – Keurdersverslae 2A en B .....	355
7.3.2.1	Keurdersverslag 2A.....	356
7.3.2.2	Keurdersverslag 2B.....	356
7.3.2.3	Kommentaar oor keurdersverslae .....	357
7.4	TOEPASSING: DIE KEUSE, SKEP EN VOORSTELLING VAN KARAKTERS IN <i>OP JOHANNES SE EILAND</i> .....	359
7.4.1	Inleiding.....	359
7.4.2	Genrekonsensies, lewens- en wêreldbeskouing en die implisiete leser.....	360
7.4.3	Die vertelsituasie: die personale fokalisator en koverte verteller .....	356
7.4.4	Identifisering: leserbetrokkenheid by karakters.....	371
7.4.5	Die karakters.....	374
7.4.6	Karaktervorming tydens redigeerfase – praktiese toepassing .....	376
7.4.6.1	Inleiding.....	376
7.4.6.2	Karakterkeuse .....	377
7.4.6.3	Karakterskepping .....	379
7.4.6.3.1	Bronne van karakters en wyses van karakterskepping.....	379

7.4.6.3.2	Karakertoerusting (Karakterprofiel) .....	380
7.4.6.3.3	Formaat van karakterprofiel .....	382
7.4.6.3.4	Karaktervoorstelling .....	385
7.5	SLOTSOM .....	386

## HOOFSTUK 8

### BESLUIT

8.1	INLEIDING .....	387
8.2	DIE KEUSE, SKEP EN VOORSTELLING VAN KARAKTERS IN VERHALE VIR 11-14-JARIGES .....	389
8.2.1	Inleiding .....	389
8.2.2	Die teikengroep .....	390
8.2.3	Die teikenleser .....	393
8.2.4	Vanweë die leser: kind-, mens- en wêreldbeskouing .....	396
8.2.5	Die verskillende genres en genrekonvensies .....	397
8.2.6	Die vertelstrategie, vertelsituasie en vertelinstantie .....	399
8.2.7	Identifisering met karakters .....	401
8.3	KARAKTERVORMING .....	402
8.3.1	Die keuse van karakters .....	404
8.3.2	Skep van karakters .....	404
8.3.3	Voorstelling van karakters .....	406
8.4	BESLUIT .....	407

### BYLAES

A	Manuskrip 1 .....	409
B	Manuskrip 2 .....	414
C	Johannes se siekte .....	419
D	Manuskrip 3 .....	422

**FIGURE EN TABELLE**

Figuur 2.1	<i>Leserresponsteorieë aan die hand van die primêre teoretiese perspektief (Beach, 1993:9)</i> .....	28
Figuur 2.2	<i>Psigologiese en fisiese oorsaaklikheid soos voorgestel met behulp van werklikheidspeenvolgings en in vertellingswerklikheid (McConaughy, 1982:582)</i> .....	37
Figuur 2.3	<i>Voorgestelde verhouding tussen die aard van storietekst, vraagtipe en skema-inhoud in terme van moeilikheidsgraad van taak (McConaughy, 1982:582)</i> .....	38
Figuur 2.4	<i>Afleidings ten opsigte van spraakhandelinge, sosiale en literêre konvensies (Beach, 1985:112)</i> .....	40
Figuur 3:1	<i>Die verband tussen die fases van karakterskepping, die skryfproses en tekswêreld</i> .....	109
Figuur 3:2	<i>Karakterskepping as organiese groeiproses soos voorgestel deur Human (1990:20)</i> .....	111
Figuur 3:3	<i>Uitbreiding van Human se model van karakterskepping</i> .....	112
Figuur 3:4	<i>Vestiging en toerusting van karakter (Swain, 1990:21)</i> .....	131
Figuur 3.5	<i>Skryffases, karaktervorming, verhaalvlakke en die lineêre struktuur van die dramatiese verhaal</i> .....	156
Figuur 4.1	<i>Narratiewe kommunikasie-model</i> .....	158
Figuur 4.2	<i>Uitgebreide model van die narratologiese prosesse</i> .....	161
Figuur 6.1	<i>Kategorisering van kinderboeke volgens ooreenkoms al dan nie met die werklikheid (geloofwaardigheid) (Warlow, 1977a;83)</i> .....	277
Figuur 6.2	<i>Kategorisering van kinderboeke – voorbeelde (Warlow, 1977a;82)</i> .....	278
Figuur 6.3	<i>Verhaaltipologie soos afgelei uit die werk van Ghesquiere (Ghesquiere, 1982:147-160)</i> .....	278
Figuur 7.1	<i>Skryffases, karaktervorming, verhaalvlakke en die lineêre struktuur van die dramatiese verhaal</i> .....	376
Figuur 8.1	<i>Aspekte wat ter sake is ten opsigte van die keuse, skep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges</i> .....	403

## INHOUD VERVOLG

Tabel 3.1	<i>Storie en diskoers soos aangetref in die werk van Stephens (1992:18)</i> .....	84
Tabel 4.1	<i>Vergelyking van verskillende vertelsituasies voorgestel deur Knight (Knight, 1997:133)</i> .....	195
Tabel 5.1	<i>Ontwikkelingstadia in responsformulering (Applebee, 1978:124)</i> .....	227
Tabel 7.1	<i>Karakterprofiel van Dawie van der Merwe</i> .....	383
Tabel 7.2	<i>Karakterprofiel van Samuel Bothma</i> .....	384

# HOOFSTUK 1

## Inleiding

### 1.1 INLEIDING

Die mening word soms gehuldig dat kinderboeke nie spesifiek vir sekere leserbehoefes, of vir bepaalde ouderdomme geskryf word nie – die skrywer druk hom bloot uit in die vorm wat die beste pas by wat hy wil sê (Lohann, 1972:11-12). Die implisiete leser is egter volgens Elsabe Steenberg (1986:86) reeds ter sprake wanneer die skrywer besluit oor die gestalte wat 'n werk gaan aanneem: "Sulke implisiete lesers het net vae omtrekke – elk het rofweg die vorm van 'n kind, jeugdige of volwassene. Maar hoe vaag en algemeen ook, bepaal 'n implisiete leser die aard van die uiteindelijke boek reeds in sy beplanningstadium: dit gaan 'n kinder-, jeug- of volwasseneboek wees."

Kompetisies soos die *Sanlamprys vir Jeuglektuur* wat op lesers van 12–18-jarige ouderdom gerig is, en die ontwikkeling van boeke vir 'n bepaalde teikenmark (vergelyk Tafelberg se *Tersia Thom*-boeke, en Perskor se *Monstermaan*- en *Reënboograntreks*) bevestig dat tekste met 'n bepaalde lesersgroep en leserbehoefes in gedagte geskryf kan word. Hierdie teikengroep kan vaag en algemeen wees (12–18), of kan spesifiek afgebaken wees (jong lesers wat van speurverhale hou). Die ouderdomsgroep 11–14 jaar kan moontlik as sodanige lesersgroepering dien.

Die skrywer bou, deur die keuse van karakters, handeling, woordgebruik, sinsbou en verteltegnieke, die leser van sy keuse by implikasie in die teks in (D.H. Steenberg, 1991:38). Hierdie besluite bepaal in hoë mate of die skrywer in sy bedoelings met die teks slaag. Aangesien stories eintlik oor karakters gaan, is die keuses wat die skrywer hier uitoefen, van groot belang. Uit gesprekke met uitgewers van kinder- en jeugliteratuur blyk

dit egter dat manuskripte dikwels ten opsigte van karakterbeelding tekort skiet. Ook in boekresensies en -keuring en met toekennings word geslaagde karakters as baie belangrik beskou.

Kan 'n skrywer doeltreffende en doelmatige karakters vir 'n bepaalde lesersgroep skep? Is daar aspekte wat die skrywer van kinder- en jeugverhale in besonder in ag moet neem wanneer oor karakters in die verhaal besluit word? Oefen die wyse waarop karakters geskep en toegerus word, en die 'voorstelling in die teks, 'n invloed op die effektiwiteit daarvan uit? Kan 'n teorie ontwikkel word wat as riglyn vir skrywers gebruik kan word? Kan die skryfkuns enigsins baat by dié bevindinge?

Dit is vrae soos hierdie waarop dié studie antwoorde soek.

## 1.2 AKTUALITEIT VAN DIE NAVORSING

In sy studie *Opleiding in skeppende skryfwerk vir volwassenes in Afrikaans* toon Marais (1994) aan dat opleiding in skeppende skryfwerk in Afrikaans reeds goed gevestig is en dat 'n beduidende hoeveelheid literatuur beskikbaar is, maar dat die formele opleiding in die vak aan universiteite navorsing oor 'n groter verskeidenheid fasette noodsaak. Een van dié fasette kan die genres kinder- en jeugliteratuur, en in besonder die bestudering van die strukturelemente daarvan, wees. Aangesien karakters in hoë mate die sukses van 'n verhaal bepaal, is dit van belang om hieraan aandag te gee.

Kinder- en jeugliteratuur het waarskynlik nog altyd – veel meer as wat by literatuur vir volwassenes die geval is – rekening gehou met die aard en behoeftes van die teikengroep. Tóg het normatiewe beoordeling in die verlede daartoe gelei dat sekere subgenres as minderwaardig of as nadelig vir die kinderleser beskou is, byvoorbeeld koshuisverhale, ligte avontuurverhale en reeksboeke. Die gewildheid van hierdie leesstof beklemtoon egter 'n bepaalde leserbehoefte. Hiermee saam vra die klemverskuiwing in die literêre teorie (naamlik dié vanaf die teks as outonome studieobjek na die leser en sy belewing daarvan) dat die tradisionele en steeds algemeen geldende sienings oor die aard, funksie, beoordeling en resepsie van jeugliteratuur opnuut in oënskou geneem moet word (Snyman, 1994:47).

Bestaande navorsing oor kinder- en jeugliteratuur in Afrikaans is hoofsaaklik vanuit letterkundige, biblioteekkundige en/of opvoedkundige perspektiewe (vgl. Steenberg, 1979, 1986b; Snyman, 1987, 1988; en Lohann, 1972, 1986). My eie MA-verhandeling (Greyling, 1984) het gehandel oor ruimte in die Afrikaanse kinderboek. 'n Baanbrekerstudie oor die skryfkuns in Afrikaans, en spesifiek dié van die kinderverhaal, is Theron (1993) se verhandeling waarin 'n paradigma vir die skryf van 'n kinderverhaal ontwikkel is.

Karakters en karaktervoorstelling in Afrikaanse kinder- en jeugliteratuur is in beperkte mate ondersoek, maar dit is nog geensins vanuit die perspektief van die skryfkuns bestudeer nie. Navorsing oor karakter en karakterisering in Afrikaans behels letterkundige studies gerig op literatuur vir volwassenes, en is hoofsaaklik verteenwoordigend van ouer literêre teorieë (byvoorbeeld J.P. Smuts, 1975). Onlangser studies benader karakter vanuit die narratologie.

### 1.3 SENTRALE TEORETIESE ARGUMENT

Ofskoon kinder- en jeugliteratuur as selfstandige en afsonderlike genres beskou word, blyk dit reeds uit die benaming en definisie daarvan dat daar nie eenstemmigheid oor die grense daartussen en die aard daarvan bestaan nie. Verskeie terme, dikwels oorvleuelend, word aangetref, byvoorbeeld kinderliteratuur, jeugliteratuur, tienerliteratuur en literatuur vir jong volwassenes. Dié veeltal van terme word ook elders aangetref, byvoorbeeld "Kinder-", "Jugend", en "Adolescentenliteratur" word in Duits en Nederlands gebruik; en in Engels figureer "teenage books"; "juvenile fiction"; "young adult literature"; ensovoorts. Teoretici is dit nie eens oor die grense tussen kinder- en jeugliteratuur, of die definisie daarvan nie – vergelyk Lewis (1980:213), Ghesquiere (1982:10-11), Steenberg (1992:193, 202) en Snyman (1988:12-16). Wat wel betreklik algemeen aanvaar word, is dat die term kinder/jeugliteratuur in 'n hoë mate op die *veronderstelde leser* daarvan dui (Ghesquiere, 1982:10; Hunt, 1991:64). As gevolg van dié veronderstelde leser kan heelwat van die verskille in definisie, aard en verwagting van die genre/s teruggevoer word na wisselende kind- en mensbeskouings en die verdeling tussen literêre en sosiale prioriteite. Hollindale (1992:21) merk tereg op: "People slip without realizing it from talking about children's books to talking about educational philosophy."

Ten spyte van verskillende benaderings, definisies en beskrywings van die genre, is daar aspekte wat telkens ter sprake kom en tot die geheelbeeld daarvan bydra. Jeugliteratuur bestaan nie in isolasie nie, maar weerspieël as duidelik herkenbare subsisteem ook die wetmatighede van die polissisteem (Ghesquiere, 1982:10). Indien 'n skrywer benewens die algemene wetmatighede van die polissisteem ook dié van die subsisteem ken en bemeester, behoort hy of sy in staat te wees om dit volgens behoefte aan te pas en 'n geslaagde produk te lewer.

Die sentrale teoretiese argument wat geld is dat 11–14-jariges 'n kenmerkende profiel vertoon wat hul as unieke lesersgroep onderskei. Hieruit volg dat 'n verband tussen die lesersprofiel en genrekonvensies aangetoon, in besonder op die strukturelement karakter toegepas, en sodanig beskryf en gestruktureer kan word dat dit toepassingsmoontlikhede in die skryfkuns het.

#### **1.4 DIE DOEL VAN DIE ONDERSOEK**

Die doel van die ondersoek is om in die leemte wat bestaan ten opsigte van skryfkuns oor die algemeen, en karakters in jeugliteratuur in besonder, te voorsien.

Daar word beoog om –

- vas te stel of 11–14-jariges wel 'n kenmerkende profiel vertoon wat hul as unieke lesersgroep van ander kan onderskei;
- vas te stel of daar 'n verband tussen die lesersprofiel (onderskeidende kenmerke, leesbelangstelling, leesproses, ensovoorts) en genrekonvensies aangetoon kan word en op die strukturelement *karakter* van toepassing gemaak kan word;
- genrekonvensies wat waarskynlik die grootste invloed uitoefen op die keuse, skep en voorstelling van karakters in 'n verhaal, te identifiseer; en
- die bevindinge sodanig te beredeneer, te beskryf en te struktureer dat dit praktiese toepassingsmoontlikhede in die skryfkuns het.

## 1.5 BENADERINGSWYSE, NAVORSINGSMETODES EN VERDERE ONTPLOOIING VAN DIE ONDERSOEK

### 1.5.1 Benaderingswyse

In die ondersoek na die aard, definisie en grensafbakening van kinder- en jeugliteratuur kom die volgende aspekte telkens ter sprake: kinder- en jeugliteratuur is op 'n bepaalde lesersgroep met eiesoortige kenmerke, vermoëns en behoeftes gerig. As gevolg van die besondere leser, speel die werklikheidsbeskouing 'n belangrike rol ten opsigte van die aard, evaluering en aanwending van die genre. Hierbenewens word in die gesprek rondom die literatuurvorm dikwels gewag gemaak van die verskillende en eiesoortige subgenres, die beleweniswêreld van die jeugdige, en stylkenmerke (vgl. Ghesquiere, 1982; Van Zyl, 1988; Hollindale, 1992; Steenberg, 1992; Stephens, 1992). Daar word vermoed dat dié aspekte die grootste invloed op die onderskeie strukturelemente – en dus ook op *karakter* – uitoefen.

Ten opsigte van *karakters* word dikwels verwys na die aantoonbare verband tussen die ouderdom, leeftyd fase of eienskappe van die teikengroep en sentrale personasies. Identifisering met karakters is telkens ter sprake (Meyer, 1988; Donelson & Nilson, 1989; De Beer, 1991; Wiehahn, 1991; Stephens, 1992; Peck, 1994).

Bostaande uitskieters is as basis gebruik vir terreinafbakening, verdere ondersoek en beredenering. Die uitgangspunt was dat, indien dié aspekte met die teikengroep en skeppingselement *karakter* in verband gebring kan word, dit die essensie van karakterkeuse, -skep en -voorstelling in verhale vir 11–14-jariges sal omvat.

Die genres kinder- en jeugliteratuur staan nie los van die oorkoepelende polisistiem nie. Die werkswyse wat telkens gevolg word, is om van die algemene na die besondere te redeneer. In hierdie studie word dus eers na gemeenskaplikhede gekyk en daarvandaan op die besondere gefokus. Afleidings wat gemaak word, word op die teikengroep, tersaaklike genre en die strukturelement *karakter* toegespits. In die bespreking is die literêre kommunikasiesistiem (sender, boodskap, ontvanger) ter sprake.

### 1.5.2 Navorsingsmetodes

Die primêre navorsingsmetode behels literatuurstudie vanuit verskeie dissiplines. Benewens literêre teorie en die skryfkuns, word insigte vanuit die psigologie, opvoedkunde en leserkunde ook betrek. Daar word gepoog om resultate van empiriese studies met die skryfkunsteorie en -praktyk in verband te bring.

Die literatuurstudie word deur teksstudie aangevul. Vir illustrasiedoeleindes word hoofsaaklik van Afrikaanse kinder- en jeugverhale gebruik gemaak. Hierdie werke word uiteraard nie in die bibliografie tot die proefskrif vermeld nie, behalwe waar regstreeks uit 'n werk aangehaal is.

Redigering van 'n eie manuskrip (*Op Johannes se eiland*, Franci Greyling) dien as ondersoek na, en illustrasie van die praktiese toepaslikheid van die teoretiese bevindinge.

### 1.5.3 Ontplooiing van die ondersoek

Hoofstuk 2 fokus op die leser. Die teikengroep word afgebaken en gedefinieer waarna die ontwikkelingskenmerke nagegaan word om sodoende 'n algemene beeld van die 11–14-jarige te verkry. Hierna word die *teikenleser* van naderby beskou deur te bepaal hoe die jeugdige verhale, en in besonder karakters, lees. Gesigspunte vanuit die psigologie en opvoedkunde word betrek met resente leserkundige ondersoeke wat lig werp op die verhouding tussen *leser* en *karakter*. As gevolg van die jeugdigheid van die teikengroep speel lewens- en wêreldbeskouing 'n belangrike rol in die genre. Die invloed hiervan op karakters en implikasies vir die skrywer word aangedui.

In Hoofstuk 3 word *karakter* vanuit die perspektief van die literêre teorie en skryfkuns bestudeer om 'n teoretiese raamwerk daar te stel. Aandag word onder meer gegee aan karaktertipeologie, -klassifikasie en -definisie, moderne verhaalteorie, en die vraag of karakters mense is. *Karakter* in die skryfkuns word hanteer deur dit met die fases van die skryfproses in verband te bring en onderskeid te tref tussen die keuse, skep en voorstelling van karakters. Die fases van karaktervorming word gestruktureer met die oog op verdere toepassing.

'n Nuwe verband bestaan tussen die vertelproses en die voorstelling van karakters. Hoofstuk 4 belig dié verhouding deur hantering van die vertelsituasie teen die agtergrond van teorie oor die narratiewe proses. Die genrekonvensies wat in kinder- en jeugliteratuur ten opsigte van vertelstrategie, vertelsituasie, en vertelinstantie geld, word nagegaan, en die implikasies hiervan vir karakters word aangedui.

Leseridentifikasie met karakters dra grootliks by tot die genot wat 'n jong leser uit 'n verhaal put. Dié aangeleentheid kom in Hoofstuk 5 ter sprake. Die begrip *identifikasie* word gedefinieer en literêre beskouinge in verband met narratiewe distansie nagegaan. Die funksie en werking van literatuur, die effekte van identifikasie en die unieke wyse waarop dit in by die teikengroep funksioneer, word aangedui. Keuses deur die skrywer beïnvloed die afstand tussen leser en karakter. Die implikasies hiervan vir die aard van die teks, die keuse van karakter en die gebruik van skryfegnieke word vasgestel.

Kinder- en jeugliteratuur word gekenmerk deur verskeie tekstipes of subgenres. Hoofstuk 6 ondersoek die verband tussen genres, genrekonvensies en karakters. Aandag word gegee aan genretipologie, leserverwagtinge, en konvensies en vernuwingsmoontlikhede in die genre. Hierna word algemene konvensies ten opsigte van karakters in kinder- en jeugliteratuur bepaal, asook die wyse waarop dit in spesifieke tekstipes figureer. As bronne word veral gebruik gemaak van studies oor dié genre. Afrikaanse kinder- en jeugverhale word ter illustrasie gebruik.

Hoofstuk 7 dien as praktiese toepassing. Hierin word 'n eie manuskrip (*Op Johannes se eiland*) aan die hand van keurdersverslae en teen die agtergrond van die navorsingsbevindinge geredigeer. Die manuskrip word opnuut beskou en moontlike wysigings ter verbetering oorweeg. Hierna word die proses van karaktervorming tydens die redigeerfase geïllustreer deur 'n gedeelte van die verhaal oor te skryf.

Hoofstuk 8 behels 'n samevatting van die belangrikste navorsingsbevindinge en kan dien as riglyne vir die keuse, skep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges.

## 1.6 TERREINAFBAKENING EN TERMINOLOGIE

Die titel van die proefskrif baken die terrein af, naamlik *Die keuse, skeep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges*.

Die onderwerp word vanuit die perspektief van, en met toepassing op die skryfkuns beskou. Vanweë die fokus van die studie word sieninge uit die literêre teorie, psigologie, opvoedkunde en biblioteekkunde (veral leserkunde) ook hanteer. Die insigte vanuit verwante studievervelde word benut om tot verbreding van die skryfkuns te lei en vir die skrywer van waarde te wees.

Die omskrywing van terme word telkens by die tersaaklike afdelings gedoen en in konteks geplaas. Ter wille van lesersoriëntering word 'n woordomskrywing hier verskaf:

- *Karakter* – mens of mensgelyke instansie in 'n verhaal
- *Keuse van karakter* – die skrywer se besluit oor die karakter in die teks
- *Skeep van karakter* – proses waarvolgens 'n karakter uitgedink en toegerus word
- *Voorstelling van karakter* – die weergawe van die karakter in die teks
- *Karaktervorming* – die keuse, skeep en voorstelling van karakters
- *11–14-jarige* – 'n jeugdige in die vroeë stadium van die abstrak-kognitiewe denke
- *Verhaal* – die artistieke weergawe van die storie
- *Skrywer* – die woordkunstenaar; skepper van die verhaal
- *Skryfproses* – die proses waarvolgens tekste geskep word; dit behels die stimulus-, beplanning-, skryf-, redigeer- en publiseerfase
- *KJV* – dien as afkorting vir die omslagtiger kinder- en jeugverhale

## 1.7 SAMEVATTING

Stories gaan oor mense. Vir 'n jeugdige leser is betrokkenheid by 'n karakter en dié se doen en late een van die belangrikste redes waarom verhale geles en geniet word. Hierdie studie wil in die behoefte aan navorsing in die skryfkuns voorsien, in besonder ten opsigte van die strukturelement *karakter* in die jeugverhaal.

## HOOFTUK 2

### **Die teikengroep, teikenleser en lewens- en wêreldbeskouing in literatuur**

*In hierdie hoofstuk word aandag gegee aan die lesersprofiel van die 11–14-jarige asook die faktore ten opsigte van werklikheidsbeskouing wat 'n invloed op die keuse, skep en voorstelling van karakters vir hierdie teikengroep kan uitoefen.*

#### **2.1 ORIËTERING**

Die term kinder- en jeugliteratuur impliseer dat werke op spesifieke lesers gerig is. Grense is egter dikwels arbitrêr. Oor die neiging om boeke volgens ouderdomsgroep te sorteer, merk C.R. Lewis op: "For I need not remind such an audience as this that the neat sorting-out of books into age-groups, so dear to publishers, has only a very sketchy relation with the habits of any real readers. Those of us who are blamed when old for reading childish books were blamed when children for reading books too old for us. No reader worth his salt trots along in obedience to a time-table" (Lewis, 1980:213). Ander is egter van mening dat "despite the flux of childhood, the childrens' book can be defined in terms of the implied reader" (Hunt, 1991:64).

Dit maak sin om in 'n studie waarin leesstof vir 'n spesifieke ouderdomsgroep afgebaken is, by die bedoelde leser, sy kenmerkende eienskappe en behoeftes self te begin. 'n Skrywer wat die leser ken kan die teks aanpas om by die bevatlikheidsvermoë en belangstelling van die leser aan te sluit. Sulke aanpassings behoort 'n geslaagder produk as resultaat te lewer.

Om 'n profiel van die leser te verkry, word aanvanklik na die algemene kenmerke van die jeugdige gekyk. Teen die agtergrond van die historiese siening van die kind, en teen faseteorieë in besonder, word tersaaklike eienskappe van die 11–14-jarige belig. Veral

sosiaal-kognitiewe ontwikkeling kan moontlik vir die skrywer ten opsigte van karakters en karakterisering van belang wees.

Vervolgens word op die leser gefokus. Aspekte van leserresponsteorieë wat op die teikenmark van toepassing is word bespreek, met die klem op navorsing oor die wyse waarop karakters in fiksie geïnterpreteer word. Hierbenewens dra inligting oor leesvoorkeure tot volledigheid ten opsigte van 'n lesersprofiel by.

As gevolg van die opvoedingsverhouding waarin die jeugdige hom- of haarself bevind, speel lewens- en wêreldbeskouing 'n belangrike rol in literatuur vir dié lesersteiken. Ideologiese en religieuse beskouinge bepaal nie slegs die siening wat oor die kind of jeugdige gehuldig word nie, maar ook die vorm en inhoud van literatuur wat aan die kind verskaf word. Aangesien verhaalkarakters as draers van waardes in 'n verhaal optree, oefen die werklikheidsbeskouing van die gemeenskap en skrywer onafwendbaar 'n invloed op die keuse, skep en voorstelling van karakters uit.

## 2.2 DIE TEIKENGROEP

*"Children come in a variety of shapes, sizes and colours and are consistently inconsistent, predictably unpredictable" (Spink, 1989:ix).*

### 2.2.1 Inleiding

Die definisie van die kind is kultuurgebonde. "The way a cultural group thinks about children determines the way the adults interact with children, the kinds of environments that are developed for children, and the nature of the expectations that will exist for children's behavior" (Newman & Newman, 1978:3).

Oor die eeue heen het verskeie konsepte oor die kind bestaan – heelwat hiervan in stryd met mekaar. Reeds uit die antieke wêreld blyk verskillende benaderings ten opsigte van die kind. Aan die een kant word bewyse gevind van brutaliteit, mishandeling en misbruik van kinders, maar ook van spesiale aandag wat aan hulle gegee is (Santrock, 1986:7).

Gedurende die sestiende en sewentiende eue is die kind in Engeland en Frankryk as miniatuurvolwassene beskou – die gevolg daarvan was dat volwassenes en kinders dieselfde ervarings gedeel het en min voorwerpe of omgewings spesifiek vir kinders ontwerp is. Die middeleeuse puriteinse siening oor die kind was dat die kind inherent sondig is. Groot druk om aan morele verwagtinge te voldoen is aan die kind gestel, en 'n opvoedingsomgewing met die hoofdoel om sosiale norme en etiese standaarde te kommunikeer, is geskep (Santrock, 1986:7). Met die opkoms van die Renaissance word twee bykomende beskouinge oor die kind gevind. Onder invloed van John Locke (1693) is die kind beskou as 'n skoon lei – *tabula rasa*. Hiervolgens is geen onderskeid tussen individue getref nie, en dieselfde ideale omgewing sou vir alle kinders geskik wees om kultureel aanvaarbare standaarde van gedrag aan te leer. Jean-Jacques Rousseau (1762) se siening dat die kind inherent goed is, het die verwagting gestel dat die opvoeding 'n kind se behoeftes in ag moet neem en individuele oordeel moet versterk. As gevolg van sosiale en ekonomiese realiteite word die siening dat 'n kind die besitting van die volwassene is (met die doel om as ekonomiese bron te dien) aangetref – dit was veral die geval waar kinders nie uit die huis gestuur is om opvoeding te ontvang nie. Moderne denke oor die kindertyd as 'n fase in ontwikkeling, neem 'n aanvang met Darwin se evolusieteorie. Hiervolgens word die kind as ontwikkelende persoon beskou en die kindertyd as 'n fase of reeks fases met unieke kwaliteite. Die onderskeid van 'n diskrete lewensfase tussen dié van kind en volwassene kry eers vroeg in die twintigste eeu gestalte met die verskyning van G. Stanley Hall se werk *Adolescence*. Dit het 'n verandering in die beskouing van die jeugjare gebring. Die eietydse siening van die jeugdige word deur Santrock (1986:8) verwoord: "We now conceive of childhood as a highly eventful and unique period of life that lays an important foundation for the adult years and is highly differentiated from them."

Die verskillende konsepte van die kind – as miniatuur volwassene, inherent sondig, skoon lei, inherent goed, besitting, ontwikkelende persoon – het almal moderne variasies, met die gevolg dat in 'n pluralistiese gemeenskap 'n veelal sieninge oor die kind bestaan (Newman & Newman, 1978:1-14). Hierdie verskeidenheid word ook in die opvoedkundige sielkunde en in modelle ten opsigte van menslike ontwikkeling aangetref. Klaringmodelle plaas telkens klem op 'n ander aspek van menslike ontwikkeling, soos ook blyk uit die benamings daarvan. Só word onderskei tussen die biogenetiese model, leer- en gedragsteoretiese model, behaviorisme, gestaltpsigologie en psigodinamiese, sosiologiese en ekologiese modelle.

Hierdie modelle beïnvloed mekaar onderling en dra sodoende tot die eklektiese karakter van kinderpsigologie by (Van Niekerk, 1986:6).

Ten opsigte van adolessente-psigologie onderskei De Wit en Van der Veer (1979:27-41) ses hoofstrominge, naamlik psigobiologies, psigososiaal, geesteswetenskaplik, antropologies, psigodinamies en faseteoreties. Die faseteorieë, wat in Europa ontstaan en in hoë mate sedert die sestigerjare oorheers het, gaan van die veronderstelling uit dat ontwikkeling 'n vaste ritme van wanbalans en stabiliteit vertoon. Dié teorieë het 'n sterk leeftydsgebonde en deskriptiewe karakter. Hiervolgens word die jeugperiode in verskeie fases ingedeel, soos pre-puberteit, puberteit en adolessensie, wat telkens deur die unieke aard daarvan gekenmerk word (De Wit & Van der Veer, 1979:39).

Verskeie besware word in die literatuur teen die faseteorieë geopper, waarvan die belangrikste die volgende is:

- Die interne rywordingsproses word sentraal gestel en gee as gevolg hiervan min aandag aan die diversiteit van ontwikkeling op grond van kulturele en sosiale invloede;
- die leeftydsaanduidinge vir die begin en einde van die fases is nie gelykwaardig nie en suggereer abrupte oorgange wat in werklikheid nie bestaan nie; en
- daar is 'n veeltal faseteorieë wat verskillende indelingskriteria gebruik en tot gevolg het dat daar volgens een of ander teoretikus op bykans elke leeftyd 'n nuwe fase begin – die empiriese fundering hiervoor is gering.

Ten opsigte van dié kritiek word aangetoon dat ryping wel 'n voorwaarde is om tot bepaalde aktiwiteite te kom, maar dat 'n aktiewe aanpassingsproses met intensiewe interaksie tussen individu en omgewing noodsaaklik is vir verdere ontwikkeling. In moderne faseteorieë soos dié van Kohlberg word leeftydsaanduidings nie meer as vaste grense aangebied nie, sodat die fase-indeling nie meer bloot karakteristieke gedrag vir 'n bepaalde leeftyd aangee nie, maar vaste volgorde in ontwikkeling beskryf (De Wit & Van der Veer, 1979:40).

Desnieteenstaande die besware teen die fase- en ontwikkelingsteorieë, geniet dit wye erkenning en kan dus ook in hierdie studie gebruik word om 'n meer gedefinieerde beeld van die 11–14-jarige te verkry.

My teoretiese uitgangspunt sluit by die siening van Van Niekerk (1986:19) aan: "As mens verander elke persoon kontinu op grond van die feit dat hy fisiek groei; dat sy gevoelstruktuur nie staties bly nie; dat sy insigte verbreed; dat sy waardehiërargie verbreed." Ontwikkeling vind kontinu plaas en algemene kenmerke kan in 'n homogene leeftydsgroep verwag en aangetoon word, alhoewel ontwikkeling in elke individu op unieke wyse plaasvind.

Wanneer die ontwikkeling van kinders ter sprake is, word aandag aan verskeie ineen-geskakelde aspekte gegee, byvoorbeeld fisies, intellektueel, taal, emosioneel, persoonlikheid, sosiaal, moreel en geestelik. Vir die doel van hierdie studie word gekonsentreer op die eienskappe wat van waarde kan wees om 'n beeld van die 11–14-jarige, en in besonder sy begrip van karakters te kan vorm. Veral die kognitiewe en sosiaal-kognitiewe aspekte word uitgelig. Aansluitend hierby word affektiewe, morele en liggaamlike ontwikkeling hanteer. Bestaande studies oor kinder- en jeugliteratuur, asook leesresponsteorieë en empiriese navorsing steun sterk op dié ontwikkelingstendense.

### **2.2.2 Wie is die 11–14-jarige? Definiëring en bepaling van die teikengroep**

Verskillende uitgangspunte oor die posisionering van die ouderdomsgroep 11–14-jaar word gevind. Die basiese verdeling is die fases van babatyd, kindertyd en adolessensie. Skrywers is dit egter nie eens oor die grense hiertussen nie. Só onderskei Erikson tussen die kindertyd (0–6 jaar), jeugperiode (6–12 jaar) en adolessensie (12–18 jaar). Vir Santrock (1989:18-19) strek die kindertyd van 2–11 jaar en adolessensie vanaf 10/13 tot 18/22. Karmel en Karmel (1984) tref ook 'n onderskeid tussen vroeë en middelkindertyd, maar voeg 'n subgroepering by laasgenoemde, naamlik die pre-adolescente-fase (9–12 jaar). Laasgenoemde outeurs verdeel adolessensie in vroeë (12–14 jaar), middel- (14–17 jaar) en laat-adolessensie (18–21 jaar). Hierdie siening sluit by dié van Remplein aan wat onderskei tussen vroeë puberteit, hoog-puberteit, jeugkrisis en adolessensie. Remplein wat adolessensie as die tydperk tussen 16,5 en 21 jaar beskou, toon elkers aan hoe die ontwikkeling-tempo ten opsigte van seuns en meisies verskil.

Uit bostaande blyk dit dat daar nie eenstemmingheid oor die onderskeie lewensfases bestaan nie. Sommige navorsers beskou die 11–14-jarige as adolessent, terwyl ander dié

ouderdomsgroep in die laat-kindertyd of pre-adolessensie plaas. Nie alle navorsers verdeel die adollesentestadium verder in vroeë en laat-adolessensie nie.

Die mening word soms uitgespreek dat adolessensie 'n gefabriseerde lewensfase is wat slegs in die westerse samelewing aangetref word. Tóg word dit algemeen as psigologiese term en diskrete fase aanvaar. Die status, aard en duur van adolessensie hou egter met kulturele en individuele biologiese faktore verband. Santrock (1989:341) wys op dié verskynsel wanneer hy opmerk: "(T)he end of adolescence is more heavily determined by the cultural standards of when adulthood is reached as opposed to the more visible biological markers that indicate the onset of puberty." As gevolg van die eise wat 'n hoogs geïndustrialiseerde samelewing aan 'n nuwe toetreders tot die arbeidsmark stel, word al hoe langer opleidingstye benodig en word die jeugdige sodoende verplig om langer van 'n ouer afhanklik te wees. Waar die adollesent as afsonderlike lewensfase met eie behoeftes (en koopkrag) beskou word, wette bestaan wat die kind beskerm, en segregasie tussen jeugdige en volwassenes op sommige terreine bestaan, bring verslapping van formaliteit, homogene kleredrag en dieet, en media soos televisie, die wêreld van die volwassene en dié van die kind nader aan mekaar. Biologiese ryping vind ook al hoe vroeër plaas.

Teen hierdie agtergrond maak Hunt (1991:60) die stelling: "(C)hildhood is not now (if it ever has been) a stable concept. The literature defined by it, therefore, cannot be expected to be a stable entity."

Die verskillende beskouing oor die jeugdige word verder weerspieël in die terme wat vir literatuur vir dié groep gebruik word, byvoorbeeld jeugliteratuur, "youth literature", "young adult novel", tienerliteratuur, ensovoorts. Veranderende kind- en mensbeskouinge bring mee dat die benaminge vir die literatuur ook verander – die term "young adult literature" word byvoorbeeld vir 'n toenemend jonger leser gebruik. Dieselfde term kan dus op heel verskillende teikengroepe of genres dui. Gepaardgaande hiermee verskil teoretici oor die aard van en grens tussen kinder- en jeuglektuur. Ghesquiere (1982:11) beskou kinderliteratuur as gerig op die peuter tot die 11 of 12-jarige, en jeugliteratuur (12–16 jaar) as sinoniem met puberteit en adolessensie. Volgens Steenberg (1993:202, 192) het kinderliteratuur 'n kind tussen ongeveer ses en elf of twaalf in die oog, maar gee toe by die grens tussen elf of twaalf oorvleueling tussen die genres kinder- en jeugliteratuur moontlik is. Ia

van Zyl (1988:9-10) onderskei tussen letterkunde vir kinders (6–10); jeug (11–16) en jong volwassenes (17–24).

'n Indeling wat waarskynlik veral met Piaget se stadia van kognitiewe ontwikkeling verband hou, is dié wat onder andere deur Tucker (1981) en Carlsen (1971) gebruik word. Hulle identifiseer 11–14-jariges as afsonderlike lesersgroep – die indeling wat in dié studie as vertrekpunt gebruik word.

Streng gesproke kan literatuur vir die teikengroep as *jeugliteratuur* beskou word. Die term jeugliteratuur het egter 'n wyer toepassing wanneer dit ook as leesstof vir die ouer adolessent (jong volwassene) gebruik word, of selfs as oorkoepelende term vir sowel kinder- as "tiener"-literatuur. Die studie het as fokus dié segment van jeugliteratuur wat op die jonger jeugdige gerig is. Om verwarring te voorkom word *ouderdomsgroep* as aanduiding gebruik. Deur dié neutrale verwysing word ook gepoog om die psigologies gelaaide "beeld" wat met die begrip *adolessent* vereenselwig word, en die valse verwagting wat die term *jong volwassene* oproep, te vermy.

Die uitgangspunt van dié studie is dat die ouderdomsgroep 11–14 jaar as 'n oorgangsfase beskou kan word. Die 11–14-jarige vertoon toenemend eienskappe van die adolessent, met gepaardgaande kognitiewe, liggaamlike, affektiewe en normatiewe verandering. Aangesien daar nie eenstemmigheid ten opsigte van die plasing van die groepe bestaan nie, sal in opstelling van die profiel van die teikengroep na eienskappe van 'n persoon in die laat kindertyd sowel as vroeë adolessensie gekyk word. Verder moet in ag geneem word dat ontwikkeling nie noodwendig teen dieselfde tempo plaasvind nie, en dat groot individuele verskille aangetref word. Hierbenewens verskil die ontwikkeling tussen die geslagte ook opmerklik.

Dieselfde uitgangspunt geld wanneer literatuur ter sprake kom. Uitsprake ten opsigte van literatuur wat op die ouer kind en jonger tiener gerig is, word betrek. In die bespreking word, waar nodig, 'n onderskeid tussen die genres kinder- en jeugliteratuur getref. Ander waarnemings geld egter vir sowel kinder- as jeugboeke. Om die omslagtige term te vermy, word die afkorting *KJV* in dié geval gebruik. Eweneens word die term *jeugdige* vir die leser gebruik. Die terme kind, tiener, adolessent, jong mens en jong volwassene word wel gebruik indien dit van toepassing is of by die terminologie van die bronne aansluit.

## 2.2.3 Ontwikkelingskenmerke van die 11–14-jarige

### 2.2.3.1 Kognitiewe ontwikkeling

Piaget se teorieë oor kognitiewe ontwikkeling geniet, ten spyte van besware daarteen, steeds wye erkenning. Volgens Piaget bestaan 'n ooreenkoms tussen biologiese groei en ontwikkeling van die intellek en kan dit in verskillende stadiums onderskei word. Elkeen van die fases verteenwoordig 'n betekenisvol verskillende en kwalitatief meerdere intellektuele bekwaamheid en dien as belangrike voorstadium vir die volgende (Van Niekerk, 1986:22).

Die hoofstadia wat Piaget onderskei, is die volgende:

1. *Sensories-motoriese stadium (0–18 maande)*: In dié fase wat in besonder die verwerking van taal behels, is die kognitiewe aktiwiteit op sinuiglike ervaring gebaseer.
2. *Intuitiewe/voor-operasionele stadium (18 maande – 7 jaar)*: Die grammatikale strukture van taal vermeerder aansienlik, terwyl die ontwikkeling van simboliese denke en spel kenmerkend is. Die verband tussen dele word nie raakgesien nie, en daar word van die besondere na die besondere redeneer.
3. *Konkreet-operasionele fase (7–11 jaar)*: Die kind ontwikkel die vermoë om logies en objektief te dink en kan ook verhoudinge insien. Hy of sy is in staat tot hiërargiese klassifikasie. Probleemoplossing is beperk tot probleme waarin nie meer as twee klasse, dimensies of verhoudinge ter sprake kom nie (Hill & Palmquist, 1978:2).
4. *Formeel-operasionele periode (11–16 jaar)*: Die denke in dié fase is bevry van die konkrete werklikheid, terwyl preokkupasie met die denke 'n belangrike kenmerk is.

Die 11–14-jarige bevind hom of haar in die formeel-operasionele denkfase. Met die ontwikkeling van dié denkfase wat op 11 of 12 jaar begin, maak die kind hom los van konkrete denke. Die kind wat hierdie denkfase bemeester het, is in staat om effektief te redeneer oor die hede, verlede en toekoms, oor die hipotetiese, en oor verbale proposisionele probleme. Waar die konkreet-operasionele denker probleme in isolasie hanteer, is die formeel-operasionele denker in staat om teorieë en hipoteses in die oplossing van probleme te gebruik en verskeie intellektuele denkvaardighede gelyktydig aan te wend. Formeel-operasionele denke vereis sowel 'n goed ontwikkelde begrip van oorsaak en gevolg as

wetenskaplike beredeneringsvaardigheid. "Formal thought has the structural properties of being hypothetical-deductive, scientific-inductive, and reflexive-abstractive" (Wadsworth, 1989:116). Formeel-operasionele denkers verstaan metafore.

Die kind word toenemend in staat tot introspeksie; kan oor sy of haar eie denke en gevoelens dink asof dit objekte is, en kan eie denke analiseer (Wadsworth, 1989:116). In dié tydperk begin kinders hulle eie gevoelens oor en idees van mense ontwikkel – heelwat hiervan idealisties.

Navorsers wys daarop dat nie alle kinders in hierdie ouderdomsfase van formeel-operasionele denke gebruik maak nie, en dat daar onderling heelwat individuele variasie is. So kan 'n persoon byvoorbeeld vir 'n sekere taak (byvoorbeeld analise van algebraïese vergelykings) formeel-operasionele denke gebruik en vir 'n ander (byvoorbeeld verbale probleemoplossingstake) konkreet-operasionele denke (Sanrock, 1986:358). Volgens Piaget (Hill & Palmquist, 1977:4) is dit waarskynlik dat formeel-operasionele denke die eerste getoon, en eerder gebruik word, in dié aktiwiteite of domeine waarin die individu die sterkste motiveering het. Ontwikkeling vind nie noodwendig geleidelik plaas nie – kwantumspronge kan plaasvind – terwyl 'n persoon ook oor latente intellektuele vermoëns kan beskik wat nie noodwendig geaktualiseer word nie. Van Niekerk (1986:22–23) toon aan dat individuele verskille aan kulturele verskille toegeskryf kan word, terwyl die ontwikkeling en gebruik van denkvaardighede sterk afhanklik is van intellektuele stimulasie soos dié van die skoolomgewing.

### **2.2.3.2 Sosiaal-kognitiewe begrip**

Sosiaal-kognitiewe begrip behels die individu se konsep van homself en ander. Soos aangetoon, verander denke vanaf die middelkinderjare na adolessensie van minder konkreet na toenemend abstrak. Soortgelyke denkpatrone word ten opsigte van vorming van persoonlike konsep aangetref.

Ten opsigte van veranderings in sosiale begrip voor en gedurende vroeë adolessensie word twee navorsingsrigtings deur Hill en Palmquist (1977) onderskei, naamlik teorieë oor indrukvorming ("impression formation") en rol-aanneming ("role taking").

### 2.2.3.2.1 Indrukvorming

Vyf onderskeibare kategorieë van verweefde prosesse, naamlik differensiasie, desentrering, abstrahering, afleidings/gevolgtrekinge en organisasie word ten opsigte van indrukvorming aangetoon (Hill & Palmquist, 1977).

- *Differensiasie* behels die vermoë om onderskeidende eienskappe in ander te kan aantoon. Waar voorskoolse kinders onderskeid tref op grond van konsepte soos *pa* en *ma*, *goed* en *sleg*, begin laerskoolkinders differensieer ten opsigte van geslags- en generasie-rolle en sosiale klas. Hierna vind 'n geleidelike ontwikkeling plaas sodat ander later vanuit 'n verskeidenheid kategorieë en met verskillende eienskappe beskryf word. Soortgelyke verandering in persepsie en evaluering van die *self* word waargeneem (Hill & Palmquist, 1977:5). Ten opsigte van sensitiwiteit vir nie-verbale vorme van kommunikasie, bevind Rosenthal en andere (Hill & Palmquist, 1977:5) dat die grootste verandering tussen graad 5 en 8 plaasvind. (Mens sou waarskynlik kon aanneem dat die ouderdomsgrense in die onderskeie grade hier nie veel verskil van die Suid-Afrikaanse indeling nie.)
- *Desentrering*, die vermoë om 'n ander persoon se optrede en eienskappe onafhanklik van die eie te beskou, begin in middelkindertyd ontwikkel en neem toe in adolessensie. Adolessente begin hul mening oor ander persone as persoonlike indrukke beskou, en besef dat hul siening kan verskil van dié van ander waarnemers (Hill & Palmquist, 1977:7).
- Die toenemende neiging om persone van hul omgewing te onderskei, is 'n eienskap van *abstrahering* en differensiasie. Vanaf die middelkinderjare vind 'n afname plaas in die neiging om ander persone in terme van fisiese voorkoms, besittings en onlangse gebeure te beskryf, en 'n toename in die gebruik van houding, motiewe en persoonseienskappe. Toenemende gebruik van abstrakte beskrywingswyses word veral vanaf graad 6 gevind (Hill & Palmquist, 1977:6).

Carel Barenboim (Barenboim 1981:133, Schaffer, 1988:173) identifiseer drie ontwikkelingsfasies om die verandering in kinders se indrukke gedurende tydens die laerskooljare te beskryf. In die *gedragsvergelykende fase* (ongeveer 6–8 jaar) word maats in konkrete gedragsterme vergelyk en kontrasteer – byvoorbeeld "Sarie hardloop vinniger as Elsie" en "Sy teken die beste in die klas". Die *psigologiese saamgestelde fase* (8–10 jaar) behels dat indrukke van maats op stabiele psigologiese eienskappe gebaseer word ("Sy is gaaf"). In die *psigologiese vergelykende fase* (11–12 jaar) begin die pre-adolessent om ander te vergelyk en te kontrasteer ten opsigte van psigologiese dimensies ("Sarie is baie skamer as Tina"). Barenboim (1981:134) bevind dat, alhoewel baie min 11-jariges laasgenoemde stadium bereik het, die grootste aantal van 12–16-jariges tot die derde vlak gevorder het.

Ooreenkomste bestaan tussen die kind se beskouing van ander en van die self. Montemayor en Eisen (Schaffer, 1988:168-170) bevind dat jonger kinders (9–10-jaar) hulself in meer konkrete terme beskryf en kategorieëse inligting soos naam, ouderdom, geslag en adres, asook fisiese eienskappe en gunsteling-aktiwiteite verskaf. Pre-adolescente (11–12) se konsep oor die self word toenemend abstrak, totdat die adolessent hom- of haarself eerder psigologies definieer in terme van eienskappe, oortuigings, motivering en interpersoonlike verhoudings.

Robert Selman (Schaffer, 1988:169) het kinders se toenemende bewuswording van hul "private self" en "openbare self" bestudeer om so vas te stel in welke mate hulle bewus is van die verskil tussen die innerlike en uiterlike staat, en het bevind dat die kind se begrip van die openbare en private self toenemend abstrak word. Schaffer (1988:170) kom tot die gevolgtrekking: "The concrete 6-year-old who feels that her public image is an accurate portrayal of self gradually becomes a reflective adolescent who not only distinguishes between the public and private selves but also recognizes that the private 'self as knower' may not always understand why the public self behaves as it does."

- Die vermoë om *afleidings* te maak verhoog vanaf die middelkinderjare. Gevoelens kan nou geïnterpreteer word, en afleidings oor denke, bedoelings, motiewe en oorsake gemaak word sonder dat dit regstreeks verwoord of spesifiek aangedui hoef te word. Gollin (Hill & Palmquist, 1977:7) bevind in groepe met die mediaanouderdomme van

10.8, 13.6 en 16.6 'n substansiële toename in die vermoë tot afleiding – hy skryf dit aan die aanvang van puberteit toe. Ten opsigte van die twee ouer groepe het die meisies in genoemde studie beduidend beter as die seuns presteer.

- *Organisasie* kan beskryf word as die vermoë om verskillende en selfs teenoorstaande eienskappe in 'n betekenisvolle geheel te kombineer. Livesley en Bromley (Hill & Palmquist, 1977:11) is van mening dat metafoor en vergelyking, onderskeid tussen werklike en oënskynlike kwaliteite, hede en verlede en werklikheid en moontlikheid deur adolessente gebruik word om samehangende indrukke te vorm en aan te bied. Die tendens tot vorming van 'n eie persoonlikheidsteorie, kenmerkend van adolessensie, word as 'n proses van organisasie beskou. Barenboim (1981:138) reken dat die psigologies vergelykende fase aanduidend van die ontwikkeling van 'n implisiete persoonlikheidsteorie is. Deur 'n persoon se eienskappe met dié van 'n ander of 'n algemene norm te vergelyk, word 'n raamwerk van persoonlikheidsfunksionering gevestig. Volgens Barenboim (1981:138) toon hierdie vermoë tot psigologiese vergelyking 'n sterk verband met die herkenning van psigologiese afwykings – 'n tendens wat eers met adolessensie manifesteer.

#### **2.2.3.2.2 Rol-aanneming**

Navorsing oor rol-aanneming fokus op aspekte soos egosentrisme, verwysende kommunikasievaardighede, perseptuele, kognitiewe en affektiewe perspektiefneming, en rol-aanneming. Navorsingsresultate dui aan dat dit eers vanaf middelkinderjare is dat die kind spontaan en konsekwent die rol van 'n ander tydens sosiale interaksie kan inneem (Hill & Palmquist, 1978:13).

Die invloedrykste teorie wat die verskynsel dat die kind se konsep van homself en ander toenemend abstrak raak, wil verklaar, is dié van Robert Selman (Schaffer, 1988:176-180). Hy steun sterk op Piaget se kognitiewe ontwikkelingsfases, maar gaan verder deur te argumenteer dat die ontwikkeling van *rol-aannemingsvaardighede* in hoë mate bydra tot volwasse begrip van die self en ander – dié perspektiefneming betrek perseptuele en kognitiewe sowel as affektiewe aspekte. *Rol-aanneming* impliseer die bewustheid dat ander

persone 'n unieke perspektief het en dat mens gedeeltelike inligting oor hierdie perspektief het (Hill & Palmquist, 1977:12). Selman (Schaffer, 1988) se onderliggende aanname is dat, om 'n persoon te kan ken, mens in staat moet wees om die ander se perspektief aan te neem, en sy denke, gevoelens, motiewe en intensies te begryp – met ander woorde reken-skap moet kan gee van die innerlike faktore wat bedrag bepaal (Schaffer, 1988:179). In sy teorie oor rol-aanneming in interpersoonlike begrip ("role-taking analysis of interpersonal understanding") onderskei hy die volgende stadiums van sosiale perspektief-aanneming ("social perspective taking"):

1. *Egosentriese/ongedifferensieerde perspektief (3–6 jaar)*: Kind is onbewus van enige ander perspektief as eie.
2. *Sosiaal-informasionele rol-aanneming ("Social-informational role taking") (6–8 jaar)*: Hier besef die kind dat ander mense 'n ander perspektief as sy eie kan hê, maar glo dat dit net is omdat hulle ander inligting as hy het. Hy of sy is nie in staat om oor die denke van ander te dink of vooraf te weet hoe hulle sal optree nie.
3. *Self-refleksiewe rol-aanneming ("Self-reflective role taking") (8–10 jaar)*: Die kind besef dat sy eie en die ander se perspektief kan verskil, en kan nou ook die ander se gesigspunt in ag neem. Die kind besef ook dat 'n ander hom of haar weer in sy skoene kan plaas en dat reaksie op gedrag sodoende geantisipeer kan word. Die ander se perspektief en die eie kan egter nie terselfdertyd in ag geneem word nie.
4. *Wedersydse rol-aanneming ("Mutual role taking") (10–12 jaar)*: In dié fase kan die kind terselfdertyd die eie en ander se perspektief herken en besef dat 'n ander dit ook kan doen. Beide partye kan die self in die ander se plek plaas en die self vandaar beskou voor hy of sy besluit hoe om op te tree. Die kind kan nou ook die perspektief van 'n onbetrokke derde party veronderstel en aanneem, en kan antisipeer hoe elke deelnemer op 'n ander se siening sal reageer.
5. *Sosiale en konvensionele stelsel rol-aanneming ("Social and conventional system role taking") (12–15+ jaar)*: Nou probeer die kind die ander persoon se perspektief verstaan deur dit met die sosiale stelsel waarin hy funksioneer, te vergelyk.

'n Verband kan aangetoon word tussen Piaget se kognitiewe stadia en Selman se teorie: Die meeste konkreet-operasionele denkers funksioneer op vlakke 2 en 3, terwyl formeel-operasionele denkers vlak 4 bereik het (Schaffer, 1988:181). Nie-kognitiewe invloede vervul

egter ook 'n belangrike rol ten opsigte van rol-aannemingsvaardighede. Die belangrikste hiervan is sosiale ervaring. 'n Kind se bedreweheid as rol-aannemer beïnvloed en word beïnvloed deur sy of haar sosiale interaksie (Schaffer, 1988:181).

Samevattend blyk dit dat, ten opsigte van sosiaal-kognitiewe begrip, die kind toenemend minder egosentries word en besef dat ander se visie en siening van syne verskil; die vermoë verwerf om homself en sy maats in psigologiese terme te beskryf; die vermoë ontwikkel om afleidings te maak oor ander se gedrag om te besef dat uiterlike gedrag en innerlike motivering nie noodwendig ooreen kom nie; 'n eie teorie oor mense se persoonlikhede vorm; en homself in 'n ander se posisie en siening kan indink. Dié vermoëns is afhanklik van die toenemende vermoë tot abstrakte redenering. Die 11–14-jarige wat hom in die vroeë stadium van abstrakte denke bevind, sal dus toenemend hierdie vaardighede verwerf. Soos uit 2.3.3 blyk, is hierdie vaardighede baie belangrik vir die lesers se begrip van karakters.

### **2.2.3.3 Affektiewe en sosiale ontwikkeling**

Erikson (1959-1963) se teorie van psigososiale ontwikkeling het vanuit die psigoanalitiese tradisie ontstaan. Hy beklemtoon die sosiale en kulturele aspekte van ontwikkeling en die invloed wat die sameling op die individu het. Agt fases, elk gekenmerk deur 'n eiesoortige krisis of konflik, word onderskei (Schaffer, 1988:35). Die suksesvolle oplossing van elke lewenskrisis dien as voorbereiding vir die volgende. Die volgende fases, wat ook sosiale take genoem word, word ingedeel volgens verhouding teenoor die self en ander mense en kan een van twee opponerende resultate as uitkoms hê (Santrock, 1986:44; Van Niekerk, 1986:20):

1. *Vertroue teenoor wantroue (12 – 18 maande)*
2. *Selfstandigheid teenoor skaamte/skuld (18 – 36 maande)*
3. *Inisiatief teenoor skuldgevoelens (3–6 jaar)*
4. *Konstruktiwiteit teenoor minderwaardigheid (6–12 jaar)*
5. *Identiteit teenoor rolverwarring (adolessensie)*
6. *Intimiteit teenoor isolasie (jong volwassene)*
7. *Groei teenoor stagnasie (volwassene)*
8. *Ego-integriteit teenoor wanhoop (oud)*

Hiervolgens bevind die 11–14-jarige hom in die stadiums tussen *konstruktieweit x minderwaardigheid* en *identiteit x rolverwarring*.

Erikson beskou die tydperk tussen 6 en 12 jaar as die *jeugperiode*. Die fase word gekenmerk deur die verlange om nuwe uitdagings te bemeester. Dit is veral die verwerwing van sosiale en akademiese vaardighede wat tot selfvertroue lei. Onvermoë om dié vaardighede te verwerf, lei tot gevoelens van minderwaardigheid. Die belangrikste sosialisering-agente is die portuurgroep (skool en ander) en onderwysers (Van Niekerk, 1986:21; Schaffer, 1988: 36). Toenemende bewustheid van 'n groter wêreld, nuwe belangstellings en stokperdjies vorm deel van die fase.

Die fase 12–20 jaar is vir Erikson die belangrike oorgang tussen kindwees en volwasseheid. Die vraag waarmee die persoon nou worstel, is dié van eie identiteit: "Wie is ek?" Die adolessent moet 'n sosiale en beroepsidentiteit vestig ten einde verwarring ten opsigte van sy rol as volwassene te voorkom. Tydens hierdie fase is die portuurgroep die belangrikste sosialisering-agent (Santrock, 1989:36).

Afname in afhanklikheid van ouers en 'n toename in betrokkenheid by die ouderdomsgroep word reeds in die laat kinderjare gevind. Karmel en Karmel (1984:375) toon aan dat kinders 'n eie gemeenskap stig wat ook in adolessensie voortduur. Alhoewel ouers belangrik bly, neem die portuurgroep die oorwig in, sodat selfs 'n sekere vyandigheid teenoor volwassenes ontwikkel. Aanvanklik is die portuurgroep streng volgens geslag verdeel, met seuns en meisies wat verskillende groepe vorm. Vanaf grade 7 en 8 neem die belangstelling in die ander geslag toe en word begin om aktiwiteite soos partytjies, fliek, ensovoorts te deel. Die enkelgeslaggroepe bly egter naas deelname aan die groter groep voortbestaan (Karmel & Karmel, 1984:375).

Die "sameswering" van kindwees wat ongeveer in graad 4 'n aanvang neem, het 'n karakter van sy eie: "Teachers go on teaching and parents go on parenting, while children are busy passing notes, whispering, composing taunting verses, struggling for dominance, and creating their society in a thousand little ways in classrooms, in the back of station wagons, and primarily in school bathrooms. This is the time of secret clubs and clubhouse meetings;

some children even create their own secret language" (Karmel & Karmel, 1984:376). Dit blyk dat puberteit dié gemeenskaplikheid van kindwees verbreek en die portuurgroepsband versterk. "Their overwhelming preoccupation with physical attractiveness propels emerging adolescents to leave childish things behind" (Karmel & Karmel, 1984:376).

Die fase van 11–14 jaar word gekenmerk deur 'n verdere wegbeweeg van die ouers en huis na die portuurgroep, wat 'n belangrike rol speel en bykomende eise stel. Die adolessent word gekonfronteer met sake soos portuurgroepdruk en konformiteit, populariteit, groeppvorming, afsprake en verhoudings met die ander geslag (Santrock, 1989:378). Die adolessent wil graag outonoom wees en dit kan tot ouer-kind-konflik lei. Aanvaarding deur, konformiteit met, en gewildheid in die groep is baie belangrik, en is volgens Santrock (1989:378) veral opvallend tydens vroeë adolessensie. Vir suksesvolle identiteitsontwikkeling is die geleentheid om met verskillende rolle te eksperimenteer noodsaaklik. Indien 'n individu nie daarin slaag om 'n eie identiteit te vestig nie, kan dit identiteitsverwarring tot gevolg hê en daartoe lei dat hy hom onttrek, hom van vriende en familie isoleer, of die eie identiteit in die massa verloor (Santrock, 1989:379).

Heelwat navorsing oor sosiale begrip hou verband met morele ontwikkeling en oordeel (Hill & Palmquist, 1977:15) – 'n aspek wat vervolgens aandag geniet.

#### **2.2.3.4 Morele ontwikkeling**

'n Teorie ten opsigte van morele ontwikkeling wat wye erkenning geniet is dié van Lawrence Kohlberg vir wie morele ontwikkeling op morele redenering gebaseer is (Santrock, 1989:321). Alhoewel die stadia nie met spesifieke ouderdomsvlakke ooreenstem nie, en ook met mekaar oorvleuel, toon dit kenmerkendhede sodat 'n duidelike onderskeid daartussen getref kan word (Van Niekerk, 1986:24).

Kohlberg se vlakke van morele ontwikkeling is die volgende (Van Niekerk, 1986:24; Santrock, 1989:322):

1. *Fase 1 en 2: Voor-konvensionele vlak (geboorte tot 9 jaar):* Geen internalisering van morele waardes word getoon nie, en morele denke is op straf en beloning gebaseer.

2. *Fase 3 en 4: Konvensionele vlak (9-15 jaar)*: Internalisering van morele waardes funksioneer op tussenvlak. Die persoon onderwerp hom aan die standarde van ander, soos die ouers of gemeenskap.
3. *Fase 5 en 6: Na-konvensionele vlak (16 jaar tot volwassene)*: Moraliteit is ten volle geïnternaliseer. Die individu kan verskeie morele moontlikhede herken en oorweeg en 'n eie kode, uniek aan homself, of in ooreenstemming met die gemeenskap, ontwikkel

Die 11–14-jarige bevind hom oor die algemeen op die vlak van konvensionele morele ontwikkeling. In hierdie stadium is die verwagtinge van die familie, groep of nasie waardevol in eie reg, ongeag die gevolge. Hier is nie slegs konformiteit ten opsigte van persoonlike verwagtinge en sosiale orde ter sprake nie, maar ook lojaliteit, wat behels dat die status quo geregverdig word en met persone wat daarby betrokke is, geïdentifiseer word (Karmel & Karmel, 1984:412).

Twee fases word in die konvensionele vlak onderskei. Die eerste is interpersoonlike ooreenstemming ("*goeie seun/oulike meisie-oriëntasie*") waarin gedrag wat ander help en plesier en daarom goedgekeur word, voorop staan. Dit behels konformiteit ten opsigte van stereotipiese beskouinge oor wat as "natuurlike" gedrag beskou word. Gedrag word ook beoordeel in terme van die goeie bedoeling van die dader en nie die uitkomst nie. Die tweede fase staan bekend as "*wet-en-orde-oriëntasie*". Hier is die oriëntasie gerig op outoriteit, vaste reëls en die instandhouding van sosiale orde. Om jou plig te doen, respek vir outoriteit te toon en die bestaande sosiale orde te onderhou, word as korrekte gedrag beskou (Karmel & Karmel, 1984:412).

Kritici van Kohlberg se teorie wys daarop dat morele ontwikkeling meer kultuurgebonde is as wat Kohlberg glo; dat morele redenering nie noodwendig in pas is met die optrede van die persoon nie; en dat die morele dilemmas waarmee sy proefpersone gekonfronteer word, nie met werklike kwessies waarmee hulle te doen kry, ooreenstem nie (Santrock, 1989:325). Dit blyk ook dat konvensionele moraliteit die oorwegende moraliteitsbeskouing in adolessensie en volwassenheid bly (Hill & Palmquist, 1977:15).

### 2.2.3.5 Liggaamlike ontwikkeling

Die tydperk tussen 6 en 12 word gekenmerk deur liggaamlike aktiwiteit. Kinders het baie energie, en ontwikkeling van die grootmotoriese spiere stel die kind in staat om toenemend vaardig te word in aktiwiteite soos tusspring, fietsry, hardloop en rolskaats. Ontwikkeling van fynmotoriese vaardighede dra by tot presisie in kontrole en koördinasie (Karmel & Karmel, 1984:335). Waar by skoolbeginners die lengte van seuns en meisies nie verskil nie, kan, as gevolg van vroeëre ryping, meisies in grade 7 en 8 oor die seuns toring. Hierdie opvallende liggaamlike ontwikkeling begin by meisies op ongeveer 11 jaar en by seuns op 13 jaar, met die grootste toename in lengte op onderskeidelik 12 en 14 jaar (Craig, 1976:369).

Die fisiese ontwikkeling wat die aanvang van die adolessente-fase aandui, en aan dramatiese hormonale verandering toegeskryf word, staan as puberteit bekend. Sekondêre geslagseienskappe begin ontwikkel en die vermoë tot reproduksie word bereik (Gouws et al., 1979:250). Energievlakke en behoefte aan aktiwiteit wissel as gevolg van hormoon-skommelings en liggaamlike ontwikkeling.

Ten opsigte van die tempo van liggaamlike ontwikkeling van die 11–14-jarige is daar 'n groot verskil tussen seuns en meisies, asook 'n wye verskeidenheid individuele verskille. Die liggaamlike voorkoms en ontwikkeling van die 11–14-jarige kan dus die uiterstes wees. Op die ouderdom van 14 kan klasmaats wissel tussen 'n kind wat nog geen tekens van groei en liggaamlike ontwikkeling toon nie, tot ander wie se liggaamlike ontwikkeling bykans afgehandel is.

Die liggaamlike verandering bring gepaardgaande psigologiese gedrag mee, waarvan die belangrikste waarskynlik fassinerings met, en kommer oor, die veranderende liggaam is. 'n Opvallende belangstelling in voorkoms en liggaamsbeeld word tipies aangetref. Vroeë en laat rypwording oefen ook 'n invloed op die individu uit, terwyl seksuele houding en gedrag 'n eie kompleksiteit inhou, byvoorbeeld seksuele fantasie, selfbevrediging en hetero- en homoseksuele houding en gedrag (Santrock, 1989:351).

### 2.2.3.6 Samevatting

Vyf tipes ouderdom word volgens Karmel en Karmel (1984:410) by die pre-adolesent onderskei, te wete: chronologiese, fisiese, psigososiale, psigoseksuele en verstandsonderdom. Volgens dié outeurs is daar nie iets soos 'n normale patroon van ontwikkeling nie, en bestaan daar 'n groot verskeidenheid moontlikhede waarop dit in die individu voltrek. Dit laat hulle tot die gevolgtrekking kom: "Formulas never seem to work, and each boy, girl, and class must be treated in a creative, individual way" (Karmel & Karmel, 1984: 410).

Dit is vanselfsprekend dat die ontwikkeling tussen individue onderling verskil. Kulturele, sosiale en persoonlike agtergrond oefen ook 'n groot invloed op die ontwikkeling en vorming van 'n individu uit. Dit is nie binne die omvang van hierdie studie moontlik om 'n volledige beeld van die 11–14-jarige te kan gee nie. Deur aandag aan die algemene ontwikkeling te gee, is belangrike aspekte wat die bevatlikheidsvlak van die teikenleeser bepaal, aangeraak. Vervolgens word die leser en leesproses onder die loep geneem.

## 2.3 DIE TEIKENLESER

*"When we read, we look forward, we look back, we decide, we change our decisions, we form expectations, we are shocked by their non-fulfilment, we question, we muse, we accept, we reject..." (Iser, 1983:288).*

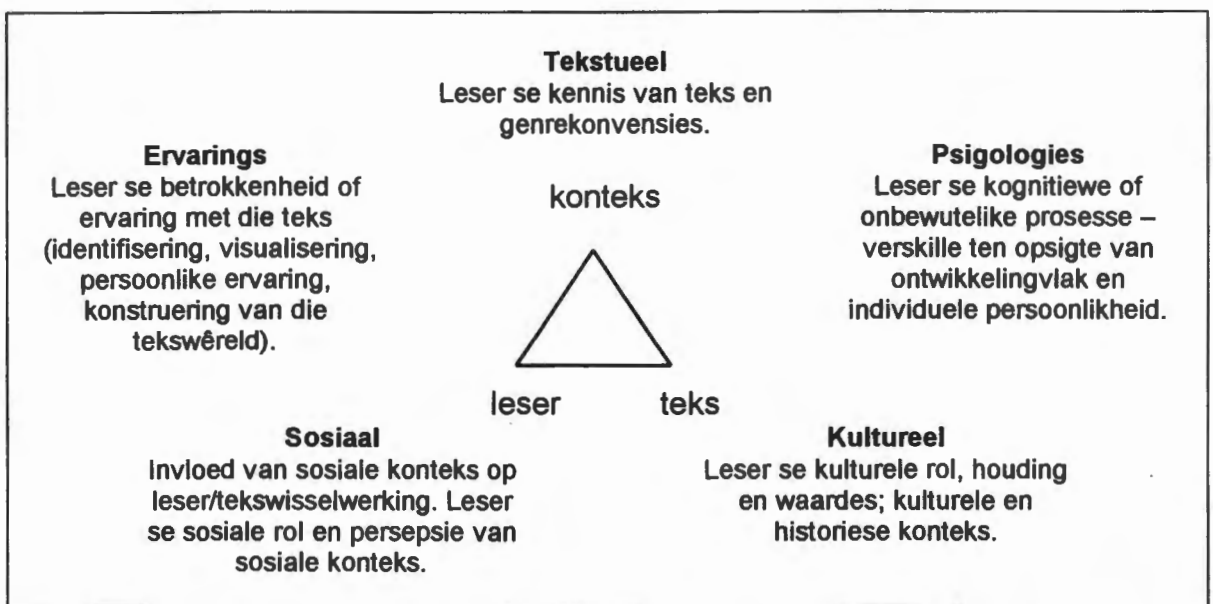
In hierdie afdeling word nagegaan watter faktore by die lees van fiksie ter sprake is; hoe die leesproses van kinders van dié van volwassenes verskil, en watter implikasies dit vir die skrywer in die keuse, skep en beelding van karakters kan inhou.

### 2.3.1 Inleiding

Lees behels 'n aktiewe proses waarin die leser saam aan 'n teks skep (Iser, 1983:279; Hunt, 1991:70). Oor die wyse waarop dié skeppings- of herskeppingsproses plaasvind bestaan verskillende uitgangspunte. Beach (1993) se samevatting en ordening van leserrespons-teorieë kan as 'n waardevolle oriëntasiepunt dien.

Drie historiese fases word in die moderne literêre teorie onderskei, te wete die pre-okkupasie met die skrywer, die teks, en die leser (Beach, 1993:1; Rossouw, 1992:427). Leserresponsteorieë omsluit 'n wye verskeidenheid houdinge teenoor en veronderstellings oor die rol van die *leser*, die *teks*, en sosiale en kulturele *konteks* wat die wisselwerking tussen leser en teks bepaal. Van dié teorieë gaan van die veronderstelling uit dat die teks die totale leeservaring bepaal; "on the other hand, some critics have come very close to insisting that the text is no more than an inkblot, whose meaning is created entirely by the reader" (Beach, 1993:2). Meer resente teorieë fokus op hulle beurt op die invloed van sosiale en kulturele konteks op leser/teks-wisselwerking.

Aspekte wat in lesersresponsteorieë onderskei word, is die rol van die leser, doel van repons, responsstrategieë, en reaksie ten opsigte van tekstipe en konteks (Beach, 1993:7). Beach orden die verskillende teorieë aan die hand van die primêre teoretiese perspektief, naamlik of dit teks-, ervarings-, psigologies-, sosiaal- of kultureelgerig is ("textual, experiential, psychological, social, cultural"). Elkeen van hierdie perspektiewe belig 'n verskillende aspek van die leser/teks/konteks-ooreenkoms (-transaksie) en bied verskillende verklarings vir betekenisvorming. "While a cognitive psychologist associates meaning-making with applying cognitive strategies, a social theorist finds meaning as inherent in the social dynamics of sharing responses" (Beach, 1993:9).



**Figuur 2.1** *Leserresponsteorieë aan die hand van die primêre teoretiese perspektief* (Beach, 1993:9)

"These five perspectives could be conceived of as moving from the specific to the global, from the textual and experiential theorists' focus on the immediate text/reader transaction to the psychologist's concern with cognitive and subconscious forces shaping the reader's transaction to the social and cultural theorists' interest in how social and cultural phenomena shape meaning" (Beach, 1993:9).

Die vroeëre teoretici (die narratiewe en estetiese teorieë) het, uitgaande van die strukturalistiese linguïstiek, meer op die leser se kennis van tekskonvensies en op sy ervaring gefokus. Gedurende die sestiger- en sewentigerjare was daar 'n toenemende belangstelling in psigoanalitiese en kognitiewe ontwikkelingsperspektiewe wat bygedra het tot die psigologiesgerigte leserresponsteorieë. Bestudering van perspektiewe vanuit die feminisme, sosiaal-konstruktivisme, poststrukturalisme, asook kultuur- en mediastudies, het in die tagtiger- en vroeë negentigerjare tot 'n meerdere belangstelling in die invloed van die sosiale en kulturele konteks op leesbegrip gelei (Beach, 1993:9).

Ten spyte van verskillende perspektiewe en aannames oor betekenisvorming, is daar in 'n hoë groot mate oorvleueling tussen die teorieë. Latere perspektiewe reageer dikwels op voriges en lig beperkinge uit. Die lokale – die fokus op die leser se ervaring en tekstuele kennis – word in die globale, die groter sosiale en kulturele omgewing, ingebed (Beach, 1993:9). Laasgenoemde outeur toon hoe lesers se ervaring van 'n teks onderling kan verskil, en hoe dié leeservaring deur die verskillende teorieë verklaar kan word en die verskillende reaksies toegeskryf word kan word aan kennis van tekskonvensies, wyses van ervaring, psigologiese aspekte, sosiale konteks en kulturele identiteit (Beach, 1993:14).

### **2.3.2 Hoe lees die 11–14-jarige?**

Verskillende uitgangspunte ten opsigte van leserresponse geld ook in die beskouing van die jeugdige leser en sy literatuur (kinder- en jeugliteratuur). Meganiese leesvermoë en taal-aspekte kom, waarskynlik as gevolg van die bedoelde leser, meermale ter sprake. Resente studies soos dié van Stephens (1992) ondersoek veral die verband tussen taal en ideologie.

Om 'n beeld te kan vorm van die jeugdige leser, en hoe die leesrespons van dié van die volwassene kan verskil, word die perspektiewe van Warlow (1977a), Holland (1985), Spink (1986), Hunt (1991) en Stephens (1992) kortliks hanteer.

Warlow omskryf lees as die proses waarin die leser woordgroepe en sinne in groter betekenseenhede saamsmelt en só verbale simbole in 'n persoonlike bewustheid van feitelike, kognitiewe en ekspressiewe inligting verander: ". . . it is a perceptual identification that locates the event in the entire structure of knowledge of the perceiver" (Warlow, 1977a:93). Noodsaaklike inhoudsondersteuning ("context support") word van buite die teks na die leesproses gebring. Dit is in besonder *literêre ervaring* waarin die leser kennis verwerf het van die taal en tekskonvensies; en *lewenservaring* waar die leser deur herinnering en waarneming geleer het hoe mense in sekere situasies voel en optree. Die verhouding tussen dié ervarings kan baie wissel.

'n Bedrewe leser is in staat om sy leestegniek by die moeilikheidsgraad van die teks, sowel as by die mate waarin hy wil begryp, aan te pas (Warlow, 1977a:94). Twee metodes van lees word onderskei, naamlik "meesleurende" en "kritiese" lees. Veral eersgenoemde is volgens Warlow kenmerkend van die kinderleser: "Really there appear to be two methods of reading fiction. Either the attention of the reader, particularly if a child, is focused exclusively on the Secondary World of the novel, his eyes are glued to the rapidly turning pages, his critical faculties are entirely suspended and he does not notice his mother yelling to him to come down to dinner; or else he reads more carefully, pausing to think, making mental notes of interesting points and considering whether the book is good or not" (Warlow, 1977a:94).

Holland (1985) se beskouing het vanuit die psigoanalitiese tradisie lank 'n invloed op leserresponsteorieë gehad. Lees word hiervolgens as 'n individuele ervaring en herskepping van die identiteit beskou. "We read, as we perceive other events, so as to achieve a new variation on our identity theme" (Holland, 1985:14). In dié herskeppingsproses word vier modaliteite onderskei, die sogenaamde DEFT: "expectations, defence, fantasies, transforming". Verwagtinge, karakteristieke verstandelike prosesse van verdediging en aanpassing, en persoonlike wensvervullingfantasie dra by tot die transformasie van die teks tot 'n morele, intellektuele, sosiale en estetiese samehang. Só word die eie identiteit herskep.

Holland (1985:17) beklemtoon dat lees 'n individuele ervaring is, maar spekuleer tog dat patrone van identiteitvorming, verdediging of fantasie ten opsigte van ouderdom- en kultuurgroepe en tydfases geïdentifiseer kan word.

Spink (1986:6-9) identifiseer faktore wat 'n leser se ontvangs van 'n teks beïnvloed en wat tot 'n individuele leeservaring lei. Die leeservaring word nie slegs deur die kwaliteit van die leesstof bepaal nie, maar ook deur dit wat die leser na die teks bring, naamlik die graad van leesvaardigheid, omstandighede van die leser (ingeslote die ontwikkelings- en opvoedingsvlak), die leser se verhouding met die skrywer, verwagting (byvoorbeeld die omslag, vorige boeke van skrywer, illustrasies), agtergrondkennis en eie ondervinding, assosiasies en persoonlikheid. Hy lig telkens aspekte uit wat op kinderlesers van toepassing kan wees. Ten opsigte van leesvaardigheid wys Spink daarop dat kinders dit maklik mag vind om 'n voor die hand liggende verhalende teks te lees, maar probleme kan ondervind met gebroke eenheid of begrip van historiese chronologie. In verband met agtergrondkennis is hy van mening dat die jong leser nie noodwendig 'n oningeligte leser is nie, en dat lesers ten opsigte van van areas soos rekenaarwetenskap en populêre musiek, oor uitgebreide kennis kan beskik. Spink (1986:8) lê daarop klem dat die totale leeservaring in 'n kulturele ruimte plaasvind wat die ontvangs daarvan sal beïnvloed.

Hunt (1991:70) beklemtoon die samehang tussen leser en begrip van 'n teks. Die leser se houding teenoor, en kennis en ervaring van boeke en die lewe, kulturele agtergrond en vooroordele asook persoonlike eienskappe soos ras, klas, ouderdom en geslag, is alles faktore wat bepaal wat 'n leser in 'n teks verstaan en as belangrik beskou, en dus die wyse waarop die teks begryp word, beïnvloed. Begrip van teks benodig twee vaardighede, naamlik begrip van *taal* en waarna dit verwys ("understanding what the language signifies"); en begrip van die *reëls van die spel* ("how the text works"). 'n Leser gee op verskeie wyses betekenis aan 'n teks, te wete:

1. *Meganies* – begrip van taal, sintaks, puntuasie, primêre sisteme van taalkodering.
2. *Denotasie* – woordbetekenis soos bepaal deur die taalgemeenskap.
3. *Konnotasie* – inhoudsbepaling deur persoonlike en literêre betekenisgewing.
4. *Verwysings* – na ander tekste of gebeure; literêre en kulturele sinspelings (inter-tekstualiteit).

5. *Toespelings op hoe teks werk; generiese verwagtinge* – kennis van die funksionering van 'n teks stel die leser in staat om 'n teks te begryp, byvoorbeeld om spanning te verstaan, verbande raak te sien, genres te onderskei en dus die graad van leesaandag te bepaal. Dié aspek onderskei die ontwikkelende leser van die sogenaamde volwasse leser.

Die ervaring of skepping van 'n teks behels volgens Hunt (1991) die samestroming (of botsing) van twee stelle kodes, naamlik dié van die *lewe* (kennis van die wêreld, moontlikheid en oorsaaklikheid) en die *teks* (tekskonvensies, generiese verwagtings, intertekstuele verwysings, ensovoorts). Hunt (1991) sluit by Warlow (1977a) aan, maar beklemtoon ook die belang hiervan vir sowel die teorie oor as die skep van tekste vir kinders. Hy (Hunt, 1991:90) waarsku teen 'n al te eenvoudige aanname ten opsigte van teks en leser. Die implisiete leser van kinderliteratuur is 'n ontwikkelende leser wat nie noodwendig dieselfde betekenis uit 'n teks as die volwassene haal nie. Faktore wat tot 'n ander leeservaring en interpretasie kan lei, is onder andere 'n eiesoortige kultuur, psigologie, lewenservaring, tekservearing en die totale struktuur van toespeling wat kan verskil. Hunt (1991:90) is van mening dat die verskil tussen hoe 'n volwassene en 'n kind lees, bepaal kan word deur vas te stel wat 'n kind *nie* kan doen nie. Hunt wil verder ook deur bestudering van die manier waarop 'n vaardige leser lees en betekenis gee, vasstel wat by 'n ontwikkelende leser ontbreek.

Stephens (1992:12) behandel sy teorie oor die leesproses vanuit die drie ineenskakelende komponente in 'n vertelling, naamlik *storie*, *diskoers* en *betekenis* (vgl. Hoofstuk 3). Storie is dit wat sekere karakters op 'n sekere plek en 'n sekere tyd doen; en diskoers die komplekse proses om dié storie te enkodeer – dit behels sowel dit wat gesê as dit wat geïmpliseer word: die keuse van woordeskat, sinsbou, volgorde, oriëntasie van verstellerstem teenoor vertelling en implisiete gehoor, verhouding tussen storie-elemente, toespeling, intertekstualiteit, ensovoorts. Stephens (1992:17) onderskei tussen primêre lees en sekondêre lees. Primêre lees behels storie en diskoers, terwyl betekenisgewing van sekondêre lees afhanklik is. Verder word twee leesperspektiewe onderskei. Mikroperspektief ("micro-discoursal perspective/bottom-up reading") begin met klein stukkies taal, naamlik woordeskat, semantiek en sintaks, en werk van hier na betekenis. Makroperspektief ("macro-discoursal perspective/top-down reading") vereis 'n hoër vlak van kennis ten einde 'n teks te verstaan. Kennis is nodig van die wêreld, inhoud, genres, narratiewe kodes en konvensies

wat diskoers saambind (Stephens, 1992:29). 'n Wisselwerking bestaan tussen dié twee leesperspektiewe: "The two interact because while there is always a top-down developmental, experiential and/or cultural factor present, interpretation of a written text must finally rest on its linguistic components" (Stephens, 1992:29). Betekenis word verkry deur "top-down" en "bottom-up" leesprosesse albei te gebruik – soms word dit deur die teksstruktuur vereis; in ander gevalle word dit deur die leser na die teks gebring. Die "onder-na-bo"-lees kom ooreen met begrip van die taal van Hunt (1991); en "bo-na-onder" met Hunt se begrip van die reëls van die spel (konnotasie, verwysing, toespeling).

Ten opsigte van dialoog oordeel Stephens (1992:34) dat die leser se toegang tot karakters in 'n gespreksituasie direkter is as in die aanbieding deur middel van 'n narratiewe of deskriptiewe wyse. 'n Leser sal dus waarskynlik meer geneig wees om van "onder-na-bo-lees" gebruik te maak. Navorsing ten opsigte van spraakhandeling ("speech act conditions") beklemtoon die belangrikheid om afleidings uit 'n gespreksituasie te kan maak (vgl. 2.3.3).

'n Aspek wat 'n groot rol in die begrip van 'n teks speel, is die aard en omvang van die sogenaamde *oop plekke* (Iser, 1983; Malan, 1985:53). Die invul van hierdie oop plekke deur die leser is 'n voorwaarde vir 'n aktiewe lesersrol en kommunikasie tussen teks en leser. 'n Leser kan sy eie besluite neem oor die wyse waarop openinge gevul word ten einde 'n geheelbeeld (gestalt) te verkry, met die gevolg dat 'n teks op verskillende maniere gelees en geïnterpreteer kan word. Iser (1983:280) wys daarop dat hierdie invulproses in tradisionele tekste onbewustelik plaasvind, maar dat moderne tekse dikwels só fragmentaries is dat dit dié soort lees doelbewus ontlok. Aansluitend hierby kan Eco se *oop* en *geslote* tekste betrek word. 'n Literêre werk is gewoonlik 'n oop teks omdat dit heelwat oop plekke het wat die leser tot aktiewe medewerking uitnoui (Malan, 1985:58). Ontspanningsverhale is hiervolgens *geslote* tekste. Sommige tekste sal dus meer aktiewe betrokkenheid van die leser verg omdat die leser heelwat eie afleiding moet maak; ander tekste het minder oop plekke en 'n meer geslote struktuur – hier word nie soveel aktiewe betrokkenheid van die leser gevra om die verhaal te voltooi nie.

Die skrywer kan volgens Chambers (1990:103) twee tipes oop plekke in 'n teks laat. Die eerste het te doen met 'n *skrywer se veronderstelling* (wetend of onwetend) oor die leser. 'n Skrywer se verwysing na 'n verskeidenheid dinge kan 'n aanduiding verskaf van aannames

oor sy implisiete leser se opvattinge, politiek, sosiale gebruike, ensovoorts. Hierdie veronderstellings van gemeenskaplikheid, is relatief onbelangrik, totdat dit in die teks begin domineer en die leser vervreem (veral wanneer die leser nie dieselfde opvattinge het of wil hê nie). Die tweede soort oop plek is *dié wat die leser uitdaag om deel te neem in betekenisvorming*. Om dié strategie te laat slaag, is die leser se samewerking onontbeerlik. "But unless a reader accepts the challenge, no relationship that seeks to discover meaning is possible. It is one of the responsibilities of children's writers, and a privileged one, so to write that children are led to understand how to read: how to accept the challenge" (Chambers, 1990:103).

"As a tale unfolds, the reader discovers its meaning. Authors can strive, as some do, to make their meaning plain, leaving little room for the reader to negotiate with them. Other authors leave gaps which the reader must fill before the meaning can be complete. A skilful author wishing to do this is somewhat like a play-leader: he structures his narrative so as to direct it in a dramatic pattern that leads the reader towards possible meaning(s): and he stage-manages the reader's involvement by bringing into play various techniques which he knows influence the reader's responses and expectations" (Chambers, 1990:103).

Combrink (1990:222) wys op die belangrikheid van balans vir 'n aangename leeservaring: "As die oop plekke in 'n teks te min is, raak die leser verveeld met die verhaal omdat hy nie voldoende aktiefskeppend betrokke is by die teks nie. Meer oop plekke vereis groter lesers-aktiwiteit. As daar aan die ander kant te veel oop ruimtes is, ervaar die leser die teks as onduidelik, onverstaanbaar of onsamehangend. Hy verloor die draad van die verhaal omdat daar te min aanknopingspunte met sy verbeelding is. Hy hou op met lees omdat die leeshandeling te veel van hom verg, te hoë eise aan hom stel."

Die leeswyse van die individu bepaal verder hoe, en in welke mate, oop plekke in 'n teks gevul en aan betekenisgewing meegedoen word. Drie *leesstrategieë*, te wete *singerigte*, *storiegerigte*, en *inligtinggerigte* lees ("point-driven", "story-driven", "information-driven") word deur Vipond en Hunt (1984) geïdentifiseer. *Storiegerigte* lees is gebaseer op die verskil tussen storie en diskoers, en neig om op intrige, karakter en gebeure te fokus en die diskoers waardeur karakters en gebeure aangebied word, te ignoreer. Vir hierdie leser sal 'n

"lekker leeservaring" voorop staan, en hy of sy sal nie verwag dat die wyse van vertelling tot die vestiging van 'n geldige punt bydra nie. *Singerigte* lees word deur drie kognitiewe strategieë gekenmerk, naamlik dié van samehang, narratiewe vlak en onderhandeling ("transactional"). Vipond en Hunt (1984) is van mening dat die leser wat storie- of inligtinggerig lees, nie onderhandelingstrategieë gebruik nie. "These readers take the actions and beliefs of characters at face value, without considering the possibility that everything about the characters can be seen in relation to what an implied author might be getting at" (Vipond & Hunt, 1984:272). Alhoewel storie- en inligtinggerigte lees aanvaarbare leeswyses is, sal dié leesstrategieë veel minder geneig wees om ironie te herken – byvoorbeeld tussen geïmpliseerde waardes en oortuigings van die karakters teenoor dié van die skrywer. 'n Leser kan sy leesstrategie volgens die doel aanpas, maar Vipond en Hunt (1984:269) gee toe dat sommige lesers selde, indien ooit, van "singerigte" lees gebruik maak. In 'n studie deur Hynds (1989:56) het hoërskoolleerlinge hulself as *storiegerig* in persoonlike lees en *inligtinggerig* in skoolleeswerk beskou. Alhoewel hulle in staat is om oor die "punt" van 'n storie te spekuleer, wil dit voorkom of die gebruik van hierdie lees-tegniek van eksterne faktore soos aandrang van 'n onderwyser of punttoekenning afhanklik is.

Ter samevatting: 'n Leser het 'n bepaalde verwagting van 'n teks. Twee belangrike verwagtingshorisonne (Rossouw, 1992:42), is volgens Jauss die verwagtinge wat met die werk self verband hou (genrekonvensies) en dié wat van die lewenspraktyk na die teks oorgedra word. Die 11–14-jarige beskik gewoonlik oor 'n betreklik uitgebreide woordeskat en goeie meganiese leesvermoë, terwyl hoër vlakke van betekenisgewing (konnotasie, intertekstualiteit en generiese verwagting) waarskynlik oor 'n wyer spektrum lê.

Beperkte lees- en lewenservaring kan by die jong en ontwikkelende leser tot gevolg hê dat sekere afleidings nie gemaak sal word nie (oop plekke nie ingevul word nie), en die leesresultaat om hierdie rede kan verskil van dit wat die skrywer in gedagte gehad het. Gepaardgaande hiermee sal die leesstrategie ook bepaal watter diskoersaspekte as belangrik beskou sal word.

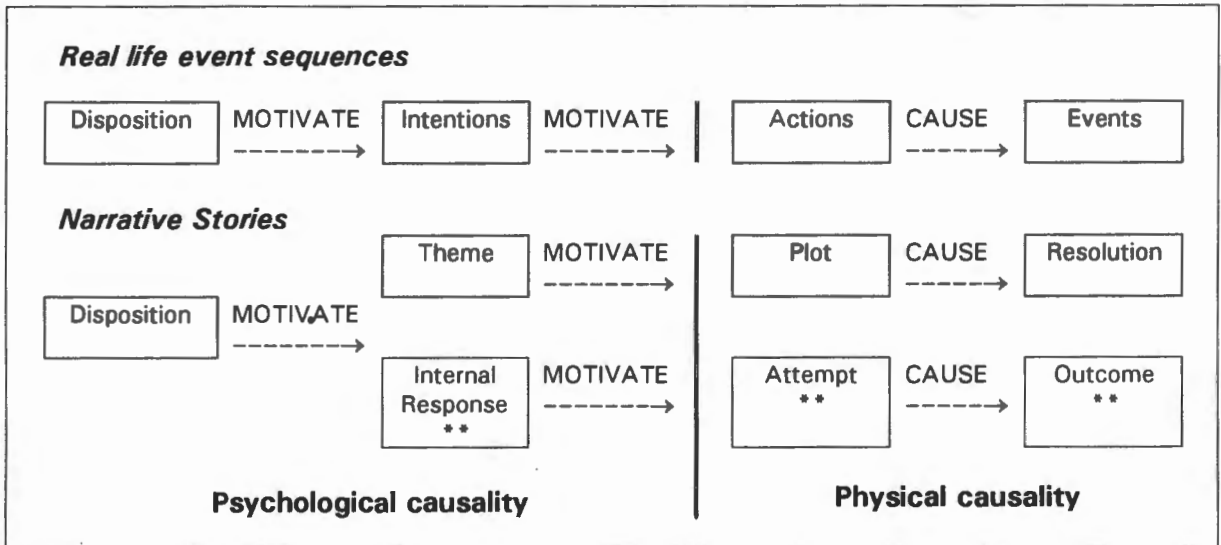
### 2.3.3 Betekenisgewing en begrip van karakters

"When we attempt to understand someone's actions, either in a story or in life, we depend on our knowledge of the world to predict and to explain what is happening. In the example, explaining why the character brought a ring and expecting him to propose both depend on knowing how people usually act in the social interaction of getting engaged. Without this information, we could not connect the ideas together, ignore irrelevant events, expect what may be coming, explain what has happened, analyze the character's intentions, empathize with his feelings; in short, we could not make sense of the situation. Understanding a story can be viewed as finding the right knowledge of the world to give the events coherence and explanation. Thus the knowledge of the world we use to comprehend the story will determine how we respond to it" (Black & Seifert, 1985:190).

Ten einde 'n teks te begryp, moet afleidings gemaak word. Soos in 2.3.2 aangetoon, behels die leesresultaat 'n wisselwerking tussen lewens- en leeservaring. Aangesien karakters onlosmaaklik deel van die storie is, is afleidings ten opsigte van karakters noodsaaklik vir begrip van die verhaal. Die mate waarin die begrip van karakters en karakteroptrede belangrik is, en omvang en aard van die lesersbetrokkenheid verskil onderling egter baie.

McConoughy (1982:580) beklemtoon die ooreenkoms tussen werklike lewenssituasies en die verhaalwerklikheid, en onderskei tussen fisiese en psigologiese oorsaaklikheid in 'n verhaal. Stories bevat gewoonlik *beskrywings* van of spesifieke *handeling* van karakters, sowel as *gebeure* wat die uitkoms van hierdie handeling kan wees; hierbenewens kan gebeure ook aanleiding tot karakteroptrede gee. "The causal relationships in chains of actions and events can be referred to as 'physical causality' " (McConoughy, 1982:580). Die aanname dat die aksie/gebeure-reeks doelgeoriënteerd is, impliseer ook dat karakters oor innerlike gesteldheid beskik wat aanleiding tot die optrede gee. Hierdie innerlike staat behels onder meer denke, gevoelens en bedoelinge wat die handeling voorafgaan. Karakters beskik verder oor eienskappe en ingesteldheid wat die denke, gevoelens en bedoeling rig. "This chain of internal states and dispositions leading to external actions can be referred to as 'psychological causality' " (McConoughy, 1982:580). Aangesien handeling en gebeure direk waarneembaar is, is fisiese oorsaaklikheid makliker om waar te neem en te begryp as psigologiese oorsaaklikheid.

McConaughy (1982:582) illustreer die verband tussen fisiese en psigiese oorsaaklikheid in die werklike lewe en stories met behulp van die skematiese voorstelling in figuur 2.2.



**Figuur 2.2** *Psigologiese en fisiese oorsaaklikheid soos voorgestel met behulp van werklikheidopeenvolgings en in vertellingswerklikheid* (McConaughy, 1982:582)

\*\* Is veral ten opsigte van karakters ter sprake. (\*\* SFG)

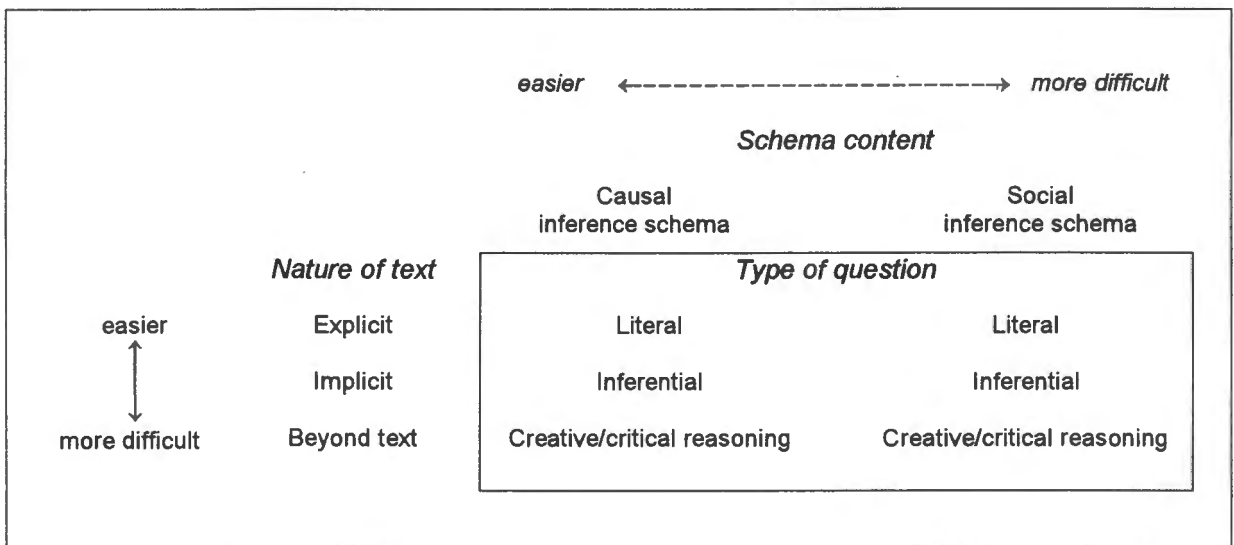
Die waarneming wat McConaughy ten opsigte van eksplisiete en implisiete inligting maak, is veral van toepassing op die voorstelling van karakters. Inligting wat eksplisiet verskaf word, is makliker om te onthou as inligting wat implisiet gegee word. Die aard van die inligting (psigologiese of fisiese oorsaaklikheid) is egter ook belangrik: "Information about motivation may be more easily retrieved by children if it is explicitly stated in the text, but, at the same time, will still be more difficult to retrieve than information about salient actions and events" (McConaughy, 1982:582).

Storieskemas verskil van mekaar deurdat dit nie dieselfde inset van 'n leser verwag nie (McConaughy, 1982:583). 'n Storieskema waarin die gebeure ("wát gebeur") beklemtoon word, is kognitief minder kompleks as dié wat ook sosiale afleidings verwag. In laasgenoemde sal psigologiese sowel as fisiese oorsaaklikheid belangrik wees. Hierdie verhaal verwag dus nie slegs insig in wát gebeur nie, maar ook in wáárom dit gebeur, en fokus op motivering vir die aksie/gebeure-reeks. "Thus, it includes the same superordinate com-

ponents of initiating event and resolution, but also adds the major goal of the character to create a theme for the plot structure. Implicit or explicit internal responses are also included as psychological causality for specific attempts and outcomes" (McConaughy, 1982:584).

Benewens die onderskeid tussen fisiese en psigologiese oorsaaklikheid in 'n verhaal, is ook die wyse waarop dit oorgedra word, belangrik vir begrip van karakters en 'n teks. Inligting kan direk (eksplisiet) verskaf word, of slegs geïmpliseer word en sodoende van die leser verwag om self die nodige afleidings te maak (vgl. Hoofstuk 3).

McConaughy (1982:582) onderskei tussen drie soorte vrae, naamlik letterlike vrae ("literal"); afleidings ("inferential") en kreatiewe of kritiese beredenering, en toon aan hoe dit verband hou met die aard van die teks (eksplisiet, implisiet of buite die teks) en moeilikheidsgraad. Alhoewel hierdie skema (figuur 2.3) op literatuuronderrig gerig is, kan dit van waarde wees ten opsigte van die voorstelling van karakters in die teks.



**Figuur 2.3** Voorgestelde verhouding tussen die aard van storieteks, vraagtipe en skema-inhoud in terme van moeilikheidsgraad van taak (McConaughy, 1982:582).

Garvey (1978:68) tref die onderskeid tussen fisiese (uiterlike) en psigologiese (innerlike) karaktereienskappe, en illustreer welke tipe afleidings van 'n leser verwag kan word. Drie tipes afleiding word onderskei, naamlik:

1. 'n Stel fisiese eienskappe verwag 'n psigologiese afleiding, byvoorbeeld 'Jan byt sy vingernaels en kyk in die kamer rond' impliseer 'Jan is senuagtig'.

2. 'n Stel fisiese en psigologiese eienskappe impliseer 'n psigologiese eienskap, byvoorbeeld 'Jan sien 'n slang', 'Jan word bang' impliseer 'Jan is bang vir slange'.
3. 'n Stel psigologiese eienskappe verwag 'n verdere psigologiese afleiding, byvoorbeeld 'Jan haat sy vader en het sy moeder lief' impliseer 'Jan het 'n Oedipus-kompleks' (Garvey, 1978:74-75).

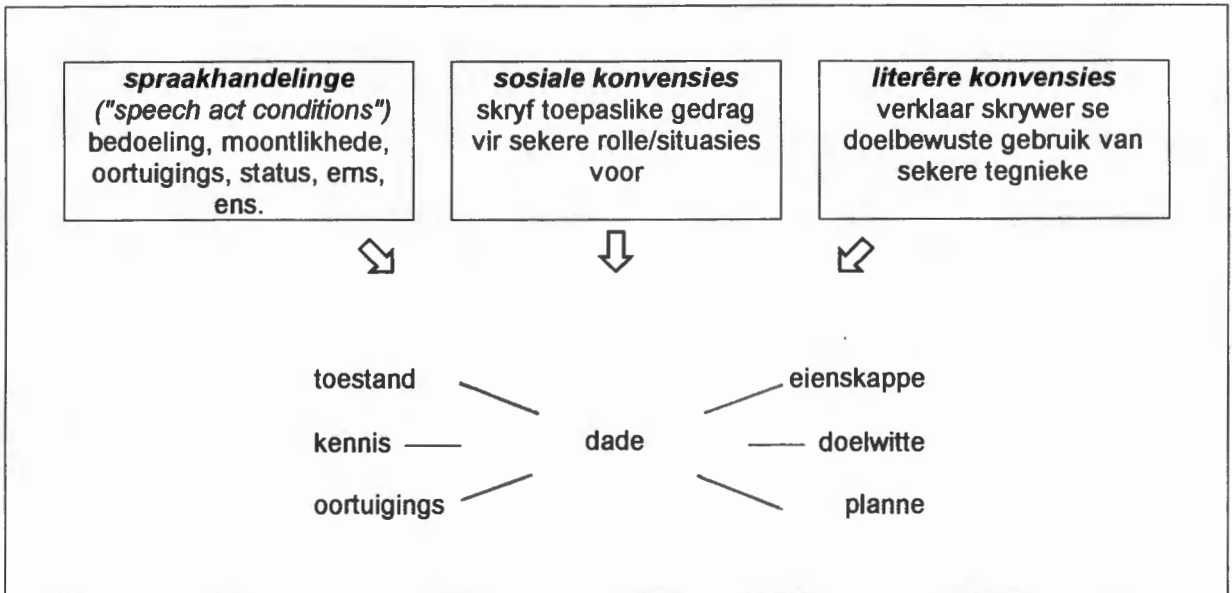
Aanluitend hierby toon bogenoemde outeur vier bronne van implisiete verbande aan ("implicational connections"), te wete:

1. *Logies*: 'X is swanger' impliseer 'X is 'n vrou'.
2. *Kultureel*: 'X bring 'n wind op' impliseer 'X is ongeskik' binne die westerse kultuur.
3. *Generies*: 'X dra 'n swart hoed' impliseer 'X is sleg' binne die konteks van die *Western*.
4. *Ko-tekstueel*: 'X respekteer sy moeder, en mev. Y herinner hom aan haar' impliseer 'X respekteer mev. Y'.

Volgens Garvey (1978:75) vind karakterisering plaas wanneer die leser die gewenste afleiding gemaak het.

Die afleidings uit dialoog of gespreksituasies vorm 'n belangrike aspek van die karakterisering. Beach (1985:104) toon aan dat die begrip van 'n teks nou saamhang met die vermoë om die geïmpliseerde betekenis van 'n gespreksituasie (dialoog) te begryp. Lesers gebruik dialoog in 'n verhaal benewens vir ooglopende gespreksafleidings, ook om gevolgtrekkings oor karakters se bedoelings, doelwitte, oortuigings, behoeftes, eienskappe, ensovoorts te kan maak. Hiervoor gebruik die leser vaste skemas in die vorm van vanselfsprekende of onuitgesproke kennis van diskoerskonvensies (spraakuitinge, sosiale gebruike, literêre konvensies). Omdat lesers hierdie konvensies ken, kan verskeie bedoelings wat deur die dialoog geïmpliseer word, afgelei word. Verskille in lesers se kennis van dié diskoerskonvensies lei tot verskillende afleidings oor dialoog.

Die afleidings ten opsigte van spraakhandelinge sluit nou aan by Garvey (1978) se waarneming, en kan met die volgende skema voorgestel word:



**Figuur 2.4** *Afleidings ten opsigte van spraakhandelinge, sosiale en literêre konvensies* (Beach, 1985:112).

Hieruit volg vanselfsprekend dat 'n jonger leser wat nie oor die nodige agtergrond, byvoorbeeld ten opsigte van verhaalskemas, kulturele en sosiale gebruike en genrekonvensies beskik nie, nie die nodige afleidings kan maak nie. 'n Aspek wat die skrywer vir jonger lesers beslis in gedagte moet hou. Verwysings wat maklik deur 'n volwasse of meer ervare leser begryp word, sal vir die jonger leser duideliker of meer eksplisiet oorgedra moet word. Die wyse waarop jong lesers karakters interpreteer geniet vervolgens aandag.

### 2.3.4 Die jeugdige leser se interpretasie van verhale en karakters

Verskeie studies is onderneem na die wyse waarop kinders verhale interpreteer. Hierdie navorsing het verskeie denkraamwerke en studieverde as vertrekpunt – byvoorbeeld die Opvoedkunde waar lees-, begrip- en literatuuronderrig ter sprake kom (Beach & Brunetti, 1976; McConaughy, 1982; Hynds, 1985, 1989; Shannon et al., 1988); of vanuit psigologiese rigtings ten einde meer oor die psigologiese aard van individue te wete te kom (Applebee, 1976; Jose & Brewer, 1984; Fox, 1990).

Uiteenlopende metodes word gebruik om data in te win. Dit wissel van vraelyste waar heelwat respondente betrek is en die inligting statisties verwerk word (Jose & Brewer, 1984), tot waarneming van enkelinge en of individuele onderhoude (Hynds, 1989). Net so

verskil die ouderdomme en onderrigvlakke. Van hierdie studies konsentreer op kinders van so jonk as ses jaar (Applebee, 1976), terwyl ander universiteitstudente en volwassenes betrek (Beach & Brunetti, 1976).

Afhangende van die doel van die ondersoek verskil die tekste en aanbieding daarvan. Van die studies maak van rapportering van vorige leeservaring gebruik (Applebee, 1976); in ander word slegs 'n storielyn gebruik (Black & Seifert, 1985); soms word verhale/stories spesifiek vir die doel van die navorsing geskep (Jose & Brewer, 1984) of word bestaande verhale aangepas (Shannon et al., 1988); elders word van die oorspronklike literêre werk gebruik gemaak (Beach & Brunetti, 1976; Hynds, 1985, 1989).

In die lig van bogenoemde kan bevindinge nie summier met mekaar vergelyk word nie. Tóg word tendense aangetref wat vir die skrywer van waarde kan wees. *Studies bevind nie slegs 'n verband tussen die kognitiewe ontwikkelingsvlak van die individu, sy konsep van, en die wyse waarop verhale verstaan word nie, maar ook 'n verband tussen sosiale begrip en die begrip van verhaalkarakters.*

Applebee (1978:123-125) vind 'n ooreenkoms tussen die wyse waarop kinders oor verhale verslag doen en Piaget se kognitiewe ontwikkelingsfases. Respondente in die pre-operasionele fase (2–6 jaar) se karakteristieke respons is om 'n verhaal of gedeeltes daarvan oor te vertel of op te som. 'n Konkreet-operasionele denker (7–11 jaar) is geneig tot opsomming en kategorisering van die verhaal, soos om te kenne te gee dat dit 'n avontuurstorie is. In die vroeë stadium van formeel-operasionele denke (12–15 jaar) neig die leser tot analise van die verhaalstruktuur of karaktermotiewe; vind begrip deur vergelyking plaas; en word die verhaal in die proses van oorvertelling herbeleef. In die later fase van formeel-operasionele denke (16 jaar tot volwassenheid) vind veralgemening plaas en word verhale beskryf in terme van die tema, vertellersperspektief, en die effek wat dit op die leser gehad het (vgl. Hoofstuk 5 oor Identifisering).

Die verband tussen kognitiewe en sosiaal-kognitiewe begrip en die begrip van die verhaal en karakters word deur verskeie ander studies bevestig.

Soos in 2.3.3 aangetoon, word lesers se begrip van 'n verhaal deur die vermoë om afleidings oor karakters te maak, beïnvloed. Die wyse waarop *karakter* geïnterpreteer word, kan van leser tot leser verskil. Só kan lesers, aldus Beach en Wendler (1987:286) karakteroptrede in terme van fisiese gedrag of sosiale- of psigologiese motiewe beskryf; 'n karakter se persepsie van 'n ander in terme van sy eie emosies of ten opsigte van 'n ander se behoeftes beskou; of karakters se doel in terme van onmiddellike planne, of langtermyn sosiale of psigologiese behoeftes evalueer. Hierdie verskillende interpretasiemoontlikhede kan aan verskille in kognitiewe en sosiaal-kognitiewe ontwikkeling toegeskryf word (Beach & Wendler, 1987:286).

Aansluitend hierby toon Beach en Brunetti (1976) dat die leser se persepsie van 'n hoofkarakter met die ouderdom van die leser verband hou. In hulle studie het jonger (graad 10) en ouer (studente) lesers karakters verskillende geëvalueer. Jonger lesers was ook meer geneig om hul eie selfkonsep in die karakters te projekteer. Ten opsigte van die beleving en persepsie van karakters se *optrede*, *perspektief* en *doelwitte* bevind Beach en Wendler (1987:293) dat jonger lesers (graad 8; mediaanouderdom 14,3 jaar) beduidenisvol meer konsentreer op karakters se fisiese optrede, gevoelens en korttermyn doelwitte. Hierteenoor het ouer respondente (kollegestudente) op karakters se sosiale en psigologiese stand, hul oortuigings en langtermyn doelwitte gefokus. Dit wil voorkom asof hierdie verandering verband hou met die kognitiewe ryping vanaf inisiële na latere formeel-operasionele denkstadia, terwyl ook gesuggereer word dat dit ontwikkelingsverskille in lesers se selfkonsep weerspieël, en strook dus met bevindinge in sosiale en kognitiewe ontwikkelingsnavorsing.

Kinders se vermoë om afleidings oor karakters se motivering, gevoelens en denke te maak, ontwikkel op soortgelyke wyse as persoonlike indrukvorming (vgl. 2.2.3.2.1). Emery (Emery & Milhalevich, 1992:51-59) het bevind dat kinders in grade 4, 5 en 6 toenemend die vermoë verwerf om verder as die onmiddellike situasie te dink en 'n groter sosiale konteks in ag te neem; meer as een karakter se perspektief te oorweeg; asook om een karakter se persepsie in terme van 'n ander te kan aantoon. Uit navorsing oor kinders se perspektief-aannemingsvaardighede ("perspective-taking skills") blyk dat, alhoewel perspektief-aanneming in verhale afhanklik is van die ontwikkelingsvlak van 'n kind, verskille binne ouderdomsgroepe bestaan en dat alle kinders nie in dieselfde mate storiekarakters verstaan nie (Emery & Milhalevich, 1992). Teen hierdie agtergrond onderneem

Emery en Milhalevich (1992) verdere navorsing om te bepaal of 'n kind se vermoë om karakters se motiewe, denke, oortuigings en gevoelens te verstaan, deur doelgerigte besprekings verander of verbeter kan word. In hul studie met graad 4-, 5- en 6-leerlinge word bevind dat ouer kinders (graad 6) wel die vermoë om insig in karakters na onbekende verhale oor te dra, kan ontwikkel en verbeter. Dit blyk egter dat jonger groepe se vermoë tot die begrip van karakters en hul motiewe nie deur bespreking daarvan beïnvloed is nie. Hierdie verskynsel kan volgens die navorsers toegeskryf word aan jonger kinders se onvermoë om binne beperkte tyd te begryp of aan te leer hoe antwoorde geformuleer kan word; asook hul beperkte agtergrond- en mensekennis en beperkings ten opsigte van abstrakte denke. Hulle vermoed dat jonger kinders eers die vaardigheid van perspektief-aanneming moet verwerf ten einde hul begrip van storiemarkters te kan verbeter.

Lesers met goeie interpersoonlike begrip kan persone se handeling en motivering beter begryp, maar dra nie noodwendig hierdie vaardigheid na die leesproses oor nie. In 'n studie wat graad 11-leerlinge betrek het, bevind Hynds (1985) 'n beduidende ooreenkoms tussen 'n leser se interpersoonlike begrip en die interpretering van handeling en motivering van karakters. Hierdie is egter nie 'n enkelvoudige verband nie, aangesien literêre belangstelling en begrip, of van die storie gehou word en responsvoorkeur die mate beïnvloed waarin 'n leser van interpersoonlike samestelling of indrukvorming ("constructs") gebruik sal maak om karakterindrukke te vorm. Resultate van die navorsing suggereer 'n verdere verband tussen interpersoonlike begrip en leesstrategie. Individue met 'n laer kompleksiteit van interpersoonlike begrip is meer begaan oor 'n interessante intrige en persoonlike reaksie op die verhaal as oor literêre interpretasie en analise. Hoë interpersoonlike kompleksiteit toon 'n verband tussen belangstelling in optrede en motivering van mense sowel as dié van literêre karakters – hierdie lesers stel ook meer belang gestel om die verhaal met ander lesers te bespreek en vergelyk, as daarin geslaag word om hulle te betrek (Hynds, 1985:398). Dié bevindings suggereer dat nuuskierigheid oor, en begrip van mense in die daaglikse lewe, bydra tot die begrip en genot wat uit literatuur geput word; ook dat literatuur kan bydra tot begrip van mense in die sosiale wêreld (Hynds, 1985:399). Dit sluit aan by die uitgangspunt dat literatuur as middel dien vir die ontwikkeling van sosiale kennis wat noodsaaklik is vir deelname binne 'n spesifieke kultuur of sosiale groep (Hynds, 1989:32).

Ervaring van mense word nie deur alle lesers op dieselfde manier na die teks oorgedra nie, terwyl sosiaal-kognitiewe prosesse in die leesaktiwiteit ook om verskillende redes gebruik word, naamlik "to predict what will happen next in the story or to speculate beyond it; to understand people around them; to reflect on their own personal lives; and to compare the world of the text with the everyday world in which they live" (Hynds, 1989:49). In haar studie van die leesgedrag en -strategie van vier adolessente lesers, bevind Hynds (1989:49) dat sosiale invloede van skool en huis, motivering en wilskrag faktore is wat tot die waarskynlikheid bydra dat lesers sosiaal-kognitiewe prosesse en kennis na die leeservaring sal oordra. Die onderrig van leerlinge om bekwame lesers te wees, is geen waarborg dat dié vaardigheid wel in die leesproses gebruik sal word nie (Hynds, 1989:58).

Benewens die ontwikkelingsvlak en motivering van 'n leser, is die *tipe teks* ook bepalend vir die vermoë om karaktermotiewe te identifiseer, te onthou en te interpreteer. Shannon en andere (1988) gebruik drie tipe fabels, te wete teks-ekplisiete, teks-implisiete en "scriptally implicit" fabels, om vas te stel in watter mate laerskoolkinders karaktermotiewe en belangrike detail kan onthou. In alle gevalle het die ouer leerlinge beter as die jongeres presteer, terwyl die reaksie op teks-eksplisiete fabels die beste resultate getoon het. Die navorsers bevind egter dat, ongeag verskille ten opsigte van vermoëns, alle respondente dit moeilik gevind het om karaktermotiewe vanuit fabels weer te gee. Hulle gee toe dat laerskoolleerlinge se begrip van karaktermotiewe na gelang van narratiewe genre kan wissel, maar vermoed eerder dat dié verskynsel toegeskryf kan word aan die wyse waarop jong kinders stories verstaan, asook daaraan dat hulle hulself nie vanselfsprekend in die plek van die hoofkarakter plaas om probleme op te los nie, maar eerder geneig is om karakters se optredes op te noem (Shannon et al., 1988:456). 'n Interessante bykomende bevinding is dat hoe minder karaktermotiewe 'n leser kan opnoem, hoe meer is die neiging om verhaal-detail te verskaf ten einde 'n sinvolle vertelling te bied.

In 'n ondersoek na faktore wat daartoe bydra of lesers van 'n spanningsverhaal hou, betrek Jose en Brewer (1984:911–924) dieselfde ouderdomsgroepe as Shannon, naamlik graad 2, 4 en 6. Van hulle bevindinge sluit aan by Shannon se suggestie dat jonger lesers hulself nie noodwendig in die plek van die hoofkarakters stel nie. Dié navorsers vind dat drie belangrike affektiewe prosesse, te wete identifikasie met storiemarkters, spanning, en tevredenheid met uitkoms van verhaal, daartoe bydra of 'n leser van die storie hou of nie. Ontwikkelings-

tendense is ten opsigte van al hierdie aspekte gevind. Dit wil blyk dat graad 2-leerlinge nog nie die affektiewe prosesse van identifisering met 'n karakter en gepaardgaande beleving van spanning benut nie, maar 'n storie bloot geniet as die karakter ooreenkomste met hulself toon. Hierteenoor speel empatiese identifikasie by graad 6-leerlinge 'n veel groter rol in die indirekte effek van spanningsbeleving. Ook ten opsigte van storie-eindes word 'n sterk ontwikkelingstendens opgemerk. Waar jonger kinders geneig is om 'n goeie einde, ongeag van karakters se eienskappe en motiverings, te verkies, wil ouer kinders 'n slot ooreenkomstig hulle siening van 'n regverdigte wêreld hê.

Wanneer die bevindinge van laasgenoemde twee studies (Jose & Brewer, 1984; Shannon et al., 1988) met dié van Beach (Beach & Brunetti, 1976; Beach & Wendler, 1987) in verband gebring word, lyk dit asof kinders vanaf 'n sekere ouderdom (graad 5/6) meer geneig is tot identifisering met 'n karakter, maar dat 'n geleidelike distansiering daarna, tot 'n "objektiewer" evaluering en leeservaring lei. Dit strook met die bevindinge van Applebee (1986). Dit blyk dat die 11–14-jarige kind in 'n ontwikkelingsfase bevind waarin beleving van 'n teks en die ervaring van die karakter intenser as vroeër is. Hoofstuk 5 hanteer dié aangeleentheid meer volledig.

Ten slotte dra navorsing uit 'n ander hoek by tot 'n vollediger beeld van kinders se begrip van karakter. Fox (1990, 1991) is van mening dat *kinders se verhale* ("narrative writing") gebruik kan word om inligting oor hulle ontwikkelende "theories of mind" te bekom, asook om hierdie bewustheid te ontwikkel. Hierdie veronderstelling grond hy op die feit dat kinders reeds vanaf 'n vroeë ouderdom deur middel van verhale aan menslike gedrag bekend gestel word. "Such narratives introduce children to explicit accounts of purposeful human behavior, typical human motives and feelings and many other mental phenomena" (Fox, 1991:282). Vergelyk die uitgangpunt dat literatuur 'n middel is vir die ontwikkeling van sosiale kennis wat noodsaaklik is vir deelname in 'n spesifieke kultuur of sosiale groep (Hynds, 1989:32, Stephens, 1992:3).

Fox (1991) identifiseer tien aspekte van karakterisering wat tot vyf ontwikkelingsvlakke verfyn word (die sogenaamde CACH-analise) en bevind dat daar beduidende ouderdomsverskille in die verhale van 6–13-jarige moedertaalsprekers is. Dié resultate stem ooreen met Selman se bevindinge oor interpersoonlike begrip (afd. 2.2.3.2) (Fox, 1991:293). Die

meerderheid 7-jariges fokus in hulle verhale op slegs een karakter en sy onmiddellike behoeftes. Soos kinders ouer word, word 'n groter verspreiding van die vlakke aangetref, sodat die meerderheid 11-jariges 'n self-refleksiewe protagonis of verskeie karakters in staat tot denke en gevoel, uitbeeld. Die 13-jariges begin om die stories te bou om psigologiese ervaringe soos motiewe, houding, denke en gevoelens van die karakters. Slegs enkele van dié groep was in staat om 'n karakter uit te beeld wat besorgdheid toon oor watter tipe persoon hy is. Beduidende verskille ten opsigte van geslag en sosiale klas word gevind: meisies het oor die algemeen beter as seuns presteer.

'n Verband tussen vroeë narratiewe skryfwerk van kinders en die tradisionele volksverhaal, sprokie en legende word deur Fox (1991:29) aangetoon. Hierdie storiewêreld word dikwels in eenvoudige en stereotipe terme uitgebeeld, met karakters wat byvoorbeeld goed en kwaad of kennis en onkunde verpersoonlik, en in diens van die intrige staan. Die skrywer/verteller se klem is op die fisiese aksie, woorde, dae en uitkomst van die protagonis wat òf "exemplary social scripts of normality uitleef" òf in oënskynlik onvermydelike konflik vasgevang is. Volgens hom het die suksesvolle skrywers van 11 en 13 se siening van wat in die storienvorm paslik is, dramaties verander:

"The more successful writers at 11, and even more at 13, have dramatically altered their view of what is appropriate to the narrative form. As with Western literature in general, the world of action is either accompanied by the inner world of psychological experience, which gives it its evaluative meaning, or else the outer world is largely a pretext for the exploration of the inner world of mind. Writers turn from arbitrary crimes, accidents and simple deceptions to plots and themes which centre on the writer's own social world, on plausible events and on general features of society and human relationships" (Fox, 1991:293-294).

Bostaande navorsing bevestig die vermoede dat lesers se konsep van karakter met die kognitiewe, psigologiese en sosiale ontwikkeling van die individu verband hou.

### 2.3.5 Wat lees die 11–14-jarige?

Resultate van navorsing oor die leesgewoontes en -belangstellings van jeugdiges toon, ten spyte van die verskillende tydsfases en uiteenlopende ondersoekmetodes, merkwaardige ooreenkomste. Ek steun veral op die werk van Purves en Beach (1972). Die opsomming wat hulle in 1972 van die belangrikste navorsing tot in daardie stadium gemaak het, word ook deur navorsing wat sedertdien onderneem is, ondersteun.

Navorsing oor *leesbelangstelling* sny die volgende aan:

- *Belangstelling* – behels onder meer die verband tussen belangstelling en inhoud en vorm, moeilikheidsgraad, literêre kwaliteit, hoeveelheid wat gelees word.
- *Persoonlike faktore wat belangstelling beïnvloed* – ouderdom, geslag, intelligensie, leesvermoë, houding en psigologiese behoefte.
- *Institusionele bepalers van belangstelling* – beskikbaarheid van boeke, sosio-ekonomiese en etniese bepalers, invloed van die portuurgroep, ouers en onderwysers, invloed van TV en rolprente (Purves & Beach, 1972:61).

Soos in 2.3.4 reeds aangetoon, kan navorsingsresultate soos verkry deur verskillende navorsers as gevolg van al die veranderlikes nie summier met mekaar vergelyk word nie. Hierbenewens kan vooroordeel van die ondersoeker die uitslag van 'n ondersoek rig en beïnvloed (Purves & Beach, 1972:62). Bevindinge moet dus met omsigtigheid bejeën word.

*Inhoud* word dikwels as kriterium vir lesersbelangstelling gebruik, en word met ouderdomsgroep in verband gebring. Een sodanige indeling is byvoorbeeld dié van Carlson (1971). Volgens hom put vroeë adolessente (11–14 jaar) die meeste bevrediging uit diereverhale, avontuur, raaiselverhale, die bonatuurlike, "growing up around the world", verhale oor die huis en gesinslewe, humor en verhale wat in die verlede afspeel. Hy het bevind dat seuns avontuur verkies en raaiselverhale wat op wilde en ongewone plekke afspeel, terwyl meisies eerder raaiselverhale wat in 'n verlate huis afspeel verkies. By middeladolessente (15–16 jaar) tree 'n verdieping van vroeëre leesbelangstelling in of vind 'n verandering van rigting plaas. Dié groep lees graag nie-fiksie avontuur, bio- en outografieë, historiese verhale, "mystical novels", en verhale oor die adolessente lewe. Die

laatadolesent (17+) verleen voorkeur aan boeke wat deur volwassenes gelees word, asook verhale wat by hul ontwikkelingsbehoefte aanpas, naamlik die soeke na persoonlike waardes, sosiale betekenis, vreemde en ongewone ervaringe, en oorgang na die lewe as volwassene. Besware word egter soms teen opsommings soos hierdie geopper. Tucker (1981:20) glo byvoorbeeld dat lesers op soveel verskillende maniere kan reageer. Verder kan dieselfde kind se reaksie op 'n boek ambivalent wees.

Verskeie studies toon verskuiwings ten opsigte van inhoudelike belangstelling aan. Die gewildste nuwe temas in die veertigerjare was byvoorbeeld dié van lugvaart en die jong beroepsvrou (Rankin, 1944:17). Ruimtereise, rekenaars en rillers is temas kenmerkend aan die negentigerjare. Purves en Beach (1972:71) het bevind dat alhoewel daar wel verskille ten opsigte van inhoud kan wees, daar konstantes ten opsigte van belangstellings is: "(M)any studies indicate similar interest over the years and the consistency of children's basic psychological needs – the need to fantasize, explore, or identify with animals, heroes, and children who provide optimistic models for vicarious experiences."

Whitehead en andere (1978) het uitgebreide navorsing oor die leesgewoontes van 8000 Britse skoliere onderneem. In hulle studie word bostaande denkriktigting onder die loep geneem, en ná 'n detailanalise van die populêrste boeke van lesers (10–15 jaar), word tot die gevolgtrekking gekom: "It seems fairly clear that instinctual satisfaction, whether thinly or elaborately disguised, is above all else the feature which these young people demand in their fictional reading, and that the types of instinctual gratification which commend themselves most strongly are those which bear some relation to the emotional desires, fears and conflicts which are most characteristic of the reader's age and stage of development" (Whitehead et al., 1978:252).

In al die gewildste boeke word ten minste een karakter aangetref met wie die jong leser hom- of haarself emosioneel kan assosieer en die wêreld na eie voorkeur te herskik. Genoemde outeurs (Whitehead et al., 1978:252) beklemtoon egter dat dié identifiserende en wensvervullende elemente gewoonlik nou verweef is met evaluerende besluite waartoe die leser deur die skrywer uitgenooi word (die sogenaamde "spectator role"). (Vgl. Hoofstuk 5 oor identifikasie) Variasie, verskeidenheid en verskille in voorkeur word telkemale deur hierdie navorsers beklemtoon. Nie net identifiseer hulle 'n groot aantal

variasies waarop verskillende fiksie-elemente in die gewildste boeke gekombineer word nie (253); maar lig ook lesers se hoogs individuele belangstelling en voorkeure uit (279; 287).

Kulturele waardes en sosialiseringpatrone beïnvloed karaktervoorkeur by adolessente. Veral vroeë studies dui op 'n belangstelling ten opsigte van stereotipiese geslagsverskille – aggressiwiteit vir seuns en vroulikheid vir dogters (Purves & Beach, 1972:72). 'n Belangrike waarneming is die volgende: "Until grade nine, students' interests appear free from pragmatic concerns; their motives for reading literature are largely enjoyment and entertainment, culminating in the junior high school 'reading craze'." Hierna verskuif die motivering vanaf lees vir ontspanning na lees om die self te verstaan (Purves & Beach, 1972:93).

Purves en Beach (1972:75) som die verandering in belangstelling vanaf laerskool na kollege soos volg op: "As far as the content of literature is concerned, then, we can see that there exist certain developmental trends: from fiction to nonfiction, from plot-dominated to character-dominated works, from evident fantasy (fairy tale and animal play) to implicit fantasy (adventure, mystery, and romance). We can see that there are sex differences in reading interests, particularly in the middel grades of school."

Navorsing oor voorkeur ten opsigte van *literêre vorm* bevind onder meer dat lesers voorkeur verleen aan aksie, konflik en spanning, humor, 'n duidelike storielyn en eenvoudige styl met konkrete en duidelike taalgebruik (Simpson & Soares, 1965:108-11; Purves & Beach, 1972:81). Ná ontleding van die tien gewildste eietydse verhale (biblioteeklenings) bevind Rankin (1944:133-135) die volgende vormlike aspekte as kenmerkend: *Intrige* is gewoonlik eenvoudig en bestaan uit die opeenvolging van geheimsinnige en hoogs avontuurlike *gebeure* wat as deel van die verhaal sonder vertraging deur lang beskrywing aangebied word. *Karakterisering* vind deur uitbeelding eerder as detailbeskrywing van plek, voorwerp of karakters plaas. Die spraakgebruik is modern – selfs as die verhaal in 'n ander tyd afspeel – en min vreemde dialekte word gebruik. Die *afloop* van die verhale kan as konvensioneel beskou word met 'n gelukkige einde wat, indien dit nie direk gestel word nie, wel geïmpliseer word. Rankin bevind dat, ten spyte van 'n groot verskeidenheid, die gewildste boeke oor 'n gemeenskaplike eienskap beskik, naamlik die geleentheid vir die adolessent (die jong Amerikaanse leser) om hom in die verhaal te kan inleef: "They provide

him with an opportunity to live vicariously the thrilling life that he would like to live or to prepare to live" (Rankin, 1944:133) (vgl. ook Hoofstuk 6 oor genres).

Uit die geraadpleegde navorsing blyk dus dat jong lesers voorkeur gee aan 'n ortodokse vertelwyse bó psigologies- en tegniese eksperimentele skryfwerk. Indien die inhoud egter die leser interesseer, sal hy 'n verhaal bó sy leesvlak lees (Purves & Beach, 1972:87-88).

Die interaksie tussen formele eienskappe (vorm) en toepaslike tema (inhoud) voorspel in hoë mate watter boeke by kinders gewild sal wees – mits dit doeltreffend versprei en reg bemark word. Toeganklikheid en toepaslikheid is die twee sleutelwoorde: "If a narrative embodies a theme which is broadly meaningful to readers of a certain level of psychosocial maturity – and does so in accessible language – then that narrative will be read and enjoyed, reread perhaps, and recommended to friends" (Crago, 1993:279). Alhoewel dié kleinste gemene deler 'n aanduiding verskaf van watter boeke by die meerderheid gewild sal wees, verduidelik dit nie die individu se belewenis van en voorkeur vir 'n spesifieke verhaal nie (Crago, 1993:279).

Steenberg (1992:153) glo dat dit nie die skrywer se taak is om vas te stel wie 'n bepaalde werk lees en wat die rede daarvoor nie (dit hoort by resepsie-estetika), maar dat die skrywer met 'n rofweg afgebakende groep in gedagte, hom of haar by dit wat hy of sy wil skryf, moet bepaal.

Die skryfkuns kan myns insiens wel daarby baat om kennis te neem van leesbelangstellings van lesers. Op dié manier kan die produk na behoefte aangepas word. Skryfkuns behoort leiding te kan bied aan die skrywer wat 'n eenmalige werk van hoë literêre waarde wil skryf, sowel as dié een wat 'n reeks vir die massa suksesvol wil skryf en bemark.

Die belangrikste bepaler in leesbelangstelling, is die geslag van die leser. Meisies lees meer en is vroeër leesvaardig as seuns (Purves & Beach, 1972:93). Die soort leesstof waaraan hulle voorkeur gee, verskil ook baie. Hierdie tendens hou vermoedelik verband met kulturele invloede en seksuele rypwording. Verskille in leesbelangstelling is veral in die teikengroep opmerklik (Purves & Beach, 1992:94). Die sogenaamde leespiek is ook van belang. Navorsing toon 'n toename in lees met 'n hoogtepunt in graad 7 of 8 (12–14 jaar)

(Purves & Beach, 1972:85). Alhoewel die betroubaarheid van dié waarneming soms bevraagteken word, word aanvaar dat ouer jeugdiges as gevolg van faktore soos veranderde sosialiseringpatrone en groter akademiese eise, minder lees.

Ten spyte van ooreenkomste in vele ondersoeke na leesbelangstellings, word gereeld teen ooreenvouding van navorsingsresultate gewaarsku. Individuele belangstelling word onder andere deur Whitehead (1978: 279, 287) en Tucker (1981:21) beklemtoon.

Purves en Beach (1972:108) vat al die navorsingsbevindinge saam: "The interest of students is most closely associated with the content of a work rather than its form or style, and the patterns of interest in content show differences between younger and older children and between boys and girls. The differences are, for the most part, predictable, but individual variation is such that a teacher should beware of stereotyping the interest of students according to age or grade level." 'n Waarskuwing wat beslis deur die skryfkuns in ag geneem moet word.

### **2.3.6 Verbandlegging en implikasies vir die skrywer**

Die 11–14-jarige bevind hom in 'n oorgangstadium tussen kindwees en volwassenheid. In die proses van volwassewording verander die psigologiese onderbou voortdurend en raak die kind toenemend in staat tot abstrakte denke, sosiaal-kognitiewe begrip, morele besluitneming en affektiewe uitreik na die wêreld. Hierdie ontwikkeling gaan ook met fisiese groei en ryping gepaard. Die verandering vind nie in isolasie plaas nie, maar in wisselwerking met kulturele, sosiale en persoonlike omstandighede. Opvoeding- en onderriggeleenthede, kognitiewe stimulasie, sosiale interaksie, emosionele geborgenheid, voeding en gesondheidsorg, ensovoorts, het 'n invloed op die ontwikkeling van die individu. Hierbenewens is die kind se geslag, genetiese samestelling, persoonlikheid en reaksie op sy omgewing ook medebepalend vir die tempo en aard van die ontwikkeling. Dié komplekse wordingsverloop oefen 'n invloed op die leesvaardigheid, -behoefte en belangstelling van die individu uit.

Alhoewel die kinders in die ouderdomsgroep 11–14 jaar oor 'n betreklik goedontwikkelde leesvaardigheid behoort te beskik, word selfs ten opsigte van moedertaalsprekers 'n groot variasie ten opsigte van leesgevorderdheid en -belangstelling aangetref. Jeugdige van

dieselfde ouderdom se kognitiewe ontwikkeling, leesvermoë en leesontwikkeling, leesbelangstelling, motivering en lees- en lewenservaring verskil dikwels opmerklik onderling. In dieselfde klas kan leerders wees wat twee jaar bo, en ander twee jaar onder die gemiddelde leesontwikkeling funksioneer – sodat die leesouderdom in die betrokke klas gevolglik met soveel as vier jaar kan verskil (Vos & Meijer, 1985:132).

Die psigologiese onderbou van 'n individu beïnvloed die persepsie wat 'n persoon van homself en ander het, en die mate waarin afleidings oor persone gemaak kan word. 'n Verband bestaan tussen sosiale begrip en die begrip van verhaalkarakters. Die mate waarin sosiale begrip wel na 'n verhaal oorgedra word, hang egter van verskeie faktore af. Van hierdie faktore is in die individu self of die omgewing gesetel, byvoorbeeld die kulturele agtergrond, die leesomstandighede, -strategie, -ervaring, -motivering, emosionele ingesteldheid en persoonlikheid. Ander faktore hou met die teks verband, waaronder die betrokke genre, verteltegnieke en die verhouding wat tussen leser en skrywer opgebou word.

Die lewensfase waarin die 11–14-jarige hom bevind toon (ten spyte van individuele verskille) kenmerkende leesbehoefes, -belangstellings, -vaardighede en -strategieë. Kennis van die kenmerkende eienskappe en vaardighede waaroor 'n leser beskik kan vir die skrywer van waarde wees in die keuse van genre, karakter en skryftegnieke. Die volgende eenvoudige voorbeeld ter illustrasie: Indien die rede waarom 'n karakter op 'n bepaalde manier optree, vir die begrip van die verhaal belangrik is, sal die skrywer na gelang van die leser wat hy in gedagte het, dié inligting op verskeie maniere kan oordra. Vir die jonger leser wie se sosiale begrip hom nog nie in staat stel om afleidings te kan maak nie, sal dié inligting meer regstreeks verskaf moet word (byvoorbeeld deur die verteller of 'n ander karakter). Die ouer leser sal makliker eie afleidings kan maak.

Die toenemende beskikbaarheid van abstrakte konsepte en sosiale begrip stel die leser daartoe in staat om karakters se persoonlikhede, doelwitte en ambisies, teenstrydighede tussen voorkoms en realiteit, ensovoorts, beter te kan begryp (Tucker, 1981:14). Verhale hoef dus nie meer grootliks op aksie en gebeure te fokus nie. Die skrywer kan 'n subtieler benadering hê en ook kompleksiteite van persoonlikheid ontgin. "This new type of understanding can be helped by various hints and explanations put forward by authors in the course of telling their story; one reason why novels about feelings and general

relationships can start becoming popular at this age, when readers may first become fully conscious of the need to make greater sense of their own and other people's personalities" (Tucker, 1981:145). 'n Groeiende belangstelling in die verlede en beter begrip van tyd, maak ook ander genres toegankliker. Waar die jonger kind slegs historiese fiksie met 'n tradisionele swart/wit moraliteit kan begryp, raak ouer kinders toenemend in staat om 'n gesofistikeerder benadering te volg. Die belangstelling in wetenskap- en ruimtefiksie kan ook aan die gefassineerdheid met tyd toegeskryf word (Tucker, 1981:153); die leser begin verder die moontlikheid van ander bestaansvorme oorweeg – vandaar die gewildheid van rillers en verhale oor die bonatuurlike.

Benewens moontlikhede en beperkinge ten opsigte van skryfegnieke, speel die karakter, veral die *hoofkarakter*, se aard en ouderdom 'n rol. Tucker (1981:18) toon aan dat kinders voor adolessensie literatuur verkies wat meer op kinder- of "child like" karakters en hul tipiese gevoelens en belangstellings fokus. Die kind word toenemend in volwasse karakters geïnteresseerd, soos ook uit die keuse van fiksie blyk. Hierdie verskynsel kan onder meer aan die adolessent se behoefte tot identiteitsvorming toegeskryf word (Tucker, 1981:146).

Die meeste skrywers is dit eens dat lesers karakters verkies wat ouer as hulself is. Oor dié neiging merk Peck (1994:69) op: "Young people don't want to read about characters their age. They want to read about people who are two years older. At whatever age they are, they believe that real life doesn't start until twenty-four months later, when they will be fully evolved." Die neiging onder lesers om ouer karakters te verkies, skep vir die skrywer probleme, aangesien die jong leser nie altyd in staat is om die kompleksiteit van die ouer karakter te begryp nie, en geneig is om die verhaal volgens eie persoonstruktuur, leeservaring en ideaalbeeld ter vereenvoudig. Volgens Tucker (1981:15) is verhale oor ervarings van volwassenes nie vir jong lesers toeganklik indien dit ook op 'n volwasse manier aangebied word nie – meer stereotipiese uitbeeldings en verhale waarin gebeure oorheers, sal egter selfs deur 'n jong kind verstaan kan word.

'n Jonger hoofkarakter op sigself waarborg egter nie begrip deur die jeugdige leser nie. Peck (1994:55) vertel van 'n adolessente hoofkarakter oor wie hy van mening was dat 13-jarige meisies met haar sou identifiseer omdat hulle soveel in gemeen het. Die beoogde lesers het die karakter egter as "mal" beskou – 'n reaksie wat hom tot die gevolgtrekking

laat kom: "they couldn't distance themselves far enough from her, and she was no one they wanted to be". Ten opsigte van 'n verhaal waarin hy onder meer die negatiewe gevolge van vriendskap wou uitbeeld, vind Peck dat dat jong lesers die verhaal anders interpreteer het as wat hy beoog het. Peck wou uitbeeld hoe seuns 'n maat tot sy dood dryf, terwyl die lesers die vriendskap, geheime en avontuur in die verhaal raakgelees het. (Hierdie strook met bevindinge van ander navorsers oor die wyse waarop sluiting in verhale plaasvind – vgl. Hoofstuk 7.) Begrip vir 'n karakter hang dus ook saam met die kompleksiteit van die karakter, die genre en die wyse van voorstelling. Die "boodskap" of werklikheidsvisie wat deur die karakters vergestalt word, word nie noodwendig deur die leser "gelees" nie.

## 2.4 LEWENS- EN WERKLIKHEIDSBESKOUIING IN LITERATUUR

*"If you read a book and discover that it is utterly free of ideological presuppositions, what that really means is that you have just read a book which precisely reflects those societal presuppositions which you yourself have learned to subscribe to, and which are therefore invisible" (Stephens, 1992:50).*

In hierdie afdeling word nagegaan watter invloed die lewens- en wêreldbeskoulike op literatuur het en watter moontlike implikasies dit vir die skrywer kan inhou met die keuse, skep en voorstelling van karakters.

### 2.4.1 Inleiding

Alle literatuur is in 'n mindere of meerdere mate 'n weerspieëling van die tyd waaruit dit ontstaan, deurdat die heersende lewens- en werklikheidsbeskouing, in besonder die beskouing van die mens, 'n invloed daarop uitoefen. Literêre kodes, strukture, en genres verander saam met die konteks waaruit dit ontstaan en bestaan (Cloete, 1992b:262). Hierdie invloed geld egter nie net literatuur nie; soos uit 2.2 en 2.3 geblyk het, raak dit ook ander lewensfere soos die psigologie, opvoedkunde en literêre teorie.

Hunt (1991:60) se beskouing dat die konsep van kindwees nie stabiel is nie, en literatuur vir die kind daarom ook nie, word deur Egoff (1981:2-3) bevestig. Sy gebruik die beeld van

golwe om aan te toon dat kinderliteratuur met die gemeenskap se houding teenoor kinders en boeke verband hou, en is van mening dat dié genre, meer as ander vertakkinge van die literatuur, 'n weerspieëling van heersende sosiale konsepte en toestande is. "So each period has coded into its children's literature what may be described as a public or consensual view of the young and therefore of their books" (Egoff, 1981:3). Veral die gekanoniseerde kinderliteratuur weerspieël waarskynlik die oorwegende kindbeskouing in 'n betrokke gemeenskap (Campbell, 1996:30).

Die verskynsel dat kinderliteratuur in hoër mate as literatuur vir volwassenes die tydgees reflekteer, word toegeskryf aan die opvoedingsverhouding tussen volwassene en kind, en die siening dat verhale of leesstof as onderrigmiddel gebruik kan word. Hierdie neiging het tot gevolg dat die opvoedingsaspek inherent deel van die gesprek rondom literatuur vir kinders is. Hollindale (1992:21) toon tereg aan: "People slip without realising it from talking about children's books to talking about educational philosophy."

Ghesquiere (1982:119) gee toe: "We kunnen stellen dat vrijwel alle jeugboeken een pedagogische functie vervullen, dat ze m.a.w. passen in een opvoedingsmodel, dat ze op een of ander wijze de ontplooiing van de jongeren willen bevorderen." Sy onderskei benewens opvoedkundige, ook psigologiese, maatskaplike en intellektuele funksies van die jeugboek (vgl. Hoofstuk 5).

Die aanname dat kinderliteratuur die draer van die geloof- en waardesisteen van die spesifieke gemeenskap en tydperk is, word betreklik wyd aanvaar (Tötemeyer, 1988:87; Machet, 1996:32), en word netjies deur Stephens (1992:3) geformuleer: "Writing for children is usually purposeful, its intention being to foster in the child reader a positive apperception of some socio-cultural values which, it is assumed, are shared by author and audience. These values include contemporary morality and ethics, a sense of what is valuable in the culture's past, . . . and aspirations about the present and future."

'n Stelling soos die volgende van Stephens (1992:8) kom egter kras voor: "(W)hat this otherwise rather amorphous body of texts has in common is an impulse to intervene in the lives of children. That is, children's fiction belongs firmly within the domain of cultural practices which exist for the purpose of socializing their target audience." Hierdie siening

sal waarskynlik by die meeste skrywers beswaar uitlok omdat dit die indruk laat dat die skrywer van kinderliteratuur bloot 'n agent in die sosialiseringsproses is en nie kunstenaar in eie reg nie. Oor sy benadering ten opsigte van skryf sê C.S. Lewis immers dat dat die rede waarom hy 'n bepaalde vorm gebruik "consists in writing a children's story because a children's story is the best art-form for something you have to say" (Lewis, 1980:208).

Steenberg (1988:167) verwoord haar siening oor skrywerskap só: "Geen skrywer wat die naam skrywer werd is sal 'n boek skryf om pertinent in 'n tiener se behoeftes te voorsien nie – as hy dit doen, beoefen hy nie woordkuns nie, maar gaan terug na 'n vervloë era van didaktiek. Hy skryf dus eerstens om uitdrukking te gee aan sy skeppende drang om die wêreld deur die word te beheers; hy skryf vir tieners omdat hy, òf altyd, òf vir 'n bepaalde werk by jeudiges aansluiting vind." Sy gee egter toe dat blootstelling aan verhale en identifisering met karakters tot persoonlike groei en insig kan lei (Steenberg, 1988:167).

Steenberg (1992:203) dui in 'n latere werk aan aan dat 'n dualisme reeds sedert die ontstaan van dié genre, bestaan; naamlik, dat volwassenes leesstof aan kinders verskaf om hulle te stig en te leer, maar dat kinders boeke by volwassenes oorneem vir geestesbevrediging en ontspanning.

Verskeie ander benaderings wat op dualistiese eienskappe in kinderliteratuur dui, word aangetref. Só word in die literatuur oor kinder- en jeugboeke meermale 'n onderskeid tussen "child people" en "book people" getref. Dié twee word dikwels in pole teenoor mekaar gestel. "In the evolution of debate, the child people have become associated not only with a prime concern with the child reader rather than the literary artefact but with the propagation through children's books of a 'progressive' ideology expressed through social values. The book people, on the other hand, have become linked with a broadly conservative and 'reactionary' ideological position" (Hollindale, 1992:21). Dieselfde kan ook ten opsigte van skrywers beweer word. Hollindale (1992:26) is van mening dat alhoewel die polarisering bestaan en uiterstes wel aangetref word, dit 'n oorvereenvoudiging van verskillende benaderingswyses is. Volgens hom kan uit die eenvoudige kontrastering die afleiding gemaak word dat die ekstreme boekpersoon kinderliteratuur sou definieer as "not the title of a readership, but of a genre", teenoor die kindpersoon se "not the title of a genre, but of a readership" (Hollindale, 1992:26).

Die onderskeid wat tussen boek- en kindmense getref word, kan in verband gebring word met sowel die verskillende fokuspunte in die literatuurwetenskaplike ondersoek as perspektiewe in die leserresponsteorieë. Hiervolgens sal die "boekmense" waarskynlik eerder klem op genrekonvensies plaas, en "kindmense" veel meer klem op die leser en sy belewing van die teks (psigologies; ervaringsgerig). Sieninge van die "kindmense" val verder in twee dele uiteen: Aan die een kant is diegene wat wil stig en leer en die verhaal as medium daartoe wil gebruik, met biblioterapie wat deur Stephens (1992:9) as didaktiese ekstreem beskou word. Hierteenoor bestaan die siening dat 'n boek genot en ontvlugting moet verskaf en dat daar in die leesbehoefte van die kind voorsien moet word. Uitsprake soos "solank die kind maar net lees" word dikwels in dié verband gehoor. In hierdie geval word die kinderboek ook in die opvoedingsproses gebruik – maar as opvoedkundige hulpmiddel om leesvaardigheid te bemeester. Dikwels is die bykomende bedoeling dat die kind hierdeur ook moet leer om van boeke te hou. Die veronderstelling dat 'n kind boeke waardevol moet vind, en vreugde uit die leeservaring moet put, verteenwoordig op sy beurt 'n waardeoordeel ingebed in die samelewing.

Teenoorstaande uitgangspunte word ook in die debat rondom die bekroning en aanvaarding van kinderboeke aangetref. Die persepsie bestaan dat bekroonde boeke nie die leser en leesbehoefte in ag neem nie, en dat kinders dit nie lees nie. Vir Snyman (1994:47) is die binêre opposisies in die gesprek oor jeugliteratuur veral die opposisie tussen hoë en lae literatuur; en elitisme teenoor die massa. Volgens haar word elitistiese waardebepalings onverbloemd aangetref in die besprekings deur kundiges oor die aard van goeie jeugromans in Afrikaans. Sy (Snyman, 1994:45) kom ná ondersoek na die kriteria vir die evaluering van jeugfiksie tot die gevolgtrekking dat jeugliteratuur wat aan die vereistes soos gestel deur kanoniseerders voldoen, nie deur die geïntendeerde lesers as opwindende en geskikte leesstof gerecepteer word nie. Vir Snyman (1994) is die beoordeling, en veral veroordeling, van sekere lektuur ten koste van ander 'n onaanvaarbare praktyk. Die vrees dat toenemende sofistikasie van die kinderboek tot vervreemding tussen boek en leser kan lei, word egter dikwels geopper (Whitehead et al., 1978:5). Hierteenoor is 'n standpunt van Lohan (1986:155) kenmerkend van standpunte ter ondersteuning van die bekroning van boeke: "Die grootste waarde lê egter ongetwyfeld in die feit dat bekroonde kinder- en jeugboeke

as geselekteerd volgens gehalte beskou kan word. Dit behoort dus vir almal wat met die opvoeding van die kind gemoeid is, groot waarde te hê."

Snyman (1994) wys daarop dat uitsprake in die literatuur bykans altyd op waardeoordele berus en bepleit 'n meer genuanseerde benadering tot jeugliteratuur waarin tradisionele en steeds algemene geldende sienings oor die aard, funksie, beoordeling en resepsie van jeugliteratuur, in die lig van die klemverskuiwing in die literêre teorie, opnuut in oënskou geneem moet word.

#### **2.4.2 Beskouing van die kind en die boodskap van die boek**

Onderliggend tot die debat oor literatuur vir kinders is die veronderstelling dat 'n leser (in hierdie geval die kind) wel deur sy leesstof beïnvloed word. Hierdie aanname kan aan die een kant daartoe lei dat verhale geskep word om 'n bepaalde gevolg by die leser te bewerkstellig, en aan die ander kant dat boeke verban word uit vrees vir die invloed wat dit op die leser kan hê. Die verwagting wat aan die kinder- en jeugboeke gestel word om 'n bepaalde boodskap oor te dra, kan op verskillende maniere realiseer. Voorskrifte kan ekplisiet aan 'n skrywer verskaf word, of subtiel wees deurdat boeke wat nie aan bepaalde lewensbeskoulieke verwagtinge voldoen nie, nie vir publikasie aanvaar, versprei, voorgeskryf, geresenseer of deur biblioteke aangekoop word nie. Boeke kan selfs verban word.

Die eise hou dikwels verband met politieke, sosiale of kulturele verwagtinge, of opvoedkundige- of samelewingsbehoefte, byvoorbeeld om gesindheidsverandering in die gemeenskap te bewerkstellig of rolmodelle vir lesers te verskaf. Twee voorbeelde ter illustrasie:

"It is time the black professional such as the medical doctor, lawyer, academic, engineer and the skilled artisan featured in South African juvenile literature, to enable black children to identify readily with these literary characters and to enable white children to accept the black as somebody who has expertise and authority" (Töttemeyer, 1988:81).

"Juis omdat die lees van boeke die kind se perspektief en insig in menslike verhoudings kan bevorder, behoort die uitbeelding van die vader in jeugboeke opbouend en positief te wees: iemand wat vertrouwe inboesem en wie se optrede met agting bejeën word. Sodoende kan

die jeugdige groter insig in sy eie interpersoonlike verhoudings tuis en in die breër samelewing verkry in die lewenstadium wanneer dit 'n vereiste word" (Marais, 1983:14).

Wat voorgaande twee aanhalings in gemeen het, is dat 'n ideaal (samelewing/ persoonsvorming/verhouding) gestel word, tesame met die aanname dat die keuse van karakters en die wyse waarop hulle in 'n verhaal uitgebeeld word, die leser kan beïnvloed en só tot gesindheid- of persoonlikheidsvorming kan bydra. Die kern hiervan is 'n bepaalde kindbeskouing, soos ook uit die volgende norme vir karakterbeelding in 'n kinderverhaal blyk:

"Negatiewe karaktertrekke kan voorkom by newekarakters, of by 'n hoofkarakter indien daar ontwikkeling in 'n positiewe rigting is. Omdat die kind as belewer van sy literatuur steeds in 'n fase van ontwikkeling verkeer en geestelik en emosioneel sterk beïnvloedbaar is, word absolute negatiewe trekke soos nihilisme, sadisme en sinisme in boekpersonasies nie wenslik geag nie" (Steenberg, 1992:203).

In 2.2.3 is aangedui dat die definisie van die kind kultuurgebonde is, en onder meer blyk uit die wyse waarop met die kinders omgegaan word, die tipe omgewing wat vir hulle geskep, en die verwagtinge wat aan hulle gestel word bepaal (Newman & Newman, 1978:3). Dit geld ook vir die skrywer en sy verhouding tot die leser: "Het beeld dat de zender heeft van de jeugdige zal zijn omgang met jongeren en zijn manier van schrijven en denken bepalen, zowel wat te keuze van de onderwerpen betreft al de manier waarop hij ze behandelt" (Ghesquiere, 1982:91). Keuse van genre, onderwerp en vormgewing hang hiervolgens saam met die siening van die bedoelde leser.

Ghesquiere (1982:91) onderskei twee ekstreme moontlikhede van kindbeskouing, met 'n aantal kompromishouinge daartussen. Aan die een kant kan die skrywer die kind as jong volwassene beskou wat so gou doenlik tot mondigheid en rypheid gebring moet word. In dié geval sal die skrywer waarskynlik prioriteit verleen aan kognitiewe waardes en taboe-deurbreking. Die neiging sal wees om te onderrig en kennis oor te dra, en voorkeur sal aan rasonale, realistiese en "probleembeke" gegee word. Hierteenoor is die siening dat die kind in 'n afgeslote, harmonieuse wêreld leef, verwyderd van die probleme wat volwassenes ervaar. Hier sal die skrywer eerder positiewe waardes soos tevredenheid, goedheid en vriendskap benadruk, 'n geïdealiseerde wêreld uitbeeld, en poog om toegang tot die

verbeeldingswêreld van die kind te verkry deur genres waarin ontspanning sentraal staan, soos avontuur- en fantasieverhale.

Alhoewel die openlike "morele lesie" in die Westerse kinderboek as literêr ongewens beskou word, word die oordrag van 'n positiewe boodskap, ten spyte van die verandering in die aard daarvan en die wyse waarop dit oorgedra word, dikwels as 'n wesenskenmerk van die genre beskou. Selfs met die opkoms van realisme en die uitbeelding van negatiewe samelewingsverskynsels, het die implisiete boodskap gebly dat ten spyte van omstandighede daar vir die jong karakter, en dus die leser, hoop vir die toekoms moet wees (Peck, 1994; Maartens, 1990). Hierdie strook met die "regverdige wêreld"-siening van die kind, maar is ook verteenwoordigend van 'n algemeen-aanvaarde en geestesgesonde lewenshouding. Die tendens om 'n nihilistiese lewensbeskouing uit te beeld, word egter wel in moderne jeuglektuur gevind, soos Vos en Meijer (1985:35) ten opsigte van die verhaal *Wim* van Wim Hofman aantoon.

Openbare reaksie op literatuur – ook dié vir volwassenes – word verkry wanneer die grense van die algemeen-geldende verwagtingsnorme deurbreek word, en die geïdealiseerde beeld van die kind aangetas word. Vergelyk die aanvanklike polemie oor boeke soos *Where the wild things are* (Sendak), *'n Pot vol winter* (Maartens) en *Slinger-slinger* (François Bloemhof). Drukroepe (soos dit veral in Amerika gevind word) spreek hulle dikwels uit oor die inhoud en lewens- en wêreldbeskoulige wat deur die verhale oorgedra word. Ten opsigte van sensuur en kontroversiële boeke, maak Odland (1985:6-7) die waarneming: "Books which are challenged are often realistic and reflective of complex problems and issues faced by people, young or old, contemporaries or from the past. Effort to limit the choices of young people seem to emanate from protective or controlling attitudes. Language, sex, politics, and religion are major arenas of controversy. Rarely is literary quality the real reason for limiting access to a certain book."

Odland (1985:4) is verder van mening dat "controversies about the suitability of books for young people most often reflect the opinion of adults that young people will be unable to make reasoned judgements". Terwyl Odland hiermee 'n opmerking oor 'n bepaalde kind-beskouings maak, suggereer haar gebruik van die term "young adult" haar eie siening van die lewensfase.

Ghesquiere (182:123) onderskei ten opsigte van die maatskaplike/sosialiserende funksie tussen maatskappybevestigende of maatskappykritiese verhale. 'n Verhaal wat heersende vooroordele, gedragspatrone, norme en waardes oordra, word as *maatskappybevestigend* beskou, terwyl die bevraagtekening daarvan *maatskappykrities* is. 'n Maatskappybevestigende verhaal kan wel as gevolg van die inhoud (soos in genoemde boek van Maartens 'n enkele toneel), en nie die tema en onderliggende boodskap nie, bevraagteken word.

Die gebruik van die term *ideologie* word toenemend gebruik om na die "boodskap" van die teks, asook na die lewens- en wêreldbeskouinge wat die skep, maak, verspreiding en ontvangs daarvan beïnvloed, te verwys. Dié gebruik van die term hang baie af van die wêreldbeskouwlike invalshoek van die verklaarder, en word dus as 'n gelade term beskou (Van der Westhuizen, 1997:18).

Die HAT (1985:427) definieer ideologie soos volg: "1) Idee(s) wat die grondslag vorm van 'n politieke of ekonomiese teorie of stelsels, veral sulke idees wat tot starheid, onversetlikheid van denke of optrede lei. 2) Denkwyse tipies vir 'n volk of groep."

Drie aspekte van ideologie soos deur Degenaar (1992:171) aangetoon, is waardegeladenheid, verbergingsfunksie en belange-verbondenheid. Dié aspekte speel op twee vlakke 'n rol in die literatuurwetenskap, naamlik met betrekking tot die rol en funksie van literatuur en skryf, en op die (meta)vlak van die literatuurwetenskap. *Waardegeladenheid* behels onder meer keuses wat op grond van 'n sekere estetiese ideologie uitgeoefen word, byvoorbeeld wat as literatuur beskou kan word. *Verbergingsfunksie* betrek op sy beurt die mate waarin literatuur die draer van 'n valse (klasse)bewussyn of bestendinging van ongewenste status quo is. *Belangeverbondenheid* word vereenselwig met betrokke literatuur en betrokke skryf. Hier word van die skrywer 'n bewuste keuse ten opsigte van bepaalde belange-verbondenheid geverg (Degenaar, 1992:173). Skrywer, boek, leser, konteks, samelewing, politiek en geskiedenis is aspekte wat op mekaar inspeel en dus saam geïnterpreteer moet word.

Met betrekking tot die beïnvloedingsmoontlikheid van literatuur reken Booysse en Le Roux:

"Recently belief in the power of children's literature has been demonstrated by those who have used children's literature as a vehicle to curb sexual stereotyping, foster racial harmony and spread understanding of the disadvantages and disabled. It thus becomes evident that it is believed that literature has the power to influence and contribute toward the social-emotional and moral development of the reader. However, although it is believed that literature has the ability to effect change, faith in the power of children's literature to shape personalities and to sensitise human beings to effective integration both into and to the benefit of society as a whole is diminishing" (Booyse & Le Roux, 1996:245) (vgl. Hoofstuk 5).

Hierdie siening sluit aan by dié van Hollindale (1992:35) wat van mening is dat ideologie nie iets is wat aan kinders oorgedra word asof hulle leë houers is nie, maar dat hulle reeds deur verskeie ander invloedryke ervarings gevorm word. Die leser bring sy eie stel waardes en verwagtinge na 'n teks. 'n Leser word waarskynlik meer beïnvloed deur 'n onbewustelike oordrag van ideologie as deur die doelbewuste. Waar ideologie eksplisiet is, spreek dit slegs die "bekeerdes" aan. Hierdie siening word ook deur Hunt (1991:141) gehuldig wanneer hy opmerk: "But it is a complex and personal matter, for it is clear that the important meanings of texts – that is, emotive, associative, and connotative meanings – are personal, and override the mundane, functional, and denotative meanings."

Dat ideologie-oordrag nie 'n eenvoudige verskynsel is nie, word beklemtoon deur die volgende waarneming van Stephens: "(I)deology is implicit in the way the story an audience derives from a text exists as an isomorph of events in the actual world: even if the story's events are wholly or partly impossible in actuality, narrative sequences and character interrelationships will be shaped according to recognizable forms, and that shaping can in itself express ideology in so far as it implies assumptions about the forms of human existence" (Stephens; 1992:2).

Die skrywer (en leser) leef binne 'n bepaalde tydsgewrig, samelewing en gemeenskap. Die produk (teks) wat gelewer word, word binne dié konteks geskep, ontvang en geïnterpreteer. 'n Teks is dus resultaat van sowel dié konteks waaruit 'n skrywer werk as die doelbewuste besluite wat die skrywer neem en in die teks ten uitvoer bring.

Hollindale (1992) identifiseer drie vlakke van ideologie-oordrag, naamlik die eksplisiete sosiale, politiese, morele standpunte en oortuigings van die skrywer; passiewe ideologie; en ideologie ingebed in die taal en gemeenskap. Die onderskeid dien vervolgens as basis om die invloed van ideologie en die skrywer en gemeenskap se werklikheidsbeskouing op karakters in KJV van naderby te beskou.

Van der Westhuizen (1997:18-21) tref 'n onderskeid tussen die lewens- of werklikheidsbeskouing van die skrywer en die werklikheidsvisie van die teks. Sy gebruik die term *werklikheidsbeskouing* om na die fundamentele oortuiging en religieuse grondmotief van die skrywer te verwys. *Werklikheidsvisie* behels die konkretisering daarvan in die teks. Die verskil tussen die skrywer se oortuiging en die realisering daarvan in die teks, word hierdeur belig. Dié onderskeid is gerieflik en word, waar ter sake, só gebruik.

(Vir 'n diepgaande studie oor dié aangeleentheid word verwys na Van der Westhuizen (1997) se proefskrif oor *Die representasie van die visie in die verhale prosa van Elsabe Steenberg*.)

### **2.4.3 Vlakke van ideologie-oordrag in 'n teks**

#### **2.4.3.1 Eksplisiete sosiale, politieke en morele oortuigings van die skrywer**

Alhoewel 'n skrywer meestal onbewus is van die werklikheidsvisie wat in 'n teks gestalte kry, kan die skrywer doelbewus en bewustelik sekere oortuigings ('n werklikheidsbeskouing) oordra.

Hierdie vlak van ideologie is die maklikste om aan te toon en is gewoonlik die middel om nuwe idees mee te vestig. Töttemeyer en Marais (2.4.2) se verwagtinge van KJV is hier ter sprake. Die doelbewuste oordrag van 'n bepaalde boodskap kan egter probleme vir 'n skrywer meebring, soos blyk uit Hollindale (1992:28) se waarneming oor die skep van anti-rassistiese of anti-klassistiese fiksie: "In so far as it diverges from stock assumptions about race or class, it may seem crudely didactic. If on the other hand the author seeks to present as natural a society without racial prejudice or class division and to leave out tutelary scenes of conflict, she risks blunting the ideological content and presenting happenings

which readers simply do not believe." Die ideaalbeeld wat die skrywer poog om oor te dra, en die realiteit kan dermate met mekaar bots dat dit die geloofwaardigheid van die teks in die gedrang bring.

Ná sosiale revolusies wend nuwe regerings dikwels 'n doelbewuste poging aan om die aard van bestaande literatuur te verbreek, en sodoende van vorige tradisies los te breek, 'n nuwe "atmosfeer" te skep, en tot verandering by te dra (Tucker, 1982:191). As voorbeeld dien die Unie van Sosialistiese Sowjet-Republieke (USSR) waar die rol van kinderliteratuur in die sosialisering en opvoeding van kinders openlik gepropageer is.

Campbell (1996:32-54) toon aan dat kinderliteratuur in die USSR ná die revolusie verplig is om die riglyne en norme van 'n sosialisties-realistiese literatuur na te kom. Protagoniste, na die patroon van die tradisionele positiewe held geskep, moes as rolmodelle kinders aanmoedig om tot voordeel van die staat en gemeenskap op te tree. Eienskappe van die nuwe post-revolusionêre is positiwiteit, dinamika en toewyding, terwyl twyfel, introspeksie en psigologiese analise ontmoedig is. Karakters in kinderboeke toon veral die basiese waardes soos gemeenskaplikheid, dissipline, liefde vir werk, patriotisme, ateïsme en internasionalistiese proletarialisme. Die verhaalkarakters in 'n werk wat wyd in letterkunde- en leesonderrig gebruik word, personifieer die pioniers in 'n nuwe sosialistiese land, maar is enkelvlakkig, grootliks staties, en toon weinig karakterontwikkeling. Campbell (1996:38) reken: "Certainly to the Western reader these texts contain unconvincing characters, who would fail to evoke any form of empathy or admiration. One of the chief reasons for this is that the shared assumptions are at odds with each other in the two cultures."

Verandering kan gemerk word deurdat die meer onlangse demokratiseringsproses in die USSR, en politiese verandering tydens periodes van *glasnost* en *perestroika* in die ideologiese basis van die kinderliteratuur reflekteer (Campbell, 1996:39). Gepaardgaande met voortdurende verstedeliking en tegnologiese verandering, verander die eise wat aan kinderliteratuur gestel word. Die uitbeelding van die heldefiguur word hierdeur geraak. Ofskoon die begrip van die positiewe held nie verander het nie, het die held kompleksier geraak en die vermoë verwerf om vir homself te kan dink. Die metodes en doel van karakterisering ook verander. Helde word realistieser uitgebeeld, en daar is ruimte vir 'n groter verskeidenheid karaktereienskappe. Die verandering duur volgens Campbell (1996:51)

voort deur 'n voordurende wegbeweeg van die tradisionele held na 'n heldefiguur wat tred hou met die nuwe sosiale en politieke klimaat.

Sosiale, morele en politieke voorskriftelikheid of verwagtinge kan ook deur drukgroepe in die gemeenskap, uitgewerye of voorskryfkomitees gestel word, maar dit kan egter ook bloot die persoonlike oortuiging van die skrywer wees. In antwoord op die vraag "Het u altyd iets wat u moet sê in u verhale – met ander woorde 'n soort boodskap, en is daar bepaalde metodes waarvolgens u dit verwoord?" (Theron, 1993:100), antwoord Rona Rupert: "(E)k het altyd iets om te sê in my verhale. Ek sou dit nie 'n bóódskap noem nie. In ál my verhale wil ek vir kinders sê: die wêreld is sleg, maar jou begrip van die wêreld lei tot aanvaarding en verwerking. Ek het dus so 'n oorkoepelende 'boodskap'. Ek dink dis 'n mite dat kinders altyd wil lag in hulle verhale. My verhale het egter altyd daardie element van hoop in hulle" (Theron, 1993:104).

Lawrence Bransby, self 'n skrywer van tienerboeke, verwag van ander skrywers in dié genre: "But, just like the very young, the teenager too needs to be nurtured, shown the right path. Won't you bear that in mind when you write your books so that my kids and millions of others will get a GOOD message? But please, don't preach! And don't shy away from the harsh realities of life – they are there and the kids know about them better than you do. But show them how good can overcome. Write about gaining self-identity; about standing up for what you believe; about morality and the power of friendship and the importance of the family and good love and faith and mutual acceptance and courage. You know what I mean – woo them away from the garbage with great books that capture them and inspire them and absorb and move them. Books meant for teenagers. Let my children be better people after they have read your book. Let them say, 'THAT is how I would like to be...' " (Bransby, 1991:9).

Die skrywer se siening van die bedoelde leser, beïnvloed die keuse van genre, onderwerp en vormgewing (Ghesquiere, 1982:91). Dié beeld van die jong leser op wie die skrywer homself rig, word onder andere bepaal deur die skrywer se eie verlede; die kind wat hy was; sy eie leesvoorkeur; deur kinders in sy omgewing en deur verskeie opvoedkundige opvattinge (Bouckaert-Ghesquiere, 1981:73).

Die skrywer se opvatting oor die leser leser kan vaag en algemeen wees, of kan duidelik gefokus wees. Skrywers merk soms op dat hulle nie met 'n bepaalde lesersgroep in gedagte skryf nie. Só was Beatrice Potter en C.S. Lewis se *uitgewers* van mening dat hul werk eerder by die kinderafdelings tuishoort (Bouckaert-Ghesquiere, 1981:73). Ander skrywers het 'n betreklik goeie idee dat hulle vir 'n bepaalde lesersgroep skryf of in sekere behoeftes wil voorsien. Daar is egter ook skrywers wat 'n baie spesifieke voorstelling het oor die teikengroep of -leser vir wie 'n bepaalde verhaal bedoel is, en selfs met 'n besondere individu in gedagte skryf. Dit is onder andere die geval ten opsigte van Elsabé Steenberg wat meen dat 'n skrywer iets vir 'n geselekteerde groep lesers (ouderdom of vlak) wil sê. Die tipe leser wat sy met haar skryfwerk in gedagte het, is dié wat kan peins (Van der Westhuizen, 1997:37-38). Nog 'n skrywer wat bepaalde idees oor sy lesers het, is Hunt (1991:162-174) wat volgens hom vir vaardige, intelligente lesers skryf.

Ongeag die leser, kan dieselfde wêreldbeskoulike standpunt met verskeie ouderdomsgroepe gedeel word – hetsy met kleuter-, kinder-, tiener- of volwassenelesers – die wyse waarop dit gedoen word, sal egter elkers verskil (Van der Westhuizen, 1997:37). Ná ontleding van 'n terugverwysde manuskrip het Hunt (1991:162-174) byvoorbeeld tot die gevolgtrekking gekom dat hy die lesersgroep enigsins oorskakel het, en aanpassings ter wille van beter kommunikasie moet doen (vgl. Hoofstuk 6).

Indien 'n skrywer 'n bepaalde werklikheidsbeskouing of boodskap wil oordra, is die aangewese wyse om dit deur karakters te konkretiseer. "The best way to express any idea in fiction is to embody it in the life of a character or characters" (Cohen, 1995:123). Van der Westhuizen (1997) illustreer aan die hand van *Boom Bomer Boomste* (Elsabé Steenberg) hoe die werklikheidsvisie in karakters realiseer (vgl. ook 2.4.4).

Skrywers kan egter ook onbewus wees van die waardes wat in hul werk en deur die karakters vergestalt word. Dit sluit aan by die skrywer se onbevraagde aanvaarding van samelewingsnorme.

#### 2.4.3.2 Passiewe ideologie – die skrywer se onbevrage tekende aanvaarding

Volgens Hollindale (1992:30-31) is die onbewuste ideologie gewoonlik dié wat as vanselfsprekend deur die skrywer, en die gemeenskap waarvan hy deel is, aanvaar word. Hierdie natuurlike aanname kan selfs daartoe lei dat die eksplisiete/aktiewe/oppervlakte-ideologie in botsing kom met die passiewe ideologie. Hollindale (1992:30) vestig die aandag op die invloed van passiewe ideologie: "Unexamined, passive values are widely shared values, and we should not underestimate the powers of reinforcement vested in quiescent and unconscious ideology."

'n Skrywer leef in 'n bepaalde tyd en kultuur, en aspekte van die gemeenskap waarin hy leef, sal onafwendbaar in sy werk reflekteer (Vos & Meijer, 1985:35). Dit is dikwels eers wanneer die leser nie dieselfde agtergrond het (Stephens, 1993:50) of nie veronderstellings van gemeenskaplikheid deel of wil deel nie (Chambers, 1990:103), dat die verskille en gepaardgaande verskuilde ideologie opgemerk word. Dit kom veral aan die lig wanneer 'n boek in 'n ander tydsfase as wat dit geskryf is, gelees word (post-outeurslesing). Vergelyk byvoorbeeld die middelklaswaardes wat in Enid Blyton se boeke oorgedra word; C.S. Lewis wat ten opsigte van sy Nardia-reeks "beskuldig" word van Christelike indoktrinasie; en die sensitiwiteit vir en verwydering van ras-pejoratiewe, soos onder andere ter plaatse.

Nikolajeva (1996:14-33), 'n kenner van Sweedse kinder- en jeuglektuur, is daarvan oortuig dat die geografie, klimaat, geskiedenis en sosiale omstandighede van 'n land 'n merk laat op die nasionale mentaliteit, en dat dit ook die temas, ruimte, karakters en beeldspraak in die literatuur beïnvloed. Om volgens haar die Sweedse kinder- en jeuglektuur te verstaan, is 'n basiese kennis van vermeldde omstandighede belangrik. Die koue, lang en donker winters "makes the Swedes melancholy, and the Swedish literature full of longing" (Nikolajeva, 1996:15).

Die meerderheid van Sweedse kinder- en jeugverhale wat in die sestiger- en sewentigerjare gepubliseer is, toon 'n diep psigologiese insig. Aangesien die tradisionele vertelwyse met alomteenwoordige verteller nie die karakter se bewussyn ("mind") kan indring soos deur die nuwe temas vereis nie, was nuwe vorme en stylmiddele nodig en het dié veranderde behoefte aansienlike eksperimentering met narratiewe vorme tot gevolg gehad (Nikolajeva,

1996:23). In die moderne Sweedse kinderboek is daar min uiterlike aksie. Aandag word gegee aan die karakter se gevoelens en ervaring van gebeure, maar nie aan die gebeure self nie. Die tradisionele epiese plot (tuis – vertrek – avontuur – terugkoms) is in die Sweedse kinderliteratuur getransformeer na 'n soeke vir identiteit. "Most of the protagonists are extraordinary, alienated children or adolescents, who have problems in their contacts with the world around them. The spiritual quest is depicted through intensive friendship, often cross-sex friendship, where the friend of the opposite sex represents the missing parent. The books become less and less 'realistic' or versimilur, but can be seen more as symbolical representations of maturation, or, if one so wishes, the Jungian individuation process" (Nikolajeva, 1996:25).

Nikolajeva (1996:24) is van mening dat die psigologiese aard van die Sweedse kinderboek waarskynlik vervreemdend vir jong lesers elders sal wees. Hierdie stelling raak die kwessie van vertalings aan. Waarskynlik sal 'n vertaalde avontuurboek waar die fokus op uiterlike gebeure val makliker oor kultuurgrense heen verstaan en waardeer word, as verhale waar kulturele insig in die geestelike belewing van die karakter gevra word. Sou die relatief swak ontvangs van die vertaalde verhaal, *Die rooi sirkel*, moontlik aan hierdie kultuurverskil toegeskryf kan word? Verwant hieraan is die vraagstuk of 'n skrywer uit 'n bepaalde kultuurgroep 'n ander groep geloofwaardig kan uitbeeld. Kan die Afrikaanse skrywer 'n Xhosa-kind getrou uitbeeld, of sal kultuur- en agtergrondverskille daartoe lei dat foutiewe aannames oor die wêreld en denkwêreld van die Xhosa-karakter gemaak word?

Hierdie sluit aan die volgende vlak van ideologie-oordrag, naamlik die ingebedheid van ideologie in die taal en die gemeenskap.

#### **2.4.3.3 Ideologie – ingebed in die taal en gemeenskap**

"A large part of any book is written not by its author, but by the world its author lives in" (Hollindale, 1992:32).

Die taal, diskoers en genrekonvensies is so inherent deel van 'n samelewing dat dit die wyse waarop 'n teks geskryf, gelees en geïnterpreteer word, beïnvloed (Stephens, 1992:2). Bloot die verwysing na 'n persoon is reeds 'n aanduiding van die samelewingswaardes: "Een

ideologie waarin het vanzelfsprekend is dat we 'voor het gemak' het mannelijk voor- naamwoord gebruiken verraadt zich hierin" (Luxemburg et al., 1982:32).

Volgens Stephens is ideologie, as waardesisteem waardeur sin aan die wêreld gegee word, noodsaaklik vir die individu se inskakeling in die gemeenskap. Hiervoor is die bemeestering van die kodes waarmee hierdie samelewing hom orden, 'n vereiste. Taal, as algemeenste vorm van sosiale kommunikasie, is die vernaamste van hierdie kodes. 'n Spesifieke gebruik van taal waarmee 'n samelewing waardes en houdings toelig en inprent is deur middel van stories. "A narrative without an ideology is unthinkable: ideology is formulated in and by language, meanings within language are socially determined, and narratives are constructed out of language" (Stephens, 1992:8).

Verhale word nie altyd op dieselfde wyse geïnterpreteer nie, aangesien storieskemas wat as raamwerk vir denkprosesse dien, binne 'n bepaalde kultuur aangeleer word (Machet, 1996:32-45). Die skema rig die aandag op sekere aspekte van die verhaal, help die luisteraar of leser om tred met die gebeure te hou en dui voltooiing aan.

Machet (1996:32) bevind in 'n studie oor geletterdheid in 'n multi-kulturele omgewing dat verbale kulture, soos dié van swart Suid-Afrikaners, 'n eiesoortige struktuur, karakters en diskoerstipes vertoon. Uit haar navorsing blyk dit dat die orale storiestructuur gewoonlik siklies en episodies is; sonder 'n verband tussen oorsaak en gevolg; en met die protagonis gewoonlik aan die ontvangkant van gebeure sodat hy reaktief optree. Hierteenoor het verhale uit die Westerse literêre tradisie meestal 'n liniêre struktuur; tree die protagonis proaktief op; inisieer hy gebeure; en het hy in hoë mate beheer oor die gebeure.

Karakters in die orale vertelling is plat, stereotipe heldefigure omdat hierdie soort karakters makliker onthou word, en die kuns van die storieverteller juis daarin geleë is om bekende formules en clichés effektief en dramaties te kombineer, terwyl in die geletterde samelewing meer waarde aan literêre oorspronklikheid geheg word. Waar in die orale tradisie klem op handeling en gebeure eerder as op innerlike krisis val, en dialoog in hoë mate aangewend word om die intrige te laat vorder, fokus verhale uit die Westerse tradisie meer dikwels op innerlike groei en karakterontwikkeling as op aksie.

In haar ondersoek bevind Machet (1996:37) dat kinders vanuit die orale tradisie nie psigologiese verandering in karakters in "westerse stories" kon raaksien of begryp nie. Woede kon byvoorbeeld nie deur interne beelding verstaan word nie, maar slegs as dit deur fisiese aggressie uitgebeeld is. Verskille word ook ten opsigte van karaktervoorkeur aangedui. Respondente uit die orale tradisie verkies gemeenskapsgerigte karakters bo dié wat individualisme openbaar, en gee ook voorkeur aan karakters wat behulpsaam is en respek vir ouer mense en die manlike figuur toon. Dit strook met die strewe na *ubuntu*, een van die belangrikste waardes van Afrika. Moderne westerse samelewings heg hierteenoor baie waarde aan individualisme met selfstandigheid en sukses as aspekte wat dikwels op prys gestel word.

Machet (1996:32) kom tot die gevolgtrekking: "The way in which text is read and interpreted will depend on social and cultural factors and these factors will influence the way in which a text is understood. People from diverse backgrounds will not necessarily understand a text in the same way as they bring their background, expectations and values to the text and understand and interpret it in the light of that schema."

(Vergelyk hier ook 2.3.5 ten opsigte van betekenisgewing en begrip van karakters.)

#### **2.4.4 Oor helde, skurke, stereotypes en polities-korrekte karakters**

*"...dentists have already objected to all the sweets eaten in children's books, environmentalists have taken issue with fictional paper-chases that spread litter, farmers have complained about the sentimentality towards rabbits encouraged by Beatrix Potter's stories" (Tucker, 1981:215).*

Soos uit voorgaande gedeeltes geblyk het, is die aard van die kinder- of jeugboek nou verweef met die beskouing van die jeugdige. Dit het tot gevolg dat heelwat inhoudelike eise aan dié genres gestel word. Hierdie eise kan implisiete gemeenskapsverwagtinge wees, of eksplisiet voorskriftelik wees. Verder kan dit behoudende en konserwatiewe menings verteenwoordig of vernuwende sienings weerspieël. Afhangende van die invloed van die

groep en die sienswyse, word kinder- en jeugliteratuur, en dus ook die keuse, skep en voorstelling van karakters, beïnvloed.

Buiteliterêre verwagtinge is dikwels met literêre of estetiese eise vervleg, soos ten opsigte van stereotipering aangetoon kan word. Waar resensente van jeugverhale dit teen die *stereotipiese uitbeelding van 'n karakter* het (literêr), het drukgroepe dit teen die *stereotipering van samelewingsgroeperinge* (buiteliterêr). Die onderskeid hiertussen is egter nie altyd so duidelik en eenvoudig nie, veral nie as in ag geneem word dat om mense en groepe te stereotipeer 'n algemeen-menslike verskynsel is nie. Stereotipering is, aldus Santrock (1986:22), 'n poging om die kompleksiteit van die lewe en die magdom insidente waarmee die mens daagliks gekonfronteer word, te vereenvoudig. "We simply assign a label to a group of people (for example, 'youth are promiscuous') and we then have much less to consider when we think about this set of people. Once we assign these labels, however, it is very difficult to abandon them – even in the face of contradictory evidence." Kategorisering reflekteer die mens se siening van sowel ander as homself (Santrock, 1986:22).

'n Karakter kan stereotiep uitgebeeld word deurdat soortgelyke eienskappe gereeld gekombineer word, of optrede voorspelbaar voorgestel word. Voorbeelde hiervan is die atletiese, aantreklike held met springende wangspiertjie as enigste teken van onderdrukte spanning, die avontuurlustige rooikop met die kort humeur, die vettie wat as grapmaker komiese afleiding verskaf en die skurk met die slegte vel en olierige hare. Soms word bepaalde stereotipes met subgenres verbind: die eensame cowboy, die verstrooide professor, die minsame en diensbare robotjie. Ander stereotipes kan gemeenskapstereotipering versterk, byvoorbeeld die besorgde ouma, dom polisieman of skelm Jood.

Toenemende sensitiwiteit ten opsigte van stereotipes wat aan bepaalde groeperinge aanstoot kan gee, skep vir die skrywer van jeugboeke 'n probleem. Karaktertipes vorm deel van die leserverwagting en die herkenning van die karakter, en bied vir die leser riglyne wat help met die ontrafeling van 'n verhaal. Hiermee saam beskik die jonger kind nie noodwendig oor die vermoë om nuanses of teenstrydighede in persoonlikhede te begryp nie, en verkies hy of sy dikwels 'n ongenuanseerde stereotipiese karakter wat nie slegs sy rol vertolk nie, maar dit ook "lyk" (vgl. 2.2.4.2). Die meeste literatuur maak van basiskarakters gebruik (die taxi-bestuurder, kelner, ensovoorts) en steun op lesers se voorstellingsvermoë

om die gewenste resultaat te verkry. Dit is bykans onmoontlik om elke klein karakter of figuur met 'n eie identiteit uit te beeld – só word die balans in 'n werk ook geraak.

Patroonmatige karakters en gemeenskapstereotipes voldoen egter nie slegs aan die behoefte van jonger lesers nie. Tucker (1981:212) vind byvoorbeeld dat, selfs in gemeenskappe waar die vrou reeds ver geëmansipeer is, "people still occasionally look to literature for fantasies of a more traditional type of femininity".

Om die saak nog verder te kompliseer, weerspieël die skrywer soms deur 'n stereotipe gemeenskapsbeskouing. Indien 'n karakter 'n ander stereotipeer, kan dit tot die geloofwaardigheid van die karakter bydra – maar in botsing met gemeenskapverwagtinge wees. Lesers is nie altyd in staat om tussen die mening van 'n karakter of verteller en dié van die skrywer te onderskei nie. 'n Skrywer kan egter nie slegs die ideale omstandighede uitbeeld wat voorgee dat stereotipering nie bestaan nie. Waardevolle geleentheid vir karakterisering kan ook so verlore gaan.

'n Bykomende aspek is dat die keurder of resensent van KJV nie die natuurlike leser nie, maar iemand wat deur sy meerdere leeservaring soveel meer as die jong leser reeds herhalende patrone teëgekomp het, en dit dus gouer as stereotipes herken. 'n Teenreaksie om alle stereotipes te vermy kan daartoe lei dat die boek of verhaal vervreemdend vir die kind is. Alhoewel vernuwing een van die vereistes in literatuur is, moet daar egter ook altyd die bekende in verhale wees en is voorspelbaarheid dikwels deel van die plesier wat 'n leser uit 'n werk put (Ghesquiere, 1982:138) (vgl. Hoofstuk 6). Vrees vir clichés kan tot nuwe stereotipes aanleiding gee. 'n Skrywer wat vernuwend skryf kan ook so gou en dikwels nagedoen word, dat vernuwing en namaaksel later nie meer van mekaar onderskei kan word nie en 'n nuwe stereotipe so ontstaan.

Die besware teen, of sensitiwiteit vir sekere uitbeeldings, is 'n weerspieëling van die bepaalde samelewing en tydsgewrig. So wys Tucker (1981:193) daarop dat die positiewe uitbeelding van die gesinslewe in die kinderboek deur die meeste mense as aanvaarbaar en selfs as gewens beskou sal word. Daar is egter ook diegene wat dit as ongewenste sosiale propaganda beskou en as onregverdig teenoor kinders uit enkelouergesinne wat deur die herhaaldelike konfrontasie met dié soort gesinstorie, uitgesluit en ontnem kan voel. Wan-

neer 'n siening soos hierdie ten opsigte van iets so basies soos gesinsvoorstelling gevind kan word, spreek dit vanself dat veel ander fasette ook ter sprake kom. Veral uitbeeldings ten opsigte van ras, klas, geslag en gestremdheid is prominent en kan die aandrang van politiek-korrektheid ontlok.

Met die identifisering en oordrag van 'n sosiale stereotipe is al drie die vlakke van ideologie-oordrag ter sprake (2.4.3). Waar dit op die eerste vlak betreklik maklik herken kan word, sal 'n bewuste of alternatiewe leesperspektief, soos byvoorbeeld dié van die feministiese beskouinge dit op die tweede en derde vlakke blootlê. Ten opsigte van die derde vlak word soms gevind dat die taalgebruik en woordeskat doelbewus verander word om 'n veranderende ideologie te weerspieël óf teweeg te bring (vergelyk byvoorbeeld neutrale nie-seksistiese terminologie).

Afhangende van die invloed van 'n bepaalde (polities-korrekte) beskouing, kan dit die keuse en voorstelling van karakters beïnvloed. Sensitiwiteit vir rasverskille kan byvoorbeeld tot sogenaamde kultureel-neutrale boeke lei, waarin karakters van verskillende kulturele groeperings slegs deur naamgewing aangedui word. Op dié manier word ooreenkomste in plaas van verskille beklemtoon. Dié benadering lok ten spyte van die goeie bedoelinge, ook negatiewe reaksie uit, aangesien dit weer op die ontkenning van kulturele diversiteit dui.

Dié groter sosiale bewustheid en verdraagsaamheid het daartoe gelei dat skrywers van KJV dit toenemend moeilik vind om 'n skurkfiguur te skep en te blameer (Tucker, 1981:204). Tucker (1981:205) toon aan hoe die figuur van *die held* en *skurk* gesamentlik veranderings ondergaan het: "This decline of the all-purpose villain in children's fiction, whether it be witch, hump-back, rough gypsy, working-class thug, sinister Lascar, lispng Chinese or any other former target for fear or intolerance, is complemented by die gradual disappearance in children's literature of the upright fictional hero who can do no wrong." Die oorsaak hiervan kan volgens Tucker (1981) toegeskryf word aan die westerse samelewing wat tot 'n hoë mate ontnugter is deur hul onkritiese verering van politieke figure, asook die toenemende kompleksiteit van morele besluitneming in 'n wêreld met konflikterende eise en waardes. Moderne skrywers vind dit al hoe moeiliker om die "convincing ever upright heroes of the old fashioned sort" te skep, en neig om ware dapperheid uit te beeld deur 'n karakter wat ten spyte van vrees of tekortkoming, sukses behaal (Tucker, 1981:205).

Alhoewel hierdie komplekser voorstelling van helde en skurke vir sekere genres soos realistiese fiksie, en temas soos die hantering van morele vraagstukke, gepas kan wees en waarskynlik ook 'n bydraende faktor tot die ontwikkeling daarvoor was, kan dit, soos bo aangetoon, tot 'n onbevredigende leeservaring vir die jong en onervare leser lei.

'n Skrywer wat baie kritiek verduur as gevolg van sy onsensitiewe uitbeelding van minderheidsgroepe (ras, ouderdom, voorkoms), is Roald Dahl. Sy humor vind egter wye aanklank by kinders. Ten opsigte van humoristiese kinderboeke is Tucker (1981:208) die volgende mening toegedaan: "(I)t is also true that to be successful comic characters for the young must, at least to some extent, work within the broader forms of humour of social stereotypes that children can easily recognise. It is unrealistic, therefore, to expect children's literature always to avoid any reflection of its audience's immaturity, even when such reflections may sometimes seem crude and perhaps unfeeling" (Tucker, 1981:208) (vgl. ook Ghesquiere, 1982:139).

Kinderliteratuur sal altyd in mindere of meerdere mate gefynkam word vir moontlike negatiewe gevolge wat dit vir die leser kan inhou, "reflecting society's desire to produce future generations in the mirror of its own more positive values, but without its faults" (Tucker, 1981:214). Dit is egter vir die skrywer onmoontlik om al die sentimente en behoeftes van drukgroepe in ag te neem – en "polities suiwer" te skryf, aangesien daar in alle geval 'n beperking is op die mate waarin dit van enige literatuur verwag kan word om 'n volgehoue, edel en verantwoordelike voorbeeld te stel (Tucker, 1981:214).

Aansluitend en ingeslote hierby is die probleem dat skrywers van avontuurverhale gekonfronteer word met die dilemma dat karakters se optrede as onrealisties of onveilig beskou sal word. In watter mate mag of moet die karakter se aktiwiteite en moontlikhede beperk word soos dié van die "gemiddelde kind"? Cloete en andere (1985:13) toon aan dat, hoewel raakpunte met die werklikheid wel 'n rol speel, literatuur sy eie werklikheid skep. Selfs in 'n realistiese verhaal suggereer literêre werke 'n afronding en eenheid wat nie kenmerkend is van die weergegewe lewe nie (Luxemburg et al., 1982:40). Literêre vorme, aangeleer binne 'n bepaalde kultuur, skep by 'n leser 'n verwagtingshorison wat medebepalend sal wees by die lees van 'n betrokke verhaal. 'n Kind sal in die meeste gevalle kan onderskei dat dit net

'n storie is. Vir die ouer en skrywer word die probleem egter nie so maklik opgelos nie. In 'n samelewing waar dit byna daagliks gebeur dat motors by huisopritte gekaap en die eienaars dood gelaat word, word die avontuurmoontlikhede waar 'n paar kinders 'n skurk of twee aantree, al hoe onwaarskynliker. Die gevolg is waarskynlik die toename van avontuurverhale wat teen natuurmagte afspeel. (vgl. Hoofstuk 6 oor Genres in KJV).

Ten besluite is Tucker (1981:213) die volgende mening toegedaan: "Literature at any level is not synonymous with lessons in civics, and social interference with it should only be considered in the most extreme cases – for example where racial tension may result. Writers and publishers are bound to listen and sometimes be affected by the many different pressures on them, but ultimately they must be free to come to their own conclusions."

#### **2.4.5 Samevatting**

Elke persoon het 'n bepaalde lewens- en wêreldbeskouing wat onder meer gevorm word deur die tydsgees, kulturele, sosiale en persoonlike agtergrond en religieuse oortuigings. Deel van dié beskouing behels die siening van die mens/kind (en leser). Die skrywer se siening van die bedoelde leser beïnvloed die keuse van genre, onderwerp en vormgewing. Deur die keuse van karakters, handeling, woordgebruik, sinsbou en verteltegnieke kan die skrywer die leser van sy keuse by die teks inbou.

"Karakters kan beskou word as draers van die waardes in 'n verhaal of sekere karakters of groep karakters kan verbind word met die verhaalvisie. Die wyse van karakterisering lewer ook vanselfsprekend 'n bydrae tot die dieper visie van 'n verhaal" (Van der Westhuizen, 1997:82). Die keuse van karakters vind nie arbitrêr plaas nie. Karakters word gekies as draers van die werklikheidsvisie van die verhaal. Gepaardgaande hiermee word die karakters toegerus om hul in staat te stel om die rol te vertolk en ook die werklikheidsvisie te vergestalt. 'n Skrywer sal byvoorbeeld 'n onsimpatieke karakter toerus met waardes wat afgekeur moet word, en die protagonis met positiewer waardes verbind. Op dié wyse word die leser beïnvloed om hom met die regte karakter te vereenselwig en só onbewustelik aan die betekenisgewing deel te hê.

Die meeste skrywers is onbewus van die waardes wat in hul verhale oorgedra word en van die tegnieke wat hulle daarvoor aanwend. Oordrag van waardes en keuse van tegniek kan egter ook 'n doelgerigte besluit van die skrywer behels. Deur die keuse en toerusting van karakters en voorstellingstegnieke wat gebruik word, kan die skrywer egter die werklikheidsbeskouing wat hy of sy wil oordra, tot werklikheidsvisie in die verhaal konkretiseer.

Die skrywer van kinder- en jeugboeke word met verskillende verwagtinge ten opsigte van die werk gekonfronteer. 'n Begrip van die verweefdheid van ideologie met die literatuur sal van waarde wees om 'n eie benaderingswyse te formuleer en keuses te kan uitoefen. Die skrywer skeep as mens van sy tyd – dikwels onbewustelik in ooreenstemming met die heersende wêreld-, kind-, mens- en literatuurbeskouing. Keuses ten opsigte van vorm en inhoud word uitgeoefen aan die hand van bestaande norme, konvensies en vorme, maar kan ook die resultaat wees van regstreekse eise deur belangegroep. Die keuse en uitbeelding van karakters in die kinder- en jeugverhaal hang ten nouste hiermee saam.

## 2.5 SINTESE

Die jeugdige bevind hom in 'n oorgangstadium tussen kindwees en jongmens. Verskeie ontwikkelingsterreine, waaronder die kognitiewe, sosiaal-kognitiewe, affektiewe, sosiale, morele en liggaamlike ontwikkeling toon kenmerkende patrone. Die *leser* in dié ouderdomsgroep openbaar (ten spyte van individuele verskille) kenmerkende leesbehoefte, -belangstelling, -vaardighede en -strategieë. As gevolg van die opvoedingsverhouding waarin die jeugdige homself bevind, speel die siening van die mens, en in besonder die jeugdige, 'n belangrike rol in die skeep en verskaffing van literatuur vir dié groep.

Kennis van die eienskappe van die lewensfase waarin die teikenleser homself bevind, asook van die dinamiek van die konteks waarin die skrywer en leser hulself bevind, kan vir die skrywer van waarde wees. Deur die keuse van karakters en tegniek kan die skrywer die werk vir 'n bepaalde groep toeganklik maak en sodoende die leser van sy keuse in sy werk inbou. Die aard van die teikengroep, die teikenleser, en die invloed van lewens- en wêreldbeskouing is faktore wat 'n rol speel, en in ag geneem moet word ten opsigte van die keuse, skeep en voorstelling van karakters in verhale wat op hierdie groep toegespits is.

## HOOFSTUK 3

### Karakter in die literêre teorie en die skryfkuns

*In hierdie hoofstuk word karakter vanuit literêr-teoretiese perspektief en skryfkunsteorie beskou; en aandag word veral aan die proses van karaktervorming gegee.*

#### 3.1 INLEIDING

"Oor min ander terreine in die narratologie bestaan daar soveel meningsverskil as oor die optrede, die funksie, selfs die blote bestaan al dan nie, van karakters. Die chaotiese verskeidenheid van terme wat na die begrip verwys, gee al blyke daarvan: persona, persoon, personasie, aktant, akteur, figuur, figurant, karakter, eksistent" (Brink, 1987:66).

Die definisie en konsep van *karakter* hang nou saam met die literêr-teoretiese verwysingsraamwerk. Hierdie teorieë behels die analise van die gelewerde produk, en verteenwoordig dus die beskouing van die *leser*. 'n *Skrywer* wil hom gewoonlik nie vermoei met die teoretiese besinning oor die aard van karakter nie, maar is veel meer besorg oor hoe hy 'n karakter kan skep – met ander woorde NIE hoe die teks en karakter funksioneer en geïnterpreteer (kan) word nie, maar hoe die teks en karakter geskep/geskryf word. Literêre teorie kan wel sinvol as gemeenskaplike vertrekpunt gebruik word, met die volle begrip dat die twee dissiplines, letterkunde en skryfkuns, dieselfde studieobjek uit twee verskillende rigtings benader (Du Plessis, 1996:88).

As agtergrond en gemeenskaplike verwysingsraamwerk, word in hierdie hoofstuk kortliks aandag gegee aan die *karakter in die literêre teorie*. 'n Beknopte historiese oorsig en aanduiding van teorieë en perspektiewe wat vir verdere bespreking van belang is dien as oriëntering. Veral die resenter insigte in die verhaalteorie en narratologie sal in die strukturering van karakter in die skryfkuns benut word.

Vervolgens word *karakter in die skryfkuns* hanteer. Ná 'n teoretiese begronding word die kreatiewe proses van karaktervorming hanteer. Die aspekte van *keuse*, *skep* en *voorstelling* geniet aandag en word met toepassing op die teikengroep hanteer. Ten slotte word die fases van die skryfproses en karaktervorming saamgevat.

## 3.2 KARAKTER IN LITERÊRE TEORIE

### 3.2.1 Oriëntering

'n Verband kan aangetoon word tussen die veranderde mensbeeld waaraan die literatuur gestalte gee, en die beskouing oor karakter en karakterisering (Johl, 1992:199). Ten opsigte van ontwikkelinge oor die afgelope eeu, word drie karakteriseringsmodelle deur Johl (1992:199) onderskei, naamlik die Forsterteorie en uitvloeisels daarvan; die nuwe formalisties-strukturalistiese teorie; asook resenter narratologiese insigte. Vlasselaers (1986:24) beskou die onderskeie teorieë as die resultaat van die spanning tussen "homologish-mimetische" en "outonoom-tekstuele" opvattinge.

Die *Forsterteorie* verteenwoordig die konvensionele beskouing van karakter. Hierin word waarde geheg aan lewensgetrouheid, vergelykbaarheid met werklike mense en optredes, en die portrettering van individue met wie geïdentifiseer kan word. Forster se onderskeid tussen plat en ronde karakters het groot invloed op latere beskouinge uitgeoefen (vgl. 3.2.2.1). Benaderings wat op die humanistiese individu-konsep steun, en gevoed word uit gedragswetenskaplike teorieë (fisiologie, psigologie, psigoanalise, antropologie, ensovoorts) word ook na verwys as "realistiese-homologiese" (Vlasselaers, 1989:24), of die empiries-psigologiese benaderings (Janssens, 1986:45). Forster, Wellek en Warren, Booth, Kannemeyer en Smuts is verteenwoordigend van hierdie denkrigtings (Johl, 1992:199).

Die *formalisties-strukturalistiese modelle* beklemtoon skematisering ten opsigte van karakter/karakterisering. Die karakter word hiervolgens nie meer as individu met komplekse psigologiese samehang beskou nie, maar word 'n handelende instansie met vae menslike eienskappe wat as 'n ruimte gekonstrueer is, en as speelveld vir kragte en gebeurtenisse dien (Johl, 1993:200). Die verskillende modelle (Propp, Greimas, Bal, Barthes) werk met karakters as embleme, patrone of netwerke, en karakters word

geklassifiseer aan die hand van rolle en funksies wat hul as handelinginstansies kan verrig. Johl (1992:199) skryf die groot verskeidenheid terme wat gebruik word om na die *persoon* in die verhaal te verwys, in hoë mate toe aan die stigmatisering van die konsep karakter, en die verskeidenheid plaasvervangende begrippe wat daarvoor deur formalisties-strukturalistiese verhaalteorieë ingevoer is. Voorbeelde van dié begrippe is *agent*, *akteur*, *figuur*, *persona* en *persoon*. 'n Sienswyse wat op die tekstuele betaanswyse van die persoon in die verhaal gegrond is, staan ook as 'n outonoom-tekstuele persoonskonsep bekend (Vlasselaers, 1989:24).

Resente ontwikkeling binne die narratologie (vertelkunde) het die konsep van karakter weer in omloop gebring. Die *narratologie* bied 'n meer integrerende en minder geskematiseerde model, met die klem op die totale teksproseses waarbinne 'n wisselspel van teks-wêrelde (storie, verteltekst, vertelproses) voorkom (Johl, 1992:201). Karakterisering word hiervolgens as 'n kommunikatiewe aangeleentheid beskou waarin die rol van die leser onontbeerlik is. Deur die verskaffing van nuanse, kontoer en definisie voltooi die leser as't ware die karakteriseringsproses (Johl, 1992:201). Die vertelteorie slaag volgens Vlasselaers (1989:25) daarin om die problematiek van verteenwoordiging en verwysing ("representatie en representie") in 'n globale teorie te integreer. (Chatman, Bal, Rimmon-Kenan en Brink is verteenwoordigend van dié sienswyse.)

### **3.2.2 Karaktertipologie en -klassifikasie en definisie**

Verskeie pogings tot kategorisering van karakters en die daarstelling van 'n hiërargie word in die literatuur aangetref. Klassifiseringsnorme wissel vanaf die funksie van 'n karakter in 'n verhaal, die wyse van voorstelling/uitbeelding tot die verhouding ten opsigte van ander karakters en verhaalelemente. Vanselfsprekend hou die indeling verband met die bepaalde literêr-teoretiese uitgangspunt en verhaalbeskouing.

Hamon (Brink, 1987:69) onderskei drie kategorieë karakters volgens hul funksie en plek in die verhaal en verhaalwêrelde, naamlik referensiële, koppelaar- en anaforiese karakters. Die funksie wat 'n karakter in die handelingsverloop vervul, vorm die basis van Propp (Brink, 1987:76) se indeling van helde/valse helde, helpers/teenstanders, onderwerp/voorwerp en bestemmers/bestemdes. Die wyse van uitbeelding en funksie in die verhaal is norme vir die

verdeling tussen Forster (1967) se plat en ronde karakters, Smuts (1975) se skaal van hoogs kommunikatiewe tot nie-kommunikatiewe figure en Tomasevskij (Du Plooy, 1986:112) se statiese en dinamiese karakters. Erwin (Rimmon-Kenan, 1992:41) plaas karakters op 'n kontinuum. Hiervoor gebruik hy drie asse om verskille volgens 'n glyskaal aan te toon, naamlik kompleksiteit, ontwikkeling en binnedringing van die innerlike lewe. Bal (1986) berus haar onderskeid tussen akteur en persoon (karakter) op die verskil tussen geskiedenis en verhaal (vgl. 3.2.3).

Om karakters binne 'n bepaalde verhaal van mekaar te onderskei en hul onderlinge verhouding aan te dui, word terme gebruik soos protagonis, antagonist; heldefiguur, anti-held; hooffiguur, mindere karakters; en "card" en "ficille". Dié onderskeid lei dikwels tot die vestiging van 'n hiërargie van karakters. Smuts (1975:38-39) gebruik die terme *sentrale* en *randkarakters*. Die sentrale karakter is die persoon wie se verhaal dit is, om wie die struktuur van die verhaal verdig en wie in hoë mate die keuse van die materiaal bepaal. Randkarakters staan in verskeie verhoudings tot die sentrale karakter en verskil onderling ten opsigte van faktore soos die graad van betrokkenheid by die handeling, invloed op die sentrale karakter en verteltyd aan hom/haar afgestaan. Randkarakters kan wissel van karakters wat 'n eie bestaansreg kry tot dié wat bloot tot die atmosfeer bydra.

Die terminologie met betrekking tot die persoon in die literêre werk hou verband met die bepaalde literêre teorie, heersende mensbeeld en betrokke subgenres. In die sestigerjare was 'n naam- en identiteitlose "karakter" as verteenwoordiger van 'n bepaalde mens- en wêreld-beskouing opmerklik en het terme soos *anti-held* en *randfiguur* tot stand gekom. In tydgenootlike avontuur- en ontspanningsverhale het die heldefiguur egter steeds gefunksioneer. Waar in 'n avontuurverhaal met maklik herkenbare rolle na die sentrale karakter as die *held* en sy teenstander as die *skurk* verwys word, is in verhale waar realisme sentraal staan, die term *sentrale karakter* of *protagonis* meer gepas. Besliste samehang tussen bepaalde soorte karakter en ander epiese elemente kan aangedui word (Smuts, 1975:18).

Die onderskeiding tussen karakters kan van waarde wees om 'n verhaal "hanteerbaarder" te maak, maar het volgens Brink (1987:76) verder nie veel nut nie. Hy oordeel dat klassifisering ondergeskik is aan die proses van karakterisering en die funksie van karakters in 'n teks, en beskou 'n karakter eerder volgens die graad van betrokkenheid in die hele verhaal.

Hiervoor steun hy op moderne verhaalteorie, en betrek drie verhaalwêreldes, naamlik die teks, die vertelproses en die storie.

Uit dié teoretiese verwysingsveld definieer Johl (1992:199) karakter en karakterisering soos volg: "Karakter is 'n figuratiewe motief in die stori gedeelte van die verteltekste wat deur karakterisering kontore verkry. Karakterisering is die proses waardeur karakter tot stand gebring word deur die wisselspel tussen enersyds storie, verteltekste en vertelproses en andersyds literêre konvensies, taal-en leesprosesse" (Johl, 1992:199).

De Beus (1979:38) stel die verband tussen die teks/taaltekeste waarmee die karakter aangebied word, en die voorstelling daarvan deur die leser, so: "Het karakter van die romanfiguur bestaan in eerste instantie uit het eindig aantal woorde waarmee het bescreven wordt en in die tweede instantie uit een onbepaalde hoeveelheid niet ingevulde aspecten die door de lezer tijdens of na het kennisnameproces worden geconcretiseerd."

Karakterisering verwys volgens De Beus (1979:37) na sowel inhoudelike as vormaspekte en kan gedefinieer word as "de wijze waarop een karakter wordt opgebouwd door middel van woorden". In 2.3.3 is getoon dat karakterisering 'n proses behels waarvolgens 'n leser 'n beeld van die karakter vorm. Hierdie is geslaagd deurgevoer wanneer die leser die gewenste afleiding gemaak het (Garvey, 1978:75). Die karakteriseringsproses bestaan dus uit twee kante, naamlik dié van die skrywer en van die leser. Die skrywer het 'n beeld van die karakter en gee dit deur dit deur middel van die woorde in 'n teks weer. Die leser vorm op sy beurt vanuit die woorde in die teks 'n beeld van die karakter. (Die gebruik van die term *karakttervoorstelling* word in 3.3.2 hanteer.)

Garvey (1978:63) onderskei tussen *identifikasie van 'n karakter* en *karakterisering*. Volgens hom behels identifikasie bloot die toekenning van 'n naam of 'n bepaalde beskrywing (byvoorbeeld die geheimsinnige vreemdeling). Hierteenoor behels karakterisering die toekenning van eienskappe aan die karakter. Hiervolgens word alle geïdentifiseerde karakters nie noodwendig gekarakteriseer nie.

Vir die doel van dié studie word die term *karakter* gebruik. Die term *karakter* word verkies bo alternatiewe moontlikhede soos persoon, personasie of figuur. Die redes is soos volg:

Dit is die term wat die wydste gebruik word om na die handelende instansies in verhale te verwys, en skrywers sowel as lesers is bekend met die gebruik daarvan. Verder kan dié term (anders as die term *persoon of personasie*) maklik van toepassing gemaak kan word op mense, diere, buiteruimtelike wesens en ander fantasiefigure. Die gebruik van 'n oorkoepelende term vir alle karakters, ongeag hul funksie in die verhaal, vergemaklik bespreking. Waar nodig, sal fyner onderskeidings aangedui word.

Die volgende werksdefinisies word gebruik:

- *Karakter* – die mens of mensgelyke instansie in 'n verhaal.
- *Karakterisering* – die proses waarmee 'n karakter deur middel van woorde in 'n teks opgebou word – hetsy deur die leser of skrywer.

### 3.2.2.1 Plat en ronde; statiese en dinamiese karakters

Soos reeds aangetoon, het die onderskeid wat Forster (1967) in 1927 tussen plat en ronde karakters getref het, 'n groot invloed op latere beskouings uitgeoefen. In sy hantering van karakters lê Forster (1967:223-231) klem op die rol van karakters in die verhaalgeheel, asook op die vakmanskap van die skrywer (wat bepaal hoe die karakter in die teks realiseer).

Alhoewel Forster (1967:225) tussen plat en ronde karakters onderskei, wys hy op die vloeibaarheid van die konsep, asook die vele nuanses tussen karakters: "In their purest form, they are constructed round a single idea or quality: when there is more than one factor in them, we get the beginning of the curve towards the round."

Plat karakters verteenwoordig 'n idee, en kry die skyn van lewe deur die wyse waarop hulle deur ander verhaalelemente beïnvloed word. Voordele van plat karakters is dat hul maklik herkenbaar is en goed onthou word. "(T)hey never need reintroducing, never run away, have not to be watched for development, and provide their own atmosphere" (Forster, 1967:225). Alhoewel 'n plat karakter in 'n enkele sin opgesom kan word, beskik sommige skrywers (byvoorbeeld Dickens) oor die vermoë om die karakter so voor te stel dat die gevoel van menslike diepte geskep word sodat selfs die plat karakter die skyn van rondheid en kompleksiteit kan vertoon (Forster, 1967:227).

Hierteenoor is veelkantigheid 'n kenmerk van ronde karakters. Hierdie karakters kan as gevolg van die vele fasette soos dié van 'n mens, nie in 'n enkele sin opgesom word nie – en word gevolglik ook nie so maklik soos plat karakters voorgestel of onthou nie. Ronde karakters is in staat om die leser, en by implikasie ook die skrywer, te verras. Die idee van rondheid word versterk deur die hegtheid en genuanseerdheid van verhoudinge waarin die karakters staan. Ronde karakters kan tragiese karakters wees; tragiek by 'n plat karakter lei egter tot karikature en komedie (Forster, 1967:223-231).

Plat en ronde karakters word ook soms na verwys as twee- en driedimensionele karakters. Die verwagting is gewoonlik dat 'n hoofkarakter rond moet wees, terwyl mindere karakters nie in dieselfde mate toegerus en uitgebeeld word nie. Harvey (1967:234-236) onderskei tussen twee stelle persepsies in fiksie wat verband hou met dié in die werklike lewe, naamlik omvang en diepte, en beklemtoon die leser se aandeel in die vorming van 'n karakterbeeld. Skerp fokus op 'n andersins vae plat, agtergrondfiguur bring mee dat die leser oor die karakter begin spekulere. "(W)hat we are offered, so to speak, is only one arc of the circle that if fully drawn would make up the rounded character. But the arc is so curved that we can, if we wish, extend it full-circle in our imagination" (Forster, 1967:235). Dié waarneming bevestig dat die rol en persepsie van die leser in hoë mate bepaal hoe rond 'n karakter ervaar word.

Verwant aan die dimensie en hiërargie van karakters, is die moontlikheid tot karakterverandering. 'n Karakter wat deurgaans dieselfde bly en nie verandering toon nie, staan as 'n statiese karakter bekend. Dinamiese karakters toon verandering deur die loop van die gebeure. Karakterverandering word gewoonlik met hoof- (en ronde) karakters vereenselwig en dikwels ook verwag. Mindere of agtergrondkarakters bly gewoonlik staties. Stadiese karakters is volgens Harvey (1967:243) nodig om in kontras met die hoofkarakter dié se verandering te illustreer: "He may be the moral touchstone by which we judge the aberrations of others; he may, by being simple and static, become the point of reference by which we measure change and growth elsewhere."

### 3.2.3 Moderne verhaalteorie: tekswêreld

Verhaalteorie van die twintigste eeu bring die benadering om verhale op verskillende vlakke te ondersoek. Aanvanklik is tussen twee vlakke onderskei soos tussen "*story*" en "*plot*" (Forster), "*fabula*" en "*sjuzet*" (Russiese Formaliste), "*histoire*" en "*discourse*" (Todorov). Stelselmatig is 'n derde kategorie bygevoeg: "*histoire, récit et narration*" (Genette); "*story, text and narration*" (Rimmon-Kenan); en "*geschiedenis, verhaal en tekst*" (Bal) (Du Plooy, 1986).

Stephens (1992:18), wie se navorsing oor kinderliteratuur wye erkenning geniet, maak gebruik van die tweedeling, *storie* en *diskoers*. *Storie* omskryf hy losweg as "what certain characters do in a certain place at a certain time"; en *diskoers* as die komplekse proses om die storie te enkodeer. Hy struktureer die komponente *storie* en *diskoers* soos volg:

STORIE (wat vertel word)	DISKOERS (die vertelling)
<p><b>Gebeurtenisse ("Events"):</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• handeling</li> <li>• gebeure</li> </ul> <p style="margin-left: 20px;">Prosesse (verbeterings/ verswakking)</p> <p><b>Eksistente</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• karakters/akteurs</li> <li>• ruimte – tyd en plek</li> </ul>	<p><b>Prosesse van seleksie</b> (wat gelees word – sluit in wat gestateer en wat geïmpliseer word)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Modes: <ul style="list-style-type: none"> <li>narratief</li> <li>beskrywend</li> <li>argumentatief</li> </ul> </li> <li>• Narratiewe prosesse: <ul style="list-style-type: none"> <li>a) <i>narratiewe agent/e</i>: verteller/s implisiete outeur</li> <li>b) <i>ontvangers</i>: vertelde ("narratee/s") implisiete leser</li> </ul> </li> <li>• Perspektief van waar die "storie" aangebied word <ul style="list-style-type: none"> <li>a) vertellerperspektief</li> <li>b) karakterfokalisasie</li> <li>c) ideologie(overt/implisiet)</li> </ul> </li> <li>• Volgorde</li> <li>• Duur</li> <li>• Verhouding</li> <li>• Spesifikasies van ruimte</li> <li>• Simbole, toespelings, intertekste</li> </ul>

Tabel 3.1 *Storie en diskoers soos aangetref in die werk van Stephens* (1992:18)

Bal (1986) onderskei tussen drie verhaalwêrelde, te wete *geskiedenis*, *verhaal* en *teks*. Ook Rimmon-Kenan (1992) gebruik die driedeling wat sy onderskei in *storie*, *teks* en "*narration*". Du Plooy (1986) toon aan dat terme by dié teoretici nie dieselfde beteken nie. Bal se *verhaal* word deur Rimmon-Kenan *teks* genoem; Bal se *teks* is by Rimmon-Kenan *narration*. Du Plooy (1986:296-298) steun in hoë mate op Bal se beskouing en definieer dit soos volg:

- *Teks*: "'n lineêre reeks konkrete taalttekens, wat as reeks 'n begin en 'n einde het en wat 'n bepaalde ordening van tekens vertoon"
- *Storie*: "die weergawe van 'n reeks gebeurtenisse wat chronologies, logies en met inbegrip van kousaliteit georden is"
- *Verhaal*: "die doelbewuste artistieke weergawe van 'n bepaalde storie, só dat die aanbiedingswyse sêlf ook betekenisvol is"
- *Verhalende teks*: "die teks waarin daar 'n storie of 'n verhaal vertel word".

Brink (1987:39) gebruik die terme *storie*, *vertelproses* en *verteltekst*. In sy werk *Vertelkunde* wat oor die lees van verhalende tekste handel, beskou Brink (1987:39) die verteltekst as enigste onmiddellike toegang van die leser tot die verhaalwêreld. Hiervandaan kan dan na twee verskillende rigtings gekyk word: "enersyds na dit wat in die teks vertel word (die storie), andersyds na die proses waardeur die verteltekst tot stand gekom het" (Brink, 1987:39). Soos reeds aangetoon (3.1), is die skryfkuns se benadering nie dié vanaf die voltooide produk nie, maar van die ontstaankant daarvan. Die skrywer begin dus by die *storie*, om dan deur middel van 'n *vertelproses* 'n *teks* daar te stel.

Waar die beskouing van storie of geskiedenis vanuit die verskillende teorieë in hoë mate ooreenkom, is dit nie deurgaans die geval nie. Hierdie verskynsel kan toegeskryf word aan die intieme verbondenheid van die verhaalwêreld, want alhoewel dit teoreties onderskei kan word en verskillende invalshoeke verteenwoordig, bestaan dit nie op sigself nie, maar net in verwikkelde verhoudinge tot mekaar (Van Luxemburg et al., 1983:165; Du Plooy, 1986:300; Brink, 1987:43). Na gelang van die fokus verskil die definisie en beskrywing van die verhaalvlakke. Vir die doel van die studie word daar met die algemene beskouinge volstaan.

Die kern van die begrip *storie* saamgevat word as "iets gebeur met iemand op 'n sekere tyd en plek". Hiervoor is twee belangrike elemente, *gebeure en karakter*, en twee dimensies, *ruimte en tyd*, nodig. Hierdie elemente en dimensies is die basiese gegewens waarvandaan die skrywer 'n teks skep (Brink, 1987:38). Alhoewel die skrywer die elemente na willekeur kan rangskik, byvoorbeeld by die uiteinde begin, sal die leser in 'n opsomming van die verhaal, neig om die gebeure chronologies weer te gee. Die storie "verteenvoerdig die leser se konstruksie van 'n gegewe met 'n begin, 'n middel en 'n einde, opgebou volgens die logiese, chronologiese en kousale patrone wat daardie leser uit sy eie belewenis van die wêreld ken" (Brink, 1987:40). Omdat die mens die fiktiewe wêreld met die werklikheid in verband moet bring om dit te verstaan, vind dié rekonstruksie van die storie outomaties plaas (Du Plooy, 1986:301).

Die vertelproses is die perspektief waarmee, en die wyse waarop die storie vertel word. Ingebou daarin is die wyse waarop die gegewens deur die leser gedekodeer moet word. Vir Brink (1987:40) gaan dit nie net om die verteller as 'n persoon nie, maar ook oor die vertelinstansie; en sluit in die gesindheid en instelling waarmee vertel word, die omstandighede, die afstand tussen verteller en die storie, ensovoorts.

Volgens die skematisering van Stephens (1992:18) behels die vertelproses die narratiewe prosesse en aanbiedingsperspektief (vertellersperspektief, karakterfokalisasie, ideologie). Die vertelproses word deur Du Plooy (1986:297) as deel van die *verhaalvlak* beskou. Hier gaan dit nie slegs om wát vertel word nie, maar ook die wyse van vertelling: "Vertelde inhoud en aanbiedingswyse staan op die vlak van die verhaal saam in die fokus van die ondersoek. Dit wat aangebied word en die wyse van aanbieding vorm 'n nuwe artistieke eenheid wat 'n bepaalde teks uniek maak."

Bal (1986:126) bespreek op haar beurt die vertelinstantie as deel van die *teks*, en gee aandag aan die identiteit en status van die vertellende instansie. Sy oordeel dat die vertelinstantie nie saam met die fokaliserende instansie ondersoek moet word nie. "Juist wanneer het verband tussen die twee instanties *niet* vanzelf spreek, kan men een genuanceerd inzicht krijgen in de relaties tussen de drie instanties die in de drie lagen functioneren: de acteur, de focalisator en de vertelinstantie, en de momenten waarop zij *als* 'persoon' samenvallen, of niet." Aangesien die wyse waarop die verhaal gestalte kry – verteller en

fokalisator – saam 'n belangrike rol in die totstandkoming van die karakter speel, kombineer ek egter wel dié twee en gebruik in dié hoofstuk die term *vertelproses* hiervoor. (Hoofstuk 4 gee in veel meer besonderhede aandag aan die vertelstrategie.)

Brink (1987:39) gebruik vir die fisiese weergawe van die storie die term *verteltekst*: "(D)it wat op die papier voor my staan, waarby mens nie net die opeenvolging van sinne in gedagte het nie, maar (veral) ook die organisasie van die verhaal, byvoorbeeld in 'n bepaalde volgorde, met of sonder dialoog, met afwisseling van verslaggewing ('telling') en dramatisering ('showing'), met meer aandag aan sommige karakters of episodes as aan ander, ensovoorts" (Brink, 1987:39). Hierdie kom meer ooreen met die verhaal.

Die verwickeldheid van die vlakke waarop 'n teks ontleed kan word, blyk uit die definiëring van die *teks*: "Die uiteindelijke artistieke eenheid wat in die konkrete reeks tekstekens bestaan en wat sowel die narratiewe inhoud, die artistieke vormgewing en die linguïstiese aard van die vertelakt insluit, realiseer op die vlak van die tekssteking" (Du Plooy, 1986:297).

Vir die doel van die studie word die terme soos volg aangedui:

- *Storie* – die chronologiese opsomming van die gebeure (wat gebeur met wie, wanneer en waar)
- *Verhaal* – die artistieke weergawe van die storie sodat die aanbiedingswyse self ook betekenisvol is (wát vertel word en hóé dit vertel word)
- *Vertelproses* – die perspektief waarmee, en die wyse waarop die storie vertel word
- *Teks* – die spesifieke fisiese weergawe van die verhaal.

### **3.2.4 Tekswêreld en karakter**

#### **3.2.4.1 Storie**

Wanneer karakters vanuit die *storie* as invalshoek beskou word, staan die onderskeidende eienskappe van die karakters en hul onderlinge verhouding in die fokus.

Om na die persoon in die storie (geskiedenis) te verwys, gebruik Bal (1986:33-45) die term *akteur*. Die verhoudinge tussen akteurs as abstrakte eenhede word in haar werk beskou, en sy beperk haar in dié ondersoek na die verhoudinge ten opsigte van "funksionele akteurs". Sy gaan verskeie ordeningskriteria na. Groepe akteurs wat dieselfde doel nastreef, word volgens Greimas se aktansiële model beskryf en met mekaar vergelyk (subjek/objek; begunstiger/begunstigde; helper/teenstander). Hierbenewens groepeer sy ook akteurs op grond van verhoudinge teenoor mekaar. Die drie vernaamste is psigologiese verhoudinge (byvoorbeeld vader/seun), ideologiese verhouding (byvoorbeeld liberalisme/sosialisme), en teenstellings, byvoorbeeld op grond van voorkoms, verlede, ouderdom, besit, ensovoorts.

Om telkens 'n ander stel verhoudinge te ondersoek, kan verskillende abstraksies gemaak word. Du Plooy (1986:296-298) identifiseer die abstraksies as dié van storie, uitgebreide storie, aktansiële model en logiese moontlikhede van handelingreekse. Verskillende reekse gebeurtenisse wat telkens om 'n bepaalde akteur sentreer, word die *storielyn* genoem.

Karakters as bousel in die storie, kan in terme van 'n netwerk van karaktereienskappe ("character traits") beskryf word (Rimmon-Kenan, 1992:59). Die uitdrukking "character traits" is deur Chatman (1988) bekend gestel – hiervolgens is karakter 'n paradigma van eienskappe ("traits"). Die eienskappe verskyn nie noodwendig in die teks nie, maar word deur die leser gekonstrueer deur verskeie karakteraanwysers wat in die teks versprei is. Eienskappe kan direk of indirek verskaf word, en word onder die eienaam gekonsentreer (Rimmon-Kenan, 1992:37).

Brink (1987:67) sien karakter as "iets wat ontstaan uit – en bestaan by – die wisselwerking tussen al drie die wêreldes van 'n verhaal (storie, verteltekst, vertelproses), en tussen al die gegewens, impulse, elemente of aspekte binne daardie hele kompleks". Die leser bou, op storievlak, 'n karakter op uit gegewens in die verteltekst en as resultaat van die vertelproses.

#### **3.2.4.2 Vertelproses**

Die manier van vertelling en fokalisasie hoort aldus Du Plooy (1986:304) op die vlak van die verhaal, terwyl die linguïstiese eienskappe van die vertelakt in die teks aangetoon kan word. Bal (1986:108) beskou fokalisasie as behorende tot die verhaal en die vertelinstantie

tot die teks. Ek beskou (soos aangedui) *fokalisasie* as deel van die vertelproses. Alhoewel dit in beginsel verskillende aktiwiteite behels (Rimmon-Kenan, 1992:73), kan dit soms gekombineer word. Du Plooy (1986) illustreer dit deurdat sy verteller en fokalisasie in *Die Kêrel van die Pêrel* só verstrengel vind, dat sy dit gesamentlik moet hanteer. Venter (1992:133) kombineer dit ook as: "Vertelling impliseer 'n sekere kyk op sake (perspektief, 'point of view'), 'n manier van waarneming (fokalisasie) en 'n manier van vertel."

Die term wat tradisioneel vir vertelinstantie en fokalisasie gebruik word, is *verteltegniek*. Die vertel- en fokaliserende instansies is egter nie dieselfde nie, maar dui die onderskeid aan tussen wie *vertel* en wie *sien*. Die term *vertelproses* word hiervoor gebruik. As belangrike manipulerings-tegniek het die vertelinstantie en aanbiedingsperspektief 'n groot en selfs bepalende invloed op hoe 'n karakter in die verhaal gelees word. In ander gevalle is dit as't ware die wyse waarop 'n karakter in 'n verhaal gestalte kry. Hoofstuk 4 beskou die aangeleentheid volledig deur die hantering van vertelstrategie, vertelsituasie en vertelinstantie in KJV. Tog is dit nodig om ter wille van oriëntering kortliks hier ook daaraan aandag te gee.

#### 3.2.4.2.1 Verteller

"Die verteller is die diskursiewe instansie wat die vertelling in 'n epiese teks tot stand bring: direk deur in die verteltekste aan die woord te kom om oor die storiegebeure en die personasies te berig; indirek deur die vertelling te redigeer waar personasies se woorde (dialog) of gedagtes (innerlike monoloog) as personetekste gesitueer word" (Venter, 1992:564).

Tradisioneel word onderskei tussen eerstepersoons-, derdepersoons- en alomteenwoordige verteller. Die ontwikkeling van die roman bring egter in moderne verhaalteorie die behoefte mee aan fyner onderskeiding. Genette (1983) se onderskeid tussen vertelmoontlikhede word wyd aangehang (vgl. Hoofstuk 4). Verskillende verhoudings kan tussen die verteller en vertelling bestaan. Hier steun ek op Venter (1992:564) en Rimmon-Kenan (1992:86-105) se skematisering.

1. *Narratiewe vlak*. (*Die verteller kan binne of buite die storie staan.*) 'n Verteller wat bo die storie staan en nie deel daarvan is nie, word deur Genette 'n *ekstradiëgetiese*

*verteller* genoem. Dié verteller kan die vertelling bloot redigeer of kommentaar daarop lewer. *Intradiëgetiese verteller* kan as 'n karakter binne die storie optree; en word deur die ekstradiëgetiese verteller bekend gestel. Ander karakters wat ook in die storie optree (dieper lae) staan bekend as *hipodiëgetiese* vertellers. In sogenaamde raamverhale kan 'n oneindige hoeveelheid vertellings teoreties in die primêre ingebed wees.

2. *Vertelfokus.* (*Die verteller kan oor sy eie lotgevalle of dié van ander karakters vertel.*) Waar 'n verteller oor homself en gebeure waarby hy betrokke is, vertel, gebruik Genette die term *homodiëgetiese* verteller. Indien die verteller oor ander vertel, word dit *heterodiëgetiese* genoem. Eersgenoemde kom in 'n mate ooreen met die term *eerstepersoonsvertelling*, en laasgenoemde met *derdepersoonsvertelling*. 'n Onderskeid wat hierby getref word, is of die verteller hom slegs beperk tot gebeure waarvan hy ooggetuie was of van gehoor het, en of hy alwetend en alomteenwoordig kan wees.
3. *Fokalisasie van die verteller.* (*Die verteller kan karakters innerlik of uiterlik ken – psigologiese standpunt.*) Hier hou 'n sterk verband met fokalisasie/perspektief. Wanneer 'n verteller die karakter se gedagtes en gevoelens ken, is dit intern gefokaliseer; indien die verteller nie insig in die karakter se innerlike het nie, is dit ekstern gefokaliseer.
4. *Vertelwyse.* (*Die verteller kan homself meer of minder opvallend as verteller maak.*) Die vertelaspek of beeldingsaspek kan domineer (*diëgesis/ memesis*), en kan op 'n glykskaal van sigbaarheid tot onsigbaarheid wissel. Aspekte wat veral die sigbaarheid al dan nie van 'n verteller beïnvloed, is onder meer ruimtebeskrywing, identifikasie van karakters, temporale opsomming, definisie van karakterverslag oor wat karakters nie dink of sê nie en kommentaar (vgl. Hoofstuk 4).
5. *Betroubaarheid.* (*Die verteller kan betroubaar of onbetroubaar wees.*) 'n Betroubare verteller se weergawe van die storie word deur die leser as 'n outoritêre weergawe van die fiksionele waarheid beskou, terwyl die leser 'n onbetroubare verteller se weergawe van 'n storie sal wantrou. Verskillende grade van betroubaarheid kan bestaan. Belangrike aanduiders van 'n verteller se onbetroubaarheid is beperkte kennis (byvoorbeeld jeugdige verteller), persoonlike betrokkenheid en problematiese waardesisteem. Die betroubaarste verteller is 'n kovert ektra-heterodiëgetiese verteller. "Intradiëgetic

narrators, especially when they are also homodiegetic, are on the whole more fallible than extradiegetic ones, because they are also characters in the fictional world. As such, they are subject to limited knowledge, personal involvement, and problematic value-schemes, often giving rise to the possibility of unreliability" (Rimmon-Kenan, 1992:103).

Die vertelvlak, vertelfokus, fokalisasie van die verteller en vertelwyse word deur Venter (1992:565) in een komplekse begrip saamgevat, naamlik die vertelsituasie. Met die beskrywing van 'n epiese teks is 'n moontlike werkswyse om na die kenmerke afsonderlik te kyk en hul daarna te kombineer ten einde 'n geheelbeeld van die narratiewe situasie te vorm. So, byvoorbeeld, sou die vertelsituasie in *Bart Nel* getipeer kon word as 'n "ekstra-heterodiegetiese situasie met meervoudige interne fokalisasie en oorwegend mimetiese diskoers" (Venter, 1992:565).

Die verteller het 'n bepalende invloed op die karakters in 'n verhaal en die wyse waarop die leser hulle uit die teks opbou. "De identiteit van die vertelinstantie, die mate waarin en die wyse waarop die identiteit in die tekst word aangeduid, en die keuses wat daarmee saamenhangen, geve die tekst zyn spesifieke 'gezicht'" (Van Luxemburg et al., 1983:126).

#### **3.2.4.2.2 Fokalisasie/fokalisering**

Fokalisasie behels die verhouding tussen die visie, die instansie wat sien, en diegene wat gesien word (Bal, 1986:110). Die subjek van fokalisasie is die punt van waaruit die elemente beskou word, en word die fokalisator genoem.

Verskillende soorte fokalisasie kan onderskei word op grond van posisie relatief tot die storie, die graad van volgehoudedheid en wyse van fokalisasie-aanduiding.

1. *Posisie relatief tot die storie.* Wanneer die fokalisator ná aan die narratiewe agent staan en nie deel van die storie is nie, word die term *vertellerfokalisator* gebruik. Indien die waarnemingspunt op min of meer herkenbare manier in 'n karakter en word dit *karakterfokalisator* genoem (Brink, 1987:143). Sowel die eksterne as interne fokalisators kan die gefokaliseerde objek of persoon van binne of buite ("within/without") sien.

2. *Grade van volgehoudendheid.* Enkelvoudige fokalisasie geld waar slegs een karakter-fokaliseerder deur die werk gebruik word. Wisseling tussen verskillende karakters het meervoudige/veelvuldige fokalisasie tot gevolg (Venter, 1992:134). Fokalisasie kan ook wissel tussen 'n eksterne vertellerfokalisator en 'n interne karakterfokalisator (Van Luxemburg et al., 1983:177).
3. *Implisiet/eksplisiet.* Wanneer personaliserende frases (hy kyk, hy dink terug) aan 'n karakter geknoop word, is daar sprake van eksplisiete fokalisasie. Implisiete fokalisasie vind plaas wanneer daar uit die konteks afgelei moet word dat dit 'n bepaalde karakter is wat waarneem (Venter, 1992:134).

Drie fasette van fokalisasie word deur Rimmon-Kenan (1992:77-82) onderskei, naamlik perseptuele, psigologiese en ideologiese aspekte. By elk kan die verskil tussen 'n eksterne (verteller-)fokalisator en interne (karakter-)fokalisator aangetoon word.

1. *Perseptuele aspekte* het te doen met die fokaliseerder se sensoriese reikwydte, en behels in besonder ruimte en tyd. Die fokaliseerder se posisie ten opsigte van die *ruimte* (omgewing) kan ekstern of intern wees. Met 'n eksterne (verteller-)fokalisator kan die fokalisasie, benewens 'n panoramiese blik, ook gelyktydig op verskillende plekke "sien". 'n Interne (karakter-)fokalisator is 'n beperkte waarnemer. Slegs die ruimte waar die karakterfokalisator teenwoordig is, word weergegee. Die eksterne fokalisator het al die dimensies van *tyd* (verlede, hede en toekoms) tot sy beskikking, terwyl die interne fokalisator tot die huidige van die karakters beperk is. In die geval van 'n ongepersoneerde fokalisator kan die tyd panchronies aangebied word; waar 'n karakter eie verlede fokaliseer word tyd retrospektief aangebied; 'n interne karakterfokalisator bied tyd sinchronies aan.
2. *Psigologiese aspekte* het te doen met die fokalisator se denke en emosies. Die *verstandelike komponent* behels kennis, veronderstelling, oortuigings en geheue. 'n Eksterne fokalisator het onbeperkte kennis, terwyl die interne fokalisator oor beperkte kennis en insig beskik. Wat die *gevoelsmatige komponent* betref is die eksterne

fokalisator objektief, neutraal en onbetrokke en die interne fokalisator subjektief, gekleurd en betrokke.

3. *Ideologiese aspekte* hou verband met die belanghebbendheid en die algemene sisteem om die wêreld konseptueel te beskou (Brink, 1987:139). Die eenvoudigste vorm blyk waar norme deur 'n enkele dominante fokalisator aangebied word, naamlik dié van die vertellerfokalisator. Hierdie ideologie van die vertellerfokalisator kan implisiet wees in die oriëntasie van die storie, of eksplisiet geformuleer word, en word gewoonlik deur die leser as outoritêr beskou. Ander sieninge soos dié van die karakterfokalisator, word deur die leser hiermee vergelyk. 'n Karakter se ideologiese posisie kan weergegee word deur die wyse waarop hy/sy die wêreld sien, deur sy optrede, asook deur eksplisiete uitdrukking van die ideologie.

Fokalisasie is nie konstant nie en kan wissel tussen verskillende personale fokalisators, maar ook tussen die eksterne en interne fokalisators. Die perseptuele, psigologiese en ideologiese fasette behoort nie noodwendig tot dieselfde fokalisator nie (Rimmon-Kenan, 1992:82).

Aangesien vertelling altyd met fokalisasie gepaard gaan (Van Luxemburg et al., 1983:176), lei dit daartoe dat die primêre fokalisator altyd met die primêre verteller geïdentifiseer word: "Wanneer die focalisator samenvalt met een personage, zal dat personage technisch gezien in het voordeel zijn ten opzichte van de andere personages. De lezer kijkt met het personage mee, en zal in principe geneigd zijn de visie, die hem wordt voorgeschoteld via dat personage, te accepteren."

Só 'n persoonsgebonde fokalisator het partydigheid en beperktheid tot gevolg. Indien 'n vertelstrategie gebruik word waar die verteller, fokalisator en karakter saamval, die perseptuele, psigologiese en ideologiese fasette in dié karakterfokalisator gesetel is, en dié vertelwyse vir die duur van die verhaal volgehou word, is dit 'n kragtige manipulerings-tegniek (vgl. Hoofstuk 4).

Brink (1987:141) wys op die komplekse en subtile vorme van interaksie tussen fokalisering van buite en van binne die storie, soos waar 'n verteller in die eerste persoon aan die woord is en sy of haar eie lewensverhaal vertel. Dit mag voorkom of die verteller en

fokaliseringpunt saamval, maar dit is egter nie noodwendig die geval nie, omdat die "ek" wat terugkyk, op 'n jonger self terugkyk. Die ek-as-verteller kan volgens Brink radikaal verskil van die ek-as-karakter. Aangesien die *terugskouende ek* 'n vertelvorm is wat met verskillende variasies in kinder- en jeugverhale aangetref word, moet die moontlikheid van hierdie onderskeid in gedagte gehou word.

Van Luxemburg en andere (1983:182) beklemtoon drie faktore ten opsigte van fokalisering en karakter wat veral van belang is vir dié studie. In die eerste plek word *karakters gekarakteriseer deur die manier waarop hulle na dinge kyk*. Om hierdie rede is die ondersoek na die subjek van fokalisasie nodig vir die analise van die karakterbeeld. Hiermee saam gee die *keuse van objekte waarop die karakter sy belangstelling rig*, inligting oor die karakter self (die verhouding tussen subjek en objek). Derdens is *die manier waarop 'n karakter op sy beurt gesien word*, (byvoorbeeld deur 'n ander karakter of deur 'n eksterne fokalisator), bepalend vir die leser se siening van die karakter. In KJV waar 'n vertelstrategie waarin verteller, fokalisator en karakter saamval, dikwels gebruik word, vorm dit 'n baie belangrike manier van karaktervoorstelling (vgl. ook Hoofstuk 4 en 5). Laasgenoemde verteenwoordig indirekte karakterisering omdat die leser self afleidings oor die karakter moet maak.

Die verskil tussen *waarneembare* en *nie-waarneembare voorwerpe* (Bal, 1986:116) is 'n verdere aspek van fokalisasie wat vir die skrywer van KJV van belang kan wees. Wanneer 'n ander karakter ook 'n objek kan waarneem, is dit waarneembaar; waar 'n ander karakter dit nie kan waarneem nie, byvoorbeeld drome, gedagtes en gevoelens van 'n karakter, is dit nie-waarneembare voorwerpe. Hierby skakel die verhouding tussen uitgesproke en onuitgesproke woorde van karakters. Wanneer die fokalisasie by 'n ander berus, is uitgesproke woorde hoorbaar en dus waarneembaar. Onuitgesproke woorde, soos gedagtes en interne monoloë is vir die ander karakters nie waarneembaar nie. "De lezer krijgt uitgebreide informatie over gedachten van een personage, die de ander personages niet te horen krijgen. Staan die gedachten tussen de delen van een dialoog in, dan beseft de lezer vaak niet hoeveel minder de tegenspreker weet dan hij zelf" (Bal, 1986:116).

### 3.2.4.3 Verhaal

In die verhaalteorie word die proses van karakterisering as 'n kommunikatiewe aangeleentheid beskou omdat die leser deur hierdie inligting wat hy uit die teks kry, 'n beeld van 'n karakter vorm en dus 'n aktiewe deelnemer in die leesproses is. Karaktereienskappe verskyn nie noodwendig in 'n teks nie, maar word afgelei deur verskeie karakteraanduiders met mekaar in verband te bring. Dié aanwysers wat in die teks verskyn, word deur Rimmon-Kenan (1992:59) *karakterisering* genoem. In beginsel kan enige element in die teks as aanwyser vir karakters dien; terwyl karakteraanduiders ook 'n ander doel kan dien – tóg is daar elemente is wat dikwels met karakterisering geassosieer word.

Die wyse waarop die inligting in 'n teks beskikbaar is, staan in die vertelteorie as *inligtingsbronne* bekend. 'n Bekender term is *tegnieke van karakterisering* (Smuts, 1975:26). Bal (1986:58) gebruik in die verhaal die term *personages* (teenoor *akteurs* in die storie). Waar die verhoudinge tussen akteurs as abstrakte eenhede op die vlak van die storie ondersoek is, verkry die persoon in die verhaal individuele kenmerke deur die uiterlike, karakter, psigologiese eienskappe en verlede.

#### 3.2.4.3.1 Inligtingsbronne

Die primêre inligtingsvorme wat Rimmon-Kenan (1992:59) onderskei, is direkte definisie en indirekte aanbieding. Macauley en Lanning (1964:61) praat van "description" en "unrolling"; Booth van "telling" en "showing", Genette van "diëgesis" en "mimesis". Hierdie is almal variasies op die onderskeid wat oorspronklik deur Plato getref is om die verskillende vorme van vertelling aan te dui (Brink, 1987:130; Ohlhoff, 1992:73), naamlik dié tussen oorvertelling (rapportering, narrasie) en direkte voorstelling (nabootsing, dramatisering). Smuts (1975:26) verwys hierna as die twee grondtegnieke, naamlik karakterisering deur die verteller en karakterisering deur handeling. Die twee wyses van voorstelling kan egter nie altyd ewe maklik in 'n teks onderskei word nie. Dit blyk in werklikheid dat dit eindpunte op 'n glyskaal verteenwoordig; en grade in direktheid of indirektheid waarmee narratiewe inligting verskaf word, aandui. "In sommige verhaalsituasies is mens naamlik hiperbewus daarvan dat wat gesê word, openlik gemanipuleer word deur 'n verteller of deur die waarneembare mediasie van die verteller oorgedra word;

terwyl daar ander situasies is waar jy onder die illusie verkeer (nooit meer as net 'n illusie nie! want ons weet immers dat álles op stuk van sake 'vertel' word) dat jy onmiddellike toegang het tot die handelinge woorde of gedagtes van karakter in die storie" (Brink, 1987:131).

Eksplisiete inligting behels hoofsaaklik regstreekse uitinge in die verteller- of personeteks, byvoorbeeld deur die verteller se direkte mededeling (definisie), 'n mededeling deur 'n medekarakter, of dit wat 'n karakter oor homself sê (Brink, 1986:76-77; Bal, 1986:96-97). Implisiete inligting vereis dat lesers self afleidings uit karakters se handeling, spraak, voorkoms en omgewing moet maak (Rimmon-Kenan, 1992:61-67; Brink, 1987:76-79; Johl, 1992:201). Soos aangetoon, is fokalisasie 'n baie kragtige wyse om inligting implisiet te verskaf.

'n Verdere onderskeiding wat hierby aansluit, is dié tussen verteller- en personeteks. Bisschoff (1992:565) beskryf die vertellerteks as die teks waar die verteller alleen aan die woord is en personeteks as die teks waar die literêre persoon (karakter) praat – byvoorbeeld in dialoog en alleenspraak. Alhoewel die verteller en personeteks nie oor vaste eienskappe beskik nie, en die aard daarvan in elke werk opnuut bepaal word, word die vertellerteks as die primêre teks beskou (Bisschoff, 1992:566).

De Beus (1979:41) onderskei tussen vier vorme van inligting in die vertellerteks, naamlik die voorstelling van die uiterlike, gedagte- en gevoelslewe, handeling en verlede van die karakter. Elk hiervan kan op drie maniere aangebied word, te wete beskrywend, ordenend/formulerend of kleurend. Die wyse waarop inligting deur die personeteks oorgedra word, is deur dialoog of alleenspraak (De Beus, 1979:42). Alhoewel hierdie strukturering wel nutting kan wees, moet in gedagte gehou word dat De Beus haar model ten opsigte van die narratiewe teks aan die hand van die negentiende-eeuse realistiese roman geformuleer het. In eietydse tekste kan persone- en vertellerteks nie so maklik onderskei word nie. Wat wel aanvaar kan word, is dat sekere wyses van inligtingoordrag veral met vertellerstekste en ander met personeteks geassosieër word.

Sodra 'n karakter in die teks "bekendgestel" is, vorm die leser bepaalde verwagtinge. Volgens Bal (1986:90-92) is elke karakter in 'n mindere of meerdere mate *voorspelbaar*.

Hierdie voorspelbaarheid hang saam met die gemeenskaplike voorkennis waaroor die leser beskik. Alhoewel historiese en legendariese karakters ("refentiële personages") sterker gedetermineer is, is alle karakters, as gevolg van stereotipiese beskouinge deur die leser, in 'n mate voorspelbaar. Veral die geslag, beroep, liggaamlikheid en persoonseienskappe van 'n karakter skep verwagtinge. Elke mededeling oor die identiteit bevat gegewens wat verdere moontlikhede beperk. Die betrokke genre dra ook verder by tot die voorspelbaarheid van karakters.

Dié inligting kan op verskeie maniere verskaf word.

1. *Naamgewing*. Alhoewel kategorisering deur benaming gewoonlik deur die verteller gedoen word, kan 'n karakter homself ook benoem of deur ander karakters deur middel van byname gekarakteriseer word (Smuts, 1975:27) Die keuse van 'n naam (of vermyding om 'n karakter te benoem), hou verskeie moontlikhede in. 'n Naam het bepaalde voorspellings-, assosiasie- en allegoriese verwysingsmoontlikhede, dit kan 'n sosiale en historiese inligting verskaf, verhoudinge tussen karakters weergee en inligting oor die verlede of voorkoms suggereer. Intertekstuele verwysings en simboliese verbande word ook deur benaming verkry.
2. *Blokkarakterisering* (Smuts, 1975:27) behels 'n eksplisiete tegniek wat hoofsaaklik tot die vertellerteks hoort. Hierdeur word 'n karakter in 'n gedeelte wat sy uiterlike en aard beskryf, voorgestel. Alhoewel dit 'n ou tegniek is en 'n onsubtiele indruk kan laat, bly dit 'n ekonomiese metode om inligting oor te dra, en kan dit terselfdertyd as implisiete openbaring (karakterisering) van die verteller dien (Smuts, 1975:27). Rimmon-Kenan (1992:60) beskou die opnoem van karaktereienskappe as direkte karakterisering indien dit deur die meer outoritêre stem in die teks plaasvind. Wanneer dit deur 'n mindere karakter of vertelinstantie gedoen word, bestaan 'n groter moontlikheid van onbetroubaarheid. Só word dit 'n wyse van indirekte aanbieding deurdat die leser afleidings oor die fokaliseerder kan maak. Tegnieke wat as deel van blokkarakterisering voorkom, maar ook meer terloops in die gang van die werk aangewend word, verskaf 'n direkte of indirekte aanduiding van die karakters se voorkoms en manièresmes (Smuts, 1975:29). Uiterlike selfbeskouing deur 'n karakter, (byvoorbeeld deur weerkaatsing in 'n spieël),

kan tot karakteriserende introspeksie of selfanalise oorgaan. Karakters kan verder deur die verteller of 'n medekarakter geanaliseer word (Smuts, 1975:30).

3. *Handeling*. Ten opsigte van handeling word onderskei tussen verskillende handelingskategorieë, waarvan veral vier herkenbaar en dus ook aanbiedbaar is: nie-verbale handeling, verbale handeling, gedagtes en gemoedsbeweging (Brink, 1987:50). Hiermee saam onderskei Rimmon-Kenan (1992:61) tussen eenmalige en gewoontehandeling. Waar eersgenoemde dinamiese aspekte van 'n karakter belig en dikwels 'n rol speel by die keerpunt in 'n verhaal, gee gewoontehandeling die statiese/onveranderlike sy van die karakter weer. Bal (1986:98) verwys hierna as die frekwensiemoontlikhede van handeling. Hierdie handeling kan beide in verskillende kategorieë ingedeel word, te wete daad ("act of commission"); vermyding ("act of omission"); en voorneme/plan wat nie realiseer nie ("contemplated act") (Rimmon-Kenan, 1992:61). Handeling kan ook simboliese betekenis kry. Dit sluit aan by Bal (1986:98) se moontlike handeling (planne) en gerealiseerde handeling.
4. *Spraak* van 'n karakter en die bewussynstroomtegniek is karakteriseringstegnieke wat die verteller in hoë mate uitskakel (Smuts, 1975:30). Sprak (dialog en monoloog) as karakteriseringstegniek behels onder meer tiperende segspatrone, taaleienaardighede en streeksuitdrukkings, maar kan ook dieper onthulling van die karakter se wese bevat deur wat hy sê, suggereer of verswyg (Smuts, 1975:30). Deur die spraakstyl word 'n karakter se taalgebruik van dié van die verteller onderskei, word hy geïndividualiseer en kan inligting oor agtergrond, woonplek, sosiale klas of beroep ook verstrekkend word. Verskeie tegnieke waardeur die bewussynstroom aangebied word, kan onderskei word en hang nou saam met die vertelinstantie. Ten opsigte van die verhaalwêreld hou dit veral verband met die vertelproses omdat dit 'n tegniek is wat die leser in staat stel om regstreeks tot die binnelewe van die karakter te dring. "A character's speech, whether in conversation or as a silent activity of the mind, can be indicative of a trait or traits both through its content and through its form" (Rimmon-Kenan, 1992:63).
5. *Uiterlike voorkoms*. Rimmon-Kenan (1992:65) beklemtoon die onderskeid tussen uiterlike kenmerke wat buite die karakter se beheer is, soos lengte, oogkleur en neusgrootte,

en dié wat wel deels deur die karakter bepaal word, soos haarstyl en kleredrag. Laasgenoemde het bykomende oorsaak/gevolg-ondertone.

6. *Omgewing*. 'n Karakter se fisiese omgewing (kamer, huis, straat, dorp) sowel as die menslike omgewing (familie, sosiale klas) kan bydra tot die vestiging van karaktereienskappe (Rimmon-Kenan, 1992:66). Die omgewing kan die resultaat van 'n karakter se eienskappe of handeling wees of kan aanleiding tot die eienskappe of handeling gee. Hierbenewens kan dit ook simbolies wees en op dié wyse karaktereienskappe versterk.

Bal (1986:93) wys daarop dat die leser nie altyd alle inligting wat met 'n karakter se bekendstelling verskaf is, onthou of saamneem nie. Om 'n karakterbeeld effektief te kan vestig en tot die konsentrasie en kohesie van eienskappe by te dra, word gebruik gemaak van herhaling, akkumulاسie, transformasie, vergelyking en kontras, en verandering en transformasie.

*Herhaling* is 'n belangrike tegniek om inligting oor te dra. Die wyse waarop dit gedoen word en die variasie en nuansering, dra verder by tot 'n skep van 'n bepaalde karakterbeeld. Indien die leser se aandag 'n paar keer op iets gevestig word, word 'n eienskap opgemerk (Bal, 1986:93).

Onder *akkumulاسie* word verstaan dat losstaande gegewens wat op die oog af nie verwant lyk nie, mekaar aanvul en bydra tot 'n geheelbeeld van die karakter (Van Luxemburg et al., 1983:184).

*Vergelyking* en *kontras* gaan om die verhouding tussen verskillende karakters, of eienskappe van dieselfde karakter, en kan verder nuanse aan 'n karakter gee. Rimmon-Kenan (1992:65) beklemtoon die *analogie tussen name van verskillende karakters, tussen karakters onderling en tussen karakter en landskap* (vgl. 3.2.5). Deur karakter in dieselfde omstandighede uit te beeld, beklemtoon die ooreenkomste of verskille in hul optrede die onderskeie karaktertrekke.

*Verandering en transformasie.* Hoe duideliker die belangrikste kenmerke van 'n karakter aanvanklik geselekteer word, hoe makliker word verandering raakgesien en beskryf (Van Luxemburg et al., 1983:184; Bal, 1986:94).

Rimmon-Kenan (1992:39) beskou herhaling, ooreenkoms, kontras en implikasie as die hoofbeginsels vir kohesie. "The repetition of the same behaviour 'invites' labeling it as a character trait." Soortgelyke optrede of gedrag in verskillende omstandighede lei ook tot veralgemening deur die leser.

"Hoe meer manieren van informasie bij de kwalifisering worden gebruikt, en hoe vaker het personage gekwalifiseer word, des te sterker word het benadruk" (Bal, 1978:98).

### **3.2.5 Verhouding van karakter met ander storie-elemente**

Geen narratiewe aspek (dus ook nie karakters nie) bestaan as 'n "gegeewe" op sigself nie, maar kan net via verhoudinge met die geheel herken, nagespoor en vertolk word (Brink, 1987:83). Hierdie naspewing van die karakter se verhouding met ander verhaalelemente kan, benewens ter voltooiing van die karakterbeeld, ook dien om die funksie van karakter in 'n verhaal te ondersoek/bepaal.

'n Karakter bestaan in die eerste plek in verhouding met ander *karakters*. Selfs in 'n verhaal wat deur een karakter oorheers word, is 'n mate van interaksie met ander karakters nodig ten einde 'n beeld van die karakter en sy funksie in die storie te konstrueer (Brink, 1987:83). Vir Smuts (1975:15) is die verhouding tussen karakters onderling die belangrikste openbarende faktor in 'n verhaal – gesprekke kan byvoorbeeld slegs tussen karakters plaasvind. Bal (1978:94-96) maak gebruik van semantiese asse waarvolgens die opvallende eienskappe van karakters teenoor mekaar gestel word om karakters beter te beskryf. Dié verdeling kan verband hou met eienskappe, sosiale of familierolle, ooreenkomste en verskille, graad en modaliteit; terwyl die patroonmatige kombinasie van eienskappe, en vergelyking en kontras in die karakter self of met betrekking tot gebeure ook ter sake is.

Vir Brink (1987:84) spreek dit van self dat karakters nooit anders as in samehang met die *gebeure* gelees kan word nie. "Karakters is inderdaad hulle handeling, en dus ook in hoë

mate die gebeure in die verhaal" (Smuts, 1975:3). 'n Karakter se reaksie op gebeure en sy of haar vermoë om gebeure te rig, te veroorsaak, of die uitkoms te bepaal, is verdere gegewens aan die hand waarvan afleidings oor 'n karakter gemaak kan word. Die verhouding tussen karakter en gebeure hang ook saam met die betrokke genre. Waar die tradisionele heldefiguur beheer oor gebeure het, is die tragiese held 'n slagoffer daarvan.

"Dis haas onmoontlik om karakters te konstrueer sonder om akuut bewus te wees van hul interaksie met die tyd" (Brink, 1987:85). Die verskil in 'n karakter tussen die begin en einde in 'n verhaal word juis toegeskryf aan tydsverloop wat plaasgevind het; net so word die leser se persepsie van 'n karakter bepaal deur die ruimte waarbinne daardie karakter voorgestel word (Brink, 1987:86).

Smuts (1995:13-15) toon aan dat die karakter se belewing van ruimte en tyd tot die "rondheid" van 'n karakter bydra. Hoe belangriker 'n karakter se rol in die verhaal is, hoe veelvuldiger behoort die tydsbelewing te wees. Ten opsigte van ruimte *leef* 'n karakter ruimte as hy deel daarvan bly; en *beleef* hy dit as hy daarop reageer en homself deur dié reaksie openbaar. Die sigbaarheid van 'n karakter word deur interaksie en in verband met die ruimte bepaal. Direkte beskrywing behels dat die ruimtelike (uiterlike) van die karakter beskrywe word en tiperende aspekte met elke binnetrede weer onder die aandag gebring word. 'n Eenvoudig gestruktureerde, maklik herkenbare figuur met weinig moontlikheid vir ontwikkeling – dikwels 'n kenmerk van byfigure – lei tot 'n plat karakter. Wanneer 'n karakter egter onregstreeks gebeeld word deur die belewing van die ruimte, en die karakter homself van die fisiese omgewing losmaak en daarop reageer, is die resultaat 'n ronde karakter. "Hoe konkreter en skerper die omgewing as beleefde ruimte in die verhaal verskyn, hoe skerper sal die karakter geteken word" (Smuts, 1975:14). Waar die karakter se gevoelswêreld en die ruimte saamhang, kan 'n "ronder" karakter ten opsigte van ruimtelike opsig geteken word. Word die ruimte egter vaag geteken, bly die karakter vaag – ongeag hoe ryk sy gevoelslewe is. 'n "Ruimtelike" persoon word op 'n direkte wyse sigbaar gemaak, terwyl 'n "lewende" persoon op indirekte wyse sigbaar word.

Hierbenewens plaas die beskrywing van 'n *ruimte* nie slegs karakters teen 'n sekere agtergrond nie, maar kan dit ook in 'n mate bepaal wat met die karakters kan gebeur. Ruimte dien verder as motivering vir optrede of gee aanduiding van verlede, ensovoorts.

Rimmon-Kenan (1992:68) wys op die versterkingsmoontlikheid van analogie tussen landskap en karakter.

Smuts (1975:4) vat die verhouding tussen karakter en tyd en ruimte soos volg saam: "Vir my kom die mees elementêre epiiese situasie tot stand deurdat daar 'n karakter is, en sodra daar 'n karakter is, is hy onmiddellik gebonde aan tyd en ruimte, want buite tyd en ruimte kan hy nie bestaan nie. Met 'n karakter geplaas binne 'n bepaalde ruimte en tydsverloop, word handeling 'n logiese en noodsaaklike uitvloeisel van dié skikking van elemente." Die beleving van tyd, ruimte en medekarakters bied die moontlikheid van dieptedimensie in 'n karakter (Smuts, 1975:22).

### 3.2.6 Is karakters mense?

*"One common misconception about characters is that they are unique personalities who can walk right off a page" (Beach, 1985:12).*

*"The characters in your fiction are people. Human beings" (Card, 1988:4).*

Die vraagstuk of karakters mense of woorde is, is nog altyd in literêre teorie ineengewef en val uiteen in twee hoofargumente – die verskil tussen "realistiese" en "puristiese" argumente (Rimmon-Kenan, 1992:31-32). Die realistiese argumente beskou karakters as na-bootsings van mense. Hierdie benadering spekulêr oor karakters se onbewuste motivering en kan ook 'n verlede en toekoms buite die teks om konstrueer. Veral die ouer teorieë heg waarde aan die werklikheidsgetrouheid van die karakter. Die puristiese beskouinge hou die mening na dat karakters nie bestaan nie, maar slegs segmente in 'n teks is "patterns of recurrence". Kenmerkend tot dié denkrigting is formaliste soos Propp, Greimas en Barthes (Brink, 1987:66).

Beach (1985:12) stel dit so: "One common misconception about characters is that they are unique personalities who can walk right off a page. What actually occurs is that we create the personality traits we associate with particular characters. Using bits of dialogue, actions, thoughts, feelings, and perceptions of other characters in the text, we draw on our

own attitudes and knowledge about people and social/professional 'types' to assign certain traits, attitudes, beliefs, plans and goals."

Is karakters mense? Bal (1978:88) wat die term, "mensen van papier", geskep het, sê: "Personages lijken op mensen. Literatuur wordt door, voor en over mensen geschreven. Dat blijft een waarheid als een koe..." Synde 'n mens, gebruik die skrywer as uitgangspunt van sy karakters "mense" en probeer in 'n mindere of meerdere mate 'n "mens" skep. Die leser, wat ook 'n mens is, is geneig om die karakter te interpreteer in terme van die mensbeeld wat hy self het. Die meeste lesers maak van die CAM (karakter-aksie-moraal) leesstyl gebruik waarvolgens karakters as mense geïnterpreteer word (vgl. 5.3.3). Die vraag is dus nie of karakters 'n poging kan wees om mense voor te stel nie, maar of die karakter as onafhanklike entiteit bestaan.

Vir Brink (1987:67) lê die kern van die debat in die verwarring van uitgangspunte: Lesers (teoretici) wat die bestaan van 'n karakter as entiteit ontken, gaan van die *verteltek*s uit; terwyl die leser wat karakters as mense van vlees en bloed beskou die *storie* wat in die teks gekonstrueer word as verwysing gebruik. Die woorde in die teks word "mens" omdat die leser, deur sy eie lees- en lewenservaring afleidings maak, en 'n mens met 'n eie persoonlikheid konseptualiseer. Alhoewel karakters teoreties slegs tussen die blaaie van 'n boek, en op genade van die skrywer bestaan (slegs flikkeringe van betekenis is), bestaan die moontlikheid dat dit deur die leser se aktiewe karakterisering, vir die leser 'n lewende persoon word, en selfs buite die blaaie van die boek kan bestaan. Johl (1992:199) wys op die onderskeid tussen karakter as *motief* en as *figuur* binne die narratologie of vertelkunde. In die verteltek bestaan karakter as motief, en in die storie, fabel of geskiedenis as figuur met algemeen-menslike eienskappe.

Die selfstandige identiteit en menswording van 'n karakter hang nie slegs met die leeservaring saam nie, maar is ook ter sprake in die skryfproses. Brink erken dat woorde, buite die teks en storie om, 'n eie bestaan kan verkry: "En tog weet ek as skrywer, wat soms maande, soms jare met 'n karakter 'saamgeleef' het voordat hy of sy op papier genoteer is, dat karakters bestaan" (Brink, 1987:66).

Vir Janssens (1986:47) is dit begryplik dat lesers karakters as mense ervaar en beskou – gesien in die lig dat die skrywer ook 'n derglike proses deurgaans het. Tomlinson (1986:421) voer dit selfs nog verder deur die verskynsel van die karakter as medeskrywer te ondersoek. "To use a metaphorical story with these features – to describe one's characters as alive, independent, often seeking and sometimes gaining control of the writing – is to suggest that characters do more than merely serve as subjects of the narrative: They actively shape the text. They intervene in the writing process by stimulating, suggesting, demanding, criticizing. They take charge of or contribute to the development of structure, direction, theme, incidents, and dialogue. In using this metaphorical story, then, writers suggest that their characters are, in effect, coauthors."

Dit is opvallend dat veral skrywers, outeurs van skryfhandleidings en resensente waarde aan die "mens"beeld van 'n karakter heg. Enkele aanhalings ter voorbeeld:

"The characters in your fiction are people. Human beings . . . Readers want your characters to seem like real people. Whole and alive, believable and worth caring about. Readers want to get to know your characters as well as they know their own friends, their own family. As well as they know themselves" (Card, 1988:4).

"After reading a book with a fully developed person, readers should know the character so well that if a situation outside of the book were described they could predict how this character would feel and act in the new situation" (Donelson & Nilson, 1989:33).

Eenstemmigheid bestaan egter nie oor die aard van die karakter en hoe om die illusie van menswees te skep nie. Richard Cohen (1995:35) twyfel of karakters so kompleks soos mense kan wees: "Fictional characters *should be* as complex as living human beings; whether they *can be* is another question. I once heard a writer I respect say that writers should aim to make their characters less complex than real people, because real people are too complicated, self-contradictory, and elusive to provide the illusion of solidity and stability that fictional characters need. Readers, this writer claimed, can only visualize simpler forms."

Cohen (1995:37) is van mening dat karakters en werklike mense wel onderling verskil: 'n Karakter het, tensy dit 'n verskil aan die intrige sou maak, nie fisiese versorging nodig is nie; karakters het 'n aansienlik hoër fisiese pyndrempel as mense, maar 'n laer psigiese drempel; karakters werk nie so hard soos mense nie – stories speel meestal in karakters se vrye tyd af!

Swain (1990:21) sluit in 'n mate by Cohen aan: "It's also important to remember that making a character too complex will kill him. A good character is a *simulation* of complexity, not the real thing."

Ook Bickman (1996:18) oordeel dat, om die leser in staat te stel om 'n mens te herken, die skrywer 'n karakter oordrewe moet teken. "You have to *construct* something that is far bigger than life, far more *exaggerated*. Then, if you do your job of exaggeration extremely well, your readers will see your gross exaggeration dimly, but well enough to think: 'This constructed character looks like a real person to me'" (vgl. 3.2.2.1).

Die mate waarin 'n karakter tot mens gemaak word, hang van twee partye af, naamlik, die *skrywer* (die hantering van stof, skryfstyl, tegnieke, ensovoorts), en die *leser* (sy lees- en lewenservaring, kennis, vaardigheid, belangstelling, leeshouding, ensovoorts). Die skrywer kan deur voorstelling van karakters in hoë mate bepaal watter beeld die leser van 'n karakter sal opbou. Indien die doel van die skrywer is om 'n allegoriese karakter te skep sal ander middele aangewend word as wanneer die leser se simpatie met die voorstelling van 'n eg-menslike (realistiese) karakter gewek moet word. Die tipe teks verwag en impliseer sekere tipes karakters. Psigo-realistiese verhale verwag dat karakters mense moet wees en soos mense moet optree (Janssens, 1989:47). Die "realistiese" karakter oorheers in baie hoë mate in verhale vir 11–14-jariges.

Die neiging om karakters as lewend/mens te beskou, geld ook ten opsigte van andersoortige karakters, byvoorbeeld diere of buiteruimtelike wesens. Synde 'n mens, sal die leser se verwysingsraamwerk altyd dié van 'n mens wees. Swain (1990:105) is van mening dat dié soort karakters nie ander voorstellingstegnieke benodig nie: "In dealing with them, the key point to remember is that, precisely because humans can understand only humans, you must somehow endow your non-humans with human attributes, human traits."

Om dié tipe karakter te kan skep, kan die outeur hom drie vrae afvra, naamlik: wat is die buiteruimtelike wese se unieke eienskappe; wat het hy gemeen met die leser; wat is sy doel?

Die geloofwaardigheid van 'n karakter (vergelykbaarheid met 'n mens) word dikwels as evalueringnorm gestel, terwyl biblioterapie gewoonlik van die veronderstelling uitgegaan dat die karakters en hul optrede soortgelyk aan die werklikheid is. Die hele proses van herkenning, simpatisering en identifikasie steun, aldus Janssens (1989:48), op die tradisionele opvatting dat literêre fiksie na mense verwys.

Hoofstuk 5 hanteer dié aangeleentheid verder.

### 3.3 KARAKTER IN SKRYFKUNS

*"The characters arrive when evoked, but full of the spirit of mutiny. For they have these numerous parallels with people like ourselves, they try to live their own lives and are consequently often engaged in treason against the main scheme of the book. They 'run away', they 'get out of hand': they are creations inside a creation, and often inharmonious towards it; if they are given complete freedom they kick the book to pieces, and if they are kept too sternly in check, they revenge themselves by dying, and destroy it by intestinal decay" (Forster, 1967:224).*

#### 3.3.1 Inleiding

Soos in literêre teorie, word ook in die skryfkuns 'n wye verskeidenheid beskouinge oor karakters aangetref. Handleidings bied uiteenlopende benaderingswyses ten opsigte van karakters en die totstandkoming daarvan. Aspekte wat by een persoon baie aandag geniet, word deur 'n volgende skaars aangeraak. Hiermee saam ontbreek dit in skryfhandleidings dikwels aan struktuur. Verskillende prosesse in die daarstelling van karakter word nie noodwendig onderskei nie, terwyl die verskeidenheid terme tot verdere verwarring bydra. So onderskei Novakovich (1995) tussen bronne ("sources"), en uitbeelding van karakter ("portraying"); en Card (1988) tussen die konstruksie ("constructing") en die uitvoering of voordrag ("performing") van karakters. Swain (1990:148) praat van "conceive, conceptua-

lize, and create . . . people". Human (1989) gebruik as oorkoepelende term *karakterskepping*, wat hy onderverdeel in *karaktervorming* en *karaktervoorstelling*. Elders hanteer Human (1990) op sy beurt die proses van karakterskepping in drie komponente, te wete *karaktervorming*, *karakteropenbaring* en *karakterontwikkeling*.

Die ganse skryfproses is 'n skeppingsproses. Herskryf is net so 'n wesenlike deel van die kreatiewe proses as die aanvanklike konseptualisering van 'n idee, navorsing ter wille van agtergrond of die "verwoording" van 'n storie. 'n Voortdurende pendelbeweging vind tussen die fases van die skryfproses plaas (Du Plessis, 1996:84). Boonop het elke skrywer 'n unieke benadering ten opsigte van sy skryfambag; en selfs by dieselfde skrywer kan die werkswyse vir elke verhaal, en ten opsigte van iedere karakter, verskil. Waar sommige karakters moontlik vooraf netjies uitgedink en beplan word, kan ander tydens die skryfproses ontwikkel. Sommige skrywers ondervind selfs dat hul karakters in 'n stadium selfstandig word en 'n eie pad inslaan. In die revisieproses kan dit weer gebeur dat 'n karakter grootliks herskryf – of selfs uitgeskryf – word. Om dus te suggereer dat die fases in die skryfproses, en spesifiek ten opsigte van karakters, eenvormig, logies en chronologies verloop, is die oorvereenvoudiging van 'n komplekse proses.

Die doel van hierdie afdeling is dus nie om die kreatiewe proses ten opsigte van karakters te oorvereenvoudig nie. Waarin wel gepoog word, is om terme te definieer en fases van "karakterskepping" te onderskei, te orden en te beskryf. Deur dit met literêre teorie en die fases in die skryfproses in verband te bring, word 'n basis vir verdere verwysing daar gestel.

Ná die teoretiese begroning word elk van die fases *karakterkeuse*, *-skepping* en *-voorstelling* hanteer.

### **3.3.2 Teoretiese begroning, strukturering en definiëring**

In die kreatiewe proses rondom die skepping of vorming van karakters kan drie fasette onderskei word, naamlik *karakterkeuse*, *karakterskepping* en *karaktervoorstelling*.

In hierdie studie word die terme soos volg aangewend:

- *Karakterkeuse* behels die besluit oor die karakters vir 'n bepaalde storie.
- *Karakterskepping* behels die beplanning van karakters (bronne, metodes, vestiging, toerusting van karakters).
- *Karaktervoorstelling* behels die totstandkoming van die karakter in die teks.

*Opmerkings:*

- *Karaktervorming* word as oorkoepelende term vir die kreatiewe proses ten opsigte van die daárstelling van karakters gebruik. Dit behels die keuse, skeep en voorstelling van karakters met inagneming van die totale skryfproses, naamlik die stimulus-, beplanning-skrif-, redigeer- en publiseerfase (Hanekom, 1996:10). Ek gebruik dit dus nie op dieselfde manier as Human (1990) nie. Alhoewel dit op alle fases van die skryfproses van toepassing is, word in dié studie klem op die beplannings-, skryf- en redigeerfases gelê.
- Soos in 3.2.2. aangedui behels karakterisering die proses waardeur 'n karakter in die teks opgebou word. Enersyds is dit die proses waardeur die *leser* vanuit die woorde uit die teks 'n karakter opbou of 'n beeld van die karakter vorm; andersyds is dit die proses waarmee 'n *skrywer* 'n karakter in die teks skeep. Karakterisering kan dus beskou word as die voorstelling van karakter. Die gebruik om met karakterisering ook die totale proses van karaktervorming – met ander woorde ook die beplanning van karakters – aan te dui, kan tot verwarring lei. Om dié rede word voorkeur aan die term *karaktervoorstelling* gegee. In 3.3.5 en op enkele ander plekke word karakterisering en karaktervoorstelling alternatiewelik gebruik, ten einde die betrokke outerus se terminologie te weerspieël.

Binne die fases van die skryfproses – *impetus*, *rowwe beplanning*, *skryf*, *redigering* en *publikasie* – vorm die keuse en skeep van karakters deel van die beplanningsfase, en die voorstelling deel van die skryffase.

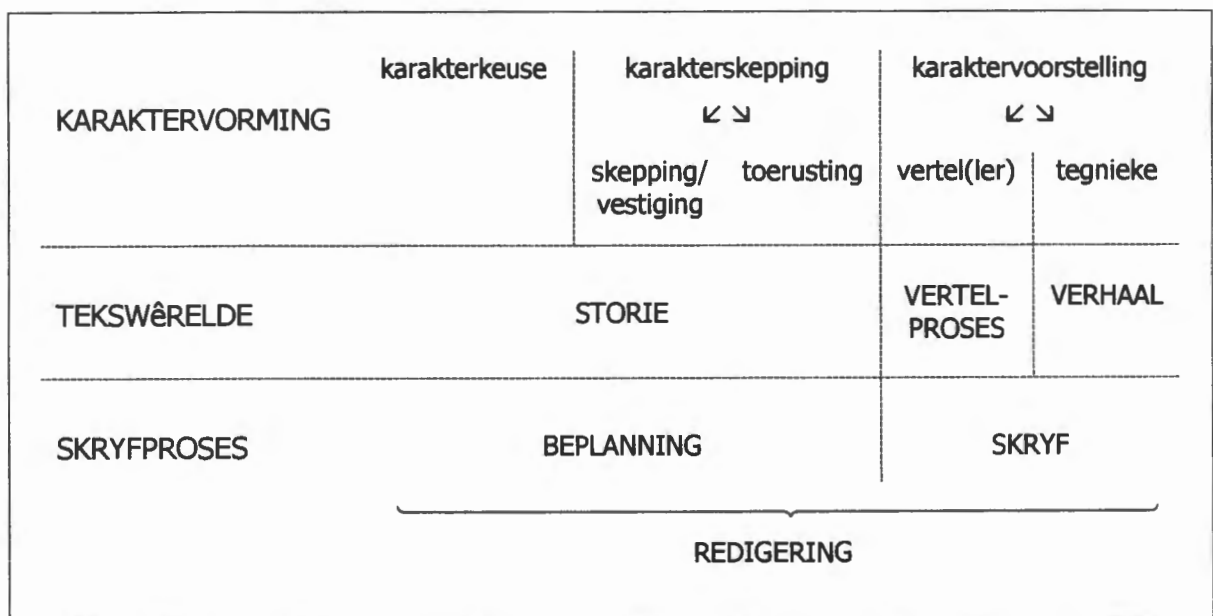
Tydens die *beplanningsfase* moet daar eerstens besluit word oor die keuse van karakter, daarna word die karakter gevestig en toegerus om sy rol in 'n verhaal te kan vervul. Met ander woorde, die skrywer oordeel watter karakters nodig is vir die storie wat hy wil vertel

en oor watter eienskappe hulle moet beskik, en beplan die karakter hiervolgens. Dié fase kan in verband gebring word met die *storie* of *geskiedenis* van die verhaalwêreld (vgl. 3.2.3).

Tydens die *skryffase* kom die karakter fisies tot stand. Die skrywer is nou besig met die *vertelproses* en die konkrete daarstelling van die *verhaal*. Hy of sy kies die vertelinstantie, inligtingbronne en tegnieke wat die waarskynlikste tot 'n bepaalde/beoogde leesresultaat sal lei, en stel die karakter aan die hand hiervan voor.

Tydens *redigering* word die beplanning, sowel as die uitvoering daarvan, opnuut beskou. Die keuse van karakters, eienskappe waarmee hulle toegerus is, en wyse van voorstelling word geëvalueer en aangepas. Dié fase is dus by implikasie deel van die karakterskepping.

Die verband tussen die verskillende fases van karakterskepping, die skryfproses en verhaalwêreld/vlakke van 'n teks kan soos volg voorgestel word:



**Figuur 3.1** *Die verband tussen die fases van karakterskepping, die skryfproses en tekswêreld*

Knight (1997:56) gebruik die beeld van boublokke om die verskillende lae van 'n teks mee te illustreer: "Under the surface of every manuscript – the words and sentences – are a lot of other things that can't be seen, like the part of a building that is under the floor." Hy

onderskei tussen oppervlak, vorm, materiaal, idee en impetus. *Impetus* is die krag wat die skrywer dring om die storie te skryf; *idee* is die algemene idee waaroor die storie moet wees; *materiaal* is die onderdele wat nodig is om die storie te bou (karakters, agtergrond, ensovoorts); *vorm* is die vorm waarin die storie vertel word (gedig, kortverhaal, roman; eenvoudig, ingewikkeld); en *oppervlak* is dit wat die leser in die eerste plek sien.

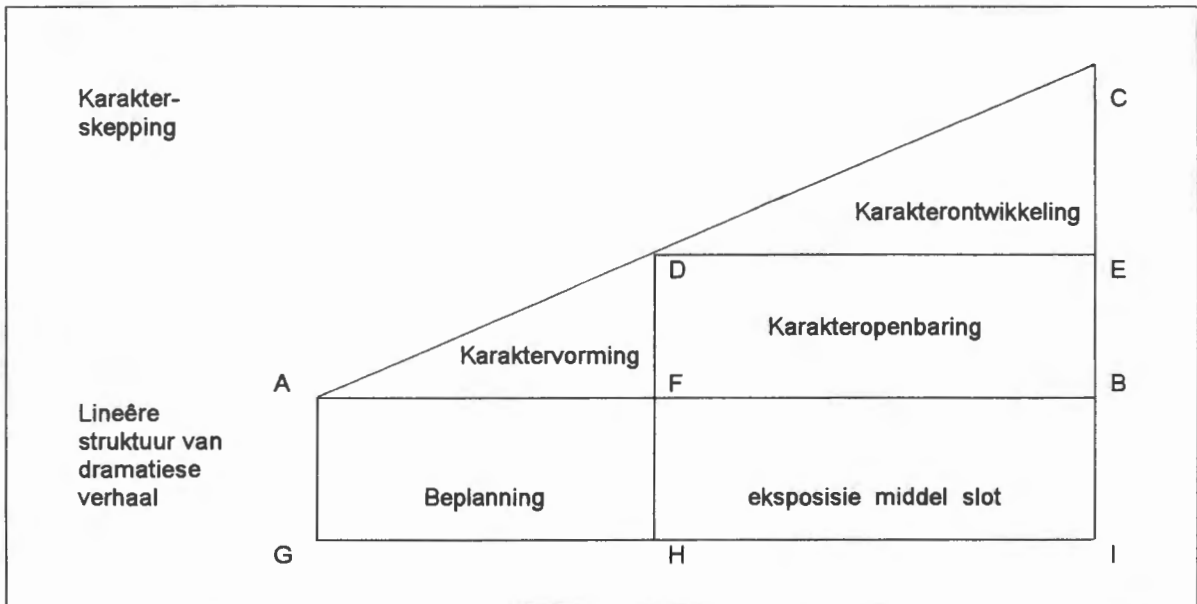
"If the story fails at any level, it's no use then criticizing it at a higher level. If the story is wrong at the level of 'Materials', for instance, it will fail no matter how good the form and the surface are. To criticize the story effectively, find the earliest level where it fails and try to fix it there. Are the characters made of cardboard? Then the dialogue is going to be weak, and there's no use trying to fix it at the dialogue level: You must make the characters real first. Then the dialogue, very likely, will be real too" (Knight, 1997:56).

Karakters is deel van die materiaal waarmee 'n storie en verhaal gebou word. Alhoewel dit afsonderlik beskou en beplan kan word, kan die geheel nooit uit die oog verloor word nie. McGerr (1994:117) stel dit so: "Of course I don't suggest that you can plot in a vacuum, without regard to your characters, or that when you go on to your characters you will stop thinking about your plot. It is more a matter of focusing on one while the other simmers in the background."

In dié studie word op karakters gefokus, maar met die volle wete dat dit deel van 'n groter geheel en totale proses is.

### **3.3.2.1 Karaktervorming en verhaalbeplanning**

'n Model waarin karakterskepping as 'n dinamiese, organiese groeiproses in saamhang met die verhaallyn voorgestel word, is dié wat Human (1990:20) ten opsigte van rolprent- en televisiedraaiboeke ontwerp het (Figuur 3.2).



**Figuur 3.2** *Karakterskepping as organiese groeiproses soos voorgestel deur Human (1990:20)*

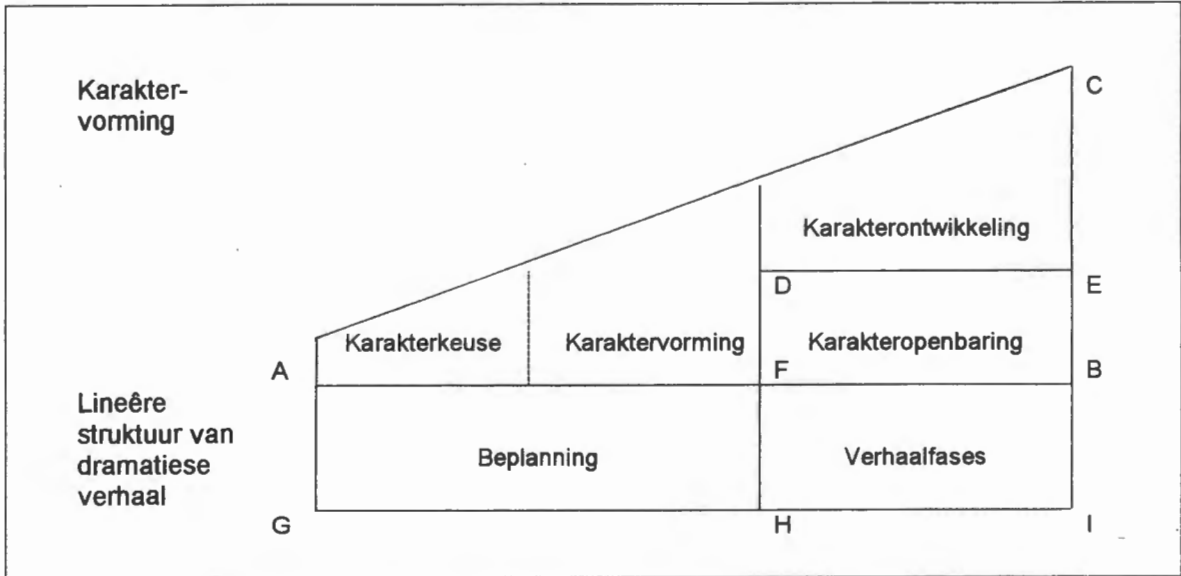
Die uitgangspunt hier is dat karakter en verhaal onlosmaaklik van mekaar is. Die proses van karakterskepping word deur die lineêre struktuur van die dramatiese verhaal ondersteun. Volgens Human (1990:20) kan 'n draaiboekskrywer wel indrukke van karakters in sy verbeeldingswêreld hê, en dus streng gesproke met die vorming van karakters besig wees, maar indien dit nie binne die raamwerk van verhaalbeplanning geplaas word nie, is die skrywer nog nie met die proses van karakterskepping besig nie (Human, 1990:20).

Drie belangrike wisselwerkings word deur Human (1990:20) aangetoon:

1. *Karaktervorming en verhaalbeplanning*: Voordat 'n skrywer met sy draaiboek/verhaal kan begin, moet dié albei fases afgehandel wees. (Die volledigheid van sodanige beplanning sal waarskynlik van skrywer tot skrywer verskil.)
2. *Karakteropenbaring en verhaalfases (eksposisie, middel, slot)*: Karakteropenbaring is 'n deurlopende proses wat met eksposisie begin en met die slot van die verhaal eindig.
3. *Karakteropenbaring en verhaalintrige; karakterontwikkeling en verhaalintrige*: Karakteropenbaring en verhaalintrige hou gewoonlik met mekaar verband. Gebeure oefen 'n invloed op die karakter uit en andersom. Karakter en verhaalintrige behoort saam ontwikkel te word tot die hoogtepunt en ontknoping van die verhaal. Omdat die karakter en verhaal se potensiaal vir dramatiese ontwikkeling saam beplan moet word,

begin dit reeds by karaktervorming en verhaalbeplanning. (Die spannings- en ontwikkelingslyn word as AC in die skema voorgestel.)

Ek pas hierdie model aan deur ook karakterkeuse in te sluit, aangesien die keuse van karakters die potensiaal van die verhaal beïnvloed.



**Figuur 3.3** *Uitbreiding van Human se model van karakterskepping*

Met inagneming van die verband tussen karakter en verhaalintrige, kan verdere besluite oor die karakter geneem word.

Dis belangrik om steeds in ag te neem dat die onderskeie stappe in die skryfproses geïntegreer met mekaar is en nie noodwendig op mekaar volg nie (vgl. 3.3.1). Só kan daar onderskei word tussen vooraf-beplanning en deurlopende beplanning. Binne die oor-koepelende skryfproses vind ook mikroprosesse plaas. Ter illustrasie: Tydens die skryffase ontstaan die behoefte aan 'n nuwe karakter. Dit kan vereis dat die skrywer moet verpoos om dié nuwe karakter te beplan (skep). Sodanige karakter kan nuwe moontlikhede saambring wat weer op hul beurt 'n aanpassing van die globale beplanning kan noodsaak. Alhoewel die verhaal en karakters vooraf beplan is, moet die skrywer ontvanklik wees om tydens die skryffase aanpassings te maak, en die aanvanklike beplanning te herskryf.

Teen dié teoretiese begroning word die karakter in die skryfkuns van naderby beskou, met klem op die beplannings- en skryffase in die skryfproses.

### 3.3.3 Karakterkeuse

*"When you have chosen a character, you have made a choice that will determine the success or failure of your story – either it is a character whom you understand and for whom you feel affection, or it isn't" (Knight, 1997:37).*

#### 3.3.3.1 Inleiding

Klaas Steytler (1986:68) aan die woord oor *Die doodkisspesjel*:

"Dit is miskien die beste as ek vertel hoedat ek op 'n dag lank gelede besluit het om 'n storie te skryf . . . Ek het gereken dit moet iets wees wat maklik uit my vingers kom – ek het getik en nie met die pen geskryf nie. Net oë toegemaak en gedink met my vingers. Dit was 'n storie oor my tuisdorp. Nie 'n vertelling van ware gebeurtenisse nie, maar meer net om die gevoel terug te kry van hoe dit in die vroeë dertigerjare in 'n Oos-Vrystaatse dorpie was. Ek het die volgende neergeskryf:

"Tema: Hoe die jeug reageer as dit met die dood gekonfronteer word, met ander woorde 'n spel tussen teenoorgesteldes, kinders wat speel met die dood en 'n veragting daarvoor ontwikkel. . .

"Die karakters het gevloei uit die omstandighede in die verhaal. Die vader en vertellerseun het hulself aangemeld, waarop die ander karakters in 'n proses van polariteit bygevoeg is om so spanning te verkry en brandstof vir die verhaal te voorsien. Dus: die sentrale personasies word binne die tema-situasie geplaas, daarna moet die karakters met matige inmenging deur die skrywer die verhaal verder voer. In hierdie geval vervul die skrywer dus die rol van orkestreerder eerder as verhaalvervaardiger. . . (D)ie karakter roep sy teenpool soos wat omstandighede die karakters vir die skrywer geroep het" (Steytler, 1986:68).

Uit bogenoemde waarin Steytler (1986:68) sy werkswyse ten opsigte van keuse van karakters vir die verhaal *Die doodkisspesjel* verduidelik, kan 'n paar afleidings gemaak word:

- Die tema van die verhaal roep moontlike karakters op.
- Karakters in dieselfde verhaal ontstaan nie noodwendig op dieselfde manier nie.
- Karakters het 'n invloed op mekaar. 'n Bepaalde karakter skep die moontlikheid van 'n volgende karakter.
- Karakters vervul verskillende funksies (byvoorbeeld ter wille van spanning of kontraswerking).
- Die karakters in hierdie geval het hul oorsprong in die skrywer se jeugjare gehad.

Aansluitend by bogenoemde is 'n verdere opmerking van Steytler (1986:69) belangrik: "Ek gaan van die standpunt uit dat die skrywer(s) . . . net oor hulself kan of wil skryf. Bedoeling hier: die skrywer gooi noodwendig die lewe wat hy wil skep, deur homself, soos deur 'n chemiese oplossing. Dan gebruik hy hierdie verf om mee te skilder – homself en die wêreld rondom hom."

Steytler is van mening dat 'n skrywer se unieke siening van die werklikheid tot 'n bepaalde skeppingsproduk lei. Hieruit volg ook dat elke skrywer 'n eiesoortige werkswyse sal hê – dus ook met betrekking tot die keuse, skep en voorstelling van karakters. Die onderskeie uitgangspunte en teorie wat daaruit voortspruit, sal deur elke skrywer op unieke wyse geïnterpreteer en aangepas word.

### **3.3.3.2 Oorsprong van karakters (stimulusfase)**

Waar kom karakters vandaan? Steytler (1986:68) se werkswyse ten opsigte van *Die doodkisspesjel* toon dat 'n bykans organiese proses en die herinneringe uit sy jeugjare sekere karakters tot gevolg gehad het. Die gevoel wat hy wou oordra oor sy kinderjare het tot 'n tema gelei wat bepaalde sentrale karakters opgeroep het, waarna die ander karakters deur die omstandighede in die verhaal en reeds bestaande karakters hul ontstaan gehad het. In hierdie geval was karakter sekondêr naas tema.

Soms kan 'n bepaalde tema of boodskap aanleiding daartoe gee dat karakters gevind moet word wat die idee die beste kan vergestalt. Ander kere kan 'n karakter die stimulus vir 'n verhaal of storie wees.

Die meeste skryfhandleidings staan ruimte af aan die toerusting van die skrywer en aan waar idees vir verhale (en karakters) gevind kan word. Die waarnemingsvermoë en persoonlike ervaring van die skrywer word as die belangrikste bronne beskou. As antwoord op die vraag waar karakters vandaan kom, onderskei Card (1988:25-39) vier moontlike bronne, naamlik idees van die lewe (waarneming van vreemdelinge, kennis en die self, voorbeelde, geheue en nuwe herinneringe), idees van die storie, dienaars van die idee en toeval. Novakovich (1995:17-18) put uit eie ervaring, orale vertellings en anekdotes, en stel dit konkreet voor: "Rob the cradle" (ervaringe en herinneringe as kind); "rob the grave" (ervaringe van voorouers of eie ondervinding) en "rob from books" (variasies van bestaande werk).

'n Skrywer kan doelbewus na 'n karakter (of storie-idee) soek, of toevallig daarop afkom. Novakovich (1995:16) se raad is: "But while you are looking for one thing, be open to recognizing another that might be just as good or even better."

Die skrywer van kinder- of jeugverhale put dikwels uit 'n eie kindertyd om 'n jeugdige karakter te vind. Dis egter belangrik om, veral as die eie jeug ver in die verskiet lê, ook nader aan die huidige te beweeg. Kinders uit die skrywer se leefwêreld, in nuusberigte, en uit boeke, televisie en rolprente kan as stimulus dien.

Skryfhandleidings beklemtoon dat 'n karakter nie bloot 'n weergawe van 'n werklike persoon moet wees nie, en dat "waarheid" nie noodwendig 'n goeie storie maak nie (Card, 1988:27, 29). Die verskillende stimuli word deur die skrywer se verbeelding en harde werk tot karakter, en persoon, getransformeer.

"The stories that fill a reader with wonder are the stories that came from a wondering mind, your mind, constantly speculating, exaggerating, questioning, challenging, twisting, searching. Good stories and characters will wander through, by and by. You'll find them in your idea net, and you'll breathe on them and bring them all to life" (Card, 1988:40).

### 3.3.3.3 Die keuse van karakters

Verhaalmatige sowel as buite-tekstuele faktore oefen 'n invloed op die keuse van karakters uit. Die betrokke verhaal, en onderlinge balans tussen karakters, bepaal die karakters wat nodig is, terwyl die bedoelde leser ook in ag geneem word.

#### 3.3.3.3.1 Karakterkeuse volgens betrokke verhaal

In die relevante literatuur is dit 'n algemene neiging om verhale te klassifiseer. Verskeie ordeningskriteria word aangetref, waarvan die belangrikste tematiese en strukturele kriteria is. Ten opsigte van *tematiese ordening* onderskei Scholtz (1992:437-445) byvoorbeeld vier hoofkategorieë, naamlik avontuur-, ontwikkelings-, tyd- en eksperimentele romans. Met *strukturele ordening* word dominante strukturelemente as kriteria gebruik. Hiervolgens word onderskei tussen elemente wat die prominentste vertoon, soos gebeure-, karakter- en ruimte-romans; of word die vertelproses as uitgangspunt gebruik, byvoorbeeld ek-, hy-, brief-, dagboek- en kroniekroman. Ook *literêre kriteria* word dikwels gebruik om onderskeid te tref, vergelyk terme soos letterkunde, lektuur, middelmootliteratuur, ontspanningslektuur, formuleverhale, ensovoorts.

Card (1988:48) grond sy strukturele onderskeid op die sogenaamde MICE-faktore – milieu, idee, karakter, gebeure ("events") – wat in elke verhaal/storie voorkom. Hy meen dat die balans tussen hierdie faktore bepaal "what sort of characterization a story must have, should have, or can have". Die skrywer gaan 'n implisiete kontrak met die leser aan: die aspek wat vroeg genoem is, of waaraan baie tyd afgestaan word, is die belangrikste. Die leser sal sy aandag en verwagtinge dan hiervolgens rig en nie tevrede wees met die afloop van die verhaal mits dié faktor nie bevredigend opgelos is nie (vgl. *Sluiting* in Hoofstuk 4). Uitgaande hiervan onderskei Card (1988) tussen karakter-, gebeure-, milieu- en idee-verhale. Wetenskapsfiksie, historiese verhale, rillers en "westerns" word hiervolgens as milieuverhale beskou, en speur-, moord-, geheimenis- en "caper"-verhale as idee-verhale. Elk van hierdie verhaaltipes vereis spesifieke soort karakters, en/of ander beklemtoning in die voorstelling van karakters. (In Hoofstuk 6 sal volledig ingegaan word op verskillende genres asook leserverwagtinge wat hiermee gepaard gaan.)

Ten einde te bepaal watter karakters vir 'n spesifieke verhaal nodig is, vra Card (1988:34-35) drie vrae: "*Who must be there?*" (die basiese idee van die storie vereis seker karakters/persones); "*Who might be there?*" (die ruimte, agtergrond en karakters skep die moontlikheid vir verdere karakters); "*Who has been there?*" (dié vraag behels dat daar na die storie se verlede gekyk moet word om vas te stel watter karakters 'n invloed op die huidige karakters of gebeure kan/kon hê).

Sodra die skrywer weet watter storierolle gevul moet word, kan die karakters vir die spesifieke rol geskep en toegevoeg word.

### 3.3.3.3.2 Keuse volgens die funksie in 'n verhaal

Karakters vervul verskeie funksies in 'n verhaal. Sommige karakters vorm die kern van die storie en stu die gebeure vorentoe, terwyl ander bygevoeg word ter wille van kontras, spanning, brandstof vir die verhaal, om inligting te verskaf, ensovoorts. Die onderlinge balans tussen karakters (soort, eienskappe, aantal) word deur die betrokke verhaal bepaal. Benevens die tema en inhoud, oefen ook die lengte en omvang van 'n verhaal 'n invloed op die keuse van karakters uit. Hiermee saam beïnvloed die intensiteit waarmee op sentrale karakters gefokus word, die hoeveelheid ander karakters wat 'n verhaal kan akkommodeer (Steenberg, 1987:16).

In Hoofstuk 2 is gewys op die behoefte om karakters vanaf meer na minder belangrik te orden. Dieselfde gebruik word in skryfhandleidings gevind. Human (1989) onderskei tussen hoof- en bykarakters. Card (1988:59-67) verdeel karakters volgens hul rol in die verhaal, naamlik, naamlik hoofkarakters, mindere karakters ("minor characters"); en "walk-ons" en plekhouders ("placeholders").

- **Hoofkarakter/s**

Card (1988:59-67) beklemtoon veral die verband tussen hoofkarakters en verhaalintrige; asook die gevoelens wat dié karakter by die leser ontlok. 'n Verhaal handel in hoë mate oor

die hoofkarakter, en die leser verwag om aan die einde van die verhaal te weet wat met dié karakter gebeur het. Hoofkarakters se begeertes en handeling "drive the story forward and carry it through all its twists and turns". Die leser raak emosioneel by dié karakters betrokke – hetsy deur die karakter liefde hê, te haat, te vrees of te bewonder of op sukses te hoop.

Card (1988) verskil nie veel van Harvey (1967) in sy beskouing van die protagonis van vyftig jaar vantevore nie: "The most important are clearly the protagonists – those characters whose motivation and history are most fully established, who conflict and change as the story progresses, who engage our responses more fully and steadily, in a way more complex though not necessarily more vivid than other characters. They are the vehicles by which all the most interesting questions are raised; they evoke our beliefs, sympathies, revulsions; they incarnate the moral vision of the world inherent in the total novel. In a sense they are end-products; they are what the novel exists for; it exists to reveal them. Because of this it is unwise to generalize about them; each exists as an individual case and demands special consideration" (Harvey, 1967:235).

- **Mindere karakters**

Mindere karakters maak wel 'n verskil aan die intrige, maar die leser verwag nie 'n voordurende verskyning van die karakter nie (Card, 1988:59). Dié karakters se behoeftes en handeling kan wel 'n wending in die verhaaldebeure meebring, "but play no role in shaping its ongoing flow". Lesers is nie veronderstel om emosioneel betrokke te raak by mindere karakters nie.

Harvey (1967:237) praat van dié groep karakters as "intermediate figures", en brei ten opsigte van die "card" en "ficille"-karakters uit. Hierdie karakters verskil van die hoofkarakter omdat hulle die middel tot 'n doel, en nie die doel op sigself is nie. Suksesvolle voorstelling van die karakter in die teks kamoefleer die "doel" van die karakters sodat dit nie opvallend is nie (Harvey, 1967:237). Deur kontras met hoofkarakters dra mindere karakters by om hoofkarakters duideliker voor te stel. Mindere karakters dien dikwels om humor en afleiding te verskaf.

- **Agtergrondfigure ("walk-ons") en plekhouders**

Dié karakters tree bloot as agtergrondfigure op ter wille van realisme, ruimtetekening, of vir die verrigting van 'n eenvoudige taak. Sodanige karakter verdwyn dan van die toneel sodra die funksie vervul is (Card, 1988:59).

Agtergrondfigure kan individueel 'n rol vervul, of gesamentlik tot 'n illusie bydra. Hierdie karakters vervul volgens Harvey (1967:236) 'n baie belangrike funksie om onderlinge verhoudinge in 'n gemeenskap voor te stel. Nie slegs word die gemeenskap só meer konkreet nie, maar dit verleen ook diepte en geloofwaardigheid aan die protagonis.

Die skrywer gebruik verskeie karakters in 'n verhaal – hetsy as hoofkarakter, mindere karakter of agtergrondfiguur. Alhoewel verskillende vlakke onderskei kan word, is die skeiding tussen die karakters egter nie altyd ooglopend nie. "The different levels shade into each other," sê Card (1988:60). Ook Harvey (1967:235) beklemtoon vanaf leserkant die vloeibaarheid van karakters: "Some characters stand in a full light, others remain shadowy, still others advance and retreat in our consciousness as readers." Onderskeid tussen karakters word dikwels slegs geriefshalwe getref.

Die plek en funksie van 'n karakter in 'n storie het 'n invloed op die wyse waarop hy of sy voorgestel sal word, terwyl die voorstelling van die karakters 'n bepaalde hiërargie by die leser tot gevolg sal hê.

### **3.3.3.3 Karakterkeuse volgens die bedoelde leser**

Die skrywer kan doelbewus of onbewustelik 'n karakter na aanleiding van die bedoelde leser kies. Hier is veral aspekte soos die ouderdom, geslag en eienskappe van 'n karakter ter sprake. In KJV is daar 'n aantoonbare verband tussen die ouderdom van die karakters en dié van die bedoelde leser. Dis egter nie 'n enkelvoudige verband nie, aangesien subgenres eie konvensies het en bepaalde lesersverwagtinge meebring (vgl. Hoofstuk 6).

Die keuse van eienskappe waarmee 'n karakter toegerus word, hang saam met die kind- en mensbeskouing van die skrywer (vgl. Hoofstuk 2). Vir Steenberg (1979:90-91) is dit belangrik dat karakters in realistiese kinderverhale met sowel goeie as slegte eienskappe toegerus word, en dat die goeie en heldhaftige in die karakter moet seëvier: "In volwassene prosa kan die skrywer 'n idioot of moordenaar neem as hooffiguur en hom plat en lelik voorstel as die bepaalde werk daarom vra; in 'n kinderboek kán dit nie." Die beïnvloedbaarheid van die kind dien hier as rede (Steenberg, 1979:91). Wyndham (1972:34) sluit hierby aan deur te maan teen 'n algehele onbeminlike karakter (anti-held) as hooffiguur. Sy oordeel dat 'n jeugdige leser hom of haarself met die held wil identifiseer, maar dit nie met 'n onaangename persoon wil doen nie.

Swain (1990:179-180) is egter van mening dat ook volwasse lesers hulself selde met nie-aanvaarbare karakters (verkragters, aggressiewe nare mense, reeksmoordenaars) identifiseer. Die eienaardige, afstootlike, vervelende karakter is nie goeie storiepotensiaal nie aangesien sulke karakters die meeste lesers vervreem. "This means that ordinarily the character they *do* cheer for, male or female, will be one who thinks and acts in a manner that reflects the standards and mores of that group of readers for whom your work is destined" (Swain, 1990:179). Swain gee egter toe dat gemeenskapswaardes vinnig kan verander, en dat lesers se verwagtinge onderling kan verskil. Sosiaal-aanvaarbare en "bekende" karakters bied egter aansienlik beter identifiseringsmoontlikhede – 'n aspek wat in Hoofstuk 5 van naderby beskou word.

Diere (troeteldiere, perde) speel 'n belangrike rol in kinder- en jeugverhale en kan myns insiens "karakterstatus" soortgelyk aan dié van 'n mens verkry. Kinders kommunikeer dikwels meer en openhartiger met 'n troeteldier as met "menskarakters". Dierekarakters bied verder in KJV ontboesemingsgleentheid aan jeugdige karakters, of bied 'n blik op die binnelewe van die karakter.

Alhoewel gepersonifieerde diere, items of bestaansvorme kenmerkend aan verhale vir kleuters en jonger kinders is, word dit wel in verhale vir dié groep onder bespreking gevind. Die fantasiefiguur word in verhale vir die ouer jeugdige veral vereenselwig met subgenres soos wetenskapsfiksie en verhale oor die buitengewone, byvoorbeeld rillerverhale.

'n Interessante karakter wat in KJV aangetref word, is die "verbeeldingsmaat". Hierdie karakter is 'n versinsel van die jeugdige karakter. Die verskynsel waar kinders vir hulself 'n speelmaat fantaseer, kom dikwels by jonger kinders vir wie werklikheid en fantasie nog vermeng is, voor. By ouer jeugdige of volwassenes word sodanige gedrag meermale met geestesongestelheid vereenselwig. 'n Verbeeldingskarakter bestaan nie op sigself nie, maar danksy die (hoof)karakter (vgl. *Wolf ja, wolf nee* van Elsabe Steenberg en *Aliens en engele* van Leon de Villers).

Ouer spookstories het die bestaan van 'n "spook" gewoonlik aan die vrees of bygeloof van 'n karakter toegeskryf. Eietydse rillers en vorme van wetenskapsfiksie aanvaar alternatiewe bestaansvorme dikwels as vanselfsprekend.

### **3.3.4 Karakterskepping**

*"Whether your characters attain autonomy or not, whether they come from you or from Greek myths, the more you get to know them, the better you will work with them"*  
(Novakovich, 1995:54).

#### **3.3.4.1 Inleiding**

Nadat oor karakters vir die storie besluit is, moet die karakters geskep word. In dié fase word die betrokke karakter uitgedink en met eienskappe toegerus.

"Terwyl jy karakters skep, is jy gewoonlik ook besig om hulle toe te rus" (Human, 1989:2). Om dié vervlegtheid enigins te vereenvoudig, word onderskei tussen metodes om karakters te skep, die aard en omvang van inligting wat nodig is, die wyse waarop dié inligting georden kan word en die formaat daarvan.

#### **3.3.4.2 Metodes van karakterskepping**

Die metode van karakterskepping skakel nou met die bronne vir karakters, soos Novakovich (1995:51-54) se gebruik van "sources of characters" toon. Waar die stimulusfase

egter nog betreklik vaag kan wees, behels karakterskepping 'n gefokusde omgang met karakters. Onder metodes van karakterskepping word bedoel die wyse waarop karakters uitgedink word en materiaal vir karakters verkry word.

Novakovich (1995:51-54) se vier metodes is:

- *Maak karakters op* (die ideale metode) – gebruik byvoorbeeld psigologiehandboeke, astrologiekaarte, mitologie, die Bybel, eie verbeelding
- *Outobiografiese metode* – projekteer die self in die fiksionele karakter
- *Biografiese metode* – gebruik mense wat waargeneem of nagevors is as vertrekpunt vir fiksionele karakter
- *Gemengde metode* – kombineer die biografiese met die ideale metode.

Hierdie metodes sluit aan by die verskeidenheid "resepte" wat deur Human (1989:2-9) geïdentifiseer word, naamlik die *"ek is"-metode, karakterbiografie, onmisbare en wesenlike feite, die dialektiese metode* en *eie ervaringsveld*.

- *"Ek is"-metode/outobiografiese metode*. Hier verpersoonlik die skrywer sy karakters deur homself in elke karakter te plaas: "for, it is through your own experience that you grasp what it is to be a person" (Novakovich, 1995:52). "You will move inside their heads bag and baggage, look through their eyes and think in their cadences," sê Reed (1991:21) en erken dat dit 'n dreinerende ervaring kan wees: "At its best, this process of becoming one character, of being all the characters and doing all the voices, is a mad combination of projection and ventriloquy, play acting and observation and selection which defies definition and cannot be separated from all the other parts of the process of making fiction as long as you are engaged in it" (Reed, 1991:31).

Hierdie metode stel besondere eise aan die kinder- of jeugboekskrywer – nie slegs moet die skrywer kennis van die ontwikkelingsfases van die betrokke ouderdomsgroep hê nie, maar moet hy of sy "(a)s't ware terugsak deur sy lae van grootmenswees totdat hy weer 'n jeugdige is en vanuit die gesigspunt en ervaring van (so) 'n twaalf- tot vyftienjarige kan skryf" (Steenberg, 1992:153). Wyndham (1972:38) beveel aan: "Get

inside his mind so that you know what he thinks, how he feels, and what he hopes to achieve in THIS story."

Knight (1997:109) gebruik 'n interessante variasie op hierdie tegniek. Hy stel karakter-beskrywing voor soos gesien deur ánder karakters in die storie. "This exercise will sharpen your own understanding of your characters, by forcing you to see each one from at least two directions. It will also help you form the habit of thinking of every character as a real, living person, not a piece of stage furniture."

- *Karakterbiografie.* 'n Karakterbiografie behels 'n opsomming van die faktore wat volgens die skrywer 'n rol in die karakter se vorming gespeel het, en dek agtergrond-aspekte soos jeugjare, skooljare, verhouding met vriende, invloed van leermeesters en ander en finansiële, sosiale en beroepstatus. McGerr (1994:117) stel drie karaktersketse vir elke karakter op. Die eerste bevat die hoofteite oor die karakter, persoonlike en gesinsagtergrond. Die tweede is 'n profiel ten opsigte van fisiese voorkoms, kleredrag, eienaardighede en manièresmes. Die derde behels 'n uitgebreide psigologiese persoonsprofiel. Hoe gekompliseerder die karakter is, hoe noodsaakliker en moeiliker is dié deel van die biografie (McGerr, 1994:117).
- *Eie ervaringsveld.* Die skrywer baseer karakters op mense wat hy ken of geken het. Hiervoor moet die skrywer 'n goeie waarnemer en mensekenner wees. Die waarskuwing word egter dikwels uitgespreek dat die gebruik van werklike persone of selfs net hul name lasterlik kan wees (Steytler, 1986:70; Card, 1988:27). Novakovich (1995:52) beskou dié metode as die biografiese metode.
- *Dialektiese metode.* Karakters se biografiese besonderhede word in fisiologiese, sosiologiese en psigologiese kenmerke verdeel – 'n metode wat deur die dramaturg Lajos Egri verfyn is in 'n poging om teenstrydighede in sy karakters te verklaar.
- *Onmisbare en wesenlike feite.* Om karakteroptrede te voorspel en lewensgetrou uit te beeld word hierdie metode gebruik. Ouderdom, beroep en verhoudings word as onmis-

bare feite beskou. Wesenlike feite is dié karaktertrekke wat vir 'n bepaalde verhaal en verklaring van optrede belangrik is.

- *Gemengde metode.* Die gemengde metode van Novakovich (1995:53) behels 'n kombinasie van die biografie en ideale metode. Hiervolgens word met 'n bekende persoon begin, waarna die skrywersverbeelding verder aan dié karakter bou. "If your character begins to do something different from what the real-life precedent would do, encourage the change, and forget about the real-life model. Soon you should have someone answering to the necessities of your plot and conflicts, not to the memory of the person you started with. . . . The ideal to strive for is a character who will come to life seemingly on his own" (Novakovich, 1995:53). Card (1988:29) beklemtoon ook dat modellering van werklike persone slegs die beginpunt vir karakterskepping is.

Oor die aard en omvang van karakterinligting en die wyses waarop dit verkry kan word, is daar verskillende menings. Om 'n karakter te ken, stel Novakovich (1995:54) 'n vraelys voor waarin feite soos die volgende versamel word (die gedagte is dat die skrywer spontaan daarop moet antwoord): Naam; ouderdom; geboorteplek; woonplek; beroep; voorkoms; drag; sterk en swak punte; obsessies; ambisies; werkgewoontes; stokperdjies; siektes; familie; ouers; kinders; broers/susters; troeteldiere; politieke beskouing; liefdesgeskiedenis; dwelmgebruik; eienaardighede; dieet; gunsteling koffie, sigarette, alkohol, boeke, fliks en musiek; begeertes; vrese; mees traumatiese/wonderlike gebeurtenis en hoofstryd, tans en in die verlede (Novakovic, 1995:54). Vraelyste soos hierdie sal uit die aard van die saak vir jonger karakters aangepas moet word.

Horton (1994:33) se kontrolelyst vir draaiboekkarakters behels die karakter se agtergrond, basiese besonderhede, persoonlikheidseienskappe, persoonlike en individualiserende gewoontes en voorkeure, professionele lewe, kenmerkende detail en voor- en afkeure. Om laasgenoemde te kan vasstel word vrae soos die volgende gevra: "Wat sal jy op die karakter se graf skryf?" en "Hoe sal die karakter reageer op twee weke op 'n Griekse eiland/'n blinde afspraak/om verkrag of beroof te word/vyf minute op TV/'n natuurramp soos 'n aardbewing, ensovoorts?"

Card (1988:25-40) glo dat die leser 'n karakter as persoon beskou en dus ook só sal interpreteer. Hiervandaan gaan hy na hoe mense mekaar in die werklike lewe leer ken, en maak dit dan op fiksie van toepassing, naamlik handeling; motivering (rede vir optrede); verlede; reputasie; stereotipes; netwerk (sosiale verhoudinge); gebruike en gewoontes; talente en vermoëns; smaak en voorkeure en fisiese voorkoms. Die eerste drie, naamlik handeling, motivering en verlede, is die kragtigste omdat dit die sterkste indruk maak (Card:1988:4-13).

Die werkswyse om mense en karakters met mekaar in verband te bring, sluit aan by dié van Swain (1990), Cohen (1995) en Reed (1991). Dit is na my mening 'n werkbare en logiese uitgangspunt wat sinvol gebruik kan word.

### **3.3.4.3 Omvang van karakterinligting**

Ongeag die metode wat gevolg word om 'n karakter se eienskappe te bepaal, vind die meeste skrywers dit belangrik om die karakter so goed as moontlik te leer ken. Vir die skrywer moet die karakter 'n individu word.

Die wyse waarop skrywers 'n karakter "ken" verskil baie. Waar sommiges baie detail nodig ag, soos byvoorbeeld uit bogenoemde vraelyste verkry, is ander van mening dat te veel aanvanklike inligting beperkend kan wees (Swain, 1990; Cohen, 1995).

Swain (1990:30) motiveer sy standpunt en werkswyse soos volg: "My own tendency is to reverse the pattern most often recommended. Why? Because I get bored at what too often strikes me as busy work. I also feel that too many details decided early tend to lock you in and make it harder for you to adapt your character to story needs." Hy verkies om eers slegs basiese eienskappe aan sy karakters toe te ken – 'n beroep, fragmente van fisiese beskrywing, dominante indruk, basiese houding en ander kleurende detail. In die skryfproses ontdek hy verdere aspekte wat belangrik kan wees en ontwikkel die karakter so verder ("labeling" en "fleshing out").

Knight (1997:41-42) is op sy beurt van mening dat beperkinge nie noodwendig nadelig is nie, maar dat dit juis die besluitneming kan vergemaklik: "The more you know about your

characters, setting, and situation, the more constraints there are – and the *easier* it becomes to decide what can and will happen in the story." Hy illustreer dit deur 'n karakter wat hom in 'n oop woestyn bevind, in 'n grot vasgeval is en in 'n doolhof verkeer. Waar die eerste karakter te veel moontlikhede tot sy beskikking het, is die beperkinge wat op die tweede gelê is, te veel. Die karakter in 'n doolhof ervaar moontlikhede sowel as beperkinge. "Constraints are your friends because they limit the possibilities to a number small enough to handle" (Knight, 1997:42).

Cohen (1995:36) bring balans met sy mening dat karakters goed toegerus moet word, maar ook die moontlikheid vir verdere groei moet inhou. Aangesien 'n groot deel van die kuns van verhale is om die illusie te skep dat daar méér is, voel hy dat elke karakter 'n innerlike lewe moet hê, ongeag of die skrywer dit wys of nie. Om hierin te kan slaag, moet die skrywer self die karakter voortdurend ontdek. "If the writer knows everything about the character at the beginning – or to put it more accurately, if the writer knows certain things about the character at the beginning and has no intention of going beyond those things – characterization will be constricted. You should believe in your character's potential for growth. After all, you believe in your own, and your characters are part of you. . . . And you should see the character as a living whole, not as a collection of traits" (Cohen, 1995:36).

Die meeste handleidings is dit eens dat alle karakters nie in dieselfde mate toegerus hoef te word nie (Horton, 1994:83; Human, 1989:17). Die skrywer het bloot nie dieselfde inligting nodig vir 'n agtergrondfiguur wat 'n enkele taak verrig as vir die sentrale karakter wat vir die duur van die verhaal die leser se belangstelling gaande moet hou nie. Tog maan Knight (1997:47) teen oorvereenvoudiging. "Whatever you decide about the characters, don't make the mistake of carving them out solely to do what you want them to: Characters constructed to do only one thing are wooden."

Die toerusting van karakters hou, soos karakterkeuse, verband met die verhaaltipe, die rol en funksie in die verhaal en die bedoelde leser. Die dramatiese behoefte van die karakter en die verhaal is rigtinggewend vir die eienskappe waarmee karakters toegerus moet word.

### 3.3.4.4 Dramatiese behoefte van die karakter

Die dramatiese behoefte van die karakter gaan hand aan hand met die dramatiese behoefte van die verhaal (vgl. Human se model in 3.3.2.1). "Every story is the record of a quest. An active character worth writing about will form some goal, based on his plight and his motives. He will WORK toward that goal, not sit back passively. And – wonder to behold – his active selection of a goal will be picked up by the reader and used as a basis for suspense" (Bickham, 1992:22).

Twee aspekte van karakertoerusting wat met mekaar en met die verhaalintrige verweef is, word dikwels uitgelig, naamlik *wat 'n karakter wil bereik* (doel) en *waarom* (motivering). Die verskil tussen doel en motivering lê vir Swain (1990:51) daarin dat *doel* ekstern en aksie-georiënteerd is, terwyl *motief* intern gedrewe is en as rasionalisering van optrede dien.

Die kern van karakter is volgens Swain (1990:1) die vermoë om vir iets om te gee: "When assigning a *caring* element to a character, you commit him to a stance which, implicitly or explicitly, consciously or unconsciously, he automatically will live by." Wyndham (1972:59) stem hiermee saam: "If a character has no problem to solve, there is no point in writing about him."

Sodra 'n skrywer weet wat sy karakter wil hê, weet hy ook wat hy gaan doen, sal sê en wat met hom sal gebeur (Reed, 1991:23); asook wat die reaksies van ander karakters, en struikelblokke in die verhaal kan wees.

Drie soorte probleme word deur Wyndham (1972:59) onderskei, te wete doelwit-, situasie- en besluitnemingsprobleme. Waar 'n karakter 'n duidelike doel voor oë het en doelgerig daarvoor werk, word dit as 'n doelwitprobleem beskou, terwyl 'n situasieprobleem inhou dat die karakter omstandighede wil verander. In 'n besluitnemingsprobleem moet 'n karakter 'n bepaalde besluit, byvoorbeeld ten opsigte van morele standpuntinname, neem. Die probleem moet by die ouderdom van die leser pas. "In writing for juniors, the conflict must interest the children of the age for which you are writing. . . Tailor your problems to your potential audience; make them the kind that children of that age can conceivably solve" (Wyndham, 1972:59). Die tipe probleem hou ook verband met die betrokke subgenre.

Die verandering in 'n karakter se bestaande situasie skep spanning en dien dikwels as oorsprong van die doelwit: "If you take a character from one area or situation where he is content and place him in another area or situation where he is not, problems are bound to generate" (Wyndham, 1972: 89). "(A) story is the record of how somebody deals with danger. The protagonist is that somebody – a character made unhappy by a change in his or her situation and thus goal-motivated to a course of action that will return the happiness" (Swain, 1990:99). "Your story, ever and always, concerns one primary figure: a protagonist whose happiness is threatened by a change" (Swain, 1990:104).

In die nastreef van die doel verhoed verskeie struikelblokke die karakter om die verlore balans te herstel. Hierdie struikelblokke kan verdere komplikasies veroorsaak, sekere karaktereienskappe en handeling vereis, en karaktergroei of -verandering bewerkstellig. Waar die struikelblokke deur ander karakters veroorsaak word – byvoorbeeld deur 'n antagonis – word karakters met botsende belange, persoonlikhede of eienskappe toegerus ten einde dié konflikpotensiaal daar te stel. Botsende belange in 'n karakter self, of tussen karakters onderling, is grondliggend tot die konflikpotensiaal van 'n verhaal. Volgens Novakovich (1995:48) skep die gedeelte van 'n karakter wat nie konformeer nie konflik, en konflik skep die storie. "Out of character, plot easily grows, but out of plot a character does not necessarily follow. To show what makes a character, you must come to a crucial choice that almost breaks and then makes the character. The make-or-break decision gives you the plot" (Novakovich, 1995:48).

Die karakter se belang en behoefte moet gemotiveer wees. Alhoewel ander se motiewe in die werklike lewe selde ten volle verstaan kan word, oordeel Card (1988:6) dat fiksie hierin van die werklikheid verskil: "In fiction, however, we can help our readers understand our characters' motives with clarity, sometimes even certainty. This is one of the reasons why people read fiction – to come to some understanding of why other people act the way they do."

Saam met karakterdoel en -motivering, gaan die bereidheid tot handeling. Waar 'n onvermoë tot of traagheid van handeling 'n kenmerk van sommige karakters kan wees (byvoorbeeld van die buitestaanderfiguur), word sentrale karakters gewoonlik deur doelgerigte optrede gekenmerk. Bickham (1992:21) is byvoorbeeld van mening dat interessante

karakters byna altyd aktiewe risikonemers is wat hoogs gemotiveerd vir 'n bepaalde doel is. Vir Peck (1994:68) is dit belangrik dat die protagonis in 'n jeugverhaal 'n handelende persoon moet wees. 'n Jeugdige kan in die werklike lewe bloot slagoffer wees – die protagonis is egter, deurdat hy of sy tot handeling in staat is, 'n kombinasie van die werklikheid en ideale: "They'd have to be able to do something the readers couldn't, or wouldn't. They could be acted upon only early in the story; then they'd have to act." Handeling moet verder ook as bewys van verandering dien. "(A) novel is the chronicle of change. The protagonist of a novel not only learns a truth, but acts on it" (Peck, 1994:132). 'n Uitsondering ten opsigte van karakterdoelwitte is die "slice of life"-verhale wat bloot 'n deel van die karakter se lewe uitbeeld sonder dat enige rede vir optrede verstrekkend word (Wyndham, 1972:98).

Dié handelingsmoontlikheid van die protagonis in die jeugverhaal is vir Peck (1994) van deurslaggewende belang: "Its action is to give hope to young readers who feel helpless and to challenge the young who merely expect to be taken care of." Hierdie siening sluit aan by dié van Wyndham (1972:97) wanneer sy oor die omvang van die probleem waarmee die jong protagonis te doen kry, die volgende sê: "No matter how serious the problem, or how close to life or death the struggle, the problem should be one the main character *can* do something about. In stories for young people, our characters are not usually allowed to beat their heads against the granite walls of impossible odds. There should be a chink in the wall of opposition which the character can find and widen for the triumphant leap to victory." (Dié standpunte verteenwoordig die kind en mensbeskouing van die skrywer (vgl. Hoofstuk 2) en hou verband met die genre en aanbiedingswyse (vgl. Hoofstuk 6).)

Die emosionele effek wat die skrywer wil bereik bepaal die eienskappe waarmee 'n karakter toegerus sal word. Karakters met wie die leser moet simpatiseer of identifiseer word met ander kenmerke toegerus as die opponent/skurk in die verhaal. Eienskappe soos aantreklikheid, altruïsme, dapperheid, houding, betroubaarheid, bekwaamheid en swakhede ("endearing imperfections") lei daartoe dat die karakter deur die leser as positief ervaar word, terwyl die negatiewe karakter voorgestel word as 'n sadis/boelie, selfdienaar, verbreker van beloftes, ongebalanseerd en met negatiewe houding en lae intelligensie (Card, 1988:77-92). Heelwat van hierdie kenmerke is stereotipes, en dit hang van die skrywer af in watter 'n mate hy by die leser se verwagtinge gaan aansluit of dit gaan deurbreek.

### 3.3.4.5 Vlakke van karakterskepping, karaktervestiging en -toerusting

Die skrywer maak van 'n bepaalde metode of kombinasie van metodes gebruik om materiaal vir karakters te versamel. Met inagneming van die dramatiese behoefte van die verhaal en karakter word die karakter met sekere eienskappe toegerus. Die meeste handleidings onderskei verskillende vlakke of dimensies van karaktereienskappe en -inligting, wat daarop neerkom dat 'n karakter eers omlyn en daarna verfyn word, of anders gestel, eers gevestig en daarna toegerus word.

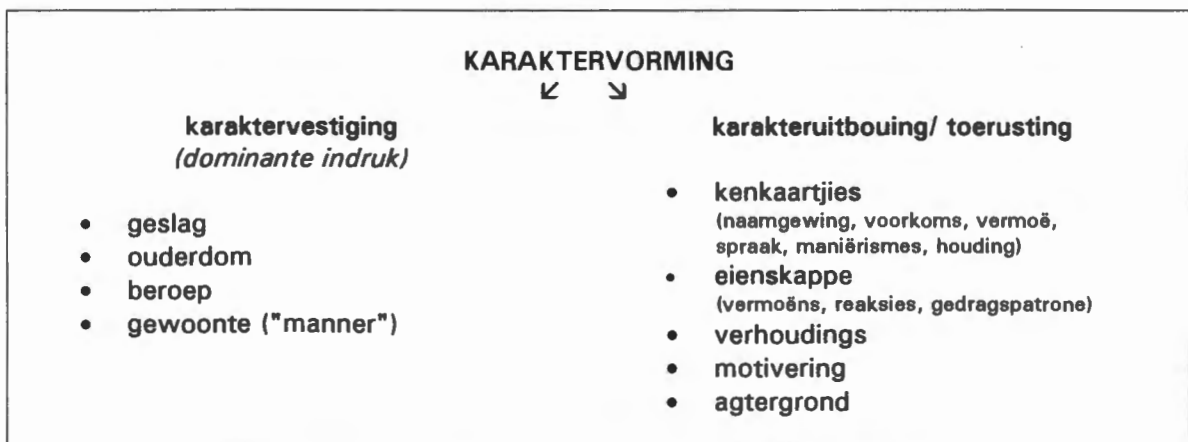
'n Suksesvolle karakter word volgens Cohen (1995:56) gekenmerk deurdat die leser hom kan onthou ná die verhaal voltooi is, die leser kan voorstel hoe die karakter buite die verhaal sou optree, en die karakter steeds geloofwaardig is indien hy "uit"-karakter optree. "How to achieve those goals? Best to create a sharp outline first and progressively shade it in. The most memorable fictional characters have strong foundations in physical appearance, speech patterns, jobs or skills, or the basic facts of life history. Sharp outlining is the minimal criterion for good characterization. Given this foundation, the nuances of personality can be explored: unpredictable details, differences from other similar characters, inner struggles and waverings."

Uitgaande van sy siening dat menslike gedrag as basis vir karakters kan dien, meen Swain (1990:15) dat mense mekaar op grond van die dominante indruk ("dominant impression") identifiseer. Die basiese elemente hier is geslag, ouderdom, beroep en gewoonte. *Geslag* is 'n basiese en vanselfsprekende gegewe. *Ouderdom* trek die aandag op grond van afwyking van die veronderstelde volwasseheidsnorm (klein dogtertjie, seun, ou man, jong vrou, tiener, ensovoorts). *Beroep*, as ekplisiete eienskap, definieer 'n groep en gee dimensie aan die individuele lede. *Gewoonte* ("manner") is vir Swain (1990:16) die belangrikste faktor in die skepping van 'n dominante indruk. Hy oordeel dat vir die vestiging van 'n karakter handeling eerder as voorkoms, kenmerkend van 'n persoon is en ook geredeliker onthou word – dit is ook 'n aanduiding van 'n persoon se innerlike (vgl. 3.2.4.3.1 ten opsigte van voorspelbaarheid van karakters).

Ná die vestiging van 'n dominante indruk ("labeling"), ontwikkel Swain (1990:21) die karakter verder: "If he's to be of any real use to you, you need to flesh him out, develop the

picture of him in more detail, internally and externally, inside and out." Indien dit nie gedoen word nie, bly die karakter 'n stokfiguurtjie of karikatuur. Hiervoor rus Swain (1990:22) die karakter toe met kenkaartjies, eienskappe en verhoudings ("tags, traits and relationships"). "The object of tags . . . is to help your reader identify, differentiate, distinguish" (Swain, 1990:26). Naamgewing, voorkoms, vermoë, spraak, maniërisme, en houding is die belangrikste kenkaartjies. *Eienskappe* van 'n karakter behels onder andere vermoëns, gebruikelike reaksies en gedragpatrone. Hier beklemtoon Swain (1990:29) dat eienskappe ("traits") abstrak is, maar gedrag konkreet en spesifiek. *Verhoudinge* behels die onderlinge betrekkinge tussen karakters. Verder gee Swain aandag aan die dinge wat 'n karakter  *motiveer* en die  *verlede* wat 'n invloed op 'n karakter se persoonlikheid en optrede kan uitoefen. Die agtergrond van 'n karakter maak hom ook uniek en geloofbaar. Die toerusting van die karakter behels dus sowel fisiese en as psigiese dimensies.

Dié proses van Swain kan soos volg voorgestel word:



**Figuur 3.4** *Vestiging en toerusting van karakter* (Swain, 1990:21)

Wanneer Human (1989:9-17) sy karakters toerus, gee hy veral aandag aan die dramatiese behoefte van die karakter. Hiervolgens is belangrike aspekte karakterrigting, gesigspunt, houding en lewenswaardes, dominante en algemene karaktertrekke, karakterskakering, maniërismes, persoonlikheid, gedrag, en naamgewing. Karakters moet getoets word om hul lewensvatbaarheid, moontlikhede vir organiese groei en identifisering, geloofwaardigheid en effektiwiteit ten opsigte van die lengte van die stuk, te bepaal.

Teen dié agtergrond word 'n struktuur vir karakterskepping en -toerusting voorgestel:

### 3.3.4.6 Voorgestelde struktuur vir karakterskepping en -toerusting

Teen die agtergrond van Swain (1990) se werkswyse en onderskeid tussen karaktervestiging en -toerusting, word drie vlakke van karakertoerusting geïdentifiseer, naamlik kernbesonderhede, kenmerkende besonderhede en uitgebreide besonderhede.

Die term *karakterbesonderhede* word b6 die gebruiklike *karaktereienskappe* verkies. Die rede hiervoor is dat eienskappe in ho6 mate statiese kenmerke impliseer. Wanneer karaktertoerusting ter sprake is, blyk dit dat die toerusting meer as blote persoonskenmerke of eienskappe behels. Alhoewel die klem in die eerste plek op die skep van 'n karakter is, behels karakterskepping in werklikheid 'n dinamiese, organiese groeiproses (3.3.2) en word die karakter ook met inagneming van die verhaal as geheel toegerus. Deur die term *besonderhede* te gebruik, laat dit ruimte vir wyer toepassingsmoontlikhede.

- *Kernbesonderhede* is die minimum inligting of kenmerke van 'n karakter, en is dikwels 'n vanselfsprekende gegewe. Hierdie stem ooreen met Swain (1990:15) se *dominante indruk* wat die geslag, ouderdom, beroep en aard behels, en Bal (1986:90-92) se *voorspelbaarheid* wat gekoppel word aan geslag, beroep, liggaamlikheid en persoons-eienskappe. Kernbesonderhede is relatief stabiel.
- *Kenmerkende besonderhede* is eienskappe wat die karakter uniek maak en van ander karakters onderskei. Dit is met ander woorde die eienskappe waaraan die karakter geïdentifiseer en uitgeken word. Swain (1990:22) verwys hierna as kenkaartjies ("tags"). Verwante begrippe is kentekenend, onderskeidend, karakteristiek, tipies. Onder kenmerkende besonderhede ressorteer die naam van die karakter, voorkoms, vermo6, spraak, mani6rismes en houding.
- *Uitgebreide besonderhede* individualiseer en nuanseer die karakter. Dit behels persoonlike inligting van die karakter soos persoonseienskappe, agtergrond, motivering, ensovoorts. Karaktergroei en ontwikkeling vorm deel van die uitgebreide besonderhede. Hierbenewens kan die verhouding met medekarakters, asook ander storie-

elemente soos ruimte, plek en tyd ingesluit word. Uitgebreide besonderhede kan ook die karakter se rol in die storiegebeure of 'n persoonlike storielyn bevat.

Met die toekenning en uitbreiding van karakterbesonderhede kan *abstraksies* wat Du Plooy (1986:279) op die vlak van die geskiedenis aandui, betrek word. Dit behels onder ander die teleologiese verhouding waarin die karakters staan, en die ooreenkomste en verskille tussen karakters. Hierdie verhoudinge behels byvoorbeeld psigologie, ideologie en uiterlike voorkoms, maar kan ook die karakter se verhouding met en funksie ten opsigte van die verhaalisie behels. Die wyse waarop karakters die funksie kan hê om 'n bepaalde aspek van die werklikheidsvisie te belig, word deur Van der Westhuizen (1997:310-311) aan die hand van *Boom bomer boomste* (Elsabé Steenberg) geïllustreer. Die karakters word byvoorbeeld met opponerende waardes toegerus, terwyl groepe karakters ook saam funksioneer om bepaalde waardesisteme te beklemtoon. Dié onderlinge en ondersteunende verhouding tussen karakters vorm deel van die toerusting van karakters.

Wanneer Card (1988:59) hom oor karakterhiërargie uitspreek, merk hy op dat die verskillende soorte karakters by mekaar inskakeer. Dieselfde geld ten opsigte die vlakke van karaktertoerusting. Die onderskeid tussen kern, kenmerkende en uitgebreide besonderhede is dus nie rigied nie. Elke karakter en elke storie sal die aard en omvang van die besonderhede dikteer.

'n Verband kan verder aangetoon word tussen vlakke van karaktertoerusting en karakterkompleksiteit. Met Card (1988:59) se onderskeiding tussen agtergrondsfigure, mindere karakters en hoofkarakters as vertrekpunt, kan die volgende gepostuleer word: Agtergrondsfigure wat bloot 'n eenmalige funksie verrig en die illusie van 'n bepaalde ruimte moet skep, benodig slegs kernbesonderhede en enkele kenmerkende besonderhede. Mindere karakters moet volledig toegerus word. Hier help kenmerkende besonderhede om 'n duidelike beeld van die karakter te vorm en karakters van mekaar te onderskei. Om hul rol effektief te vervul benodig hoofkarakters uitgebreide besonderhede.

'n Basiese stel karakterbesonderhede staan as 'n *karakterprofiel* bekend.

### 3.3.4.7 Formaat van karakterprofiel

Uiteenlopende menings en werksywes bestaan ten opsigte van die formaat waarin karakters beplan word en 'n karakterprofiel opgestel word.

Sommige skrywers (byvoorbeeld McGerr, 1994:117) skryf volledige *karaktersketse*. Hierdie metode sluit aan die gebruik van *skryfoefeninge* soos deur Novakovich (1995:66) voorgestel. Met so 'n volledige karakterskets word nie slegs karakterinligting versamel nie, maar kry die skrywer ook geleentheid om dié inligting te verwoord en reeds in 'n mate met die voorstellingsfase te begin. Ander skrywers maak slegs kort aantekeninge of *tabelleer* die karaktereienskappe. Beplanning kan ook die gebruik van vergelykende tabelle, skemas, stambome en sosiogramme insluit. Skrywers maak soms van *fisiiese voorwerpe* gebruik, soos tekeninge van die karakters wat by die werkspasie opgeplak word, of 'n versameling objekte wat 'n karakter verteenwoordig. Nóg ander volstaan met slegs 'n duidelike *gedagtebeeld* van die karakter.

Soos aangetoon bring die dinamiek van die skryfproses dikwels mee dat die aanvanklike (karakter)beplanning aangepas word. Die karakterprofiel verander dus tydens die skryffase: die karakter se rol kan gewysig word, eienskappe word bygevoeg, die verlede van die karakter herskryf word, ensovoorts. Skrywers word dikwels aangeraai om die veranderinge in 'n karakterdossier by te hou aangesien die oorsig daarvan tot kontinuïteitsprobleme kan lei en geloofwaardigheid in die gedrang kan bring (Card, 1988:44). Wat deurgaans beklemtoon word, is dat die skrywer tydens die skryfproses ontvanklik moet wees om karakters te verander, by te voeg of uit te skryf – al voel dit soms soos dood in die familie, aldus Knight (1997:47).

"When you invent a character, you depend on your sense of what is important and true to make your decisions. . .you also have to make many decisions based on what is right for the whole story" (Card, 1988:48).

Karakertoerusting word in Hoofstuk 7 prakties geïllustreer. In dié geval word die karakterprofile in tabelvorm gebruik.

### 3.3.5 Karaktervoorstelling

*"A mastery of the customary tools of characterization has the same value than an artist finds in knowing color, basic design, and drawing"*  
(Macauley & Lanning, 1964:60).

#### 3.3.5.1 Inleiding

Die voorstelling van karakters kan beskou word as die uitvoeringsfase in die skryfproses. Die beplanning kom nou tot stand in die woordprodukt. Die wyse waarop karakters voorgestel word, bepaal hoe 'n karakter deur die leser gelees en geïnterpreteer sal word (dus karakterisering deur die leser).

In aansluiting by literêre teorie (vgl. 3.2), word die voorstelling van karakters bespreek onder die stem waardeur die storie en karakters vertel word (die vertelproses), metodes en tegnieke van voorstelling (die teks en verhaal).

Die skrywer van kinder- en jeugboeke het dieselfde middele tot sy beskikking as ander skrywers. Die bedoelde leser (teikenmark) sal egter 'n invloed uitoefen op die aanwending van hierdie tegnieke.

#### 3.3.5.2 Die stem in die verhaal

*"But when it comes time to speak the words of the story, whose voice will the reader hear?" (Card, 1988:126).*

"Perhaps the single most important decision a writer makes at the beginning of a story is who the narrator is and where to stand" (Reed, 1991:48).

Skryfhandleidings maak, met betrekking tot die verteller in die verhaal, nog grootliks gebruik van die tradisionele beskouing met die primêre onderskeid tussen eerste- en derdepersoonsverteller (Card, 1988; Swain, 1990; Reed, 1991; Novakovich, 1995). Hier-

mee saam word die term "point of view character" toenemend aangetref. Dié begrip kom in hoë mate ooreen met die begrip van fokalisasie, en veral met die personale fokaliseerder (vgl. 3.2.4.2.2).

Ten opsigte van perspektief word verskeie aspekte hanteer:

- Reed (1991:48-49) onderskei ten opsigte van die *vertelinstantie*, (1e, 3e persoon; "point of view"-karakter; onbetrokke waarnemer; alomteenwoordige verteller); die *mate van betrokkenheid* by die storiegebeure; *temporale verhouding*; *kennis* waaroor eerstepersoonsverteller beskik; en *toon/wyse* van vertelling.
- Card (1988:28) gee aandag aan die *vlak van binnedringing* ("level of penetration"), die *betroubaarheid* van die gesigspuntkarakter en *konstantheid* van die vertelwyse.
- Vertelling kan byvoorbeeld wissel tussen verskillende vertelwyses asook verskillende gesigspuntkarakters (Wyndham, 1972:43). Die nuttingste gesigspunt is volgens Wyndham (1972:47) dié van die derdepersoons- subjektiewe verteller. Hierdie vertelwyse is nie slegs die gewildste vorm in verhale vir die jong leser nie, maar is die vertelwyse kenmerkend aan die meeste moderne fiksie (Swain, 1990:95) (vgl. Hoofstuk 4).

Twee begrippe wat met die sigbaarheid al dan nie van die verteller verband hou, is aanbieding ("presentation") en voorstelling ("representation") (Card, 1988:134). Aan die een kant word deur *voorstelling* die illusie van realiteit geskep deurdat die verteller nooit 'n persoonlike opinie uitspreek nie, die fokus op die gebeure is en alles deur die gesigspunt van 'n karakter in die storie uitgedruk word (Card, 1988:135). Hierteenoor is die verteller in die *aanbieding* opvallend: 'n gehoor word byvoorbeeld regstreeks aangespreek, die verteller verwys na homself, of die skrywer (implisiete outeur) se teenwoordigheid is duidelik waarneembaar – in so 'n mate dat die leser voortdurend daaraan herinner word dat hy fiksie lees (Card, 1988:135). Alhoewel die twee wyses van kontak nie altyd netjies van mekaar onderskei word nie, word die leser se vlak van emosionele betrokkenheid by en identifikasie met die karakters in hoë mate deur die vertelstandpunt bepaal. Hierdie verband word verder in hoofstuk 4 en 5 ondersoek.

In navolging van Macauley en Lanning (1964:63-65), word onderskei tussen die metodes/strategie (wyses) en tegnieke van karakterisering.

### 3.3.5.3 Wyses van karaktervoorstelling

Soos in literêre teorie (vgl. 3.2.4.3.1), word twee primêre wyses van aanbieding in die skryfteorie onderskei, te wete vertelling en beelding ("showing" en "telling"). Card (1988:140) wys daarop dat ook verswyging ("ignoring") 'n bykomende moontlikheid is. Die belangrikheid van inligting sal bepaal óf en op welke wyse dit oorgedra word, terwyl die balans in 'n verhaal, lengte daarvan, tydspan wat dit dek, ritme, tempo en toonaard ("rhythm, pace and tone") (Card, 1988:140) ook 'n rol speel.

Vyf maniere van oordrag ("delivery systems") word deur Bickham (1992:15) geïdentifiseer, naamlik *uiteensetting*, ("exposition"), *beskrywing*, *vertelling* ("narrative"), *dialog* en *dramatiese opsomming*. Elk van hierdie oordragwyses het 'n kenmerkende tempo – met uiteensetting as die stadigste en dramatiese opsomming die vinnigste. Wat Bickman *vertelling* noem, kom ooreen met 'n *scene* of toneel. "Here we have characters onstage in the story 'now', and their actions, give-and-take, are presented moment by moment, with no summary and nothing left out" (Bickman, 1992:15). Novakovich\_(1995:61) beskou die "scene" as 'n geleentheid om 'n karakter in beweging te bring – "Especially if she's speaking, you can show us the character in action, without needing to summarize and generalize, although you may supplement the scene with a summary." 'n Toneel behels dus by uitstek beelding.

Cohen (1995:84) parafraseer die frase, "show, don't tell" as "be concrete, not abstract, . . . illustrate, don't explain. . . write sensory descriptions rather than flat statements". Vir hom behels "showing" die skep van 'n konkrete, sinuïglike beeld. Die onderskeid tussen *vertel* en *wys* is nie altyd so eenvoudig nie. Ter illustrasie: Alhoewel dialoog op 'n glyskaal waarskynlik as uiterste van beelding beskou kan word, kan die inhoud van 'n gesprek of die aanbieding daarvan (byvoorbeeld sonder aanwysing van wie die sprekers is), só abstrak wees en hoë eise aan die leser se kennis en vermoë om die juiste afleidings te maak stel, dat die leser moeilik 'n konkrete beeld kan vorm. Hierteenoor kan dramatiese opsomming op die oog af na 'n vertelling lyk, maar deur vakmanskap van die skrywer so konkreet en dinamies voorgestel word dat die leser 'n baie duidelike beeld van die gebeure en karakter kan vorm.

Die aanbiedingswyse beïnvloed karakters regstreeks. Alhoewel 'n toneel veel langer as 'n vertelling neem, aansienlik korter tydsverloop dek en minder inligting oordra, is die impak op die leser veel groter as wanneer van 'n blote vertelling (opsomming) gebruik gemaak word. 'n Vertelling lyk na 'n inleiding tot gebeure, hierteenoor skep 'n toneel die effek dat iets wel gebeur (Card, 1988:140).

Deur dramatisering kry die leser 'n eerstehandse beeld van, en 'n gevoel vir die karakter en vorm op dié manier self 'n idee van 'n karakter in plaas daarvan om slegs die verteller se houding teenoor die karakter te verneem. "Characters are made more real through scenes than through narrative" (Card, 1988:142). Karakters word deur dinamiese uitbeelding konkreet, en om dié rede beveel Novakovich (1995:137-138) aan: "Everything that concerns the characters – who they are, how they relate to each other, how they conflict – must be fleshed out, embodied, dramatized, seen (that is, scened)."

#### **3.3.5.4 Tegnieke van karaktervoorstelling**

Waar karaktervoorstelling in skryfkuns ter sprake kom, word 'n wye verskeidenheid aspekte aangeraak. Sommige hiervan hou verband met die vertelinstantie en die aanbiedingswyse, terwyl ander dit weer oor die inhoud en aard van die karakter, of psigologiese aspekte soos die ooreenkoms tussen karakter en "mens" het. Novakovich (1995:55-65) stel die karakter voor deur middel van opsomming, herhaalde aksie of gewoonte, selfportret, voorkoms, "scene", of 'n kombinasie van tegnieke. Card (1988:4-13) gebruik die wyse waarop mense mekaar leer ken as analoog van hoe die lesers karakters herken en ken. Hy onderskei optrede, reputasie (wat ander van hulle sê), motivering, verlede, stereotipes, netwerk (verhoudinge), gewoontes, talente en vermoëns, smake en voorkeure en liggaam, en toon aan hoe elk hiervan in fiksie aangewend word. Cohen (1995) beskou dit wat karakters sê, hul denke, persoonlike verlede, wat ander van hulle sê, gewoontes, voorkoms, naamgewing en reaksie op omstandighede as voorstellingswyses.

Macauley en Lanning (1964) onderskei reeds in 1964 tussen konvensionele en kontemporêre metodes. Onder eersgenoemde hanteer hulle fisiese voorkoms, bewegings, gebare, maniërismes, gewoontes, gedrag teenoor ander, spraak, houding teenoor self, houding van

ander teenoor karakter, fisiese omgewing, verlede en randtegnieke soos naam en beeld-spraak. Bewussynstroomtegnieke word as kontemporêre metodes beskou.

Alhoewel van dié aspekte by uitstek beelding behels, byvoorbeeld spraak, kan ander op verskeie wyses weergegee word. Die verteller of vertelinstantie kan byvoorbeeld 'n karakter opsom en aandag aan sy naam, fisiese voorkoms, gedrag teenoor ander, ensovoorts gee. Dit kan egter ook deur beelding oorgedra word, deurdat die karakter illustreer hoe hy teenoor ander optree.

#### **3.3.5.4.1 Opsomming**

Opsomming (vgl. blokkarakterisering 3.2.4.3.1) word gewoonlik met die verteller vereenselwig. 'n Seleksie van die belangrikste eienskappe uit die karakterprofiel bied reeds 'n karakteropsomming (Novakovich, 1995:55.)

Die grootste voordeel van opsomming is die eenvoud en leesbaarheid daarvan. Deur fokus op die karakter, konflik en agtergrond verstaan die leser makliker die karakter se eienskappe, en waaroor die konflik gaan – verwagtinge word sodoende by die leser geskep. Die nadele van dié metode is dat dit eerder vertel as wys, en die leser nie die karakter sien en hoor nie. Novakovich (1995:56) meen dat opsomming wel sinvol gebruik kan word, maar vir effektiwiteit dadelik deur karakterhandeling opgevolg moet word.

Die tegniek van opsomming deur 'n selfportret te verskaf word dikwels deur ek-vertellers aangewend. In sulke gevalle is dit gewoonlik 'n self-bewustelike verteller (vgl. 4.5.3.2.4). Selfportrettering kan indirek plaasvind deurdat 'n verteller op die wyse waarop inligting oor 'n ander verskaf word, ook homself openbaar (Novakovich, 1995:58).

Opsomming word dikwels gebruik met die bekendstelling van 'n karakter, maar kan hierdeur die verhaalgang vertraag. Die verteller word ook hierdeur opvallender. Die neiging in KJV om lang beskrywings en opvallende vertellers te vermy, bring mee dat die tradisionele karakteropsomming grootliks verdwyn het en die tersaaklike inligting in die gang van gebeure verskaf word.

Die eerste paragraaf in *Skilpoppe* (Barry Hough) illustreer hoe subtiel en ekonomies opsomming in jeugverhale verskaf kan word:

"Jy kon my klap met 'n nat vis toe ek die rol van Juliet gekry het. Ek, Anna Meyer, stofpoeper, standerd agt-buksie. Sure, ek kan gedigte opsê. Toor met woorde, meen die onderwysers en beoordelaars by kunswedstryde. Maar Juliet moet stunning wees. A looker. Vir my is die hele affêre nog soos 'n droom. Miskien moet ek myself knyp om wakker te word."

In dié paragraaf word inligting verskaf oor die karakter se naam, voorkoms, ouderdom, talente en agtergrond. As ek-verteller word sy verder gekarakteriseer deur spraakhandeling (praatstyl en woordgebruik), terselfdertyd word implisiet inligting oor haar selfbeeld en lewenshouding verskaf en word die verwagting van verdere gebeure gesuggereer.

#### **3.3.5.4.2 Naamgewing**

Benaming is 'n belangrike wyse om 'n karakter bekend te stel en inligting oor hom of haar te verskaf.

'n Naam identifiseer en karakteriseer die karakter, maak hom of haar vir die leser uitkenbaar (Swain, 1990:22), dra by om 'n bepaalde beeld en verwagtinge by die leser te skep en help die leser om die karakter te kan visualiseer.

Volgens Wyndham (1972:36) word 'n karakter meer van 'n "persoon" sodra hy of sy 'n naam kry. Toevallige karakters (agtergrondsfigure) kry gewoonlik nie name nie, maar word eerder op 'n ander wyse geïdentifiseer, byvoorbeeld deur na 'n kerneienskap te verwys (die apteker, kelner, seun).

Die gebruik van 'n volle naam, noemnaam, bynaam, van of aanspreekvorm het betekeniswaarde. Hierdeur word nie slegs persoonlike inligting oor 'n karakter verskaf nie, maar ook onderlinge verhoudings aangetoon, en sosiale, kulturele en historiese verwysings verskaf. Wanneer 'n karakter 'n naam ontvang, lei dit tot verdere ontwikkelingsmoontlikhede. "The moment you choose a last name, you bring to the character a load of ethnic, national, even

racial baggage. You will almost certainly find that the name opens up all kinds of character possibilities, inviting you to speculate on the character's upbringing" (Card, 1988:41).

Alhoewel 'n hoofkarakter 'n groter lading van name as mindere karakters kan dra, maan Card (1988:43) teen die gebruik van verskillende name vir dieselfde karakter. Hy oordeel dat die verteller telkens op dieselfde wyse na 'n karakter moet verwys. Alhoewel die karakter deur ander karakters op verskillende maniere aangespreek kan word, moet verwarring vermy word. Name wat visueel of ouditief baie ooreenstem, kan daartoe lei dat die leser hulle nie van mekaar onderskei nie, omdat die naam nie as 'n effektiewe kenteken gebruik word nie.

Byname wat persoonlike eienskappe insluit, kan heelwat beskrywing bespaar – veral ten opsigte van mindere karakters (Wyndham, 1972:37). In KJV weerspieël byname vir mekaar en onderwysers dikwels onderlinge verhoudinge.

Oor die algemeen word dit as goeie styl beskou wanneer karaktername in 'n verhaal tot dieselfde toonaard behoort. "Generally speaking, the names of all the characters in a given story should be on the same level of distinctiveness and seriousness unless there's a specific reason for different levels" (Cohen, 1995:39). "The bottom line is, a character's name should be memorable and individual, whether it's got one syllable or five, whether it's serious or comic, meaningful or arbitrary" (Cohen, 1995:40).

#### **3.3.5.4.3 Voorkoms**

"The physical appearance of a character is often more a matter of tone, atmosphere, emotion than of sensory detail" (Cohen, 1995:40).

Cohen (1995:41) is van mening dat dit vir sowel skrywer as leser belangrik is om 'n duidelike beeld ("clear mental image") van die karakter te hê, en dat dit deur middel van enkele besonderhede verkry kan word. "In general, in describing anything – a character, an object, a landscape – one detail is better than two, if it's a detail that creates a vivid mental picture" (Cohen, 1995:41). Spesifieke beskrywing of detail skep 'n helderder beeld van 'n karakter as 'n algemene beskrywing. Cohen (1995:42) verkies om al sy karakters in 'n sin of

twee te beskryf, maar vind dit veral belangrik ten opsigte van mindere karakters. Indien 'n liggaamlike eienskap egter té individualiserend word kan dit verwagtinge by 'n leser skep wat nie noodwendig vervul gaan word nie.

Net soos naamgewing, kan voorkoms ook verwagtinge skep (Novakovich, 1995:59), of as 'n kenmerk gebruik word. Hier stel Swain (1990:23) voor dat vir hoofkarakters twee of drie items of eienskappe geselekteer word aangesien dit verskeie kere gebruik gaan word. Mindere karakters kan slegs deur een eienskap geïdentifiseer word. Dit is meer funksioneel wanneer die eienskap/voorkomsaspek in "aksie" gebring word, byvoorbeeld met handeling gekombineer word.

Volgens Card (1988:13) reken beginnerskrywers dat voorkomsbeskrywing reeds karakterisering is. Om dié rede beskou Card die uiterlike as minder belangrik. Soms kan liggaamlikheid en liggaamsbeleding van 'n karakter egter 'n belangrike rol in die persoonlikheidsvorming, verlede, verhoudinge en motivering van die karakter speel. Eweneens is kleredrag nie slegs 'n weerspieëling van persoonlikheid nie, maar verskaf dit ook inligting oor sosiale stand en historiese agtergrond van die karakter (Cohen, 1995:12). Ongeag van hoe inligting oor 'n karakter se voorkoms verskaf word, is dit belangrik dat die leser in staat moet wees om dit te kan sien (Novakovich, 1995:60).

Selfs met beperkte fisiese inligting kan effektiewe karakterisering plaasvind. "When that approach works, it's a sign that the characterization has been effective in other respects. Paradoxically, the fully developed main characters are the ones who need the least physical description. You get a picture of them from what they say and do and think, not from how they look. This is especially true of first-person narrators. They are usually looking outward at the world and at other characters, not in a mirror" (Cohen, 1995:42).

Die wyse waarop een karakter 'n ander sien of beskryf, verskaf inligting oor albei karakters.

#### 3.3.5.4.4 Handeling (nie-verbaal)

"People become, in our minds, what we see them do. This is the strongest, most irresistible form of characterization" (Card, 1988:4).

Verskillende soorte handeling kan onderskei word:

1. *Gewoontehandeling*. Hieronder ressorteer maniërismes, gewoontes, kenmerkende liggaamshouding en funksionele handeling. Maniërismes en gewoontehandeling kan as kenteken gebruik word sodat die leser die karakter maklik kan herken, maar is, volgens Macauley en Lanning (1964:70), dikwels die kenmerk van "plat" karakters en kan die leser irriteer. Gewoontes maak karakters meer realisties, en bied ook nuwe storie-moontlikhede (Card, 1988:11). Funksionele handeling word dikwels gebruik om 'n bepaalde omgewing, ruimte of tydsverloop aan te dui, of die illusie van realisme te skep. "Movements and gestures should always be integral to the action of the fiction, as well as illustrative of character" (Macauley & Lanning, 1964:70).
2. *Ruimtehandeling en belewing van die ruimte*. Deur die karakter in die ruimte te plaas en hom daarop te laat reageer, of die ruimte deur sy oë te beskou, word sowel ruimte as karakter meer konkreet voorgestel (vgl. 3.2.5).
3. *Reaksie op spesifieke situasies, gebeure en karakters*. "We can assume that a character's behavior in a critical situation says something about his or her personality" (Cohen, 1995:49). Meij en Snyman (1986:14) is van mening dat 'n karakter die indringendste geken word wanneer hy in botsing met ander karakters kom of 'n innerlike of geestelike botsing ervaar. Deurdat 'n karakter in hierdie omstandighede keuses moet uitoefen en besluite moet neem, kom sy ware aard na vore en gaan innerlike handeling en konflik oor in uiterlike handeling (vgl. 3.3.4.1 ten opsigte van motivering). Die optrede van "ronde karakters" is kompleks as dié van plat karakters wat net op een manier optree (Macauley & Lanning, 1964:72).

Ten opsigte van daadkragtigheid van die sentrale karakter in KJV is Wyndham (1972:35) van oortuiging: "It is an absolute rule that heroes must be doers, not people watchers."

Woolley (1990:48) beweer "When you master the handling of action that not only characterizes someone in the book but also moves the story ahead, you will have come a long way toward becoming a successful storyteller."

### 3.3.5.4.5 Spraak (verbale handeling)

Spraak is in werklikheid ook handeling.

"More than by any other method, we get to know people by talking to them. We know them by what they say, how they say it, and what they don't say" (Cohen, 1995:44).

1. *Wat karakters sê*. Karakter kan werklike gevoelens weergee – tog is alle uitings nie noodwendig die waarheid nie. "In characterization through dialogue, falsehoods lead to complexity" (Cohen, 1995:45).
2. *Wat karakters nie sê nie*. Onuitgesproke gedagtes kan leidrade verskaf oor 'n karakter aangesien mense neig om dikwels nie te praat oor dinge waaroor hulle diep voel nie.
3. *Hoe karakters praat*. Spraakpatrone is kenmerkend van 'n sekere fase in die lewe, kan verander na gelang van ouderdom, beroep, sosiale omgewing en woonplek, en behels aspekte soos woordeskat, woordkeuse, gunsteling frases, intonasie, gebare, posering, sinsbou en grammatika (Macauley & Lanning, 1964:70; Cohen, 1995:46). 'n Persoon se unieke segswyse of spraakstyl word idiolek genoem. Deur die kenmerkende taalgebruik van 'n subgroep kan die illusie van werklikheid geskep word. Bosch (1997:25-40) illustreer dié beginsel deur ondersoek na tienertaal in die jeugnovelle van Du Plessis, *Disse flippen stukkende wêreld dié, my ou*. Daar word egter dikwels teen die oormatige gebruik van streekstaal gewaarsku – veral as die skryfwyse daarvan van die normale afwyk (Woolley, 1990:59).

Alhoewel dialoog slegs die illusie van werklike gesprekke is, steun dit in hoë mate op spreektaalkonvensies. Jonger lesers wat nog nie oor dié sosiale insig en vaardighede beskik nie, kan waarskynlik minder afleidings oor karakters maak as wat die skrywer moontlik verwag. Lang stukke dialoog sonder oriëntering wie aan die woord is, is moeilik om te volg. Die jong leser kan ook wens dat die karakters moet ophou praat en iets begin doen

(Woolley, 1990:53). "The interweaving of natural dialogue with telling action brings a character to life" (Woolley, 1990:52).

#### **3.3.5.4.6 Wat ander van hulle sê/houding van ander karakters**

Karakters lewer voortdurend oor ander karakters en oor gebeure kommentaar. Dit is die leser se werk om dié menings te evalueer – die skrywer moet egter leidrade verskaf oor hoe betroubaar 'n sekere karakter is. Aanduidings kan deur eksterne bevestiging deur middel van ander feite gegee word, of intern – byvoorbeeld of die karakter selfdienend is (Cohen, 1995:47). Die soort inligting en inhoud daarvan bepaal verder hoe dit geëvalueer kan word. Wisselende grade van objektiwiteit tot subjektiwiteit word gevind tussen *feitelike stellings*, *ooggetuie-stellings*, *evaluatiewe stellings* en dié waar *persoonlike emosie* betrokke is (Cohen, 1995:48). Ten einde die nuanses hier te begryp, moet die leser oor die nodige begrip van sosiale verhoudinge beskik.

Jonger lesers beskik nie noodwendig oor die vermoë om 'n onderskeid te tref tussen die betroubaarheid van karakters nie. Selfs volwasse lesers is nie altyd in staat om te onderskei tussen die mening van die karakter, verteller, implisiete outeur en skrywer nie, en dig dikwels sieninge van 'n karakter aan die skrywer toe. Indien dit by volwasse lesers voorkom, is dit des te meer 'n aspek wat skrywers van KJV in gedagte moet hou. In Hoofstuk 2 is aangetoon dat een van die ontwikkelingskenmerke van abstrakte denke is dat kinders toenemend bewus word dat 'n daar 'n teenstrydigheid kan bestaan tussen wat 'n persoon sê en bedoel. Indien die jong leser nog nie oor dié insig en sofistikasie beskik nie, kan belangrike betekenis verlore gaan.

Lesers vorm 'n mening oor karakters wat hulle nog nie ontmoet het nie op grond van wat ander karakters oor hulle sê. Wanneer die karakter dan op die toneel verskyn, dink die leser dat hy hom/haar reeds ken en is bepaalde verwagtinge gevestig (Card, 1988:7). Die skrywer kan aan hierdie verwagtinge voldoen of dit verbreek.

"In life and in fiction, we learn a lot about people from the things others say about them. In both contexts, we need to corroborate the testimony or we risk forming wrong conclusions bases on rumor, prejudice, malice, emotionalism, or misperception" (Cohen, 1995:47).

Aansluitend hierby wys Rimmon-Kenan (1992:120) op bevindinge ten opsigte van die plasing van gegewens in 'n verhaal. Die leser is geneig om meer waarde te heg aan inligting en houdings wat vroeg in die teks aangebied word, en om alles in die lig hiervan te interpreteer. Die skrywer kan òf hierdie geneigdheid aanmoedig deur versterking van die aanvanklike indrukke, òf die leser lei om die oorspronklike aannames te verander. Indien laasgenoemde slaag, word van die leser verwag om alle vorige inligting aan die hand van die item wat laaste aangebied word te evalueer. Laasgenoemde tegniek verg waarskynlik groter kognitiewe inset en begrip – eienskappe waaroor die jong leser nie noodwendig beskik nie. "Thus, placing an item at the beginning or at the end may radically change the process of reading as well as the final product. . . .(B)oth the primacy and the recency effects may be so strong as to overshadow the meanings and attitudes which would have emerged from a full and consistent integration of the data of the text" (Rimmon-Kenan, 1992:120).

Besondere implikasies hiervan is waar van karakterfokalisasie gebruik gemaak word en die verhaal deur die jong karakter gestalte kry. Met aanbieding kan elke waarneming van 'n ander subjektief wees. Die leser kan egter die karakterfokaliseerder as betroubaar beskou in plaas daarvan om die siening van die karakters as 'n subjektiewe mening te herken.

#### **3.3.5.4.7 Wat karakters dink en voel**

Karakters se denke en gevoel word dikwels implisiet weergegee deur hul handeling, optrede en voorkoms. Die verteller kan ook regstreeks inligting oor die karakter se binnelewe (motivering, verwagtinge, ensovoorts) verskaf.

Monoloë, wat veral in eerstepersoonverhale aangetref word, bied die protagonis die geleentheid om sy intiemste gevoelens te kommunikeer. "Having characters do their own speaking is a forceful means of characterization" (Donelson & Nilson, 1989:32). Bewussynstroomtegnieke dra op 'n direkte en indirekte wyse inligting oor. (Dié moontlikheid word veral in Hoofstuk 4 ondersoek.) Tegnieke wat hierby aansluit is dagboeke, briewe of projeksies soos tekeninge of gedigte. Soos reeds aangedui is troeteldiere in KJV 'n nuttige meganisme om toegang tot die binnelewe van jeugdige karakters te verkry.

### 3.3.5.4.8 Verlede

Deur begrip van die verlede, kan die hede verstaan word (Card, 1988:6; Cohen, 1995:44). "Our past, however we might revise it in our memory, is who we believe that we are; and when you create a fictional character, telling something of her past will also help your readers understand who she is at the time of the story" (Card, 1988:6).

'n Karakter se verlede word volgens Swain (1990:64) om drie belangrike redes gebou, naamlik om hom of haar uniek te maak, om redes vir huidige optrede te verskaf en om hom of haar geloofbaar te maak. Cohen (1995:44) is van mening dat ongeag van of die karakter se persoonlike verlede in die voltooid teks gebruik word, dit waarskynlik beter is as die skrywer wel 'n beeld hiervan het. Die teenwoordigheid of afwesigheid van agtergrond-inligting kan reeds 'n element van karakterisering wees (Cohen, 1995:44). Deur vlugtige verwysings na 'n karakter se verlede kan die illusie by lesers geskep word dat hulle die karakter goed ken. Die ontbreking van agtergrond kan 'n karakter in die lug laat hang; terwyl dit verder deur effektiewe leidrade 'n spanningelement en effek van verborge geheim kan skep.

Twee tipes verlede word deur Card (1988:111-117) onderskei, naamlik herinnerde ("remembered") en geïmpliseerde ("implied") verlede. *Herinnerde verlede* kan bewerkstellig word deur terugflitse, geheue as huidige gebeure en vlugtige verwysings. Deur *geïmpliseerde verlede* word die effek geskep dat die karakter reeds 'n vol lewe gehad het. Verwagtinge wat 'n karakter oor 'n situasie het, impliseer ook 'n bepaalde agtergrond. Gewoontes skep die idee van 'n verlede, sowel as die bestaan van 'n netwerk wat op verbande en verhoudinge met ander mense dui. Volgens Smuts (1975:62) kan die terugflitstegniek uitnemend karakteriserend wees. Die plekke waar dit voorkom, assosiatiewe wyse waarop oorgange gemaak word, episodes wat dit dek, en aksente wat geplaas word, kan implisiet baie inligting oor die fokaliseerder se karakter en gemoedtoestand weergee.

Die ernstige karakter word meermale gekenmerk deur 'n verlede aangesien dit die karakter se beweegredes tot hoë mate kan motiveer. Aspekte ten opsigte van 'n karakter se agtergrond wat van belang kan wees, is liggaamlike aspekte (byvoorbeeld oorerwing, beserings en siektes), omgewing waarin die karakter grootgeword het, lewenservaringe, en be-

skouinge waarmee die karakter te doen gekry het en wat tot sy of haar vorming bygedra het (Swain, 1999:75).

#### **3.3.5.4.9 Ruimte**

Die ruimte of omgewing waarin 'n karakter geplaas word, kan as karakteriseringstegniek gebruik word. Ruimte kan byvoorbeeld 'n invloed op die karakter se gemoedstoestand uitoefen of huidige optrede verduidelik. Aspekte van die omgewing waaroor die karakter beheer het, beeld karaktereienskappe uit, byvoorbeeld netheid, versameldrang, wanorde.

Die ruimte wek bepaalde assosiasies by die leser op. Deur die karakter in 'n negatiewe omgewing te plaas, kan 'n negatiewe karakterbeeld versterk word, of dit kan as kontras 'n positiewe karakter beklemtoon. Hierbenewens versterk die simboliese gebruik van ruimte die beeld wat die leser van die karakter opbou.

'n Effektiewe manier is om die fisiese omgewing vanaf die gesigspunt of fokalisasie van die karakter self aan te bied. Op dié wyse leer die leser die karakter ken terwyl hy of sy ten opsigte van die omgewing georiënteer word (Macauley & Lanning, 1964:82).

#### **3.3.5.4.10 Taal-, beeld- en woordgebruik**

Alhoewel taalgebruik (styl) nie tradisioneel as 'n karakteriseringstegniek beskou word nie, dra dit op 'n besondere manier by tot die voorstelling van karakters. Macauley en Lanning (1964:86) beskou beeldspraak as 'n randtegniek vir karaktervoorstelling.

Swain (1990:128) beklemtoon die belangrikheid daarvan om die leser emosioneel te betrek. Die beste resultate word volgens hom verkry deur van betekenisvolle detail gebruik te maak: "(D)etails that both individualize the character and evoke the desired feelings about him". Om hierin te kan slaag moet die eienskappe wat die karakter as 'n individu onderskei, "memorable" wees en moet dit die nodige emosies by die karakter sowel as die leser wek. "In brief, you select, arrange, and describe your material in such a way as to achieve a predetermined effect" (Swain, 1990:128). Dié effek word deur die taalgebruik bewerkstellig.

Tegnieke wat Swain (1990:130-136) as besonder effektief beskou, is die volgende:

- Wees spesifiek – deur algemeenhede te vermy en op kenmerkende detail te fokus, word die beskrywing lewendiger.
- Beskrywings is effektiewer as dit so gebeeld word dat die leser self afleidings kan maak. Hierdie objektiewe aanbiedings is geslaagder as dit spesifiek, presies (noukeurig) en konkreet is (teenoor algemeen, vaag en abstrak). Knight (1997:37) sluit hierby aan met sy opmerking: "You can't write about a general character in a general setting – you need a particular person in a particular place, feeling a particular way, in a particular situation."
- Gebruik aktiewe werkwoorde. Dit wys dat die karakter *handel* in plaas daarvan om net te *bestaan*.
- Beeldspraak (vergelyking, metafoor en personifikasie) is nuttig om kleur te verskaf, mits dit gepas en in balans is.

#### 3.3.5.4.11 Kombinasie van tegnieke

'n Karakter word gewoonlik deur 'n kombinasie en vervlegting van tegnieke voorgestel. Ter illustrasie: 'n Toneel ("scene") bring 'n karakters in aksie. Sodoende word die karakters gehoor (spraak) en gesien (handeling en voorkoms). In dié toneel kan karakters oor mekaar kommentaar lewer (wat ander sê). Die karakters se gevoelens kan direk of indirek weer-gegee word, byvoorbeeld deur die verteller of 'n karakterfokalisator. Hierbenewens kan die ruimte waarin die "scene" tot stand kom en die wyse waarop dit oorgedra word en die taal-gebruik tot karaktervoorstelling bydra.

"Most developed character descriptions combine two or more approaches. During the course of a novel, we see a character in the ways the author chooses for us. That, too, is lifelike – you hardly ever experience all the aspects of a friend right away. It takes time – different situations, communications, perceptions, and thoughts" (Novakovich, 1995:63).

Egoff (1981:36) vergelyk Southall se karakterisering met 'n skildery waar die aanvanklike skets tot gedetailleerde portret ontwikkel: "Like most fine contemporary writers, Southall

is an artist in characterization and the quickly sketched strokes with which each child is introduced gradually take on the detail, texture, and coloration of a full portrait."

Dit is immers die kombinasie en vervlegting van metodes en tegnieke wat die leser in staat stel om 'n beeld van die karakter op te bou.

### 3.3.5.5 Karaktervestiging en karakterontwikkeling en -verandering

Novakovich (1995:63) en Egoff (1981:36) se opmerkings bring 'n volgende aspek na vore, naamlik die aanvanklike vestiging van 'n karakter in die teks, die voortgaande karakterisering en die (geleidelike) karakterverandering.

Karaktervestiging kan vergelyk word met die "bekendstelling" van 'n karakter. Dié bekendstelling kan opvallend wees, deur byvoorbeeld 'n blokbeskrywing of opsomming, 'n toneel, of deur slegs 'n terloopse verwysing na 'n karakter. Die skrywer bou deur die loop van die teks die verdere beeld van 'n karakter op. Dit word bereik, soos bo aangedui, deur die kombinasie van verskillende tegnieke.

'n Karakter kan deurgaans dieselfde voorgestel word, en geen nuwe inligting toegevoeg word nie, of hy of sy kan genuanseerd voorgestel word deur 'n kombinasie van tegnieke en verskeie eienskappe. Eersgenoemde kan as 'n vlak en laasgenoemde as 'n ronde karakter beskou word – albei soorte karakter kan egter vir die leser vaag wees. 'n Leser moet met karakter wat selde verskyn weer herinner word wie of wat die karakter is – indien nie, is die karakter ongedefinieer. Indien 'n "komplekse" karakter egter elke keer anders optree en ander eienskappe as vantevore openbaar, kan die leser ook nie 'n duidelike beeld van die karakter vorm nie. Die skrywer moet dus sekere eienskappe van die karakter beklemtoon om die leser in staat te stel om afleidings oor die karakter te maak.

Aangesien 'n leser nie alle leidrade onthou nie, moet die aanvanklike karakterbeeld deur verdere oordragetegniese bevestiging en versterking word. Bal (1986:93) se insig vanuit literêre teorie bied hier struktuur (vgl. 3.2.4.3.1). Deur die *herhaling* van sekere aspekte word 'n bepaalde beeld opgebou en verskerp. Wanneer verskillende eienskappe op verskillende wyses herhaal word, word 'n meer genuanseerde beeld van 'n karakter verkry, as wanneer

dieselfde eienskap telkens op dieselfde manier oorgedra word. 'n Kombinasie van gegewens wat oënskynlik nie met mekaar verband hou nie, kan 'n karakterbeeld versterk (akkumulاسie) – byvoorbeeld die ruimte waarin 'n karakter uitgebeeld word, taal- en stylgebruik, simboliek, ensovoorts. Deur karakters met mekaar of hulself te vergelyk kan eienskappe sterker beklemtoon word – hierdie vergelyking kan ten opsigte van ooreenkomste of verskille wees. Van der Westhuizen (1997:275) illustreer die gebruik hiervan om individuele karakters se eienskappe te versterk, maar ook hoe dit tot die werklikheidsvisie van 'n verhaal kan bydra.

Karakterontwikkeling word dikwels as normatiewe evaluering vir karakters gestel en word as eienskap van 'n ronde karakter beskou.

Soos ander aspekte, hanteer Card (1988:119 e.v.) karakterverandering ook vanuit die rede waarom mense verander. Verandering kan die resultaat wees van faktore buite die persoon se beheer, of dit kan die gevolg van die karakter se eie besluit wees. 'n Karakter kan egter ook staties bly en onaangeraak gelaat word deur omstandighede en ervarings. Die rede vir enige verandering moet duidelik uit die verhaal blyk.

Smuts (1975:101) toon aan dat 'n kinder karakter, sodra daar sprake van 'n sekere tydverloop in 'n verhaal is, op grond van sy kindskap as vanselfsprekend op ontwikkeling aangewys is. KJV speel egter dikwels oor 'n kort tydperk af (selfs binne 'n dag of twee drie). Myns insiens is dit as gevolg van die tydverloop nie moontlik dat ingrypende karakterverandering kan plaasvind nie. Karakter*insig* sal in sommige verhale waarskynlik sosiologies meer aanvaarbaar wees. Ten opsigte van die tydspan kan variasies waar sowel hede as verlede op 'n manier uitgebeeld word, tot geloofwaardige karakterverandering lei. Dié tegniek kompliseer egter die verhaal en kan remmend op die verhaalgang inwerk.

Die klem van karakterverandering en die noodigheid daarvan, hou verder verband met die betrokke subgenre. In jeugverhale is die veranderings wat die hoofkarakter ondergaan dikwels die hart van die storie. "(T)he more important the character and the greater the change, the more time you will have to devote to explaining the transformation" (Card, 1988:122).

Donelson en Nilson (1980:33) oordeel dat, tensy die karakter goed ontwikkel is, karakterverandering geen betekenis het nie: "Readers cannot rejoice in the arrival of a character unless they know where the character started." Vir die leser om verandering te kan raaksien, moet die oorspronklike eienskappe of situasie goed gevestig wees. Deur kontras met 'n statiese karakter kan die verandering van 'n dinamiese karakter ook blyk (vgl. 3.2.4.3.1).

### 3.3.5.6 Voorstelling van verskillende soorte karakters

Voorstellingsmetodes en -tegnieke beïnvloed die wyse waarop die leser die karakter interpreteer.

Card (1988:66) rus sy drie hoofipes karakters (hoof-, mindere en plekhouerkarakters) nie slegs met verskillende eienskappe toe nie, maar stel hulle ook op verskillende maniere voor. Hoofkarakters word voorgestel as handelende persone met die potensiaal om keuses uit te oefen, deur fokus van ander karakters op hom, simpatie en vertelling vanuit die karakter se standpunt (karakterfokalisasie). Mindere karakters word gekenmerk deur eksentrisiteit, oordrywing en obsessiwiteit, terwyl plekhouers as stereotipes of as deel van die agtergrond of ruimte voorgestel word. Die wyse waarop Card mindere karakters voorstel, herinner aan Harvey (1967:240) se "card"-karakter. Die "ficille" wat ook as 'n mindere karakter beskou word, word nie deur soveel oordrywing gekenmerk nie.

Dié benadering hou verband met Ewen (Rimmon-Kenan, 1992:41) se klassifisering van karakters op 'n kontinuum. Op die as van *kompleksiteit* word allegoriese figure, karikature en tipes saamgroepeer. 'n *Allegoriese figuur* se enkele eienskap word deur sy naam voorgestel, by 'n *karikatuur* word een van vele kwaliteite oordryf, en by 'n *tipe* word die prominente eienskap as verteenwoordigend van 'n groep eerder as van die individu beskou.

Karaktertoerusting en -voorstelling hou ook verband met gevoelswaarde van 'n karakter. 'n Komiese karakter is die resultaat van oordrywing, onderspeling of eienaardigheid. Komiese karakters is selde hoofkarakters. Wyndham (1972:35) en Swain (1990:105) waarsku dat die skrywer 'n sekondêre karakter nie te interessant moet maak nie, aangesien die hoofkarakter hierdeur oorskadu kan raak. Om 'n realistiese karakter te skep, is uitgebreidheid van motivering, houding, verlede, regverdiging vir optrede, herinnerde verlede en

regverdiging van optrede vir Card (1988:105-118) belangrik. Hoofkarakters sal op Ewen (Rimmon-Kenan, 1992:41) se skaal (kompleksiteit, ontwikkeling, binnedringing van innerlike lewe) meer kompleks wees en groter verandering as mindere karakters ondergaan. Donelson en Nilson (1980:34) wys dat ter wille van effektiwiteit mindere karakters dikwels "platter" en meer as stereotipes uitgebeeld word.

Verhale wat al korter raak, raak volgens dié skrywers karakterisering negatief aangesien dit min ruimte vir die opbou en genuanseerde uitbeelding van 'n karakter laat. 'n Gebrek aan ruimte hoef egter nie noodwendig effektiewe karakterisering te beperk nie. Woolley (1990:50) reken dat 'n werklik uitstekende kinderboek deur verskeie lewendige karakters gekenmerk word en dat selfs mindere karakters as 'n eie persoonlikheid moet hê. "At the very least there should be a little carefully constructed dialogue entwined with bits of action that give a clear impression."

Ander kontroleerbare tegnieke om 'n hiërargie daar te stel, is bekendheid teenoor onbekendheid, hoeveelheid tyd aan die karakter afgestaan, die karakters se potensiaal om betekenisvolle besluite te neem, ander karakters se fokus op hom, graad en aard van betrokkenheid in die aksie, lesers se simpatie met die karakter, vertelling vanuit die karakters se perspektief en veelvuldigheid van verskyning. Die gebruik van hierdie tegnieke lei tot 'n onbewustelike hiërargiese orde by die leser (Card, 1988:66). 'n Skrywer is nie noodwendig bewus van die hiërargie van karakters in sy verhale nie, maar kan deur aanwending van die tegnieke die karakter se relatiewe belangrikheid aanpas vir die regte balans en harmonie. "(I)f you devote a lot of words to a character, that character automatically becomes important, simply because your readers assume that the fact that you gave him so much attention means YOU saw him as important to the tale you're telling" (Swain, 1990:103).

Wanneer Bal (1986:100) oor die aard van die held besin, toon sy aan hoe dié karakters onderskei word:

- *Kwalifikasie* – uitgebreide inligting oor uiterlike, psigologie, motivering vir optrede en verlede.
- *Verspreiding* – kom dikwels, en op belangrike momente in die verhaal voor.

- *Selfstandigheid* – die held kan alleen voorkom en voer monoloë.
- *Funksie* – bepaalde handeling word deur die held volvoer, hy sluit byvoorbeeld ooreenkomste, verslaan teenstanders of ontmasker verraaiers.
- *Verhoudinge* – handhaaf verhoudinge met die grootste aantal karakters.

### 3.4 SAMEVATTING

Stories handel oor mense. *Karakter* is só verweef met die verhaal as geheel dat 'n poging om dit te isoleer en afsonderlik te beskou tot oorvereenvoudiging van 'n verwikkelde verhouding kan lei. Die verskeidenheid literêre teorieë en uiteenlopende sieninge ten opsigte van karakter bevestig dat daar vele invalshoeke is om karakters te beskou. Wanneer die skrywer, die skryfproses en die leser (teikenmark) terselfdertyd betrek word, word die hantering daarvan nog kompleks.

In dié hoofstuk is gepoog om dié verskillende perspektiewe ten opsigte van die karakter in die verhaal te belig en met mekaar in verband te bring.

Die skryfproses kan verdeel word in die volgende fases: stimulus, beplanning, skryf en revisie/redigering en publikasie. Ten opsigte van die proses van karaktervorming kan onderskei word tussen die keuse, skep en voorstelling van karakters. Die keuse en skep van karakters vorm deel van die beplanningsfase – die skrywer besluit oor die *wie* van die storie en oor die eienskappe waarvoor hul moet beskik. In die skryffase kry die karakter deur voorstelling in die teks gestalte. Die wyse waarop en perspektief waaruit 'n verhaal vertel word, en die tegnieke waardeur die karakters uitgebeeld word bepaal hoe die karakters en verhaal gelees kan word.

Soos enige ander vakman het die skrywer 'n spesifieke eindresultaat in gedagte. Hy of sy sal dus voortdurend die skryfwerk evalueer, hersien en herskryf om die beoogde produk te lewer. Die skrywer neem ook die leser van die verhaal (teikenmark) in ag wanneer oor inhoud en vorm besluit word.

Indien 'n bepaalde karakter nie slaag nie, kan die oorsaak hiervan opgespoor word deur die verskillende fases van *karaktervorming* na te gaan. Is die karakter reg *gekies* met inagneming van die verhaal, die funksie in die verhaal en die teikenleser? Is die karakter goed *geskep* en voldoende toegerus met kern-, kenmerkende en uitgebreide besonderhede om die rol in die verhaal te vervul? Is die karakter effektief *voorgestel* in die teks – deur die keuse en aanwending van vertelinstantie, afwisseling tussen beelding en vertelling en die gebruik van karakteriseringstegnieke?

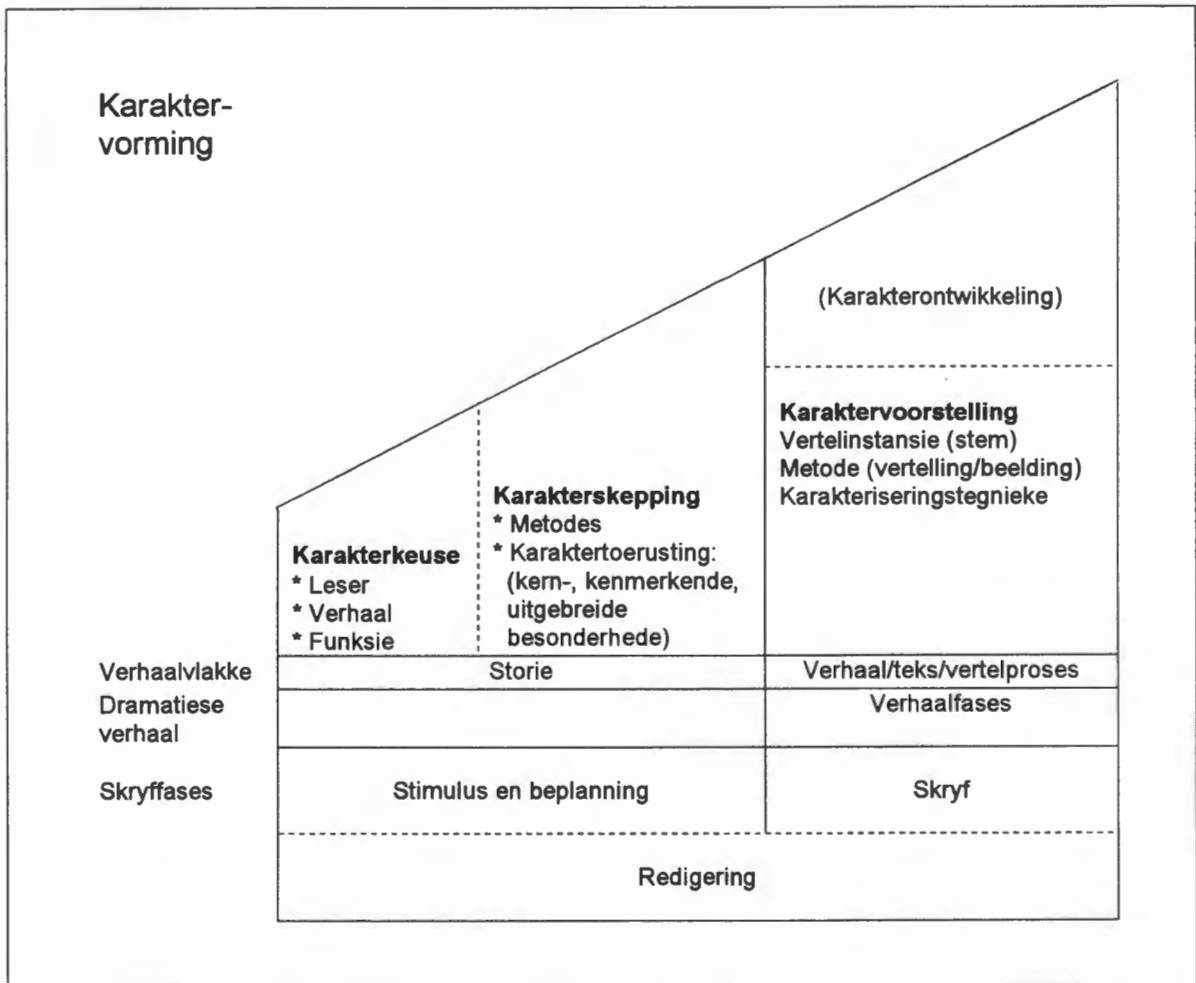
Probleme ten opsigte van karakter kan ook nagespeur word deur dit met die verhaalvlakke of wêreld in verband te bring. Indien 'n karakter byvoorbeeld vaag voorkom, kan die volgende nagegaan word:

- *Storie*: Is die karakter toegerus met eienskappe wat hom van ander karakters onderskei? Wat is die karakter se verhouding met storie-elemente ruimte en tyd? Watter rol speel die karakter in die gebeure? Is daar 'n eie storielyn, of vervul die karakter bloot 'n ondersteunende rol? Wat is die verhouding en balans tussen die karakters? (Hoe meer verbande met ander storie-aspekte bestaan, hoe beter is die karakter gedefinieer.)
- *Vertelproses*: In watter mate bevoordeel die vertelinstantie die karakter? Is die karakter ook verteller of fokalisator, of word die karakter slegs deur 'n medekarakter of ek-verteller gefokaliseer? Indien wel, is daar geleentheid dat die karakter meer objektief deur beelding voorgestel kan word? Word die inligting eksplisiet verskaf of implisiet sodat die leser eie afleidings moet maak?
- *Verhaal*: Watter inligtingsbronne is gebruik om die karakter uit te beeld? Vul die verskillende tegnieke mekaar aan sodat deur herhaling, akkumulاسie of kontraswerking 'n duidelike beeld van die karakter gevestig word?

Knight (1997:56) beveel aan dat die oorsaak van 'n probleem by die vroegste moontlike vlak opgespoor en dáár reggestel moet word. Sy verhaalblokke (impetus, idee, materiaal, vorm en oppervlak) (Knight, 1997:56), kan as kombinasie van die verhaalvlakke (storie, verhaal en teks) en die skryffases (stimulus, beplanning, skryf, redigering en publikasie) beskou word. Hiermee in gedagte, moet die skrywer ten opsigte van 'n onsuksesvolle karakter eers die saak uitmaak of dié betrokke karakter óóit die skrywer geïnspireer het. Wat is die rede waarom die storie in die eerste plek vertel word, en waarom

dié karakter? Wat is die idee met, en van die storie en karakter? Is die beplanning ten opsigte van die verhaal en karakters goed gedoen en die boumateriaal beskikbaar? Is die beste vorm, aanbiedingswyse en tegnieke gekies, en word dit effektief toegepas om die karakter duidelik voor te stel? Is die skrywer ontvanklik (en eerlik) genoeg om in die proses van revisie en redigering aanpassings te maak? Is die redigering deeglik gedoen sodat die manuskrip vir publikasie geskik is?

Die verband tussen die skryffases, karaktervorming, verhaalvlakke en die lineêre struktuur van die dramatiese verhaal kan soos volg gekombineer word:



**Figuur 3.5 Skryffases, karaktervorming, verhaalvlakke en die lineêre struktuur van die dramatiese verhaal**

In verdere hoofstukke word, teen die agtergrond van hierdie hoofstuk, die volgende ondersoek: die vertelproses (vertelstrategie, vertelsituasie, vertelinstantie), leseridentifisering met die karakter, en subgenres en -konvensies.

## HOOFSTUK 4

### Vertelstrategie, vertelsituasie en vertelinstantie

*In hierdie hoofstuk word die vertelsituasie ondersoek en op die voorstelling van karakters van toepassing gemaak.*

#### 4.1 INLEIDING

Een van die aspekte wat deurgaans in KJV ter sprake is, is dat dit vanuit die belewenisveld of gesigspunt van die kind of jeugdige geskryf (moet) word. Teoretici is dit egter nie eens wat hiermee bedoel word nie. Waar sommiges die jeugdige karakter en sy ervaring van gebeure sentraal stel en as onderskeidende kenmerk van KJV beskou (Steenberg, 1988:5), oordeel ander dat perspektief van 'n jong karakter, of die ouderdom van karakters, weinig te make het met die definiëring of aard van die genre (Snyman, 1988:33; Van Zyl, 1988:11). Wall (1991:234) se siening kompliseer dié saak nog verder: "It is not the kind of topic treated, nor the presence of a child protagonist, nor the 'child's eye at the centre' . . . nor the absence of irony, but the relationship of narrator to narratee and to character which is the specific marker of a book for children."

Die oogmerk van hierdie studie is geensins om tot die debat oor die bepaling en klassifisering van kinder- en jeuglektuur toe te tree óf om die verwickelde sieninge ten opsigte van die stem in die verhaal te ondersoek nie. Die standpunte oor die belewenisveld van die jeugdige raak egter die vertelsituasie, en daardeur die keuse, skep en voorstelling van karakters.

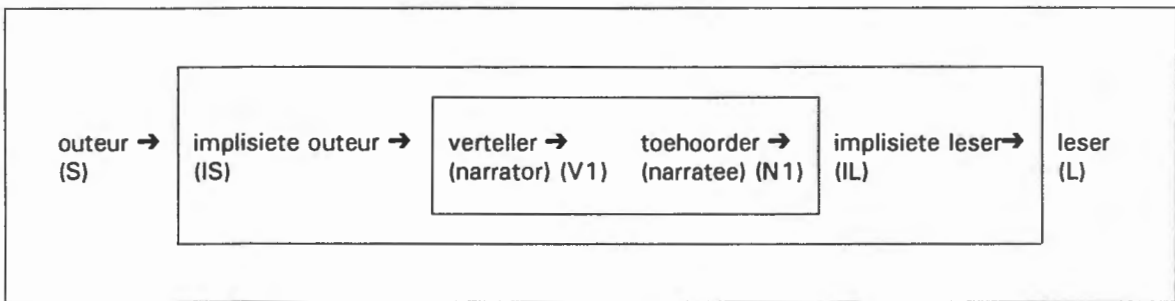
Om dié verhouding te ondersoek, beskou ek die model van die narratiewe oordrag as waardevol. Die teoretiese oriëntering omvat die vertelsituasie en vertellerprominensie in die teks. Dié agtergrond is nodig vir die toepassing en om die genrekonvensies ten opsigte van die vertelsituasie in KJV te bepaal. Dit blyk dat eietydse KJV in hoë mate gekenmerk word deur 'n jeugdige gesigspuntkarakter deur middel waarvan 'n verhouding met die

implisiete leser opgebou word. Die implikasies van die gekose vertelstrategie, vertel-situasie en vertelinstantie vir karakters word toegelig.

## 4.2 NARRATIEWE PROSESSE

Vanuit die onderskeiding wat tussen *skrywer*, *implisiete skrywer* en *verteller* getref word, het drie teenpole (simmetriese uitbreiding) ontstaan, naamlik *leser*, *implisiete leser* en *narratee* (Stephens, 1992:20).

Grafies kan dit só voorgestel word:



**Figuur 4.1 'n Narratiewe kommunikasiemodel**

Teoretici is dit nie altyd eens oor dié verdeling en onderlinge verhoudinge tussen die elemente daarvan nie. Die perspektief is trouens een van die verwickeldste onderwerpe in letterkunde en literêre teorie, en word uit verskeie denkrigtings ondersoek (Roos, 1992b:380). Vir die doel van hierdie studie word met breë beskouing en algemene definisies volstaan. Ek steun grootliks op die siening van Rimmon-Kenan (1992) en Chambers (1990), maar verwys, waar van toepassing, ook na ander outeurs.

### 4.2.1 Outeur/leser in die narratiewe prosesse

Hierdie verwys na die werklike persone wat die verhaal skryf en lees. Hulle staan buite die verhaal en word in literêre teorie buite rekening gelaat.

In die skryfkuns is die skrywer wel deeglik ter sprake. Die literêre teorie bepaal hom by die teks en kan slegs oor die skrywer spekuleer. In skryfkuns is die outeur en die skeppingsproses egter die beginpunt vanwaar 'n teks ontwikkel. Skoling en toerusting van

die skrywer vorm onlosmaaklik deel hiervan. Die skrywer se lewens- en wêreldbeskouing en sy siening van die leser, dra direk of indirek by tot die wyse van aanbieding van die verhaal en is veral in KJV op 'n besondere manier ter sprake (vgl. Hoofstuk 2).

Ten opsigte van die leser kan onderskei word tussen *temporele* en *post-outeurslesers* (Rossouw, 1992:25). Temporele lesers lees die teks ten tye van die verskyning daarvan, terwyl post-outeurlesers tot latere generasies behoort. Die outeursintensie word op die temporele leser gerig en sal in mindere of meerdere mate neerslag in die teks vind. In KJV bestaan die teenstrydigheid dat verhale deur volwassenes gelees, gekeur en aanbeveel word – lesers vir wie die teks in die eerste instansie nie bedoel was nie.

Die partye *outeur* en *leser* het in KJV 'n eiesoortige dinamiek en oefen beslis 'n invloed op karakters uit. Hieraan is reeds in Hoofstuk 2 aandag gegee.

#### **4.2.2 Die implisiete outeur/leser in die narratiewe prosesse**

Albei dié abstraksies kan uit die werk self afgelei word. Die implisiete outeur is vir Rimmon-Kenan (1992:86) die "governing consciousness" van die werk en die bron van norme wat in die teks uitgebeeld word. Die "skrywer se tweede self" word volgens Chambers (1990:92) geskep deur onder meer die manier waarop hy homself in die plek van die verteller plaas, die wyse waarop kommentaar op die gebeure in die verhaal gelewer word, en die houding wat teenoor die karakters en hul dade ingeneem word.

"Contrary to the implied author, who is the idea in the reader's head, of a real author, the implied reader is the idea, in the real author's head of a *possible* reader" (Genette, 1988:149). (Genette verkies die term *potensiële* bo *implisiete* leser.) Op grond van sy idee van sy leser oefen die skrywer keuses uit ten opsigte van karakters, handeling, woordgebruik, sinsbou en verteltegnieke, en bou só die leser van sy keuse by implikasie in die teks in (D.H. Steenberg, 1991:38). Deur vasstelling van die spesifieke linguïstiese kode, die literêre styl en aanduidings van die spesialisasie van die inhoud, kan bepaal word watter moontlike lesers deur die teks geselekteer word (Rossouw, 1992:252). Die implisiete leser word dus, soos die implisiete skrywer, uit die aanbieding van die teks self afgelei.

"The idea of the implied reader derives from the fact that it takes two to say a thing. In effect it suggests that in his book an author creates a relationship with a reader in order to discover the meaning of the text" (Chambers, 1990:92).

#### 4.2.3 Die verteller/toehoorder (narrator/narratee) in die narratiewe prosesse

"The narrator's is the 'voice' we hear as we 'listen' to the story being told, and the narratee is the more or less shadowy being within the story whom, it can always be shown, the narrator addresses" (Wall, 1991:4).

"For me, the narratee is the agent which is at the very least implicitly addressed by the narrator. A narratee of this kind is always implied, even when the narrator becomes his own narratee" (Rimmon-Kenan, 1992:89).

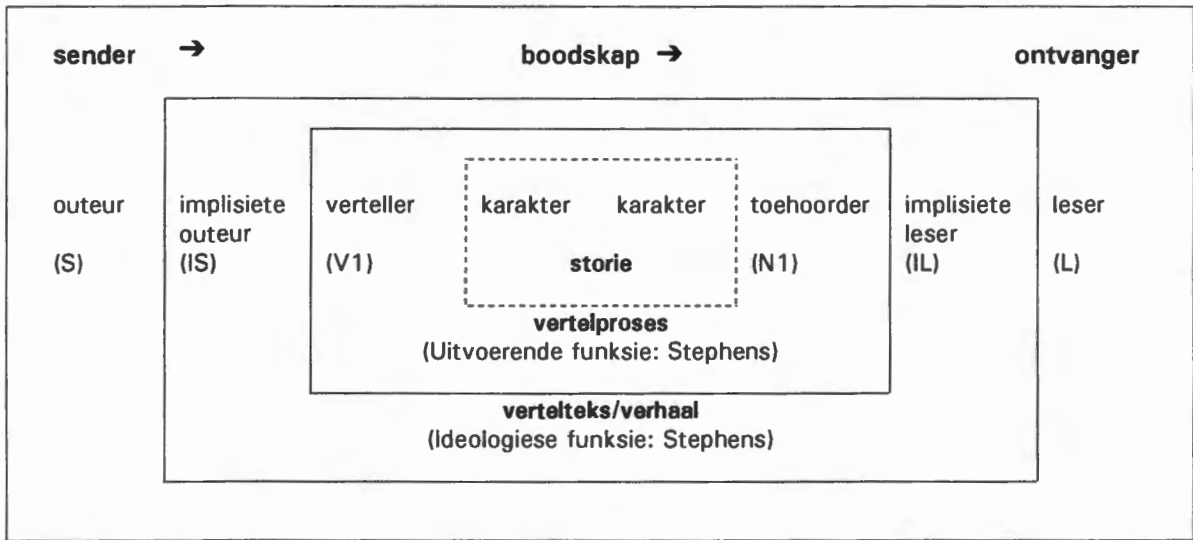
Hierdie verhouding word verder in dié hoofstuk van naderby beskou.

Alle teoretici maak nie van die drie bovermelde pare gebruik nie. Die verskil tussen die onderskeie instansies is ook nie altyd maklik aan te toon nie. In een verhaal kan die partye duidelik aangetoon en van mekaar onderskei word, terwyl die identifisering daarvan in 'n volgende verhaal moeilik, en die grense daartussen diffuus is. Genette (1988:138) is byvoorbeeld van mening dat die ekstradiëgetiese toehoorder met die implisiete leser versmelt ("... the extradiegetic narratee merges with the implied or potential reader") – 'n siening wat deur Rimmon-Kenan (1992) gedeel word.

'n Verskeidenheid verhoudinge is tussen die verskillende partye is moontlik. Die afstand tussen die instansies kan byvoorbeeld wissel, die prominensie daarvan meer of minder opvallend wees (overt/kovert), en die partye kan binne of buite die storie wees (intra-/ekstradiëgeties). Dié aspekte word verderaan ondersoek.

Die model van narratologiese prosesse word op verskeie wyses toegepas en uitgebrei. Malan (Cloete et al., 1985:24) gebruik dié model om die proses van *literêre kommunikasie* (sender, boodskap en ontvanger) toe te lig, en toon ook die verband met die *drie verhaalwêreldes* (storie/fabel, vertelproses/sujet en teks), aan. Stephens (1992:21) steun in sy studie oor ideologie in die kinderboek op die model om die oordrag daarvan te beskou.

Die verhouding tussen implisiete skrywer en leser behels hiervolgens die *ideologiese funksie*, terwyl die verteller/narratee-verhouding die *uitvoerende funksie* is.



**Figuur 4.2 'n Uitgebreide model van die narratologiese prosesse**

'n Verdere toepassing van die model is om die verskynsel van inbedding aan die hand daarvan te hanteer.

Bruce (1981:273) gebruik die implisiete skrywer/leser-verwantskap om die volgende vyf basiese retoriese vorme te onderskei, en is van mening dat hierdie vorme op enige geskrewe teks van toepassing gemaak kan word.

1. Argumentasie. IS \* → IL \*
2. Dagboek: IS \* → IS \*
3. Leser-indompeling: IS → IL \*
4. Deelnemersweergawe: IS\* → IL
5. Waarnemersweergawe: IS → IL.

(\* dui op die prominensie van die instansie)

Verder ondersoek Bruce (1981:373) moontlike variasies van *inbedding*. In die eerste plek het vertelling te doen met die vertel van die storie, maar vertelling binne die storie is ook ter sprake. "A character whose actions are the object of narration can himself in turn engage in narrating a story" (Rimmon-Kenan, 1992:91). Teoreties kan 'n oneindige aantal vertelvlakke in 'n verhaal ingebou wees.

Ten opsigte van die verwysing na, en gebruik van die begrip "belewenisveld van die kind of jeugdige" wil dit voorkom of sommige teoretici veral die implisiete outeur/leser-verhouding (verteltekst) gebruik, terwyl ander dit vanuit die verteller/toehoorder-verhouding (vertelproses) beskou. Alvorens dié verband verder ondersoek kan word, moet meer aandag aan die vertelsituasie gegee word.

## 4.3 VERTELSITUASIE

### 4.3.1 Inleiding

Die *vertelproses* het reeds in Hoofstuk 3 aandag geniet. In die bespreking van die *verteller* is die narratiewe vlak, vertelfokus, fokalisasie van die verteller, vertelwyse en betroubaarheid hanteer. Ten opsigte van *fokalisering* is aspekte aangeraak soos posisie relatief tot die storie, grade van volgehoudendheid, fasette van fokalisasie (perseptuele, psigologiese en ideologiese aspekte) en verhouding ten opsigte van die storie (verteller-fokalisator/karakterfokalisator).

Vir verdere beredenering is dit nodig om die vertelwyse, verhouding tussen verteller en fokalisator, en die verhouding tussen die verteller en toehoorder van naderby te beskou. Ek vind Chatman (1988) se benadering besonder soepel en toepaslik.

### 4.3.2 Vertelwyse (sigbaarheid van die verteller)

In sy bespreking van die verteller onderskei Chatman (1988:166) tussen verhale sonder 'n verteller, verhale met kovertes en dié met overtes vertellers. Rimmon-Kenan (1992:88) verskil van Chatman (wat byvoorbeeld gevonde dagboeke en briewe as vertellerloos beskou) deur te argumenteer dat selfs gevonde geskryfte 'n hoër vlak van narratiewe gesag veronderstel. Sy onderskei eerder grade van sigbaarheid van die verteller. Ook Genette (1988: 98, 101) is van mening dat vertelling ("narrative") sonder 'n verteller nie kan bestaan nie. Die verteller kan wel soms so in die agtergrond verdwyn dat die illusie van 'n "deursigtige" verteller geskep kan word. Chatman (1988:147) gee egter toe dat vir verhale wat hy "non-narrated" noem, ander die uitdrukking "minimally narrated" sal verkies.

Hoe dit ook al sy, op die skaal vanaf vertellerlose verhale tot verhale met overte vertellers, bestaan 'n wye verskeidenheid moontlikhede. Vir Chatman (1988:166) verteenwoordig dit die pole van suiwer mimesis tot suiwer diëgesis, en varieer vanaf blote weergawe van karakters se handeling, tot 'n verteller wat in sy werklike stem praat, die voornaamwoord *ek* gebruik, en interpretasies en algemene en morele waarnemings maak. Chatman (1988:196) identifiseer verder eienskappe wat die teenwoordigheid van 'n verteller suggereer – hoe meer van dié kenmerke teenwoordig is, hoe sterker figureer die verteller. (Hierdie benaderings verskil van De Beus (1979:41) se strakker onderskeid tussen drie aanbiedingswyses in die vertellerteks.)

#### 4.3.2.1 Vertellerlose verhale

"The non- or minimally-mediated narrative records nothing beyond the speech or verbalized thoughts of characters" (Chatman, 1988:166). Vertellerlose variasies is gekrewe rekords, asook rekords van spraak en denke (Chatman, 1988:169-195):

- *Geskewe rekords* sluit onder meer briewe en dagboekvariasies in.
- *Rekord van suiwer spraak* veronderstel die moontlike optekening daarvan deur 'n stenograaf. Dié spraak kan van 'n enkel karakter wees of kan 'n klassieke dramatiese monoloog of "onbemiddelde" dialoog wees.
- *Alleenspraak/monoloog ("soliloquy")* behels as ekspressionistiese vertelling 'n gestileerde versmelting van denke en spraak. Volgens Conradie (1992:325) is die vernaamste funksie van monoloog om die karakter se diepste gevoelens wat hy nie aan ander kan blootlê nie, te openbaar.
- *Innerlike monoloog* word as *rekord van denke* beskou. Hierdie tegniek is onder meer herkenbaar deurdat die karakter na homself in die eerste persoon verwys. Verder is daar geen tydsverskil tussen gebeure en die rapportering daarvan nie, die taalgebruik is dié van die karakter, geen gehoor anders as die "denker" word veronderstel nie, en verwysings na die karakter se ervaring en verlede vind sonder enige verduideliking plaas (Chatman, 1988:182-183). Die illusie word geskep dat die *vertellende ek* ver-

dwyn en die leser skynbaar slegs die regstreeks *belewende ek* voor hom het (Scholtz, 1992b:183).

- *Bewussynstroom*. Die verskil tussen *bewussynstroom* en *innerlike monoloog* hou met die mate van orde in 'n karakter se denke verband (Chatman, 1988:185). "Die 'handeling' word na binne verplaas, sodat die leser te staan kom voor die skynbaar direkte en assosiatiewe opeenvolging van beelde en gedagtes in die bewussyn van die belewende karakter" (Scholtz, 1992a:41). *Bewussynstroom* bied, as gevolg van die moontlikheid van direkte en intieme kontak met die karakter se ervaring, besondere karakteriseringsmoontlikhede (Novakovich, 1995:115). "The technique is well suited for moments of indecision, waiting, pondering, quiet contemplation, as well as for moments of violent crisis (such as being wounded or shocked)" (Novakovich, 1995:115).

Een van die belangrikste grondmotiewe in die *bewussynstroomverhale* is volgens Scholtz (1992a:41) die totale vervreemding tussen mens en werklikheid: "Vandaar dan ook die besondere klem in hierdie verhaalsoort op die binnelewe van die mens, die gebeurtenisse in die bewussyn van die karakter(s), terwyl dinge in die hier-en-nou ervaar word. Die buitewêreld kom derhalwe hoofsaaklik of uitsluitlik ter sprake as simbolies geïnterpreteer, as gesubjektiveer deur die belewende bewussyn." Dié tegniek vra 'n groter inset van die leser en vereis dat hy "medeproduseerder" van die teks word (Scholtz, 1992a:41).

Scholtz (1992:41) se waarneming oor leserbetrokkenheid sluit aan by die volgende van Chatman (1988:175): "Stories that are uniquely dialogic or rely heavily on it require the implied reader to do more inferring than other kinds, or if not more, at least of a special kind. Speech act theory clarifies the issue. To a greater degree than normal, the reader must divine for himself the illocutionary force of the sentences spoken by characters to each other, that is, what they 'mean' as a function of what the *do* in the context of the action, since there are no direct report of that doing."

Hierdie eis tot lesersdeelname geld in hoë mate alle "vertellerlose" verhale. In "suiwer" mimesis moet die leser in 'n veel hoër mate in staat wees om eie afleidings te maak. Die implikasies hiervan is baie belangrik ten opsigte van KJV – veral waar dié jonger of oner-

vare leser ter sprake is. Wybenga (1983:27) wys byvoorbeeld op die toenemende disoriëntering as gevolg van lang stukke aanvangsdialoog in *Jabulies* deur P.J. Schoeman. Sy (Wybenga, 1983:61) stem met Scholtz saam: "Die kunsgrepe van dramatiese monoloog en gedagtestroom binne die prosa eis in die *rekonstruering* van die teks meer van die leser. Dit kan onder andere te wyte wees aan afdwalings, die groter waarskynlikheid van ongrammatikaliteit en versteurde chronologie."

*Die neutrale weergawe van karakters se fisieke beweging*, asook ruimtebeskrywing wat met karakterhandeling gekombineer word, kan volgens Chatman (1988:167-169) ook as "vertellerloos" beskou word. Hier is egter toenemend sprake van 'n verskuiwing vanaf suiwer mimesis ("showing") na diëgesis ("telling") en 'n teken van 'n verteller wat sigbaarder word.

#### 4.3.2.2 Kovert verteller

"In covert narration we hear a voice speaking of events, characters, and setting, but its owner remains hidden in the discursive shadows" (Chatman, 1988:197).

Die belangrikste bepalers tussen kovert en overte vertellings lê vir Chatman (1988:197) in die aard van indirekte diskoers, die manipulasie van die verteltekste vir kovert narratiewe doelstellings ("covert narrative purposes"), en beperking van perspektief tot spesifieke karakter/s.

In vertellerlose tegnieke word die illusie geskep dat karakters se eie gedagtes en spraak weergegee word. Word karakters se spraak en denke egter in indirekte vorm verskaf, impliseer dit die teenwoordigheid van 'n interpreterende persoon (overte verteller). Deur die gebruik van *vrye indirekte vorm* kan die illusie van direkte weergawe van denke egter in hoë mate behou word, en só die effek van 'n kovert verteller bewerkstellig (Chatman, 1988:197).

Vrye indirekte styl word in twee subklasse verdeel, naamlik "narrative report" en "narrated monologue" (Chatman, 1988:197). "Narrative report" behels die weergawe van karakter se denke/spraak in taal kenmerkend aan die verteller, terwyl "narrated monologue" aan die karakter toegeskryf kan word. Tussen dié uiterstes word grade van betrokkenheid aan-

getref; selfs in dié mate dat die karakter en verteller se idiolek soms nie van mekaar onderskei kan word nie. Wall (1991:191) verkies ook Cohn se term "narrated *monologue*" bó "vrye indirekte styl", aangesien dit volgens haar klem plaas op wat 'n karakter doen, in plaas van op wat hy dink.

Kenmerkende vertelafstand, persoon-, plek- en tyddeiksis, werkwoordvorme, woordvoerder, stylkenmerke en skryfkonvensies onderskei vrye indirekte rede van die direkte en indirekte vorme (Wybenga, 1992:330).

Woordorde, onderbrekings, huiwering en beklemtoning is volgens Chatman (1988:200) tegnieke om karakter se denke/spraak in vrye indirekte styl mee weer te gee. Hierby kan die illusie dat 'n karakter aan die woord is deur ekspressiewe uitdrukkings geskep word. Voorbeelde hiervan is uitroepe, vrae, stop- of kragwoorde, bevele, herhalings, onderbrekings, die woorde "ja" en "nee", spreektaaluitdrukkings en vorme van segswyse niekenmerkend aan vertelling (byvoorbeeld troetelname, tegniese jargon en vreemde taalelemente). Indien hierdie uitdrukkings aan die verteller toegeskryf kan word, word sy kovertheid so opgehef. Die verteller in koverte vertellings behoort bedag te wees op taalgebruik ten einde te verhoed dat hy sigbaar/waarneembaar word (Chatman, 1988:209).

As voorbeeld van die manipulasie van sinne vir narratiewe doelstellings, hanteer Chatman (1988:210) die gebruik van voorveronderstellings. "A presupposition is a portion of a sentence (the other part of an assertion) that is offered as a *datum*, something that 'goes without saying,' already understood, perforce agreed upon by everyone including the listener." Chatman (1988:211) vind dit 'n kragtige wyse om teenstrydige gesigspunte mee te illustreer: "(P)resupposition is a powerful device for hinting that the character whose consciousness is presented is deluded, naive, ignorant, self-deceiving, or whatever."

Deur *beperkinge op die verteller* te plaas (byvoorbeeld ruimte- en tydsgewys), kan die illusie van onsigbaarheid volgehou word. Hierdie beperkinge kan wees ten opsigte van ruimte en tyd. Groter vryheid skep 'n sterker bewustheid van die vertellerteenwoordigheid (Chatman, 1988:212). Alomteenwoordigheid is 'n eienskap van 'n verteller wat nie beperk is ten opsigte van plek en tyd nie. Alwetendheid behels onder meer die moontlikheid om toegang te hê tot 'n karakter se bewussyn (Chatman, 1988:212). "Knowing All, of course, need not mean Telling All."

### 4.3.2.3 Overtelert

In die beweging vanaf *onsigbare na sigbare vertellers* identifiseer Chatman (1988: 219-249) die volgende as belangrikste bepalers: ruimtebeskrywing, identifikasie van karakters, opsomming, definisie van karakter, verslag wat karakters nie dink of sê nie, en kommentaar.

- *Ruimtebeskrywing*: 'n Verteller se teenwoordigheid word gekenmerk deur eksplisiete beskrywing en direkte kommunikasie aan 'n toehoorder oor die ruimte waarvan hy kennis moet neem (Chatman, 1988:219).
- *Identifikasie van karakters*: (Volg dieselfde patroon as beskrywings.) In die kovertelertelling word 'n karakter gewoonlik sonder omhaal van woorde met sy eerste verskyning benoem. 'n Naam kan ook aanvanklik verswyg word. Hierteenoor word karakters (veral sentrale karakters) in overtelertellings meermale formeel bekend gestel. "Indefinite first mention of characters implies a more conscious need to introduce, and hence a more overt narrator" (Chatman, 1988:221). Dié identifikasie van die karakter wys op meerdere kennis deur die verteller, en vervul een van die funksies van 'n verteller, naamlik om die onbekende aan die ontvanger te kommunikeer (Rimmon-Kenan, 1992:97).
- *Opsomming*: "Summary presupposes a desire to account for time passage, to satisfy questions in a narratee's mind about what has happened in the interval. An account cannot but draw attention to the one who felt obliged to make such an account" (Chatman, 1988:223). Dié waarneming geld nie slegs vir opsomming van tyd nie, maar ook van ruimte (byvoorbeeld panoramiese beskrywings) en kwaliteit van 'n element of gebeurte ("existent or event") (Chatman, 1988:225).
- *Definisie van karakter* verskaf volgens Rimmon-Kenan (1992:99) ook 'n aanduiding van die opsomming en abstrahering deur die verteller: "Whereas an identification of a character implies only the narrator's prior knowledge about or acquaintance with him, definition also suggests an abstraction, generalization or summing up on the part of the narrator as well as a desire to present such labelling as authoritative characterization."

- *Verslag van wat karakters nie dink of sê nie*: Volgens Chatman (1988:225) behels dit die weergawe van die karakter se onbewuste ("unconscious mind"). Hierdie is by uitstek 'n eienskap van die alwetende verteller. Dié verteller kan inligting wat die karakter doelbewus verberg, weergee (Rimmon-Kenan, 1992:98).
- *Kommentaar*: 'n Onderskeid word tussen implisiete (ironiese) en eksplisiete kommentaar getref. Eksplisiete kommentaar behels interpretasie, oordeel, veralgemening en selfbewuste vertelling (4.5.3.2.4). *Interpretasie* behels 'n verduideliking van die kern, relevansie of betekenis van 'n storie-element (Chatman, 1988:228), en kan, aldus Rimmon-Kenan (1992:99), benewens inligting oor die objek, ook inligting oor die interpreteerder verskaf. *Oordeel* ("judgements") is in besonder 'n uitdrukking van morele waarde van die verteller. Byvoeglike naamwoorde rakende karakters se persoonseienskappe is meermale 'n teken van oordeel. *Veralgemening* behels filosofiese waarnemings wat vanuit die fiksionele na die werklike wêreld strek; hetsy ten opsigte van universele waarhede of werklike historiese feite (Chatman, 1988:228) en kan doelbewus van toepassing gemaak word op 'n bepaalde groep, gemeenskap of die mensdom in geheel (Rimmon-Kenan, 1992:99). Kommentaar op die vertelling self (selfbewuste vertelling) hou nie verband met die weergegewe wêreld nie, maar met die weergee daarvan: "(C)ommentary on the narration is concerned not with the represented world but with the problems of representing it" (Rimmon-Kenan, 1992:99). Begeleidende kommentaar deur 'n verteller kan ten opsigte van vorm en inhoud baie verskil. Die wyse waarop 'n verteller woorde (byvoorbeeld in dialoog) aan 'n outeur (karakter) toedig, kan wissel van die gebruik van 'n leesteken tot 'n hele begeleidende sin of paragraaf (Van Luxemburg et al., 1983:166). Die prominensie van die verteller word hierdeur beïnvloed, terwyl die betroubaarheid van die verteller ook ter sprake is.

#### 4.3.2.4 Veranderings ten opsigte van vertellerprominensie

Die verskuiwing wat sedert die negentiende eeu in literatuur plaasgevind het, naamlik vanaf 'n hiperaktiewe verteller wat 'n verskeidenheid karakters en situasies deur snelle verwisseling van tyd en plek hanteer, na toenemend subjektiewe ervaring deur 'n karakter (beperk ten opsigte van tyd en plek), het die prominensie van die verteller ten nouste geraak (Cohn, 1978:21). Die alwetende verteller het in die twintigste eeu in hoë mate in

onguns verval, terwyl die verhaal wat deur die bewussyn van 'n enkele karakter gefileer word, toenemend gebruik is (Friedman, 1967:108). Dié verskynsel is volgens Cohn (1978:25) toe te skryf aan die groeiende belangstelling in die probleme van die individu.

*Wyses van karaktervoorstelling* het ook verandering ondergaan. Cohn (1978:21) merk byvoorbeeld op dat verlengde innerlike blik ("prolonged inside views") aanvanklik tot die eerstepersoonsvorm beperk was. Die klem in derdepersoonsromans word tans eerder op die karakters se gedrag gelê, en karakters se innerlike word deur gesprekke en sprekende gebare voorgestel (dus implisiet uitgebeeld).

In bogenoemde vertelwyse, wat lank die norm was, het die "waarnemer" en "verteller" in dieselfde instansie berus. Die toenemende bewustheid van subjektiewe beskouing en gepaardgaande eksperimentering met die vertelsituasie, het meegebring dat 'n onderskeid tussen dié instansies getref moet word – vandaar die onderskeid tussen verteller (wie vertel) en fokalisator (wie ervaar/neem waar/sien) (vgl. Hoofstuk 3).

### **4.3.3 Verteller en fokalisator**

#### **4.3.3.1 Inleiding**

Die begrip van fokalisasie is reeds in Hoofstuk 3 bespreek. Volgens Bal (1986:110) behels fokalisasie die verhouding tussen die visie, die instansie wat sien, en diegene wat gesien word. Die subjek van fokalisasie (die punt van waaruit die elemente beskou word), staan as die fokalisator bekend.

Chatman (1988:153) verduidelik die onderskeid tussen "point of view" (fokalisator) en "narrative voice" (verteller) soos volg: "(P)oint of view is the physical place or ideological situation or practical life-orientation to which narrative events stand in relation. Voice, on the contrary, refers to the speech or other overt method through which events and existents are communicated to the audience. Point of view does *not* mean expression; it only means the perspective in terms of which the expression is made."

Die begrip fokalisator word, soos bykans alle teoretiese terme, verskillend gebruik. Stephens (1992:45, 57, 68) gebruik byvoorbeeld die begrip fokalisator slegs om die

karakterfokalisator aan te dui. Fokalisator en verteller word dikwels as verskillende en duidelik onderskeibare begrippe gebruik, soos byvoorbeeld deur Wybenga (1983) en Steenberg (1986:5). Verskillende soorte fokalisasie kan onderskei word op grond van posisie relatief tot die storie (ekstern/intern, verteller/karakterfokalisator), grade van volgehoudendheid (enkelvoudige/veelvuldige fokalisasie), en wyse van fokalisasie-aanduiding (implisiet/eksplisiet) (vgl. Hoofstuk 3).

Drie fasette van fokalisasie wat deur Rimmon-Kenan (1992:77-82) geïdentifiseer word, naamlik perseptuele, psigologiese en ideologiese aspekte, is veral ter sake in die bespreking van verteller en fokalisator.

- *Perseptuele aspekte* het te doen met die fokaliseerder se sensoriese reikwydte en behels in besonder ruimte en tyd.
- *Psigologiese aspekte* word verdeel in *kogniese* (kennis, veronderstellinge, oortuigings en herinneringe/geheue) en *gevoelsmatige komponente* (objektief, neutraal en onbetrokke of subjektief, gekleurd, betrokke). Stephens (1992:270) onderskei slegs tussen *perseptuele* en *konseptuele* "point of view". Hiervolgens hou die perseptuele met die elemente in die teks (voorwerpe, gebeure, karakters en landskap) verband, terwyl konseptuele perspektief op die ideologiese stand van die fokalisator gebaseer word en alle intertekstuele interpretasies (reaksie op waarneming en respons op ander stimuli, -gebeure en karakters) behels.
- Die *ideologiese* aspek verwys gewoonlik na die norme in die teks. In eenvoudige gevalle word dié norme deur 'n enkele dominante perspektief – dié van die verteller-fokalisator oorgedra. Die ideologiese uitgangspunt kan implisiet verskaf word deur die oriëntasie van die verhaal, of dit kan eksplisiet geformuleer word.

Die verteller word as die primêre fokalisator beskou (vgl. Hoofstuk 3). Die verteller kan egter sodanig in die agtergrond verdwyn dat die effek geskep word dat inligting die leser via die karakter bereik. Wanneer die verteller die fokalisator is, is die perseptuele, psigologiese en ideologiese persepsie dáár gesetel. Die verteller gee dus sy "voorreg" as fokalisator aan die karakter oor. Met die "neutralisering" van die verteller en verplasing van die fokalisasie na die karakter, word die perspektief, in mindere of meerdere mate, deur die karakter oorgeneem. Soos reeds getoon, is dit nie noodwendig dat die perseptuele,

psigologiese en ideologiese fasette tot dieselfde fokalisator hoef te behoort nie (Rimmon-Kenan, 1992:82). Die verteller kan dus steeds oor sekere van dié aspekte beskik. 'n Neutrale verteller/koverte verteller sal dit self egter nie opvallend maak deur byvoorbeeld 'n subjektiewe beskrywing van karakter of gebeure nie.

Die keuse van perspektief, hetsy verteller of karakter, asook wisseling tussen die twee, hou elk eiesoortige moontlikhede en beperkinge in. 'n Eksterne vertellerfokalisator het byvoorbeeld die vryheid van ruimte en tydpersepsie (alomteenwoordigheid), en kennis van karakters/gebeure (alwetendheid). Hierteenoor sal die karakterfokalisator uit die aard van sy "menslikheid" beperk wees.

Waar dit soms maklik is om te onderskei of fokalisasie by die verteller of die karakter lê, byvoorbeeld uit die taalgebruik, is dit dikwels nie duidelik nie. Wanneer 'n sin in samehang met die geheel gelees word, kan makliker vasgestel word by wie die fokalisasie berus (Van Luxemburg et al., 1983:180). "Scope, scale, and context influence a work's point of view" (Cohen, 1995:95). Individuele lesers kan ook 'n unieke eie ervaring van die vertel-situasie hê.

Die onderskeid tussen *vertellerteks* en *personeteks* is 'n wyse waarop karakter- en vertellerfokalisasie onderskei kan word. Die verteller is in die vertellerteks aan die woord, en die karakter in personeteks (outeursteks). In Hoofstuk 3 is reeds genoem dat dié onderskeid nie altyd so eenvoudig is nie. Opvallende stilistiese verskille tussen die taal van die verteller en karakter beklemtoon die onderskeid tussen die twee partye. Die illusie dat 'n jeugdige die fokalisator is, word onder meer bewerkstellig deur oorname van die styl van die akteur in indirekte weergawe deur die verteller (Van Luxemburg et al., 1983:131).

De Beus (1979:39-40) bou haar beskrywingsmodel van karakterisering om die verhouding tussen vertellerteks en personeteks. Volgens haar is karakterisering 'n onderdeel van die struktuur van die verhalende teks wat op 'n genrespesifieke wyse tot stand kom. "In de praktijk blijkt dat het samenspel tussen de verschillende kanalen waarlangs de lezer informatie krijgt over een bepaalde persoon van beslissende invloed is op de karakterisering. Het behoeft geen betoog dat een roman waarin de vertellerteks het leeuwe-aandeel in de beschrijving heeft, een ander karakteriseringsbeeld te zien geeft als een rom-

an die bijna volledig uit 'monologue intérieur' bestaat. Weer anders is de situatie wanneer vertellertekst en personentekst met elkaar in evenwicht zijn" (De Beus, 1979:39-40).

Hierdie is 'n baie belangrike waarneming. 'n Werk wat grootliks uit interne monoloog bestaan, of wat van 'n kombinasie van die tegnieke gebruik maak wat Chatman as vertellerloos beskou (soos dagboekinskrywings, alleenspraak, bewussynstroomtegniek), hou die moontlikheid in dat 'n karakter sterk innerlik gebeeld kan word. Dié vertelsituasie (karakterfokalisasie) bring egter mee dat funksies van die verteller soos identifisering van karakters, kommentaar, interpretasie, oordeel, veralgemening, ensovoorts verval. Sonder bemiddeling deur die verteller word sodoende van die leser verwag om hoofsaaklik eie afleidings te maak (vgl. Hoofstuk 3).

'n Vertelwyse waar die karakterfokalisator sentraal staan, laat uit die aard van die saak ruimte vir *subjektiewe* beleving deur die karakter, en hiermee ook die moontlikheid van onbetroubaarheid. Sodanige vertelwyse behels baie implisiete karaktersvoorstelling, maar is ook kragtige manier om die karakter met behulp van die hele verhaal te weerspieël. Rimmon-Kenan (1992:85) wys tereg op die verstrengeldheid tussen storie, verteltekste en vertelproses: "If the focalizer is a character . . . then his acts of perception are part of the story."

In 4.3.2.4 is op die verandering ten opsigte van die vertelinstantie gewys. Die vertel-situasie waar die sogenaamde "single character subjective" (karakterfokalisator) gebruik word, word deur dikwels as kenmerkend van die moderne verhaal beskou (Swain, 1990:95). Volgens sommige waarnemers geld dit veral sekere subgenres. Knight (1997:128) merk byvoorbeeld op: "Commercial short fiction . . . almost always uses this viewpoint, whereas in 'serious' fiction the omniscient viewpoints are more frequent." 'n Aandrag wat dikwels hiermee gepaard gaan, is dat dié vertelwyse deurgaans volgehou moet word ten einde perspektiefbreuk te verhoed (Knight, 1997:131).

Cohen (1995:93) vestig die aandag op 'n verandering in die hantering en aanbieding van perspektief: "The demand for consistency in point of view has jumped to a higher level of abstraction: rather than a single, unchanging point of view, contemporary taste asks for a consistent, or at least defensible, *pattern* of points of view."

Die volgende stelling van Genette (1983:179) verdien ook aandag. "Any single formula of focalisation does not . . . always bear on an entire work, but rather on a definite narrative section which can be very short."

Van der Westhuizen (1989:8) is van mening dat die jeugverhaal as oorgang moet dien tussen kinderprosa met relatief eenvoudige eksterne vertellersaanbieding, en die ontwikkelde perspektief wat in sommige volwassenerwerke aangetref word. Hierdie siening sluit by dié van Steenberg (1992b:203) aan wat van mening is dat verskillende vertelsituasies vir klein en groter kinders gebruik moet word. Wat egter ook in ag geneem moet word, is dat KJV voortdurend verander en neig om tendense in die breë literatuur te volg (Steenberg, 1986:88). 'n Vernuwing wat in 'n stadium ontoeganklik kan wees, kan vir latere lesers eenvoudig en maklik volgbaar wees. Ter illustrasie: 'n relatief nuwe tendens is verhale waarin rekenaartegnologie 'n belangrike rol speel en wat van die jargon, konvensies en visuele voorstellings van dié medium gebruik maak (byvoorbeeld Internetverhale). 'n Rekenaargeletterde leser sal dié verhale maklik begryp, terwyl dit vir 'n ander grieks kan wees. Met die toenemende blootstelling aan die tegnologie, sal die situasie waarskynlik verander. Die rol en mate waarin genrekonvensies van televisiedramas (byvoorbeeld, dramatisering, terugflitse) tot begrip van soortgelyke tegnieke in geskrewe verhale bydra kan 'n interssante studie-onderwerp wees.

#### **4.3.3.2 Narratiewe afstand/Diepte van indringing in karakter**

Met Genette (1983:179) se stelling in gedagte dat fokalisasie vir selfs 'n baie klein gedeelte kan geld, volg dit dat heelwat afwisseling in 'n verhaal kan plaasvind. Dit geld nie slegs vir wisseling ten opsigte van vertelling, fokalisering en verskillende tegnieke nie, maar ook ten opsigte van narratiewe afstand.

Die verteller of karakterfokalisator kan byvoorbeeld objektief en onbetrokke wees en slegs uiterlike gebeure en handeling beskryf. Die resultaat is dan dié van blote verslaglewering. Cohen (1995:103) spreek hom só oor die gebruik daarvan, en die invloed op karakterisering uit:

"The prevailing style in contemporary American fiction favors narrative distance: a cool, detached tone, thoughts and feelings that are implied rather than expressed, and flam-

boyant technical devices that place a gate between the reader and the character. For example, if a love story is narrated as a collage of phone messages, E-mail transcripts, postcards, and office memos, it tends to create a sense of distance even though the characters are expressing their emotions candidly and colloquially. As a result, we're more likely to admire the author's cleverness than to feel anything. There are times when maintaining that kind of detachment works very well, but there are insurmountable limits to what it can reveal about a character" (Cohen, 1995:103).

"But the reader of fiction wants more than that. He wants to know how facts affect the feeling of the story people, especially those of the main character. A story without *feelings* – emotion – is no story at all" (Wyndham, 1972:44-45).

Interne monoloog, bewussynstroom, vrye indirekte rede, ensovoorts bied die moontlikheid dat daar betreklik diep in 'n karakter se bewussyn gedring kan word. Die mate waarin dit gebruik word, die volgehoudendheid daarvan, afwisseling daartussen, ensovoorts, resulteer in die eindproduk – en die effek dat daar dieper of vlakker in die karakter se bewussyn (gedagte en gevoelenslewe) ingedring word. *Binne- en buite-perspektief* is terme wat soms vir dié verskynsel gebruik word (Roos, 1992b:378).

Tegnieke waar betreklik diep toegang tot die karakter se psige verkry word, byvoorbeeld bewussynstroomtegniek, neem heelwat spasie en verteltyd in beslag, sodat dit remmend op uiterlike intrige kan inwerk (vgl. Hoofstuk 3). Volgehoue aanwending van sodanige tegnieke kan die verhaal gevoelsmatig versterk. Card (1988:170) is van mening dat nòg die leser nòg die karakter dié intensiteit kan volhou, en dat afwisseling noodsaaklik is. Vir die beste resultate "find a comfortable middle ground and then let the needs of the story determine how deeply you penetrate the viewpoint character's mind".

Cohen (1995:101-103) illustreer hoe die narratiewe afstand telkens verder vernou kan word deur die gebruik van emosionele kleuring, herinnering, bewussynstroomtegniek en innerlike monoloog.

Tradisionele kategorisering van die vertelsituasie (byvoorbeeld alwetende verteller, ek-verteller en beperkte derdepersoonsverteller) raak dikwels verstrengel tussen die woord-

voerder (verteller), die waarnemer (fokaliseerder), en die afstand (binne- en buiteperspektief).

#### 4.3.3.3 Verhouding tussen verteller, toehoorder en karakter

In sy ondersoek na die verteller en toehoorder en die onderlinge verhoudinge, kom Chatman (1988:150) tot die gevolgtrekking: "And just as there may or may not be a narrator, there may or may not be a *narratee*." Dieselfde kenmerke waarmee hy tussen die sigbaarheid van vertellers onderskei, gebruik Chatman (1988:151) ook om die aard toehoorder vas te stel. Hiervolgens kan die toehoorder wissel van 'n ten volle gekarakteriseerde individu tot 'n non-entiteit. 'n Leser/toehoorder kan pertinent genoem of sterk geïmpliseer word, terwyl die toehoorder se teenwoordigheid in sommige gevalle slegs aangevoel word. Daar kan ook gesuggereer word dat die toehoorder nie bestaan nie.

'n Verdere onderskeid wat getref word, is die intra- en ekstradiëgetiese toehoorders. Die gebruik van 'n intradiëgetiese toehoorder is een van die wyses waarop die leser deur die implisiete skrywer ingelig word hoe hy of sy as implisiete leser moet funksioneer (Chatman, 1988:138). Sodanige toehoorder is gewoonlik duideliker gedefinieer as dié daarbuite. Die neiging van die ekstradiëgetiese toehoorder om te "verdwyn" is een van die redes waarom Genette (1988:138) van mening is dat dit met die implisiete leser versmelt, en hy dit nie nodig ag om dié onderskeid te tref nie.

Soos met die *verteller* die geval is, kan die *toehoorder* in die loop van die verhaal verander of wissel, tot 'n individu ontwikkel, of deur 'n ander individu vervang word. Die verteller kan verder ook kontak met sy toehoorder verloor of aan "identiteitsverwarring" ly (Chatman, 1988:259). 'n Sekere soort verteller (byvoorbeeld kovert verteller) is geneig om 'n soortgelyke toehoorder as teenpool op te roep, alhoewel dit nie noodwendig die geval is nie (Chatman, 1988:255). 'n Intra- en ekstradiëgetiese toehoorder kan gelyktydig funksioneer.

Die verteller en toehoorder kan in bepaalde verhouding met mekaar, en ook ten opsigte van die karakter, staan. "Since the narrator mediates between the narratee and the world of the work, particularly its characters, questions of distance arise" (Chatman, 1988:259).

Met twee moontlikhede as uitgangpunt ("naby" en "ver"), onderskei Chatman (1988:259-260) vyf moontlike verhoudings tussen verteller, toehoorder en karakter:

1. Verteller en toehoorder is naby mekaar, maar ver van die karakter af (ironie);
2. Verteller is ver, maar bring toehoorder en karakter in nabye kontak;
3. Verteller en karakter is naby mekaar, maar ver van die toehoorder af (byvoorbeeld onbetroubare of naiewe eerste persoonsvertelling);
4. Verteller, toehoorder en karakter is al drie naby mekaar;
5. Verteller, toehoorder en karakter is ver van mekaar af.

In KJV kan byvoorbeeld ouderdom, lewenservaring en lewensbeskouing die aspekte wees wat verteller en toehoorder se afstand van mekaar bepaal (vgl. 4.5.1).

Die mate waarin die leser hom met die toehoorder (narratee) vereenselwig (dus die rol van implisiete leser vervul), beïnvloed die afstand tussen *leser* en *karakter*.

In verdere bespreking sal die terme soos volg aangewend word:

- *Vertelstrategie* dui op die geheelstrategie wat die skrywer aanwend om 'n bepaalde verhouding tussen die implisiete skrywer en implisiete leser te skep.
- Met *vertelsituasie* word in besonder die onderlinge verhouding tussen verteller en fokalisator (byvoorbeeld die sigbaarheid en afwisseling daartussen) bedoel. Die vele aspekte van fokalisasie vorm deel van die vertelsituasie.
- *Vertelinstantie* behels die betrokke verteller of karakterfokalisator.

#### 4.4 "DIE WÊRELD VAN 'N KIND..."

*"'n Geslaagde kinderboek is vir kinders geskryf, nie óór hulle nie. Anders gestel: 'n geslaagde kinder- of jeugboek word aangebied vanuit die gesigspunt van die ervarende jong hoofkarakter(s) en gevolglik ook van die beoogde leser"*

*(Van der Merwe, 1988:250).*

##### 4.4.1 Inleiding

Alhoewel hierdie studie nie ten doel het om tot die debat oor die bepaling van kinder- en jeuglektuur toe te tree nie, is dit tog van belang om van verskillende sieninge kennis te neem, veral waar die begrip "vanuit die belewenisveld/gesigspunt/perspektief van die kind/jeugdige" ter sprake is.

Snyman (1983:14) definieer kinderliteratuur soos volg: "As die werk dan geskryf is uit die belewenisveld van die kind, as die 'viewpoint' dié van die kind is, is dit kinderliteratuur" en "Die jeugboek of jeugliteratuur sou dan eweneens beskryf word as daardie deel van die literatuur wat uit die belewenisveld van die jeugdige of jongmens geskryf is" (Snyman, 1987:inl.).

Om die belewenisveld van 'n kind vas te stel, gaan Snyman (1988:16) die geestelike ontwikkeling van die kind na – hierin steun sy veral op die ontwikkelingsfases soos deur Remplein voorgestel. Sy (Snyman, 1988) stel vas of 'n bepaalde werk vanuit die ontwikkelingsfase van 'n bepaalde ouderdomsgroep geskryf is en daarby aansluit. Hierin word nie slegs die styl van die boek (woordeskat, klank, ritme, ensovoorts) betrek nie, maar ook die vorm en voorkoms daarvan (byvoorbeeld kort episodes wat by 'n klein kind se beperkte geheue pas). Vir haar gaan dit dus nie of die verhaal uit 'n jong *karakter* se perspektief is nie, maar of die totale verhaal met die belewenisveld van 'n kind of jeugdige klop. Snyman (1988:41;203) is verder van mening dat die kind hom nie in die eerste plek met 'n soort karakter identifiseer nie, maar met 'n bepaalde belewenisveld. 'n Kind sal 'n boek geniet omdat die "wêreld-in-die-werk" geskryf is vanuit die belewenisveld waarin die leser hom/haarself op 'n bepaalde tydstip bevind.

Alhoewel karakterbeelding in die kinder- en jeugboek vir Snyman (1988:39;41) van groot belang is, is die ouderdom van die karakters nie ter sake nie: "(H)ierdie belewenisveld het niks met die ouderdom van die karakter of karakters te doen nie" (33); "'n Mens sou dus enige karakter kan neem en hom vanuit 'n bepaalde belewenisveld kan uitbeeld" (41).

Wall (1991:234) deel die mening dat karakters se ouderdom nie van belang is in die bepaling van die genre nie; so óók nie of die verhaal uit die gesigspunt van die kind geskryf is nie. Volgens haar lê die essensie in die verhouding tussen verteller en toehoorder: "I am suggesting that it is not the kind of topic treated, nor the presence of a child protagonist, nor the 'childs' eye at the centre' . . . nor the absence of irony, but the relationship of narrator to narratee and to character which is the specific marker of a book for children" (Wall, 1991:234).

Dat 'n verhaal met 'n kind as sentrale karakter, of vanuit 'n kinder karakter se belewing aangebied, nie noodwendig beteken dat dit vir kinderlesers bedoel is, of deur hulle begryp sal word nie, is dikwels beredeneer (Chambers, 1990:99). Wybenga (1983:82) toon byvoorbeeld ten opsigte van *Die Betlehem-ster* (Henriette Grové) aan dat die voorkoms van ironie en verwickelde ideelading sodanig is dat die verhaal nie ten volle deur 'n jong leser begryp sal word nie. (Vergelyk ook *Die reuk van appels*, Mark Behr.) Du Plooy (1986:302) se *uitgebreide storie* as vlak van abstraksie, is hier van belang: "Die chronologiese en logiese reeks gebeurtenisse wat in die teks voorkom, word (ook outomaties in die verbeelding van die leser) aangevul met logiese kennis van die werklikheid en deur die uitbreiding van suggestie in die teks." Jong lesers se kognitiewe vaardighede en lees- en lewenservaring is nog nie sodanig dat sinspelings in die verhaal ten volle verstaan kan word nie.

Die siening dat die ouderdom van die hoofkarakter, of die ooreenkoms tussen karakters en teikengroep, weinig te make het met die definisie van die genre, word gedeel deur Van Zyl (1988:11): "Hoe besluit 'n mens nou of 'n boek vir 'n bepaalde ouderdomsgroep geskik is? Afgesien van die kriteria hierbo genoem, meen ek nie dat die ouderdom van kinders wat as personasies (of selfs vertellers) in 'n roman optree enigiets te doen het met die ouderdom van die teikengroep nie. Ook speel tema myns insiens nie 'n belangrike rol nie. Wat wel belangrik is, is die wyse waarop 'n bepaalde tema aangebied word, die subtiliteit en die kompleksiteit van die verhaal self."

Ander is op hul beurt van mening dat die verhale vir dié lesersgroep uit die gevoels- en beleweniswêreld van die jeugdige aangebied moet word, en dus verkieslik deur 'n jeugdige verteller of fokalisator. Die ouderdom van die karakters is hiervolgens wel deeglik ter sprake.

Wanneer Steenberg (1992b:202) haar oor die aard van kinderliteratuur uitspreek, beklemtoon sy dat, ten einde 'n bepaalde leser op te bou, aanpassings ten opsigte van styl en verteltegniek gedoen moet word. Kinderliteratuur is volgens haar literatuur wat op 'n kindgerigte wyse aangebied word sodat die kind dit met sy bepaalde geestelike, verstandelike en emosionele toerusting kan begryp, en sodanig dat dit by sy unieke eienskappe as kind aansluit dat dit tot hom kan spreek (Steenberg, 1992b:202). Die vertelinstantie (verteller/fokalisator) is van kardinale belang in die opbou van die jong leser. Indien 'n alwetende verteller gebruik word, moet die verteller kindgerig vertel en op die kind se belewing van dinge ingestel wees; andersins moet die perspektief van 'n kinder karakter gebruik word (Steenberg, 1988:5). Anders as wat by Snyman (1988:39) die geval is, is die kind as karakter, en die belewenis van hié die karakter vir Steenberg (1986:5) belangrik. "Met 'n kind wat as fokalisator betrek word, of wanneer die kinderwêreld oopgemaak word, kan 'n kinderleser die boek betree."

Chambers (1990:94-104) identifiseer vier maniere waarop kinderboekskrywers in besonder 'n verhouding met die leser (implisiete leser) opbou, naamlik die keuse van *styl*, "*point of view*", *kant kies* en "*tell-tale gaps*". Hy (Chambers, 1990:94) noem dit die toonaard ("*tone*") van die boek.

*Stylmiddels* behels onder meer woordeskat, sinsbou, beeldspraak, verwysings (veronderstel en eksplisiet), aannames oor kennis van die leser, en houding teenoor gebruike en karakters. Deur die keuse en aanwending van hierdie stylaspekte word heel gou 'n beeld van 'n implisiete leser geskep; en kan die leser uit 'n verhaal aflei op wie die werk gerig is. Deur die "*point of view*" word die verhaal deur 'n sekere perspektief aangebied. Wanneer die skrywer *kant kies* deur perspektief wat die kind betrek, word daar 'n verhouding ("*alliance*") met die leser gevorm en kan hy/sy daardeur gelei word om die *oop plekke* te vul ("*tell-tale gaps*") (vgl. Hoofstuk 2 oor die aard van dié oop plekke as aanduiding van die implisiete leser). Die leser voltooi die verhaal deur aktiewe lees (Chambers, 1990:102).

Hy (Chambers, 1990:98) kom tot die gevolgtrekking dat heelwat skrywers juis van die jong karakter (as fokalisator) gebruik maak om die verhaal vanuit die belewenisveld van die jeugdige aan te bied. "In books where the implied reader is a child, authors tend to reinforce the relationship by adopting in their second self – giving the book, if you prefer – a very sharply focused point of view. They tend to achieve that focus by putting at the centre of the story a child through whose being everything is seen and felt" (Chambers, 1990:98).

Hierdie vertelsituasie het in hoë mate die norm vir KJV geword. Die aanwending van "*belewende jeugdige karakter*" of die "*verhaal vanuit die perspektief (fokus) van die jong hoofkarakter*" geld veral ten opsigte van jeugliterêre realisme (Mertz & England, 1983:12; Meyer, 1988:19; Wiehahn, 1991:14 ). Die persepsie en verwagting bestaan ook dat dit vir alle kinder- en jeugverhale geld. Wybenga (1983:81) meen byvoorbeeld: "Wat wel gekonstateer kan word, is dat die jeug- of kinderboek *altyd* vanuit die beperkte lewenservaring van 'n kinder karakter of -karakters sal uitgaan". Sy (Wybenga, 1983:81) meen ook dat, alhoewel 'n volwassene 'n baie belangrike rol in die lewe van die kinder karakter kan speel, die protagonis waarskynlik nooit 'n volwassene sal wees nie. Vir Meyer (1988:18) is die primêre kriterium vir adolessente-literatuur dat die hoofkarakter self 'n adolessent moet wees.

Wanneer die onderskeie sieninge ten opsigte van die belewenisveld, perspektief, vlak of wêreld van die kind, beskou word, blyk dit dat sommige van dié uitgangspunte lesergesentreerd is, terwyl ander teksgerig is. Soms word die klem op die implisiete skrywer/-leser-verhouding geplaas, terwyl dit andersins weer vanuit die storiekaraktêre en vertelsituasie self verstaan word. Myns insiens moet die totale visie hier geld.

Die skrywer van KJV moet wel deeglik die jeugdige (sy potensiële leser/teikenmark) in ag neem. Dit behels onder andere kennis van en begrip vir die kind/tiener se leef-, en ervaringswêreld, wese as mens, lesersprofiel (vgl. Hoofstuk 2), behoeftes, belangstelling, ensovoorts. Dié agtergrond speel 'n rol wanneer die skrywer keuses oor tema, genre en aanbiedingswyse uitoefen. Die besluit oor karaktêre en vertelsituasie hang hiermee saam. Die resultaat van dié keuses, gepaard met die benadering, talent en vakmanskap van die skrywer, sal dan bepaal in welke mate 'n verhouding met 'n implisiete (en werklike) leser

gestig word en hoe by die leser se persoonlike ervaringsveld en leefwêreld aangesluit word en dié van die karakters gestalte kry.

Vervolgens word die ontwikkeling en heersende genrekonvensies ten opsigte van die vertelsituasie nagegaan.

#### 4.4.2 Genrekonvensies ten opsigte van vertelsituasie in KJV

*"Narrators of fiction for children may bully, coax, cajole or gently persuade, they may join their young narratees to look at children or to laugh at adults, they may ask them to join adults to laugh at children, they may address them flippantly, confidingly, seriously, respectfully or lovingly. They may indeed ignore them, or deceive them by looking over their heads and directing their real attention to adults"*  
(Wall, 1991: 273-274).

Soos dit ten opsigte van literatuur vir volwassenes gesteld is (4.3.2.4), het KJV ook merkbaar oor tyd heen verander. Dié veranderinge geld nie slegs die vertelsituasie nie, maar behels die totale proses van narratiewe kommunikasie.

Wall (1991) ondersoek in besonder die verhouding tussen verteller en toehoorder. Sy (1991:35) identifiseer drie kenmerkende aanspreekwyses ("modes of address"), te wete dubbel-, enkel- en tweeledige adressering. (Sy steun veral op Chatman en Rimmon-Kenan se beskouing van verteller/toehoorder, alhoewel die ekstradiëgetiese toehoorder dikwels eerder as implisiete leser beskou kan word.)

- Met *dubbel-adressering* ("double address") is daar baie sterk bewustheid van 'n volwasse leser – hetsy oort deur direkte aanspreking, of kovert deur verwysings wat nie deur die jong leser verstaan word nie.
- In *enkel-adressering* ("single address") spreek die verteller 'n kindertoehoorder (kovert of oort) aan met geen erkenning daarvan dat 'n volwassene ook die verhaal mag lees nie. Besorgheid oor die kind se belangstellings domineer die verhaal.
- 'n Derde aanspreekwyse is *tweeledige adressering* ("dual address") wat behels dat die verteller kindertoehoorders aanspreek (gewoonlik kovert) met dieselfde erns as waar-

mee volwassenes benader sou word, en op so 'n wyse dat 'n storie vertroulik gedeel word. In dié geval domineer besorgdheid oor iets anders as bloot kinderbelangstellings die storie, byvoorbeeld toegewydheid aan 'n idee of genot in taal. Volgens Wall (1991:36) is laasgenoemde 'n moeilike en skaars vorm. Werke wat sowel kinders as volwassenes ("dual audience") lok, ongeag dat dit vir kinders geskryf is, kom egter betreklik algemeen voor.

Die wyse van adressering wat sedert die begin van die eeu oorheers, is enkel-adressering. "Single address is a phenomenon of the twentieth century, and is the result of a change in the attitudes of adults writing for children which took place about the turn of the century" (Wall, 1991:36).

Die keuse van vertelstandpunt ("point of view"), as een van die vernaamste wyses waarop 'n skrywer 'n verhouding met 'n leser (implisiete leser) kan stig, vorm deel van dié veranderings.

Soos dit by literatuur vir volwassenes die geval is, het die outoritêre, ekstradiëgetiese verteller grootliks plek gemaak vir 'n vertelwyse waarin die oogpunt en ervaringsveld van 'n jeugdige karakter voorop staan (Steenberg, 1979:90; Ghesquiere, 1982:165; Norton, 1987:97; Wall, 1991:248; Stephens, 1992:68, 252). Dié vertelwyse het trouens so deel geword van KJV dat Snyman (1994:43) dit vreemd vind dat dit nie deel uitgemaak het van die evalueringskriteria van die Transvaalse Onderwysmediadiens nie.

Uitsprake soos die volgende van Wyndham (1972:43) word dikwels aangetref: "Everything that happens in the story should be presented through his/her eyes, senses, feelings and thoughts." Die term waarmee Wyndham (1972:43) dié vertelwyse beskryf, is "single viewpoint". Hy bevind dat die derdepersoons-, subjektiewe verteltegniek die diensbaarste en gewildste tegniek onder kinder- en jeugboekskrywers is. Wyndham se uitspraak wat uit die sewentigerjare dateer, geld nog grootliks, alhoewel die *ek-vertelling* sterk veld wen. Soos aangetoon (4.4.1) verkies skrywers dikwels om 'n jeugdige fokaliseerder in die storiesentrum aan te wend omdat dit bydra om 'n verhouding met die leser op te bou en dit die identifiseringsmoontlikhede met die karakter vergroot. "(The) single viewpoint makes everything seem to happen to the reader. The perfect climate for that ideal reader-identification, this method of narration allows him not only to *look* at the scene, but also to

get into the mind and body of the main character and *live* the adventure with him" (Wyndham, 1972:43).

Ten opsigte van die eerste persoonverteller/-spreker word opvallende verandering aangeref: Waar die eerste persoonverteller aanvanklik ouer persone was wat op hul jonger self terug gekyk het, is kindervertellings sedert die helfte van die twintigste eeu toenemend aan die woord (Wall, 1991:246). Dié tipe vertelling was eers beperk tot verhale vir ouer adolessente, maar vind al hoe sterker inslag in kinderboeke. Hierdie tendens oefen 'n groot invloed op die genre uit, selfs in die mate dat die eerste persoon-kinderverteller volgens Wall (1991:248) soms as 'n merker van kinderboeke beskou word.

Stephens (1992:251) is van mening dat bogenoemde nie vir alle subgenres in KJV geld nie, maar méér kenmerkend van realisme is waar die werklikheidsillusie daardeur versterk word: "The most pervasive strategy for effecting the illusion of realism in modern children's literature is first-person narration, where narrator and principal focalizer are the same. While this narrative strategy has become a characteristic convention of a large body of realistic fiction, it remains rare in fantasy, and so constitutes a significant discursive discrimination between the two modes" (vgl. Hoofstuk 6 vir verdere bespreking).

Wall (1991:247) skryf die neiging om 'n jong verteller te gebruik, daaraan toe dat adolessente, (anders as kinders), nie 'n ouderdomsgaping tussen verteller en narratee kan aanvaar nie. "(C)learly present-day adolescents would react unfavourably to any suggestion that there is any gap at all. Hence the predominance in teenage fiction of adolescent first-person narrators, or of third-person narrators narrating exclusively at the mental level, and in the jargon, of the adolescent protagonist" (Wall, 1991:248).

'n Vertelwyse waar die belewing van die jeugdige karakter sentraal staan, het in so 'n mate 'n voorvereiste vir geslaagde KJV geword dat vertelsituasies wat hiervan afwyk soms as onvanpas of ongewens beskou word.

Terme wat gebruik word om hierdie vertelwyse mee aan te dui is onder meer "single character subjective"; "limited point of view" (Card, 1988:155); "third person subjective/limited" (Novakovich, 1995:106); persoonlike standpunt (Ghesquiere, 1982:165) en persoonlike perspektief (Steenberg; 1992:203). Ek sal veral gebruik maak van die uitdrukkings

"personale perspektief" of "personale standpunt". Hierdie begrip word omvattend gebruik en behels die eerstepersoonperspektief en die derdepersoonperspektief (Steenberg, 1992:203). Dit word ook veronderstel dat die ek-verteller 'n karakterfokalisator is. Die term fokalisator of karakterfokalisator wat soms as wisselvorm vir personale fokalisator gebruik word, dui dus meestal op die karakter wat nie hom- of haarself as ek-verteller openbaar nie (vgl. die term *gesigspuntkarakter* in 4.5.2.)

Uit die voorgaande blyk dit dat die vertelsituasie wat KJV oorheers die personale standpunt is. Hierdie vertelsituasie neem in KJV twee vorme aan:

1. Die jeugdige karakterfokalisator is prominent, terwyl die koverte verteller in die agtergrond verdwyn.
2. Die jeugdige karakter tree as ek-verteller op.

Die aanwending van die personale perspektief kan verskillende vorme aanneem. 'n Terugskouende ek-verteller kan byvoorbeeld die *jonger ek* se sensoriese persepsie weergee, terwyl die konseptuele gesigspunt dié van die *ouer ek* is. In die gebruik van 'n karakterfokalisator kan een of meer van die aspekte van fokalisasie (perseptueel, psigologies of ideologies) in die karakter berus. Die hantering hiervan kan uitgebrei word dat dit ook die denkstruktuur en taalgebruik van die (jeugdige) fokalisator of verteller behels (vgl. 4.5.3.3).

'n Bykomende aspek raak die *konstantheid* van die vertelsituasie. Die vertelwyse in KJV betrek selde meer die verteller en 'n enkele karakterfokalisator (Mertz & England, 1983:119; Stephens, 1992:27). Die rasionaal hieragter is onder andere dat dit tot geloofwaardigheid van die karakters en gebeure bydra (Norton, 1987:97), identifiseringsmoontlikhede versterk (Reed, 1991:52), en tot 'n hegte struktuur bydra (Steenberg, 1985:85).

#### **4.4.3 Implikasies van personale standpunt**

Die toenemende subjektiewe belewing deur 'n jeugdige karakter en gepaardgaande verdwyning van die alwetende verteller, oefen so 'n sterk invloed op die aard van die genre uit dat kritici soms ernstige kommer uitspreek en stemme selfs teen dié gebruik opgaan.

Dubbel-adressering (4.4.2) toon sterk ooreenkomste met orale storievertelling (Wall, 1991:5). In hierdie vertelwyses is 'n volwasse betroubare verteller in beheer wat lesers oriënteer, begelei en 'n gevoel van geborgenheid skep, in beheer. "In narratives for children, more usually, the narrator presents himself or herself as an authorial personal, the voice speaking displaying feelings such as tenderness, amusement, disapproval" (Wall, 1991:5). Die overte verteller wat as "ek" gepraat het en die toehoorder as "lieuwe leser" aangespreek het, het uit die mode geraak en plek gemaak vir die enkel-adressering. Wall (1991:15) is van mening dat dit in hoë mate 'n oorreaksie op "afpraat na kinders is": "Unfortunately, preoccupation with the most blatant abuses of writing down, with patronising and condescending attitudes on the part of adult writers addressing child readers, has imperceptibly led to the unconscious requirement that in 'good' writing for children, it should not appear that children are addressed at all."

Sy (Wall, 1991:18,193) merk egter op dat gewilde KJV skrywers soos Roald Dahl en C.S. Lewis (elk op 'n eie unieke manier), wel van overte vertellers wat kinders direk aanspreek, gebruik maak. Elders kom Wall (1991:197) tot die gevolgtrekking: "(P)erhaps the comfortable consoling voice and the presence of an overt narratee are a valuable, even perhaps necessary, part of writing for the majority of children."

Ook Egoff (1981:67) is van mening dat die verandering van 'n ouktoeriële na 'n personele standpunt nie noodwendig tot voordeel van die leser (of die genre) strek nie: "Whatever the genre, it was intimate, warm, and invariably reflected an omniscient narrator with a penchant for authorial intervention. It is only modern writers who eschew this tone as condescending. They tend to avoid any forceful manipulation of readers' emotions or thoughts by presenting only bald dialogue and actions, so that readers come to their own conclusions without authorial intrusion." Steenberg (1992:203) deel die mening dat personele eerste of derdepersoonsperspektief moeilik by die beelding van die jong kind slaag.

Die afname in die gebruik van die tradisionele verteller is in hoë mate deur die jeugdige as fokalisator vervang. Die mark in Australië en Amerika word byvoorbeeld gedomineer deur die neiging om outentieke kinderstemme te vind (Wall, 1991:249). Hierdie poging om 'n kinderbelewer sentraal te stel, betrek nie slegs die perseptuele waarneming deur die jeugdige nie, maar ook die gewaarwordinge, kognisie, taalvermoë en taalgebruik. "(They) endeavour to present, through third-person techniques, the immediacy of the child's

viewpoint by centring their narratives within the minds of children, and by using language and syntax which children might use" (Wall, 1991:249).

Die gebruik om die verhaal as 't ware deur die jong karakter se bewussyn te "filtreer" en aan te bied, het 'n interessante dualisme tot gevolg. Waar dit aan die een kant die illusie van realisme kan versterk en kan bydra tot die vestiging van portuurverhouding tussen die skrywer en leser, kan dit aan die ander kant juis geloofwaardigheid in die gedrang bring en tot verskraling van die eindproduk lei. Stephens (1992) toon byvoorbeeld aan dat 'n jeugdige eerstepersoonsverteller/fokalisator nie oor die verbale sofistikasie van die volwassene beskik nie, en dat só 'n fokalisator se diskoers beperk is in woordeskat, register en sintaks. Cart (1996:252) sluit hierby aan: "For this device encourages the colloquial, the declarative, the conversational, and discourages adventurous diction or syntax, imagery, figurative language, rhythmic or aesthetic expression. Reader empathy seems to demand the sacrifice of literary style."

Hierdie kommer word deur Egoff (1981:67) gedeel wanneer sy haar oor die ek-verteller in die sogenaamde "probleemverhaal" uitspreek: "The narrative is almost always in the first person and its confessional tone is rigorously self-centered. The vocabulary is limited and the observations are restricted by the pretence that an 'ordinary' child is the narrator." Sy (Egoff, 1981:71) betoog verder: "The spirit of linguistic liberation does not extend to departing from a style that is undemanding and serviceable at best, one combining banality and flatness in an attempt to suggest the speech of children, with a certain narrative efficiency that bespeaks the adult writer."

Dat die keuse van aanbiedingswyse en besondere toepassing hiervan ook met die werklikheidsvisie van die skrywer saamhang, spreek vanself.

Die volgehoue aanwending van personale fokalisasie (personale perspektief), die aanmoediging tot leserbetrokkenheid en aandrang op geloofwaardigheid, kwel Stephens (1992:4) aangesien omdat dit volgens hom tot ideologiese manipulasie kan lei. "(C)hildren are encouraged to situate themselves inside the text by identifying with a principal character and its construction and experience of the world. To put it bluntly, a mode of reading which locates the reader only within the text is disabling, and leaves readers susceptible to gross forms of intellectual manipulation." In dié vertelwyse word die

"ander", aldus Stephens (1992:82), slegs as objek uitgebeeld. Om dié probleem of leemte aan te spreek, stel hy alternatiewe voor, waaronder alternatiewe of afwisselende subjekposisies en verhale wat binne die kultuur (met ander woorde uit eie subjektiwiteit) van die minderheidsgroep afspeel. Dié alternatiewe raak die keuse en voorstelling van karakters.

Die verskuiwing van, en genrekonvensies ten opsigte van, die vertelsituasie sal noodwendig ook die keuse, skep en voorstelling van karakters raak.

Wanneer Ghesquiere (1982:165) die verandering in die vertelsituasie hanteer, wys sy pertinent op die implikasies daarvan vir die keuse en voorstelling van karakters.

"In de jeugdliteratuur was er lange tijd een duidelijk overwicht van de alwetende verteller, die de personages tot in hart en nieren kon deurboren en duidelijk stellen wie goed en wie kwaad was. Die alwetende verteller heeft nu meestal de plaats geruimd, al blijven er nog volwassen getuigen rondhangen (onderwijzers, journalisten) om de boodschap extra duidelijk te formuleren voor de lezers die ze niet zouden opgemerkt hebben. Nu overweegt het persoonlijk standpunt, wat de mogelijkheid biedt om bewustzijnsstroom en innerlijke monologen in te bouwen. De identificatie wordt het sterkst bevordert door het gebruik van de vrije indirekte rede . . . Juist in deze form is het dikwijls onduidelijk of de verteller dan wel het personage aan het woord is. Op die manier kan de auteur ook vrij gemakkelijk bepaalde opvattingen aan de lezers doorspelen. Ook brieven en dagboekfragmenten zijn erg in trek, evenals de ik-vorm. Ze versterken het quasi-onthullend karakter waardoor de identificatie sterker aan de lezer wordt opgedrongen" (Ghesquiere, 1982:165).

Uit dié aanhaling blyk dit dat dié verskuiwing nie slegs die vertelsituasie raak nie, maar ook die keuse en voorstelling van karakters, stylmiddels, en identifiseringsmoontlikhede. Hierdie waarneming strook met De Beus (1979:39-40) se siening dat die vertelwyse ook 'n invloed op die voorstelling van karakters uitoefen.

Teen hierdie agtergrond word tot die gevolgtrekking gekom:

1. Die keuse van, en verandering ten opsigte van vertelsituasie oefen 'n wesenlike invloed op kinder- en jeugverhale uit;
2. Die keuse, skep en voorstelling van karakters word regstreeks en onregstreeks deur die gekose vertelstrategie en vertelsituasie geraak.

## 4.5 VERTELSTRATEGIE IN KINDER- EN JEUGVERHALE

*"Verhaalskryf is soos vriendemaak" (D.H. Steenberg, 1992:143).*

Met die oorkoepelende term *vertelstrategie* word die totale narratiewe proses en verhouding bedoel. Dit behels die verhouding wat die (implisiete) skrywer met die (implisiete) leser wil stig, opbou en handhaaf; die wyse van oordrag, verhouding tussen en prominensie van die verteller/fokalisasie (vertelsituasie); asook die besondere vertelinstantie.

### 4.5.1 Verhouding met die implisiete leser

Die "houding" van die verteller tot en verhouding met die leser, raak die voorstelling van karakters regstreeks en onregstreeks.

Tussen die verteller, toehoorder en karakter kan verskillende verhoudings bestaan (4.3.3.3) wat in KJV ook die verhouding tussen volwassene en jeugdige betrek (4.4.2).

Kinderverhale het in die verlede grootliks van dubbel-adressering gebruik gemaak, waarin 'n volwassene en kinderleser gelyktydig aangespreek word, en die volwasse verteller sonder selfbewustheid aan die woord was. In swakker skryfwerk het dit gelei tot 'n oordrewe sentimentele blik op kinderkarakters (Steenberg, 1979:89) – 'n beswaar wat dikwels teen Mikro se *Sias en Mias*-reeks ingebring is. In hierdie vertelsituasies is daar 'n opmerklike afstand en verskil tussen die verteller en toehoorder. Soortgelyke afstand word ook in *ek-vertellings* gevind wanneer 'n ouer persoon sy jeugjare in herinnering roep.

'n Resente neiging is om die "gaping" tussen die verteller en toehoorder te vernou. Dit kan onder meer bewerkstellig word deur 'n vertelinstantie wat van volwassenheid en meerdere kennis "afstand doen" en op dieselfde vlak as die toehoorder of implisiete leser funksioneer. 'n Verteller kan byvoorbeeld so in die agtergrond verdwyn dat dit voorkom asof die verhaal asof vanself ontvou. 'n Verhouding kan ook met die implisiete kinderleser gestig word waardeur 'n moontlike volwasse leser as 't ware uitgeskryf word. In dubbel-adressering tree die volwassene as verteller-surrogaat op – 'n "veilige" posisie vir die

volwasse leser. Enkel-adressering dwing volwassenes in die posisie van die jeugdige leser in – 'n posisie wat hul nie altyd gemaklik vind nie (Ross, 1985:187; Wall, 1991:19).

Enid Blyton maak van 'n vertelwyse gebruik waarin die verteller hom of haarself openlik aan die kant van die kinderleser skaar. "The voice that is heard most consistently in Blyton's stories is not the voice of the adult narrator, but the voices of children. The pervading tone of the dialogue becomes inescapably blended with the narrative voice. The narrator briefly recounts an action and then slides imperceptibly into the thoughts of the character, so that it appears as though the narrator is commenting on the action in the voice of the child character. This has the effect of causing the narrator to appear to be confiding in the narratee" (Wall, 1991:192).

Chambers (1990:100) spreek hom só oor Blyton se tegniek uit: "She quite literally places her second self on the side of the children in her stories and the readers she deliberately looks for. Her allegiance becomes collusion in a game of 'us kids against them adults'." Wall (1991:193) is egter van mening dat, waar Blyton haar slegs by kinders skaar, Dahl die skrywer is wat by uitnemendheid 'n alliansie met kinders téén volwassenes smee: "Dahl puts himself in league with an implied child reader against the inevitable disgust of grown-ups."

'n Interessante voorbeeld is Martie Preller se *Jy en*-reeks waar verteller en toehoorder 'n spel deel. Hier beskik die verteller duidelik oor meerdere kennis; nie slegs feitelike kennis nie, maar ook oor hoe die leser, wat as 't ware die "karakter" word, sal reageer. Dié kennis word openlik gekommunikeer. Hier is sowel die overte verteller as die overte toehoorder medespelers (vgl. Bruce (1981:273) se retoriese vorm van indompeling).

Dit volg logies dat karaktervoorstelling deur die ongelykheid (ouderdom, kennis, kognisie, ensovoorts) al dan nie, tussen die verteller/implisiete skrywer en toehoorder/implisiete leser geraak word. 'n Verteller wat hom of haar aan die kant van kinders skaar, sal karakters anders uitbeeld as een wat 'n afstand handhaaf of kinders bloot "oulik" vind. In albei gevalle kan 'n ouktoeriële, alwetende verteller aan die woord wees, maar die resultaat merkbaar verskil. 'n Eenvoudige voorbeeld is die gebruik van verkleinwoorde.

Soos reeds aangetoon (4.4.1), is een van die wyses waarop 'n skrywer 'n verhouding met die leser opbou, die gesigspunt waaruit die verhaal aangebied word. In KJV word die jeugdige hoofkarakter meermale gebruik om tot die vestiging van hierdie verhouding by te dra (Chambers, 1990:98).

#### 4.5.2 Keuse van gesigspuntkarakter

*"Readers like to worry through their stories. They'll worry most about the viewpoint character. And what are readers likely to worry about most? Whether the character with the most important goal will reach that goal" (Bickham, 1992:35).*

Die gebruik van die jeugdige personale standpunt oorheers in die KJV (hetsy as ek-verteller of as karakterfokalisator) (vgl. 4.4.2). Dit spreek vanself dat die "persoon" deur wie die verhaal gefiltreer word, 'n belangrike keuse in enige verhaal is – des te meer omdat dié karakter gewoonlik die hoofkarakter is.

'n Term (komende uit veral Amerikaanse skryfhandleidings) om dié sentrale karakterfokalisator mee aan te dui, is "viewpoint character". Ter wille van duidelikheid, gebruik ek die vertaling *gesigspuntkarakter*. Hiermee word die karakter wie se personale standpunt in 'n verhaal geld – hetsy as ek-verteller of as karakterfokalisator – aangedui.

Swain (1990:97) stip vyf belangrike aspekte ten opsigte van die gesigspuntkarakter aan, wat onder meer die rol, funksie, moontlikhede en beperkinge hiervan aandui.

1. Lesers word deur die gesigspuntkarakter georiënteer en bewus gemaak van wie se storie vertel word.
2. Om in iemand se vel te wees, is waarskynlik die belangrikste wyse waarop die leser betrokke kan wees. Dit skep kits identifikasie en simpatie met die karakter.
3. Die gesigspuntkarakter kan ander nie van binne sien of beskryf nie, maar slegs in terme van die uiterlike.
4. Die gesigspuntkarakter kan nie oor innerlike gevoelens jok nie.
5. Die teikenleser wat die skrywer in gedagte het, sal waarskynlik 'n sleutelfaktor wees in die besluit oor wie die karakterfokalisator moet wees.

Die ouderdom, geslag en rol in die verhaalintrige is drie belangrike oorwegings wanneer die skrywer oor 'n gesigspuntkarakter besluit.

Alhoewel, soos in 4.4.1 aangetoon, KJV nie noodwendig 'n jeugdige as karakter hoef te hê nie, is volwassenes as sentrale karakters eerder die uitsondering as die reël. Steenberg (1992:153) en Van der Merwe (1988:253) oordeel dat volwassenes en hul gedagte-wêreld nie sentraal in jeugboeke moet staan nie, aangesien die gedagte-wêreld van volwassenes vir jeugdige van minder belang is.

Betreklik sterk eensgesindheid bestaan daarvoor dat die *ouderdom* van karakters in KJV met die lesers/implisiete lesers verband hou. (Wyndham, 1972:39; Donelson & Nilson, 1989:55; Steenberg, 1992:193). "In die reël hou hulle (kinders) dan ook daarvan om met hooffigure van min of meer hul eie ouderdom kennis te maak – want as die hoofkarakter(s) so oud soos hulleself is, is dit byna vanselfsprekend dat die boekkarakter(s) dieselfde soort ervaring sal meemaak as hulle, of soortgelyk op situasies sal reageer as hulle" (Van der Merwe, 1988:250-251). Die neiging dat jong lesers voorkeur gee aan karakters wat 'n jaar of twee ouer as hulself is reeds hanteer (2.3.6). Donelson en Nilson (1989:28) bevestig dat jong lesers hul protagoniste jonk verkies, en maak 'n interessante waarneming: "Apparently in the eyes of teenagers, the big dividing line – the final rite of passage – between youth and adulthood is becoming a parent. Teenagers identify with adults and think of them just slightly older than themselves as long as little or no mention is made of family responsibilities."

Steenberg (1992:153) reken dat 'n jeugboek vanuit die perspektief van 'n kind geskryf, onvanpas is: "Om 'n jeugboek uit kindersperspektief te beskryf is nie onmoontlik nie, maar baie onvanpas – die tiener vergeet liefers dat hy self nie so lank gelede nie 'n kind was en wil nie in sy boeke daaraan herinner word nie."

Vir Wyndham (1992:39) is dit belangrik dat die ouderdom van die karakter so vroeg as moontlik in die verhaal moet blyk. Nie net dra dit by tot identifisering en belangstelling van die leser nie, maar dit is ook nodig vir karakterisering en ontwikkeling van die intrige: "People at different age levels react differently to given situations and emotional impacts, so determining age at the start will aid you in your plotting."

Die *geslag* van karakters is verder belangrik vir die opbou van 'n bepaalde leser. 'n Verhaal wat beoog om seunslesers te lok, sal veel eerder van 'n seun as fokalisator gebruik maak. Die gebruik om albei geslagte as gesigspuntkarakters aan te wend en fokalisasie tussen hulle af te wissel, word ook gevind, soos in *'n Wêreld in 'n wêreld deur* (Elsabe Steenberg), *In die klein woud* (De Waal Venter) en *Die waterding* (François Bloemhof) (vgl. Hoofstuk 6).

Die keuse van die gesigspuntkarakter hang vir Bickham (1992:35) nou saam met die verhaalintrige. "Where do you put the viewpoint? The easy and obvious answer is that you give the viewpoint to the character who will be in all the right places to experience the crucial stuff in the plot. . . . Therefore it follows that you should give the viewpoint to the character who has the goal motivation that makes the story go... the character who will be in action toward some worthwhile end... the story person with the most to win or lose in the story action. . . . Because the viewpoint character is the focus of all the story's actions and meanings, the viewpoint character *must* become the moved character; it can be no other way."

Die gebruik van 'n gesigspuntkarakter kan die fokus van die verhaal rig en die struktuur verdig, met verhoogde intensiteit en lewendigheid as resultaat (Friedman, 1967:112). Aangesien die leser deur die gesigspuntkarakter georiënteer word, sal die leser ook meer geneig wees om die perspektief van dié karakter te aanvaar en met dié karakter te simpatiseer, empatiseer en identifiseer (vgl. Hoofstuk 5). 'n Metode om stereotipering van minderheidsgroepe teen te werk, is juis om die gesigspuntkarakter uit sodanige groep te kies (Donelson & Nilson, 1989:56). Verwisseling tussen karakterfokalisators kan ook tot beter begrip van 'n ander bydra.

Die fokus van die gesigspuntkarakter beïnvloed ander karakters. Wanneer die gesigspuntkarakter in die sentrum van gebeure geplaas word, word die prominensie en hiërargie van medekarakters hierdeur geraak. Karakters wat méér by die intrige betrokke is, en van groter belang vir die gesigspuntkarakter is, sal dienooreenkomstig uitgebeeld word. Wat hier in ag geneem moet word, is dat sekondêre karakters deur dié gesigspuntkarakter beskou word, en die moontlikheid van subjektiwiteit en distorsie dus bestaan (Swain, 1990:96). Die volgende waarneming geld ook vir die gesigspuntkarakter: "Most commonly, the narrator's interpretations, like most people's in real life, are spotty and must

be evaluated through clue-comparison and common sense" (Swain, 1990:96). Indien nodig, sal die skrywer van KJV leidrade in die teks moet verskaf om die leser van die karakter se oogklapvisie bewus te maak.

Swain (1990:97) is van mening dat die gesigspuntkarakter nie oor sy eie gevoelens kan jok nie: "The reader is *inside* the character, so what the character feels or thinks or sees or whatever, the reader knows about." Alhoewel dit waarskynlik in die meeste gevalle waar is, kan die gesigspuntkarakter tóg homself én die leser deur ontkenning mislei. Die subtiele gebruik van ontkenning sal waarskynlik nie deur die meerderheid jong lesers raakgesien word nie.

Die beperkinge van die gesigspuntkarakter bring mee dat dié karakter nie regstreeks van buite beskryf kan word nie. Die karakter het ook nie regstreekse toegang tot die innerlike van ander karakters nie. Faktore soos ouderdom en agtergrond kan ook daartoe bydra dat sekondêre karakters en hul motiewe eng, insigloos of beperk beskou en oorgedra word.

'n Skrywer skryf nie sonder doel nie. Die tema van die verhaal, die leser wat die skrywer in die gedagte het, die aard van lesersdeelname en beoogde leesuitkoms, is almal faktore wat die keuse van karakters en 'n gesigspuntkarakter bepaal. Onlosmaaklik hiervan is die keuse van die vertelsituasie.

#### 4.5.3 Keuse van vertelsituasie

*"The question of effectiveness, therefore, is one of the suitability of a given technique for the achievement of certain kinds of effects, for each kind of story requires the establishment of a particular kind of an illusion to sustain it" (Friedman, 1967:133).*

Die keuse van 'n vertelsituasie behels nie 'n lukrake besluit nie, maar hang nou saam met die oogmerke wat die skrywer in gedagte het. Selfs waar 'n vertelsituasie die vanselfsprekende keuse blyk te wees, is dit nodig om die funksionaliteit van die bepaalde vertelsituasie en fokalisasiehoek te bepaal (Van der Westhuizen, 1989:9). Die vertelsituasie het nie slegs in groot invloed op die verhouding wat die implisiete skrywer met die leser kan opbou nie, maar hang ook nou saam met die tema en inhoud van 'n verhaal.

Talbot (1995:30) en Stephens (1992:65) deel die mening dat die vertelsituasie in hoë mate die subjekposisie van die leser bepaal. Talbot (1995:30-31) onderskei tussen alwetende, eerste persoons-, en gefokaliseerde vertelwyses, en bevind die volgende: "(O)mniscient narration, since it has a way of effacing the narrating process, *tends* to construct the reader as recipient of common knowledge. . . . First person narration tends to push the reader into subject positions identical to those of the narrator, *unless* the narrator is particularly fallible . . . or unpleasant . . . Focalized narration tends to be interspersed with omniscient narration, and tends to draw the reader into complicity with the focalized character" (vgl. ook die siening van May (1995:131) en Swain (1990:95)).

Dié onderskeid deur Talbot toon ooreenstemming met die drie basiese vertelhoudings wat deur Stanzel bekendgestel is. Sy vertelhoudings wat aan die persoonsvorme verbind is, en nog grootliks gebruik word, is die sogenaamde ouktoriële standpunt, personale vertelwyse en die ek-verteller (Roos, 1992:378-379). Friedman (1967) nuanseer dit verder: Ten opsigte van ouktoriële vertelwyse onderskei hy tussen "editorial omniscience" en "neutral omniscience" – (die vertelafstand is hier ter sprake). Personale vertelwyse word verdeel in "selective omniscience" en "multiple selective omniscience" – konstantheid en wisseling van verteller/ en fokalisator word geraak. Ek-vertellings bestaan uit "witness narrator" en "protagonist narrator" – wat dui op die mate van vertellersbetrokkenheid by die storie (intra-/ekstradiëgeties). Soos Roos (1992:378) tereg aandui, hou dié tradisionele beskouing nie rekening met die verskil tussen fokalisering en vertelling nie.

In 'n poging om die magdom van vertelmoontlikhede en verhouding tussen dié fasette te beskryf, gebruik skryfhandleidings dikwels 'n kombinasie van terme. Die definisies hiervan wissel (soos alle terminologie), sodat net die verskeidenheid daarvan reeds verwarrend is. Vergelyk byvoorbeeld die volgende terme wat almal aan die derde persoon gekoppel word: "3rd person omniscient; -limited; -subjective; -limited omniscient; -flexible; -multiple; -objective; -theatrical; -plural observal".

Die studie en vergelyking van die onderskeie terme en vertelwyses val buite die terrein van hierdie studie. Wat wel ter sake is, is die verband tussen vertelsituasies en die wyse waarop karakters voorgestel word. Die vertelsituasie bepaal in besonder die toegang tot die bewussyn (denke en gevoelslewe) van karakters.

#### 4.5.3.1 Vertelsituasie en karaktervoorstelling

Die vertelsituasie bepaal die wyse en moontlikhede van karaktervoorstelling. Dit is belangrik dat die skrywer die vertelsituasie sal kies wat sy/haar idee die beste sal dien (Friedman, 1967:133-134). Indien 'n individu en dié se innerlike belewing sentraal staan, sal 'n ander keuse uitgeoefen word as wanneer die gelyktydige ervaringe van verskeie karakters belangrik is. Dié benadering word ook deur Knight (1997:123-134) gevolg wanneer hy die verskillende perspektiewe volgens die mate van toegang tot karakters se bewussyn evalueer en telkens die voor- en nadele van 'n bepaalde vertelperspektief oorweeg.

Pogings om die vertelsituasie te orden, en/of die verband tussen verteller en fokalisator aan te dui, word onder andere deur Genette (1988:114-129) voorgestel. Ek vind egter Knight (1997:133) se skema verhelderend en besonder toepaslik ten opsigte van karaktervoorstelling.

	Central character		Other characters		Person		
	Seen from:				1 <sup>st</sup>	2nd	3 <sup>rd</sup>
	Inside	Outside	Inside	Outside			
Omniscient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *		<input type="checkbox"/>
Limited omniscient	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
Detached		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>
Single character subjective	<input type="checkbox"/>			<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Single character objective		<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/> *	<input type="checkbox"/> *	<input type="checkbox"/>
Multiple character	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>		<input type="checkbox"/>

\* rare

**Tabel 4.1 Vergelyking van verskillende vertelsituasies soos voorgestel deur Knight (Knight, 1997:133)**

Knight (1997:133) onderskei tussen ses vertelsituasies (alwetend, beperk alwetend, verwyderd, enkelkarakter subjektief, enkelkarakter objektief en veelvuldige karakter) en bring dit in verband met die persoon (1e, 2e en 3e). Hy toon telkens aan hoe die sentrale

karakters en ander karakters beskou kan word (van binne of buite) en vergelyk die gebruik van perspektief met die keuse van 'n kameralens:

"Your choice of viewpoints will be determined by how much you want the reader to see, and in what detail – you will choose a viewpoint as a photographer might choose a lens for the particular job he has to do. The omniscient viewpoints are like wide-angle lenses; the detached viewpoint is like a telephoto lens – it can observe sharply, but from a distance; and the single- and multiple-person viewpoints are like portrait lenses" (Knight, 1997:127).

Die kenmerke van die vertelperspektiewe kan kortliks saamgevat word:

#### **a. Alwetende verteller**

Die alwetende verteller is nie beperk ten opsigte van tyd en ruimte nie. Dié perspektief bied toegang tot verskeie karakters se uiterlike voorkoms en handeling sowel as binnelewe. Hierdie vryheid kan kennis van die verlede en toekoms van die karakters insluit. Die verteller kan ook kommentaar oor die karakters lewer. Hierdie perspektief toon ooreenkoms met 'n overte verteller (vgl. 4.3.2.3).

#### **b. Beperk alwetende verteller**

Dié perspektief beskik oor dieselfde vryheid as die alwetende verteller, maar word beperk tot die innerlike van slegs een karakter. Knight (1997:125) vind die perspektief nuttig wanneer slegs toegang tot een karakter se bewussyn nodig is, maar dié sentrale karakter ook van buite beskryf moet word. Hierdie vertelsituasie word dikwels slegs ter oriëntasie van die leser gebruik, en word daarna vervang met 'n enkelkarakter perspektief (Knight, 1997:126).

#### **c. Verwyderde gesigspunt**

Met die vertelwyse het die verteller (en leser) nie toegang tot die innerlike lewe van enige karakter nie – "we are simply floating, invisible observers". Dit kom ooreen met die gebruik van 'n kovertte verteller. "The difference between this and the 'narrator viewpoint' I

talked about earlier is that the narrator has disappeared; rather than feeling that the story is being told to you by somebody, you have the impression that you are seeing and hearing the events as they take place, as if you were present but invisible in the room" (Knight, 1997:126). Verwante terme is kamera-oog en objektiewe standpunt.

Alhoewel die personale standpunt aan die orde van die dag is, word die ouktoriële (alwetende) verteller steeds in KJV aangetref. In dié vertelsituasie waar die verteller oor aansienlik meer vryheid beskik, word die karaktervoorstelling beïnvloed deur die mate van vryheid van die verteller (vgl. 4.3.2.3 i.v.m. die herkenbaarheid van 'n overte verteller).

Die bogenoemde vertelstandpunt hou heelwat voordele in: Die verteller se outoriteit word makliker aanvaar, karakters kan regstreeks bekend gestel word (byvoorbeeld deur blok-beskrywings) en inligting oor die voorkoms, handeling, gedagtes, gevoelens en verlede van die karakter kan sonder omhaal van woorde verskaf word. Die moontlikheid van opsomming kan die verhaalgang versnel, bydra dat 'n verhaal oor 'n langer tydperk kan afspeel, en karakters oor 'n groter tydspan uitgebeeld kan word. Deur wisseling tussen karakters en verslag van wat karakters nie dink of sê nie, is die verteller in staat om verskillende standpunte teenoor mekaar te stel. Die funksies van kommentaar soos interpretasie, oordeel, veralgemening en kommentaar kan benut word om leiding aan die leser te verskaf en begrip van menslike gedrag by te dra (vgl. Hoofstuk 3).

#### **d. Enkelkarakter perspektief**

Hierdie vertelstandpunt is beperk tot die gesigspuntkarakter. Soos reeds aangetoon kan die personale standpunt sowel vanuit die eerste- as die derdepersoonsperspektief hanteer word (eerstepersoonsverteller/derdepersoonsverteller). Knight (1997:128) tref 'n verdere onderskeid tussen *subjektiewe* en *objektiewe* vertelwyse. Laasgenoemde kom egter so grootliks ooreen met die *verwyderde gesigspunt* dat ek dit eerder buite rekening laat. Die personale perspektief bied direkte toegang tot die gedagte en gevoelslewe van die karakter, maar kan nie die karakter van buite beskryf nie. Eweneens kan ander karakters deur die gesigspuntkarakter beskou en beskryf word, maar nie wat hulle dink of voel nie. Die voorstelling van karakters word hierdeur geraak.

Omdat 'n karakterfokalisator nie direkte toegang tot ander karakters se *gedagte-* en *gevoelslewe* nie, sal dié aspekte só voorgestel moet word sodat die sentrale karakter (of die leser) die nodige inligting uit die karakters se handeling of voorkoms moet kan aflei. Hierdie inligting word dus onregstreeks deur uitbeelding verskaf. Direkte voorstelling kan meestal slegs geskied as die karakters die geleentheid gebied word om hul mening te lug, soos byvoorbeeld in gesprekke met ander karakters, deur briefwisseling, gevonde dagboeke, ensovoorts. Newekarakters se *voorkoms* en *handeling* word deur die personale fokalisator waargeneem, terwyl voorstelling van sodanige karakters se *verlede* berus op inligting waaroor die karakterfokalisator logies oor beskik; andersins moet dit op 'n indirekte manier verskaf word. Newekarakters se *handeling* en *voorkoms* kan deur die fokalisator waargeneem word, terwyl *die handeling* en *voorkoms* of doelbewus beskryf kan word of implisiet gebeeld moet word:

(Uit tabel 4.1 blyk dat die tweedepersoonsverteller ook moontlik is. Dit is egter 'n vertelwyse wat selde in KJV aangetref of vir die volle duur van 'n verhaal volgehou word. Kortere gedeeltes kom wel voor. Preller se *Jy en*-reeks kan as 'n voorbeeld hiervan beskou word.)

Voordele van die personale standpunt is dat 'n gelykwaardige leser makliker in die subjekposisie betrek word, identifikasie geredeliker plaasvind, die fokus verskerp kan word, dieper in die gedagte- en gevoelslewe van die gesigspuntkarakter gedelf kan word, ensovoorts.

Ten opsigte van die ek-verteller wys Knight (1997:127) daarop dat die karakter soms direk met die leser (implisiete leser) praat en ander kere slegs herinneringe neerskryf. Daar is egter veel meer moontlikhede beskikbaar. Soos uit 4.5.3.2.4 blyk, kan die verteller ook optree sonder dat daar enige blyke is dat hy/sy van die verteldaad bewus is. Die enigste verskil van die enkelkarakter-subjektief (karakterfokalisator) is dikwels net die verwysing na die persoon (ek/sy) en enkele stilistiese kenmerkendhede.

#### **e. Veelvuldige karakter**

Benewens die "suiwer" vertelsituasies, het heelwat verhale 'n wisselende perspektief. "This is nothing but a series of single-character episodes strung together, each with a

different viewpoint character" (Knight, 1997:129). Roos (1992:379) gebruik die term *multiperspektiewe* om die gebruik van verskillende fokalisators, vertellers en subperspektiewe van karakters aan te toon. Volgens haar dramatiseer dié vertelvorm die motief van die onkenbare mens en sy relatiewe werklikheidservarings.

In KJV word multiperspektiewe dikwels gebruik om die beperkinge van die enger fokus van die personale standpunt te oorbrug. Skrywers voel soms beperk deur die eng fokus van 'n jeugdige. In 'n poging om 'n volledige beeld van volwassenheid te kry, word dan gebruik gemaak van volwasse karakters of perspektiefwisseling tussen kinder- en volwasse karakters. Volgens Chambers (1990:99) slaag dié tegniek selde. 'n Gedeelde fokus tussen 'n tiener en volwassene in *Noem my Zol* (Wille Martin) veroorsaak volgens Steenberg (1985:85) dat die struktuur van die verhaal aangetas en dit oortuigingskrag as jeugverhaal verloor. Vir Ellis (1988:100) is dié 'n "goeie voorbeeld . . . van 'n gebrek waaraan talle ander jeugverhale mank gaan".

Waar die meeste handleidings dit eens is dat lesers abrupte wisseling tussen karakters verwarrend kan vind (byvoorbeeld Card, 1988:158), verskil Aiken (1982:8) hieroor: "Indeed I personally use that technique quite a lot, leaving one set of characters in some awkward predicament while transferring to others, in order to heighten tension. And I have not noticed that the books in which I have done this sell any less well than those with a single continuous narrative line." Waarskynlik hang die sukses van 'n betrokke vertelsituasie, soos trouens alles in skryfkuns, van die talent en vaardigheid van die individuele skrywer af (vgl. Lukens, 1995:142).

Wanneer verwisseling tussen hoofstukke plaasvind, vergemaklik dit die oriëntering van die leser. In KJV tree twee of meer karakters soms om die beurt as gesigspuntkarakters op. In hierdie geval word die aard en voordele van die personale fokalisator behou, maar beperkinge ten opsigte van tyd, plek, oogklapbeskouing, ensovoorts, in 'n mate ondervang. 'n Sentrale karakter kan nou byvoorbeeld deur 'n ander karakter van buite gesien word, karakters se optrede deur 'n ander in perspektief geplaas word, en verhoudinge meer genuanseerd uitgebeeld word. Hierdie verwisseling kan ook tussen eerste- en derdepersoonsvorme plaasvind. In *Boom bomer boomste* (Elsabe Steenberg) tree Philla en Helet om die beurt as karakterfokalisator en ek-verteller op.

Verwisseling tussen vertelinstanties, perspektief en fokalisasie kan ook in kleiner gedeeltes voorkom. In *Die Webraaisel* (Henning Paulsen) word die leser telkens met (hoofstuk-) opskrifte ten opsigte van die ruimte en tyd georiënteer, byvoorbeeld *Jan-Adriaan se huis, Pretoria:16:45*. Dit verskaf ook 'n aanduiding wie die gesigspuntkarakter in dié betrokke gedeelte is. Hy maak verder van ingebedde vertellers gebruik deur e-pos boodskappe (tipografies voorgestel soos dit op die rekenaar verskyn).

Aangesien die *ek-verteller* in KJV eiesoortige kenmerke vertoon, word dit in meer detail hanteer. Hierin steun ek veral op die insigte van Wybenga (1983).

#### 4.5.3.2 Ek-verteller

*"If there is any point to using a first-person narrator, it is in order to experience everything through his perceptions, colored by his attitudes, driven by his motives"*  
(Card, 1988:153).

Alhoewel die ek-vertelling (eerstepersoonsverteller) op die oog af na 'n eenvoudige vertel-situasie kan lyk, bestaan daar baie verskillende vertelmoontlikhede – vandaar ook die gebruik van terme soos *ek-spreker* en *ek-perspektief* (vgl. byvoorbeeld die gebruik van die ek-verteller in *Droomwa* en *Skilpoppe* van Barry Hough).

Wybenga (1983:10) wat haar meesterstudie oor *die kind as ek-verteller* onderneem het, gaan van die veronderstelling uit dat die verteller en fokalisator in hierdie geval dieselfde identiteit het.

As gevolg van die isolering van die ek-figuur bestaan 'n korrelasie tussen die ek-vertelling en bepaalde temas. Volgens Wybenga (1983:30) oorweeg die bestaansprobleme ten opsigte van die ek-figuur. Aspekte soos identiteitskrisis, eensaamheid, afgeslotenheid en ernstige geestesprobleme word dikwels aangeraak. Wyndham (1972:46) se opmerking – "teens and 'tweens who are apt to be more interested in subjective thoughts, do respond favorably to first person tales..." – bevestig dat dié vertelwyse hom veral tot sekere temas leen en waarskynlik vir ouer kinders toegankliker is as vir jonger kinders. Die toenemende gebruik van die ek-verteller het verruiming gebring sodat dié vertelwyse tans vir bykans

enige tema gebruik word. Die aanwending van die jeugdige se taalgebruik wat ek-vertellings toegankliker maak het (Lukens, 1995:142), het waarskynlik hiertoe bygedra.

Vier strukturele kenmerke van die ek-vertelling wat Wybenga (1983:31-46) onderskei, raak myns insiens ook die aspekte van karakters en karaktervoorstelling.

#### 4.5.3.2.1 Twee tydlae, twee ekke

Die tradisionele ek-vertelling maak gebruik van 'n ouer verteller wat vanuit die hede retrospektief oor die jonger self vertel. Dié situasie hou vanselfsprekend 'n ongelykheid ten opsigte van kennis, ervaring en persoon van die verteller en fokalisator in. Die vertellende ek het as gevolg van hierdie gedistansieërdheid 'n olimpiese uitsig oor die verlede en 'n alwetendheid ten opsigte van eie geskiedenis (Wybenga, 1983:32). Deur die objek-tiveringsfunksie is dié verteller in staat om die eie groeiproses as persoon te beskryf, asook om kommentaar te lewer, te bespiegel, te antisipeer en te moraliseer (vgl. 4.3.2.3).

Die twee tydlae kan duidelik van mekaar verskil ten opsigte van tyd, inhoud, styl en die "persoonlikheid" van die karakter. Hiermee saam kan die verskillende lae duidelik onderskei (en pertinent op gewys) word, of kan dit onopvallend funksioneer. In *Droomwa* (Barry Hough) word die leser in die eerste vier paragrawe deur 'n terugskouende (volwasse?) ek-verteller georiënteer. Hierna neem die jonger karakter as belewer oor. Alhoewel die ouer verteller ook elders deur die verhaal as redigeerder teenwoordig is, is dit nooit op 'n opvallende wyse nie.

Die agternaperspektief betrek veral die tematiek van rypwording en ontnugtering (Roos, 1992:380). By KJV sal die tema van rypwording waarskynlik prominent wees, alhoewel ontnugtering dikwels deel van groeiproses kan uitmaak. 'n Voorbeeld hier is *Don't panic mechanic* (Jenny Robson).

Indien die verteller egter deur die jonger self fokaliseer, doen hy afstand van die bevoorregte posisie en sal hom as belewende karakter waarskynlik in 'n hoë mate van selfontleding weerhou. Gewaarwordinge sal eerder op dramatiese en dinamiese wyse weergegee word. Wybenga (1983:34) meen dat die akteursteke (personetekste) in so 'n mate mimeties kan wees dat dit as dramatiese monoloog beskou kan word.

Die uitbeelding van karaktergroei van die ek-verteller kan volgens Stephens (1992:281-182) hoë eise aan die skrywer stel: "The problem is to find strategies which will represent growth, rather than just present it, which will demonstrate it, rather than merely assert it." Hy (Stephens, 1992:281-182) bevind dat "(t)he conventional strategy is to situate the character within a complex of social practices so as to construct a number of self-other interactions."

Die feit dat 'n karakter 'n behoefte aan vertelling ervaar, is reeds karakteropenbarend, terwyl die tydsverloop tussen die vertelling en aanvanklike gebeure verder betekenisvol kan wees. Oor die ouderdom van die ek-verteller is Skønsberg (1985:27) van mening: "(T)here seems to be no criteria for the choice of age or sex of the narrator, but the younger the I is, the more difficult will it usually be to tell a convincing story. Not only may want of words and concepts be a hindrance, but the restricted experience of the child will set severe limits to the story."

Ek-vertellings het in die verlede grootliks gebruik gemaak het van raamtegnieke soos byvoorbeeld die ontdekking van 'n dokument, die besluit om 'n dagboek te hou, 'n verslag oor 'n buitengewone gebeurtenis of medereisigers wat mekaar se stories verneem. "These possibilities are still legitimate, but we grew up with instant images and disembodied voices and we are ready to accept stories which simply begin" (Reed, 1991:56,57).

#### **4.5.3.2.2 Randfigure en relatiewe werklikhede**

Die ek-fokalisator leen hom tot die uitbeelding van die bestaanskrisis van die randfiguur en dus ook tot diepgaande karakterstudie (Wybenga, 1983:36): "Die tradisionele ek-vertelling bied die moontlikheid om die werklikheid van 'n enkele karakter te plaas teen die ander werklikheid van die maatskappy of 'n ander karakter. Die gebruik van meervoudige vertellers in dieselfde teks het gewoonlik ook die doel om verskillende werklikhede teenoormekaar te stel."

Hierdie gebruik word geïllustreer in *Boikie, you'd better believe it* (Jenny Robson). Hierin is die ek-verteller aanvanklik baie krities teenoor sy pa, maar kom hy stelselmatig tot insig sodat hy aan die einde van die verhaal met veel meer begrip en deernis na sy pa kyk en hy sy eie gekleurde visie erken.

Alhoewel die ek-verteller in KJV soms 'n buitestaander kan wees, sal 'n eksistensiële buitestaanderfiguur met kenmerke soos totale vervreemding en lewensmoegheid nie deur die kind begryp word nie. "'n Teks waar die kind as randfiguur optree, sal dikwels meer 'n aanklank vind by 'n ryp en ervare leser. Omdat die kinderleser soos die kinderfokalisator sal kyk, sal hy waarskynlik ook nie weet wat hy sien nie. Die rol wat ironie speel in die kind se manier van kyk, sal dus maklik by hom verbygaan" (Wybenga, 1983:37).

Volgens Roos (1992:379) is satire dikwels die resultaat van 'n grondliggend perspektief-verskil – byvoorbeeld wanneer karakters volledig en van buite die vertelling beoordeel word. So 'n vertelwyse sal myns insiens nie deur die meeste jeugdige lesers waardeur word nie. Die kind vir wie lees 'n intenser ervaring as vir 'n volwassene is, en wat hom of haar sterk met karakters en gebeure identifiseer, kan deur dié subjekposisie sêlf die objek van satire word – 'n ongemaklike posisie wat die jong leser eerder sal vermy. Wanneer die jeugdige ek-verteller egter aan die woord is en met homself en ander spot, is die hef in sy (en dus ook die leser) se hand.

In KJV word die ek-verteller dikwels as 'n selfbewuste karakter met 'n ironiese blik op die lewe geteken. Hier is nie die "lydende" persoon (tipies van die ek-verteller) aan die woord nie, maar die jeugdige wat met humor na die bekende wêreld rondom hom kyk. Dié tipe abstraheringsvermoë gaan met kognitiewe ontwikkeling gepaard (vgl. Hoofstuk 2). Nieu-karakters word soms met die oordrewe kritiese houding en humor van 'n tiener waargeneem en geëvalueer.

#### **4.5.3.2.3 Nie-noodwendigheid van intimiteit**

In die tradisionele ek-vertelling word òf die verteller òf die fokalisator sterker belig. Indien albei 'n aktiewe rol speel, kan die leser hom moontlik moeiliker met een van die "karakters" identifiseer omdat hy van onmiddellike beleving uitgesluit word en van die twee tydlae bewus moet bly (Wybenga, 1983:39).

Smuts en Smuts (1997:117) probeer die vraag beantwoord of die ek-vertelling verhullend of ontblotend, die afstand tussen leser en karakter verklein en of dit eerder 'n tegniek vir distansiering is. Hulle kom tot die gevolgtrekking dat die vertelwyse albei funksies kan vervul. Die mate waarin die ek-verteller self aan gebeure deelneem of slegs 'n getuie

daarvan is, speel hierin 'n rol. In kontemporêre KJV word die ek-verteller veral aangewend om die afstand tussen karakter en leser te verklein (vgl. Hoofstuk 6).

Voortdurende innerlike beleving deur die ek-verteller kan veroorsaak dat die leser die karakter moeilik kan konkretiseer. 'n Wyse waarop hierdie karakter 'n eie "persoonlikheid" kan verkry is deur die taalgebruik: "Een van die dissiplines waarby die outeur van die ek-vertelling hom moet neerlê, is om die persoonlike taalstyl van sy ek-figuur vol te hou tot op die laaste bladsy" (Wybenga, 1983:45). Lang dele volgehou in getemperde styl kan egter eentonig word, en kan identifikasie met die verteller of fokalisator inhibeer (Wybenga, 1983:46). 'n Karakter van buite geteken maak sodanige karakter makliker herkenbaar. Jenny Robson slaag in *Don't panic mechanic* om MacKenzie baie konkreet voor te stel, die natuurlike verwysing na sy voorkoms (veral die ooggebrek), sy kenmerkende taalgebruik en beskrywing van die onmiddellike omgewing dra waarskynlik hiertoe by.

As vierde strukturele aspek noem Wybenga die verwantskap met nie-fiksionele vorme. Hiermee saam hoort, myns insiens, *selfbewuste* en *onbewuste vertellings*.

#### **4.5.3.2.4 Verwantskap met nie-fiksionele vorme; bewustheid van verteladaad**

Sedert die sestigerjare het groter realisme in die literatuur ingetree (Wybenga, 1983:47). Die ek-vertelling is by uitstek geskik vir lewensgetroue uitbeelding van die werklikheid – vandaar ook die affiniteit met nie-literêre vorme soos die ooggetuieverslag, en ooreenkomste met outobiografie (Wybenga, 1983:47).

Die karakter kan bewus wees van sy vertelling en 'n toehoorder aanspreek – hetsy binne of buite die storie. Die verteller kan byvoorbeeld bewustelik gebeure opteken met die bedoeling dat dit deur òf homself in 'n latere stadium òf 'n ander gelees moet word. In dié geval kan die verteller selfs kommentaar oor die vertel- of skryfadaad lewer. In die geval van 'n intradiëgetiese toehoorder word 'n medekarakter as toehoorder betrek. Die mate waarin die ek-verteller van sy vertelling bewus is sal karaktervoorstelling beïnvloed.

'n Selfbewuste verteller sal makliker en waarskynliker regstreekse inligting oor homself verskaf (byvoorbeeld oor sy voorkoms of eienskappe) – dus eksplisiete voorstelling. Dieselfde verteller word egter implisiet voorgestel deur die wyse waarop hy/sy die wêreld,

gebeure en mense rondom hom ervaar en daarop reageer. Die feit dat 'n karakter *wil* vertel, asook die rede daarvoor, is verder deel van implisiete karaktervoorstelling. "In choosing a first-person narrator you should have in mind what his reason is for telling the tale; tale-telling is part of his character" (Card, 1988:147). Alhoewel die rede nie noodwendig verduidelik hoef te word nie, reken Card (1988:147) dat dit wel belangrik is, aangesien dit tot die fokus en struktuur van die verhaal bydra: "(I)t will help establish which events the character would tell and which she would leave out, which she would lie about and which she would tell straight."

Onbewuste ek-vertelling toon sterk ooreenkomste met dramatisering. Hier word die illusie geskep dat die karakter nie van sy verteldaad of 'n toehoorder bewus is nie. Dié verteller sal waarskynlik meer aannames (4.3.2.3) maak, en nie verduidelikings of toeligting verskaf nie, sodat heelwat ooreenkomste met die karakterfokalisator aangetoon kan word.

In albei dié vertelwyses, naamlik selfbewuste en onbewuste vertelling, kan ander karakters implisiet of eksplisiet voorgestel word. Om 'n objektiewe beeld van die ander te gee, kan die ander karakters byvoorbeeld deur beelding voorgestel word. Newekarakters kan ook in dialoog hul eie mening gee.

Die ek-vertelling stel besondere eise aan die leser (Wybenga, 1983:77): "Die tendens by die ek-verteller om in die vorm van 'n blote verslag te vertel, om te vertel sonder kommentaar en selfanalise (nog meer so by die kinder-ek-verteller) stel bepaalde eise aan die leser. Hy moet kommentaar lewer en analiseer. [. . .] Wat die ek-verteller betref, word die verantwoordelikheid van die leser steeds groter omdat so 'n verteller noodwendig subjektief oor homself moet oordeel. Wat hy meedeel is dus nie altyd betroubaar nie."

Om dié probleem van subjektiwiteit te oorbrug, moet die skrywer 'n korrektief verskaf: "By suiwer ek-vertelling moet die abstrakte outeur sy lesers op 'n manier wat natuurlike en geïntegreerd met die teks is, bewus maak van sy karakter se emosionele versperrings. So sal die leser in staat wees om tot 'n redelike objektiewe beeld van die ek-verteller te kom" (Wybenga, 1983:78).

Jong kinders wat so pas hul eie identiteit ontdek het, kan probleme ervaar met 'n vreemde "ek" in die storie (Lukens, 1995:142) en om 'n *ander ek* as subjektiewe belewer te aanvaar.

Die áandrang op realisme kan ook vir dié kinders bedreigend wees – hulle verkies dalk eerder die veiliger verwyderdheid van 'n "storie", en karakters wat in 'n eie wêreld leef. 'n Volgehoue onbetroubare verteller kan tot totale verwarring by die kind lei. Ouer kinders geniet dikwels die ironie en selfspot wat kenmerkend van sommige eerste persoonse vertellings is.

#### **4.5.3.3 Verdere implikasies van die gebruik van die personale standpunt**

##### **4.5.3.3.1 Taalgebruik**

Wanneer die skrywer voor die uitdaging te staan kom om die perspektief van die jeugdige karakter uit te beeld, en die jong karakter as fokalisator gebruik, is een van die besluite wat geneem moet word, dié van taalgebruik.

Skønsberg (1985:25) wys daarop dat die kinder- en jeugboekskrywer sy taalgebruik dermate moet vereenvoudig dat dit by die ouderdom van die leser aanpas, terwyl verdere keuses ook hieromtrent uitgeoefen word: "They may, for instance, employ a neutral, grown-up language in the narrative parts, and try to copy the vernacular of young people in the dialogue. Or they may use the one or the other kind of language all through the book." *Konseptuele fokalisasie* behels nie noodwendig dat gedagtes in spreektaal uitgedruk word nie.

Om die jeugdige se idioom te gebruik kan help in die skep van realisme en die effek dat die jeugdige karakter die belewer is. Op dié wyse word dit deel van karaktervoorstelling. Die gebruik van 'n jeugdige idioom kan ook hinderlik wees, en dit kan soos aangedui (4.4.3), tot verskraling van idee en inhoud lei. Cart (1996:252) spreek hom uit oor die gebruik van die adolessente ek-verteller: "Whether you agree that style is unessential, one reason for its rarity in young adult literature is the conventional use of the first-person adolescent voice as narrator. For this device encourages the colloquial, the declarative, the conversational, and *discourages* adventurous diction or syntax, imagery, figurative language, rhythmic or aesthetic expression. Reader empathy seems to demand the sacrifice of literary style."

Die gebruik van die jeugdige se taalgebruik is nie beperk tot ek-vertellings nie. Twee voorbeelde ter toeligting. In albei dié verhale speel die rekenaar (speletjies of internet) 'n belangrike rol. Albei verhale vorm deel van reekse deur Perskor uitgegee.

"By die hokkie links is 'n meisie met swart hare in swart klere besig. Haar hare is swart gedye om ekstra swart te wees, en sy dra sulke kopbeenoorringe. 'n Regte egte goth, dink Tulasie.

Toe hy tot by haar kom, kyk sy vir hom. Haar oë is donker opgemaak en haar gesig is so wit soos 'n spook s'n. Hy weet sy dink sy lyk super cool. Shame!

Is dit vir háár wat hy moet sien? Moet hy vir háár die kode gee? Maar sy gee hom dan nie 'n kans nie, sy warra-warra net aan en aan op die foon. Toe sy weer opdraai en na Tulasie langs haar staar, besluit hy hy gaan haar toets:

Hy glimlag op sy mooiste. 'Freak?' sê hy die kodewoord.

Die goth-meisie reageer heeltemal anders as wat hy verwag het. Sy blaas 'n gasket en fréák heeltemal uit. Sy dink obviously hy bedoel sý is 'n freak" (*Die Webraaisel*, Henning Paulsen, 1997:45).

"Dirk voel hoe sy ore begin suis. Letitia het hulle gesien. Sy kyk reguit vir hom. En haar oë lyk soos twee brandende kole vuur. Soos die Medusa s'n, flits dit deur Dirk se gedagtes. Sy gaan hom in 'n lyk verander met daardie kyk. Daar is 'n glimlag om haar mond. Sy tuit weer haar lippe, maar dit lyk eerder asof sy dit aflek" (*Betowering*, Vincent Swart, 1996:41).

In die eerste voorbeeld word, deur gebruik van tienerspreektaal en Engelse woorde, die effek van 'n jeugdige belewer versterk. In hierdie geval is dit 'n swart karakter, Tulasie. Die gesprekke tussen Tulasie en sy pa vind hoofsaaklik in Engels plaas. Die tweede voorbeeld maak van neutraler taal gebruik. Die leser wat deur dié tekste opgebou word, is verskillend.

'n Ek-verteller is in die volgende gedeeltes aan die woord:

"Ek sien haar al van ver af. Ek is lus om te fluit, miskien sal sy dan opkyk, my sien en aangehardloop kom, in my arms in.

Maar sy kyk nie op nie, dit lyk of sy sit en lees, buite op die stoep in die son. Ek kan haar hare sien blink. Eenkeer sien ek haar opkyk, nie reguit na my toe nie, maar ek is seker sy sien my, maar sy bly sit, maak kastig of sy my nie sien nie.

Ou karretjie wiggat, ek is lief vir jou.

Selfs as ek die trappies oloop, kyk sy nog nie op nie." (*Bakgat, en wat dan van my?* Hans du Plessis, 1995:95.)

"Die kinders wat by die hek uitgekom het, het geleidelik minder begin word. Jy was onder die heel laastes. Ek het jou van die oggend af onthou, toe die hoof jou na die verhoog geroep het omdat jy een of ander klavierkompetisie gewen het. 'Hy dink hy is God,' het die meisie wat voor my in die saal gesit het vir haar vriendin gefluister.

Jy het in my rigting gekyk toe jy by die hek verbykom, maar dit het nie gelyk of jy my sien nie. Jy het my half skuldig laat voel, asof ek op 'n plek staan wat eintlik aan jou oë behoort. Hy lyk soos die Griekse god voorop my Latyn-handboek, het ek gedink. Net meer geïrriteerd. Ek kon dit nie regkry om my oë van jou af weg te neem voordat jy om die hoek verdwyn het nie." (*'n Baie lang brief aan Rolf*, Fransi Phillips, 1993:1–2.)

#### **4.5.3.3.2 Karakterdimensies, hiërargie en bevolkingsafname**

Die gebruik van die personale standpunt hou die moontlikheid in dat die gesigspunt-karakter baie genuanseerd uitgebeeld kan word; hiermee saam kan dit tot "vervlakking" in die uitbeelding van ander karakters lei. Dié moontlikhede en gebruik van hierdie vertelwyse hou verband met die verandering en prominensie van sekere subgenres (vgl. Hoofstuk 6).

'n Jeugdige gesigspuntkarakter bied goeie geleentheid om persoonlikheidsnuanses en groei in dié karakter uit te beeld. Die fokus en omvang (lengte) van jeugverhale (Donelson & Nilson, 1989:55), bring mee dat ander karakters vlakker uitgebeeld word, en neig om staties te bly. Besware teen eenvlakkige en statiese uitbeelding van ouers en ander nuwe-karakters hou waarskynlik nie met dié beperkinge van verstelstandpunt en verhaalomvang rekening nie, om nie eers van die selfsug-geneigdheid van 'n identiteitsoekende tiener te praat nie! (vgl. Hoofstuk 6).

Waar die personale vertelsituasie die individu bevoordeel, kan dit tot bevolkingsafname lei. Kenmerkend aan die verandering in KJV is die fokus op die enkeling (Steenberg, 1992:203). Peck (1994) is 'n skrywer wat byvoorbeeld baie waarde aan die enkeling heg. Die groep of bende wat vroeër algemeen voorgekom het, het grootliks verdwyn. Dit behoort interessant te wees om die verband tussen vertelsituasie en gesinsgrootte na te gaan.

Die beperkinge van die personale fokalisator oefen ook 'n invloed op die illusie van realisme uit. Stephens (1992:152) spreek kommer uit oor die "ander as objek". Dis egter kenmerkend aan menslike gedra om ander groepe te stereotipeer (Donelson & Nilson, 1989:55-60), terwyl kinders ook nie noodwendig oor die kognitiewe vaardighede beskik om die subjekposisie van 'n ander persoon te begryp nie. Die eise van realisme kan dus bots met dié van idealisme (vgl. Hoofstuk 2 en 5).

#### **4.5.3.3.3 'n Kind wil speel én leer**

Een van die motiverings vir lees is om mensekennis op te doen (Tucker, 1981:145). Die personale vertelwyse maak gebruik van 'n jeugdige met beperkte mensekennis en -insig. 'n Korrektief (en as plaasvervanger van die overte "volwasse" verteller) word dikwels aangetref in ouer karakters wat as mentors optree. Opvallend is dat dié mentor selde 'n ouer is (vgl. Hoofstuk 6).

Daar is reeds aangetoon dat die personale standpunt tot die verkleining van die vertelafstand en tot 'n meer genuanseerde karakterbeelding kan bydra – dus tot voordeel van die beelding van die gesigspuntkarakter. Dié diepgang kan egter ten koste van 'n boeiende verhaalverloop wees (Steenberg, 1992:193). Hierdie tendens wat in 'n mate in navolging van volwasse werke is (Steenberg, 1992:193), kan besonder gepas wees vir sekere vorme van realistiese verhale, maar nie noodwendig in die leesbehoefte van alle jong lesers voorsien nie. Die verband tussen vertelsituasies en subgenres word in Hoofstuk 6 hanteer.

#### **4.5.3.3.4 Skep van karakters**

Die gebruik van die personale standpunt stel bykomende eise aan die skrywer en dié se identifisering met die karakter. Opmerkings soos die volgende word dikwels aangetref:

"Die skrywer van jeugverhale moenie net terugkyk en onthou met betrekking tot sy eie tyd van tiener-wees nie; hy moet as 't ware terugsak deur sy lae van grootmens-wees totdat hy weer 'n jeugdige is en vanuit die gesigspunt en ervaring van so 'n twaalf- tot vyftienjarige kan skryf" (Steenberg, 1992:153).

"Die essensie van skryf vir adolessente lê dus in 'n aanbieding vanuit die *perspektief* van die adolessent en nie dié van die outeur nie. Om *realistiese* fiksie te kan skryf, moet die outeur 'n aanvoeling vir die jeugwêreld van die adolessent hê oor wie en vir wie hy skryf. 'n Volwasse outeur in 'n kultureel uiteenlopende samelewing wat byvoorbeeld nie die leefwêreld van die verskillende adolessente verken nie, sal nie multikulturele situasies kan uitbeeld nie" (Meyer, 1988:27).

#### 4.6 SAMEVATTING

'n Skrywer skryf om gelees te word. Om die leser by die verhaal te betrek, moet 'n verhouding deur die teks met die leser opgebou word. Die skrywer oefen, op grond van sy idee van die leser, keuses uit – byvoorbeeld ten opsigte van die genre, tema, storie, karakters, wyse waarop die verhaal vertel word en taalgebruik.

Wanneer 'n teks beskou word, kan afleidings gemaak word oor die leser wat in dié teks opgebou is (implisiete leser), asook die houding van die implisiete skrywer teenoor die geïmpliseerde leser: Word die effek deur die teks gelaat dat daar op die leser neergesien word, of word die leser as gelyke beskou? Is 'n begeleier, maat of samesweerder agter dié teks aan die woord? Is die boek uit en uit vir kinders bedoel, of is die idee ook dat volwassenes plesier daaruit moet put? Deur die keuses wat die skrywer maak, bou hy/sy aan 'n bepaalde leser in die teks.

Die *vertelstrategie* kan as die skrywer se meestersplan ten opsigte van die verhouding met die implisiete leser beskou word. In die meeste gevalle is hierdie nie doelbewus beplan nie, maar die resultaat van die keuses wat uitgeoefen is. Die aanwending van genrekonvensies lei byvoorbeeld in tienerromanses en -reeksverhale tot die gewenste resultaat (vgl. Hoofstuk 6).

Die wyse waarop die storie vertel word bepaal in hoë mate watter leser in die teks opgebou word. Is daar 'n verteller wat heelyd aan die woord is en die storie rig, of speel die gebeure voor die leser af? Is die verteller buite die storiegebeure, of vertel een van die karakters self die storie? Wissel die verskillende *vertelinstanties* mekaar af sodat elkeen 'n spreekbeurt kry? Word karakters slegs van buite beskou, of is daar regstreekse toegang tot hulle innerlike lewe? Wat is die balans hiertussen? En dies meer. Die wyse waarop al dié moontlikhede in 'n bepaalde teks funksioneer, noem ek die *vertelsituasie*.

Die vertelsituasie wat in 'n mate die norm in KJV geword het, is dat die verhaal vanuit die perspektief van 'n jong hoofkarakter aangebied word (ek-verteller of karakterfokalisator.) Die "verteller" het grootliks in die agtergrond verdwyn (kovert vertelling).

Die keuse van 'n vertelsituasie en vertelinstantie bepaal hoe karakters voorgestel kan word. 'n Ek-verteller wat 'n karakter in die verhaal is kan byvoorbeeld ander karakters van buite beskryf, maar het nie regstreeks toegang tot wat hulle dink en voel nie. Hierdie verteller kan wel kommentaar oor ander karakters lewer en tot gevolgtrekkings oor hulle kom – sy waarneming sal egter subjektief wees. Die spesifieke karakter wat as gesigspuntkarakter gekies word, bring vir die skrywer verdere moontlikhede en beperkinge mee. Die skrywer moet rekening hou met 'n jong karakter se verwysingsraamwerk, ervaring, taalvermoë, ensovoorts.

Die blote keuse van vertelsituasie en vertelinstantie bepaal egter nie die eindresultaat nie. Die "persoonlikheid" van die gesigspuntkarakter neem vorm aan deur die onderwerp en die fokus van die storie, taal- en stylgebruik, assosiasies en verwysings, ensovoorts. Daar kan byvoorbeeld groot verskille bestaan in die wyse waarop 12-jarige karakters ander mense waarneem en kommentaar lewer. Klop sodanige waarneming met die algemene en populêre sienswyse van kinders (lesers) van dié ouderdom, en word dit in eietydse tienertaal oorgedra, word 'n sekere gemeenskaplikheid gesuggereer en 'n vertrouensverhouding geskep. Die werklike leser wat hierdie siening deel, pas gemaklik in die rol van die implisiete leser in. Die ervaring van die leser kan wees: "Dis soos die lewe is/ dis een van 'ons' wat die storie geskryf het." (Dié uitwerking kan ook verkry word sonder die jeugdige personale perspektief.)

Die skrywer kan die leser se reaksie verder rig (manipuleer). Met 'n enkel gesigspuntkarakter in die teks, word die leser byvoorbeeld verplig om die visie/fokus van dié karakter te deel (vgl. Identifisering Hoofstuk 5). Indien die doel van die skrywer byvoorbeeld is om begrip vir 'n gestremde persoon te verkry, is die aangewese manier om dié karakter die gesigspuntkarakter te maak.

Beperkte vertelperspektief rig die fokus van die skrywer en die leser. Dit stel egter ook besondere eise aan die skrywer wanneer die karakter 'n kind of jeugdige is. As lewensgetrouheid en geloofwaardigheid byvoorbeeld 'n eis van die verhaal is, sal sorg gedra moet word dat 'n gesigspuntkarakter nie gevolgtrekkings oor ander karakters kan maak ten opsigte waarvan hy of sy nie die kennis of lewenservaring het nie. In dié geval moet ander tegnieke bedink word om die karakterinligting oor te dra. Die skrywer moet ook die vermoë van die implisiete en werklike leser in gedagte hou: Is dié leser byvoorbeeld in staat om die nodige afleidings oor karakteroptrede te maak?

Die skrywer het 'n magdom vertelmoontlikhede tot sy beskikking – elke keuse hou gevolge in vir die voorstelling van karakters en die beeld wat die leser van karakters opbou.

"Geskryf vanuit die belewenis van die jeugdige" – vra 'n balanseertoer van die skrywer. Terwyl die skrywer vanuit die perspektief en fokus van 'n bepaalde (jeugdige) karakter skryf, neem hy of sy ook die rol van die implisiete leser in die teks in, en uit die hoek van die oog word die werklike leser dopgehou. En dit kan vir elke teks verskil.

## HOOFSTUK 5

### Identifisering van die leser met die karakter

*In hierdie hoofstuk word die verskynsel van identifisering ondersoek en die implikasies daarvan vir die keuse, skep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges vasgestel.*

#### 5.1 INLEIDING

Betrokkenheid van 'n leser by 'n verhaal word allerweë as belangrik beskou – in KJV is dit een van die primêre eise wat gestel word. Dit word algemeen aanvaar dat identifisering met 'n karakter grootliks tot leserbetrokkenheid en gepaardgaande leesgenot bydra (Harding, 1977:67; Whitehead et al., 1978:208; Card, 1988:163; Van Assche, 1989:63). Wanneer karakterbeelding in KJV hanteer word, kom identifisering van die leser met die karakter telkens ter sprake.

Teoretici is dit egter nie eens oor die definisie, aard, werking en effek van identifisering nie. Aan die een kant word dit beskou as 'n tydelike geïnteresseerdheid in, of betrokkenheid van die leser by 'n karakter wat tot tevredenheid met verhaalafloop kan bydra. Andersyds bestaan die siening dat leseridentifisering met 'n karakter blywende gevolge kan hê en 'n vormende invloed op die individu kan uitoefen. In die lig hiervan is daar stemme wat hulle uitspreek teen diskoers en leesstrategieë in KJV wat identifisering aanmoedig; terwyl ander rigtings juis op identifisering steun ter bereiking van opvoedkundige of terapeutiese doelwitte. Oortuigings soos hierdie hang ten nouste saam met die beoogde funksie en die werking van literatuur.

Die vraag wat in hierdie hoofstuk ondersoek word, is of die lesersidentifisering met karakters 'n invloed uitoefen op of 'n verband vertoon met die keuse, skep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges. Indien dit wel die geval is, sou die bevindinge op die skryfpraktyk van toepassing gemaak kon word.

Om sodanige verband te ondersoek, word tersaaklike uitgangspunte rakende identifisering nagegaan, die werking en funksie van literatuur kortliks beskou, en kenmerkende leesstrategieë van jeugdige vasgestel. Hieruit word bepaal of en indien wel, hóé die karakters in verhale vir die teikengroep hierdeur geraak word. Praktiese implikasies vir die karakterkeuse, skepping en voorstelling word deurgaans aangetoon.

## 5.2 DIE BEGRIP IDENTIFISERING

### 5.2.1 Inleiding

Identifisering met karakters kom gereeld in skryfhandleidings, boekresensies en boekkeurings ter sprake. Die algemene gebruik van dié uitdrukking bring egter mee dat dit selde gedefinieer word. By nadere beskouing blyk dit dat uiteenlopende betekenis daaraan geheg word. Swain (1990:60) beskou dit byvoorbeeld as 'n tydelike geïnteresseerdheid in, of betrokkenheid van die leser by die karakter, wat bydra tot tevredenheid met verhaalafloop. Schram (1985:190) beskou identifisering daarenteen as 'n oorkoepelende proses waarvan empatie deel vorm: "Identifikasie dekt dan naar betekenis zowel de 'eenwording' die bestaan in het opgaan van de lezer in het personage als de 'eenwording' die betrekking heeft op het overnemen van eigenschappen van het personage door de lezer." Hierteenoor meen Chorus (1991:34) dat: "Identificatie houdt niet in dat je je vereenzelvig met de personen in het boek. Het betekent wel dat je je indenkt hoe het zou kunnen voelen, als jou eens zoiets overkwam."

Die verwarring rondom die begrip *identifisering* kan volgens Schram (1985:180) toegeskryf word aan die uiteenlopende beskouinge vanuit die psigologie en die literatuurwetenskap. Whitehead en andere (1978:219) merk op: "It does seem to be the case that for many writers part of the attraction of the term lies in its vaguely technical-sounding associations. In particular the term suggests a link between the novel reader's experience of absorbed sympathy with a fictional character and the psychoanalytic concept of 'identification' as a central process in the formation of personality – specifically, the child's close but largely unconscious emotional bond with a parent or adult as a result of which he is enabled to take into himself certain traits from the other person and to accomplish the sublimation of some of his own instinctual drives."

Dit is waarskynlik weens die assosiasie met die psigologie (veral psigoanalisme) dat die term in 'n mate in onguns verval het, en soms vermy of deur verwante begrippe soos *inlewing*, *meelewing*, *betrokkenheid*, *simpatie*, *empatie* en *omgee vir 'n karakter* vervang word.

Die psigoanalise, Freud, word allerweë as die grondlegger van die begrip *identifisering* beskou (Schram, 1985:180). Veral sy teorie oor identiteitsvorming met toepassing op die Oedipus-kompleks het wye aanhang geniet. Voortbouend op dié teorie word twee wyses van identifisering, naamlik *akkommodasie* en *assimilasie*, onderskei. In die proses van akkommodasie identifiseer die individu hom met 'n ander en pas hy homself hierby aan. Assimilasie behels dat die "ander" by die self aangepas word (Schram, 1985:184). Die term identifisering word ook in die sosiologie en sosiale psigologie gebruik waar dit 'n sterk ontwikkelingspsigologiese karakter het. Dié verskillende teorieë is egter so verweef dat 'n duidelike onderskeid daartussen nie moontlik is nie (Schram, 1985:185). Kingston en White (1967:109) dui byvoorbeeld aan dat die begrippe *identifisering* en *nabootsing* wat vanuit verskillende psigologiese denkrigtings (persoonsteorie en eksperimentele psigologie) gebruik word, in werklikheid dieselfde gedragsverskynsel beskryf – naamlik die neiging van 'n persoon om die gedrag ("actions"), houding ("attitude") en emosies ("emotional responses") van werklike of simboliese modelle te reproduseer.

'n Verwante verskynsel, *empatie*, het ook vanuit die psigologie ingang in die literatuurteorie gevind. Onderskeid word tussen affektiewe en kognitiewe empatie getref. In affektiewe empatie ervaar die persoon dieselfde emosies as 'n ander, terwyl kognitiewe empatie die *begrip* vir 'n ander se emosies, gedagtes en gevoelens behels (Schram, 1985:191; Shantz, 1975:18). Ontwikkelings- en sosiale psigologie bestudeer empatie in teorieë oor sosiale begrip, rol-aanneming en perspektiefaannemingsvermoë (vgl. Hoofstuk 2).

### 5.2.2 Literêre beskouinge oor identifisering

In die literatuurwetenskap kan drie hoofrigtings ten opsigte van identifisering aangedui word: naamlik dié met 'n sterk psigoanalitiese onderbou, dié wat op sosiale leerteorieë steun, en selfstandige denkrigtings (Schram, 1985:194). Die grense hiertussen is diffuus, wat meebring dat dit nie altyd van mekaar onderskei kan word nie en 'n basisopvatting ook nie noodwendig aantoonbaar is nie (Schram, 1985:194,197).

Lesser en Holland se teorieë is verteenwoordigend van die psigoanalitiese opvatting, terwyl die sosialiseringfunksie by Adler sentraal staan (Schram, 1985:195–196). In KJV het die teorie van Harding, wat sterk steun op die psigologiese posisie van die toeskouer ("onlooker"), betreklik sterk prominensie geniet.

Volgens Harding (1977:58-72) behels lees van fiksie twee aanverwante prosesse wat met dié van toeskouer-wees ooreenstem, naamlik *waarneming* (terloops of gefassineer) en *evaluering*. Die mate waarin 'n leser as toeskouer betrokke is, kan wissel na gelang van belangstelling, en is ook sterk afhanklik van die leser se vermoë om hom- of haarself in 'n situasie te plaas (verbeelding).

"The onlooker's observation of other people or of *personae* in fiction and drama may be accompanied by a preference for some, by specially sensitive or full insight into some, by awareness of likenesses between himself and some (not necessarily those he admires), and by a wish that he resembled some. These processes, occurring with all degrees of clear awareness or obscurity, form part of the tissue of ordinary social intercourse as well as entering into the enjoyment of fiction. An adequate account of a reader's attitude to a fictional *persona* may have to include a reference to them all, as well as to the subtler shades and complexities of these broad types of response" (Harding, 1977:67).

As gevolg van die kompleksiteit van die verhouding tussen leser en teks vind Harding (1977:67) 'n enkel term – *identifisering* – ontoereikend. Hy onderskei vier verskillende prosesse, naamlik *herkenning*, *bewondering*, *nabootsing* en *empatie*. In die proses van *herkenning* ontdek die leser ooreenkomste tussen homself en die karakter. *Bewondering* dui op 'n mate van afstand tussen die leser en karakter, terwyl *nabootsing* die navolging van die model (karakter) impliseer. Die verskynsel van *empatie* behels invoeling met die karakter sodat die leser hom- of haarself vergeet. Deur empatie met die karakter kan die leser insig verwerf (Harding, 1962:141-144; 1977:66).

Ná 'n lang beredenering van Harding se standpunte besluit Whitehead en andere (1978:219) dat dié onderskeie terme nie die volle effek van identifisering verduidelik nie. Laasgenoemde outeurs gee egter toe dat die leesproses en leesgenot van twee nou verwefde prosesse afhanklik is, naamlik dié van identifisering en dié van van distansiering. Dié tweeledige karakter van identifisering word in 6.2.3 hanteer.

Dat identifisering met karakters verskillende vorme kan aanneem – ook deur dieselfde kind ten opsigte van dieselfde karakter – word aanvaar: "Children reading books can on occasion imagine that they are actually in the plot, accompanying the action as an unseen observer, or even as a friend of the main characters. At other times, however, children read while also having their minds on different things at the same time, and so only half-attending to what is happening" (Tucker, 1981:20).

'n Model wat vir 'n verskeidenheid moontlikhede ten opsigte van identifisering voorsiening maak, is dié van Jauss. Jauss (1977:212-258) onderskei tussen vorme van identifisering wat in verskillende kombinasies en grade kan voorkom, terwyl dit ook met die individuele "receptie-proses" verband hou. Die tipe verhaal, die aard van die karakter (held) en die diskoers bepaal in hoë mate die soort identifisering wat plaasvind. Die bepaalde identifisering het ook 'n leesresultaat (positief of negatief) tot gevolg.

Jauss se model laat wye interpreteringsmoontlikhede toe, en maak voorsiening vir 'n verskeidenheid leesreaksies. Ek vind dit baie nuttig omdat dit soepel is en in hoë mate die teenstrydighede en beperktheid van ander teorieë uitskakel. Die volgende tipes identifisering word in die werk van Jauss (1977:220) bespreek:

- *Assosiatiewe identifisering*: In dié vorm van identifisering verplaas die leser hom in die rol van die karakter en word só 'n deelnemer aan die spel. Dié interaksie word moontlik gemaak deur ooreenkoms tussen die "toneel" en sosiale rolle en kan 'n sterk sosialiserende invloed hê.
- *Bewonderende identifisering*: Die karakter word as gevolg van sy volmaaktheid bewonder deurdat hy 'n besondere heilige of wyse personasie is (vgl. ook Tucker, 1981:167, 169). Hierdie identifisering kan veranderinge in die persoonlike of maatskaplike gedrag van die leser bewerkstellig.
- *Simpatieke identifisering*: In teenstelling met die volmaakte of heilige karakter het die held in hierdie geval ook menslike swakhede. Deur medelye met dié swakhede, vereenselwig die leser hom of haar met die held en kan in dié proses eie moontlikhede leer ken en insig in die menslike situasie kry.

- *Katartiese identifisering*: Die held wat hier ter sprake is die lydende en humoristiese karakter (tragedie of komedie). Die leser verplaas hom- of haarself in die lydende held of die karakter wat homself in 'n netelige situasie bevind. Deur identifisering word die leser bevry van die spanning van die daaglikse bestaan en kom tot 'n selfstandige morele oordeel. (Dit kan egter negatief wees indien die leser sonder insig lag of in sig die karakter se lyding verlekker.)
- *Ironiese identifisering*: Dié soort identifisering hou verband met die normdeurbekende funksie van literatuur. Die karakter is tipies 'n anti-held en lei tot vervreemding van die leser.

Die verskillende tipes identifisering kan met genres verband hou. Waar bewonderende identifisering in avontuurverhale geld, vra die realistiese probleemverhaal om meer simpatieke identifisering.

*As gevolg van die verskeidenheid sieninge is dit moeilik om 'n algemene definisie vir identifisering te kry.*

Die omskrywing waarop hoofsaaklik in hierdie studie gesteun word is dié van Van Assche (1989:62) wat identifisering beskryf as *"n grotendeels onbewustelike proses waardeur die leser hom- of haarself geheel of gedeeltelik met die karakters in 'n teks, hul gedagtes, gevoelens en belewenisse en daarmee gepaardgaande situasies en probleme vereenselwig."*

Ek verkies hierdie omskrywing aangesien dit 'n nugter beskouing is wat vir verskillende grade, sowel as vorme van identifisering voorsiening maak, terwyl dit ook op die aard daarvan en die resultaat van leserbetrokkenheid by die werk as geheel wys.

In die verdere bespreking van die onderwerp moet Booth (1961:158) se opmerking oor die kompleksiteit van die identifiseringsproses steeds in ag geneem word: "What we call 'involvement' or 'sympathy' or 'identification', is usually made up of many reactions to author, narrators, observers, and other characters."

### 5.2.3 Identifisering en distansiëring

Die identifiseringsproses is nou verweef met die teenstellende tendens van distansiëring (Schram, 1985:199; Van Assche, 1989:62).

Hierdie teenpole wat in beginsel neerkom op 'n onderskeid tussen die affektiewe en kognitiewe aspekte van die leesproses, word op velerlei wyses in die literatuur beskryf. Applebee (1978:124) verdeel byvoorbeeld karakteristieke reaksies in subjektiewe en objektiewe respons. Harding (1962:136) beskou die leser as sowel toeskouer as deelnemer — hy neem waar en evalueer. Whitehead en andere (1978:225) beklemtoon dat sowel identifisering as evalueringe (toeskouerrol), noodsaaklik is vir die beskrywing van die leesproses. Hulle stel dit soos volg:

"(A)ny satisfactory account of the fiction reading process must embrace both of these two elements: on the one hand, the imaginative sharing of a character's experience which we have continued to call 'identification' and which is very closely linked with wish-fulfilment motivations in reading, on the other hand the evaluative judgements which go hand-in-hand with the reader's spectator role and which may include the realistic acceptance of unwelcome and unwished-for aspects of human experience."

Lesers leef hulself nie bloot sonder meer in die verhaalwêreld in nie, maar is aktief betrokke (Chorus, 1991:38). Deel van dié proses is die kognitiewe proses van evaluasie. "Behalwe meelevens met die persone uit het boek, en inlewen in die wereld van het boek, komen kinderen dus ook tot een oordeel erover. Dit vereist een zekere distantie: je moet je als het ware even van het boek terugtrekken om te kunnen beoordelen. Vaak wordt dit oordeel pas achteraf geformuleerd, al het boek al uit is of als je er met anderen over praat" (Chorus, 1991:38).

Die balans tussen identifisering en distansiëring (toeskouer- en deelnemerwees) kan in die loop van die leesproses varieer. Lesser (1960:248) is van mening dat die toeskouerrol sterker aan die begin en einde van 'n verhaal figureer. Wanneer die leser deur die gebeure meegevoer word, word hy 'n deelnemer. Bewustheid van die "leesdaad" is 'n voorvereiste vir leesgenot: "No matter how absorbed we may become in a story, we seldom completely

forget that we are 'only reading'. It is the knowledge that the world of fiction is a world of make-believe which emboldens us to plunge into it as participants" (Lesser, 1960:248). Distansiëring kan myns insiens ook sodoende as veiligheidsmeganisme dien. 'n Leser kan hom- of haarself, wanneer die spanning ondraaglik raak, daaraan herinner dat dit "net 'n storie" is.

Benewens 'n voortdurende wisselwerking in die leesproses tussen identifisering en distansiëring, dra die *teks* as geheel ook by tot die aard en omvang van leserbetrokkenheid. Die estetiese afstand tussen teks en leser bepaal hoe maklik of moeilik 'n verhaal gelees word (Schram, 1985:206). Triviale werke waarin daar weinig afstand tussen leser of leserverwagtinge en die karakter is, moedig identifisering aan. Hierteenoor dra vernuwing of literariteit tot distansiëring by: "De distantie tot literaire werke die zeer onbekend en vreemd zijn, blijft te groot; een esthetische ervaring is dan niet mogelijk" (Schram, 1985:206). 'n Verhaal kan só aangebied word dat die deelnemers- of toeskouerrol aangemoedig word. Die verband tussen teks, karakter en leser word in 6.4 hanteer.

Navorsing bevind merkbare ooreenkomste ten opsigte van kognitiewe ontwikkelingsfases en leesrespons (vgl. Hoofstuk 2). 'n Soortgelyke tendens word ook met betrekking tot identifisering en distansiëring gevind. Hierbenewens bepaal leeshouding, -omstandighede, -strategie en -doel ook in welke mate 'n leser in die verhaal betrokke raak (Lesser, 1960:201). Algemene en individuele leesrespons word in 5.3.3 bespreek.

Alhoewel dit wyd aanvaar word dat identifisering tot leesgenot bydra, is daar diegene wat hulself uitspreek téén tekste en leesstrategieë wat identifisering aanmoedig (Nodelman, 1981:184), en tegnieke en strategieë voorstel wat tot distansiëring kan bydra (Stephens, 1992:68ev). Hierdie argumente hou verband met die funksie en werking van literatuur en die effek van identifisering. Dié aangeleentheid geniet vervolgens aandag.

## **5.3 IDENTIFISERING EN DIE LESER/LITERATUUR**

### **5.3.1 Inleiding**

Wanneer identifisering ter sprake is, kom die funksie en werking van literatuur onlosmaaklik aan die bod. Alhoewel die beïnvloedingsmoontlikhede van literatuur reeds sedert

Plato en Aristoteles aanvaar word (Culp, 1985:31) geniet dit ten opsigte van KJV meer prominensie as wat by literatuur vir volwassenes die geval is. Dié verskynsel word toegeskryf aan die opvoedingsaard van die kind (Vgl. Hoofstuk 2). Culp (1985:31) merk tereg op: "One of the most cherished beliefs of English teachers is that literature does something to people." 'n Soortgelyke waarneming word deur Ghesquiere (1982:119) gemaak.

Dit wil ook voorkom asof identifisering met karakters meer dikwels as eis vir KJV as in literatuur vir volwassenes gestel word. Is dit 'n geldige waarneming? Hou dit enigsins verband met die teikenleser?

In dié afdeling word kortliks na die funksie en werking van literatuur en die effek van identifisering gekyk, waarna die leesrespons van 11–14-jariges met toespitsing op die identifiseringsproses, nagegaan word. Argumente bestaan vir en téén verhale en wat identifisering met karakters aanmoedig. Hoe geldig is dié beskouinge, en het die bevindinge ten opsigte van bogenoemde enige iets te sê oor karakters in verhale vir jeugdiges?

### **5.3.2 Funksie en werking van literatuur**

#### **5.3.2.1 Funksie van literatuur**

*Funksie* verwys na die doel van die teks en die waarskynlike (uit)werking daarvan; terwyl *werking* die effek daarvan op die leser behels – dus die wyse waarop die vermeende doelstelling wel bereik word (Ghesquiere, 1982:118.)

'n Onderskeid word getref tussen opvoedkundige, psigologiese, maatskaplike, intellektuele en estetiese funksies (Ghesquiere, 1982:118). 'n Skrywer kan met 'n bepaalde doel voor oë skryf – soos byvoorbeeld om aan 'n leser se ontspanningsbehoefte te voldoen – of die outeur kan geen uitgesproke of doelwit hê nie. Hierbenewens kan 'n teks newefunksies openbaar: 'n avontuurverhaal kan byvoorbeeld sterk maatskappybevestigend wees (Ghesquiere, 1982:118).

Die *opvoedingsfunksie* van KJV kom dikwels ter sprake (vgl. Hoofstuk 2). Ghesquiere (1982:119) is van mening dat alle KJV 'n opvoedingsfunksie vervul deurdát dit op een of ander opvoedingsmodel pas en die ontplooiing van jeugdiges op die een of ander wyse wil

bevorder. Steenberg (1986a:3) wys op die verantwoordelikheid van die skrywer om 'n opvoedingsrol te vertolk. "Maar of die skrywer dit wil weet of nie, is 'n kinderleser op pad na volwassenheid en gáán hy boeke gebruik om, sy dit onbewus, behoeftes te bevredig. Dit beteken nie 'n terugkeer na versuikerde lessies in sy leesstof nie, maar dat lewenswaarhede só geïntegreer word met die stof dat die kind nie eers agterkom dat hy as gevolg daarvan dieper insig ontwikkel of geestelike groei beleef nie."

Die *psigologiese funksie* word verdeel in vormende en ontspannende funksies (Ghesquiere, 1982:120-121). Die *vormende funksie* het met die persoonsontwikkeling van die individu te make. Dié funksie word dikwels met identifisering in verband gebring. Vorming van 'n eie identiteit, begrip vir ander, en insig in die self en situasie is onder meer ter sprake. Deur inlewing in die situasie van 'n ander kan die jeugdige 'n groter gevoeligheid vir verskille tussen mense ontwikkel, terwyl herkenning tot selfinsig bydra. "Het kind en de jongere zijn op zoek na hun eigen identiteit en door herkenning kunnen ze een beter inzicht verwerven in bepaalde situaties, in hun eigen gevoels- en ervaringswereld" (Ghesquiere, 1982:120). Soortgelyke waarnemings word gemaak deur Tucker (1981:181), Stephens (1992:81) en Hancock (1993:42).

Biblioterapie steun sterk op die vormende funksie van literatuur. Die dinamiese prosesse wat met die lees van literatuur veronderstel word, vorm die basis van biblioterapie, naamlik identifisering, projeksie, afreagering en katarsis, en insig. (Rubin, 1978:37). Uitgaande van die moontlikheid van identifisering wat in literêre werke setel, poog biblioterapie om mense deur probleemsituasies te help. Die veronderstelling is dat die leser probleme kan verwerk en tot insig van sy eie situasie kom deur identifisering met karakters (Rubin, 1978:39; Ghesquiere, 1982:121).

Ook ten opsigte van die *ontspannende funksie* speel identifisering 'n rol en dra dit grootliks by tot die emosionele bevrediging in die leeservaring (Whitehead et al., 1978:22). Die behoeftes van lesers verskil egter onderling: "Sommige lezers genieten vooral van intellectuele denksport bij het ontraadselen van geheimen of misdaden, voor anderen zal vooral humor, stress of agressie afleiden, weer anderen houden van lekker griezelen of uithuilen" (Ghesquiere, 1982:122) (vergelyk hier Jauss se verwysing na katartiese identifisering soos bespreek in 5.2.2). Subgenres stel eiesoortige identifiseringsvereistes. Rillers

vereis byvoorbeeld noue identifisering met die slagoffer ten einde vrees en spanning by die leser te skep (Tucker, 1981:37).

Aangesien die individu deel van 'n groter geheel is, kan die *maatskaplike funksie* van literatuur nie van die individuele psigologiese funksie geïsoleer word nie (Ghesquiere, 1982:122). Literatuur het 'n sterk sosialiserende funksie. "(L)iterature becomes a vehicle for the development of social knowledge necessary for participating in a particular culture or social group" (Hynds, 1989:32). In Hoofstuk 2 is reeds daarop gewys dat KJV die sosiale norme en verwagtinge van 'n bepaalde samelewing oordra. Onderskeid word tussen maatskappybevestigende en -kritiese funksies getref. Waar eersgenoemde bestaande modelle bevestig of versnel, word dit deur laasgenoemde bevraagteken. 'n Verhaal kan albei funksies vervul. Die jeugverhaal *! Sit Oom Paul* (Johann de Waal) is byvoorbeeld sterk maatskappykrities ten opsigte van gesagsaanvaarding en godsdienstebeleving, terwyl dit polities maatskappybevestigend is deur die bespoediging van interkulturele begrip- en verhoudinge.

Die *intellektuele funksie* kan in informatiewe en estetiese funksies verdeel word (Ghesquiere, 1982:127). Alhoewel die *informatiewe funksie* veral in feiteboeke ter sprake is, leen verhale wat in ander tye of lande afspeel sigself ook tot die verskaffing van heelwat inligting. Jeugdige lesers gebruik dikwels verhale om oor menseverhoudings te leer. Die *estetiese funksie* word van die ander funksies onderskei deurdat dit nie 'n doel op sigself is nie, maar eerder die resultaat van balans tussen die onderskeie funksies (Ghesquiere, 1982:127). Dit wil voorkom asof die estetiese funksie in KJV 'n veel kleiner rol speel as in volwassenerliteratuur – soos blyk uit kritiek waarin weinig aandag hieraan geskenk word (Ghesquiere, 1982:127).

### 5.3.2.2 Werking in literatuur

Die werking van literatuur behels die invloed daarvan op die *kennis, insig en gedrag* van die individu (Ghesquiere, 1982:129). Die mate waarin die leser deur leesstof beïnvloed word, asook die blywendheid van die effek, word egter toenemend bevraagteken (Ghesquiere, 1992:128-131). In 'n ondersoek na die invloed van literatuur op jong volwassenes se houding, waardes en gedrag, bevind Culp (1985:35) dat jong lesers in 1984 minder gelees, en minder deur hul leesstof beïnvloed is, as lesers van 'n dekade vroeër.

Tóg word erkenning verleen aan boeke wat tot gesindheidsverandering bygedra het (byvoorbeeld *Poppie Nongena* - Elsa Joubert), en bevestig openbare reaksie op, en sensurering van literatuur, die geloof dat literatuur uitwerking op die leser het. Vergelyk as voorbeeld die reaksie op *'n Pot vol winter* (Maretha Maartens) en *Slinger slinger* (François Bloemhof).

Dié veronderstelling dat lesers wel deur hul leesstof beïnvloed word, is onderliggend aan heelwat sieninge oor KJV. Dit is selfs die geval ten opsigte van beskouinge wat reken dat leesstof selde die primêre beïnvloedingsfaktor is, maar slegs een van vele vormende faktore is waarmee die jeugdige in aanraking kom. Hiervolgens sal 'n kind slegs dit assimileer wat in ooreenstemming met sy of haar breë verwysingsraamwerk is (Ghesquiere, 1982:129). Wanneer Tucker (1981:175) by dié mening aansluit, gee hy ook toe dat voortdurende blootstelling aan dieselfde beskouinge wel 'n invloed op die leser kan uitoefen. "Literature that reinforces any reader's typical attitudes, for example, will probably get through to him or her more easily than literature that goes against the grain of a reader's particular upbringing. Again, a child's idea of proper standards of masculinity or femininity is more likely to be influenced by what he or she sees and is taught at home than by what books are read, although stories that persistently reinforce one particular view may eventually have an influence of their own."

Die oortuiging word dikwels uitgespreek dat kinders, vanweë hul ontwikkelingsfase en intensiteit waarmee gelees word, méér as volwassenes deur leesstof beïnvloed kan word: "n Kind is geneig om só verdiep te raak in die boek wat hy lees en hom so in te leef in die gebeure en met die hoofkarakter te identifiseer, dat die beïnvloedingsmoontlikhede gewoonlik sterker is as by volwassenes" (Lohann, 1986:50). Beskouinge soos hierdie lei soms tot die standpunt dat jeugdige slegs aan die beste literatuur blootgestel moet word (vgl. Snyman, 1988:44-48).

Die effek of invloed van literatuur op die individu kan nie met sekerheid bepaal word nie. "Once gripped by a story, readers may find some of their feelings, ambitions or favourite fantasies either defined or reflected in the characters who are pushing the story along, but what effect this may have upon each one of them will never be certain" (Tucker, 1981:176). Lesers bou dikwels persoonlike fantasieë rondom 'n verhaal – hulle kan by-

voorbeeld parallelle stories skep waarin hulself ook betrokke is, óf kan fiksionele karakters in hul dagdrome inweef (Tucker, 1981:180). Volgens Tucker (1981:176) is dit nie noodwendig net fiksie van 'n hoë standaard wat 'n positiewe uitwerking op lesers se verbeelding het nie.

Die werking van 'n verhaal word verder bepaal deur die geloofwaardigheid van die skrywer en deur die teks, die leser en die leessituasie (Ghesquiere, 1982:131) – aspekte wat ook ten opsigte van identifisering met karakter 'n belangrike rol speel.

### 5.3.2.3 Effekte van identifisering

Vier effekte van identifisering word deur Schram (1985:212 e.v.) geïdentifiseer, te wete opgewekte gevoelens, opgewekte verlangens, kognitiewe effekte en betekenistoekenning.

- *Opgewekte gevoelens*: Wanneer die leser met 'n karakter identifiseer, word gevoelens ten opsigte van die karakter opgewek. Dit is veral medelye, simpatie en bewondering wat gereeld in kombinasie met mekaar voorkom. Opgewekte gevoelens behels gevoelens wat die leser teenoor die karakter openbaar, en nie emosies soortgelyk as dié van die karakter nie (Schram, 1985:212).
- *Opgewekte verlangens* hou in dat die leser graag die karakter se ervaringe wil meemaak. *Wensvervulling* ("wish fulfilment") is 'n belangrike komponent wat veral in die psigoanalitiese opvatting beklemtoon word (Schram, 1985:213). Whitehead en andere (1978:225) wys daarop dat in verhale wat deur jeugdiges verkies word, wensvervulling dikwels sterk figureer. Jong identifiseer lesers graag met karakters in romanses of avontuurverhale omdat hul behoefte aan aanvaarding, erkenning en prestasie hierdeur bevredig word (De Beer, 1991:7). Deur identifisering met 'n superheld word die opwinding van gevaar gedeel sáám met die sekerheid van uiteindelijke sukses (Tucker, 1981:169).
- *Verskeie kognitiewe effekte* van identifisering kan aangetoon word, waarvan die meeste met die funksie van literatuur ooreenstem (vgl. 5.3.1). Schram (1985:212) onderskei tussen normbevestigende, -vormende en -deurbrekkende funksies. Identifi-

sering met karakters in triviale tekste gaan gewoonlik gepaard met *normbevestiging* (vgl. Hoofstuk 6). *Normvorming*, wat sentraal tot die psigologiese teorieë staan, hou veral verband met die sosialisering van die jeugdige. *Normdeurbreking* behels die opdoen van nuwe ervarings, kennis en begrip van 'n ander, en vernuwing ten opsigte van bestaande kennis, norme en waardes. Deur identifisering met 'n karakter kan dié nuwe insig verwerf word (Schram, 1985:213).

- *Betekenistoekening en waardering*: Dit word wyd aanvaar dat identifisering leesplezier en begrip bevorder. Alhoewel eersgenoemde deur navorsing bevestig word, is dit nie noodwendig ten opsigte van *begrip* die geval nie (Schram, 1985). Die effekte van identifisering word in 6.3.4 verder hanteer.

Vervolgens word die verband tussen leser, leesrespons en identifisering nagegaan.

### 5.3.3 Die leser van 11-14 jaar

*"When we look at the ways in which children themselves talk or write about reading, the ways in which they experience a story or novel once they are capable of reading independently for pleasure, we see that it is almost always in terms of a direct relationship between their own lives and the imagined life of the book. They repeatedly use spatial images, talking of the way they move through the events, enter or stand beside a character, observe incidents there before them. People and incidents are realized in terms of familiar individuals and places; motives are tested by 'how would I feel?' or 'what would I do?'" (Protherough, 1983b:20-21).*

Alhoewel die leesproses 'n individuele ervaring behels, is in verskeie studies 'n sterk verband gevind tussen ontwikkelingsfase en leesrespons – byvoorbeeld ten opsigte van die kind se konsep van storie en begrip van karakters (vgl. Hoofstuk 2). Soortgelyke tendense word ook met betrekking tot betrokkenheid by 'n storie en identifisering met karakters gevind.

Twee navorsers wie se werk op dié terrein wye erkenning geniet, is Applebee (1978) en Protherough (1983a, 1983b). Die navorsers maak albei onder meer gebruik van lesers se

eie evaluering en reaksie op hul leeservaring. Jong lesers beskik egter nie oor genoegsame verbale en kognitiewe vermoë om dié respons te analiseer en verwoord nie. Resultate wat op kinders se eie weergawe van die leesproses steun, moet dus omsigtig hanteer en teen ander navorsing geverifieer word (Tucker, 1981:2).

Applebee (1978:88-89) bevind, in 'n ondersoek na die kind se konsep van storie, duidelike ontwikkelingstendense wat sterk verband met Piaget (2.2.3.1) se teorieë van intellektuele ontwikkeling toon. Hy onderskei tussen die subjektiewe en objektiewe gevoelens oor 'n storie en vind ook hier kenmerkende responspatrone.

*Objektiewe respons* behels algemeen verifieerbare eienskappe soos detail van karakter en ruimte, of bespreking van tema, struktuur of POV. *Subjektiewe respons* is die persoonlike ervaring van die werk: "The feeling that results is the product of an internal, personal, slow process of assimilation and accommodation, a process which cannot in principle be described by reference to publicly verifiable conventions" (Applebee, 1978:89). Subjektiewe respons begin by die stimulus wat deur die werk verskaf word asook in konvensies van interpretasies, maar wissel baie na gelang van die leser se gemoedstoestand: "Just as the child's knowledge of the rules and conventions relevant to the objective characteristics of a work shows developmental changes, so do his or her perceptions of the subjective response" (Applebee, 1978:89).

Denkvlak	Kenmerkende respons	
	Objektief	Subjektief
Pre-operasioneel (2 tot 6 jaar)	<i>Vertelling</i> – deels of in geheel	<i>Sinkretisme</i> , gebrek aan integrasie
Konkreet-operasioneel (7 tot 11 jaar)	<i>Opsomming</i> en kategorisering	<i>Kategorisering</i> , toegeskryf aan die werk
Formeel-operasioneel fase I (12 tot 15 jaar)	<i>Analise</i> van die struktuur van die werk of motiewe van karakters; verstaan d.m.v. analogie	<i>Identifisering</i> of persepsie van betrokkenheid by die werk
Formeel-operasioneel fase II (16 tot volwasse)	<i>Veralgemening</i> oor die werk; in agneming van tema of perspektief ("point of view")	<i>Begrip</i> verwerf/nie verwerf nie deur die werk; effek daarvan op die leser se eie siening

**Tabel 5.1** *Ontwikkelingstadia in responsformulering* (Applebee, 1978:124)

Toeligting: In die pre-operasionele fase (2–6 jaar) vertel 'n kind bloot die storie (of gedeeltes daarvan) oor, terwyl integrasie in persoonlike, subjektiewe respons ontbreek.

Tydens die konkreet-operasionele stadium (7–11 jaar) verwerf die kind die vermoë tot opsomming en kategorisering. Subjektiewe ervaring word regstreeks met die werk self in verband gebring deur byvoorbeeld aan te dui dat die verhaal snaaks of hartseer is.

Formeel-operasionele denke word in twee fases verdeel. In die eerste fase (12–15 jaar) begin lesers hul persoonlike, subjektiewe respons analiseer en raak hulle ook bewus van die onderskeid tussen subjektiewe en objektiewe reaksies. Die neiging is dan om subjektiewe reaksie in terme van identifisering of betrokkenheid te formuleer. In hierdie fase begin hulle ook na redes soek vir eie subjektiewe reaksie ten opsigte van objektiewe eienskappe van die werk. Die tweede fase van formeel-operasionele denke (16 tot volwassene) bring mee dat lesers veralgemenings oor die werk maak en abstrakte stellings oor die tema of boodskap formuleer. In hul subjektiewe, persoonlike reaksies fokus lesers op eie individuele reaksie op die werk (byvoorbeeld of 'n eie mening deur die werk gevorm is) (Applebee, 1978:123-125).

Applebee (1978:125) beklemtoon dat elke stadium in die model op die vorige voortbou. "As children mature, they do not pass out of one mode of response into another, but integrate their older structures into a new and more systematic representation of experience."

Soortgelyke waarnemings rakende die verband tussen ouderdom en leesproses word deur Protherough (1983a; 1983b) gemaak.

Protherough (1983b:4) grond sy bevindinge op navorsing wat deur die Opvoedingsinstituut van die Hull Universiteit by middelbare skole (11–16 jaar) onderneem is, sowel as op leestorieë van psigoloë, literêre kenners en opvoedkundiges. Hy (Protherough, 1983a:5-6) waarsku dat resultate nie noodwendig algemeen toepaslik is nie. Lesers (volwassenes en kinders) se persoonlike ervaring van boeke verskil – hiermee saam kan lesers ook beïnvloed word deur onderwysers en klasmaats. Met inagneming van die relatiewiteit en vlugtigheid van die leesproses, vind Protherough wel kenmerkende tendense in die ontwikkeling van evaluering, persoonlike ervaring van die leesproses en respons ten opsigte van die storie.

Met betrekking tot die *ontwikkeling van evaluering* word drie stadia onderskei: In die elementêre stadium (11–12 jaar) veralgemeen die leser 'n persoonlike respons ("As ek van

die storie hou, moet dit goed wees"); op die tweede vlak (12–13 jaar) is die leser veral bewus van die verhouding tussen die leser en boek en die effek van die storie; wanneer die derde vlak bereik word (vanaf 13 jaar) ontwikkel 'n toenemende bewustheid dat 'n mening oor 'n verhaal beskryf kan word in terme wat ook deur ander bespreek kan word (Protherough, 1983a:39–41).

Rakende die wyse waarop *kinders self oor hul leesproseses oordeel*, bevind Protherough (1983a:21) dat 'n sleutelfaktor in die leesproses die afstand tussen leser, karakter en gebeurte is. Dié afstand of betrokkenheid wissel van algehele verdieping in die storie tot relatiewe verwydering en kritiese lees. Hy onderskei: 1) projeksie in karakter; 2) projeksie in die situasie; 3) assosiasie tussen boek en leser; 4) die verwyderde toeskouer ("distanced viewer"); en 5) onbetrokke evaluering ("detached evaluation") (Protherough, 1983a:21-22):

- *Projeksie in 'n karakter* hou in dat die leser as 't ware die karakter word en die ervarings en gevoelens van die karakter deel. (Sommige skrywers verwys na hierdie tipe projeksie wanneer identifisering ter sprake is. SFG.)
- *Projeksie in 'n situasie* behels dat die leser saam met die karakters in die boek is, maar nie met een van hulle identifiseer nie. Dié leser beskou homself as 'n toeskouer of vriend van die karakter wat wel emosioneel betrokke is, maar nie die gebeure kan beïnvloed nie.
- Met *assosiasie tussen boek en leser* verbind die leser sigself en die werklikheid met die karakter en situasies in die verhaal. Die beweging vind na beide kante plaas: die boek word in terme van die eie wêreld gevisualiseer en die leser dink hom- of haarself in in wat sy of haar optrede in 'n soortgelyke situasie as dié van die karakter sou wees.
- Die *verwyderde toeskouer* is betrokke wanneer 'n leser se ervaring beskryf word asof "bo" die karakters. Alhoewel die leser emosioneel betrokke is en graag die uitkoms van gebeure wil beïnvloed, staan hy of sy buite die gebeure.
- *Onbetrokke evaluering* is ter sprake wanneer 'n leser begrip vir karakters se emosies toon eerder as om dit self te ervaar.

Alhoewel 'n regstreekse verband tussen ouderdom en leesresultaat nie bestaan nie, kan tendense wel aangetoon word (Protherough, 1983a:21). Kinders van 11–12 is geneig om

wyses 1 en 2 te gebruik, terwyl wyses 4 en 5 deur ouer respondente (14 jaar en ouer) gebruik word. Die ouderdomsgroep 13–14 kan in elk van die vyf kategorieë verteenwoordig wees. Die vermoë om van 'n volgende modus van lees gebruik te maak, beteken nie noodwendig dat die ander nie meer gebruik word nie, maar dat die leser dan meer leesmoontlikhede tot sy of haar beskikking het: "What does seem to be associated with maturity in reading is the ability to operate in an increasing number of modes, according to the work being read and the mood or needs of the moment, rather than assuming that there is only one way of reading" (Protherough, 1983a:21). Hierdie meerdere vermoë hou ook in dat 'n leser tydens die leesproses ten volle by 'n karakter of in die storie betrokke kan wees, maar daarna tot onbetrokke evaluering in staat is. Herlees van 'n verhaal sal waarskynlik ook die mate van betrokkenheid beïnvloed – tóg kan menige leser daarvan getuig dat mens keer op keer deur dieselfde (bekende) verhaal en karakters meegevoer kan word.

Die tendens van toenemende distansiëring word ook in ander leesresponsnavorsing aangetref (vgl. Beach & Wendler, 1987; Emery & Milhalevich, 1992). Beach en Brunetti (1976:265) bevind dat jonger lesers (graad 10) meer neig om hul selfkonsep in karakters te projekteer as ouer lesers (eerstejaarstudente) (vgl. Hoofstuk 2).

In navorsing oor die ontwikkeling van *respons op stories* identifiseer Protherough (1983a:44-45) en mede navorsers vier basiese vrae wat op 'n groot verskeidenheid stories en vir die ouderdomsgroep 11–16 jaar van toepassing gemaak kan word. Met elk van dié vrae wou sekere vaardighede vasgestel word.

- *Tema* – die bewustheid van die wesenlike struktuur van die vertelling
- *Empatie* – die vermoë om karakters te "lees" en hul situasies te betree
- *Motivering* – die vermoë om karakters se optrede in spesifieke situasies te verstaan
- *Voorspelling* – die vermoë om die waarskynlike uitkoms van die storie in terme van die teks te begryp.

Die resultate hiervan is telkens tot vyf responsvlakke vanaf eenvoudig na gevorderd gereduseer. Veral die bevindinge in verband met *empatie* en *motivering* kan vir hierdie studie van waarde wees.

Die vraag wat met betrekking tot *empatie* gestel is, is: "Which of the characters do you feel most sympathy for and why?" (Protherough, 1983a:48). Die volgende vlakke van

respons is onderskei en alhoewel dit nie regstreeks aan ouderdom gekoppel kan word nie, word algemene tendense ook hier aangetref:

1. Onsamehangende en irrelevante antwoorde
2. Respons wat 'n spesifieke fisiese detail (dikwels minder belangrik) van die storie uitlig (Karakters word uitsluitlik in terme van aksie gesien, en word bejammer as gevolg van dit wat met hulle gebeur; byvoorbeeld om te verloor, geslaan te word of in die moeilikheid te beland.)
3. Betreding van 'n individu se situasie op relatief elementêre vlak sonder om dit betekenisvol met ander karakters in verband te bring (Hier is die fokus op die meer vanselfsprekende implikasies van 'n persoon wat sleg daarvan afgekóm het, byvoorbeeld om 'n weddenskap te verloor of gekul te raak.)
4. Simpatie gegrond op swaarkry en lyding as gevolg van die gedrag of houding van ander (Die klem is op gevoelens wat in die sentrale gebeure van die verhaal gewek word.)
5. Komplekser simpatie *met* die karakter, in plaas van jammer wees *vir* die karakter (Dit hou verband met 'n mate van psigologiese insig in die verhaal, en besorgdheid oor hoe karakters mekaar beskou, speel 'n rol. Temas wat te sprake is is byvoorbeeld verlore illusie, verydelde hoop, gevoel van verraad en verkeerde optrede ten spyte van goeie bedoelings.)

Ten opsigte van lesers se vermoë om *karakterhandeling (motivering)* te verstaan, is die vlakke soos volg (Protherough, 1983:49-50):

1. Redes wat nie deur die teks ondersteun word nie of op wanlesing berus
  2. Ooglopende letterlike respons wat verdere verduideliking vermy
  3. Beperkte persepsie van die onmiddellike, fisiese resultaat (fokus op verduideliking oor wat die karakter fisies wil bereik)
  4. Redes gegrond op begrip van karakters se gevoelens (in plaas van slegs fisiese doelstellings);
  5. Meer samehangende verduideliking in terme van karakters se onderlinge verhoudinge
- Hierdie bevindinge toon ooreenstemming met tendense ten opsigte van sosiaal-kognitiewe begrip (2.2.3.2).

In Hoofstuk 2 is daarop gewys dat lesers nie noodwendig interpersoonlike begrip na die leesproses oordra nie. Lesers se interpretasie van karakters se gedrag onder andere beïn-

vloed deur eie persoonlikheid, selfkonsep en leesvlak. Leesbegrip is 'n resultaat van die interaksie van sowel kognitiewe as gevoelsmatige faktore ("both cognitive and conative") (Kingston & White, 1967:116).

Drie basiese leesstyle wat deur Dillon (1982:77-88) onderskei word, werp verdere lig op lesersidentifisering met karakter. Die *karakteraksiemoraal-styl* (CAM) verskil opvallend van die *delf na geheime-* ("digger for secrets style") en die *antropologiese styl*.

Die meeste lesers maak van die karakteraksiemoraal-styl gebruik. In dié styl word die teks as uitbreiding van die werklikheid hanteer. Karakters word as werklike mense beskou, terwyl hul ervaring as dié van dié leser self herken, en soos die eie verstaan en beskryf kan word. Hierdie leesstyl leen hom veral tot identifisering (Dillon, 1982:83).

In die *delf na geheime-*styl lê die leser klem op die psige van karakters en probeer dit verduidelik deur gebruik te maak van diepte- en abnormaliteitspsigologie. In teenstelling met die CAM-leser is dié leser geneig om simbolisme, betekenis en geheime raak te sien (Dillon, 1982:83-84). Wanneer 'n leser van die *antropologiese leesstyl* gebruik maak, is hy of sy geïnteresseerd om die kulturele norme en waardes onderliggend aan karakters se denke en dade, te identifiseer. Dié leser beklemtoon algemene beginsels en waardes wat deur die storie geïllustreer of geïmpliseer word (Dillon, 1982:85). In laasgenoemde twee leesstyle word die teks as struktuur eerder as deel van die wêreld beskou – dit is dus 'n meer analitiese leeswyse (Van Assche, 1989:65).

Dit blyk dat die leesstyl wat oorwegend deur die 11–14-jarige gebruik word, die karakteraksiemoraalstyl is. Dié afleiding word deur Applebee (1978:132-133) se navorsing gesteun. Volgens Applebee (1978:132-133) is die storiewêreld vir jong kinders deel van die werklikheid en die gebeure daarin net so belangrik as dié in hul eie wêreld. Wanneer die kind met die onderskeid tussen feit en fantasie gekonfronteer word, word 'n storie slegs aanvaar indien die kind glo dat dit waar is. Ook ouer kinders neig om stories vanuit 'n enkele perspektief te benader, en die gebeure in 'n verhaal as weergawe van werklikheid te aanvaar. Eers vanaf adolessensie en die aanvang van die formeel-operasionele denkfase word 'n verhaal as een van vele moontlike interpretasies van die werklikheid aanvaar (Applebee, 1978:33). Dié nuwe perspektief bring dikwels 'n verwerping van fantasie, soortgelyk aan dié wat by die jonger kind plaasvind, mee. Die vroeë adolessent neig om

verhale wat nie 'n realistiese weergawe bevat is van die wêreld soos hy dit sien nie, te verwerp: "Only gradually, as the new perspective on literature becomes more familiar and more thoroughly mastered, are the conventions of fantasy and the possibilities inherent in alternative views of the world accepted freely and openly" (Applebee, 1978:33).

Resultate van navorsing suggereer dat identifisering met karakters verskillende vorme kan aanneem en dat dit in hoë mate met die ouderdom of ontwikkelingsfase van 'n leser verband hou.

Die jeugdige in die vroeë stadium van abstrak-operasionele denke (11–14 jaar) maak oorwegend van die CAM-leesstyl gebruik, benut die subjektiewe respons van identifisering met karakters en betrokkenheid in 'n verhaal, en neig tot projeksie van die self in die karakter. Aanvanklik is leesmoontlikhede en -style beperk, maar die leser verwerf toenemend die vermoë om verskillende strategieë te gebruik.

Waar jonger lesers meer met uiterlike karakterhandeling identifiseer, is ouer lesers ook tot empatiese en gevoelsmatige identifisering in staat. Dié waarneming word ondersteun deur navorsing van Jose en Brewer (1984:911-924) wat ten opsigte van spanningsverhale bevind dat jong lesers (graad 2) nie die affektiewe proses van identifisering met 'n karakter en gepaardgaande spanningsbeleving benut nie, maar 'n verhaal bloot geniet as die karakter ooreenkoms met die self toon. Empatiese identifisering speel by graad 6-leerlinge 'n veel groter rol in spanningsbeleving. Met bereiking van die tweede stadium van formeel-operasionele denke, is die leser minder geneig tot projeksie van die self, en beter in staat tot 'n objektiewe, verwyderde leeshouding.

Applebee (1978:112) wys op die teenstrydigheid ten opsigte van die kognitiewe ervaring van identifisering: "Paradoxically, it is precisely when the reader begins to talk of 'identification' or 'engagement' that the experience becomes further distanced psychologically: the response has become indirect, mediated through the recognition that is is only *'like I was there,'* whereas for the younger child it is directly and immediately exciting."

Die volgende moet ook in gedagte gehou word wanneer tot gevolgtrekkings oor die leesrespons gekom word:

Alhoewel algemene tendense aangetoon kan word, verskil leesvaardighede en leesomstandighede sodanig van leser tot leser dat veralgemenings oor leesvoorkeure en leesstrategieë nie noodwendig vir elke individuele leser geld nie. Leesresultate kan by die individuele leser ook verskil na gelang van die leesstrategie wat gebruik word. Leesstrategieë waarin leesstof geëvalueer en 'n mening geformuleer moet word (soos wat in literatuuronderrig verwag kan word), vereis 'n groter mate van distansiëring. Culp (1985:34) bevind dat studente wel met karakters in voorgeskrewe werke identifiseer, maar tog in mindere mate as dié wat vrywillig gelees word. 'n Leser dra ook nie noodwendig lees- en interpersoonlike vaardighede vanaf formele lessituasies na ontspanningslees oor nie.

Geslagsverskille kan ook 'n rol ten opsigte van identifisering speel. Seuns sal waarskynlik langer met die uiterlike handeling identifiseer, terwyl meisies vroeër tot empatiese identifisering geneig is (vgl. 2.2.3.2). Verskille in leesvoorkeure kan moontlik deels hierdeur verduidelik word.

'n Belangrike aspek wat nie uit die oog verloor moet word nie, is dat herlees van 'n verhaal elkers 'n nuwe leeservaring meebring. 'n Jong leser kan verskillende ervarings hê van 'n verhaal wat ver uit mekaar herlees word.

Desnieteenstaande kan die resultate van bostaande leesresponsnavorsing van veel waarde in die skryfkuns en meer spesifiek die studie van karakters, wees.

#### **5.3.4 Identifisering – aan- of ontmoediging?**

*"If there is no awe, there is no audience" (Card, 1988:21).*

Identifisering met die karakters in 'n verhaal word gewoonlik as een van die primêre eise vir 'n geslaagde jeugverhaal gestel (byvoorbeeld Steenberg, 1988:170; De Beer, 1991:6-7; Woolley, 1990:41). Daar is egter ook diegene wat hulle sterk uitspreek teen tekste en leesstrategieë wat identifisering aanmoedig (Nodelman, 1981:177-185) en ander wat tegnieke voorstel wat tot distansiëring bydra (Stephens, 1992:198). Teen die agtergrond van die

funksie en werking van literatuur, die effek van identifisering, en resultate van lees-responsnavorsing word dié aangeleentheid kortliks beskou.

Dit word betreklik wyd aanvaar dat betrokkenheid by karakters 'n sentrale deel van die leesproses uitmaak en grootliks tot emosionele bevrediging bydra: "Whether or not we continue to call it identification, it seems hard to resist the conclusion that a response of this kind is a very central component in our reading of most fiction, and that it is moreover one of the most important means by which we attain emotional satisfaction from such reading" (Whitehead et al., 1978:221). Peck (1994:110) is die mening toegedaan dat: "Readers read to become the characters, and young people identify more intimately than the rest of us". Identifisering met karakters is egter nie tot jeugdiges beperk nie. Card (1988:15) is van mening dat die meeste lesers hulle in die lewe van die karakters wil inleef. Om hierin te kan slaag, moet die leser vir die karakter omgee. "Remember that the reader has to feel some emotion towards your characters – empathy, affection, exasperation, or curiosity – he has to be interested enough to care what happens next and want to go on reading about these people" (Aiken, 1982:56).

Dit is dikwels dié gevoelens teenoor 'n karakter wat meebring dat jeugdiges boeke geniet wat vir volwassenes bedoel is. Volgens Tucker (1981:16) maak topverkopers in 'n hoë mate gebruik van patrone en strukture wat by die behoefte van 'n wye verskeidenheid lesers – insluitend kinders – aansluit. Sodanige verhale word byvoorbeeld gekenmerk deur bekende romantiese strukture (soos die Aspoesterverhaal) en triomfering van goed oor kwaad. Identifisering met 'n karakter en dié se doelstellings vorm 'n belangrike deel van sodanige leesbetrokkenheid.

"(B)est-selling authors can only succeed if they manage first to win and then to hold the interest of a great many diverse readers, and one way of doing this has always been to begin with very basic plots or situations that everyone, children included, could normally find it easy to identify with at the immediate level of undemanding personal fantasy. Once any reader's sympathy and curiosity have been aroused through coming to believe in the story and caring about its characters, then of course authors can afford to develop a more subtle approach in what they are doing" (Tucker, 1981:16).

Hierdie waarneming hou belangrike implikasies in vir die skrywer wat komplekse inhoud of idees vir 'n jong leser toeganklik wil maak.

Jose en Brewer (1984:911-924) ondersoek die verband tussen karakteridentifisering, spanning ("suspense") en tevredenheid met verhaaluitkomst. Hulle fokus die ondersoek op spanningsverhale aangesien die proses van karakteridentifisering in dié verhaalsoort baie belangrik is. "The discourse structure for suspense stories begins with an initiating event that alerts the reader that a significant consequence could happen to the story's protagonist. The uncertainty and anticipation of possible outcomes leads the reader to feel suspense" (Jose & Brewer, 1984:912). Om dié spanning te kan volhou, is dit nodig dat die leser vir die karakter moet omgee.

Identifisering met karakters hou verband met subgenres, vorm deel van leserverwagtinge, en kan ook met die geslag van lesers verbind word: 'n vroulike leser van liefdesverhale wil haar byvoorbeeld met die heldin vereenselwig, terwyl die manlike Western-leser homself in die rol van die "cowboy" wil sien (Knight, 1997:127). Vir die gewenste effek vereis rillers noue identifisering van die leser met die slagoffer (Tucker, 1981:39); komedie 'n sekere afstand tussen karakter en toeskouer (Booth, 1961:331); en historiese verhale identifisering met die protagonis en die veronderstelling dat mense, ten spyte van groot tydsverskille, soortgelyke emosies deel (Donelson & Nilsen, 1989:170; Stephens, 1992:205). (Dié aangeleentheid word in Hoofstuk 6 verder hanteer.)

Volgens Tucker (1981:180) hou jong lesers se behoefte aan identifisering ook verband met die lewensfase waarin hulle hulle bevind: "Many of these characters also represent different aspects of adult maturity, and readers, still inevitably uncertain about what sort of people they themselves are going to be, may occasionally find themselves trying to identify with such characters, sometimes even looking upon them as those 'immemorial comforters and protectors' in the imagination that C.S. Lewis claimed to find in certain fairy tales." Hierbenewens bied identifisering die leser die geleentheid om vryelik deur tyd en ruimte te beweeg, 'n verskeidenheid rolle en ervarings te deel en die verbeeldingswêreld uit te brei (Tucker, 1981:187).

Ten spyte van soveel aandrang op identifisering, is daar ook stemme wat daarteen opgaan.

Nodelman (1981:180) grond sy beskouing van identifisering op assosiatiewe identifisering. "(O)ne 'relates' or 'identifies' when one perceives oneself in the characters or situations one read about." Hy (Nodelman, 1981:180) neem waar dat vae karaktervoortelling tot identifisering bydra: "The less realistically a character is described, the more typical that character can be; and the more typical a character is, the more readers can see similarities between that character and themselves". Komplekse karakters wat baie van die leser verskil, is moeilik om mee te identifiseer. Volgens Nodelman (1981:180) plaas KJV wat deur volwassenes hoog aangeskryf word, gewoonlik 'n mate van afstand tussen karakters en lesers. Hierdie verhale is dikwels nie die gewilde keuse van die meerderheid jeugdige nie.

Die klem op identifisering – hetsy deur die skrywer deur vestiging van die implisiete leser, hetsy deur die voorkeur en leesstrategie van die jeugdige – lei, aldus Nodelman (1981:181), tot 'n verskraalde leeservaring. Indien lesers slegs 'n verhaal geniet wanneer hulle maklik met die karakters kan identifiseer, is 'n vereenvoudigde werklikheid uitgebeeld, en lesers word op dié manier van alternatiewe ervarings ontnem:

"In training children to identify, to read only about themselves, we sentence them to the solitude of their own consciousness. Less significantly but just as sadly, we deprive them of the pleasures of genuinely admirable fiction – the ability of carefully chosen words to evoke experiences we have never experienced and to show us lives we have never lived. The more we teach children to read about themselves, the smaller will be the audience for writing about people different from ourselves – and good writing, whether for children or for grownups, is never about anything else" (Nodelman, 1981: 184).

Die neiging tot identifisering word toegeskryf aan voortdurende blootstelling aan verhale wat identifisering aanmoedig, asook aan aangeleerde leesstrategieë (Nodelman, 1981:181).

Applebee (1978:51) bevestig dat verwagtinge ten opsigte van narratiewe konvensies en struktuur kultureel gevestig word en genrespesifiek is. Tog suggereer navorsingsresultate (soos uit 5.3.3 blyk) dat identifisering in hoë mate 'n natuurlike deel uitmaak van 'n jong leser se leesontwikkeling.

Dat aangeleerde leesstrategieë wel 'n invloed op identifisering kan uitoefen, word uit verskillende benaderings in literatuuronderrig bevestig. Hancock (1993:42-50) maak byvoorbeeld van karakterjoernale gebruik waarin sy leerlinge aanmoedig om met die karakters te identifiseer. Hiermee word gepoog om tot begrip vir die karakters en die self by te dra. Oor die algemeen moedig letterkunde-onderrig egter die toeskouerrol aan deurdat 'n objektiewe mening en evaluering van die leser gevra word (Protherough, 1983a:4).

Nodelman (1981:184) se siening dat verhale wat identifisering verwag, tot 'n verskraalde ervaring kan lei, word ook deur Stephens (1992:68ev) gedeel. Hy (Stephens, 1992:68) is besorg oor moontlike intellektuele manipulerings waaraan 'n leser in die subjekposisie van identifisering blootgestel word, en dui strategieë aan wat distansiering bevorder:

"There are many strategies by which readers may be 'estranged' from the possibility of simple identification, and so prevented from adopting a single subject position, and these function with different degrees of severity. They include: shifts in focalizer; focalizers who are not 'nice people', and hence do not invite reader identification; multi-stranded narration, which may play one significance against another; intertextual allusiveness, which may indicate the presence of more than one interpretative frame and require top-down reading; metafictional playfulness, whereby a text draws attention to its own status and processes as a fiction; and overtly inscribed indeterminacies" (Stephens, 1992:70).

Teenoorstaande beskouinge oor betrokkenheid in literatuur is niks nuuts nie. Henry James en R.L. Stevenson het reeds aan die einde van die vorige eeu hieroor verskil (Steenberg, 1986a:3; Hughes, 1990:71). Waar Stevenson voorkeur verleen het aan werke wat identifisering en emosionele meeleeft in 'n verhaal aanmoedig, het James hom uitgespreek ten gunste van verhale wat 'n sterk illusie van werklikheid skep, karakters objektief uitbeeld, en 'n leser verhoed om emosioneel betrokke te raak. Steenberg (1986:4) oordeel dat, met betrekking tot kinderliteratuur, Stevenson se oortuigings bo dié van James verkieslik is.

Moet die skrywer van verhale vir jeugdige identifisering met karakters aanmoedig of nie?

'n Skrywer wil graag 'n bepaalde effek met 'n verhaal en karakters bereik. Om hierin te kan slaag, moet 'n verhouding tussen die leser (implisiete leser) en werk (karakters) opgebou

word (vgl. Hoofstuk 4). Indien die skrywer identifisering met 'n karakter wil bevorder, sal ander strategieë gevolg word as wanneer distansiëring belangrik is.

Alhoewel die gedagte om identifisering met die sentrale karakters te ontmoedig vreemd mag voordoën, gebruik skrywers tog verskeie tegnieke om 'n karakterhiërargie te vestig. Die veronderstelling is dat identifisering grootliks met die sentrale karakter plaasvind. Lesers kan egter op verskeie wyses by verskillende karakters betrokke wees – dié resultaat word grootliks deur die skrywer gerig. Sentrale karakters word op dié manier uitgelig en simpatie vir hulle verkry; pro- en antagonis (held en skurk) kom só tot stand; afkeer aan karakters ontwikkel; ensovoorts. 'n Skrywer kan ook moontlik oordeel dat ondeurdagte identifisering met 'n sentrale karakter nie gewens is nie, en dat 'n mate van distansiëring met die sentrale karakter juis tot die doelstellings van die werk kan bydra.

Met inagneming van die individuele leesrespons, kan die skrywer tóg deur die aanwending van verskeie tegnieke die emosionele afstand (identifisering of distansiëring) tussen die leser en karakter beïnvloed. Hierdie moontlikhede word vervolgens ondersoek.

## 5.4 IDENTIFISERING EN KEUSE, SKEP EN VOORSTELLING VAN KARAKTERS

### 5.4.1 Inleiding

*"You can't control everything the reader feels, and no two members of your audience will ever be emotionally involved in your story exactly to the same degree. Still, there are some things you can control, and if you use them deftly, without letting them get out of hand, you can lead most of your audience to intense emotional involvement with your characters. The audience won't necessarily like the characters, but they certainly won't be indifferent to them" (Card, 1988:74).*

In Hoofstuk 2 is reeds aangedui dat leesbegrip afhang van lewens- en leeservaring. Dié twee aspekte raak ook die moontlikheid tot identifisering ten nouste. 'n Leser se *lewenservaring* behels onder meer persoonlike, sosiale en kulturele agtergrond, individuele ontwikkelingsfase, sosiaal-kognitiewe begrip, rol-aannemingsvermoë, geneigdheid tot em-

patie, ervaringswêreld, mensekennis en persoonlikheid. Die *literêre verwagtingshorison* hou verband met die (sub)genre en vorige leeservaring. Leesstrategieë, -gewoontes en -modus beïnvloed ook die mate van identifisering/distansiëring met 'n karakter.

*"Alle elemente van de literaire en 'lebensweltliche' verwagtingshorison van de lezer kunnen identifikatie beïnvloeden"* (Schram, 1985:205). Die skrywer het nie beheer oor die leser se ontwikkelingsfase en individuele leesrespons nie, maar oefen wel 'n groot invloed uit op die waarskynlike effek wat 'n verhaal op die (waarskynlike) leser kan hê.

In hierdie afdeling word die faktore wat tot identifisering bydra van naderby beskou. Bronne geraadpleeg sluit in skryfhandleidings, literêre teorie en skrywersmenings, asook resultate van empiriese navorsing. Soos dit die geval met ander leesresponsnavorsing is (Hoofstuk 2), is ondersoek na identifisering vanuit uiteenlopende gesigspunte onderneem en 'n veeltal van metodes gebruik. Uit die aard van die saak sal die leesrespons verskil na gelang daarvan of die leser 'n voorgeskrewe teks onder gekontroleerde omstandighede lees en hy of sy bloot vir ontspanning vrywillig lees. Wanneer die onderskeie sieninge en navorsing in samehang beskou word, kan dit tog op tendense dui wat vir 'n skrywer van waarde kan wees in die keuse, skeep en voorstelling van karakters.

Dit wil voorkom asof die aard van die teks moontlik die grootste rol in die ten opsigte van identifisering speel. Dié aspek geniet dus eerste aandag, waarna faktore wat in hoofsaak met die *leser*, *vertelproses* en *storie* saamhang teen die raamwerk van die literêre kommunikasiemodel (Hoofstuk 4) hanteer word.

#### **5.4.2 Die aard van die teks**

In die bespreking van die identifiseringsproses kom die aard van die teks telkemale ter sprake. 'n Onderskeid word tussen literêre en triviale tekste getref. Schram (1985:19) wat veral hierdie tweedeling benut, definieer egter nie dié terme nie, maar dui slegs aan dat hy dit in die algemeen gangbare betekenis gebruik.

Alhoewel die onderskeid tussen verskillende soorte literatuur en die kanonisering daarvan toenemend bevraagteken word, vorm dit tóg 'n wenslike deel van gesprekke rondom KJV. Dit is waarskynlik dié aspek wat die grootste rol speel in uiteenlopende evaluering deur

jong lesers en volwasse keurders/resensente (vgl. byvoorbeeld standpunte van Nodelman, 1981:180; Snyman, 1988:43-45; Snyman, 1994:39-53).

Bischoff (1992:542) omskryf triviaalliteratuur as literatuur wat op die massa afgestem is, bloot op ontspanning gemik is, en grootliks tydsgebonde is. *Westerns*, rillers, strokiesprente, ensovoorts val hieronder. Die gewildheid van dié soort literatuur hang van 'n sekere groep lesers op 'n sekere tydstop af. (Malan (1985:10) verwys hierna as ontvlugtingsleesstof.)

Literêre tekste word volgens Cloete (1992a:257) gekenmerk deur 'n hoë mate van tydloosheid en multivalensie: "(D).w.s. dat hy, anders as enige ander teks, uit 'n menigvuldigheid of 'n menigvoudige aantal elemente saamgestel is en daarom meervoudig kommunikeer, sodat geen enkele leser ooit 'n totale begrip of insig in die literêre werk kan hê nie".

Literatuur word ook beskou as werke waarin die estetiese funksie dominant is (Snyman, 1988:44). Die literêre waarde van 'n werk word volgens Snyman (1988:14) bepaal deur die wêreld-in-die-werk te ondersoek en vas te stel of alle elemente (byvoorbeeld die skryfstyl, milieu, karakters, gebeure) behoorlik geïntegreer is sodat die werk 'n eenheid vorm. Hierbenewens werp goeie letterkunde lig op die mens en sy bestaan (Snyman, 1988:14).

In 'n empiriese ondersoek na identifisering deur leerlinge in die vyfde en sesde skooljaar, vertrek Schram (1985:239) vanaf teorieë van Jauss en Adler wat suggereer dat lesers van literêre tekste meer estetiese afstand ervaar en tot meer insig en waardering kom as lesers van triviale tekste. Hy (Schram, 1985:239) bevind dat sterk bevestiging vir dié teorie bestaan. "In het algemeen hebben we gezien dat het identifikatiepatroon bij de receptie van triviale teksten beantwoordt aan veronderstellingen daaromtrent: het is een proces dat in sterkere mate dan bij literaire teksten het geval is, een beroep doet op de voorstelling en het invloeden vermogen van de lezer en diens emoties, en de esthetische afstand verkleint." Daar is egter nie noodwendig 'n verband tussen die *aard van die teks* en *insig* in karakter is nie. Dit blyk ook dat lesers, ongeag die tipe teks, herken- en identifiseerbare karakters verkies (Schram, 1985:239).

Estetiese afstand vervul 'n belangrike rol tussen leser en karakter. Aangesien daar altyd 'n gevoel van afstand tussen leser en karakter is, is identifisering van leser met die karakter volgens Schram (1985:205) nooit volledig nie. Die kognitiewe en emosionele effekte (insig en katarsis) word deur die afstand versterk. Indien die afstand te klein is, vind weinig insig en katarsis plaas; is dit weer te groot (soos die geval met literêre werke kan wees), is insig en 'n estetiese ervaring nie moontlik nie. Dié vorm deel van die verwagtingshorison van die leser (Ohlhoff, 1985:52).

Van Assche (1989:63) wil waak teen die siening dat identifisering slegs by pulp- en massaliteratuur – "bij simpele boeke ter ontspanning" – ter sprake is. Volgens hom is die identifiseringsproses ook vir "groot" literatuur belangrik: "(H)et treedt alleen niet zo eenduidig op de voorgrond en vertoont een complexe verstrengeling met andere reacties" (Van Assche, 1989:63).

Dat die aard van die teks 'n invloed op die identifiseringsproses kan uitoefen, blyk ook uit die tegnieke wat volgens Stephens (1992:70) distansiëring aanmoedig. Dit sluit literêre kunstgrepe in soos wisseling van fokalisator, verskeie interpretasiemoontlikhede, metafisiese spel en selfbewuste tekstualiteit.

'n Teks wat aandag op sigself vestig, verg gewis ander vaardighede van lesers as dié waarin die klem op die storie en karakter is. Indien die leser onseker is oor die posisie wat hy of sy moet inneem, word identifisering bemoeilik. Met inagneming van die jeugdige se ontwikkelingstendense en leesstyl, is dit te betwyfel of die deursnee leser van 11–14 plesier in 'n verhaal sal vind waarin die selfstandigheid van karakters en teks voortdurend bevraagteken word. Hiermee word egter nie ontken dat jong lesers in 'n spel met die teks betrokke kan raak nie. Die geslaagdheid hiervan sal egter bepaal word deur die verhouding wat tussen implisiete skrywer en leser opgebou word. 'n Werk soos *Jy en die draakakkadis* (Martie Preller) nooi die leser tot sowel saamspeel as identifisering uit. Haar jeugverhaal, *In die tyd van Esob*, waarin wisselende perspektiewe en verskeie interpretasiemoontlikhede voorkom, leen egter minder tot identifisering as *Jy en die draakakkadis*.

Subgenres stel verskillende eise ten opsigte van identifisering (Booth, 1961:331). 'n Speurverhaal vereis eerder denkvernuif en ontrafeling van 'n misdaad of geheim as wat dit om emosionele betrokkenheid by die karakter gaan. Die sukses van 'n riller steun hier-

teenoor sterk op die identifisering van die leser met die slagoffer vir opbou van spanning (Tucker, 1981:37). Komedie veronderstel op sy beurt 'n sekere afstand tussen die karakter en die leser of toeskouer (Booth, 1961:331). Die tipe verhouding wat tussen die teks en die implisiete leser opgebou word, is dus genre-spesifiek (Tucker, 1981:37; Knight, 1997:127). Nodelman (1981:177) beaam dié waarneming wanneer sy haar oor die verwagtinge van 'n implisiete leser uitlaat: "Every novel contains assumptions about its intended audience. Harlequin Romances, for instance, assume their readers will be deeply interested in the way well-turned-out young ladies do their hair and fall in love in exotic locales."

In Hoofstuk 1 is reeds aangedui dat 'n verhaal 'n eenheid vorm en dat elemente daarvan nie onafhanklik van die ander bestaan nie. Dieselfde geld ten opsigte van identifisering. Die proses van identifisering is die resultaat van die komplekse wisselwerking tussen die leser en die teks, en kan nie toegeskryf word aan 'n enkele isoleerbare aspek of element in die teks/karakter nie. Dit is egter wel moontlik om te onderskei watter faktore méér in die *leser* en in die *teks*, gesetel is. Ten opsigte van die teks kan identifisering met karakter vanuit die fokus van die *vertelproses*, *verhaal* en *storie* beskou word.

### 5.4.3 Leser – keuse van karakter

#### 5.4.3.1 Ooreenkomste tussen leser en karakter

*"(E)mpathy itself becomes possible only when some facet of the self resonates in response to a corresponding feature which is perceived as inherent in the other person, whether real or fictional" (Whitehead et al, 1978:222).*

"Bij je inleven in een boek en de personages daarin speelt herkenning een grote rol" (Chorus, 1991:37). Die herkenning hou met primêre ooreenkoms (ouderdom, geslag, etnisiteit) verband, maar ook met soortgelyke ervarings, leefwêrelde of eienskappe.

Navorsing vanuit die psigologie bevind dat empatie (kognitief en affektief) geredeliker plaasvind waar 'n groter ooreenkoms tussen die kind en die ander is (Shantz, 1975:19). Dié empatie wat emosies soos geluk, hartseer, vrees en woede insluit, kan egter 'n vorm van projeksie wees wanneer eie gevoelens en denke aan die ander toegeskryf word (Shantz,

1975:19). Ouer kinders verwerf toenemend rol-aannemingsvermoë – die vermoë om die self in die plek van 'n ander te stel (2.2.3.2).

Die identifiseringsproses in literatuur toon ooreenkomste hiermee. Schram (1985:207-209) gaan die groot hoeveelheid navorsing wat die ooreenkoms tussen karakter en leser ondersoek na, en bevind dat ooreenkoms tussen karakter en leser begrip en waardering van die teks en karakter bewerkstellig, en tot identifisering (bewondering, nabootsing) lei. Dié waarneming word bevestig deur Jose en Brewer (1984:911) wat bevind dat ooreenkoms tussen leser en karakter identifisering verhoog en dat dié verhoogde identifisering verdere spanning tot gevolg het. Lesers beleef groter ooreenkoms ten opsigte van goeie karakters en karakters van dieselfde geslag as hulself – hul hou ook meer van sodanige karakters (Jose & Brewer, 1984:915). Lesers projekteer dikwels eie eienskappe in karakters (Shantz, 1975:19; Beach & Brunetti, 1976:265); begrip van sentrale karakters word sterk beïnvloed deur die persoonlikheid en selfkonsep van die leser (Kingston & White, 1967:114).

Whitehead en andere (1978:221) vermoed dat herkenning/gedeelde eienskappe veral op die ongesofistikeerde leser van toepassing is: "(I)t does seem to be true that identification . . . may often be facilitated by recognition of points of resemblance, and we may perhaps hazard a guess that this factor operates with particular force in the case of the relatively unsophisticated reader."

Dit wil voorkom dat hoe meer die kind en karakter se situasie ooreenstem, hoe groter die moontlikheid tot empatie is. Dié ooreenkomste kan ooglopend wees, maar dit is nie noodwendig die geval nie. Walsch (1981:40) reken dat dit nodig is om te weet hoe die kind hom of haarself sien, ten einde te kan vermoed met wie geïdentifiseer sal word.

Alhoewel ooreenkoms tussen leser en karakter tot identifisering kan bydra, sluit verskille tussen leser en karakter dit nie uit nie. "All the empirical evidence I have been able to gather indicates that most people have a wide capacity for identification. Correspondence between a reader and a fictional character facilitates identification, but differences in situation, age and sex do not preclude it. Nor do differences in personality structure, unless they are so pronounced that a reader finds the motivations and thought processes of a character incomprehensible" (Lesser, 1960:203).

Jamieson (1993:50) se opmerking sluit hierby aan: "I think the best a writer can do is to take authentic characters and hope other teenagers will identify with them. Identification is often made in surprising circumstances and across vast gaps of time, circumstance, and class."

#### a. Ooreenkoms ten opsigte van geslag

Jong lesers verkies dikwels verhale waarin die sentrale karakter van die ooreenkomstige geslag is. Hierdie voorkeur dui reeds op 'n gewilligheid om met dié betrokke karakter te identifiseer. Whitehead en andere (1978:221) bevind dat, alhoewel daar verhale is wat deur lesers van beide geslagte gelees en geniet word, ander duidelike geslagsvoorkeure aandui. *Little women* en *Heidi* is titels wat deur veel meer meisies verkies word, terwyl *Robin Hood*, *Robinson Crusoe* en *Treasure Island* oorwegend deur seuns gelees word. Die voorkoms van seuns- en dogtersboeke bevestig 'n voorkeur ten opsigte van spesifieke soorte verhale en karakters (Whitehead et al., 1978:221). Die keuse van leesstof waarin karakters van 'n sekere geslag sentraal is, rig identifisering grootliks.

Die waarneming word dikwels gemaak dat seuns nie graag "meisieboeke" lees nie; maar dat meisies geredeliker boeke waarin manlike karakters figureer, lees (Steenberg, 1979:64). Waarskynlik kan dié leesvoorkeure benewens die geslag van karakters ook toegeskryf word aan die inhoud van die verhale, sowel as die ontwikkelingsfase van lesers. "Seunsboeke" bevat gewoonlik heelwat aksie, uiterlike gebeure en avontuurelemente – aspekte waarby meer lesers aanklank vind. Skrywers gebruik soms doelbewus beide geslagte as karakters om sodoende meer lesers te betrek. (Hoofstuk 6 hanteer dié aspek verder.)

Geslagsverskille blyk ook uit die neiging tot, en die proses van identifisering. Volgens Steenberg (1979:65) is seuns geneig om van enige gevoel weg te skram – ook in boeke. Schram (1985:241-242) se navorsing bevestig dié verskille. Hy bevind dat meisies oor die algemeen identifisering belangriker as seuns ag; dat hulle meer betrokke voel by die sentrale karakters; en dat hulle 'n meer empaties-affektiewe verhouding met die karakter ervaar. Hy (Schram, 1985:142) vermoed dat dié geslagsverskille verband kan hou met kulturele verwagtinge (tipiese manlike en vroulike gedrag); en dat meerdere leeservaring van meisies 'n groter gevoeligheid vir karakters tot gevolg kan hê.

Die verband tussen geslagooreenkoms en identifisering met 'n karakter is egter nie so eenvoudig as wat dit mag voorkom nie. Schram (1985:251) bevind dat, ongeag die trivialiteit of literariteit van die teks, die geslagsooreenkoms tussen leser en hoofkarakter nie belangrik blyk te wees nie. Dié bevinding strook volgens hom (Schram, 1985:251) met psigoanalitiese opvattinge dat diepere, eerder as oppervlakkige ooreenkoms tussen karakter en leser die identifiseringsproses beïnvloed. 'n Soortgelyke waarneming word deur Hancock (1993:46) gemaak, wat, ten opsigte van die karakterjoernaal in literatuuronderrig, ervaar dat geslagsooreenkoms nie noodwendig tot empatie of intensiteit van emosionele betrokkenheid bydra nie: "Although most students believed it was easier to relate to a character of one's own gender, the character journal comfortably provides an outlet to identify with either a male or female character" (Hancock, 1993:46).

Hierdie verskynsel hang moontlik saam met die kompleksiteit van karakter en die aard van die teks. Beach en Brunetti (1976) neem waar dat, ten spyte van opvallende manlike en vroulike stereotipiese gedrag, die lesers in hulle proefgroep *nie* hierdie eienskappe na karakters oorgedra nie. Hulle vermoed dat dit met die kompleksiteit van karakter verband kan hou: "Perhaps in the case of complex characters, males and females do not necessarily project masculine or feminine sex-role characteristics" (Beach & Brunetti, 1976:267).

Soos reeds aangetoon bevind Jose en Brewer (1984:911) wel dat geslagsooreenkoms tot groter ervaring van ooreenkoms en sterker identifisering lei.

Waarskynlik vind identifisering in verhale met stereotipiese karakters en rolle eerder ten opsigte van 'n geslagsgelyke karakter plaas; terwyl dit in 'n mindere mate die geval is met karakters waarin stereotipiese gedrag en diskoers nie so sterk figureer nie. Die prominensie en rol van 'n karakter speel vermoedelik 'n groter rol as geslagsooreenkoms. In *Wêreld in 'n wêreld deur* (Elsabe Steenberg) tree Monica, Meindert en Anjura almal as fokaliseerders op (alternatiewe hoofstukke). Monica staan egter sentraal. Die verhaal sentreer om haar siekte en genesing terwyl sy ook as ek-verteller optree. Die leser is geneig om in die eerste plek met haar te identifiseer – wat egter níe begrip en empatie vir die ander karakters uitsluit nie.

## b. Ooreenkoms ten opsigte van ouderdom

KJV maak grootliks van jeugdige sentrale karakters gebruik (vgl. 2.3.6). Die veronderstelling is dat jong lesers eerder met jong karakters sal identifiseer. Dié siening word nie deur alle skrywers gedeel nie.

Aiken (1982:35) is van mening dat die held net so wel 'n volwassene of selfs 'n ou mens kan wees. Sy gee egter toe dat dit meer van die skrywer verg om die kinderleser met sodanige karakter te laat empatiseer. Identifisering met 'n ouer karakter is afhanklik van dié karakter se verhouding met ander jeugdige karakters, karaktereienskappe en geslaagde voorstelling (Aiken, 1982:35). Die siening dat ouderdom van karakters nie bepalend vir identifisering is nie, word deur Jose en Brewer (1984:916) ondersteun.

Jeugdige voel aangetrokke tot verhale waarin karakters van eie ouderdom, of effens ouer, voorkom (Steenberg, 1979:61; Peck, 1994:69). Die voorkeur aan ouer karakters kan moontlik verband hou met bewonderende identifisering en wensvervulling. Dat waarnemings soos hierdie nie verabsoluteer kan word nie, word bevestig deurdat lesers dikwels in 'n latere stadium gunstelingverhale herlees. Klassieke gunsteling oorskry ook ouderdomsgrense. Ouer lesers identifiseer steeds met *Heidi* en haar behoefte aan geborgenheid, terwyl 'n leser wat *Anne of Green Gables* (LM Montgomery) leer ken het, met haar kan bly identifiseer selfs ná 'n huwelik en moederskap. Die aard, en omvang van die identifisering kan moontlik elkers verskil.

In Hoofstuk 2 is daarop gewys dat 'n jeugdige karakter nie noodwendig deur 'n jong leser begryp sal word nie. Dit geld ook ten opsigte van identifisering – 'n jong karakter waarborg nie identifisering deur die jong leser nie. Die genre en diskoers (aard van die teks) speel waarskynlik hier 'n deurslaggewende rol. In 'n verhaal waar patrone en strukture betreklik bekend en karakterdoelwitte duidelik en herkenbaar is, kan die jong leser hom- of haarself maklik met 'n volwasse karakter vereenselwig (vgl. 5.3.4). Indien die estetiese afstand egter te groot is, word identifiseringsmoontlikhede beperk – hetsy met 'n volwasse- of kinder karakter. Dit is byvoorbeeld te betwyfel of 'n kinderleser met die Kind óf volwasse karakters in *Mahala* (Chris Barnard) sal identifiseer.

Waar sowel kinders as volwassenes belangrike rolle in 'n verhaal vertolk, sal die jeugdige leser hom eerder met die jonger karakter vereenselwig. Whitehead en andere (1978:215) haal die studie van Wolfenstein aan wat ten opsigte van die storie *Sally and the Baby and the Rampatan*, opvallende verskille in die identifiseringspatrone van moeders en kinders bevind. Die moeders het met die swanger karakter geïdentifiseer, en die kinders (4 jaar) het hul met Sally en die Rampatan-element vereenselwig. Dié studie bevestig volgens Whitehead en andere (1978:215) die belangrike rol wat identifisering en wensvervulling in respons op 'n storie vervul, en suggereer ook dat spesifieke lewensomstandighede waarin 'n storie gelees word, 'n sterk invloed op die leesrespons uitoefen.

Die identifiseringsmoontlikhede wat die jong karakter bied is inherent aan "YA realism" (6.4.2.1). Ross (1974:187) verwoord dit so: "An important aspect of the formula of YA realism is that it creates a particular sort of role for its implied reader. The implied reader identifies him- or herself as a member of an in-between group, past childhood but not yet sharing the concerns of later adulthood. This reader is therefore able to enter fully into the point of view of the narrator or protagonist."

### c. Ooreenkoms ten opsigte van etnisiteit

"It is time the black professional such as the medical doctor, lawyer, academic, engineer and the skilled artisan featured in South African juvenile literature, to enable black children to identify readily with these literary characters and to enable white children to accept the black as somebody who has expertise and authority" (Töttemeyer, 1988:81). Dié uitgangspunt oor rolmodelle veronderstel dat rasooreenkoms tussen leser en karakter identifisering bevorder.

Gepaardgaande met politieke veranderings in Suid-Afrika, het die karakterkombinasie in verhale ook verander – 'n groter verskeidenheid kulture word voorgestel. Waar dit in sommige gevalle bloot 'n weerspieëling van sosiale verandering is (byvoorbeeld swart leerlinge in tradisioneel wit skole), kan dit ook wees dat skrywers op dié manier 'n breër leserspubliek wil betrek, asook meer identifiseringsmoontlikhede wil skep.

Etniese en kulturele ooreenstemming as sodanig lei nie noodwendig tot identifisering nie. Stephens (1996:1-19) ondersoek die ontwikkeling van multikulturalisme in die Australiese

kinderliteratuur, en oordeel dat die vertelstandpunt baie belangrik is om die "ander" gelykwaardig uit te beeld. Skrywers het besef dat, deur gebruikmaking van 'n gesigspunt-karakter uit die dominante kultuur, die minderheidsgroep van 'n fokalisasierol, en sodoende van die voorreg van narratiewe subjektiwiteit, ontnem word. Om dit te oorkom, neig skrywers om die karakterfokaliseerder of ek-verteller na die minderheidsgroep te verplaas: "It might have been expected that a more sophisticated sense of cultural perspective would have been enabled by the international fashion for multiple focalisation over the past decade, but this does not seem to have happened. Rather, many authors appear to have grasped the simpler principle of presenting events and perceptions as narrated or focalised by a member of a cultural minority" (Stephens, 1996:4-5).

Sensitiwiteit ten opsigte van rasverwysings kan daartoe lei dat naamgewing soms die enigste aanduiding van die ras van 'n karakter kan wees. Steenberg (1988:170) meen dat doelbewuste verswyging van etnisiteit identifisering kan bemoeilik: "Dat 'n hoofkarakter in 'n jeugverhaal nie blank is nie, soos in *Die Singende Gras* van Freda Linde, word selfs aanvanklik verswyg, waardeur identifisering onnodig bemoeilik word." Die nodigheid van verwysing na ras, hang saam met die tema en aard van die verhaal. Indien aanpassing en konflik sentraal tot die verhaal is, is dit vanselfsprekend dat rasverskille ter sprake sal kom.

Of rasooreenkoms tussen leser en karakter identifisering sal beïnvloed, hang benewens die vertelstandpunt saam met die betrokke verhaal en die eienskappe en rol van die karakter asook met die kulturele agtergrond en opvoeding van die leser.

In 'n ondersoek na die leesvoorkeure van swart Engels-tweedetaal-lesers in groot stedelike biblioteke, bevind McMurray (1996:181) groot individuele verskille wat grootliks aan agtergrond en opvoedingsfaktore toegeskryf word. Swart kinders wat reeds lank aan openbare skole studeer, toon dieselfde leesbelangstelling as die moedertaallesers. Gunsteling-skrywers is onder andere Roald Dahl, Enid Blyton en Judy Blume en reekse soos *Sweet Valley High*, *The Secret Seven* en *The Famous Five* (McMurray, 1996:181). Hiervolgens wil dit voorkom asof die gewildheid van leesstof (en waarskynlik ook identifisering met karakter) nie in die eerste plek met rasooreenkoms tussen karakter en leser verband hou nie.

Aansluitend hierby wys Radebe (1996:184-202) op veralgemenings oor die verband tussen konteks, kulturele agtergrond en leserrespons: "A further generalisation arising out of the issue of 'familiarity' is that readers will be more likely to enjoy and respond positively to books in which there are characters from their ethnic group or culture, and settings they can identify with, especially if these characters are recognisable as accurately representing attributes or values found in their culture. This generalisation has resulted in the claim that a child should be given literature with which she can identify from a cultural perspective; the settings and activities depicted must be recognisable in her daily surroundings" (Radebe, 1996:187). Die aanname word soms verkeerdelik gemaak dat alle swart kinders in Suid-Afrika 'n landelike omgewing as verwysingsraamwerk het – stedelinge (wit en swart) kan egter meer in gemeen hê as swart kinders wat uit totaal verskillende omgewings kom (Radebe, 1996:200). Radebe (1996:200) meen ook dat blootstelling aan die onbekende tot die kognitiewe ontwikkeling van die leser kan bydra, asook dat 'n gemeenskaplike Suid-Afrikaanse kultuur ontgin moet word.

Dit wil voorkom asof rasooreenkoms op sigself nie identifisering met 'n karakter bepaal nie. Die aard van die teks en diskoers, die eienskappe van die karakter, en gebeure in die verhaal is medesprekers in dié verband. 'n Wit leser kan geredelik met die sentrale karakters in die *Die inkvoël* (Maretha Maartens) en *Duiwe van Botala* (Engela van Rooyen) empatiseer aangesien hul motiewe (en agtergrond) verstaanbaar is. Indien die agtergrond en belewenisse van die leser en karakter onderling egter baie verskil, kan dit vervreemding tot gevolg hê, en kan dit identifisering bemoeilik. Politieke en sosiale oortuigings van 'n leser kan ook die gewilligheid tot empatie en identifisering beïnvloed. Die moontlikheid van identifisering word egter nie deur etniese verskil uitgesluit nie.

#### **d. Ooreenkoms ten opsigte van ervaring en leef- en beleweniswêreld**

Daar bestaan nie eenstemmigheid daaroor of 'n gedeelde leefwêreld tot identifisering kan bydra nie. Voorstanders van verhale waarin kinders se leefwêreld (byvoorbeeld myndorp, woonstelblok of landelike omgewing) uitgebeeld word, voer onder andere aan dat kinders hulself en omstandighede in 'n verhaal moet kan vind en dat sodanige verhale met meer begrip gelees en meer waardeer sal word (Radebe, 1996:187).

Hierteenoor word die mening gehuldig dat ander lande, tye of omstandighede as dié van die leser nie beperkend is ten opsigte van identifisering nie. Whitehead en andere (1978:252) ag die emosionele inhoud belangriker as die ruimte van 'n verhaal. Instinktiewe bevrediging vind plaas wanneer die emosionele behoeftes, vrese en konflik wat kenmerkend van 'n leser se ouderdom en ontwikkelingsfase is, aangespreek word. Die ooreenkoms tussen leser en karakter hoef dus nie 'n gedeelde ruimte of leefwêreld te wees nie. Identifisering kan byvoorbeeld met vreemde karakters in fantasieverhale plaasvind. "(W)e would contend however that it is the emotional content rather than the setting that really counts . . . and that this can be no less compelling or absorbing when it is located in characters, venues and periods utterly remote from the *day-to-day living of the young reader*" (Whitehead et al., 1978:252).

'n Leser wie se ouers geskei is, wat 'n troeteldier verloor het, wat in 'n hospitaal was, wat 'n vakansieromanse gehad het, ensovoorts, kan makliker empatiseer met 'n karakter wat dieselfde ervaar: "Bij je inleven in een boek en de personages daarin speelt herkenning een grote rol. Het gebeurt vaak dat kinderen een 'Aha'-gevoel krijgen: dat heb ik ook al eens meegemaakt" (Chorus, 1991:37). Die gewildheid van sekere reeksboeke kan daaraan toegeskryf word dat die leser 'n eietydse leefwêreld herken. Daar kan aangeneem word dat die leser sig makliker met sodanige karakters kan vereenselwig, aangesien dit voel asof dit oor mense en omstandighede gaan wat hy of sy ken. Tienerlesers neig soms om verhale wat in 'n vroeëre tydperk afspeel as "outyds" te beskou. Afstand word op dié manier tussen leser en verhaal geskep, wat remmend op identifisering kan uitwerk.

Donelson en Nilson (1989:135) is van mening dat soortgelyke lewenstyl of ervaring as dié van die karakter nie noodwendig 'n vereiste vir identifisering is nie, maar dat herkenbare emosies wel belangrik is: "(T)his does not mean that the hero has to live in the same lifestyle or even have the same conflicts as the reader. But it does mean that the emotions must be ones that the reader can understand, and the author has to present them in such a way as to create empathy." Hierdie is 'n tegniek wat dikwels deur skrywers van historiese verhale aangewend word (vgl. Hoofstuk 6).

### 5.4.3.2 Gevolgtrekking

Dit blyk dat ooreenkoms tussen leser en karakter wel tot herkenning, empatie en identifisering bydra. Ooreenkoms op sigself waarborg egter nie identifisering nie, terwyl verskille dit nie uitsluit nie. Peck (1994:74) merk selfs op: "It appeared that young readers identify most strongly with precisely the characters they wouldn't want to sit next to at school." Hierdie waarneming sluit aan by dié van Tucker (1981:20) wat meen dat kinders daarvan hou om op 'n manier met die teenstrydigheid in hulself kennis te maak: "idealised reflections of their own good self-images"; maar ook kan simpatiseer met karakters "who stand in for some of their own less mature or acceptable feelings or fantasies".

Indien 'n karakter vreemd aan 'n leser is, vaag voorgestel word of sy motiewe onduidelik of onbegryplik is, word identifisering nie aangemoedig nie. Wanneer karakters gekies word wat ooreenkoms met die waarskynlike leser toon – byvoorbeeld ouderdom, geslag, etnisiteit en leef- en beleweniswêreld – is die karakter herkenbaarder en vind identifisering makliker plaas. Ooreenkomste sorg nie altyd vir opwindende leesstof nie: "It's strangeness, not familiarity, that excites our curiosity. It's hard to imagine a blander character than one who is exactly typical of a certain group" (Card, 1988:79).

Deur die keuse van karakters gee die skrywer reeds blyke van die leser wat hy of sy in gedagte gehad het – identifiseringsmoontlikhede word só geskep. Die keuse en aanwending van vertelstrategie kan die estetiese afstand verder bepaal.

## 5.4.4 Teks – voorstelling van karakter

### 5.4.4.1 Vertelstrategie

*"When your story's properly in viewpoint, inside somebody's head, your reader well-nigh automatically identifies with that somebody" (Swain, 1990:171).*

#### a. Gesigspuntkarakter en enkel fokalisator

Die vertelstandpunt is belangrik vir die werking van die verhaal. "Het kan de identificatiemogelijkheden opdrijven of anderzijds illusie en distantie bewerken" (Ghesquiere, 1982:130). Dat daar 'n sterk verband tussen vertelstrategie, vertelstandpunt en identifisering is, word algemeen aanvaar, en het reeds in Hoofstuk 4 aandag geniet. 'n Groot verskeidenheid vertelstrategieë word aangetref, wat in KJV kan varieër vanaf die illusie dat 'n verhaal 'n dokumentêre transkripsie van die werklikheid is tot selfbewuste tekstualiteit waarin die leser die speelmaat van die skrywer word (Stephens, 1992:70).

Die verhouding wat deur die vertelstrategie tussen leser en teks opgebou word, vestig reeds identifiseringsmoontlikhede. Talbot (1995:31) en Stephens (1992:86,124) maak gewag van die subjekposisie waarin die leser geplaas word. Wanneer die ek-verteller aan die woord gestel word, deel die leser die gesigspunt en subjekposisie van die verteller (ek-karakter), terwyl die gesigspunt van die leser in die derdepersoons- (karakter)fokalisasie dié van die fokalisator is. "Focalized narration tends to encourage a reader's identification with the focalized character, since she is shown the world through that character's 'eyes'" (Talbot, 1995:31).

Die konstantheid van vertelstrategie beïnvloed ook identifisering. Van Luxemburg en andere (1987:167), Bal (1986:110), Card (1988:163), Swain (1990:171) en Stephens (1992:267) meen almal dat die gebruik van enkele interne fokalisator tot identifisering bydra. Wisseling van fokalisator verswak identifiseringsmoontlikhede (Stephens, 1992:260), en kan neutraliteit tot gevolg hê (Van Luxemburg et al., 1987:177). 'n Groot verskeidenheid karakters, elk met 'n eie stel motiverings wat om die leser se aandag stry, kan

identifisering bemoeilik. In dié geval ontbreek 'n fokuspunt en weet die leser nie wie se belange vir hom die swaarste moet weeg, en met wie hy moet saamdroom of -wens nie.

Sommige subgenres steun sterk op die leser se identifisering met die protagonis. Die sukses van heelwat speur- en avontuurverhale kan byvoorbeeld toegeskryf word aan die vrees wat opgewek word deur gevaar asof deur eie oë te beleef (Booth, 1961:277). Volgens Knight (1997:127) is dit moeilik om dié resultaat te verkry anders as deur gebruik te maak van 'n beperkte fokalisator. "By concentrating on one character it can draw the reader into strong identification with that character."

KJV is een van die genres waarin karakteridentifisering belangrik is. Steenberg (1988:170) beskou identifisering met 'n jeugdige karakter as van deurslaggewende belang vir die geslaagdheid van 'n jeugverhaal. Sy voel sterk dat dié verhouding grootliks van interne fokalisasie afhanklik is:

"Identifisering met 'n hoofkarakter, wat uitgewys is as noodsaaklik as in 'n tiener se behoeftes voorsien wil word, is net moontlik as daar baie, of selfs uitsluitlik, van interne fokalisasie gebruik gemaak word. 'n Volwasse verteller wat die karakter nie toelaat om self te lewe nie en wat altyd lerend of verduidelikend naby huiwer, staan in die plek van identifisering. Die skrywer as volstrek anonieme outeur moet direk beeld en nie beskryf en die leser dwing om 'n bepaalde handeling of houding goed of af te keur nie. Die leser moet aktief en denkend saamwerk en voel dat hy self tot gevolgtrekkings gekom het" (Steenberg, 1988:170).

Die personale standpunt figureer prominent in KJV (vgl. Hoofstuk 4). 'n Variasie hiervan is die *ek-verteller* wat veral in realistiese jeugverhale figureer. Dié vertelstandpunt leen hom goed vir die skep van 'n vertrouensverhouding tussen die vertellerkarakter en implisiete leser, en die gevolglike aanmoediging van identifisering. Die ek-vertelling kan egter ook afstand skep (vgl. 4.5.3.2.3). Hieruit blyk dat, alhoewel identifiseringsmoontlikhede in 'n bepaalde vertelstandpunt bestaan, die spesifieke gebruik daarvan die eindresultaat bepaal.

In Hoofstuk 4 is aangetoon dat die eksterne verteller in hoë mate in onguns geraak het. Dit is egter 'n vertelstandpunt wat die moontlikheid aan die leser bied om met 'n groter ver-

skeidenheid karakters te identifiseer. Verhale waarin groepe as karakters optree maak dikwels van hierdie vertelwyse gebruik. In die *Famous five*, *Uile-*, *Maasdorp-* en *Reënboog-rantreekse* sal waarskynlik gevind word dat lesers met verskillende gunstelingkarakters identifiseer. Vermoedelik sal eienskappe van 'n karakter en die rol in die storie die deurslag gee en nie die vertelstandpunt nie.

'n Overte verteller kan die leser se emosionele reaksies rig deur onder meer van kommentaar en "inquit tags" gebruik te maak: emosie kan só oordryf en lesersrespons hierdeur bepaal word (Stephens, 1992:267) (vgl. 4.3.2.3). Die verteller het regstreeks toegang tot verskeie karakters se denke, gevoelens en motiewe, terwyl gebeure wat op verskeie plekke plaasvind beskryf kan word (4.5.3.1). Identifiseringsmoontlikhede word hierdeur uitgebrei.

Wanneer van karakterfokalisasie en beelding gebruik gemaak word, word van die leser verwag om eie afleidings uit karakters se optrede en denke te maak. Die evaluering van ander karakters deur die ek-verteller of karakterfokaliseerder, is grootliks subjektief. Dié karakter se beskouing van ander karakters bepaal die mate van simpatie wat die leser teenoor sodanige karakters sal opbou.

Beelding verwag van die leser om self afleidings oor karaktereienskappe te maak. Alhoewel dit tot "wanlesing" kan lei, is dit 'n kragtige manier om lesersdeelname aan te moedig. Indien toegang tot die karakter/s se innerlike lewe verkry word, word die effek verder verhoog: "You cannot merely name an emotion and have the reader see and feel it. The reader must be *shown* the emotion in action and reaction before he can 'experience' it himself through his reading" (Wyndham, 1972:73.) 'n Leser *sien* byvoorbeeld woede deur die uiterlike tekens daarvan by 'n karakter te beskryf, maar sal dit *voel* indien weergegee word hoe die karakter binne voel, en as resultaat doen (Wyndham, 1972:73; Steenberg, 1988:170).

## **b. Verteltegnieke**

Om 'n karakter van binne te ken, bevorder identifisering (Booth, 1961:248; Ghesquiere, 1982:166).

Tegniese waardeur 'n karakter van binne (gedagte- en gevoelslewe) leer ken word, is benewens die vertelstandpunt, ook verteltegnieke soos selfopenbaring, die vrye indirekte rede en bewussynstroomtegniek. Die gebruik van briewe, dagboekfragmente en die kwasi-onthullende karakter van die ek-vorm kan tot sterker identifisering bydra. "In granting to the hero the right to reflect his own story can insure the reader's sympathy, withholding it from him and giving it to another character can prevent too much identification" (Booth, 1961:282). Oor die mate waarin verteltegnieke wel identifisering beïnvloed is daar nie eenstemmigheid nie.

Ghesquiere (1982:165) is van mening dat identifisering die sterkste bevorder word deur die gebruik van die vrye indirekte rede. Hierteenoor vind Schram (1985:251) in sy navorsing dat narratiewe strukture slegs 'n geringe invloed op resepsie uitoefen: "Het gebruik van de vrije indirecte rede heeft weinig effect op de receptie. Er bleek geen invloed op de mate van betrokkenheid of distantie; gebruik van de vrije indirecte rede leidt er echter wel toe dat men zich meer herkent in de hoofdpersoon en dat men diens lotgevallen wil meemaken. De veronderstelling is gewettigd dat in het algemeen de invloed van narratiewe strukturen op de receptie gering is."

Indirekte interne monoloog en alleenspraak kan van die leser verwag om in die bewussyn van 'n karakter te tree in wie hy of sy nie belangstel nie. "(W)hen this happens . . . it may well be that the author has plunged too fast, before giving adequate attention to those other methods of characterization which bring character and reader together upon a common ground" (Macauley & Lanning, 1964:94). Vir geslaagde identifisering moet daar eers aan die leser/karakter-verhouding gebou word, voordat te diep in die karakter se bewussyn gedelf word.

Identifisering word nie slegs bevorder deur die karakter van binne te ken nie, maar ook deur sintuiglike ervarings te deel: "If the young reader is to identify closely with your character you must make that reader not only think but feel, smell, taste, hear, and see along with the child in the story. Heat, cold, muscle strains, pain reach out to draw your reader inside the character and the story" (Woolley, 1990:43).

Betekenisvolle detail individualiseer die karakter en wek die nodige gevoelens teenoor hom op (Swain, 1990:128). Knight (1997:37) sluit hierby aan met sy opmerking: "You

can't write about a general character in a general setting – you need a particular person in a particular place, feeling a particular way, in a particular situation" (vgl. 3.3.5.4.10).

Hierdie effek kan onder meer ook verkry word deur die gebruik van aktiewe werkwoorde.

### c. Struktuur van die teks

Bal (1986:100) onderskei *die held* van ander karakters deur kwalifikasie, verspreiding, selfstandigheid, funksie en verhoudinge (vgl. Hoofstuk 3). Dié onderskeidinge hou onder meer verband met die struktuur van die werk, en is ook aspekte wat bydra tot die held se bekendheid en belangrikheid. Die leser word op dié manier aangemoedig om met sodanige karakter te identifiseer.

*Kwalifikasie* behels dat uitgebreide inligting oor die karakter verskaf word; *verspreiding*, dat die karakter dikwels, en op belangrike momente in die verhaal voorkom; *selfstandigheid*, dat die held alleen kan voorkom en monoloë kan voer; *funksie*, dat belangrike handelingdeur die held volvoer word; en *verhoudinge*, dat betrekkinge met die grootste aantal medekarakters onderhou word (Bal, 1986:100).

Identifisering word aangemoedig indien die sentrale karakter reeds vroeg in die verhaal bekend gestel word en by aksie, dialoog of denke betrokke raak (Woolley, 1990:41). Die karakter moet ook by die belangrikste gebeure sowel as by die ontknoping, optree. Dit is meer bevredigend indien die verhaal met die karakter wat deurgaans in die fokus gestaan het, eindig. (In Hoofstuk 6 word verder aandag hieraan gegee.) Deur die ouderdom of lewensfase van 'n karakter vroeg reeds te laat blyk, word 'n karakter konkreter voorgestel en word identifisering bevorder (Wyndam, 1972:39).

Karakterhiërargie bepaal in hoë mate die omvang en intensiteit van identifisering. Indien 'n verhaal om een karakter sentreer – soos dikwels in KJV die geval is – is dit byna vanselfsprekend dat die leser met dié karakter sal identifiseer. Dit is egter nie onwaarskynlik dat 'n leser ook terselfdertyd met ander, minder belangrike karakters kan empatiseer nie. "At various points and for various periods, the behavior of other story people may take the spotlight as they exhibit intriguing behaviour and cold nerve, so that Reader identifies with each of them in turn also" (Swain, 1990:60). Die aard van die identifisering kan telkens

wissel – byvoorbeeld bewonderende identifisering met een karakter en simpatieke identifisering met 'n ander.

#### 5.4.4.2 Gevolgtrekking

Die skrywer kan deur aanwending van vertelstrategieë leseridentifisering met die karakter aan- of ontmoedig. Deur gebruik te maak van die personale fokalisator as enigste gesigspuntkarakter word die leser in die subjekposisie geplaas en gedwing om die ervarings van die karakter mee te maak. Hierdie effek kan versterk word deur verteltegnieke waarin toegang tot die karakter se gedagte- en gevoelslewe verkry word; asook deur die verhaalstruktuur en verspreiding van die karakter. Die rol van die karakter en eienskappe waarmee hy of sy toegerus word, sal verder bepaal in watter mate die leser wel bereid is om met 'n bepaalde karakter te identifiseer.

#### 5.4.5 Storie – skep van 'n karakter

*"Your readers are investing considerable time in your story; if they dislike your main character, it's going to be a lot harder to persuade them to stay along for the whole ride" (Card, 1988:76).*

'n Skrywer poog om 'n leser te beïnvloed – byvoorbeeld om aan die bestaan van 'n verhaalwêreld en van die karakters te glo; voorkeur aan sekere karakters te verleen en téén ander te kies; en om weens besorgdheid oor karakters en hul wel en weë aan te hou lees. Betrokkenheid van die leser by die verhaal word onder meer bepaal deur die afstand tussen leser en karakter. Hoe kleiner dié afstand is, hoe groter is die moontlikheid van identifisering.

Benewens die keuse van karakter en vertelstrategie, kan aspekte van die storie leser-respons beïnvloed. In 'n ondersoek na oorredingstegnieke in kortverhale, bevind Van den Bergh (1981:153-172) kenmerkende gebruikspatrone. Dit kan aan die hand van die driehoeksverhouding, *implisiete skrywer*, *werklike leser* en *karakters* gekategoriseer word. Ten opsigte van die verhouding tussen implisiete skrywer en karakter is *betroubaarheid* ter sprake, tussen leser en implisiete skrywer *geloofwaardigheid*, en tussen leser en

karakter *verwantskap*. Laasgenoemde het betrekking op die wyse waarop die karakter positief of negatief gekleur word, herkenbaar gemaak word, simpatie ontlok word en identifisering aangemoedig word – met ander woorde, hoe die estetiese afstand tussen leser en karakter gemanipuleer word. Alhoewel Van den Bergh se studie op die kortverhaal gerig was, het dit wyer toepassingsmoontlikhede. Veral die verwantskap tussen leser en karakter kom in verdere bespreking ter sprake.

#### 5.4.5.1 Karakter, situasie, handeling

Wanneer 'n positiewe verhouding tussen leser en karakter geskep word, verklein die afstand tussen hulle. Identifisering kan só aangemoedig word. 'n Negatiewe verhouding vergroot die gaping. Metodes waardeur 'n positiewe verhouding tussen leser en karakter geskep word, is positiewe persoons-, situasie- en handelingsbeskrywing, koalisiëvorming en slagofferskap. Die afstand word vergroot deur negatiewe persoons-, situasie- en handelingsbeskrywing, asook deur gekleurde visie (Van den Bergh, 1981:163-164).

- *Persoonsbeskrywing* behels die wyse (positief of negatief) waarop 'n karakter beskryf word – die eienskappe waarmee die karakter toegerus word is dus onder andere hier ter sprake.
- *Situasiebeskrywing* (die ruimte en omstandighede waarin 'n karakter geplaas word) kan 'n bepaalde stemming ten opsigte van 'n karakter oproep.
- Deur beskrywing van die optrede van 'n karakter (*handelingbeskrywing*) kan simpatie vir 'n karakter verkry of verspeel word.

Persoons-, situasie- en handelingsbeskrywing gaan dikwels hand aan hand.

- *Gekleurde visie* is volgens Van den Bergh (1981:163) 'n tegniek waarmee die afstand vergroot word. Hier word die leser beïnvloed deurdat 'n karakter 'n groep verteenwoordig wat nie ernstig opgeneem word nie (byvoorbeeld alkoholiste). Hierdie tegniek kan myns insiens ook tot 'n positiewe beeld van 'n karakter lei deur assosiasie met 'n positiewe groep.

- *Koalisievorming* vind plaas wanneer 'n betroubare karakter 'n positiewe opmerking oor 'n karakter maak, en kan tot 'n positiewe karakterbeeld bydra (Van den Bergh, 1981:163). 'n Negatiewe opmerking deur 'n betroubare karakter kan na my mening die teenoorgestelde tot gevolg hê.
- *Slagofferskap* behels dat die karakter swak of afhanklik geteken word. Hierdeur word medelye en simpatie opgewek (Van den Bergh, 1981:163).

Bogenoemde leserrespons kom grootliks ooreen met die voorkeure of afkeure in die werklike lewe, en sluit by die voorstelling van die karakter aan (vgl. Hoofstuk 3).

Lesers identifiseer graag met positiewe karakters (Card, 1988:77-92), terwyl onaantreklike sentrale karakters tot distansiëring bydra (Wyndham, 1972:34; Stephens, 1992:260). Die eienskappe waarmee 'n karakter toegerus word en die wyse waarop dit meegedeel word (*persoonsbeskrywing*), kan die leser se respons ten opsigte van 'n karakter rig en sodoende ook manipuleer.

Aantreklike persoonseienskappe en voorkoms kan tot simpatie bydra mits dit nie oordryf word nie. 'n Eensydige goeie/ aantreklike karakter wat te perfek, te goed, te slim of te mooi is, kan die leser ontoereikend laat voel (Woolley, 1990:60). "The reader wants to identify himself with the hero and he isn't going to do so with a nasty person. Neither should the main character be a goody-goody; the normal boy or girl is equally unwilling to identify with *too* virtuous a character" (Wyndham, 1972:34).

Die omgewing waarin 'n karakter geplaas word (*situasiebeskrywing*), versterk die beeld wat die leser van die karakter vorm (vgl. Hoofstuk 3). Van den Bergh (1981:163) toon aan dat eietydse skrywers nie meer op 'n "kasteel"-ruimte vir 'n positiewe beeld van die karakter kan staat maak nie – hedendaagse lesers is wel simpatiek teenoor 'n natuurbeskermingsomgewing. Die verwagtingspatroon van die leser en die betrokke sub-genre speel waarskynlik 'n belangrike rol in die versterkingseffek van die ruimte.

'n Karakter wat in 'n moeilike of onbenydenswaardige situasie verkeer wek simpatie en verhoog lesersbetrokkenheid.

*Handelingsbeskrywing* hou verband met die karakter se eienskappe en omstandighede. Karakterhandeling kan intern of ekstern plaasvind (vgl. Hoofstuk 3). Behoeftes, begeertes en drome wat die leser verstaan, dra by tot begrip vir die karakter se optrede en kan identifisering bevorder. "Once we're caught up in a character's plans and dreams we're on her side *almost* without limit. . . As a general rule, audience sympathy increases with the importance of the character's dream and the amount of effort the character has already expended to try to fulfill it" (Card, 1988:82).

Verandering bring spanning te weeg: "The more important the *status quo* is to a character, the greater the emotion it will evoke" (Swain, 1990:56). Deur emosies te toon, wek die karakter ook by die leser emosie (Swain, 1990:54). "Readers don't necessarily feel what the characters are feeling – when the villain cries out his agony or defeat, the reader may be cheering inside. But the intensity of the characters' feelings, as long as it remains believable and bearable, will greatly intensify the reader's feeling – whatever they are" (Card, 1988:68).

Lesers verkies karakters wat 'n duidelike doel voor oë het, en nie bloot op gebeure reageer nie (Wyndham, 1972:35). Identifisering vind eerder plaas met die karakter wat ten spyte van terugslae oorwin, as met die verloorder (KJV word gewoonlik gekenmerk deur hoopvolle uitkoms – vgl. Hoofstuk 6). Karakters wat waagmoed aan die dag lê, regverdig optree, 'n positiewe houding teenoor ander en die lewe openbaar, as vrywilliger optree, betroubaar en innoverend is en menslike swakhede openbaar, wek die leser se simpatie (Card, 1988:83-86).

Hierteenoor is karakters wat negatiewe emosionele reaksie by lesers ontlok onder andere dié wat sadistiese of boelie-agtige gedrag openbaar, selfdienend optree, beloftes verbreek, ongebalanseerd is, 'n negatiewe houding openbaar of dom is (Card, 1988:77-92). Stephens (1992:124) toon aan dat 'n "onaantreklike" hoofkarakter en dié se verhouding met die wêreld van die teks 'n verskeidenheid emosies by die leser wek, en hom of haar verskillende posisies kan laat inneem. 'n Karakter soos Wagstaffe in *Wagstaffe, the Wind-up Boy* (Needle) lok leserreaksie uit wat wissel van empatie, plesier, meerderwaardigheid, kritiek en woede tot afkeer. Sodoende word identifisering met die karakter ontmoedig en die leser as subjek buite die teks geplaas (Stephens, 1992:124).

Card (1988:77) ag eerste indrukke as net so belangrik in 'n verhaal as in die werklike lewe. "When characters first show up in a story, we start to like them – or dislike them – right away." Wanneer 'n leser reeds 'n negatiewe beeld van 'n karakter gevorm het, is dit moeilik om dit te verander. Dit strook met Rimmon-Kenan (1992:120) se waarneming dat lesers neig om baie waarde te heg aan inligting wat vroeg in die teks aangebied word, en die res in die lig daarvan interpreteer. Wanneer dit nodig is om 'n karakter met aanvang van die verhaal negatief voor te stel, (byvoorbeeld as gevolg van ongelukkige of moeilike persoonlike omstandighede), moet daar volgens Woolley (1990:61) steeds iets in die karakter wees wat die leser in staat stel om met hom of haar te empatiseer. Dit kan byvoorbeeld gedoen word deur die aanduiding dat "iets" met die karakter gebeur het wat 'n verklaring vir huidige optrede kan bied – sodoende is die leser gewillig om oordeel voor te behou. Deur die loop van die verhaal kan die negatiewe kwaliteite van die karakter stelselmatig deur 'n positiewer beeld vervang word (Woolley, 1990:61).

Simpatie kan egter wel vir 'n negatiewe karakter (byvoorbeeld anti-held) gewek word. Indien 'n karakter se optrede voldoende gemotiveer word, sal die leser selfs met onaantreklike karakters en onaanvaarbare doelstellings simpatiseer: "That's why audiences find themselves rooting for heroes to succeed at the most appalling things – robberies, assassinations, marriage-wrecking love affairs" (Card, 1988:76, 82). In KJV sal die aanwending hiervan in hoë mate deur die skrywer se lewensbeskouing bepaal word (vgl. Hoofstuk 2).

Deur simpatie vir 'n onaantreklike of onaanvaarbare karakter te skep, kan begrip vir die "ander" verkry word, soos byvoorbeeld met die gewigsprobleem van Manuel (*Wegloopwinter*, Rona Rupert). Dié metode sal beter slaag indien 'n leser nie terstond met die negatiewe van 'n karakter gekonfronteer word nie, maar eerder met 'n eienskap waarmee hy of sy self kan empatiseer en identifiseer. Die nastrewing van moreel onaanvaarbare doelwitte sal deur die meeste jeugboekskrywers en -uitgewers vermy word. 'n Interessante voorbeeld is die vyftienjarige Fiona in *Klawervyf* (Elsabe Steenberg) wat dit oorweeg om van haar Downsindroombroertjie ontslae te raak. Sy kom egter deur die verhaal tot insig. Die ideelading van dié verhaal maak dit waarskynlik ongeskik vir die onervare jong leser.

Benewens die eienskappe waarmee karakters toegerus word, bepaal die gebeure in die verhaal hoe die leser teenoor die karakter sal voel. Lyding, opoffering, dreigende gevaar,

seksuele spanning, tekens en voorbodes (byvoorbeeld natuurverwysings) dra by tot betrokkenheid by die karakter en besorgdheid oor die uitkomst (Card, 1988:68-74).

*Slagofferskap* verklein die afstand tussen leser en karakter (Van den Bergh, 1981:163). 'n Karakter wat swaarkry, lok simpatie uit. Die aard hiervan hang saam met vlak van lees-respons (vgl. 5.3.3.) Daar kan byvoorbeeld met karakters gesimpatiseer word op grond van wat met hulle gebeur, (byvoorbeeld deur te verloor), swaarkry of lyding deur toedoen van 'n ander of verwickelde onderlinge verhoudinge tussen karakters.

Card (1988:68) onderskei tussen fisiese en psigiese lyding. Eersgenoemde is betreklik eenvoudig om voor te stel, aangesien die leser dit maklik herken en 'n begrip van pyn het. Die uitbeelding van emosionele lyding (byvoorbeeld verlies van 'n geliefde) verg egter groter inset van die skrywer. Die leser begryp die aard van die verlies beter indien 'n verhouding byvoorbeeld eers uitgebeeld word voordat dit verbreek word.

Vir die suksesvolle uitbeelding van lyding is balans onontbeerlik. "Suffering loses effectiveness with repetition. The first time a character is hit in the head, the pain raises her importance; the third or fourth time the character becomes comic, and her pain a joke. Likewise, the first time you mention a character's grief, it raises his stature and makes the reader more emotionally involved. But if you keep harping on the character's suffering, the reader begins to feel that the character is whining, and the reader's emotional involvement decreases" (Card, 1988:69).

Dié sin vir balans kan verder gevoer word. Indien die spanningsvlak te hoog raak, kan dit daartoe lei dat die leser hom van die karakter onttrek – dit is waarskynlik die geval wanneer die leser intens met die karakter identifiseer en nie die karakter se pyn of vernedering wil meemaak nie.

Bedreiging (fisies en psigies) dra by tot spanning en tot simpatie met die karakter. Uit die aard van die saak sal die mate waarin die leser spanning beleef ook van die leser se kennis (lewenservaring) afhang. Ter illustrasie: 'n jonger leser sal geen spanning ervaar wanneer 'n vrouekarakter dae op 'n almanak afmerk nie. 'n Leser met meer kennis sal besef dat dit met moontlike swangerskap verband hou.

Rakende seksuele spanning neem Card (1988:72) waar dat dit lesersbetrokkenheid verhoog, maar dat dié spanning slegs volgehou kan word totdat die karakters mekaar gevind het. Hierna neem die belangstelling in die karakters se doen en late af.

#### 5.4.5.2 Gevolgtrekking

Alhoewel die spanning wat 'n leser ervaar is van die emosionele gesteldheid, verbeelding en vaardigheid van die leser afhanklik, is die keuses wat die skrywer uitoefen ook baie belangrik (Card, 1988:68,75). Wanneer 'n leser besorg is oor karakters en hul wel en weë, word deelname aan die verhaal en besorgdheid oor verhaaluitkoms verhoog. Die skrywer kan die afstand tussen leser en karakter beïnvloed deur karakterkeuse, -toerusting, -beskrywing en -handeling; deur keuse van ruimte en situasie; asook deur verhaalgebeure. Identifisering met 'n karakter word sodoende aangemoedig of ontmoedig. Die aard van identifisering – assosiatiewe, bewonderende, simpatieke, katartiese en ironiese identifisering (vgl. 5.2.2) – sal waarskynlik sterk verband hou met die keuse, eienskappe en optrede van die karakter in die verhaalgebeure.

#### 5.4.6 Menswording van karakter en identifisering

*"(R)eaders want your characters to seem like real people. Whole and alive, believable and worth caring about" (Card, 1988:4).*

Identifisering met karakters word dikwels in verband gebring met die "menswording" van 'n karakter (Card, 1988:4). Donelson en Nilson (1980:34) dui byvoorbeeld aan dat suksesvolle karakterontwikkeling daartoe lei dat lesers karakters as werklik beskou en met hulle, soos met vriende, identifiseer. (Vergelyk ook 3.2.6.)

Snyman (1988:39) heg besondere waarde aan die "persoonswording of menswording" van 'n karakter, en verbind dit ook met moontlike identifisering. Oor *Seeboek van die sonderkossers* hou sy die volgende mening na: "Maar omdat die karakters nie mense, nie 'n 'persoon' word nie, kan die kind nie aan hulle 'glo' nie, kan hy moeilik identifiseer, en daarom kan hy nie in dieselfde mate as die volwassene aan hulle natuur-wedervaringe glo nie." 'n Karakter word volgens Snyman (1988) onder meer "mens" deur integrasie van

karakters in 'n geloofwaardige wêreld-in-die-werk (167, 171, 186); deur karakterbeelding (179), deur nie eensydig goed of sleg voorgestel te word nie (209) en deur gebruikmaking van die belewenisveld van die kind (179).

Wat word as suksesvolle karakterbeelding en -ontwikkeling beskou? Wanneer word 'n karakter vir 'n leser "mens"?

Dit wil voorkom asof veral drie faktore hier 'n rol speel, naamlik gebruikmaking van detail, leesstyl en die leser se neiging tot projeksie.

Gebruikmaking van *detail* kan aan 'n karakter kontoere verskaf sodat hy of sy, meerdimensioneel of komplekser vertoon en meer "mens" word (Card, 1988:50). Detail kan egter ook kontraproduktief wees: Wanneer 'n karakter té kompleks uitgebeeld word, kan dit tot vreemding bydra. Lesers het nie altyd insig in en begrip vir komplekse karakters nie.

Ek vermoed dat jong lesers met beperkte mensekennis en sosiaal-kognitiewe begrip, nie dieselfde mate van detail as volwasse lesers benodig om 'n karakter as "mens" te ervaar nie. Jong lesers verkies soms eenvoudige karakters in hulle verhale. (Vergelyk in hierdie verband Applebee (1978) se bevindinge oor lesers en karakters soos weergegee in 5.3.3 en 5.3.4.). Hiermee saam maak die meeste lesers van die CAM-leesstyl gebruik, wat behels dat karakters as mense beskou, en as sodanig gelees word (Dillon, 1982:80). Dié natuurlike neiging vind selfs ten spyte van 'n skrywer se poging om karakters te "ontmenslik", plaas (Janssens, 1989:49). Jong lesers se neiging tot selfprojeksie kan ook tot "vollediger" karakterbeeld lei. Vergelyk ook Forster (3.3.2.1) se bewering dat die leser met een kurwe in staat is om 'n ronde karakter voor te stel: "(W)hat we are offered, so to speak, is only one arc of the circle that if fully drawn would make up the rounded character. But the arc is so curved that we can, if we wish, extend it full-circle in our imagination" (Forster, 1967:235).

Volgens Nodelman (1981:177-183) verhoog vae karaktervoorstelling die moontlikheid tot identifisering, terwyl komplekse karakters wat van die leser verskil, moeiliker is om mee te identifiseer. Soortgelyke waarnemings word deur De Beer (1991:7) gemaak. In 'n ondersoek na die gewildheid van formule-reeksverhale bevind De Beer (1991:7) dat jong lesers met die protagoniste identifiseer, ten spyte daarvan dat dit nie ten volle ontwikkelde

karakters is nie, maar slegs plat stereotipes. Sy (De Beer, 1991:7) kom tot die gevolgtrekking: "Because the character is not portrayed as a complex individual it is far easier for the child to imagine that he or she is that character." Konkrete beelding en detail kan egter 'n vreemde of onbekende karakter voor die gees roep en identifisering bevorder.

Die verband tussen detail, karakterkompleksiteit, menswording en identifisering is nie eenvoudig nie. Balans en funksionaliteit is waarskynlik hier die wagwoorde. 'n Jong leser kan, ten opsigte van 'n soort karakter wat hy of sy al meermale ontmoet het (byvoorbeeld karnallie, boelie, skurk), voel dat hy of sy die karakter ken, baie inligting oor die karakter het, en hom of haarself dus goed voorstel hoe die karakter lyk, is of sal optree. Hierdie (stereotipiese) karakter is in 'n mate bekend, sodat die leser dan wel in sodanige karakter sal glo en identifisering dus geredelik sal plaasvind.

Wanneer van 'n "onbekende" karakter gebruik gemaak word, is die karakter nie terstond herkenbaar nie. In dié geval sal meer detail nodig wees om die karakter te individualiseer. Deur die loop van die verhaal word die karakter bekender, en verhoog die identifiseringsmoontlikhede. Sodanige "onbekende" karakters kan uit 'n ander tydsfase as die leser wees (byvoorbeeld historiese verhale), of uit dieselfde tyd kom, maar 'n "ander" wees – byvoorbeeld die boelie, vet kind of jeugmisdadiger. Ook fantasiekarakters of dié in wetenskapsfiksie word bekender deur die verskaffing van detail. Dié detail kan geld ten opsigte van die karakter en karakterdoelstellings – maar ook ten opsigte van die ruimte (omstandighede, leefwêreld, omgewing).

Om met behulp van detail 'n karakter geloofwaardig te kan maak, is tyd en ruimte nodig. 'n Verhaal met beperkte omvang ('n kort storie of dun jeugverhaal) bied minder geleentheid om 'n verhouding tussen implisiete leser en karakter op te bou. In dié geval sal waarskynlik met min karakters en min eienskappe volstaan moet word ten einde betrokkenheid te verhoog en identifisering aan te moedig (vgl. 3.3.4.6).

## 5.5 SKRYWER SE IDENTIFISERING MET DIE KARAKTER

*"Get inside his mind so that you know what he thinks, how he feels, and what he hopes to achieve in THIS story" (Wyndham, 1972:38).*

Die betrokkenheid van 'n skrywer by die karakters wat hy skep, toon sterk ooreenkoms met die identifiseringsproses. Dié aspek geniet dikwels aandag in skryfhandleidings en word as tegniek aanbeveel.

Skrywers van KJV maak in hoë mate van projeksie of identifisering met hul karakters gebruik. (Vergelyk Hoofstuk 3 oor metodes en voorstelle van Reed, 1991:31; Steenberg, 1992c:153, en Wyndham, 1972:38.) Wyndham (1972:72) verduidelik die proses soos volg: "The sympathetic rapport between the writer and his character should be so great that to all intents and purposes *he* becomes that character. He can then think, feel, see, smell, touch, *and react* to everything that affects that character as if it were all happening to himself."

Hierdie betrokkenheid van die skrywer by die karakters kan 'n soortgelyke ervaring by die leser tot gevolg hê. "In every successful story . . . the author has created characters who somehow inspire enough admiration, respect, or awe that readers are willing to identify with them, to become their disciples for the duration of the tale" (Card, 1988:96).

## 5.6 SAMEVATTING

Identifisering met karakters blyk 'n natuurlike deel van die leesstyl van 11–14-jariges te wees, en dra grootliks tot spanningsbeleving en leesgenot by.

Die skrywer kan die estetiese afstand (identifisering of distansiëring) tussen leser en karakter beïnvloed deur die aanwending van 'n verskeidenheid tegnieke. Die keuse, skep en voorstelling van karakters word regstreeks en onregstreeks hierdeur geraak. Benewens die aard van die teks, kan onderskei word tussen faktore wat in hoofsaak saamhang met onderskeidelik die leser, die verteltekste en die storie.

Wanneer karakters gekies word wat ooreenkoms met die waarskynlike leser toon – byvoorbeeld wat ouderdom, geslag, etnisiteit of leef- en beleweniswêreld betref – is die karakter herkenbaar en word identifisering makliker. Ooreenkoms dra by tot herkenning, empatie en identifisering, maar waarborg dit nie op sigself nie.

Deur aanwending van vertelstrategieë kan die skrywer leseridentifisering met die karakter aan- of ontmoedig. Wanneer die personale fokalisator as enigste gesigspuntkarakter optree, beleef die leser die ervaringe van die karakter. Hierdie effek kan versterk word met behulp van verteltegnieke waardeur toegang tot die karakter se gedagte- en gevoelslewe verkry word. Die gereeldheid en aard van verskyning van die karakter, asook die karakterhiërargie dra verder by tot die belangrikheid van 'n karakter in die leser se oë.

Die eienskappe waarmee 'n karakter toegerus word, asook sy of haar ervaringe en die rol in die verhaalgebeure, beïnvloed hoe die leser oor die karakter voel. Die aard van identifisering word ook grootliks hierdeur geraak.

Die skrywer kan, deur die keuse, skeep en voorstelling van karakters die emosionele afstand tussen leser en karakter beïnvloed. Die aanwending van hierdie tegnieke in KJV oefen 'n wesenlike invloed op karakterbeelding uit.

## HOOFSTUK 6

### Genres, konvensies en karakters

*In hierdie hoofstuk word die invloed van genre en genrekonvensies op die keuse, skep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges bepaal.*

#### 6.1 INLEIDING

'n Skrywer skryf vir lesers wat reeds sekere verwagtinge het, en skrywers wat van die konvensies van 'n betrokke genre afwyk, loop die gevaar om hom van sy gebruikelike lesers te vervreem (Aucamp, 1992:86). Die keuse van lesers verskaf reeds 'n aanduiding van die verwagtinge wat hulle van 'n bepaalde teks koester. 'n Waarneming soos die volgende bevestig dat lesers verskillende soorte verhale verkies: "Baie dogters geniet seunsboeke. . . Min seuns stel egter in dogtersboeke belang, en sommige seuns lees uitsluitlik vak-literatuur, terwyl ander avontuurlike verhale soek en nóg ander dierestories verkies. Daar is dogters wat vroeg al soetlike romannetjies verslind, terwyl ander daarvoor gril" (Steenberg, 1979:64).

Alhoewel die moontlikheid van duidelike afbakening tussen tekste toenemend bevraagteken word, kan die bestaan van verskillende verhaaltipes, of -genres nie ontken word nie. Die gebruik om literatuur in groepe of verhaalsoorte te verdeel, word in KJV op verskillende gebiede aangetref: soos in die keuse van bemarkingskategorieë en -strategieë, ondersoek na leesvoorkeure van jeugdige, rangskikking van boeke in biblioteke, evaluering en resensering van verhale en die passing van verhaal en leser. Hierbenewens is daar vorme, soos die reeksverhaal, wat as eie aan KJV beskou kan word.

Die genres kinder- en jeugliteratuur oor die algemeen, en tekstipes in besonder, word deur eiesoortige konvensies gekenmerk. Van dié konvensies hou verband met karakterkeuse, -toerusting en -voorstelling.

'n Skrywer het bepaalde bedoelings met 'n teks, en sodanige bedoelings beïnvloed elke stap van die skryfproses. Indien die skrywer die konvensies van die genre waarin hy werk ken en toepas, kan die eindresultaat in hoër mate beheer en gestuur word.

As vertrekpunt word kortliks na die aard en werking van konvensies verwys; hierna word die verhaaltipologie in KJV ondersoek en algemene tendense aangedui. Vervolgens word nagegaan in welke mate die skrywer van KJV aan die konvensies van die genre gebonde is. Sekere genres geniet baie aansien by jong lesers, maar word nie literêr hoog geag nie. Aangesien dié voorkeure lig werp op die verwagting van lesers en die funksionering van konvensies, word aandag hieraan gegee.

Teen dié agtergrond word algemene konvensies wat 'n invloed op karakters en karakterisering uitoefen, geïdentifiseer. Kenmerkende verhaalvorme word in KJV aangetref wat 'n invloed op die karakterkeuse en -handelings asook op verhaalintrige uitoefen. Die relatiewe afwesigheid van volwassenes en die teenwoordigheid van dierekarakter is algemene konvensies wat in verskeie subgenres aangetref word.

Dit blyk verder dat teksrealiteit (fantasie en realisme) 'n basiese onderskeiding tussen tekssoorte behels, en dat karakters en karaktervoorstelling hierdeur geraak word. Die invloed hiervan word geïllustreer deur enkele tekstipes (subgenres) van naderby te beskou. Die kenmerkende konvensies rakende karakters word elkers aangetoon met toepassing op die keuse, skeep en voorstelling daarvan.

## 6.2 GENRE EN GENREKONVENSIES

*"Die publiek eis dikwels die konvensies waaraan 'n bepaalde genre hom gewoon  
gemaak het" (Aucamp, 1992:86).*

### 6.2.1 Inleiding

Die term *genre* word tradisioneel in literêre teorie gebruik om die drie hoofsoorte literatuur, naamlik epiek, liriek en dramatiek aan te toon. Hierbenewens word dit ook in wyer verband gebruik om kunsvorme van mekaar te onderskei (byvoorbeeld die filmkuns

en literatuur); of in enger toepassings, soos om 'n verhaalsoort of bemarkingskategorie aan te dui (byvoorbeeld speurroman, wetenskapsfiksie, ensovoorts.) Na laasgenoemde word ook soms as *subgenres* verwys.

Kinderliteratuur en jeugliteratuur word oor die algemeen as selfstandige genres beskou. In albei dié genres is *epiek* die oorwegende literatuurvorm. *Poësie* is 'n belangrike afdeling in kinderliteratuur, maar word slegs by hoë uitsondering in jeugliteratuur aangetref. Weinig *dramatekste* bestaan in dié vertakkinge van die literatuur (Steenberg, 1992:193). (Word die filmkuns, en in besonder video en televisie in ag geneem, figureer *drama* besonder sterk.)

Hambidge (1992:149) toon aan dat waar in die verlede sterk op die ontologiese kenmerke gesteun is om genres van mekaar te onderskei, duidelike afbakening tussen genres toenemend bevraagteken word. Hiermee saam beklemtoon die resepsie-estetika dat die wyse waarop 'n teks benader word, ook die klassifikasie daarvan raak. Om dié probleme te oorbrug word die neutraler term, *tekstipe*, toenemend gebruik.

Die relatiewiteit van grense kom nog sterker meer ter sprake wanneer die genres verder verdeel word. In epiek kan byvoorbeeld onderskei word tussen literêre subvorme soos die epos, roman, novelle, kortverhaal, skets, anekdote, reisverhaal, mite, sage, legende, sprokie, fabel en idille (Roos, 1992:98-99). Die roman word as 'n voortsetting van die epos beskou (Scholtz, 1992:438). Die moderne roman kan op grond van gemeenskaplike kenmerke verder verdeel word – hiervoor kan onder meer tematiese of formele kriteria gebruik word.

*Tematies* onderskei die Duitse skool tussen die avontuur-, ontwikkelings-, tyd- en eksperimentele roman. Hierdie indeling word deur Scholtz (1992:439) verkies aangesien dit volgens hom meer romanspesifiek is as indelings soos die probleemroman of sosiologiese of realistiese roman. Subvorme kan by elk van die romantipes onderskei word. Die *avontuurroman* wat gekenmerk word deur 'n reeks selfstandige avonture of episodes rondom 'n sentrale figuur, word hiervolgens verdeel in die ridderroman, pikareske roman, reisroman en robinsonades (Scholtz, 1992:439). Sentraal in die *ontwikkelingsroman* staan die innerlike ontwikkeling en verandering van die hooffiguur. Drie subklasse is die psigologiese, leerjare- ("Bildingsroman") en pedagogiese romans. Romans wat by die eie-

tydse sosio-kulturele leefwêreld aansluit of 'n tydperk as historiese verskynsel bekyk en interpreteer, is *tydromans* naamlik staats-, sleutel-, historiese, vaderlandse en grootstadromans (Scholtz, 1992:441).

Dominante struktuurelemente dien as raamwerk wanneer romans in terme van *formele ordeningskriteria* georden word. Hiervolgens kan byvoorbeeld onderskei word tussen gebeure-, karakter- en ruimteromans; en ek-, hy-, brief-, dagboeke en kroniekromans (Scholtz, 1992:444). In eersgenoemde geval word verhaalelemente as uitgangspunt gebruik, terwyl die vertelsituasie en aanbiedingswyse by laasgenoemde gebruik word.

Card (1988) se onderskeid tussen die MICE-faktore (ruimte, idee, karakter, gebeure) is 'n variasie van die gebruik van formele ordeningskriteria (Hoofstuk 3.)

Voortdurende verandering in die literatuur, die bevraagtekening van grense, en die opkoms van die postmodernisme maak dit onmoontlik om genres eksak te bepaal. Soorte literatuur deel egter gemeenskaplike eienskappe, en tekssoorte beskik oor konvensies wat as kenmerkend van die genre beskou kan word. Die leser het op grond hiervan sekere verwagtinge van 'n tekssoort. Van dié konvensies word dikwels so as vanselfsprekend aanvaar dat daar kwalik twee keer oor gedink word – byvoorbeeld alfabetiese rangskikking in 'n telefoongids (Smith, 1994:100).

Konvensies (en leserverwagtinge) bestaan op alle vlakke van die verhaal – vanaf die betekenis van woorde, sinsbou, indeling in paragrawe en hoofstukke; tot die storiestructuur; genreskema; en werk as geheel (Smith, 1994:94). Konvensies sluit ook die gebruik van, en balans tussen, struktuurelemente in.

Deur voortdurende kontak met spesifieke literatuurvorme, word bekendheid gevestig en kennis van konvensies verwerf. Dit stel die leser in staat om tekste te begryp. (Vergelyk Applebee se bevindinge oor die aanleer van storiestructuur soos bespreek in Hoofstuk 2.)

Die wedersydse kennis en gebruik van konvensies maak die skryf en begryp van tekste moontlik: "Conventions are the contract on which writers and readers must agree if the text is to be comprehended in the manner the author desires" (Smith, 1994:94-95). 'n Skrywer het bepaalde bedoelings met 'n teks, wat elke stap van die skryfproses beïnvloed.

Dié bedoeling (intensie) bepaal wat 'n skrywer wil sê, terwyl konvensies hom in staat stel om dit wel te doen (Smith, 1994:89). Konvensies maak dus kommunikasie tussen 'n skrywer (teks) en leser moontlik. Genrekonvensies stel die leser byvoorbeeld in staat om spanning te begryp, saamhang in 'n teks te herken, belang aan voorvalle te heg en te besluit met watter soort teks hy besig is, asook die intensiteit van aandag wat dit verlang (Hunt, 1991:132).

'n Skrywer kan téén bestaande of bekende konvensies in skryf – en kan sodoende leserverwagtinge deurbreek. Die verbreking van die bekende is volgens Smith (1994:99) ook 'n konvensie eie aan die skrywer/leser-kontrak: "Globally, it is a convention that some conventions will be observed and others transgressed; all this is part of the contract between writer and reader that makes their interaction possible." Die moontlike resultaat van sodanige afwykings moet egter nie uit die oog verloor word nie. "The more unconventional the reader finds the text, the less the reader is likely to have any relevant expectations about it and the less understandable it is likely to be" (Smith, 1994:95). Verandering en vernuwing in 'n genre vind plaas wanneer die grense versit word. Sodoende ontstaan nuwe variasies, wat op hul beurt weer 'n nuwe stel genrekonvensies daarstel – en om herdefiniëring van tekstipe vra.

Ten spyte van die moontlikheid tot verandering, word konvensies betreklik konstant toegepas. Smith (1994:101) is van mening dat 'n konvensie nie doelbewus geskep en op 'n genre afgedwing kan word nie. Skrywer kan wel bewustelik of onbewustelik tot vernuwing aanleiding gee. Ten einde 'n nuwe konvensie te vestig, word die samewerking van 'n leser wat dit kan antisipeer, egter vereis.

Vervolgens word genres en genrekonvensies in kinder- en jeugverhale van naderby beskou.

## 6.2.2 Genres in kinder- en jeugverhale

*"Wat die toekoms betref: die kinderboek is aanpasbaar en nuwe subgenres ontstaan gedurig" (Steenberg, 1986:3).*

Vir die bepaling en bespreking van genres en genrekonvensies in KJV dien Ghesquiere (1982:17-20) se beskouing van die polisisteamteorie as vertrekpunt.

Volgens die polisisteamteorie is die literatuurbegrip nie normatief nie, maar bestaan alle vorme van literatuur as literêre sisteme naas mekaar. Elk van dié literêre sisteme gedra sigself as 'n komplekse sisteem met eie waardeskaal, norme en modelle. Hierdie sisteme ding om erkenning, invloed en status mee, sodat 'n bepaalde hiërargie ontstaan. Ongelykheid word veral aan sosio-kulturele faktore toegeskryf en bring mee dat sekere genres, werke en eienskappe gekanoniseer word. Die indeling is egter nie staties nie, maar behels 'n dinamiese proses wat voortdurende verandering tot gevolg het. Soortgelyke kragte en beweging vind ook in die subsisteme plaas (Ghesquiere, 1982:17-20.)

Jeugliteratuur bevind sigself bykans deurgaans op die buiterand van die literêre polisisteam – soos afgelei kan word uit die weinig aandag wat in literêre geskiedenis aan kinder- en jeugliteratuur gegee word (Ghesquiere, 1982:20). Die aard van die kritiek wys ook op die erns waarmee 'n genre bejeën word (Van Zyl, 1988:3).

Ghesquiere (1982:20) is van mening dat weinig metatekste in jeugliteratuur beskikbaar is en min primêre vernuwende modelle gevind word: "Ze wordt voortdurend gevoed door modellen en genres die in een vorige periode de gecanoniseerde volwassenenliteratuur uitmaakten, maar nu alleen nog in de periferie van die volwassenenliteratuur voortleven." Avontuur- en historiese verhale het byvoorbeeld die sentrum van jeugliteratuur gevorm toe dit in literatuur vir volwassenes na die buiterand verskuif het (Ghesquiere, 1982:20).

'n Soortgelyke siening oor die diskoers in kinderliteratuur word deur Stephens (1992:86) gehuldig: "The literature written for children is also radically intertextual because it has no special discourse of its own. While the literature is subject to some constraints on certain

kinds of linguistic complexity (in syntax, lexis and figurative language), and certain register choices which occur in poorer quality writing can impart a precious and affected quality, these features aren't enough to constitute a distinctive discourse. Rather, writing for children exists at the intersection of a number of other discourses, and illustrates acutely the extent to which language is both a semiotic system and a product of its own history."

Die status van jeugliteratuur het sedert die sestigerjare verhoog. Hiermee saam het belangrike hiërargiese verskuiwinge binne die subsisteem plaasgevind: waar avontuurverhale, meisiesboeke en fantasieverhale vir jonger kinders tot in dié stadium die kanon van jeugliteratuur gevorm het, is dit onder invloed van die nuwe mens- en wêreldbeskouing deur ander modelle vervang: "Gaandeweg hebben deze nieuwe modellen de vorige naar de periferie verdrongen waar ze een verborgen leven leiden. Het hoogst gewaardeerd door de huidige smaakmakers zijn de realistische probleemboeken" (Ghesquiere, 1982:21-22). Hierdie verskuiwing wat Ghesquiere ten opsigte van die situasie in die Nederlande gemerk het, het ook elders plaasgevind. Realisme en die benadering in die sogenaamde probleemverhale het in hoë mate die heersende model en norm geword.

Die dinamiek in die literêre sisteme bring op die duur weer veranderinge te weeg. Mertz en England (1983:123) merk ten opsigte van adolessente-literatuur op: "Undoubtedly, the genre will continue to mature in both form and substance, and subsequent critical analyses will elaborate, extend, and perhaps redefine the general characteristics suggested here." Ghesquiere (1982:20) wys dat al hoe meer stemme ten gunste van fantasie, moontlik tot 'n nuwe kanonvorming kan lei. Veranderinge kan reeds, sedert dié uitspraak in die tagtigerjare gemaak is, opgemerk word.

Wanneer strukturering van verhaaltipologie in kinder- en jeugliteratuur nagegaan word, is verskuiwing binne die literêre subsisteem duidelik waarneembaar. 'n Wye verskeidenheid indelings of skemas wat soms radikaal van mekaar verskil word aangetref. Uiteraard is die tydperk waaruit die skematisering dateer, sowel as die kriteria wat as uitgangspunt geld, bepalend vir die strukturering. Die gebruik van verskillende maatstawwe, selfs in dieselfde model, dra tot die verwarring by. Sodanige kriteria is byvoorbeeld dié ten opsigte van die *teks* (vorm en inhoud), *leser* (leeftyd en geslag), en *funksie* van die teks (Ghesquiere, 1982:145). Lukens (1995:11) wys tereg daarop dat klassifikasie die maklikste is as elke

groep duidelike, onveranderbare eienskappe vertoon, maar dat literatuur nie in 'n vaste struktuur vasgevat kan word nie. Gemeenskaplike eienskappe maak ordening wel in 'n mate moontlik.

Ongeag die siening dat KJV grootliks vanaf bestaande modelle en volwassaneliteratuur gevoed word, kan indelings of skemas nie bloot hierheen oorgedra word nie. Die eiesoortige vorme van subgenres in KJV vra om 'n vars benadering. Dit is verder interessant om daarop te let dat inleidende studies en algemene handleidings ten opsigte van kinderen jeugliteratuur veel meer aandag aan indelings en verskillende subgenres gee as wat die geval by literatuur vir volwassenes is. (Amerikaanse skryfhandleidings tref soms onderskeid tussen hoofstroomliteratuur ("mainstream") en genrefiksie ("genre-fiction") (Talbot, 1995:38).)

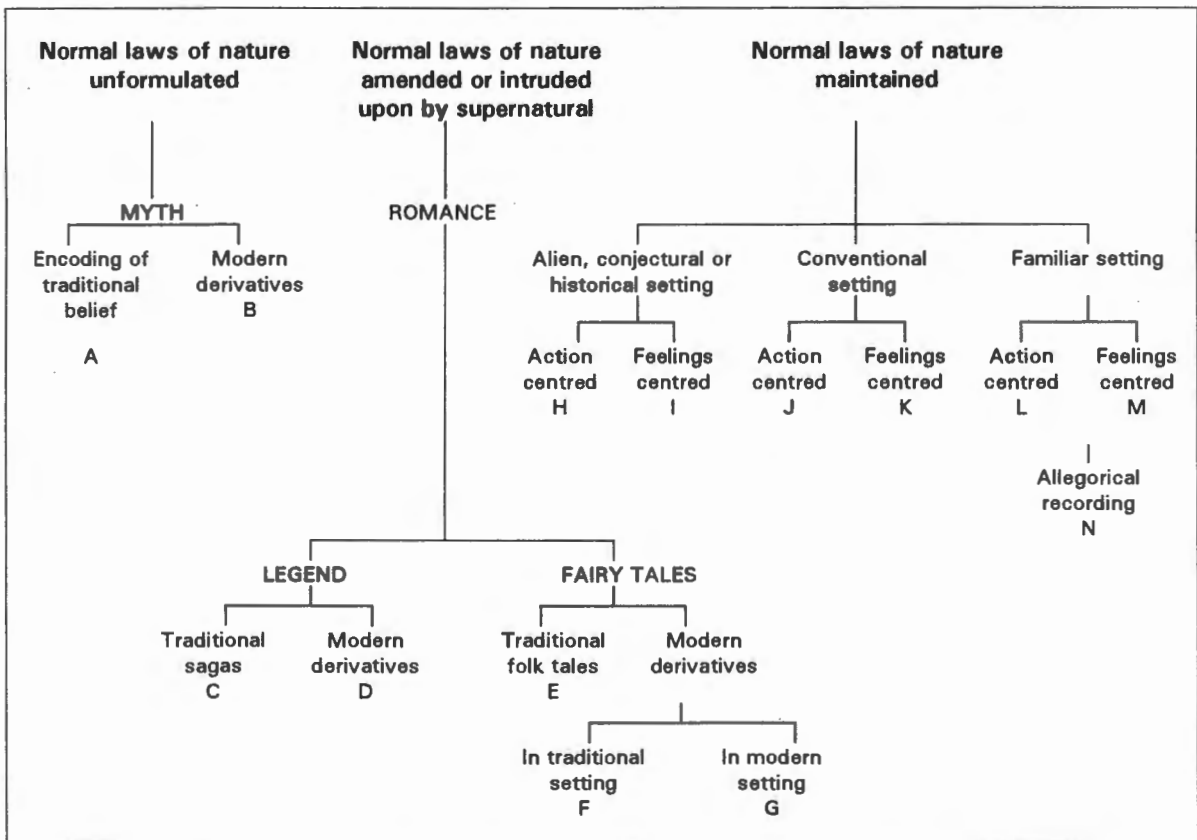
*Ten spyte van groot verskille in die klassifisering van KJV, blyk dit tot dat die verhouding tussen teks en werklikheid (teks-realiteit) as primêre uitgangspunt gebruik word, met as basiese verdeling dié tussen fantasie en realisme. (Vgl. Warlow, 1977a; Ghesquiere, 1982; Lukens, 1995).*

Verskillende variante met dié uitgangspunt as basis, bestaan. Lukens (1995:11–26) verdeel KJV in realisme, formule fiksie, fantasie en tradisionele verhale. Vandergrift (1980:24–28) onderskei op haar beurt tussen drie basiese benaderings, naamlik realisme, romantiek en fantasie ("fancy"). Realistiese fiksie bestaan uit karakters, ruimte en gebeure wat moontlik in die werklike lewe kan voorkom. Hierteenoor is fantasie geloofwaardig binne die grense van die eie geskepte werklikheid ("wêreld-in-die-werk"), maar word nie deur natuurwette beperk nie. "Romance . . . is grounded in realism but expanded and exaggerated to create a world somewhat beyond the realistic but not totally into the realm of fancy" (Vandergrift, 1980:27). Alhoewel daar wyd erkenning verleen word aan romantiek as skryfstyl, word dit nie oor die algemeen as 'n afsonderlike vertakking beskou nie. Ook wanneer Vandergrift (1980:137) elders verskillende genres beskou, ignoreer sy romantiek as 'n basiese vorm aangesien die meerderheid kinderliteratuur volgens haar (Vandergrift, 1980:29) tot die romantiese tradisie behoort.

'n Gedetailleerde en weldeurdagte model is dié van Aidan Warlow (1977a:80) wat verhale op grond van die ooreenkoms met die eksterne wêreld klassifiseer. Warlow dui wel

romantiek ("romance") in die skema aan, maar onderskei slegs twee hoofgroeperinge, naamlik dié waar die normale natuurwette gehandhaaf word – "The first consists of works that bear only a limited *mimtic* resemblance to life as we normally observe it"– en dié waar dit nie die geval is nie: "The second main category consists of works in which the normal laws of nature have been maintained and supernatural phenomena have been excluded."

Warlow (1977a:82) se skema sien soos volg daar uit:



**Figuur 6.1 Kategorisering van kinderboeke volgens ooreenkoms al dan nie met die werklikheid (geloofwaardigheid) (Warlow, 1977a:83)**

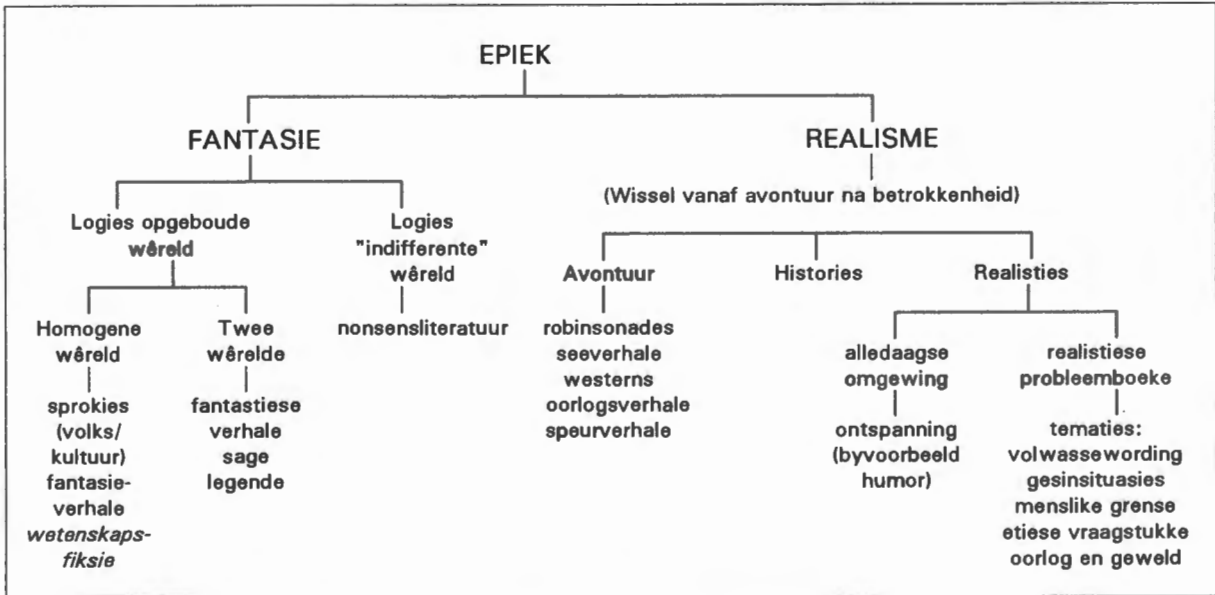
"The movement from left to right on the chart represents a progression in realism from highly allegorical myth toward psychologically accurate and explicit contemporary fiction" (Warlow, 1977a:82). Die skema reflekteer volgens Warlow (1977a:80, 81), benevens die verwantskap met realiteit, ook historiese ontwikkeling: "It will also be noticed that the chart reflects very broadly the historical development of storytelling and we can see in the passage from left to right a reflection of man's shift from the ancient view of himself as a participant in a holistic universality to a more egocentric sense of his individuality."

Ten opsigte van *mite* en *romantiek* onderskei Warlow tussen tradisionele vorme en moderne weergawes. Strukturelemente *ruimte*, *gebeure* en *karakter* word ook as orde-ningskriteria ingespan. Dit is van waarde om na te gaan watter verhale onder elke van die verdelings geplaas word:

<b>A</b> Greek Norse Hebrew	<b>B</b> Kingsley C.S.Lewis Tolkien	<b>C</b> Homer Beowulf Arhurian	<b>D</b> T.H. White Le Guin <i>Superman</i>	<b>E</b> Jacobs Perrault Grimm	<b>F</b> <i>Beauty and the Beast</i> Later Andersen Wilde	<b>G</b> <i>Peter Pan</i> E. Nesbitt Ghost Stories
<b>H</b> <i>Treasure Island</i> Joan Aiken War comics	<b>I</b> <i>Jane Eyre</i> <i>Lord of the Flies</i> Sutcliff	<b>J</b> E. Blyton Holiday and school adventures	<b>K</b> <i>The Secret Garden</i> <i>A Little Princess</i> True love stories	<b>L</b> Very few examples?	<b>M</b> Southall Naughton E.J. Keats	<b>N</b> (Animals, toys, etc.) Potter Hoban

**Figuur 6.2 Kategorisering van kinderboeke – voorbeelde** (Warlow, 1977a:82)

Ghesquiere (1982) neem ook die onderskeid tussen fantasie en realiteit as vertrekpunt wanneer sy verhale groepeer. Haar tipologie kan skematies soos volg voorgestel word:



**Figuur 6.3 Verhaaltipologie soos afgelei uit die werk van Ghesquiere** (Ghesquiere, 1982:147-160)

Nie alle teoretici wil hul hand aan 'n skema waag of hulle tot een verbind nie. Snyman (1988:116) gebruik byvoorbeeld die tradisionele indeling, maar beskou dit slegs as 'n willekeurige saamgroepering om gegewens in 'n mate te orden. "Die wyse waarop daar na hierdie 'groepe' boeke verwys word, is ook arbitrêr – dit is tog logies dat die tradisionele avontuurverhaal ook as 'n 'realistiese' verhaal beskryf sou kon word, of dat die sogenaamde 'historiese' verhaal ook avontuur-elemente sou kon bevat" (Snyman, 1988:116).

Lohann (1986:76) stem hiermee saam, maar oordeel dat daar tog verhale is wat veral onder 'n spesifieke tipering tuishoort: "Avontuur kan 'n deel uitmaak van feitlik alle verhaaltipes: sprokies, diereverhale, historiese verhale, skoolverhale, gesinsverhale en fantasieverhale. Sommige verhale kan egter uitsluitlik as avontuurverhale beskou word, en in daardie geval is daar sekere eienskappe wat geïdentifiseer kan word."

Die meeste teoretici maak wel van een of ander ordeningsbeginsel gebruik om verhale op grond van gemeenskaplike eienskappe saam te behandel. Sodanige groepering kan selfs heel uiteenlopende verhale onder dieselfde sambreel saamvoeg. Donelson en Nilsen (1989) bespreek byvoorbeeld historiese verhale, avontuurverhale, raaiselverhale, verhale van die bonatuurlike, *westerns* en diereverhale onder die opskrif "Exitement and Suspense: Of Sudden Shadows". Norton (1987) se hoofstukindeling behels onder andere tradisionele literatuur, moderne fantasie, kontemporêre realistiese fiksie en historiese verhale. 'n Behoeftige aan nuwe kategorieë blyk uit die hoofstuk wat sy in 'n heruitgawe aan multi-etniese literatuur afstaan.

Ontstaan van 'n nuwe variasies ten opsigte van teksrealiteit, tema, inhoud, ensovoorts, noop tot herklassifisering. Die toenemende onderskeid tussen tradisionele en moderne fantasie en realisme, en die groot verskeidenheid terme waarmee na laasgenoemde verwys word, dui op verskille wat in literatuur waargeneem word. Met die ontstaan van nuwe tekstipes verdwyn ander vorme weer in die vergetelheid. Temas kan tydgebonde wees en die gewildheid van subgenres kan ná 'n tyd taan.

Die probleem van klassifisering hou ook verband met die sosio-kulturele agtergrond. Modelle vanuit verskillende taalgebiede is nie noodwendig uitruilbaar met mekaar of regstreeks toepaslik op Afrikaanse of Suid-Afrikaanse literatuur nie. Daar is byvoorbeeld baie min *westerns* in Afrikaans geskryf en Suid-Afrikaanse avontuur- en realitiese verhale

reflekteer die plaaslike ruimte en werklikheid. (Vergelyk ook Hoofstuk 2 in verband met die invloed van ideologiese beskouinge.)

Kategorisering kan tot nadeel van 'n verhaal strek. Dit is veral die geval waar 'n teks nie uitstaande eienskappe kenmerkend aan 'n enger groepering toon nie, dat persone wat daarmee te doen het (soos uitgewers, resensente en biblioteekpersoneel) onseker is hoe die boek ontvang sal word of waar dit in die biblioteekrakke gesorteer moet word.

Met die problematiek van indeling in ag geneem, is dit tóg so dat verhaalsoorte van mekaar onderskei kan word en dat genrekonvensies wat vir 'n langer of korter tydperk kan geld, aangetoon kan word. Waar verhale soms onder verskeie groeperings bespreek kan word, toon ander eienskappe wat dit uitsluitlik as 'n sekere tipe kan identifiseer (Lohann, 1986:76).

Die waarde van genre-onderskeid is vir Lukens (1995:11-12) daarin geleë dat dit struktuur aan besprekings kan gee, dat dit die bewussyn van die verskeidenheid in kinderliteratuur verhoog, dat dit erkenning daaraan gee dat literêre elemente in die onderskeie genres verskillend funksioneer en dat dié kennis en sensitiwiteit tot beter leesleiding kan bydra. Ghesquiere (1982:160) ag kennis van die onderskeie subgenres belangrik vir die analise en evaluering van 'n betrokke verhaal – sodoende word dieselfde eise nie aan alle boeke gestel nie. Kennis van jeugverhaaltipologie kan ook van waarde wees in literatuuronderrig met die voorskrif van tekste (Van der Westhuizen, 1989:10).

Warlow (1977a:81) is van oordeel dat daar ten opsigte van elk van bostaande geïdentifiseerde verhaaltipes volgehoue en onderskeibare konvensies vasgestel kan word. Hierdie konvensies maak 'n baie belangrike element van die leser se begrip van 'n teks uit. Hy vermoed dat, indien sodanige konvensies bepaal en beskryf kan word, die kombinasie daarvan karakteristieke kodes en denkpatrone sal verteenwoordig. Konvensies kan ten opsigte van die volgende bepaal word:

1. die *soort gebeure* wat kan plaasvind;
2. die *geoorloofde optrede en motiveringpatrone* van die karakters;
3. die *morele sisteem* waarbinne dié gedrag beoordeel kan word; en
4. die *aangewese of gepaste vertelstyl* en woordeskat wat die betekenis reguleer.

"Then I think we will be able to say more clearly that *this* sort of book operates a code that makes particular demands on the experiential and intellectual resources of the reader and *that* sort makes other types of demand. It will perhaps lead us back to the work of Frank Smith and the psycholinguists who have shown us that it is not so much the surface structure of the text that enables the reader to assimilate meaning, as the accessibility of the deep structures at a semantic cognitive level. The child does not merely have to identify the superficial word meanings; he must also have access to the value systems and behavioural characteristics of the protagonists and the physical and metaphysical characteristics of the Secondary World in order to predict and therefore comprehend the narrative" (Warlow, 1977a:81).

Stephens (1992:241) wys dan ook op die ideologiese inbedding in taal en diskoers. Hy bevind egter dat, alhoewel heelwat literatuur oor die konsep van realisme en fantasie beskikbaar is, weinig aandag nog aan die taal wat dit moontlik maak, geskenk is. Konvensies op dié vlak is dikwels so met taal en ideologie vervleg dat dit nie maklik geïsoleer kan word nie. Hierna kan as *verborge konvensies* verwys word.

Konvensies kan egter ook duidelik en voor die hand liggend wees. In sommige genres is die formele, tekstuele eienskappe baie konvensioneel. Bloot die voorkoms van 'n boek kan reeds 'n aanduiding van die inhoud en verwagte konvensies verskaf (Talbot, 1995:37). Vergelyk byvoorbeeld die gebruik van die omslae in rillerverhale wat deur die gebruik van tipografie, kleur, uitbeelding van figure en voorwerpe, simboliek, ensovoorts, reeds verwagtinge ten opsigte van die verhaalintrige en die leser se reaksie skep.

Skrywers word dikwels aangeraai om hulself goed van die betrokke (sub)genre waarin hul wil skryf, te vergewis. Ten einde in sy bedoelings te kan slaag, is dit vir die skrywer nie slegs van belang om 'n goeie voorstelling van die leser te kan maak nie, maar ook om kennis te dra van die konvensies van die betrokke genre (DH Steenberg, 1992:151). "The more appropriate conventions a writer knows," sê Smith (1994:93), "the easier it is to write." Elke tekstipe verwag en bou 'n eiesoortige en kenmerkende verhouding tussen teks en implisiete leser (Talbot, 1995:38). In rillers en gruverhale is dit byvoorbeeld noodsaaklik dat die leser bang moet word – hiervoor is nabye identifisering met die slagoffer belangrik. Ander tekstipes verwag op hul beurt ooreenkoms tussen die protagonis en implisiete leser. Die keuses wat 'n skrywer ten opsigte van die karakters uitoefen, hul

onderlinge verhouding, wyses van voorstelling, interaksie met gebeure, en so meer, bepaal die verhouding wat met die leser opgebou word en die geslaagdheid, al dan nie, van 'n teks en tekssoort.

Samevattend sou mens dus kon sê dat verskillende tekstipes (genres) op grond van gemeenskaplike eienskappe onderskei kan word. Sodanige klassifisering kan breedweg gedoen word, of fyner vertak. Elk van dié groeperings word gekenmerk deur 'n kombinasie van konvensies. Hierdie genrekonvensies kan op verskillende vlakke figureer – vanaf die fisiese voorkoms en storie-elemente; tot diskoers, taal en verborge ideologiese onderbou.

Die vraag wat vervolgens ondersoek word, is hoe die konvensies in KJV funksioneer en in welke mate die skrywer daardeur gebonde is.

### 6.2.3 Konvensies en vernuwing in kinder- en jeugverhale

*"Alles in ag genome, moet 'n prosaskrywer onthou dat hy skryf vir lesers wat reeds sekere skryfkonvensies ken. Dit is dus sekerlik waar dat die suksesvolle skrywer . . . 'n goeie voorstelling moet kan maak van die werklike lesers tot wie hy hom in sy verhaal rig"*  
(DH Steenberg, 1992:151).

Soos reeds aangetoon, vorm konvensies die basis van die kontrak tussen skrywer en leser. Vir 'n leser om 'n verhaal reg te kan lees, is kennis van die konvensies belangrik. Hierdie vaardigheid word deur blootstelling aan verhale verwerf. Daar kan dus groot onderlinge verskille tussen lesers bestaan. Die homogene gehoor is volgens Hunt (1991:120) 'n mite. Benewens leesvaardigheid, en kennis van storiestructuur, is blootstelling aan verskeie genres (tekssoorte) ook ter sprake. (In Hoofstuk 2 is aangetoon dat die leesouderdom in 'n bepaalde jaargroep met tot vier jaar kan verskil.)

Smith (1994:94) se waarneming dat 'n teks wat as onkonvensioneel ervaar word, tot minder relevante leserverwachting en gevolglik swakker begrip daarvan lei, laat Hunt (1991:132) opmerk: "Unskilled readers must find *all* texts 'unconventional'." Hy (Hunt, 1991:133) is verder van mening dat ervare lesers in werklikheid altyd besig is om te

herlees: "In some sense, then, experienced readers are *always* re-reading; they are reading variations on themes and structures they have absorbed before, something that cannot be true of the child-reader."

'n Ouer kind wat oor goeie leesvaardigheid en heelwat leeservaring beskik – soos dit dikwels die geval met 'n leesgierige 11–14-jarige is – kan as 'n ervare leser beskou word. In dieselfde ouderdomsgroep is egter ook ander wat, selfs ten spyte van 'n goeie meganiese leesvermoë, bitter selde selfstandig lees. Sodanige kinders is dus onervare lesers met weinig leserverwagtings. (Dit behoort interessant te wees om te bepaal in welke mate blootstelling aan TV leserverwagtings vorm en konvensies na leesstof oorgedra kan word.)

Kinders gaan soms deur leesfases waartydens oorwegend sekere tipes tekste of onderwerpe gelees word (reeksverhale, rillers, ruiterverhale, balletstories, ensovoorts). Wanneer die leser die eerste keer met sodanige vorm kennis maak, kan dit vreemd voorkom, sodat voel-voel gelees moet lees. Ondervinding skep egter bekendheid en vestig verwagtingspatrone. Blootstelling aan spesifieke genres en subgenres dien in wese as geleentheid om die reëls van die spel te leer.

Ervare lesers kan makliker patrone herken, voorspellings waag en tot gevolgtrekkings kom. 'n Volwassene kan byvoorbeeld 'n plot as deursigtig beskou, terwyl dit vir die onervare leser (kind) nog 'n groot uitdaging is om die kloutjie by die oor te kry. "Knowing what or what is not permissible in a certain *genre* controls our reactions to a text; perceiving what we should remember depends on the conventions built into any type of text" (Hunt, 1991:136).

Stereotipe en herhaling speel volgens Ghesquiere (1982:138-139) 'n belangrike rol in die leesverwagting van jong lesers. Die leser geniet dit om reëls te ken en te kan manipuleer ten einde 'n verhaal te ontrafel. "Stereotype en herhaling maken voor de volwassenen een verhaal vlug doorzichtig, vervelend en saai, terwijl dezelfde kenmerken een kind juist plezier verschaffen" (Ghesquiere, 1982:139). Dit is dié leserkennis en verwagtinge wat parodie moontlik maak. Komiese variasies op sprokies steun daarop dat die leser die oorspronklike verhaal moet ken, en die afwykings moet herken (intertekstualiteit).

Die oorskakeling na ander verhale of verhaaltipes kan aandui dat 'n leser 'n bepaalde genre ontgroeï het. Leesstof waaraan in 'n vorige fase voorkeur gegee is, word later as kinderagtig beskou (vgl. Hoofstuk 2). Soms behou lesers egter belangstelling in 'n bepaalde vorm – dit word net oorgeplaas na tekstipes wat op volwassenes gerig is.

Vernuwing en verandering van 'n tekstipe vind plaas deur variasies op, en wysiging van bestaande konvensies. Hunt (1991:121) vestig aandag op die teenstrydigheid dat kontemporêre prosa literêre vernuwing en oorspronklikheid op prys stel en neig om skemas en konvensies te verander, maar dat dit juis dié konvensies is wat 'n kind nog besig is om te bemeester.

Sodanige konvensies bied ook sekuriteit aan die jong leser. "*Conventions, of one sort or another, are an essential ingredient of children's fiction. There is, I think, a certain assurance to be found, and also a certain necessary aesthetically pleasing sense of the predictability (as in music) in meeting a story that runs on predictable lines*" (McDowell, 1980:11).

Die jong leser se behoefte aan herhaling en stereotipes laat Ghesquiere (1982:137) twyfel of vernuwingskriteria en die deurbreking van die verwagtingshorison wel 'n geskikte kriterium vir kinderboeke is. Peck (1994:11) sluit hierby aan wanneer hy hom oor jong lesers se aandrang op opvolgverhale uitspreek: "In fact, they want a sequel for every book they approve of – a series. If there's one thing the young despise, it's novelty. . . They issue the challenge to write a brand-new book for readers who need the certainty of the same old thing. Change is a threat, whatever its form."

Die spanning tussen vernuwing en verstarring is egter nie uniek aan die kinder- en jeugboek nie. Volgens Aucamp (1992:86) vereis die publiek dikwels die konvensies waaraan 'n bepaalde genre hom of haar gewoon gemaak het. Indien die skrywer van dié konvensies afwyk, loop hy gevaar om van die gebruiklike leser vervreem te raak. Dit is 'n paradoks dat die skrywer soms teen die konvensies van 'n spesifieke genre moet ingaan ten einde dit te vernuwe: "Formules lei tot verstarring en dood as hulle nie van binne-uit besiel word nie; en soms is die vervanging van formules gebiedend. Karakterbeelding is een front waarop die meeste ontspanningsverhale hulself kan versterk en ook kan vernuwe" (Aucamp, 1992:87).

Die vraag wat dus gestel word, is in welke mate die skrywer vir jeugdiges aan die konvensies van 'n genre gebind is. Hoeveel ruimte is daar vir vernuwing en eksperimentering?

Hunt (1991:162-174) hanteer die vraagstuk binne breër beredenering oor sensorskap en die vryheid en verantwoordelikheid van die skrywer. Hy verwys na die ontstaansgeskiedenis van *Going up*, sy verhaal vir jong volwassenes. Op dié tydstop het hy reeds vorige eksperimentele werke gepubliseer waarvan die oogmerk was om verwagtinge uit te daag eerder as om dit te bevestig. In dié verhale, gemik op vaardige, intelligente lesers, is gepoog om bekende genres (fantasie, kampstories, speurverhale) anders in te klee, terwyl ook met styl geëksperimenteer is. "In all three, I have used a dense, elliptical style, based on three beliefs: first, that the child-reader is capable of highly sophisticated understanding of texts . . . ; second, that if the book is to survive in the face of highly sophisticated alternative media, it cannot afford to be simple-minded, but must use all the resources available to it; and third, that the form of the classical-realist novel, for all its dominance, should be challenged" (Hunt, 1991:163).

Hunt (1991:163) het 'n leemte in die bestaande "kampus"-verhale aangevoel, en wou die bestaande genre konfronteer deur 'n oorspronklike roman oor die studentelewe te skryf. Twee belangrikste doelstellings was waarheidsgetrouheid, en om sy postmodernistiese en poststrukuralistiese eksperimente verder te voer. Die leser wat hy in gedagte gehad het, was intelligente vyftien(plus)jariges.

Die manuskrip van *Going up* is deur die uitgewers terugverwys. In die proses om die verhaal as spieëlbeeld vir die werklikheid te laat dien, is aan balans en leesbaarheid ingeboet. Die negatiewe aspekte van karakters en beleving van die universiteitslewe (byvoorbeeld drankmisbruik, sedeloosheid, goorheid) het byvoorbeeld oorheers sonder dat die werk 'n korrektyf verskaf het. Eksperimentele styl het ook tot dié probleem bygedra: "I had tried to make it 'like life' in its narrative style; so it was fragmentary, impressionistic, rambling, and inaccurate – and, like life, ultimately incomprehensible to the reader. The most striking character in that original version was someone whom I had entirely 'made up' " (Hunt, 1991:167).

Die gevolg was dat Hunt die boek oorgeskryf het: "In short, my original conception was modified, in both style and shape, both of which became 'more conventional'. In the good

judgement of a publisher in daily contact with all those layers of expertise, a message is only a message if it is read" (Hunt, 1991:170). Dié ervaring laat hom met die gedagte saamstem dat, vir 'n boek om te kan slaag, dit hoogstens tien persent 'nuut' kan wees. "The reader will make individual meanings from text, but there is certainly a point all which societal norms will control perception, just as they control literary norms and, hence, new texts" (Hunt, 1991:170).

Stephens (1992:120-157) se ondersoek na sogenaamde "carnavalesque" of ondervraende tekste werp verder lig op die beperkinge en moontlikhede van konvensies. Hierdie tipe tekste bevraagteken die bestaande (sosiale) orde: "Carnival in children's literature is grounded in a playfulness which situates itself in positions of nonconformity. It expresses opposition to authoritarianism and seriousness, and is often manifested as parody of prevailing literary forms and genres, or as literature in non-canonical forms" (Stephens, 1992:121). In die proses word bestaande genres en genrekonvensies bevraagteken en in mindere of meerdere mate verander.

Drie soorte "carnavalesque" tekste word geïdentifiseer, naamlik dié wat 'n tydelike wegkomkans vir die karakter bied ("time out"); speelse waardeomkering ("value inversion"); en die direk opponerende benadering ("transgression").

In eersgenoemde ontsnap die karakter tydelik van die beperkinge van die gemeenskap, maar keer daarna terug na die normale. *Where the Wild Things Are* (Sendak) word as voorbeeld genoem. Dié groep toon ook ooreenkoms met avontuurverhale waar kinders vry van ouerlike gesag is. *Waardeomkering* maak gebruik van goedaardige spot om sosiaal-aanvaarde idees met die kontrasterende te vervang: byvoorbeeld deur swakheid bo sterkte te verkies. "The third type, which is likely to be more recent and of British origin, consists of books which are endemically subversive of such things as social authority, perceived paradigms of behaviour and morality, and major literary genres associated with children's literature" (Stephens, 1992:121). *Wagstaffe the Wind-up Boy* (Jan Needle) dien hier as eksemplaar.

Die wyse waarop bestaande konvensies hanteer word, en die omvang daarvan verskil in die drie benaderings en beïnvloed die toonaard van die werk, sowel as die aard en "status" van die teks. Die toon van die drie tipes wissel vanaf ernstig ("time out"), tot parodie

("value inversion") en satire ("transgression") (Stephens, 1992:126). Die karakters en die vertolkte rolle (byvoorbeeld nar of dwaas) kan die grens tussen erns en komedie laat verwaag, en die leser se aandag op rol van die karakter en die aard van die teks vestig. Die subjekposisie van die leser verander sodoende, en die illusie van fiksionaliteit kan hierdeur verbreek word (vgl. Hoofstuk 5).

Die bevraagtekening, uitdaging en deurbreking van die konvensies in dié tekste beïnvloed die karakters regstreeks en onregstreeks. Deur die vertelstrategie en eienskappe van die karakter word identifisering byvoorbeeld ontmoedig. Die rol van die held (nar, dwaas, anti-held) en eienskappe waarmee hy toegerus word (negatief, sosiaal-onaanvaarbaar, kru) wyk dikwels van die konvensionele af. Die rol en funksie van die karakter word geraak deur die mate waarin sosiale norme en strukture bevraagteken word. Taboedeurbreking (byvoorbeeld uitgebreide gebruik van kragwoorde en beheptheid met die liggaamlike soos eetgewoontes, seksualiteit en uitskeidingsfunksies) kan lynreg verskil van die gebruikelike en aanvaarde norme in kinder- en jeugverhale (vgl. Hoofstuk 2).

Uit voorafgaande blyk dit dat 'n skrywer nie noodwendig aan konvensies verkneg is nie, maar kan kies om daarmee te speel, daarmee te eksperimenteer of dit te ignoreer. Die skrywer moet egter bewus wees dat afwyking van konvensies gevolge inhou. "Conventions are not laws, and authors are under no compulsion to respect them (although there are penalties if they are infringed capriciously)!" (Smith, 1994:92).

Die mate van vryheid waarvoor die skrywer beskik, hang van die leser en tekstipe af – dit staan skrywers byvoorbeeld nie vry om veranderinge ten opsigte van die kenmerkende eienskappe van die genres waarin hul werk, te maak nie (Talbot, 1995:29). Die wyse waarop met konvensies omgegaan word, beïnvloed die aard van die teks en die leeservaring. Soos uit Hunt se ondervinding blyk, kan afwyking van die bekende tot onbegrip en 'n onbevredigende leeservaring lei, en kan dit selfs meebring dat 'n manuskrip nie gepubliseer word nie.

Afwyking van konvensies is egter dikwels noodsaaklik om 'n gewenste resultaat te bereik. Ross (1985:181) toon byvoorbeeld dat omkering van konvensies en taboedeurbreking die effek van realisme versterk: "(I)f books for adolescents always have had a happy ending, then an unresolved ending or an ironic ending will seem realistic; if certain topics such as

adolescent sexuality or certain types of characters such as the black juvenile delinquent . . . have formerly been excluded from representation, then including such topics and characters will seem realistic to readers familiar with the earlier conventions."

Skrywers poog dikwels om 'n leemte wat in verhaalkorpus of in 'n tekstipe aangevoel word te vul, en wyk dan om dié rede van bestaande konvensies af. Deurbreking van die bekende kan die leser verras en 'n aangename en nuwe leeservaring bied – 'n teks skep 'n varser indruk en die oorspronklike benadering kan tot vernuwing aanleiding gee.

Skrywers wat verkies om by heersende konvensies, bekende strukture en suksesformules te hou, is waarskynlik van 'n groter leserstal verseker – die lesers ken immers die reëls van die spel. Die gewildheid van sekere leesstof is juis toe te skryf aan die voorspelbaarheid van verhaalintrige, karakters, ensovoorts.

Die sigbaarheid van konvensies, soos in genrefiksie die geval is, word dikwels as negatief beskou. Geen tekstipe is egter konvensieloos nie – soms is die konvensies net nie so duidelik uitgespel nie, sodat die skrywer meer vryheid het, en die effek dié van groter oorspronklikheid is (Talbot, 1995:39). Talbot (1995:41) wys ook daarop dat "suiwer" genres nie bestaan nie, maar dat wedersydse beïnvloeding plaasvind.

Ghesquiere (1982:20) is van mening dat die uitwerking van 'n nuwe model in KJV van korte duur is: "Binnen de jeugdliteratuur werkt een genre of model slechts korte tijd vernieuwend, het wordt snel vereenvoudigd, gereduceerd en gecopieerd tot een stereotiep systeem (petrivicatie)." Dit wat in 'n stadium as vernuwend beskou word, word deur nabootsing daarvan kort voor lank 'n cliché. Voortdurende gebruik van dieselfde konvensies kan egter tot vervlakking en stagnasie in die genre lei. Die blote herhaling van die bekende kan ook daartoe lei dat 'n manuskrip deur 'n uitgewer afgekeur word.

Dit skyn asof die skrywer van KJV grootliks aan bestaande konvensies gebonde is; tóg bewys die immer veranderende gesig van KJV die dinamiese werking daarvan. (Hierdie voortdurende verandering is juis een van die redes waarom die genre so moeilik in 'n definisie vasgevat kan word.) Historiese ontwikkeling van KJV, en die vergelyking van soortgelyke werke en subgenres oor tydperke heen, illustreer dié verskuiwing (vgl. Ross, 1985:178-182). 'n Volwassene wat na jare toevallig 'n kinderboek lees, sal, in vergelyking

met eie kinderleesstof, groot verskille ten opsigte van onderwerp en tegniek waarneem. Die leser wat egter gereeld aan dié leesstof blootgestel is, herken nuwe clichés makliker (Ghesquiere, 1982:112-113). Tekstipes verander nie in dieselfde mate nie – sommige verhaalsoorte is dinamies en op die voorpunt van verandering, terwyl ander stabiel en minder tydgebonde is.

Dit is vir die skrywer van groot belang om op hoogte te wees van die heersende tekstipes en konvensies. Die beste manier waarop dié kennis verwerf kan word, is deur verhale, soortgelyk aan dié wat hy of sy wil skryf, te lees. Skrywers word ook dikwels aangeraai om in die genre waarin hulsself geïnteresseerd is, te werk. Die skrywer "ken" die konvensies uit eie ervaring en sal dit dus makliker vir die teikenleser kan aanpas. Soos aangetoon, kom konvensies ook aan die lig deur die spel met, en opponering van heersende konvensies. Twee verdere aspekte waaruit konvensies blyk, is die evaluering van tekste en leesvoorkeure van jeugdiges. Die eienskappe en leesbelangstellings van die teikengroep kan tot groter begrip vir die behoefte aan en gebruik van genrekonvensies, lei.

#### **6.2.4 Die leser en die teks: leesbelangstelling en evaluering van tekste**

Wanneer tekstipes in KJV ter sprake kom, is die evaluering van tekste en leesvoorkeure van jeugdiges, asof vanselfsprekend, deel van die gesprek.

Deur na die leser en dié se belangstellings te kyk, kan die skrywer 'n beter idee van leserverwagtinge vorm, asook hoe om konvensies effektief te benut. Literêre kriteria gee vir die skrywer 'n aanduiding watter evalueringsnorme vir die betrokke genre geld. Op dié manier word kenmerkende eienskappe uitgelig.

Leesgewoontes, -belangstelling, -fases en -voorkeure word dikwels verbind met die leeftydswaarin die jong leser hom- of haarself bevind (vgl. Hoofstuk 2). Die doel en funksie van literatuur kom ook ter sprake wanneer jeugdiges se voorkeure bespreek word (vgl. Hoofstuk 5). Só word belangstelling in gruverhale byvoorbeeld toegeskryf aan tieners se behoefte aan die buitengewone; of aangedui hoedanig 'n bepaalde genre of spesifieke werk tot voordeel van die jeugdige kan wees. Sommige tekssoorte word as van mindere gehalte, of as nadelig vir die leser beskou – dit is egter juis dikwels dié tekste wat

betreklik gewild is. Die redes vir die gewildheid hou verband met sowel die leser as die teks, en is dikwels toe te skryf aan die gebruik van bepaalde konvensies.

Die adolessent se ontwikkelingstake en -behoefes word dikwels betrek wanneer leesbelangstelling ter sprake kom. Cart (1996:28) toon aan dat Havighurst se teorie ten opsigte van die adolessent se *ontwikkelingstake*, veral gedurende die vyftiger- en sestigerjare adolessente-fiksie en die interpretasie daarvan beïnvloed het. Dié ontwikkelingstake wat die adolessent moet bemeester is onder meer die verhouding met die portuurgroep, geslagsrolidentifisering, aanvaarding van voorkoms en liggaamlikheid, verwerwing van emosionele onafhanklikheid van ouers en volwassenes, voorbereiding vir huweliks-, gesins- en beroepslewe, en verwerwing van 'n eie waardesisteen. 'n Resenter benadering is om ontwikkelingsbehoefes as riglyn te gebruik. Die behoefte aan fisiese aktiwiteit, bevoegdheid en prestasie, selfdefinisie, kreatiewe uitdrukking, positiewe sosiale interaksie met die portuurgroep en volwassenes, struktuur en duidelike grense, en betekenisvolle deelname word onderskei (Cart, 1996:29).

Verskeie variasies en toepassings van bostaande take en behoeftes word aangetref. Steenberg (1988:14-19) identifiseer byvoorbeeld die primêre behoeftes van tieners *waarin hul boeke kan voorsien* as dié met betrekking tot die self, die ander en verkenning van nie-realistiese dimensies. Behoeftes ten opsigte van *die self* behels eie identiteit (persoonlikheid, voorkoms, lewenssin), ondersoek van waardesisteme, lewensfilosofie, en verset teenoor die establishment; asook substansiemisbruik. Die tiener se *behoefte aan ander* behels die verhoudinge met die gesin, portuurgroep, teenoorgestelde geslag, en ander rasse. *Verkenning van die nie-realistiese dimensie* kan bevredig word deur ontvlugting deur middel van ligter leesstof, wetenskapfiksie, fantasie en die bonatuurlike (vgl. ook Carlsen, 1980:13-19).

Die jeugdige karakter en leser word soms met mekaar in verband gebring. Die veronderstelling is gewoonlik dat die leser kennis en insig verwerf deur identifisering met 'n karakter met lewenstake, behoeftes of probleme soortgelyk aan dié van die leser (Weiner, 1985:135).

(Alhoewel bostaande ontwikkelingstake en behoeftes soms deur resensente gebruik word om *karakters* mee te evalueer, vermoed ek dat min skrywers bewustelik hiervan gebruik

maak wanneer karakters geskep en oor verhaalintrige besluit word. Die mate waarin "psigologie van die adolessent" 'n rol in karakterisering speel, hang eerder saam met verhaaltéma en tekstipe waarin dit gestalte kry. In realistiese adolessente-fiksie waarin die sentrale karakter se belewinge sentraal staan, hou dit gewoonlik verband met ervarings wat met dié tydse fase vereenselwig kan word. Sodoende sluit dit ook by die jeugdige se ontwikkelingsfase of behoeftes aan.)

Die 11–14-jariges toon leesgewoontes en -voorkeure wat as kenmerkend van die ouderdomsfase beskou kan word (vgl. Hoofstuk 2). Die groep word vereenselwig met die sogenaamde "leespiek" wat ná die ouderdom 13 of 14 afneem, lesers verkies dikwels spesifieke verhaaltipes of subgenres en geslagsverskille is opmerklik. Sommige individue lees slegs sekere soorte verhale, terwyl ander weer besondere leeswyse aan die dag lê en byna alles wat leesbaar is, versind. Die verskeidenheid leesstof wat vir hierdie groep lesers beskikbaar is, reflekteer die kenmerkende, maar ook uiteenlopende belangstelling en behoefte van die lesers.

In die beskouing van leesgewoontes en -belangstelling word van veralgemening gebruik gemaak. Die simplistiese toepassing hiervan kan tot verwringing van die werklikheid lei. Voorbeelde van sodanige persepsies is byvoorbeeld dat bekroonde boeke nie deur jeugdige gelees word nie, dat alle kinders van rillers hou, dat alle tienermeisies mal oor liefdesverhale is, dat eietydse realisme swaarwigtige leesstof is en slegs oor probleme handel, en selfs dat kinders, sodra hulle vlot kan lees, boeke vir volwassenes verkies sodat daar dus nie werklik 'n behoefte aan jeugboeke bestaan nie.

Terwyl teen oningeligte veralgemenings gewaak moet word, is dit tog so dat lesernavorsing, uitleenstatistiek by biblioteke, en kleinhandelaankope patrone in gebruikersgedrag aantoon. Interpretasie van, en besluitneming op grond van sodanige algemene tendense hou belangrike implikasies vir die uitgewer, handelaar, skrywer en leser in. Deur slegs die meerderheidskeuse in ag te neem, kan leesverskeidenheid aansienlik ingekort word, vernuwing gekniehalter word, en nie in die behoeftes van 'n kleiner groep lesers voorsien word nie. Hierteenoor misken eensydige klem op literêre gehalte die bestaan van 'n groot lesersgroep. Heelwat kinders beskik nie oor die leesvaardigheid of belangstelling om verhale van 'n hoë literêre gehalte te lees nie, terwyl selfs die vaardige en ywerige leser dit geniet om boeke van wisselende moeilikheidsgraad en uit verskillende subgenres te lees.

Met evaluering van literatuur word van verskeie maatstawwe gebruik gemaak wat grootliks verband hou met heersende sentiment en lewensbeskoulike uitgangspunte. 'n Beperkte aantal kriteria kom egter telkens in die geskiedenis van literêre evaluering ter sprake. Ghesquiere (1982:174) identifiseer hierdie maatstawwe as realistiese kriteria (nabootsing, afspieëling), vernuwingskriteria (normdeurbreking, oorspronklikheid, afwykende taalgebruik), gevoelsmatige kriteria (effek, verrassing), en strukturele kriteria (eenheid en kompleksiteit). Hierbenewens figureer intensionele kriteria waarin die doel van die skrywer en tydsgebondenheid van die werk, asook buiteliterêre kriteria van etiese, opvoedkundige en ideologiese aard betrek word (vgl. Hoofstuk 2).

Die kriteria word volgens Ghesquiere (1982:175-6) soos volg in KJV aangepas:

- *Realistiese kriterium*: Herkenbaarheid is ter sprake. Geen opvallende afwyking van die werklikheid nie word geduld nie; karakters moet geloofwaardig bly en verkieslik nie stereotiep geteken word nie; en inligting moet korrek wees.
- *Vernuwingskriteria*: Norme ten opsigte van vorm en inhoud is ter sprake. Stereotipe plot en clichématige taalgebruik word afgewys. Onlangser vernuwing dring sterk aan op vernuwing op inhoudelike vlak en deurbreking van rolpatrone, asook op oorspronklikheid en vindingrykheid.
- *Gevoelsmatige kriteria*: Spanning, verrassingseffekte, ontroering en identifikasie-moontlikhede tel hieronder.
- *Strukturele kriteria*: Ghesquiere (1982:175) meen dat dit veral hier is waar 'n kortsluiting tussen volwassenes en jongeres kan plaasvind. "Naar gelang van de leeftijd zal men sterker eenvoud, helderheid en eenduidigheid op de voorgrond plaatsen."
- *Buiteliterêre kriteria*: Die lewens- en werklikheidsbeskouing van die kritikus kom dikwels ter sprake by die evaluering van 'n bepaalde werk: "De boeken die aansluiten bij de mens- en maatschappijvisie die de criticus voorstaat, worden omwille van de goede bedoeling veel vergeven, de boeken die daarvan afwijken en een alternatief

verwoorden verkryg deur die 'slechte' bedoeling nog een negatiewere evaluatie" (Ghesquiere, 1982:175) Nie-literêre beoordelingskriteria figureer sterk in KJV (vgl. Hoofstuk 2).

Die subjektiwiteit van evaluering word deur Ross (1985:176) bevestig wanneer sy aantoon dat die kommentator se werklikheidsbeskouing kan bepaal hoe dié van die verhaalwêreld beoordeel word: "Such critical discussions often boil down to a disagreement over the representativeness of the subject matter (this is a bad book because not all adolescents suffer crises such as the ones depicted here) or the appropriateness of such subject matter for YA readers (this is a good book because at last relevant social themes are being treated with the honesty that YA readers deserve)."

Evalueringse norme word vir 'n verskeidenheid doeleindes gebruik, byvoorbeeld vir keuringsdoeleindes vir publikasie of literêre toekennings, as riglyn vir biblioteekaankope, met waardebeoordeling van 'n bepaalde werk en in boekresensies. Handleidings oor kinder- en jeugliteratuur gebruik klassieke of ander geslaagde werke as vertrekpunt vir besprekings. 'n Kombinasie van literêre en buite-literêre norme sowel as spesifieke tekskonvensies word gevind in die hantering van subgenres of verhaaltipes. Die leser en dié se behoeftes vorm toenemend deel van die takseringsproses.

Rigiede en voorskriftelike benaderings behoort grootliks tot die verlede. Snyman (1988:114) is van mening dat "wêreld-in-die-werk" (die tyd-ruimtelike grense van elke boek) sy eie vereistes ten opsigte van karakteroptrede, gebeure, skryfstyl en inhoud stel. Daar kan dus nie algemene voorskrifte of vereistes opgestel word waaraan die werk resepmatig gemeet kan word nie. 'n Benadering soos dié van Donelsen en Nilsen (1989:154) om eerder *voorstelle vir evaluering* aan te bied, word deesdae meermale aangetref. So-danige evaluering behels dikwels 'n kombinasie van genrekonvensies en literêre standaarde. In haar vergelykende tabel (genre, karakter, plot, ruimte, tema, POV, styl, toon) identifiseer Lukens (1995:29–33) byvoorbeeld elemente wat van besondere belang vir subgenres kan wees: "elements that have special importance in a genre, or elements that are frequent sources of inadequacy in a book".

Samevattend sou dus gesê kon word dat tekstipes op grond van volgehoue en herkenbare konvensies, van mekaar onderskei kan word. Hierdie konvensies maak 'n baie belangrike

element van die leser se begrip van 'n teks uit en maak kommunikasie tussen skrywer en leser moontlik. Konvensies word op alle vlakke van die verhaal aangetref en kan geïdentifiseer word deur tekstipes te ondersoek en te beskryf, tekste uit verskillende genres en tydperke met mekaar te vergelyk, evalueringsnorme na te gaan, en lesersvoorkeure te bestudeer. Dit is egter deur voortdurende kontak met tekste dat lesers en skrywers die konvensies van 'n genre onbewustelik hul eie maak.

Genrekonvensies kan regstreeks op die personasies in die verhaal van toepassing wees, of kan onregstreeks 'n invloed op die keuse, skep en voorstelling van karakters uitoefen. Hierdie aangeleentheid word nou verder ondersoek.

### **6.3 KARAKTERS EN KONVENSIES IN KINDER- EN JEUGVERHALE**

#### **6.3.1 Inleiding**

*"Genres are not rigid or fixed, and there is no such thing as a 'pure' genre"*

*(Talbot, 1995:41).*

Uit vorige hoofstukke het reeds heelwat konvensies kenmerkend van literatuur oor die algemeen en Kinder- en jeugliteratuur in besonder, aan die lig gekom. Karakters word deurgaans, op direkte of indirekte wyse, geraak.

In Hoofstuk 2 is aandag gegee aan die teikenleser. Hier is aangetoon dat mens-, kind- en lewensbeskouing grootliks die aard van KJV bepaal. Die keuse van karakters, eienskappe waarmee hul toegerus word, en idees (openlik en verskuil) wat hul verteenwoordig, word hierdeur beïnvloed. Van die gebruike, soos die optimistiese aard van KJV en beklemtoning van die positiewe en ideale, is sodanig ingebed dat dit kwalik as konvensies van die genre herken word.

Hoofstuk 3 het karakterisering in die literêre teorie en skryfkuns onder die loep geneem. Die tegnieke waarmee karakters gestalte kry, is gedeelde konvensies in die literatuur. Vertakkinge in die literatuur word egter deur eiesoortige variasies gekenmerk. Die keuse van karakters, eienskappe waarmee hulle toegerus word, en wyse van voorstelling word

dikwels met bepaalde tekstipes vereenselwig. 'n Jeugdige hoofkarakter oorheers byvoorbeeld in KJV.

Vertelstandpunt is in Hoofstuk 4 hanteer. Hieruit het onder meer geblyk dat die personale fokalisator kenmerkend aan 'n groot deel van KJV is en 'n wesenlike invloed op veral die voorstelling van karakters uitoefen.

Die moontlikheid van identifisering met 'n karakter is ook 'n konvensie wat sterk in KJV figureer. Hoofstuk 5 het volledig hieraan aandag gegee.

Sommige van genoemde konvensies is deel van literatuur of die verhaalvorm as sodanig, ander is meer kenmerkend van KJV as van ander vertakkinge van die literatuur. Konvensies hou voorts verband met benaderingswyse (teksrealiteit), of toon karaktertrekke wat met spesifieke subgenres vereenselwig word.

Dis nie binne die omvang van dié studie moontlik om konvensies in alle verhaaltipes te ondersoek nie. Die volgende benadering sal dus gevolg word: Aanvanklik word algemene konvensies in KJV geïdentifiseer wat 'n invloed op die karakters kan uitoefen (die vorm van die storie en rol van volwassenes en diere blyk van veel belang in die genre te wees); die verband tussen teksrealiteit en karakterkonvensies word hierna, met die primêre onderskeid tussen fantasie en realisme, ondersoek; en teen dié agtergrond word enkele subgenres van naderby bekyk deur elkers 'n bepaalde faset te belig. Implikasies vir die skrywer met betrekking tot die keuse, skeep en voorstelling van karakters, is deurgaans ter sprake.

### 6.3.2 Die vorm van die storie

*"What is more significant than what the story is about, may be the way in which it is shaped" (Hunt, 1991:127).*

Drie basiese vorme van storie word deur Hunt (1991:127) onderskei, naamlik verhale wat gekenmerk word deur *sluiting*, die *Bildingsroman* ("growth-novel") en die *volwasse vorm*. Die keuse van karakters, eienskappe waarmee hulle toegerus word, en funksie en handeling in die verhaal word onder meer hierdeur geraak.

Lesers (veral jonger kinders) het 'n baie sterk behoefte aan *sluiting* waarin die spanning of probleem in die verhaal opgelos en na normaliteit terug gekeer en sekuriteit sodoende beklemtoon word (Hunt, 1991:27). Hierdie konvensie word in heelwat klassieke kinderboeke aangetref, byvoorbeeld in *Alice in Wonderland* (Hunt, 1991:127).

Die behoefte aan sluiting en 'n positiewe einde kan so sterk wees dat dit met die teks-werklikheid bots. "(T)here is a strong wish, usually reflected in children's literature, that stories should always be quite clearly rounded off, with justice more or less seen to be done, even if this works against characters with whom children may generally sympathise" (Tucker, 1981:10). Jose en Brewer (1984) bevind ook dat jonger kinders (graad 2) 'n positiewe einde verkies, ongeag of dit met die res van die verhaal klop. Applebee (1976:229) skryf dié tendens daaraan toe dat jong kinders geneig is om op detail te fokus in plaas van op die geheel. Die verhaal van die drie varkies het byvoorbeeld volgens een kind ongelukkig geëindig omdat die wolf in die kookwater geval het. Ouer kinders (graad 6) verkies op hul beurt 'n regverdige einde om met hulle idee van 'n regverdige wêreld te strook (Jose & Brewer, 1984:919).

Speur- en geheimenisverhale (misteries) en geromantiseerde avonture maak dikwels van sluiting gebruik. Die karakters word met 'n probleem gekonfronteer wat in die loop van die verhaal ontrafel word en aan die einde opgelos en afgehandel is. Karakters is onaangeraak of dieselfde aan die einde van die verhaal as met aanvang van die gebeure. 'n Verhaal met positiewe einde waarin alle los drade gebind is, word soms as onrealisties beskou – dit is veral die geval by die sogenaamde probleemboek waar alle probleme, ongeag die erns daarvan, opgelos word. Vorm en inhoud kom op dié manier in botsing (Hunt, 1991:131).

Die *Bildingsroman* is 'n vorm wat dikwels in verhale vir ouer kinders gebruik word.

In hierdie verhaalvorm kan wanbalans wel herstel word, karakters kan byvoorbeeld terugkeer na die huis, maar is in dié geval nie onaangeraak deur die gebeure nie. 'n Mate van verandering het plaasgevind en alle elemente van sluiting word nie noodwendig bevredig nie (Hunt, 1991:128).

Die Bildingsroman word dikwels in kombinasie met die Soektog ("quest") aangetref. Laasgenoemde word deur McDowell (1980:11) as storienvorm, eerder as as inhoud, beskou. In die Soektog sentreer die plotstruktuur om die held se reis ten einde om homself te bewys, die probleme wat oorbrug moet word, sukses, triomfantelike terugkeer en heldeontvangs. In 'n variant kenmerkend aan KJV onderneem of ondergaan die karakter 'n sirkelreis deur die huis te verlaat, alleen te reis, met nuwe ervarings terug te keer en weer by die daaglikse roetine in te skakel (May, 1995:41). Peck (1994:132) toon byvoorbeeld aan dat hy in al sy boeke jong karakters 'n reis laat onderneem ten einde leerervarings op te doen wat tuis onmoontlik sou wees. 'n Reis bied die jong protagonis verder die geleentheid om op eie vaardighede aangewese te wees en nie van ouers of volwassenes afhanklik te wees nie. Dit bring ook mee dat die held dikwels 'n enkeling is. "In fact, characters in books for children are largely solitary heroes. They rely on their wits and those friends whom they meet and trust during their journeys. Usually they are busy trying to understand how to fit into the society they live in, and they often defy cultural rules in order to be successful" (May, 1995:45). Stephens (1992:132) gebruik die term "time out" om die verwydering van die vertroude omgewing en sosiale beperkinge aan te dui (vgl. 6.2.3).

Die Bildingsroman en Soektog is nie slegs tot reiservarings beperk nie. Die motief kom ook in biografieë, avontuurverhale, historiese fiksie, fantasie, wetenskapsfiksie en probleemverhale voor (Donelson & Nilsen, 1989:132). Heelwat temakonvensies in KJV soos groei na volwassenheid en inisiasie van vroulikheid of manlikheid, hou hiermee verband (McDowell, 1980:11-12). Ross (1985:117) beskou die Soektog as die basiese patroon in "YA realism". Die groei na volwassenheid toon ooreenkoms met die lewensfase waarin die karakter (en leser) hom of haar bevind. Verhale vir jonger lesers (11–14) het veral te make met die verandering van kind na adolessent, terwyl dié vir ouer lesers (14–17 jaar) adolessensie na volwassenheid behels. Realistiese verhale waarin die karakter, sy ervarings, en die verwerking daarvan sentraal staan, is in der waarheid 'n Soektog van een of ander aard en word dikwels in die vorm van die Bildingsroman gegiet.

Die Aspoesterfantasie en soortgelyke wensvervullingsmotiewe vorm soms deel van die Bildingsroman. Sportverhale word byvoorbeeld gekenmerk deur karakters wat, ten spyte van hindernisse, uitstyg en die louere verwerf. Hoofkarakters in sportverhale is meermale seuns (Van der Westhuizen, 1989:14); meisies figureer sterker in ruiterverhale ("pony

stories") en balletstories. Die Aspoestermotief word, volgens Tucker (1981: 172) veral in verhale vir meisies, en in besonder dié met huishoudelike agtergrond ("domestic novel") gevind. 'n Interessante variasie is waar 'n kordate jong (meisie)karakter die guns van 'n ouer karakter wen. Oorwinning word deur persoonlikheid eerder as deur krag of spiere verkry. *Heidi* en *Anne (Anne of Green Gables)* is klassieke voorbeelde hiervan.

'n Bildingsroman eindig positief ten spyte van vele probleme wat langs die weg ondervind word en die feit dat alles nie nie noodwendig opgeklaar is nie. Karakters het in die proses gegroei of meer insig verwerf. McDowell (1980:11) beskou die moontlikhede vir karaktergroei as baie belangrik: "If the hero emerges substantially the same as he began the book, then the story has very little but romance to offer." Die positiewe aard van KJV word soms as botsend met die realiteit afgewys. Die konvensie van optimisme in kinderboeke is egter volgens McDowell (1980:12) net so deel van die Christendom as wat dit van kinderliteratuur is.

"I think however that it is as well to recognize that this optimism is perhaps as much a part of the cultural traditions of Christendom as it is an essential ingredient of children's fiction. Adult literature today tends often to be depressive simply because ours is an optimistic culture, and optimism is so often betrayed. In other cultures which are perhaps more melancholy, or fatalistic, other sorts of children's literature might be written, but optimism is ingrained in our habits and traditions of thought" (McDowell, 1980:12).

In die *volwasse vorm* is die einde dubbelsinnig of twyfelagtig. Alhoewel 'n deel van die probleem opgelos word, word heelwat ander vrae onbeantwoord gelaat (Hunt, 1991:129). Deur die "onafgehandelheid" word 'n deel van die tekstuur van die lewe geïmpliseer. Hierdie vorm word selde in KJV aangetref.

'n Verhaal maak nie noodwendig van 'n enkele vorm gebruik nie. Op die oog af kan 'n verhaal gerusstellend sluit, terwyl dit ook kenmerke van die Bildingsroman toon, en ander fasette van die plotstruktuur oopgelaat word. Hunt (1991:130) illustreer dié beginsel aan die hand van *The Lord of the Rings* (Tolkien).

Card (1988:48) is van mening dat die leser hom laat lei deur die aard van die teks. Dit wat vroeg genoem word, of waaraan baie tyd afgestaan word, ag die leser as belangrik. Die

leser sal dus sy aandag en verwagtinge hierop rig. Indien dit bevredigend hanteer en afgehandel word, ervaar die leser sluiting.

Kinder- en jeugverhale is gewoonlik korter as boeke vir volwasse lesers. Die intrige en karakterisering word hierdeur geraak, alhoewel die beïnvloeding ook omgekeerd kan wees. 'n Ongekompliseerde intrige en min karakters bring mee dat die verhaal nie baie lank kan wees nie. Die beperkte omvang hou implikasies in vir die aantal karakters en die diepte waarmee hulle uitgebeeld kan word. "Not many threads run through the story," merk McDowell (1980:11) ten opsigte van die kinderboek op: "(t)here will be twists and turns and reversals as much and as often as you like, but the main thread, or threads if it is a two-in-hand, must be kept going and not be held up by sub-plots rising and dying across the path of the action." Alhoewel ouer lesers verhale met meer subintriges kan volg en geniet, is dit die gebeure en intrige wat om die sentrale karakter verdig, wat die fokus van die leser rig.

KJV neig na 'n aktiewe aanbieding van materiaal. Die teks konsentreer op dialoog en handeling eerder as passiewer aanbieding wat deur beskrywing en refleksie gekenmerk word (McDowell, 1980:11). Dit kan toegeskryf word aan die neiging van jeugdige lesers om lang beskrywings te vermy en introspeksie te vermy en eerder op gebeure en handeling te konsentreer. Leeson (1985:187) is egter van oordeel dat televisie ook sy invloed laat geld het: "What cannot be disputed is that the rivalry and cooperation with television has affected the writing style of every author writing for young people, giving dialogue greater importance, trimming down 'purple' descriptive passages." Deur verhale uit verskillende tydperke te vergelyk, kan dié verandering waargeneem word (Leeson, 1985:187).

Die tema van die verhaal word deur die karakters vergestalt. In Hoofstuk 3 is aangetoon dat karakter en intrige (verhaallyn) saam beplan en ontwikkel word. Konvensies wat met die struktuur van die verhaal verband hou, bepaal ook die karakters wat vir dié verhaal geskik sal wees. Hierdie karakters moet toegerus word om die rol te vervul. Ook die wyse waarop die karakter voorgestel word, is belangrik. In die Bildungsroman is groei en verandering by die hoofkarakter byvoorbeeld deel van die verhaal. Die karakter moet met eienskappe toegerus word wat hom of haar in staat sal stel om die rol in die verhaal te vertolk, en wat verandering moontlik maak. Wanneer die karakter in die verhaal voorgestel word, moet die aanvanklike eienskappe of situasie duidelik voorgestel word, sodat

verandering deur die leser raakgesien kan word. Ook die werklikheidsvisie van die verhaal word deur die karakters gekonkretiseer. Indien 'n hoofkarakter geen sin uit sy ervaring beleef nie, kan die verhaal dus uitsigloos eindig en dié visie van die lewe aan die leser oordra. Die konvensies van dié verhaalvorm behels dat die karakter wel ná al die ervarings op 'n manier beloon sal word – die leser lees dus ook met hierdie verwagting, en voel gekul wanneer die skrywer nie aan die verwagtinge voldoen nie.

### 6.3.3 Die wêreld van die jong karakter

#### 6.3.3.1 Die rol van volwassenes

Die gebruik van jeugdige hoofkarakters is 'n konvensie wat sterk figureer in KJV (vgl. Hoofstuk 3). Alhoewel uitsonderings voorkom, en sekere verhaaltipes of temas hul tot ouer of volwasse hoofkarakters leen, is die sentrale karakters in KJV oorwegend jonk (McDowell, 1980:11). Dit bring mee dat die karakters in 'n lewensfase is waarin hulle nog in gesinsverband woon, en in hoë mate van ouers en volwassenes afhanklik is.

Die relatiewe "afwesigheid" van ouers en volwassenes in KJV kom dikwels ter sprake. Die waarneming word soms gemaak dat ouers en volwassenes in 'n meerdere mate afwesig is, selde ontwikkel, weinig individualiteit toon, skadufigure bly en grootliks stereotipies is en in adolessente-verhale toenemend negatief uitgebeeld word (McDowell, 1980:11; Egoff, 1981:184; Blatt, 1985:72,75). Ander (Dunning, 1973:152) is egter van mening dat dit nie noodwendig die geval hoef te wees nie, maar dat volwassenes 'n "normale" deel van die verhaal kan wees. Dát daar kenmerkende patrone ten opsigte van volwassenes in KJV is, is egter waar. Die wyse waarop dit in 'n verhaal funksioneer, verskil egter baie – net soos die redes wat vir dié relatiewe afwesigheid aangedui word.

Shavit (1985:316) skryf die gewildheid van reekse soos *Nancy Drew* en *The Famous Five* onder meer daaraan toe dat volwassenes nie slegs kwalik bestaan nie, maar dat 'n volwasse *leser* in die proses geïgnoreer word. "Moreover, we contend that popular literature for children not only tends to ignore adults, but also to create an opposition between two worlds, based on deictic opposition (i.e. an opposition between two territorial dimensions and/or two dimensions of time), and to suggest an uncomprising boundary between children and adults" (Shavit, 1985:316). Die bekoring lê des te meer daarin dat die kinders

die volwassenes ore aansit. "To make his fiction appealing to young readers the writer will invite them to identify with a boy or girl beating the grownups in a race to frustrate villains" (Fischer, 1985:277). Waar die volwasse wêreld in gekanoniseerde literatuur in die agtergrond bestaan en as positiewe identifiseringsmodel vir kinders dien, staan die wêreld in nie-gekanoniseerde literatuur teenoor mekaar (Shavit, 1985:317).

Blatt (1985:77) suggereer dat die uitbeelding van ouers as vlak karakters met merkbare tekortkominge gepas is vir die psigologiese stadium waarin die jeugdige homself bevind. "These readers may know that their parents are not *really* like that, but imagining untrustworthy parents may be psychologically satisfying, rather like wish-fulfillment. . . . The parents in adolescent books, therefore, reflect reality as their readers might *like* to see them." Teen die agtergrond van Bettelheim se siening dat sprokies by die psigologiese behoefte van jong kinders aansluit, vermoed Blatt (1995:77) dat vlak, onveranderlike ouers dieselfde behoefte by die ouer leser vervul: "Ready to think about breaking away from home, these teenagers want to see their parents in a negative light." Zindel (1979:43) stel dit veel krasser: "The teen years are the time to break away and define one's Self, and a young reader will sniff suspiciously if he comes across too many paragraphs devoted to how omnipotently competent and deliriously happy the adults are – particularly because he knows there are now about eight thousand self-help books on the market for these older astute folk."

McDowell (1980:11) se siening oor volwassenes in kinderfiksie hou verband met die voorstelling van karakters en die kompleksiteit van menswees. Hy is van oordeel dat, ten einde "lewendig" te kan word, die sentrale karakter die illusie van rondheid/volheid moet hê. Hiervoor is dit nodig om die mens as komplekse wese uit te beeld. Dit is nie moontlik as die karakter 'n volwassene is nie: "There are complexities of adult being that are beyond the comprehension of a child, and an author is left with little choice; either he writes of simple, childlike, adult characters . . . or if he want to draw a complex character he must draw a child" (McDowell, 1980:11).

Belangrike aspekte wat ten opsigte van die relatiewe afwesigheid of kleiner rol van ouers in ag geneem moet word, het na my mening te make met die moontlikhede, fokus en omvang van 'n verhaal. Ross (1985:177-178) gee toe dat bogenoemde uitbeelding van ouers en volwassenes as sosiale realisme beskou kan word, maar ook dat dié karakterisering 'n

nuttige manier is om 'n storie te vertel. Die tegniek om 'n kind in die sentrum van gebeure te plaas, was nog altyd deel van KJV.

Wanneer 'n kind op homself en sy eie vaardighede aangewese is, bied dit meer avontuurmoontlikhede: "(S)o that child characters themselves have to make decisions, take on adversaries and of course receive all the credit for their success at the end of the day" (Tucker, 1981:165). Die feit dat die kind aan homself uitgelewer is dra juis by tot die bekoring van die storie. Vele variasies op dié tema word gevind wat wissel van geromantiseerde benaderings tot konfrontasie met die werklikheid. Vergelyk byvoorbeeld hoe die volgende skrywers jong karakters aan hulself oorlaat en die moontlikhede daarvan ontgin: *Ek is Gideon* (Rona Rupert), *Die dag van die Reuse* (Pieter Pieterse), *Skilpoppe* (Barry Hough) en *Dana se jaar duisend* (George Weideman).

Praktiese implikasies en beperkinge van die verhaalomvang beïnvloed die karakterbalans en -hiërargie. 'n Storie waarin 'n enkel persoon se belewing sentraal staan, bring mee dat geleentheid om ander karakters volledig uit te beeld, ontbreek. Vir geloofwaardige karaktergroei is ruimte nodig (vgl. Hoofstuk 3). Toenemende sosialisering met die portuurgroep is deel van die grootwordproses (Hoofstuk 2). Die leefwêreld, belangstellings en aktiwiteite van adolessente kan, weens die eksklusiewe aard daarvan, volwassenes grootliks uitsluit. Dit bring dus ook mee dat volwasse karakters minder prominent in die verhaalwêreld figureer en nie so volledig voorgestel (kan) word nie. (Terloops, in verhale vir volwassenes waarin volwassenes as sentrale karakters figureer, ontbreek kinders en tieners ook maar grootliks, neig hulle om agtergrondfigure of tipes te bly en toon hulle selde karaktergroei.)

Die afwesige volwassene word egter nie deur alle kritici as vanselfsprekend aanvaar nie. Dunning (1973:152) se evalueringskriteria vir adolëssente-fiksie, sluit, benewens die gebruiklike aandag aan styl, struktuur, karakterisering en tema, 'n afsonderlike kategorie ten opsigte van die rol van die volwassene en die verhouding met die jong karakter in. Hy beskou die volgende as kenmerke van 'n goeie en geslaagde verhale vir adolessente:

1. Volwasse karakters weerspieël 'n juiste beeld van die volwasse lewe – die verantwoordelikhede, voldoening en probleme,

2. aktiwiteite en karakterisering van volwassenes is verteenwoordigend eerder as stereotiep,
3. verhoudings tussen volwassenes en adolessente word sensitief geteken en die onderskeie ouderdomsgroepe word as medemense met gemeenskaplike belangstelling en probleme voorgestel, en
4. adolessente-karakters se persepsies van volwassenes strook met hulle persepsies van ander dinge.

Dunning (1973:151) se vereistes van karakterisering van die sentrale adolessente-karakters word in verskeie variasies by ander skrywers teruggevind. Kenmerke van geslaagde voorstelling is:

1. Die karakter word grondig en nie kunsmatig uitgebeeld nie,
2. gesprekke van adolessente-karakters verteenwoordig 'n adolessente-idioom en kom eg voor,
3. die sentrale adolessente-karakter se optrede is genoegsaam gemotiveer, karakters leef saam met die gevolge van hul besluite, ontwikkel geleidelik eerder as spontaan, groei in selfbegrip ten opsigte van vermoëns en beperkinge, word gekarakteriseer *nie* gekarikatiseer nie en reageer realisties ten opsigte van situasies waarmee hulle gekonfronteer word.

Volwassenes vertolk egter nie slegs ondergeskikte rolle in KJV nie. Verhale waarin die verhouding met die ouer of plaasvervangende ouer as tema ontgin word, bring mee dat die ouer nie slegs 'n randfiguur is nie, maar inherent deel van die verhaal en tema. Die verhouding tussen volwassene en jeugdige vorm byvoorbeeld die kern van *Daar is spore op die maan* (Eleanor Baker) en *14 is anders* (Hester Heese).

Die *Mentorfiguur* ('n argetipe kenmerkend van die Soektog) speel dikwels 'n belangrike rol in die jeugdige se persoonsvorming wanneer jong karakters volwassenes bevriend. Vriendskap word oor kultuur- en ouderdomsgrense gesluit. Die klassieke voorbeeld in Afrikaans is die verhouding tussen Alie en ou-Melitie (*Stories van Rivierplaas*, Alba Boucher). Vergelyk in hierdie verband ook *Droomwa* (Barry Hough) en *Tjeriktik in die denne* (Elsabé Steenberg). Die mentor wat as plaasvervangende ouer kan funksioneer, is dikwels 'n "randfiguur" van die volwassenes se wêreld (Ross, 1985:178). 'n Mentor dien,

benewens as begeleier en onderwyser, ook as klankbord waarteen die jeugdige sy of haar vrae en menings oor die lewe kan toets. Hierbenewens bied die verhouding die jong karakter geleentheid om gevoelens te verwoord en emosioneel te ontlaai. Diere vervul dikwels 'n soortgelyke behoefte en rol in KJV.

### 6.3.3.2 Kinders en diere

Diere het 'n besondere rol in KJV. Verhale waarin diere 'n groot rol speel word soms na verwys as *diereverhale*, en word dikwels in biblioteke saamgroepeer om in leserbehoefes te voorsien. 'n Onderskeid kan getref word tussen verhale met pratende diere, wilde diere in die natuur en dier-mens-verhoudings (Carlsen, 1980:62-63). Diere figureer egter ook meermale in verhale wat nie in die eerste plek as dierestories beskou word nie.

Pratende dierkarakters word veral met fiksie vir jonger kinders en fantasie geassosieer (in volwasse fiksie kom dit in die vorm van die fabel voor), tóg toon Carlsen (1980:63) dat dierekarakters ook in realisme dikwels gepersonifieer word deurdat menslike emosies en kwaliteite aan hulle toegeskryf word. Die eienskappe waarmee die diereheld toegerus word, bevorder leseridentifikasie. Die wilde dier is gewoonlik die beste van 'n werpsel (soms die enigste oorlewende) en ontwikkel in 'n pragdier wat met ingebore uitgeslapenheid moeilike omstandighede oorleef. "For young readers the animal is a surrogate hero, a projection of what they would like to be: brave, highspirited, loyal, wily, or mischievous. So animal heroes, like human heroes and heroines, project teenagers' wishes" (Carlsen, 1980:63) (vgl. *Silwer, Jakkals van die Namib* – Pieter Pieterse).

Verhale oor dier-mens-verhoudings sluit aan by die jeugdige se behoefte aan vriendskap, kameraadskap en status (Carlsen, 1980: 64; Tucker, 1981:161). Ponieboeke geniet groot aanhang onder adolessente-meisies. Die rabbedoe wat met 'n wilde dier 'n vriendskap sluit en in staat is om dit te beheer, bied volgens Tucker (1981:162) geleentheid aan meisies om teen passiewe vroulikheid wat op dié ouderdom 'n rol begin speel, te rebelleer. Seksuele ondertone in 'n fisiese verhouding met die dier vind aanklank by die jong leser: "Here, horses can play roles that vary between faithful servant to ideal companion or even something in the nature of a demon lover, with much emphasis on details like large, liquid eyes and quivering nostrils" (Tucker, 1981:163).

Troeteldiere vorm 'n belangrike deel van kinders se leefwêreld – dit word ook in KJV weerspieël. Wanneer die kameraadskap tussen kind en hond uitgebeeld word, is seuns gewoonlik die sentrale karakters en deel die honde in die buitenshuise avonture. (In die *Trompie*-reeks van Topsy Smith is die hond Boesman deel van die Boksombende se avonture.) Katte word meermale met meisiekarakters en 'n huislike atmosfeer vereenselwig (Applebee, 1976:48). Hierdie assosiasie is nie slegs verhaalmatig nie, maar reflekteer kulturele gebruike. Uitsonderings bring juis eiesoortigheid mee. In *My kat word herfs* (Barrie Hough) word die besondere band tussen 'n seun en sy skoukat uitgebeeld en *Wolf ja, Wolf nee* (Elsabe Steenberg) is die hoofkarakter 'n meisie met 'n wolf as verbeeldingsmaat. Slange, duiwe, voëls, marmotjies, boerbokke, visse en 'n kameel het almal reeds saam met jong karakters in verhale verskyn.

Die uitbeelding van verhoudinge met wilde diere kom dikwels in kombinasie met natuur-bewaringstemas voor. Seunskarakters in dié verhale pas meermale nie in 'n tipiese manlike stereotiperol nie (Jenkins, 1993:96).

'n Groot verskeidenheid dierekarakters – sentrale karakters tot figurante – word in Afrikaanse KJV aangetref. Soos hul menslike eweknie, kan dierekarakters aspekte van die hoofkarakter belig, 'n bron van inligting wees, afwisseling verskaf, tot spanning bydra of 'n belangrike rol in die verhaalintrige vertolk (vgl. Hoofstuk 3). Die wyse waarop diere behandel word, verstrek in KJV 'n baie sterk aanduiding van die rol wat die karakter vertolk. Karakters wat diere mishandel, is altyd die skurke.

'n Besondere funksie waartoe dierekarakters in KJV hulself leen, is om toegang tot die denk- en gevoelslewe van die jeugdige te bewerkstellig. Kinders (en heelparty volwassenes) praat dikwels met 'n dier soos met 'n maat, deel geheime of stort diepste gevoelens en verlangens teenoor 'n troeteldier uit. Hierdie is 'n waardevolle tegniek om op 'n natuurlike manier inligting te verskaf – veral waar van 'n personale fokalisator gebruik gemaak word (vgl. Hoofstuk 3 en 4). Die versorging van 'n dier kan nie slegs tot karakterisering bydra nie, maar dien ook dikwels as terapie vir die jeugdige karakter. Verhale waarin 'n karakter vir 'n groot deel alleen is, maak dikwels van diere gebruik om die verhaal te versterk, tot intrige by te dra, en die gevaar van eenselwigheid en gevolglike verveling van die leser, teen te werk.

Afrikaanse KJV benut dierekarakters op 'n magdom wyses. Vergelyk die verskillende rolle, funksies en voorstellings van diere in verhale deur Elsabe Steenberg, Pieter Pieterse, Chris Barnard, Barry Hough, Rona Rupert en Freda Linde.

"Die geelgoue oë van die wolf op die foto kyk reguit na Nelia. Sy kyk stip terug, totdat dit lyk of die oë roer. Jitte, sy hou van hom. Hy is die mooiste en grootste van al die wolwe wat in die boek gewys word; mens kan sommer sien hy is die soort wat een-alleen op sy eie bly, hy't nie maters nodig om hom te help jag nie. 'Dag, wolf,' sê sy saggies" (*Wolf ja, Wolf nee*, Elsabe Steenberg).

#### 6.4 TEKSREALITEIT, KONVENSIES EN KARAKTERS

*"The author who has learned to transform events into ideas and feelings may approach the creation of a believable story world as realism, romance, or fancy" (Vandergrift, 1980:24).*

##### 6.4.1 Inleiding

Die ooreenkoms van 'n teks met die waarneembare wêreld, vorm die basis van onderskeid tussen fantasie en realiteit (vgl 6.2.2).

Die HAT (1985) definieer die terme soos volg:

- "*Fantasie*: 1) Verbeelding; droombeeld. 2) Kunsskepping waarby die verbeelding 'n oorwegende rol speel."
- "*Realisme*: 1) Denkrigting wat hom besighou met feite, en alle idealisme, sentimentalisme en vooroordeel probeer uitskakel en hom tot wat prakties is, bepaal; lewensleer wat hom rig op die waarneembare werklikheid. 2) Leer dat algemene idees objektief bestaan. 3) Kunsrigting wat daarna strewende om die werklikheid onopgesmuk weer te gee met al sy besonderhede, sonder enige idealisering."

Die invloed van fantasie of realiteit op die jong leser kom dikwels ter sprake wanneer teksrealiteit onder bespreking is. Só word aangevoer dat fantasie aan die kind genot bied,

die verbeelding stimuleer, nuwe perspektief verskaf, 'n alternatiewe blik op die werklikheid bied en tot begrip van die wêreld kan bydra (Snyman, 1988:144; Stephens, 1992:242).

"On the other side, it is claimed that realism typically illuminates life as it is, presenting social and personal concerns in a context which includes a range of human desires and responses; it reflects society, and in doing so by means of a fictional construct, or representations, can offer its audience new experiences and help children mature intellectually and emotionally by enabling them to experiment with subject positions by engaging with them at one remove from consensus reality" (Stephens, 1992:242), (vgl. ook Norton, 1987:379-380).

Onder die invloed van denkrigtings wat sigself slegs op die waarneembare werklikheid rig, word fantasie soms as onwerklik en onwenslik beskou aangesien dit tot wanvoorstellinge by kinders kan lei. Walsh (1981:35) wys egter daarop dat alle fiksie die produk van die skrywer se verbeelding, en dus *fantasie*, is: "So the first point one must make about realism is that it, too, is fantasy. Realistic fiction is about imaginary people, living in imagined contexts, doing what was never done, saying what was never said."

Lewis (1980:214), 'n sterk voorstander van fantasie, is van mening dat realistiese verhale meer as fantasie mislei: "All stories in which children have adventures and successes which are possible, in the sense that they do not break the laws of nature, but almost infinitely improbable, are in more danger than the fairy tales of raising false expectations." . . . "(S)chool stories . . . are far more liable to become 'fantasies' in the clinical sense that fantastic stories are" (Lewis, 1980:215).

Snyman (1988:142) onderskei tussen fantasie en werke wat fantasie-elemente bevat. "Die fantasie verskil wesenlik van ander literêre werke vanweë die aard van die wêreld-in-die-werk wat geskep word. Hierdie wêreld is 'n fantasiewêreld wat weinig verband hou met enige vorm van die historiese werklikheid wat aan die mens bekend is. Hierdie fantasiewêreld het sy eie orde en reëls, sy eie logika, sy eie konsekwensies."

Dat fantasie 'n eie fantasiewêreld skep, is gewis so. Die siening dat dit *weinig* verband hou met die bekende historiese werklikheid, kan egter bevraagteken word. Bekende elemente

en bakens stel die leser in staat om 'n "vreemde werklikheid" te kan voorstel. "Suiwer" fantasie is betreklik skaars aangesien die meeste fantasie wel van realistiese elemente gebruik maak. Steenberg (1992:204) wys daarop dat fantasie selfstandig gebruik kan word, of op 'n verskeidenheid wyses met realisme gemeng kan word. Die kombinasie van fantasie en realisme (en onbeperkte moontlikhede daarvan) wat in heelwat subgenres aangetref word, bemoeilik weliswaar die tipering daarvan. Stephens (1992:288) wat slegs twee hoofgroeperinge onderskei, dui byvoorbeeld aan dat sommige fantasie (byvoorbeeld junior wetenskapsfiksie) grootliks gebruik maak van elemente van die realistiese mode. Dit is egter juis dié mengsel van realisme en fantasie wat telkens nuwe variasies skep.

Die bepaling van tot welke kategorie 'n tekstipe behoort, word verder gekompliseer deurdat individuele werke, ten spyte daarvan dat dit as dieselfde verhaaltipe beskou word, opvallend onderling kan verskil. Ter illustrasie: alhoewel *verhale oor die bonatuurlike* dikwels in vreemde en geheimsinnige ruimtes (soos verlate wonings) afspeel, steun dit vir effek op herkenbare karakters vanuit 'n realistiese en eietydse leefwêreld. Die wyse waarop 'n storie vertel word, kan dit in 'n realistiese of fantastiese kader plaas. Gebeure kan geloofwaardig wees en karakterbelewinge (drogbeelde, ensovoorts) psigologies verklaar word. 'n Verhaal kan ook die bestaan van monsters en gru-gebeure sonder bevraagtekening, of enige logiese verklaring daarvan, aanvaar (vgl. byvoorbeeld *verhale van R. L. Stine* en die *Monstermaanreeks*). Behoort dié verhaaltipe tot fantasie of realisme?

Ten spyte van oorvleueling tussen fantasie en realisme, beskik elk oor kenmerkende eienskappe en konvensies wat karakters regstreeks of onregstreeks beïnvloed. Hierdie konvensies kan in sowel *storie* (wat vertel word) as *diskoers* (hoe dit vertel word) aangetoon word.

*Fantasie* word bevolk deur wonderbaarlike karakters: koninklikes en skaapwagters, toewenaars en superhelde, drake en drakoniese tegnologie, pratende diere en buiteruimtelike wesens. Karakters vergestalt goed en kwaad, en vriend en vyand is betreklik maklik van mekaar te onderskei. In *realisme* word 'n illusie van waarskynlikheid geskep, toon karakters ooreenkoms met die werklikheid, en word hulle gewoonlik genuanseerd uitgebeeld. Volgens Stephens (1992:280) verskil die leserverwagtinge ten opsigte van karakterisering in die twee genres: "It seems that the tendency for 'rounded' characters to be alien to

fantastic narrative discourse still exists, and 'flat' characters are stereotypes. Growth and complexity in character is still probably the domain of realistic fiction."

Ten einde die skyn van werklikheid te skep, maak eietydse realisme en fantasie van verskillende tegnieke gebruik (Stephens, 1992:252-252). In eersgenoemde word die effek van geloofwaardigheid en illusie van realisme verkry deur 'n oorwegende gebruik van die eerste persoonsverteller. Die jong verteller bring beperkinge ten opsigte van woordeskat, register en sintaksis. Dit bring ook mee dat die leser die beperkte subjekposisie van die jong karakter moet inneem (vgl. Hoofstuk 4). Dié vertelstrategie wat 'n karakteristieke konvensie in 'n groot deel van realistiese fiksie geword het, is betreklik skaars in fantasie (Stephens, 1992:251). Dit impliseer 'n groter mate van vryheid in fantasie ten opsigte van diskoers en die subjekposisie van die leser.

Verskille blyk verder uit die wyse waarop sosiale kommentaar gelewer word. In fantasie vind sodanige kommentaar plaas deur "indirections, parallels, figures, even allegory" (Stephens, 1992:256). Realisme neig om sodanige kommentaar op die vlak van gebeure of eksistente te plaas: "Pertinent issues will be explored by characters through introspection or dialogue, rather than at the explicit narratorial level (and hence the attraction to first-person narration), whereas narratorial commentary can be less obtrusively didactic in fantasy because its focus is on existents separated from the actual world" (Stephens, 1992:256). Dat karakterisering hierdeur geraak word, spreek vanself.

#### 6.4.2 Realisme in kinder- en jeugverhale

*"Of course what people consider 'lifelike' depends upon the social context; what seems realistic to us might seem quite fantastic to people in different societies or in earlier eras of our own history" (Norton, 1987:380).*

Die realistiese kinderboek gee vir die grootste deel van die twintigste eeu 'die toon aan. Veral in die sestigerjare het die realisme hoogty begin vier en ou romantiek vir nuwe realisme plek gemaak.

Die veranderde benadering ten opsigte van realisme blyk uit Egoff (1981:32-34) se historiese blik op die genre. Gedurende die puriteinse tydperk is fiksie gekenmerk deur realistiese detail, die melodramatiese en moralisering. Die Victoriaanse era bring 'n klemverskuiwing na 'n nabye waarneming van die daaglikse lewe deur stories wat oor die kind- en gesinslewe handel. Die siening word gehuldig dat alle kinders dieselfde is, met die gevolg dat jong protagoniste (wat tot dieselfde sosiale klas as die leser behoort het) in hoë mate stereotipe karakters gebly het. "Although individualized by age, sex, and character traits, they were used by writers to symbolize childhood or, at least, a certain type of childhood" (Egoff, 1981:32). Tradisionele waardes is vergestalt in familie- en geslagsrolle, respek vir wette en gesag, toegewydheid aan godsdiens, ensovoorts (Norton, 1987:380). Fiksie wat aktualiteit uitgebeeld het (teenoor fantasie en verhale van veraf plekke) is verdeel in die huislike verhale ("domesticated story") en spanningsvolle avontuur. Die term realisme is selde vir dié tipe verhale gebruik (Egoff, 1981:34). Die sestigerjare bring verder ook verandering in die hantering van realisme met klemverskuiwing vanaf die groep na die individu: "Examined in some depth as a unique individual in a unique set of circumstances" (Egoff, 1981:34). Die skrywer in die sestiger- en sewentigerjare het realisme nie bloot as fotografiese weergawe van die werklikheid beskou nie, "but rather as a kind of a subjective, personal painting that transcends verisimilitude". Dié siening van die werklikheid waarin die innerlike eerder as die oppervlak van bestaan ondersoek word, staan as die nuwe realisme bekend (Egoff, 1981:34).

Soortgelyke beweging het ook in Afrikaanse kinderliteratuur plaasgevind en is onder andere gestimuleer deur vernuwing in die volwassene prosa. Vernuwing in kinderliteratuur is op te merk in soberder taalgebruik, waaragtiger realisme, beelding van ongewone situasies, asook die neiging om op die enkeling te fokus (Steenberg, 1992:203).

Van die belangrikste verskille tussen vroeëre en nuwe realisme is geleë in die lot van die jong protagonis. Kinders behoort nou meermale tot laerklas-gesinne, en in plaas van 'n idilliese en aangename voorstedelike lewenswyse, lei hulle harde en moeilike lewens (Donelson & Nilsen, 1989: 84). Jong protagoniste was in die verlede veilig deurdat 'n gelukkige einde verseker was. Ongeag hoe moeilik en hartseer hul ervarings was, het hulle oorleef – onaangeraak en onveranderd. Ouers en ander besorgde volwassenes was daar om hulle te beskerm. In kontras hiermee is die meeste kinders in moderne realistiese fiksie oorgelewer aan 'n wêreld waarin die beskermende mure om hulle nie meer bestaan nie:

"Open and vulnerable, they must struggle to survive and cope on their own, often in the face of disaster" (Egoff, 1981:35). Die protagonis verander deur dié omstandighede en verwerf onafhanklikheid, maar ervaar egter ook eensaamheid en isolasie en die onsekerheid en verantwoordelikheid wat met die onafhanklikheid gepaard gaan (Egoff, 1981:35). Die oorlewingsituasie wat getrotseer moet word, het verander het na veldslae in die kind self "as they groped toward an understanding of maturity, responsibility, selflessness and love" (Egoff, 1981:37).

Bostaande veranderings kan in hoë mate toegeskryf word aan die moderne kindbeskouing wat meegebring het dat sowel die kind as sy leesstof met erns hanteer word. Kindertyd is nie meer sinoniem met 'n gelukkige tydperk nie, maar een waarin die kind ware gevare moet trotseer. Gepaardgaande hiermee word 'n gefassineerdheid met grootword ontwikkel. Egoff (1981:41-42) se beskouing noop tot nadenke:

"Growing up now tends to be visualized as a testing of soul and spirit, to be worked out through emotional 'rites of passage' almost as patterned as the physical testing undergone by adolescents in primitive societies. There is, however, one huge and sad difference. Our own society's young people must go through these tests without training for them, without experience, frequently without the assistance of family or friends, and certainly without religion. It is as though most modern writers of realism for children have espoused Sartre's view of existentialism that sees human beings as totally free and thus entirely and individually responsible for what they make of themselves" (Egoff, 1981:41-42).

Tóg bevind Egoff (1981:58-59) dat daar wel skrywers is – alhoewel baie min – wat lesers 'n mate van gerusstelling oor die moderne kinder- en adolessente-tydperk bied. "They see the young as having, at least for a while, a state of their own, rather than always being on the road to someplace else. They arrest time for a moment, so that an adventure or some other unusual happening can occur, one that flows into the protagonist's life rather than wrenching it apart."

Die klem op bestaansprobleme en betrokkenheid in die nuwe realisme, het ook ander verhaalvorme soos avontuur- en historiese verhale beïnvloed. Die aandrang op realisme, fokus op die individu, en die gebruik van die personale fokalisator en ek-verteller het wyd ingang gevind (vergelyk 6.4.2.2 oor die historiese verhaal). Andersins is tekstipes soos

(geromantiseerde) avontuurverhale gemarginaliseer en op die agtergrond geskuif. Hierdie verskuiwing het meegehelp tot die persepsie dat moderne KJV slegs uit realistiese boeke bestaan. Wanneer die adolessente-fiksie of die "YA-novel" ter sprake is, word dit dikwels as sinonieme vir die realistiese verhaal en selfs die probleemverhaal gebruik (Hollindale, 1995:84) (vgl. 6.4.2.1). Cart (1996:39) meen dat YA-literatuur juis uit die nuwe realisme ontwikkel – "In fact, since there was no 'old' realism, I think it is sufficient to say that the real birth of young adult literature came with its embrace of the novel of realism . . ."

Die sogenaamde probleemverhaal, wat as uitvloeisel van die moderne realisme sy ontstaan in Amerika gehad het, word dikwels op grond van styl- en inhoud afgewys (Egoff, 1981:49). Die groot aanhang daarvan onder jeugdige lesers word onder andere toegeskryf aan die terapeutiese waarde daarvan, aantrekkingskrag van die eksotiese, volwasse temas wat jong lesers vlei en portuurgroepdruk (Egoff, 1981:196) (vgl. 6.4.2.4). Alhoewel bykans alle verhale 'n probleem van een of ander aard hanteer, neig die probleemverhaal om op die *probleem*, en nie die *karakter* nie, te konsentreer. Dit kan die effek van 'n gevallestudie laat (Cart, 1996:64). Waarskynlik bied Ghesquiere (1982:20) se siening dat vernuwing in KJV van korte duur is en betreklik gou na 'n stereotipe gereduseer word, 'n rede vir die ontstaan van die probleemverhaal.

Ten spyte van karakteristieke kenmerke van die nuwe realisme, is dit nie eenselwig nie, maar word dit, aangesien dit verskillende benadering toelaat en aanmoedig, deur verskeidenheid gekenmerk (Egoff, 1981:34). Die genre is egter steeds aan verandering onderhewig. Cart (1996:98-138) bemerk 'n oplewing van die romantiek in Amerikaanse KJV sedert die tagtigerjare. Die opkoms van tienerromanses en -rillers word onder andere toegeskryf aan 'n reaksie teen die neerdrukkende probleme van realisme. Soortgelyke verandering is ook in Afrikaanse jeugfiksie te bespeur. Hierdie swaai na romantiek, die invloed van die postmodernisme en die betreding van 'n nuwe millennium, is waarskynlik alles faktore wat kan bydra tot gedaanteverandering van die realistiese verhaal.

Teen dié agtergrond word karakterisering in die realistiese adolessente-verhaal, historiese fiksie, avontuur- en reeksverhale van naderby beskou. Aangesien dit nie moontlik is om alle tersaaklike konvensies en die gebruike daarvan te ondersoek nie, word die tekstipes telkens aan die hand van 'n oorkoepelende tema bespreek.

#### 6.4.2.1 Realistiese adolessente-fiksie – die jeugdige karakter in die middelpunt

Dit wil soms, uit die uiteenlopende definisies, beskrywings en evaluerings van KJV, voorkom asof kritici totaal verskillende studieverdele bestudeer. Die rede hiervoor kan waarskynlik voor die deur van die ondersoeker en aard van die genre gelê word. Die afbakening, beskrywing van tekstipes en die gevolgtrekking waartoe gekom word, hang in hoë mate van die keuses deur die ondersoeker af – tekste kan immers geselekteer word om 'n bepaalde siening te bevestig. Hiermee saam bring die dinamiese aard van KJV mee dat dit voortdurend van gedaante verander en opmerkbare verskille oor tydperke heen toon. Dieselfde term kan steeds gebruik word om na 'n tekssoort te verwys, alhoewel die aard daarvan verander het. Gepaardgaande hiermee oorsleutel definisies, of word dieselfde term gebruik om heel verskillende tekstipes mee aan te toon. Stigmatisering van 'n term kan soms 'n nuwe in sy plek bring, sonder dat die verhaalsoort waarna verwys is, vernuwe. Op die oog af kan dit lyk asof twee verskillende teksvariasies ter sprake is, terwyl dit in werklikheid nie die geval is nie.

Bogenoemde problematiek is veral opmerklik wanneer adolessente-fiksie ter sprake kom. Die terme *adolessente-literatuur* ("adolescent novel") en *literatuur vir jong volwassenes* ("young adult novel"/ "YA-novel") word soms as sinonieme beskou, terwyl dit andersins na verskillende tekstipes verwys. Cart (1996:162) dui aan dat waar die "YA-novel" aanvanklik met die ouer adolescent (14+) vereenselwig is, Amerikaanse uitgewers toeneemend op die leser van 11–14 konsentreer en dié ouderdomsgroep as die jong volwassene beskou. Uitgewer, skrywer en resensent kan, met dieselfde term, heel verskillende tekstipe en lesers in gedagte hê. Soortgelyke oorsleueling van terme word ook in Afrikaans aange-tref – vergelyk benamings soos *jeugliteratuur*, *tienerverhale*, *literatuur vir jong volwassenes*, *adolessente-fiksie*. Ten einde vas te stel na watter segment van die literatuur 'n bepaalde term verwys, kan om die definisie daarvan en geïdentifiseerde teikenmark gevra word. Hierdie gegewens is egter dikwels nie beskikbaar nie sodat die ondersoeker eie gevolgtrekkings moet maak.

'n Gerigte benadering is byvoorbeeld dié van Peter Hollindale (1995:83-95). Hy wys op die vele fasette van die adolessente-verhaal en die wye verskeidenheid temas, benaderingswyses en vertelstrategieë wat gevind word, asook die implisiete leserskap wat 'n

wye veld van volwassenheid, opvoeding en intellektuele vaardigheid omsluit. Uit dié groot verskeidenheid kies hy om die "adolescent novel of ideas" te bespreek.

Soos Hollindale, vind Mertz en England (1983) dat adolessente-fiksie dikwels aan die hand van swak werke getipeer word. Deur vasstelling van die dominante eienskappe van 'n gedeelte daarvan, wil hulle tot beter begrip van die genre bydra. Die segment van adolessente-fiksie wat hul onder oë neem, word gedefinieer as: "that realistic and contemporary American fiction which young adults as well as more mature and critical readers can find aesthetically and thematically satisfying, and which is, implicitly or explicitly, written for adolescents" (Mertz & England, 1983:119). Werke wat oorspronklik vir volwassenes bedoel is, swakgeskrewe sensasiegerigte werke, en fantasie, word deur dié definisie uitgesluit. Die opvallende en unieke eienskappe van die genre word bepaal, asook welke verskille met volwasse fiksie dit besonder toepaslik of aantreklik vir adolessente maak (Mertz & England, 1983:119).

Alhoewel hierdie studie die Amerikaanse adolessente-fiksie in die vroeë jare tagtig tipeer, en 'n uitgesproke waardeoordeel bevat, het dit wyer toepassingsmoontlikhede. Meyer (1988:17-28) gebruik byvoorbeeld die geïdentifiseerde konvensies om drie verhale van Dolf van Niekerk as jeugliteratuur te tipeer, terwyl Annari van der Merwe (1990) dit as riglyn vir skrywers van jeugverhale voorstel.

Die term *realistiese probleemverhaal* soos deur Wiehahn (1991:12) gebruik, toon ooreenstemming met die studierrein van Mertz en England. Wiehahn (1991:12) beskou die *realistiese probleemverhaal* as literatuur vir die ouer tienerleser waarin allerlei probleme van die menslike toestand, sowel as aktuele maatskaplike en sosiaal-politieke kwessies aangesny word. Die grense tussen jeugliteratuur en literatuur vir volwassenes kan volgens haar die duidelikste hierdeur gedemonstreer word. Vroeër is reeds daarop gewys dat gebruike wat aanvanklik tot volwasse literatuur behoort het, na dié vir jeugdige oorspoel (vgl. Hoofstuk 5). Net so vorm konvensies wat oorspronklik in boeke vir die ouer jeugdige waargeneem is, mettertyd deel van dié vir die jonger leser.

Die konvensies wat Mertz en England (1983) identifiseer met betrekking tot karakter, struktuur en vorm, tema en inhoud, word in 'n tiental kenmerke saamgevat. 'n Enkele verhaal beskik nie noodwendig oor al die eienskappe nie, en daar is heelwat uitsonderings

op die reël (Mertz & England, 1983:120). Karakters en karakterisering is deurgaans ter sprake.

1. Hoofkarakters wissel van vroeë tot laat-adolessensie. *Jong protagoniste is dus kenmerkend van dié genre*. Die verhale met jonger karakters (11–14) fokus op die oorgang van kindwees na adolessensie, en dié met ouer karakters dié van adolessensie na volwassenheid. Die ouderdom van die karakters is nie bloot toevallig nie: "Throughout the fiction examined, the age of the characters is more than an obvious consideration. Learning how these characters define their world and their relationships is dependent upon an understanding of their chronological, emotional and biological maturity. The authors' awareness of the developmental tasks and challenges of adolescence is a distinguishing characteristic of the genre" (Mertz & England, 1983:120).

2. *Die POV verteenwoordig die adolessent se interpretasie van die gebeure*. (Hierdie aspek is in Hoofstuk 4 hanteer.) Die vertelstrategie behels onder meer karakterfokalisasie, uitgebreide gebruik van die eerstepersoonsverteller, en tegnieke soos dagboekinskrywings, briewe en direkte aanspreek van die leser. "Focus on a single adolescent is the norm and typically, that character's voice and perspective frame the story" (Mertz & England, 1983:120).

3. *Direktheid en eenvoud* is waar te neem in verhaalfokus, dialoog en konfrontasie tussen karakters. Gebeure word hoofsaaklik deur die jong fokalisator beleef en chronologies aangebied. Tegnieke soos terugflitse en veelvuldige POV dui op die toenemende sofistikasie van die genre. Chambers (1985:77-83) bemark opvallende verskille tussen Britse en Amerikaanse jeugliteratuur wat hy aan kulturele, sosiale en literêre agtergrond toeskryf. Eersgenoemde is subtieler en die karakters se emosies is gereserveerd. Amerikaanse jeugliteratuur is direk en karakters dra emosies op die mou: "American writing, and most markedly those books which prove popular with children and teenagers here, focus on the protagonist and the tale, both of which are offered regardless of the reader's social background" (Chambers, 1985:82).

4. Kenmerkende *strukturele konvensies*, wat sterk verband hou met die korter verhaallengte, behels die tydspan (beperk – byvoorbeeld somervakansie), ruimte (slegs 'n paar plekke), karakterontwikkeling (enkele karakters word ten volle ontwikkel), en gebeure.

Verandering in die protagonis se lewe, soos verandering in gesinstruktuur, nuwe portuurverhoudings en die neem van morele besluite, gee aanleiding tot die gebeure.

5. *Die hoofkarakter toon onafhanklikheid van denke, handeling en konflikhantering.* Leiding deur volwassenes en ondersteuning deur broers of susters en portuurgroep ontbreek grootliks. In die hantering van lewensprobleme is karakters in hoë mate aan hulself uitgelewer. Die karakter verwerf toenemende onafhanklikheid of besef die implikasies daarvan om onafhanklik te wees.

6. *Die adolessent dra gevolge van optrede en besluite.* Verhale beeld dikwels uit hoe karakters besluite neem en met die gevolge daarvan moet saamleef. "Realizing how a single decision can affect one's future often leads to a character's growth" (Mertz & England, 1983:122).

7. *Adolessente-literatuur steun op die skrywer se begrip vir die adolessent se ontwikkeling en behoeftes.* Die fisiese, psigologiese en sosiale veranderings eie aan die lewensfase word hanteer, soos aanvang van puberteit en seksuele ontwaking, besorgdheid oor voorkoms en sosiale aanvaarbaarheid, en portuur- en ander groepverhoudings (Mertz & England, 1983:122).

8. *Betrokkenheid by eietydse gebeure en ervarings* is kenmerkend. Onderwerpe, temas en karakters weerspieël eietydse problematiek en aangeleenthede. Hantering van taboeonderwerpe, byvoorbeeld aborsie en dwelmgebruik, bevestig gewoonlik die tradisionele samelewingsnorme (Mertz & England, 1983:122).

9. *Persoonlike groei vind in die sentrale karakter plaas.* Veranderinge in die hoofkarakter vind geleidelik plaas en lei nie noodwendig tot volwassenheid en sluiting nie. "Neat, tied-up-in-the-end, and happily-ever-after endings are not characteristic of adolescent fiction. The central characters may have their values, ideals, or sense of self altered by the circumstances their stories recount, but they are by no means whole, or markedly mature in their understanding, reasoning, or insight, by the novel's end" (Mertz & England, 1983:123).

10. 'n *Bemoedigende aard* is opmerklik. Ten spyte van die wrede realiteit waarmee karakters gekonfronteer word, adem adollesente-fiksie 'n positiewe boodskap: "For the typical adolescent, life is complex and often distressing. Therefore, the fiction which speaks to their concerns mirrors this view of life. Yet the final message of the novels seems to be that youth, with its resilience and adaptability, will learn, grow, and ultimately survive. Precisely how the characters resolve their problems and grow depends on the author's point of view" (Mertz & England, 1983:123).

Aan die hand van 'n vergelyking tussen drie verhale van Dolf van Niekerk (*Skrik kom huis toe*, *Die haasvanger* en *Karel Kousop*) kom Meyer (1988:27) tot die gevolgtrekking dat aldrie aan die verwagtinge van jeuglektuur voldoen. *Die Haasvanger* word egter nie allereë as jeugliteratuur beskou nie. Wiehahn (1991:13) oordeel byvoorbeeld dat die slot gemanipuleer en verwarrend is en die grense van jeugliterêre realisme oorskry. Sy (Wiehahn, 1991:14) ag die konvensie dat die jong leser nie met 'n onopgeloste of onoplosbare probleem gelaat moet word nie, as van groot belang. Waar Meyer (1988:27) primêr met van Mertz en England se maatstawwe meet, is dit opmerklik dat die laaste kenmerk, naamlik dié ten opsigte van die hoopvolle aard van adollesente-fiksie, nie hanteer word nie.

Ross (1985:174-191) benader "YA realism" as 'n *populêre literêre formule* met eiesoortige konvensionele temas, ruimte, karakters en vertelstrategie. Dat hy die ouer leser in gedagte het, blyk veral uit die situasies en temas wat ter sprake is. Alhoewel sy studieveld skerper afgebaken is as dié van Mertz en England, identifiseer hy soortgelyke konvensies as kenmerkend van die genre: Die basiese *storiepatroon* is dié van oorgang vanaf kind na volwassenheid en statusverandering wat met die nuwe kennis en ervaring gepaard gaan. 'n Realistiese eietydse leefwêreld soos die skool, huis, sportveld en straatomgewing dien as *ruimte*. Die *sentrale karakter* is 'n jong protagonis wat ook as fokalisator optree waarmee die leser identifiseer. *Newekarakters* wat gereeld figureer is die vriend, die eerste seksmaat, familieledede, die buitestaander en die volwasse mentorfiguur. Hantering van voorheen taboe-onderwerpe is aan die orde van die dag. *Situasies* wat gereeld voorkom is konfrontasie met ouers, 'n eerste seksuele ervaring, eerste ervaring van die dood, aanvaarding van skuld en verantwoordelikheid, neem van belangrike etiese besluite, verraad van vriende. *Temas* wat ontgin word is dié van identiteit, belangrikheid van huidige ervaring, vervreemding van die volwasse wêreld en isolasie.

Die vertelstrategie wat oorwegend in "YA-realism" gebruik word, naamlik die eerste-persoonsverteller, het reeds in Hoofstuk 4 aandag geniet. 'n Sterk verband tussen die verhouding tussen verteller en toehoorder en vertellerbetroubaarheid word deur Ross (1985:182-187) waargeneem. Die verteller in dié genre is gewoonlik betroubaar, en word voorgestel word as 'n karakter met wie dit veilig is om te identifiseer. Hierdie karakter is meestal 'n gemiddelde persoon wat die indruk wek dat sy of haar storie die moeite werd is om te vertel. Alhoewel vertellers retrospektief kan vertel ten einde gebeure te kan evalueer en op die betekenis daarvan is wys, is hul steeds adolessente wanneer die storie vertel word – die dubbele perspektief van die terugskouende volwassene geld dus nie hier nie (Ross, 1985:185). Identifisering word sodoende vergemaklik.

Die gebruik van die betroubare verteller hou verband met die relatiewe onervarenheid van die jong leser en die behoefte aan sekuriteit. Ross (1985:183) dui aan dat die jong leser nie noodwendig oor die ervaring of vermoë beskik om alternatiewe posisies in te neem of die betroubaarheid van die verteller te bevraagteken nie, en dus neig om die subjekposisie wat deur die verhaal voorgeskryf word, in te neem (die maklikste "leesposisie"). Die *ooggetuieverlag* is 'n verdere manier om 'n gevoel van veiligheid by die leser te skep. Indien karakters uiters pynvolle situasies beleef, word die intensiteit van die ervaring verminder deur die verteller 'n ooggetuie te maak wat meehelp om die probleem op te los, maar nie noodwendig die karakter is wat dit regstreeks ervaar nie. "The reader thereby has the assurance, which is an important part of the appeal of popular formulas, that the book is safe and that it will not be too unsettling to identify with the narrator and share his or her point of view" (Ross, 1985:184).

'n Eerstepersoonsverteller is een van die wyses om toegang tot 'n karakter se innerlike denkprosesse te verkry. Stephens (1992:260) wys daarop dat, ten einde in realistiese fiksie 'n karakter te skep wat sin maak van wat in sy of haar lewe gebeur, die skrywer die karakter toegang tot *ander* moet gee en met *innerlike denkprosesse* moet toerus. Die diskoers van realisme word hierdeur beïnvloed. Benewens die gebruik van die eerstepersoonsverteller of karakterfokalisasie, kan die uitbeelding van 'n aktiewe fantasielewe, dagdrome en drome toegang tot die karakter se gedagte- en gevoelslewe bied. Tegnieke soos interne monoloog en bewussynstroom kan effektief aangewend word. Die karakter se horison word verbreed, en toegang tot ander word verkry deur die stigting van nuwe inter-

persoonlike verhoudings en inligting vanuit boeke, televisie en ander media (Stephens, 1992:260).

Die effek van realisme word verder versterk deur die verwysing na die profane (byvoorbeeld die verwysing na gebruik van reukweerder), aktualiteit, betrokkenheid en taalgebruik. Die vermenging van taal (byvoorbeeld Afrikaans en Engels), dialekte en idiolekte, en die gebruik van taal en kragwoorde wat met eietydse jeugdige vereenselwig kan word, dien as karakteriseringstegnieke en skep die illusie van realisme.

"The character story is about a person trying to change his role in life. It begins at the point when the main character finds his present situation intolerable and sets out to change it; it ends when the character either finds a new role, willingly returns to the old one, or despairs of improving his lot" (Card, 1988:52). Die realistiese adolessente-verhaal is hiervolgens by uitstek 'n karakterverhaal – die keuse en toerusting van karakters sowel as voorstellingstegnieke plaas die karakter en sy of haar belewing sentraal. Karakterisering wat in dié verhaalsoort van besondere belang is, hou verband met die rol en funksie van die karakters (Card, 1988:52). 'n Sterk behoefte aan verandering is by die hoofkarakter gebiedend – "because stories about happy people are boring" (Card, 1988:52). Ten einde die karakter se behoefte aan verandering te verstaan en daarmee te kan simpatiseer moet die leser begrip vir die karakter se onhoudbare situasie hê. Gepaardgaande hiermee moet karakterverandering verantwoord kan word sodat die leser nie in die moontlikheid daarvan twyfel nie. Karakterisering moet funksioneel wees: "The protagonist – the character whose change is the subject of the story – must be fully characterized; so, too, must each person whose relationship with the protagonist is part of his need for change or his new and satisfactory role" (Card, 1988:52). Ander karakters word na behoefte ontwikkel: "Characterization is not a virtue, it is a technique; you use it when it will enhance your story, and when it won't, you don't" (Card, 1988:53).

#### **6.4.2.2 Historiese fiksie – ideologie, verhaalvorm, ruimte en karakter**

Historiese fiksie is in wese 'n realistiese vorm (Stephens, 1992:202) en heelwat van die veranderinge wat in realistiese fiksie plaasgevind het, het ook neerslag in dié genre gevind (byvoorbeeld vertelstrategie en klem op die individu).

Historiese fiksie wissel vanaf die vereenvoudigde historiese fiksie met 'n swart/wit moraliteit en geromantiseerde avontuur, na gesofistikeerde verhale wat realisme hoog op prys stel (Tucker, 1981:153). In eersgenoemde dien 'n historiese tydperk en ruimte bloot as agtergrond vir avontuur of romanse. Hierdie benadering pas volgens Tucker (1981:153) by die beperkte vaardighede van die jonger leser, wat aksie bo analise verkies en weinig begrip van geskiedenis het. Carlsen (1980:66) is van mening: "To succeed, a historical book must have elements of appeal, such as adventure, that transcend the period." Romantiese elemente wat historiese fiksie vroeër gedomineer het, is in hoë mate vervang deurdat ruimte en werklike gebeure 'n dominante rol in die lewe van die karakters speel (Egoff, 1981:160).

Historiese fiksie lok beperkte lesersbelangstelling uit (Carlsen, 1980:39; Egoff, 1981:159). Die belangstelling hierin by ouer kinders (junior sekondêr) word toegeskryf aan abstrakter denkvermoë, beter begrip van tyd (Tucker, 1981:155), en insig in persoonlike geskiedenis: "Seemingly children develop an awareness of an interest in history, only after they become conscious of their own personal history, their own passage through themselves" (Egoff, 1981:183). Historiese fiksie vereis ook meer kennis en 'n groter taalkundige vaardigheid aan die kant van die leser as ander genres. "The historical novel makes much greater demands on both the writer and the reader than does realistic fiction; quite aside from the sheer factual knowledge that must be mastered, there are severe problems of vocabulary, phraseology, characterization, and viewpoint" (Egoff, 1981:187).

Stephens (1992:202) skryf ook die beperkte leserstal toe aan die meerdere insig en inset wat van die leser van historiese fiksie gevra word. Lesers moet in staat wees om met karakters en gebeure te identifiseer wat nie tot die huidige behoort nie; moet belangstel in, en begrip hê vir ruimte en tegnologie wat op 'n manier eksoties is; en moet ook die groter taalkundige eise wat historiese fiksie stel, kan hanteer.

In Hoofstuk 2 is aangetoon dat literatuur nou skakel met die lewens- en wêreldbeskouing van skrywer en gemeenskap. Die ideologiese onderbou vorm so vanselfsprekend deel van elke werk, dat dit dikwels eers aan die lig kom wanneer dit met die leser se eie waardesisteem bots. Aangesien historiese fiksie 'n interpretasie van 'n tydsfase behels, weerspieël dit dikwels die sentiment wat met die *ontstaan* van die werk geld. Die werk kan ook ten doel hê om heersende problematiek aan te spreek. Die ideologiese onderbou kan met 'n

beperkte (en gerigte) kulturele gesigspunt verband hou (byvoorbeeld dié van Afrikaner-Nasionalisme), of kan 'n algemene werklikheidsbeskouing eggo.

Ideologiese onderbou vorm in so 'n mate die skering en inslag van historiese verhale, dat die tekstuur van die verhaal daardeur bepaal word. Karakters wat die boodskap van die teks moet versinnebeeld, word grootliks hierdeur geraak. Skrywers wend onder meer karakters aan om verskillende groepe en standpunte te verteenwoordig en historiese agtergrond of nodige inligting te verskaf. Hierdie is volgens Card (1988:50) kenmerkend aan 'n ruimte (*milieu*)verhaal.

Historiese fiksie word volgens Stephens (1992:202-240) met 'n probleem gekonfronteer, naamlik dat die intellektuele en ideologiese basis wat in dié genre geld, nie meer die dominante denksisteem binne die westerse samelewing is nie. Die veronderstelling wat sedert die Middeleeue in historiese fiksie bestaan kan soos volg opgesom word: "These tenets may be characterized (if perhaps a little crudely) as follows: there is an essential human nature which underlies all changing surface appearances; important human qualities, such as Reason, Love, Honour, Loyalty, Courage, etc., are transhistorical; human desires are reasonably constant, and what differ are the social mechanisms evolved to express or contain them; individual experiences thus reflect constant, unchanging truths; history imparts 'lessons' because events, in a substantial sense, are repeatable and repeated" (Stephens, 1992:203).

Teenoor dié humanistiese leerstellinge staan *kulturele relativisme*. Kulturele relativisme word onder meer gesterk deur veranderinge in die Westerse beskawing, wat klem op die bestaan in die huidige en die toekoms aanmoedig (Stephens, 1992:203). Dié siening (dikwels onuitgesproke) verskil drasties van bostaande: "(T)he individual subject is constructed as a point at which cultural systems and structures intersect and so determine the mode of being of the subject; there is no common ground between peoples of different places and times; the cultural assumptions of one society cannot be applied to another; events are not repeatable, but apparent analogies between different events are constructed from the point of view of a particular social formation in time and space; there is no transcendent truth" (Stephens, 1992:203).

Eersgenoemde denksisteem is onderliggend in eietydse historiese fiksie vir kinders. Dit word bevestig deur voorskriftelike en evaluatiewe kriteria wat deurgaans aangetref word (Stephens, 1992:205):

1. Die eksistente van die vertelling moet histories juis en met gesag aangebied word.
2. Karakters moet geloofwaardig wees en leseridentifikasie aanmoedig.
3. Lesers moet deur die ervaring voel asof hul meer van 'n tyd en plek geleer het.
4. Die teks moet toon dat menslike gevoelens en gedrag deur die eeue heen konstant gebly het.

Dié waarneming word gestaaf deur verskillende outeurs se kriteria vir of verwagtinge van historiese fiksie te vergelyk (Norton, 1987:447-450; Donelsen & Nilsen, 1989:170). Opmerkings soos die volgende word by herhaling gevind en illustreer nuanses in benadering: "As characters in historical fiction from many different time periods face and overcome their problems, readers may discover important universal truths, identify feelings and behaviors that encourage them to consider alternative ways to handle their own problems, empathize with viewpoints that may be different from their own, and realize that history consists of many people who have learned to work together" (Norton, 1987:447). "Dit gaan in die eerste plek altyd om die individu met sy eie persoonlikheid, wat terselfdertyd universeel méns is" (Snyman, 1983:218). "Men and women and children have always known happiness, felt terror, been angry, felt irritable, known despair. The emotions are the same; it is what evokes them that changes down the ages" (Burton, 1977:162-163).

'n Teks wat volgens voorafgaande kriteria gelees kan word is 'n kragtige ideologiese werktuig. "The historical novel in children's literature is not a genre which, in some abstracting preoccupation with the past, constitutes a closed system of signification, re-presenting a pre-existing and essential reality, but rather is the discursal product of firm ideological intentions, written and read in a specific, complex cultural situation" (Stephens, 1992:205). Hierdie siening word onderskryf deurdat historiese verhale in 'n veranderde politieke en sosio-kulturele omgewing aanstoot kan gee – vergelyk Hoofstuk 2 oor post-outeurslesing – en dikwels ook gebruik word om eietydse probleme mee aan te spreek. Dit kan daartoe lei dat geskiedenis "oorgeskryf" word om ander perspektiewe weer te gee. Hierbenewens word die skrywer gekonfronteer met tweespalt tussen historiese juistheid en politieke korrektheid. Moet historiese feitlikhede geïgnoreer of versag word ter wille van heersende

sentiment en sensitiviteit – wetende dat so 'n benadering kan meebring dat die leser karakteroptrede, asook latere historiese gebeure, as ongesubstansieerd kan beleef?

Stephens (1992:236) wys daarop dat historiese fiksie oorwegend die realistiese modus gebruik, maar deur eiesoortige diskoers gekenmerk word. 'n Sterk verband bestaan tussen vertelstrategie, verhaalstruktuur en karakter. Die volgende aspekte wat Stephens (1992:236) aantoon, is veral van belang vir karakterisering:

1. Die vertellerrol word gewoonlik deur 'n alomteenwoordige historikus vertolk wat as tussenganger tussen die leser en ekstra-tekstuele werklikheid optree.
2. Tekselemente karakter, gebeure en ruimte bestaan nie om sigself nie, maar wys heen na iets anders en word deur die verhaalstruktuur in 'n betekenisvolle verhouding gerangskik.
3. Behoeftes aan struktuur en sluiting het tot gevolg dat makroskaal historiese gebeure vervang word deur mikrostories oor persoonlike verhoudinge.
4. 'n Historiese onbekende persoon (gewoonlik 'n kind) tree as fokaliseerder op. Die verwagting ten opsigte van leseridentifikasie word ook hierdeur bewerkstellig.

Die subjektiewe leeservaring wat hierdie verhaalstruktuur en vertelstrategie meebring, is volgens Stephens (1992:237) kontraproduktief: "It is then through the tendency of readers to align their own subjectivities with those constructed for character-focalizers that historical fictions may, paradoxically, efface the alterity of other times and places and insist that the essential experience represented is identifiable with aspects of a reader's own sense of how the world is."

Die beperkte gesigspunt van die persoonlike fokalisator dra daartoe by dat fokus op persoonlike ervarings van die historiese gebeure geplaas word (Jenkins, 1993:113). 'n Regstreekse gevolg hiervan is dat breër perspektief oor die historiese gegewe moeilik of selfs bykans onmoontlik is. Burton (1977:160) motiveer haar gebruik van die beperkte visie van 'n enkel karakter of groep karakters soos volg: "I am not all-wise or all-knowing as the historian is; but neither, it is well to remember, were the people actually taking part in the historical event I am describing. They had no access to state papers; they could merely use their eyes. Not only is it a wise caution for the writer of historical novels to limit his range of vision, but it is also much better art."

Die hantering van tyd en tydsverloop word ook deur behoefte aan struktuur en sluiting beïnvloed. Tydsverloop in 'n historiese verhaal skep dikwels 'n probleem (Snyman, 1983:219). 'n Oorlog kan byvoorbeeld oor jare strek. Aangesien dit nie moontlik is om alle ervarings van die karakter(s) weer te gee nie, moet die skrywer selektief te werk gaan.

Gebruik van die personale fokalisator en fokus op persoonlike verhoudings bring mee dat temas soos persoonsontwikkeling, inisiasie en volwassewording sterk figureer: "(T)he most frequent message of modern historical fiction is that the individual has to find an inner strength; there is no outer help for the resolution of problems, even in the ending of war" (Egoff, 1981:170).

Egoff (1981:183) merk op dat historiese fiksie dikwels van ouer karakters gebruik maak. Hierdie verskynsel kan met die ouer lesergroep verband hou, maar ook met die belangrikheid van begrip en verwerking van die gebeure: "This is not simply the usual matter of the reader preferring characters with whom he can closely identify; it is also that the characters must be old enough and mature enough to grasp, and hence impart, the nature of the often awesome events in which they find themselves" (Egoff, 1981:183-184). Volwassenes figureer sterk in historiese fiksie om sodoende geloofwaardigheid aan die gebeure en jeugdige karakters te verleen (Egoff, 1981:184).

Werklike historiese figure kom in die meeste historiese fiksie voor, maar figureer selde as sentrale karakters. Dit is waarskynlik toe te skryf aan die aandrag op historiese korrektheid. 'n Skrywer het veel meer kreatiewe vryheid indien van denkbeeldige karakters gebruik gemaak word.

Soos aangetoon, het elemente in dié genre meerduidige betekenis. Die ruimte in die historiese verhaal is baie belangrik en oefen sterk invloed op die karakter uit. Die ruimte is nie bloot agtergrond waarteen gebeure plaasvind nie, maar dra by tot karakterdoelstellings, -moontlikhede en -optrede – 'n mens is immers kind van sy tyd (Egoff, 1981:209). Historiese omstandighede en gebeure bring verandering in die karakter se omgewing mee en lei tot handeling. Lesers van historiese fiksie verwag 'n akkurate weergawe van historiese en geografiese detail (tyd, plek, gebruike, sosiale waardes en rolle, wette, beskikbare tegnologie, ensovoorts). Deur aandag aan tersaaklike detail en sintuiglike beleving van die karakters kan die ruimte vir die leser gekonkretiseer word.

Volgens Card (1988:50) word sommige milieuverhale deur noukeurige en liefderyke ruimtetekening gekenmerk. "The reader who isn't interested in the milieu will quickly become bored and set the story aside; but the reader who is fascinated by the world of the story will read on, rapt, through pages of songs and poetry and rituals and ordinary daily life." Burton (1977:) ag die aanvanklike agtergrond en oriëntering in historiese verhale as van groot belang, maar gee ook toe dat die leser daardeur verveel kan word. Agtergrond-inligting en ruimtebeelding word in KJV meermale in die gang van gebeure en op 'n natuurlike manier deur medekarakters verskaf.

Taalgebruik vorm deel die kulturele en historiese ruimte. Stephens (1992:219) maak gewag van die sogenaamde pseudo-historiese register wat dikwels in historiese fiksie voorkom. Die strewe na histories korrekte taalgebruik, kan die leesproses en -begrip bemoeilik. 'n Tegniek wat sterk aanbeveel word, is om deur goed gekose woorde en uitdrukkings, 'n dialek of karakters se idiolek te suggereer. Anachronismes is ongewens – eietydse tienertaal sal byvoorbeeld uit plek wees. Historiese fiksie is in essensie "ernstige" literatuur en weinig parodie word in dié subgenre gevind.

Bogenoemde konvensies figureer betreklik sterk in Suid-Afrikaanse historiese verhale, soos deur Jenkins (1993) in 'n bespreking van Jenny Seed historiese werke bevestig. Jenkins (1993:113) toon byvoorbeeld aan hoe Seed die beperkinge van karakterfokalisasie hanteer. Ten einde aan lesers 'n gebalanseerde siening van die Suid-Afrikaanse geskiedenis te gee, maak sy van karakters vanuit verskillende kulture gebruik, en deur die fokus op die persoonlike ervaring van die karakter word die universaliteit daarvan beklemtoon. "This has the advantage of enabling Seed to show that everyone is a victim of historical circumstance but that individuals can, in the sphere of their own lives, behave honourably and with compassion towards their fellows." Die relatiewe magteloosheid van die individue ten opsigte van historiese gebeure en gegewe dra daartoe by dat Seed eerder op hul morele en sielkundige stryd klem lê en dit dan met die historiese gebeure in intrige verbind (Jenkins, 1993:124).

### 6.4.2.3 Avontuur – romantiek versus realisme

In 6.2.2 is aangetoon dat avontuurelemente in die meeste verhale voorkom, maar dat sommige verhale oorwegend as avontuurverhale beskou kan word. Die HAT (1985) definieer *avontuur* as "snaakse lotgeval; onverwagte gebeurtenis", *avontuurlik* as "vol ongewone lotgevalle; gewaag; onseker", en 'n *avontuurroman* as 'n "roman vol spannende avonture, met weinig of geen karakteruitbeelding".

Die buitengewone, onverwagte gebeure, karakterhandeling en spanning staan integrerend tot die avontuurverhaal. Dié aspekte bring dit in botsing met realisme, (wat na 'n onopgesmukte werklikheid strewe), en het tot 'n relatiewe marginalisering van die genre gelei. Die mindere aandag aan karakterbeelding word dikwels genoem.

Vir Ghesquiere (1982:154) sluit avontuurverhale nou aan by fantasieliteratuur: Die gebeure wat moontlik is, maar nie waarskynlik nie, speel wel in 'n kwasi-realistiese wêreld af, maar reflekteer meestal nie die vertroude alledaagse werklikheid nie (vgl. Warlow se skema 6.2). Die romantiese aard van avontuurverhale kom telkemale ter sprake – Fischer (1985:273) reken byvoorbeeld dat avontuurverhale in wese romanties is aangesien dit te make het met die buitengewone, verrassende en opwindende buite die voorspelbare gang van die gewone lewe.

Romantiek word gekenmerk deur 'n soektog van een of ander aard, oordrywing om die verhaal interessanter as die werklike lewe te maak, en 'n gelukkige einde, aldus Donelsen en Nilsen (1981:125-126). In dié soektog sal die protagonis twyfel ervaar en verskeie ernstige beproewinge deurgaen, maar uiteindelik triomfeer. Die soektog of missie gaan dikwels met opoffering of verlies gepaard – die held word byvoorbeeld gewond of moet 'n deel van sy of haar liggaam prysgee (al is dit net sweet en tranes). Uiterstes van swaarkry en sukses is kenmerkend aan romantiek, en die sukses is, as gevolg van die lyding wat die protagonis moes deurmaak, soveel soeter en meer gewaardeerd. Soortgelyke patrone word ook in avontuur- en liefdesromanses aangetref (Donelsen & Nilsen, 1989:126).

'n Romantiese held beskik oor besondere eienskappe en vaardighede, en is groter as lewensgroot. Spioenasieverhale, historiese en glansromanses, en wetenskapsfiksie word meermale bevolk met hoogs geromantiseerde karakters (Card, 1988:93). Die realistiese

karakter daarenteen, toon eienskappe en beleef ervarings soortgelyk aan dié van die gewone mens. Tussen die uiterstes van romantiek en realisme is daar 'n voortdurende pendulumbeweging plaas: met dié dat helde toenemend geromantiseer word (buitengewoon, eksoties, groots), raak hul in so 'n mate oordrewe en clichématig dat die leser nie meer in die karakters kan glo, of vir hulle omgee nie (Card, 1988:93). As reaksie hierop swaai die pendulum terug en word karakters weer realisties: "common, plain people, living lives that are well within the experience of the readers" (Card, 1988:93). Hierdie realistiese held word egter gou vervelig en bied nie interessante leesstof nie – met die gevolg dat storievertellers, ten einde lesers te behou, karakters weer 'n rapsie buitengewoon moet maak...

'n Geslaagde karakter beskik, volgens Card (1988:93), oor sowel realistiese as romantiese eienskappe – is dus geloofwaardig én interessant. Hy (Card, 1988:95) meen dat dit selfs geld ten opsigte van ekstreme realisme. Die probleme waarmee die protagonis te make het, die verwerking daarvan, en insig waartoe gekom word, verhef 'n karakter bo die gemiddelde persoon.

"The balance of reality and romantic manipulation is a tricky one for a writer to achieve" (Fischer, 1985:273). Dat dit des te meer die geval vir die skrywer van KJV is, word deur Fischer (1985:273) geïllustreer wanneer hy aantoon dat die basiese motiewe in avontuurfiksie (agtervolgings en ontsnappings, moeilike soektogte, oplos van raaisels, ensovoorts), gevaar, fisiese spanning en geweld behels. Hoe kan kinderkarakters in sulke omstandighede geplaas word sonder om hul in onoortuigende supermense te omskep, of die gebeure aanpas word om by hulle vermoëns, én by die van die leser te pas? "It seems reasonable to suggest that the violent types of crime are not suitable for readers of ten or so; the complexity of murder, terrorism, blackmail can hardly be scaled down without becoming meaningless, reduced to outlines of action in which the behaviour of the young heroes and heroines, and their isolation from adult concerns, are patently improbable and undersirably misleading" (Fischer, 1985:278). Hierdie probleem het nie slegs met die tegniese aspekte van 'n verhaal te make nie, maar in groter mate met die opvoedingsverhouding waarin die kind verkeer. In Hoofstuk 2 is dié aangeleentheid volledig hanteer, en is ook gewys op die probleem wat hedendaagse skrywers ervaar om 'n avontuur in die eietydse Suid-Afrika te laat afspeel.

Geloofwaardigheid is 'n belangrike voorvereiste vir avontuurverhale – "With so much emphasis on danger, writers must provide realistic details galore to reassure us, despite our inner misgivings, that the tale is possible" (Donelsen & Nilsen, 1989:154). Geloofwaardigheid word op verskillende wyses en verhaalvlakke bewerkstellig. Die avontuurverhaal kan byvoorbeeld geloofwaardig in die praktiese aspekte daarvan wees, maar andersins geromantiseer wees deurdat die karakters nie deur die buitengewone gebeure geraak of beïnvloed word nie (Fischer, 1985:278). Avonture waarin gebeure en karakter interafhanklik is, en waar wedersydse beïnvloeding plaasvind, het meer die skyn van realisme. 'n Karakter met oortuigende doelwitte, en toegerus met vaardighede wat hom of haar in staat stel om dit te verwesenlik, is geloofwaardiger as een wat ongemotiveerd en onverwags optree.

Karakterdoelwitte in avontuurverhale is gewoonlik duidelik onderskeibaar en maklik begrypbaar. In die tradisie van die manlike, aksievolle avontuurverhaal trotseer 'n aktiewe, atletiese held gevare en oorkom hy hindernisse (gewoonlik met fisiese gevare en teenspoed gepaard) (Tucker, 1981:167). In sulke verhale het die held 'n spesifieke taak voor oë – byvoorbeeld om kwaad te beveg of gevaar af te weer. Die probleme waarvoor die held te staan kom, gaan hierin veel meer oor *hoe* om van die vyand ontslae te raak, as om die held se morele reg *om* dit te doen. Die klem is op aksie eerder as analise. Sukses word gemeet aan fisiese prestasie eerder as psigologiese begrip (Tucker, 1981:167).

Die basiese konflik in avontuurverhale is dié van *mens teen mens*, en *mens teen natuur*. Wanneer die protagonis frustrasie en moontlike mislukking in die gesig staar, verleen die konflik van *mens teen homself* verdere dimensie (Donelsen & Nilsen, 1989:153). Die keuse en kenmerke van karakters hou verband met hul rol in die verhaal. "De dualiteit in de handeling vinden we weerspiegeld in de karakters, die meestal teenover elkaar geplaatst worden als vriend/vijand, held/tegenspeler" (Ghesquiere, 1982:155). Dié teenstelling word bereik deur karakters met opponerende eienskappe en doelstellings toe te rus. Ten einde in staat te wees om sy rol te vertolk, word die held toegerus met die nodige fisiese vermoëns en vaardighede, asook eienskappe soos altruïsme, dapperheid en deursettingsvermoë – 'n baie aantreklike karakter om mee te identifiseer (Tucker, 1981:167).

Identifisering met die karakter verhoog die ervaring van *spanning* (vgl. Hoofstuk 5). Geslaagde karakterisering behels onder meer dat die leser die karakter se emosies moet kan begryp en so voorgestel word dat die karakter empatie van die leser ontlok. Die ouder-

dom van die karakters in avontuurverhale is waarskynlik nie so belangrik vir identifisering, as in die geval van die realistiese adolessente-verhaal nie. Die leser identifiseer eerder met die eienskappe en optrede van die held as met die psigiese onderbou van, en gedeelde problematiek met, die karakter. (Vergelyk in hierdie verband Hoofstuk 5 oor Jauss se identifikasietipes.) Volwasse karakters in speur-, spioenasie- en oorlewingsverhale bied aangename identifiseringsmoontlikhede – mits die karakter nie te kompleks uitgebeeld word nie en karaktermotiewe duidelik is. Tog bevind Jose en Brewer (Hoofstuk 5) dat 'n leser meer spanning ervaar met 'n groter mate van ooreenkoms tussen leser en karakter. Die gebruik van jeugdige karakters kan by die leser verwagting skep dat hy of sy self in soortgelyke avonture betrokke kan raak, en só meer opwinding verskaf.

Die keuse van vertelstrategie kan ondêr meer bepaal word deur die belangrikheid van die individu, die aard van die avontuur, behoefte aan identifisering met die karakter, en die tipe spanning wat die verhaal rig. Ghesquiere (1982:155) onderskei tussen situasie- en speurspanning ("detectiespanning"). Eersgenoemde hou verband met bepaalde omstandighede, en word aangevul deur 'n geheim wat deur die verhaal vleg: waar is die verdwene objek; hoe gaan die held oorleef; wie het die moord gepleeg? Die balans tussen die spanningstipes hang met die tipe avontuur en die effek wat die skrywer wil bereik, saam. Situasiespanning speel 'n groter rol in uiterlike avontuur, terwyl speurspanning essensieel in die ontrafeling van geheime setel (geheimenis-, speur- en moordverhale). In laasgenoemde geval sal 'n skrywer eerder van 'n beperkte perspektief soos dié van die personale fokalisator gebruik maak. Die nouer fokus van hierdie vertelstrategie kan meebring dat die leser deur die subjekposisie en identifisering met die karakter by die ontrafelingsproses betrokke raak, en kan ook vir die leser die moontlikheid inhou om saam met die karakter op 'n dwaalspoor gelei te word. 'n Eksterne verteller kan op sy beurt die gang van gebeure versnel, meer karakters bekend stel, en spanning verhoog deur toegang tot die onderskeie karakters se motiewe en bewegings. Die leser ervaar, deur meer as die karakter te weet, namens die karakter spanning (Hoofstuk 4).

Opmerklike verskille in die leesvoorkeure van seuns en meisies word gevind (vgl. Hoofstuk 2). Avontuurverhale word meestal op seunslesers gerig en die manlike, aksievolle avontuurverhaal pas in die meeste seuns se kraal (Tucker, 1981:164). Dit sluit ook aan by seuns se groter behoefte aan fisiese aktiwiteit, sterker klem op bewegingsvryheid en ongemak met toon van emosies. Alhoewel meisies ook avontuurverhale lees, verleen

hulle voorkeur aan verhale wat in 'n binneruimte afspeel, wat huishoudelike situasies beskryf en waarin emosies 'n belangrike rol speel, byvoorbeeld speur- en geheimenis-verhale (Visser, 1995:8). Tucker (1981:172-174) merk op dat 'n afname van meisieskool-verhale tot minder avontuurverhale vir die ouer meisie gelei het – avontuurverhale vir dié lesersgroep konsentreer op persoonlike prestasie op terreine waarin die vroulike geslag toegelaat word om uit te styg (ballet, perdry, beroepsterreine), en is geneig om geweld te vermy. Aansluitend hierby is meisies eerder geneig om verhale met seuns as karakters te lees as wat dit omgekeerd die geval is (Steenberg, 1979:64; Tucker, 1981:172). Dat hierdie leesvoorkeure nie noodwendig op die individuele leser van toepassing is nie, spreek vanself. Tradisionele geslagsrolle en verwagtings beïnvloed egter nog in hoë mate die avontuurgenre.

3

Alhoewel karakters van albei geslagte met sukses in avontuurverhale uitgebeeld kan word en gelykwaardige rolle kan vertolk, reflekteer avontuurverhale, soos literatuur oor die algemeen, grootliks heersende gebruike en samelewingsnorme (Fisher, 1985:279). 'n Meisiekarakter wat rugby speel, rotsklim of diepseeduik sal onkonvensioneel voorkom en heerlike avonture vir die leser voorspel. Hierteenoor sal 'n seunskarakter wat ballet of moderne danse doen waarskynlik vir die deursnee seunsleser (veral die 11–14 jarige) as verwyf voorkom. Dit verg besondere vaardighede van die skrywer om die leser met so 'n karakter te laat identifiseer en sy avonture te laat deel. Die rabbedoekarakter is bekend en geliefd by menige meisie. Die teenoorgestelde seunskarakter is skaars, of word kort voor lank – deur oefening, toegewydheid en volharding – deel van die atletiese heldeskaar. Afwyking van hierdie, en soortgelyke stereotipes, kan opwindende alternatiewe vir die skrywer en leser bied.

Die nadruk wat avontuurverhale op gebeure plaas, bring mee dat karakterisering minder opvallend is. Karakters hoef egter nie afgeskeep te word nie. Card (1988:54) wys daarop dat dit wel moontlik is om verskeie karakters in die storie te karakteriseer sonder dat dit op die gang van die storie inbreuk maak, en dat die proses van karakterskepping juis tot nuwe verhaalmoontlikhede kan lei. Hierbenewens het die dominansie van karakterverhale meegebring dat lesers ook in ander genres 'n groter mate van karakterontwikkeling en -groei verwag (Card, 1988:57). Die mate waarin karakters ontwikkel word, hang egter van die skrywer, en die toepaslikheid daarvan vir die betrokke verhaal, af. In verhale waarin dit om die ontrafeling van 'n geheim gaan (soos byvoorbeeld die tradisionele moordverhaal),

is karakters dikwels onontwikkelde stokfigure, want "(t)he average reader of mysteries simply cares more about the puzzle than the people" (Donelsen & Nilsen, 1989:160).

Ook die wyse van karakterbeelding in avontuurverhale kan van karakterbeelding in "realistiese verhale" verskil. Die verhaaltempo bring byvoorbeeld mee dat daar weinig geleentheid is vir karakterbeskrywing, of vir toegang tot karakters se gedagte- en gevoelslewe. Karakters word eerder deur hul handeling gekarakteriseer. Myns insiens word dié faset dikwels in die evaluering van avontuurverhale misken. Die doelwitte wat 'n karakter navolg, besluite wat in die proses geneem word, wyse van optrede – die feit dát hy of sy iets doen, sê tog wie of wat die karakter is.

Die mate waarin die verhaal na romantiek oorleun beïnvloed ook die aard en wyse van karakterisering. Romanse is, aldus Donelsen en Nilsen (1989:127), in wese die storie van een persoon se prestasie en ontwikkeling. Ter wille van effektiwiteit word slegs op die essensie van ander elemente gefokus. Newekarakters word deur middel van simbole, metafore en betekenisvolle detail voorgestel om sodoende die eienskappe wat vir die storie belangrik is, te beklemtoon. "It is not really the villain whom the hero has ultimately to defeat, but the villain stands in the way of the real accomplishment and gives the hero an enemy upon whom to focus" (Donelsen & Nilsen, 1989:127).

Die gevare van die moderne samelewing en die verdwyning van die "aldoel"-skurk, (vgl. Hoofstuk 2), beïnvloed die avontuurgenre. In plaas van heldemoed in buitengewone avonture, word die karakters nou eerder uitgebeeld as persone wat, ten spyte van vrese en tekortkomings, presteer – "this sort of treatment does not easily lend itself to the simple-minded heroics that younger children still find attractive in their literature" (Tucker, 1981:205). Ouer lesers raak moeg vir karakters wat te goed is om waar te wees, en verwelkom 'n oper benadering ten opsigte van morele dilemmas. Jonger of minder gesofistikeerde lesers verkies egter die idee van volstreekte goed en kwaad en die personifikasie daarvan in karakters wat hulle rol lyk en speel (Tucker, 1981:206).

*Robinsonades* of oorlewingsverhale bied 'n verdere geleentheid om avontuur uit te beeld en terselfdertyd die eenvoud van helde en skurke, sowel as die verwickelde realisme van die eietydse samelewing, te vermy. In *Robinsonades* (verwysende na *Robinson Crusoe* van Defou) is 'n individu in 'n vreemde, onherbergsame omgewing, aan sy eie vaardighede

oorgelewer om te oorleef. Lesers was nog altyd geïnteresseerd in die moontlikheid van karakters wat aan hulself oorgelaat word, "confronted by doubts about their ability to cope regularly during such a severe test of human endurance" (Tucker, 1981:164). Die verhaalpatroon sluit aan by die tendens van die afwesige volwassene. Avontuurmoontlikhede word verhoog wanneer 'n jong karakter op hom- of haarself aangewese is om probleme op te los of om te oorleef. Hierdie afwesigheid van volwassenes kom soms in 'n verskuilde vorm voor. 'n Volwassene kan byvoorbeeld aanvanklik op die toneel wees, maar as gevolg van 'n ongeluk of besering tydelik buite aksie wees – belangrike besluite en handeling word sodoende op 'n geloofwaardige wyse aan die jeugdige oorgelaat. Oorlewingsverhale waarin karakters hul staal teen die aanslag van natuurrampe moet toon, is 'n bekende tema in Afrikaanse KJV.

Afrikaanse avontuurverhale strek oor die hele spektrum vanaf romantiek tot realisme. Van swart/wit moraliteit en skurke wat sommer na skurke lyk en gewis deur die jong held uitgelewer sal word (*Die Swart Kat*), tot karakters wat met hulself en die wrede werklikheid van oorlog, geweld en lyding gekonfronteer word (*Die dag van die reuse*, Pieter Pieterse). 'n Nuwigheid is *Internetavonture* waar karakters met tegnologiese en verstandelike vernuf geheime ontrafel en skurke aan die kaak stel (*Die webraaisel*, Henning Paulsen).

"While no author in fiction, whether for adults or children, can ever afford to get too far away from plots which echo popular personal fantasies, so that readers can easily identify themselves with certain characters and situations in stories, there are ways of developing such daydreams towards a greater sense of reality" (Tucker, 1981:171). Die skrywer van avontuurverhale besluit self in watter mate hy of sy die leser na realisme of romantiek wil lei of verlei.

#### **6.4.2.4 Reeksverhale – formule vir sukses**

Die reeksverhaal is betreklik uniek aan KJV, alhoewel reekse vir volwassenes wel bestaan, byvoorbeeld speurverhale waarin dieselfde hoofkarakter optree (Agatha Christie). Reekse word egter veral met KJV geassosieer – met die ouer kind en jonger tiener as grootste lesersgroep. Die reeksverhaal hou dus sterk verband met die teikengroep van dié studie. Cart (1996:148) merk tereg op: "The popularity of genre series is perhaps the most durable phenomenon in the ongoing history of publishing for young readers."

Reekse soos die *Hardy Boys*, *Nancy Drew* en dié van Enid Blyton in die Engels geniet baie prominensie. In Amerika vind die oplewing van romantiek in die tagtigerjare neerslag in tienerromanses (*Sweet Valley High*) en in die negentigerjare in rillers (R.L. Stine) (Cart, 1996:98). Ouer reekse in Afrikaans is die bekende *Saartjie-*, *Trompie-*, *Uile-*, *Jasper-*, *Maasdorp-* en *Keurboslaan*boeke. Onlangser voorbeelde is korter reekse soos *Arendskruin* en die *Swart Kat*, en die mees resente die *Reënboograntreeks*, en rillersreekse soos *Monstermaan*.

Die gemene deler wat reekse saambind, kan onder meer die formaat, bedoelde ouderdomsgroep of tematiese ooreenkoms wees (Snyman, 1988:325). Die tradisionele samebindende faktor is karakters wat deurgaans figureer. Hierdie karakters kan òf deur die loop van die reeks ouer word en ervaringe beleef wat met die nuwe status verband hou (*Maasdorpreeks*, Stella Blakemore), òf nie 'n beduidende ouderdomsverskil tussen die eerste en laaste boek toon nie (*Swart Kat*). Die *Reënboograntreeks* bestaan uit drie subreekse – *Maats*, *Tieners*, *Studente* – waarin dieselfde karakters deurgaans, maar in verskillende lewensfases, voorkom. Karakters in reekse wat op tematiese ooreenkoms (byvoorbeeld tienerromanses, rillers) gegrond is, neig om elkers van nuwe karakters gebruik te maak.

Snyman (1988:330-333) wys daarop dat, alhoewel verskeie verhaalreekse gevind word, die term *reeks* grootliks gereserveer is vir boeke waarin die resep herhaal word. Dit word verder vereenselwig met swak literatuur, 'n groot aantal titels in die reeks en kenmerkende bemarkingstrategie (Snyman, 1988:330-333). Reekse kan deur 'n enkel skrywer geskryf word, maar die gebruik bestaan ook dat 'n skrywer 'n idee ontwikkel, dit aan 'n uitgewer verkoop en dat medewerkers verder saam aan die reeks skeep (Cart, 1996:148). Medeskrywers is in dié geval gebonde aan die konsep en reeds geskepte karakters.

Die herhalende aard en aanwending van formules is van die belangrikste redes waarom dié genre grootliks gestigmatiseer is. Die term *subliteratuur* wat deur Carlsen (1980:44) gebruik word vir "comic books, juvenile series books, formula romances, westerns, and tales of intrigue", illustreer die status wat hy daaraan heg. Die gewildheid van reeksboeke en ander formuleverhale by kinders én volwassenes het navorsers egter genoop om die redes vir die aantrekkingskrag te probeer vasstel. Faktore wat geïdentifiseer word, hou verband met die werk self (struktuur, vorm, verhaalelemente, leesbaarheid), die lesers (behoefte, belangstelling, portuurgroep) en bemarking (bekom- en bekostigbaarheid).

Reeksboeke en genrefiksie word as literatuur vir die massas beskou, en dikwels met televisiesepies as drama vir die massas vergelyk (Carlsen, 1980:44). Volgens Eco (1990:85) berus herhaling in moderne massamedia op drie beginsels: 1) iets word aangebied as oorspronklik en verskillend; 2) die gebruiker is bewus daarvan dit die bekende is wat herhaal word; 3) desnieteenstaande, of juis as gevolg daarvan, word daarvan gehou.

Bekendheid berus op 'n vaste situasie en 'n beperkte aantal karakters om wie die sekondêre en veranderende karakters wentel (Eco, 1990:85). Die toeskouer glo dat hy of sy die storie geniet as gevolg van die nuutheid daarvan, terwyl dit in werklikheid geniet word omdat die narratiewe struktuur konstant bly. Op hierdie wyse voldoen 'n TV-reeks aan die kinderlike behoefte om altyd dieselfde storie te hoor, of om deur die bekende gerusgestel te word. Dit skep ook by die leser 'n geloof in eie vermoë:

"The series consoles us (the consumers) because it rewards our ability to foresee: we are happy because we discover our own ability to guess what will happen. We are satisfied because we find again what we had expected. We do not attribute this happy result to the obviousness of the narrative structure but to our own presumed capacities to make forecasts. We do not think, 'The author has constructed the story in a way that I could guess the end', but rather, 'I was so smart to guess the end in spite of the efforts the author made to deceive me'" (Eco, 1990:86).

Die sekuriteit wat die bekende bied, bemeestering van vaardigheid en geloof in eie vermoë, is waarskynlik belangrike redes waarom jong lesers dikwels sterk aanklank by reekse vind. Die genotfaktor, verwerwing van leesvaardigheid en bekendstelling aan literatuur word as voordele van dié leesgewoonte genoem: "Subliterature embeds in us the literary conventions and patterns, but in skeletal form. Subliterature uses the basic structures of literature: suspense, foreshadowing, protagonists and antagonists, archetypal plot patterns and characterization. Because such elements are so clear in subliterate, they prepare the reader for their use with greater subtlety in real literature" (Carlsen, 1980:54).

Die storiepatroon van dié verhaaltipe is volgens Carlsen (1980:51) kenmerkend van alle volksliteratuur wat deur mondelinge oordrag die eenvoudigste en aantreklikste elemente van vertelling gebruik, naamlik beklemtoning van gebeure en handeling, en weinig aandag aan beskrywing, karakterisering, motivering of verduideliking. Leesbaarheid van reeks- en

formuleverhale lê nie in eenvoudige woordeskat, sinsbou en ideelading nie, maar in herhaling van 'n bekende patroon: "Once you recognize who are the good guys and who are the bad guys, you can throw yourself into enjoying the intricate, unfolding action. You know that no matter how impossible the situation may be, the good guys will come out on top. There is an innate need in the young to know that right will triumph, and the reader races through the intricacies of the plot to see how it will happen" (Carlsen, 1980:51). (Vergelyk in hierdie verband Purves en Monson ( 1984:30-31).)

Ook Leeson (1985:148) wys op die verband tussen volksverhale, televisiereekse en die voorstelling van karakters. Oor die mening dat kinders nie in karakters geïnteresseerd is nie, maar slegs aksie wil hê, spreek hy hom só uit:

"I'd suggest that 'they' are very interested in character, though not in psycho-analysis. The most popular stories in folk tradition, comic, or television series, are those which base themselves on one or more clearly delineated characters. In these the great creative effort has gone into shaping the character before the action starts. But it is in action, rather than static introspective examination, that this sort of character shows itself. The basic story is based on the quest which faces every human being. Identification lies at the heart of the popular story."

Reeksverhale moedig identifisering met karakters aan. Karakters word byvoorbeeld met eienskappe toegerus wat hulle aantreklik vir die leser maak (voorkoms, gewildheid, talent, vindingrykheid, waagmoed, ensovoorts), en beleef ervaringe en avonture waarmee die jong leser hom- of haarself kan of wil vereenselwig. Identifisering word verder vergemaklik deurdat karakters gewoonlik nie as komplekse individue uitgebeeld word nie. Lesers wysig soms mindere detail van die karakter om by eie behoeftes te pas – dit is egter nie moontlik as die karakter te kompleks uitgebeeld word nie (De Beer, 1991:7). Leser-verwagtings speel 'n belangrike rol: die bekendheid van karakters wat reeds in vorige verhale raakgeloop is bring mee dat die leser weet wat om van die karakters te verwag, by voorbaat al met hulle kan identifiseer, en feitlik onmiddellik by die verhaal betrokke raak.

Identifisering met die protagonis, behoefte aan prestasie, en wensvervulling gaan hand aan hand. "Teenage romances present a utopian ideal in which female individuality and a sense of self are shown to be compatible with nurturance and care by another. Adventure

stories also present a utopia where the child is competent in all areas, totally independent and unrestricted, admired and successful in meeting all challenges and overcoming obstacles" (De Beer, 1991:8). Deur identifisering met die karakter deel die leser in die ervaringe, triomf en status van die held (vgl. ook Christian-Smith, 1990:106).

Kontrasterende patrone wat dikwels in reeksverhale en ander populêre literatuur gevind word, is soortgelyk aan dié in volksverhale. Tematiese aspekte van karakters wat gereeld in volksverhale voorkom is die reus wat altyd boos is, die nare stiefouer, die oudste kind as erfgenaam en die jongste kind wat vir homself 'n plek moet verwerf. Die swakker karakter beskik gewoonlik oor eienskappe wat hom in staat stel om sy regmatige plek te vervul. Die kontras vorm dikwels deel van die verhaalverloop. "Characters go from the hovel to the castle, from the edge of the forest to the garden, from being the rejected child to being the center of attention" (Purves & Monson, 1984:27).

Hierdie temas kom in verskeie vorme in reeksboeke en soortgelyke populêre literatuur voor. Christian-Smith (1990:4) vind byvoorbeeld in romanses twee stelle opponerende karakters, naamlik goed teenoor sleg en sterk teenoor swak. Die "goeie heldin" se opposisie is die "ander meisie". Waar die konvensionele heldin pligsgetrou, swak, skaam en naïef oor seuns is, is die ander meisie selfgeldend, vol selfvertroue en baie ervare met seuns. Ook die Aspoestermotief figureer sterk in romanses (Carlsen, 1980: 52). Alhoewel lesers daarvan bewus is dat dit van die realiteit verskil (Christian-Smith, 1990:106), dien romantiese verhale as leerskool vir verhoudinge (Christian-Smith, 1990:105; De Beer, 1991). Christian-Smith (1990:4) identifiseer drie temas of kodes wat herhaaldelik in tienerromanses voorkom, naamlik dié van "romance, sexuality, and beautification." *Romanse* verwys na die emosionele aspekte van verhouding en die magpatrone tussen die geslagte, *seksualiteit* behels verskillende uitinge van intimiteit, en "*beautification*" na die wyses waarop aandag van andere (mans) verkry en behou word.

Die sterk/swak-teenstelling kenmerkend aan die jongste kind in volksverhale word byvoorbeeld teruggevind in fisies swak karakters wat met sterk eienskappe toegerus word, soos die klein, swaksiende seun wat met sy intelligensie leiding neem, of die oorgewig persoon wat met besondere humorsin 'n positiewe bydrae tot die groep lewer.

Soortgelyke teenstellings en stereotipes word gereeld gebruik om die helde en skurke van mekaar te onderskei: "The clean-cut, short-haired male is good – the swarthy, heavily bearded one is evil (Carlsen, 1980:53). Naamgewing vorm deel van dié spel van herkenbaarheid – opponerende groepe word dikwels aan naamkodes onderskei, en deur skurke wat van 'n ander nasionaliteit as die helde is (Carlsen, 1980:53). Toenemende aandrag op politieke korrektheid bring dié karaktertekening in gedrang (vgl. Hoofstuk 2 en 3).

Die stereotipe karakters en 'n geromantiseerde werklikheid is van die besware wat teen dié genre geopper word (Snyman, 1988:330; De Beer, 1991:6). Klem op materialistiese waardes (klere, voorkoms, besittings), seksisme (meisies is aangetrokke tot macho mans, en seuns tot vroulike meisies), en oppervlakkige probleme (uitnodiging na die lentedans) is kritiek wat veral teen tienerromanses uitgespreek word (Carlsen, 1980:53; Huntwork, 1990:137). Sodanige waardes reflekteer egter persepsies wat wel in 'n samelewing bestaan. "The point of view changes over time as cultural values change, reflecting rather than creating the popular shibboleths of the time" (Carlsen, 1980:52). Tieners se gesprekke en kwellinge wentel dikwels om die jongste modes, die volgende partytjie of verhoudinge. Dit verklaar waarom ywerige lesers van *Sweet Valley High* en *Reënboogrant* sê dat die verhaalwêreld soos hulle eie voel. Volwasse lesers en jeugdige wat nie so deel van die populêre tienerkultuur is nie, ondervind ongemak met die waardesisteem en subjekposisie inherent aan die verhale.

Alhoewel reekse soms 'n enkel karakter as middelpunt het (*Nancy Drew*, *Trompie*) kom vriendskapsgroepe oorwegend voor. Die groepsamestelling word gekenmerk deur uiteenlopende karakters wat sodoende bydra tot die dinamiek in die groep, intrige en verhaalmoontlikhede. 'n Verskeidenheid karakters bied ook aan die leser identifiseringsgeleentheid, terwyl kenmerkende optrede van die karakters die leser in staat stel om die verhaalgang te kan voorspel. Deur karakters van verskillende geslagte en kultuurgroepe saam te gebruik, word potensieel meer lesers bereik.

Die fokus op gebeure en verskeidenheid karakters, bring mee dat reekse selde op die individu fokus. 'n Vertelstrategie wat van eksterne verteller en wisselende karakterfokalisasie gebruik maak, dra hiertoe by. Die ek-vertelling wat die individu en dié se ervarings in die sentrum plaas, word wel in tematiese reekse aangetref, maar oor die algemeen nie in reekse met herhalende karakters nie.

Die aanhang van bepaalde reekse verander oor tyd. Lesers kan reekse ontgroeï of van belangstelling verander, terwyl temas en reekse ook kan verouder. Reekse word soms aangepas om by veranderende leesbehoefes of samelewingsverwagtinge aan te pas en so-doende nuwe lewe in 'n reeks te blaas. Verhale wat die illusie van onmiddellikheid en relevansie wil skep deur gebruik van en verwysing na eietydse tendense soos modes, taalgebruik, sporthelde en filmsterre loop die gevaar om gou gedateer te word.

"The 'popular' book may indeed have characters simplified to the point of caricature, a mechanical plot and absurdly simple language. But nothing should be assumed from its general reputation", waarsku Leeson (1985:149) oor die geneigdheid om 'n teks op grond van die reputasie van die genre te beoordeel. Eco (1990:95) sluit hierby aan wanneer hy opmerk: "The same type of repetitive procedure can produce either excellence or banality", en wonder hoe 'n enkel werk uit 'n reeks geles sal word indien die res van die reeks aan die leser daarvan onbekend is (Eco, 1990:100).

#### 6.4.3 Fantasia in KJV – 'n wêreld en karakters van sy eie

*"Fantasia is a literature of paradox. It is the discovery of the real within the unreal, the credible within the incredible, the believable within the unbelievable" (Egoff, 1981:80).*

Soos in die geval van realisme, word tussen tradisionele en moderne fantasia onderskei. Hiervolgens word volksverhale, fabels, mites en legendes wat vanuit die orale tradisie ontstaan het, as tradisionele fantasia beskou. Moderne fantasia maak dikwels van die temas, motiewe, ruimte en karakters kenmerkend aan tradisionele fantasia gebruik – dis veral waar te neem in literêre volksverhale, allegorieë en verhale oor mitiese soektogte en konflikte (Norton, 1987:269). 'n Groot verskeidenheid verhale word in moderne fantasia gevind: epiëse en heldefantasia, magiese realisme, monsterverhale ("beast tale"), dierefantasia en ligte fantasia, en kombinasies van realisme en fantasia soos veral in wetenskapsfiksie geïllustreer.

Fantasia word in hoë mate as kenmerkend, en selfs as enigste oorspronklike genre, van kinderliteratuur beskou. "In fact, it is interesting to note that fantasia written for children is

far superior to that written for adults, while the reverse applies to children's science fiction which tends to ape, in diminishing and diminutive detail, its adult counterpart" (Egoff, 1981:133) (vgl. ook Leeson, 1985:143).

Die volksverhaal, tradisionele feëverhaal, en gehumaniseerde diere en speelgoed word nie met die leser van 11–14-jarige ouderdom vereenselwig nie. Die realistiese ingesteldheid van die abstrakte operasionele denker bring mee dat vroeëre fantasieverhale as kinderagtig beskou word. Toenemende abstrakte denke stel die leser egter ook in staat om konsepte te begryp wat vroeër ontoeganklik was. Tucker (1981:155) skryf byvoorbeeld die belangstelling in ruimtefiksie en dié eiesoortige spel met tyd, aan 'n beter tydsbegrip wat met die abstrakte denkvermoë gepaard gaan toe. Die moontlikheid van alternatiewe wêrelde en ander bestaansvorme, asook die vrees vir die onbekende en onsigbare, is temas wat sterk in fantasie vir dié ouderdomsgroep figureer.

Alhoewel die meeste aspekte van fantasie in verskillende lande en taalgebiede ooreenstemming toon, is ander eie aan 'n bepaalde land en kulturele agtergrond. Unieke legendes en mites, landskap en dierelewe bied byvoorbeeld eiesoortige fantasiemoontlikhede.

In Afrikaanse KJV geniet fantasie nie dieselfde prominensie as realisme nie. Literêre toekennings word oorwegend aan realistiese verhale gemaak – dit is veral die geval ten opsigte van jeugverhale. Bekroonde fantasie is meermale op die jonger kind gerig; byvoorbeeld *Kaljander van die Karoo* (Elizabeth van der Merwe) en *Braam en die Engel* (Marietjie de Jongh). Hierdie tendens is moontlik 'n weerspieëling van die beskikbaarheid van sodanige publikasies, maar kan ook 'n aanduiding verskaf van die status daarvan. Alhoewel dit met die realistiese instelling van die jeugdige te doen kan hê, het die opkoms en oorheersing van realisme wat die grootste deel van die twintigste eeu gekenmerk het, waarskynlik tot dusver 'n belangrike rol hierin gespeel.

Sommige verhaaltipes, soos epiese en heldefantasie en ruimtefiksie, is betreklik skaars in Afrikaans. Dit kan toegeskryf word aan die groot verskeidenheid wat via Engels in die handel beskikbaar is, maar hou moontlik ook verband met 'n gedeelde verwysingsraamwerk: Die wêreld van ruimteskepe en verre sterrestelsels, soos deur rolprente en TV bekend gestel en gepopulariseer, het grootliks kulturele grense opgehef. Karakters in dié toekomsfantasieë leef in 'n wêreld van hul eie en word teen die (kulturele) agtergrond van

die fantasiewêreld begryp. Het Suid-Afrikaanse skrywers of uitgewers dalk om dié rede nie veel aandag aan die genre gegee nie?

Verandering kan opgemerk word ten opsigte van die status, aard en plek van fantasie. Fantasie kom byvoorbeeld in heelparty Sanlamprysweners van die laat negentigerjare voor. Hierdie fantasieë word veral gekenmerk deur kombinasies tussen realisme en fantasie, en nie soseer deur "suiwer" fantasie nie. Van dié verhale wat ook elemente van post-modernisme vertoon, is eerder op die ouer as die jonger jeugdige gerig. Die deursnee 11-14-jarige sal byvoorbeeld *In die tyd van Esob* (Martie Preller) nie toeganklik vind nie. *Mieg se kort en lang middag* (De Waal Venter) word vir graad 11-leerlinge voorgeskryf.

Die verhouding en balans tussen die primêre en sekondêre verhaalwêreld bring besondere fantasiemoontlikhede mee. Gebeure speel soms slegs in 'n fantasiewêreld af. Hierdie wêreld, en die karakters daarin, funksioneer selfstandig en onafhanklik sonder enige aanduiding dat daar 'n "alternatiewe" wêreld is. Die patroon wat egter meer gereeld voorkom word, is dié waar 'n karakter vanuit die realistiese werklikheid na die fantasiewêreld verplaas word. Die wegvoering na 'n sekondêre wêreld (wat die primêre verhaalwêreld word), vind deur 'n groot verskeidenheid meganismes plaas. Vergelyk byvoorbeeld *Alice* wat in 'n konyngat en spieël in *Wonderland* beland, Surella (*Die Kamma storieboek*, Hélène de Klerk) wat in die skemerte weggewink word, en die veelvuldige gebruik van tydreisvoertuie in wetenskapsfiksie. Soms blyk dit aan die einde van 'n verhaal dat die fantasie-ervaring slegs 'n droom of verbeeldingsvlug van die karakter was. Die realistiese en fantasiewêreld kan ook naas mekaar (en gelyktydig) bestaan. Storiegebeure vind in albei die wêreld plaas en die karakter tree, uit vrye wil óf deur toeval, in albei die werklikhede op. In ander gevalle funksioneer die karakter slegs in die realistiese wêreld, en beleef daar eenaardige en fantastiese ervarings (byvoorbeeld onsigbaarheid as gevolg van 'n chemiese eksperiment). Fantasiekarakters kan ook, op een of ander wyse, hul opwagting in die realistiese werklikheid maak. Dat elk van bogenoemde kombinasies (en 'n magdom ander moontlikhede) eie logika, grense en karaktermoontlikhede inhou, spreek vanself.

Ten spyte van die groot verskeidenheid "fantasiewêreld", is dit opmerklik dat die sentrale karakter in fantasie vir die ouer leser gewoonlik 'n mens is. Lohann (1986:64) wys op die wanopvatting dat enigiets in die fantasieverhaal moontlik is, dat dit onlogies en inkonse-

kwent kan wees, en dat die aard van fantasiekaracters slegs deur die verbeeldingsvlugte van die skrywer beperk is. Indien dit wel so was, sou die verhaal vir die leser geen betekenis gehad het nie. Karacters, en hul motiewe, moet herkenbaar wees. "n Volledig fantasiematige karakter kan lyk soos hy wil en op enige wyse optree – en tog is hy ook gebonde aan inherente wetmatighede, moet daar konsekwensie en oortuigingskrag wees in wat hy doen. En afgesien van wat hy ook al uiterlik is, sal daar assosiasies wees met die mens, juis omdat enige verhaal, sy dit vir volwassenes of kinders bedoel, wesenlik die mens self as fokuspunt het" (Steenberg, 1987b:21). Swain (1990:105) sluit hierby aan: "Because humans can understand only humans, you must somehow endow your non-humans with human attributes, human traits." Drie vrae wat die skrywer moet beantwoord om volgens Swain (1990:105) 'n geslaagde nie-menslike karacters te kan skep, is: Wat is die "vreemdeling" se unieke eienskappe?; Wat het dit in gemeen met die lesers?; en Wat is die vreemdeling se doel?

Die geloofwaardigheid van karacters hang van die skrywer se vakmanskap, die leser se bereidwilligheid om in die wêreld-van-die-werk te glo en die grense wat dié betrokke verhaalwêreld stel, af. Dit is byvoorbeeld literêr en fantasiematig 'n fout om diere in 'n verhaal onkonsekwent te gebruik deur party diere te vermenslike terwyl ander doodgewone diere bly (Steenberg, 1987b:21). Die logika van fantasie beperk karacters tot 'n eie verhaalwerklikheid: Superman en Rooikappie hoort nie in dieselfde ruimte nie. Wanneer fantasiekaracters in mekaar se stories of verhaalwêrelde voorkom, is intertekstualiteit meestal deel van die spel, en steun die skrywer op die leser se vermoë om dié teensydigheid raak te sien en te verstaan. (In *Alkantland* (Preller) tree sprokiekaracters in mekaar se stories op en word die moontlikheid daarvan voortdurend deur die hoofkarakter bevraagteken en geëvalueer.) Die vermenging van fantasiewêrelde dra tot die groot verskeidenheid in die fantasiegenre by. Die kombinasie van wetenskapsfiksie en epiese en heldefantasieë kom byvoorbeeld toenemend voor. 'n Onderskeid word soms getref tussen "science fiction" en "science fantasy".

Fantasiekaracters vereenwoordig gewoonlik die absolute waardes eie aan die fantasiewêreld. "n Lelike feetjie en 'n mooi heks is ondenkbaar omdat elkeen juis 'n verteenwoordiger van die teenoorgestelde waardes is" (Lohann, 1986:64). (Uitsonderings, soos *Liewe Heksie*, beklemtoon juis die reël (konvensie). "Dis weliswaar nie onmoontlik dat goed en kwaad saamgevoeg kan word in een fantasiekarakter nie, maar dan is daar nog nie

'n vermenging nie, dog eerder 'n oorskakeling na die slegte onder negatiewe invloed of as gevolg van towery, met 'n terugkeer na die goeie aan die slot" (Steenberg, 1987b:22). Hierdie kontras – goed en sleg, mooi en lelik – vind uiting in die handeling van die karakters en word daardeur beklemtoon (Lohann, 1986:65). Die bose doen hom dikwels as iets anders voor en kan selfs die held hierdeur mislei; maar word uiteindelik ontmasker en aan die kaak gestel. Hierdie argetipiese patroon kom in verskeie variasies voor – vergelyk byvoorbeeld Sneeuwitjie wat telkens deur die stiefmoeder geflous word; die bose toewenaar of wetenskaplike; en die vele gedaantes wat die duivel of bose aanneem. Die leser se vermoedens oor, of kennis van die valse karakter, dra grootliks tot die spanning by.

Karakters in fantasieverband ontwikkel min, en alhoewel daar verheldering of verdieping van insig kan kom, wys Steenberg (1987b: 22) daarop dat dit nie 'n vereiste is nie. "n Te duidelike verandering wat handomkeer plaasvind, sal 'n karakter laat inboet aan oortuigingskrag."

Fantasie word deur Card (1988:50) grootliks deur die ruimte daarin gekarakteriseer – karakters in sulke verhale is dikwels verteenwoordigend van 'n groep en neig om tipes eerder as individue te wees. Fantasiëkarakters kan egter ook geïndividualiseer word en karakternuanes vertoon. Terwyl Ariet in *The borrowers* 'n groep verteenwoordig, is sy ook individu in eie reg met eie kenmerke en behoeftes. Menslike emosies en motiewe bring mee dat identifisering met 'n nie-menslike (en menslike karakter) kan plaasvind. Swain (1990:106) reken dat kykers (lesers) met E.T. kan identifiseer omdat sy doelwitte en emosies sowel menslik as logies is. "Thus, E.T. is understandable, makes sense to us, because he's stranded far from home. We know nothing about that home – nor do we need to. Homesickness is all we need. We understand it because we ourselves have felt it, so it gives us an emotional springboard from which to empathize with the little alien."

Die Soektog figureer prominent in fantasie: "The conventions of fantasy are well-established though any clever writer is encouraged to create new ones. There must be a quest. Someone, probably a young person, alone or accompanied by friends goes on a quest to protect someone or some country from the powers of evil. The quest may be ordained or required or may, occasionally, be self-determined. Good and evil may be confused briefly by the hero, but the protagonist will ultimately recognize the distinction. The obligatory battle between the powers of good van evil will result in victory for the

side of good, though the struggle may be in doubt and may be prolonged. But the victory is always transitory" (Donelsen & Nilsen, 1989:190-191).

Hierdie argetipiese patroon, wat ook as analogie van die lewensgang beskou kan word (Donelsen & Nilsen, 1989:191), figureer nie in dieselfde mate in alle fantasie nie. Waar dit byvoorbeeld in helde- en epiese fantasie die skering en inslag van die verhaal vorm, is dit in magiese realisme minder opvallend. Alhoewel fantasie 'n eiesoortige diskoers vertoon (6.4.1) word subvorme deur unieke verhaalstruktuur, gebeure, ruimte, karakters, intrige, vertelstrategie, ensovoorts, gekenmerk. Subvorme kan byvoorbeeld grootliks van die konvensies van realisme gebruik maak (Stephens, 1992:288). Karakters en karakterisering in fantasie weerspieël die verskeidenheid en uiteenlopendheid van die genre.

*Epiese en heldefantasie* hou verband met ou heldeverhale soos King Arthur en Beowulf. Moderne epiese fantasie is gemoeid met die nimmereindigende stryd tussen goed en kwaad en speel in wye, maar deeglik gedefinieerde landskappe, af. "Epic fantasy, like its forebears, is dominated by high purpose. There are worlds to be won or lost and the protagonists engage themselves in a deeply personal, almost religious battle for the common good" (Egoff, 1981:82). Hierdie tipe fantasie is betreklik skaars in Afrikaans, maar die karakters (ridders, adel, towenaars) word dikwels in persoonlike fantasieë of simboliese verwysings teruggevind. *In die klein woud* (De Waal Venter) speel in die hede af, met 'n parallelle werklikheid in die middeleeue. Moderne tegnologie (TV, video-speletjies, internet) maak in hoë mate van temas, ruimtes en karakters van heldefantasieë gebruik. Kan dit moontlik tot 'n nuwe belangstelling in en vraag na KJV lei?

Die term *magiese realisme* suggereer die subtiliteit en mengsel van naturalistiese en bonatuurlike wat dié tipe skryfwerk kenmerk. "The writers of enchanted realism are concerned more with human time than mythic time and with the personal development of the characters rather than with the primordial forces of good and evil" (Egoff, 1981:83). Dié vorm van fantasie toon 'n noue verwantskap met realisme. "Take away the air of wonder, mystery, and strangeness – take away the fantasy – and a strong framework of realism remains. While epic fantasy keeps the protagonists and the readers poised on the edge of what one may call two worlds, 'enchanted realism' gradually penetrates the imagination, blending fantasy and reality through a distortion of time and space" (Egoff, 1981:83).

Dit is egter *wetenskapsfiksie* wat in besonder gekenmerk word deur 'n kombinasie van fantasie en realiteit, verwringing van tyd en plek, moontlikheid en waarskynlikheid. As gevolg van die groot verskeidenheid in dié genre en die voortdurende verandering daarvan, is dit moeilik definieerbaar. "(S)cience fiction may be undefinable and imperceptible simply because its parameters vary with the circumstances of its application" (Egoff, 1981:131). Deur die akroniem S/F kan vele van dié rigtings aangedui word, te wete: "Science Fiction", "Science Fantasy", "Space Fantasy", "Speculative Fiction" en "Schlock Fantasy" (Egoff, 1981:131).

*Wetenskapsfiksie* is 'n vertakking van fantasie wat as gevolg van die oënskynlike kombinasie met die wetenskap die illusie van realisme kan skep. "Terwijl het sprookje en de fantasieverhalen zich onmiddellijk als onwaarschijnlijk voordoen en naar het verleden verwijzen (er was eens...) scheidt de SF-tekst een principiële mogelijke wereld die steunt op technisch nog niet gerealiseerde wens- of angstdromen" (Ghesquiere, 1982:151). Tegnologiese vooruitgang het egter die spekulatiewe wetenskapsfiksie in so 'n mate ingehaal dat fantasie-elemente toenemend aangewend word. Elemente van ander vertakkinge van die literatuur is ook oorgeneem: "It certainly does grab and engulf, taking in fantasy, realistic fiction, historical fiction, and social fiction, melding them frequently into a potpourri" (Egoff, 1981:131). Sosiologiese, psigologiese en ekologiese temas word ook dikwels in dié genre aangeraak. Die moontlikheid van buiteruimtelike bestaansvorme, vreemde en wonderlike wêreldes, potensiële gruwels van die tegnologie, gevaar van oorbevolking en geloof en waardesisteme in 'n toekoms-wêreld is motiewe wat sterk figureer (Donelson & Nilsen, 1989:207).

Die konvensies in dié genre wissel na gelang van die wetmatighede van die bepaalde subgenre. Die herhaling van idees, temas, en karakters kan in so 'n mate "bekend" word, dat die gereelde leser van dié genre (of subvorme daarvan) dit sonder bevraagtekening aanvaar. Konsepte soos om vinniger as lig te kan beweeg en oor tydsgrense heen te kan reis, kan selfs sodanig deur TV en rolprente gepopulariseer word, dat dit as natuurwetenskaplike werklikhede aanvaar kan word. Karaktermoontlikhede, -keuse en -voorstelling hou ook met die bepaalde vertakking en tema van S/F verband. In "science fiction fantasy" word sonder voorbehoud aanvaar dat 'n verskeidenheid lewensvorme in die buitenste ruim bestaan (Donelson & Nilsen, 1989:204).

*Wetenskapsfiksie* is nie slegs tot die lugvaart en die buitenste ruimtes beperk nie. Natuurwetenskaplike eksperimentering dien dikwels as verhaalstimulus. Die vermoë van die mens om deur tegnologie nuwe lewensvorme te kan skep, is 'n tema wat op verskeie wyses ondersoek word en herinner aan die storie van die towenaar en sy leerjunge waar laasgenoemde sonder die toesig van die leermeester sy toorvermoë op die proef stel – met chaos as gevolg. "The older concept of science as simply being a disinterested, pure, and neutral pursuit of knowledge only for its own sake has been replaced in popular culture by the view of science as technology, utilitarian and often suspect in its motives and goals" (Egoff, 1981:142). 'n Robot wat sy eie persoonlikheid aanneem, chemiese eksperimentering wat skeefgeloop het of in verkeerde hande beland, skep van 'n vernietigende rekenaarvirus, ensovoorts, skep dikwels 'n potensieël gevaarlike situasie wat held om die probleem op te los en die samelewing van ondergang te red. Karakters soos die verstrooide professor en die laboratorium (dikwels weggesteek in die kelder) is stereotipes wat deur die leser herken word – net soos die heldefiguur wat daarin moet slaag om dié kwaad te keer. Hierdie verhale maak oorwegend van diskoers kenmerkend aan realisme gebruik, maar vertoon ook heelwat kenmerke van die romantiek.

Buitesintuiglike waarneming (ESP) en ander psigologiese en psigiese verskyninge wat toenemend in fiksie gevind word, het volgens Egoff (1981:151) weinig met wetenskapsfiksie of fantasie in hul klassieke vorme te make. Sy (Egoff, 1981:151) is van oordeel dat daar nie 'n sterk rede is om die definisies van wetenskapsfiksie uit te brei nie – dit is waarskynlik die ontwikkeling van 'n nuwe genre, naamlik die parapsigologiese verhaal. Hierdie tipe verhale het sedert die tagtigerjare al hoe prominenter geword en is veral deur skrywers soos Stephen King en Dean Koontz gepopulariseer (Cart, 1996:145). Rillers en soortgelyke verhaalvorme het vanuit die literatuur vir volwassenes "afgeskuif", sodat dit vir al hoe jonger lesers geskryf word. Cart (1996:143) wys op die merkwaardige opgang van R.L. Stine en die aanhang wat dié skrywer geniet.

Die rolprentbedryf het hierdie soort stories verder gepopulariseer, en oefen waarskynlik ook 'n sterk invloed uit op die wyse waarop die skrywer karakters kan uitbeeld. Die visuele en grafiese voorstelling van drogfigure, gedaanteveranderinge, alternatiewe bestaansvorme, geweld, ensovoorts, het deel van baie lesers se verwysingsraamwerk geword. Die kind- en wêreldbeskouing van die skrywer sal in hoë mate bepaal of 'n skrywer

gemaklik voel in dié genre, en die wyse waarop tema, gebeure, karakters en karakterisering hanteer word.

"Fantasists wrestle with the great complexities of existence – life, death, time, space, good and evil – and a child's struggle to find its place within these awesome concepts" (Egoff, 1981:80). Die moderne tegnologiese samelewing verleen 'n verdere dimensie aan die kompleksiteit van bestaan – en bring nuwe moontlikhede vir fantasie.

## 6.5 SLOTSOM

Tekstipes kan, op grond van volgehoue en herkenbare konvensies, van mekaar onderskei word. Hierdie konvensies maak 'n baie belangrike element van die leser se begrip van 'n teks uit en maak kommunikasie tussen skrywer en leser moontlik. Konvensies word op alle vlakke van die verhaal aangetref en kan bepaal word deur tekstipes te ondersoek en te beskryf, tekste uit verskillende genres en tydperke met mekaar te vergelyk, evalueringsnorme na te gaan, en lesersvoorkeure te bestudeer. Dit is egter deur voortdurende kontak met tekste dat lesers en skrywers die konvensies van 'n genre onbewustelik hul eie maak. Die skrywer moet kennis dra van die leserverwagtinge en konvensies wat 'n rol speel in die genre waarin hy of sy wil werk, aangesien die teks dan volgens die reëls van die spel ontwikkel kan word.

Genrekonvensies kan regstreeks van toepassing gemaak word op die personasies in die verhaal, of kan onregstreeks 'n invloed op die keuse, skep en voorstelling van karakters uitoefen. In KJV word kenmerkende vorme en motiewe aangetref wat oor genregrense heen voorkom en wat karakterkeuse en karaktervoorstelling beïnvloed. Die Bildingsroman is 'n vorm wat, in kombinasie met die Soektog, in verskeie variasies en verhaaltipes gebruik word. Die relatiewe afwesigheid van volwassenes in KJV, asook die belangrike rol wat diere vertolk, is kenmerkend aan die genre.

Verandering in KJV wat tot verskillende tekstipes lei, het ook 'n invloed op karakters. Omdat literatuur steeds verander, en verhaalsoorte mekaar beïnvloed, is dit nie moontlik om vir elke subgenre 'n lysie te maak van soorte karakters, hul eienskappe en die manier waarop hulle uitgebeeld word nie. Die skrywer kan egter wel die algemene tendense en konvensies in ag neem wanneer die karakters vir 'n verhaal gekies, toegerus en voorgestel

word. Die manier waarop die skrywer dié konvensies deel van sy skryfwerk maak, en by die leser se verwagting aansluit, sal bepaal of dié karakter en verhaal slaag al dan nie.

Die wesenskenmerke van 'n genre verskaf reeds 'n aanduiding van waar die klem in die verhaal lê en hoe dit die karakter raak. Twee hoof benaderingswyses kan in KJV onderskei word, naamlik fantasie en werklikheid. Die manier waarop die skrywer dit hanteer, bepaal in hoë mate hoe die karakters voorgestel word. Die fokus van die verhaal bepaal verder watter aspekte beklemtoon word.

Die *nuwe realisme* het KJV sedert die sestigerjare gedomineer en ook die ander subgenres beïnvloed. Die aspekte wat karakter die meeste raak, is die aandrang op realisme, klem op die individu en persoonlike ervaring, 'en vertelstrategieë soos die eerstepersoonsverteller en personale fokalisasie. Die realistiese adolessente-verhaal word veral deur die adolessent in die sentrum gekenmerk. In hierdie verhale is die karakter en dié se ontwikkeling dikwels die tema van die verhaal. Om dié rede is die karakter gewoonlik jonk, en deel soortgelyke ervaringe as die leser. Tydens die toerus van die karakter moet aandag gegee word aan geloofwaardige karakterontwikkeling, motivering en persoonlike verhoudinge. 'n Vertelstrategie waar die karakter as fokalisator optree, bied gulde geleentheid vir karakteropenbaring.

Historiese verhale maak in hoë mate van realistiese modi gebruik – dit bring onder andere mee dat makroskaal historiese gebeure na die mikrovlak van karakterervaring afgeskaal word. In avontuurverhale is die balans tussen romantiek en realisme 'n belangrike faktor in karakterisering, terwyl die gewildheid van reeksverhale in hoë mate aan die resepmatige en geromantiseerde aard daarvan toegeskryf kan word. Eietydse fantasie word gekenmerk deur 'n wisselwerking tussen die realistiese en fantasiewêreld. Karakters en karakterisering in dié genre weerspieël dié veelvuldigheid van die genre.

Alhoewel karaktertipes kenmerkend aan sommige verhaalsoorte is, kan die skrywer deur die toerus van die karakter dié karakter individualiseer – dus nie bloot 'n ander stereotipe kopieër nie, maar 'n eie karakter met kenmerkende eienskappe skep.

Ten slotte: Die keuse, skeep en voorstelling van karakters hou in hoë mate verband met konvensies wat in die genre en subgenres gebruik word. Soos ander literatuurvorme, verander en vernuwe hierdie vorm ook voortdurend.

## HOOFSTUK 7

### **Praktiese toepassing: *Op Johannes se eiland***

*In hierdie hoofstuk word die teoretiese bevindinge aan die hand van eie werk prakties toegepas.*

#### **7.1 INLEIDING**

In hierdie studie is die volgende aspekte ten opsigte van karakters hanteer:

- ✓ Die teikengroep: kenmerke van die 11–14-jarige; die 11–14-jarige as leser
- ✓ Die invloed van werklikheidsbeskouing op karakters in KJV
- ✓ Die skeppingsproses: keuse, skeep en voorstelling van karakters
- ✓ Die vertelstrategie
- ✓ Identifisering met karakters
- ✓ Genres en genrekonvensies.

Alhoewel 'n verhaal 'n eenheid is, en karakters nie geïsoleer kan word nie, blyk dit dat bostaande aspekte in besonder 'n rol speel ten opsigte van die keuse, skeep en voorstelling van karakters in KJV. Dit behoort dus moontlik te wees om dit as basis vir die hantering van karakters in die verhaal te gebruik en op die skryfproses toe te pas.

Ten einde die toepassingsmoontlikhede hiervan te bepaal en te illustreer word die manuskrip, *Op Johannes se eiland*, gebruik.

Ten aanvang word tersaaklike agtergrondsinligting verskaf. Die oorsprong van die verhaal, die storiegebeure en die geskiedenis van die manuskrip word kortliks toegelig. Vervolgens word, aan die hand van die navorsingsbevindinge en keurdersverslae, opnuut na die manuskrip gekyk. Teoretiese insigte word prakties toegepas deur 'n hoofstuk van die manuskrip oor te skryf. Die toepassing behels dus in hierdie geval die redigering van 'n manuskrip.

Aangesien die toepassing aan die hand van eie skryfwerk gedoen word, word van die eerste persoon gebruik gemaak. Die bedoelinge van die skrywer beïnvloed elke stap van die skryfproses – hierdie oorweginge kom ook in die bespreking ter sprake.

## **7.2 AGTERGROND VAN DIE MANUSKRIP**

### **7.2.1 Motivering vir die skryf van die verhaal (die storie agter die storie)**

Ek wou graag 'n jeugverhaal skryf met die agtergrond van die krygsgevangenekampe tydens die Anglo-Boereoorlog (1899-1902), en wou hiermee saam ander verhale oor dié tydperk aanvul.

Stories wat ek as kind te lese gekry het, het oorwegend die kommandolewe en die avontuurervaringe van seuns uitgebeeld. Meisies het selde as sentrale karakters opgetree, terwyl die beleving van 'n konsentrasiekamp en krygsgevangeneskap weinig aandag geniet het.

In *Helena in die tyd van die tente* (1986) het ek die storie vertel van Helena en haar gesin wie se huis afgebrand is, en wat na die Irene-konsentrasiekamp weggevoer is. Dirkie (*Dirkie Drieka Frederika*, 1988) ontkom die konsentrasiekampe deur saam met haar gesin in die veld te oorleef. Alhoewel *Die Meisie van Melrosehuis* (1995) waarin die historiese agtergrond van die Anglo-Boereoorlog 'n belangrike motief vorm, sedertdien verskyn het, vra Helena en Dirkie om 'n derde perspektief – dié van 'n seun in 'n krygsgevangenekamp.

My familiegeskiedenis dra grootliks by tot 'n belangstelling in dié historiese tydperk. Voorouers aan sowel vaders- as moederskant was by die oorlog betrokke. As Transvaalse en Vrystaatse burgers was die ervaringe van Greyling-, Gordon- en Malanvoorsate soortgelyk aan dié van die meeste Afrikanergesinne. 'n Bykomende dimensie word verleen deur my oupagrootjie Wüst wat as Hollandse onderwyser by die Boeresak en die oorlog betrokke geraak het. Benewens oorgelewerde vertellings, word fisiese aandenkinge uit die oorlogsjare deur die familie bewaar. Hierdie erfenis sluit dagboekies, opgetekende herinneringe, briewe, foto's, handwerkartikels en persoonlike items in.

Krygsgevangeneskap is 'n aspek van die oorlog wat verhaalmatig bykans onontgin is. Ongeveer 27 000 Boere is gedurende die oorlog gevange geneem, waarvan nagenoeg 24 000 as bannelinge na oorsese kampe weggestuur is. Afgesien van gepubliseerde ego-dokumente (dagboeke, herinnerings, vertellings), dra ek nie kennis van 'n jeugverhaal wat teen dié agtergrond afspeel nie. Dit is waarskynlik daaraan toe te skryf dat gevangeneskap aansienlik min geleentheid vir opwinding, avontuur en heldedade bied. Om gevangene geneem te word, word verder met neerlaag en mislukking vereenselwig – iets wat nie gemaklik in die geromantiseerde aard, of ideologiese grondslag, van heelwat van die vroeëre historiese verhale pas nie.

Ten spyte van die negatiewe en tragiese aspekte van die krygsgevangeneskap, meen ek dat dit 'n vormende (en selfs 'n verrykende) ervaring vir heelwat gevangenes kon wees. Die meerderheid burgers het die eerste keer met die see en seevaart kennis gemaak, terwyl die verblyf in die vreemde hulle met nuwe wêreldes en ander kulture in aanraking gebring het. Die eenselwigheid en verveling wat met gevangeneskap gepaard gaan, het die kampbewoners gedwing om hul tyd sinvol te vul. Georganiseerde godsdiensoefening, deelname aan studiegroepe, toneelspel, koorsang, sport, handewerk, briefwisseling en dagboekhou, was aktiwiteite waarvoor die gemiddelde burger nie in die gewone gang van sake die tyd of geleentheid sou gekry het nie.

Die ervaring van krygsgevangeneskap, en die vormende invloed wat dit op 'n jong persoon kon hê, is aspekte wat ek veral in die verhaal wou aanraak. As hoofkarakter het die 16-jarige Johannes (ná tyd en heelwat navorsing) uit die verf gekom.

Johannes se storie is nie op die lesersgroep van dié studie (11–14 jaar) gerig nie, maar het eerder 'n ouer leser in gedagte. Die manuskrip en meegaande dokumentasie kan egter as materiaal dien waarteen teoretiese bevindings getoets en toegepas kan word.

### **7.2.2 Die storie**

Die verhaal speel oor 'n tydperk van 15 maande af – vanaf Maart 1901 tot Junie 1902. Met aanvang is die 16-jarige Johannes, sy vriend Dawie, en medegevangenes in die trein op pad na Groenpunt Krygsgevangenekamp. Ná enkele maande se verblyf alhier, wat 'n ont-snappingspoging wat deur verraad gekelder word, insluit, word Johannes en sy makkers

met die *SS Armenian* na Bermuda gestuur. Tydens die maandlange skeepsreis maak hulle onder andere met Koot ('n jaar of drie ouer as Johannes-hulle) en Meester ('n Hollandse onderwyser) kennis. 'n Beplande muitery misluk soos die vorige ontsnappingspoging.

Aanvanklik word Johannes-hulle op Darrelleiland geplaas waar Koot kort na hul aankoms sterf. Johannes beleef die verlies intens, en neem dit op hom om Koot se vriendin, Katrina van sy dood te laat weet. Hy ervaar magtelose frustrasie in die gevangeneskap, en verkwalik vir Dawie wat die situasie oënskynlik maklik hanteer. 'n Briefwisseling ontstaan tussen Johannes en Katrina en hy begin oor 'n verhouding met haar fantaseer. Ná 'n konfrontasie met 'n Engelse soldaat, word Johannes as moeilikheidmaker beskou en na Burtteiland oorgeplaas.

Op Burtteiland is daar, benewens manne wat Johannes se siening deel, Meester wat as mentorfiguur optree en hom aan die groter wêreld en aan boeke bekend stel. Johannes weier egter om boeke in Engels te lees. Hy word siek en draai by die dood om. Hierna begin hy nuut na die wêreld en mense rondom hom kyk – sy idee van vryheid begin ook verander. In die plek van die doodskissie van sederhout met figuurtjies van 'n Kakie wat deur 'n Boer geskiet word, begin hy 'n seilskippie bou. Ten einde meer oor die ervaringe van bemanning van die *Sea Venture* wat vroeër op Bermuda gestrand het, uit te vind, leer Johannes om Engels te lees. Ná vredesluiting moet Johannes besluit of hy aan die Britse koning trou moet verklaar of aan sy gewete getrou moet bly.

### 7.2.3 Die geskiedenis van die manuskrip

Die manuskrip, *Op Johannes se eiland*, se geskiedenis in 'n neutedop:

Navorsing vir die storie is reeds sedert die vroeë jare negentig onderneem. Benewens die bestudering van primêre en sekondêre bronne het ek ook in 1995, met die manuskrip 'n goeie ent weg, die Bermuda-eilandgroep waar die grootste gedeelte van die verhaal afspeel, besoek.

Die manuskrip is Januarie 1996 aan 'n uitgewer voorgelê. Dit is nie vir publikasie aanvaar nie, maar is met 'n keurdersverslag terug verwys. Nadat verskeie veranderings aangebring

is, is dit weer in Januarie 1998 aan dieselfde uitgewer voorgelê. Dit is steeds nie aanvaar nie, en is dié keer van twee keurdersverslae vergesel.

*Op Johannes se eiland* is goed gedokumenteer. Die dokumente behels verskeie fases van die skryfproses. Benewens bogenoemde manuskripte en keurdersverslae, het rofwerk en vroeëre werksmanuskripte ook behoue gebly.

Alhoewel die verhaal nie die lesersgroep waarop dié studie fokus, in gedagte gehad het nie, kan teoretiese gesigspunte aan die hand van die verskillende manuskripte en keurdersverslae geïllustreer word. Uit die bespreking sal ook blyk waarom die verhaal eerder vir ouer lesers geskik is. Die insigte waartoe gekom word, behoort ook wyer toepassingsmoontlikhede te hê en kan vermoedelik tot verbetering van hierdie manuskrip – en die moontlike publikasie daarvan – bydra.

Om dié dokumente van mekaar te onderskei, word dit soos volg aangedui.

- MS1 – manuskrip 1 (Januarie 1996)
- MS2 – manuskrip 2 (Januarie 1998)
- MS3 – manuskrip 3, toepassing van teorie (Julie 1999)
- KV1 – keurdersverslag van manuskrip 1
- KV2A – keurdersverslag A van manuskrip 2
- KV2B – keurdersverslag B van manuskrip 2

## **7.3 KEURDERSVERSLAE**

### **7.3.1 Manuskrip 1 (Januarie 1996) – Keurdersverslag 1**

Aspekte waarop keurdersverslag 1 aandag gevestig het, behels onder meer die tema, potensiële leser, karakters en karakterisering en skryfstyl. Ter wille van verdere verwysing word die tersaaklike dele van die verslag verskaf (bladsyverwysings en verhaalopsomming is uitgelaat).

### 7.3.1.1 Keurdersverslag 1

"Die teks het 'n soberheid – iets wat altyd 'n gevoel van outentisiteit versterk. Tematies is dit seker iets nuuts – ek weet nie van 'n jeugwerk waarin die hoofkarakter 'n banneling is nie.

"Hoe geldig die vraag is, weet ek nie, maar mens moet tog daarvoor dink: In watter mate sal die jong leser van ons tyd aanklank vind by hierdie gegewe? 'n Goeie jeugverhaal behoort altyd aanklank te vind, al lê die handeling ver terug in 'n volksverlede. Daar moet egter in ag geneem word dat hoewel daar ook spannende dele in die teks is, die oorheersende gevoel dié van 'wag' is. Gevangene wees. Gefrustreerde aktiwiteit eerder as meesleurende aksie. Veranderinge wat in die gees plaasvind – vergelyk Johannes se belewing van die eilandmetafore en die vryheidsimbool wat in die statiese bou van 'n skippie opgesluit is. Dit tesame met die vervloë milieu waarteen alles afspeel, mag dalk die lesersegment wat hieroor in aanmerking kom, beperk. Ten laaste moet mens ook in gedagte hou dat die lesende jeug van ons tyd eerder gryp na meer onlangse 'historiese' gebeure, die dinge waarmee hulle hul makliker kan vereenselwig.

"Meer spesifiek:

1. Schalk Burger word as verraaier ontmasker. Hy moes vooraf beter gevestig gewees het as karakter voor dit gebeur.
2. 'n Skeepsreis in daardie tyd was waarlik 'n ellende – dit word ook in 'n mate so voorgestel. Tog is dit vir die leser asof dinge soos kos en siektes/mens wat sterf op die reis nie voldoende genuanseerd weergegee word nie.
3. Sien p... Albertus. Hier behoort weer iets in te kom soos 'die rebel van Ladismith' net om die karakter vir die leser te verfris.
4. Sien p... Die opmerking oor Amerikaanse toeriste klink skielik so modern binne dié opset. Mens wonder ook oor die raadsaamheid van die verwysing na 'Joodse bloed'.
5. Ongeveer by p.. rond het hierdie leser gedink: Hier's te min spanning
6. Die skrywer het 'n gesofistikeerde maar kriptiese manier om iets net eers aan te dui, dan later te verduidelik. Mens sal moet kontroleer of dit nie dalk kontra-produktief word nie. Vergelyk die insident van die blikkie, einde van die hoofstuk op p... Daar is

'n doelbewuste sprong tussen die einde van dié hoofstuk en die begin van die volgende. Die leser verneem eers later hoe dinge werklik gebeur het.

7. Iets wat geweldig hinder, is die feit dat Dawie, wat aanvanklik 'n prominente figuur langs Johannes is, ná die besoek aan Johannes in die hospitaal eintlik van die toneel verdwyn. Dit is nie aanvaarbaar nie. Wat dinge vir die skrywer moeilik maak, is natuurlik die feit dat die twee geskei raak – hulle is op verskillende eilande. Maar hier moet iets bedink word vir Dawie.
8. Die Wessel-broers. Petrus Laubscher word so swak gedefinieer dat dit beter sou wees om hom heeltemal weg te laat as karakter."

### **7.3.1.2 Wysigings aan manuskrip 1**

Die manuskrip is in 1997 hersien. As riglyne het bostaande keurdersverslag, en insigte waartoe op dié stadium van die studie gekom is, gedien. Die hoofogmerk was om die verhaal vir die eietydse leser toegankliker en aantrekliker te maak. Ek wou die leser gouer by Johannes betrek en in die verhaal intrek. Om dit te bereik is strukturele veranderinge aangebring, soos om die verhaalgang meer chronologies te maak, hoofstukke te kombineer, en minder op herinneringe of terugflitse staat te maak. Ten einde identifisering met Johannes aan te moedig is gebeure nog meer vanuit Johannes se belewing aangebied. Soos uit verdere besprekings sal blyk, het hierdie wysigings, benewens 'n invloed op medekarakters, ook ander verhaalelemente geraak.

Alhoewel dit dus in teorie moontlik is om karakters en karakterisering in relatiewe isolasie te bestudeer, wys die praktyk die teenoorgestelde.

### **7.3.2 Manuskrip 2 (Januarie 1998) – Keurdersverslae 2A en 2B**

Die twee keurdersverslae oor manuskrip 2 illustreer hoe lesers se ervaring van 'n verhaal en mening daarvoor kan verskil. Dit is veral opvallend hoe die siening ten opsigte van die hantering van karakters verskil. Waar keurder 2A kwalik na karakters en karakterisering verwys, vind keurder 2B dit 'n groot leemte in die manuskrip.

### 7.3.2.1 Keurdersverslag 2A

"Slotsom: Dis duidelik 'n ge oefende skrywershand wat hier aan die werk is. Oor die algemeen is die geskiedenisgegewe goed geïntegreer met die verhaal, hoewel daar myns insiens soms 'n oorwig aan feite is.

"Verdere aspekte wat aandag behoort te kry:

- 1) 'n Mens merk wel op dat daar nie veel van 'n geskakeerdheid is omtrent 'reg' (die Boere) en 'verkeerd' (die Engelse) in hierdie verhaal is nie. In die huidige bestel meen ek dit is nogal nodig om die balans in te bring van Goed en Sleg aan albei kante, Reg en Verkeerd by alle mense. 'n Plek in die verhaal waar dié tipe nuanse ingewerk sou kon word, is met die Engelse soldaat wat Johannes op die trein opmerk, en teenoor wie hy so sonder spesifieke rede wrewelrig is – miskien kan dit dieselfde soldaat wees wat hom red aan boord van die *Armenian* tydens die storm? En kan dit Johannes laat met 'n ander insig oor die menslikheid ook van die vyand?
- 2) Daar is ook nog skaafwerk nodig aan die verskil tussen die briewe se taal en die sprekers se taal (vgl p... en ...) – en Johannes se brief in gewone praattaal (p...)
- 3) Ook die verloop van die gebeure rondom die skipbreukelinge van die *Sea Venture* is nie heeltemal duidelik nie. Waar het die skipbreukelinge uiteindelik beland en hoe het hulle daardie plaaslike bevolking gehelp?

"In die geheel gesien 'n verdienstelike verhaal oor 'n interessante aspek van die geskiedenis van die Suid-Afrikaanse oorlog, maar myns insiens haper dit dat die verhaal betreklik eenogig is op die universele vlak van menswees, m.a.w. dat die Boere almal as heldhaftig en goed uitgebeeld word en die Engelse as wreed en onmenslik. Mens kan nie help om te wonder watter boodskap dit vir 'n verskeidenheid van Afrikaanse lesers in die Suid-Afrika van 1998 gaan deurgee nie."

### 7.3.2.2 Keurdersverslag 2B

"Opsomming: 'n Verhaal vir jonger tieners.

"Die storie speel af tussen April 1901 en Julie 1902 teen die agtergrond van die Anglo-Boereoorlog. Waar daar voorheen heelwat geskryf is oor mense se wedervaringe op

kommando of in die konsentrasiekampe, is dit die tweede manuskrip in 'n relatiewe kort tyd wat ek lees wat oor bannelinge handel.

"Slotsom: Al die elemente vir 'n aangrypende verhaal is in dié manuskrip teenwoordig, maar ongelukkig word dit nie volledig gerealiseer nie. In die eerste plek kry die karakters nie regtig lewe nie, dis asof hulle plat papier-poppe bly. Selfs Johannes bly vaag – die leser weet van sy verlange, sy vasberadenheid, sy gevoelens van vertwyfeling omdat die skrywer dit noem, maar beleef dit nie saam met hom nie. Dawie, sy boesemvriend, bly slegs pennestrepe. So ook Koot, Samuel, Meester en so meer. Gevolglik bly die leser onbetrokke.

"Verder is die verhaalgang traag – dit voel asof daar min gebeur. Daar word te veel tyd afgestaan aan Johannes se gevoelens en gedagtes, en dan word dit baie indirek beskryf. Die leser deel glad nie in die opwinding van die tonnelgrawery nie – waar daarna verwys word, is dit dat Johannes moeg is en dan dink hy terug hoe dit voel. Hy ervaar dit nie direk nie, met die gevolg dat die leser geensins daarby betrek word nie. Ander momente wat dramaties kan wees, soos die ontdekking van die tonnel, die ontdekking van die komplot op die skip, meer oor die storm op die skip self, die storm op Darrelleiland, die geveg met die Kakie en Johannes se 'verhoor' voor die kampkommandant, Johannes se siekte en versorging, Dawie se oorswemmery en kuier by Johannes, en Johannes se ontdekking van Meester se 'verraad' word vertel asof in 'n koerantberig – die leser ervaar geensins die gebeure en die karakters se emosies direk nie.

"Ons het klaarblyklik hier te doen met 'n skrywer wat vlot en gemaklik skryf, deeglik navorsing gedoen het en al die elemente vir 'n goeie storie bymekaar gebring het. Die probleem lê by die samevoeging van die elemente, waar opwinding, direkte uitbeelding en 'n sintuig vir die dramatiese ontbreek. Met heelwat werk, wat veral aandag aan karakterisering insluit, sal dit moontlik 'n bruikbare verhaal kan word. Ek dink dis beslis die moeite werd om nog tyd en aandag aan dié manuskrip te bestee."

### **7.3.2.3 Kommentaar oor keurdersverslae**

'n Probleem waarvoor skrywers dikwels te staan kom, is in welke mate op ander lesers se oordeel staatgemaak moet word. Indien 'n manuskrip betreklik maklik en met min aanbe-

velings deur 'n uitgewer aanvaar word, is dit nie 'n moeilik om hieroor te besluit nie. Wanneer 'n verhaal egter oor 'n lang tydperk ontwikkel het, en verskeie aanbevelings langs die pad aan die hand gedoen is, is dit moeiliker om perspektief te behou – des te meer as met uiteenlopende menings te doen gekry word. In 'n poging om almal tevrede te stel, kan die skrywer die balans in 'n verhaal sodanig versteur dat dit kwalik weer herstel kan word.

'n Verdere gevaar vir die skrywer is om 'n verslag waarmee nie saamgestem word nie, in die geheel te verwerp – om die baba saam met die badwater uit te gooi. Dis 'n waagstuk om nie aanbevelings of goeie raad van die ervare uitgewer in ag te neem nie. Dit is immers die uitgewer wat die risiko vir publikasie neem – min skrywers is so gesog dat hul werk voetstoots gepubliseer sal word.

,

'n Persoonlike benadering is die volgende: Ek lees nie 'n manuskrip in die tyd wat dit aan 'n uitgewer voorgelê is nie. Dit stel my in 'n mate in staat om, met die keurdersverslag in die hand, meer objektief daarna te kyk. Indien verslae van mekaar verskil, probeer ek vasstel of daar aspekte is wat ooreenstem – hetsy positief of negatief. Soortgelyke aanbevelings wys op dinge wat aandag behoort te kry.

Hiermee saam kyk ek hoedanig ek met keurdersmenings saamstem of verskil. Moontlike wysigings en die gevolge daarvan vir die verhaal moet teen mekaar opgeweeg word. Daar kan heelparty goeie aanbevelings wees, maar die verhaal sal nie noodwendig daarby baat om alles toe te pas nie. Ten slotte moet die skrywer self oordeel watter menings ter harte geneem word, en in die verhaal neerslag gaan vind.

Verdere opmerkings:

1. Die manuskrip is aan 'n toonaangewende uitgewery voorgelê op 'n tydstip waarin die uitgewersbedryf toenemend noustrop getrek het. Dit is seker nie onwaarskynlik nie dat dieselfde manuskrip by 'n ander uitgewery of in ander finansiële omstandighede, geredeliker aanvaar sou kon word. Die manuskrip is nie in die eerste plek as gevolg van die hantering van *karakters* terugverwys nie.
2. Manuskrip 1 is voor die aanvang van hierdie studie voltooi en voorgelê. Werk aan die tweede manuskrip is hoofsaaklik in Mei 1997 gedoen met navorsingsinsigte wat reeds

in daardie stadium verwerf is. (Aantekeninge oor die wysigings is in die manuskrip aangebring). Die aanpassings vir die "finale" manuskrip neem in Februarie 1999 'n aanvang tydens afhandeling van die studie.

3. Die verhaal is in verskillende stadiums deur ander lesers gelees. Tydens die ontwikkeling van 'n manuskrip versoek ek dikwels buitestaanders om die verhaal te lees en kommentaar te lewer. In dié geval is die verhaal onder andere deur 'n 17-jarige seun, 14-jarige meisie en twee geskiedkundiges gelees. Aangesien terugvoering hier grootliks mondeling gegee is, word dit nie in die bespreking betrek nie.
4. Alhoewel verskillende stappe in die skeppingsproses teoreties onderskei kan word, is dit in die praktyk verstrengel. Woord roep wederwoord op; 'n karakter skep sy eie moontlikhede; en die verhaaleinde beïnvloed dikwels die begin en vra om 'n herlees of herskryf. Dit is nie maklik om die eie skeppingsproses en -produk te analiseer nie. Om karakters wat vir die skrywer oor jare mens en vriend geword het, tot rol en funksie in 'n verhaal te reduseer, voel na verraad.
5. Die karakters in *Op Johannes se eiland* sal by verdere redigering baat. Dit sal goed wees indien die verhaal vir 'n groter groep lesers toeganklik gemaak kan word. Hiertoe wil ek nie die aanvanklike verhaaltéma verwater, Johannes en sy makkers 'n onreg aandoen, of eie integriteit prysgee nie. Die ideaal sal wees dat verskeie lesersgroepe die verhaal sal lees, by die karakters en gebeure betrokke raak, en beter begrip van die historiese agtergrond verwerf – dat elke leser op sy eie vlak plesier aan die karakters en die verhaal sal hê.

## **7.4 TOEPASSING: DIE KEUSE, SKEP EN VOORSTELLING VAN KARAKTERS IN *OP JOHANNES SE EILAND***

### **7.4.1 Inleiding**

Die fases van die skryfproses – stimulus, beplanning, skryf, redigeer en publiseer – verwys na die globale sowel as voortdurende prosesse wat plaasvind wanneer 'n skrywer 'n verhaal ontwikkel.

Die skrywer het bepaalde bedoelings met sy teks wat elke stap van die skryfproses beïnvloed. Die keuse, skeep en voorstelling van die karakters vorm deel van hierdie proses.

Tydens redigering van 'n manuskrip bepaal die skrywer of in die bedoelings geslaag is. Indien die teks nie aan die verwagtinge voldoen nie, moet die redes daarvoor vasgestel word. Die aangewese manier is om die eerste vlak waar 'n probleem kon ontstaan, te identifiseer en van daar verder te werk. Aangesien die verskillende boublokke van 'n verhaal ineenskakel, sal veranderinge aan een aspek die geheel beïnvloed. Karakters kan dus nie in isolasie hanteer word nie, en besluite wat met redigering oor karakters geneem word, sal meebring dat die skrywer ook elders wysigings (moet) aanbring. Die sukses van 'n verhaal hang egter in hoë mate van effektiewe karakterbeelding af.

Die doel met hierdie gedeelte is om die toepassingmoontlike van die teoretiese bevindinge te toets en te illustreer. In dié geval behels dit wysigs tydens die redigeerfase van 'n bestaande manuskrip, en sal dit uit die aard van die saak verskil van die benadering wanneer teks van nuuts af geskep word.

Die manuskrip, *Op Johannes se eiland*, word aan die hand van die keurdersverslae en teoretiese bevindinge van die studie opnuut beskou (in *re-visie*) geneem. In die bespreking word aandag gegee aan die bedoelings van die skrywer, die leemtes in die teks, moontlike wysigings en die waarskynlike resultaat daarvan. Vier temas word hanteer, naamlik genrekonvensies, lewens- en werklikheidsbeskouing en implisiete leser, die vertelsituasie, leseridentifikasie met karakters, en die keuse en toerusting van karakters.

Die praktiese implementering van karaktervorming tydens die redigeerfase word ten slotte geïllustreer.

#### **7.4.2 Genrekonvensies, lewens- en wêreldbeskouing en die implisiete leser**

Met die redigering van die manuskrip het dit geblyk dat in *Op Johannes se eiland* in hoë mate van die konvensies van eietydse historiese fiksie gebruik maak. Algemene konvensies van KJV wat in Hoofstuk 6 aangetoon is, en meer spesifiek dié van die realisme, figureer ook sterk.

*Die verhaalvorm* kan getipeer word as 'n *Bildingsroman* gekombineer met heelparty elemente van die *Soektog*. In die huidige vorm van die manuskrip kom die tradisionele fases van die soektog egter nie tot volle ontplooiing nie. Waar Johannes op reis is, homself moet bewys en probleme langs die pad moet oorkom, ontbreek die triomfantelike terugkeer en heldeontvangs. Dié vind wel op 'n geestelike vlak plaas, en word gesuggereer deur Johannes se besluit om die eed van getrouheid te teken en terug te keer huis toe. Deur *Volharding, Verlossing, Vertroue* teen die boeg van die skip te verf, word Johannes se volwassewording en toekomstige lewensvisie en -rol in die vooruitsig gestel. Vir die jong leser sal 'n einde soos hierdie te oop wees en sal sluiting nie genoegsaam ervaar word nie. Dit is een van die redes waarom ek van mening is dat die verhaal eerder vir 'n ouer leser geskik is.

*Die teenwoordigheid van volwassenes* toon kenmerkende sowel as eiesoortige patrone in dié verhaal. Johannes is wel van sy ouers geskei, maar word deur die oorlog en gevangenesituasie gedwing om 'n ruimte met volwassenes te deel. Natuurlike vriendskapsbande met ouderdomsgenote bring mee dat sekere aktiwiteite saam met jonger karakters plaasvind (byvoorbeeld die tunnelgrawery, die vriendskap met Dawie en Koot, en tentmaats op Burtteiland). Die tentmaats op Burtteiland is jong manne wat reeds sterk gevormde oortuigings het. Meester is ook relatief jonk, maar is volwasse genoeg om as mentor op te tree. Alhoewel Meester in hoë mate 'n buitestaandersfiguur is, begelei hy Johannes nie slegs op die pad na intellektuele volwassenheid nie, maar ook om sy verantwoordelikhede ten opsigte van heropbou van die gemeenskap op te neem. Self vereenselwig hy hom ook toenemend met die Boere – hy bly egter in hoë mate buitestaander.

*Historiese fiksie* maak oorwegend van realistiese modi gebruik, met eiesoortige en kenmerkende diskoers wat aangetoon kan word (Hoofstuk 6). 'n Behoeftes aan struktuur en sluiting het byvoorbeeld tot gevolg dat makroskaal historiese gebeure tot mikrostories van persoonlike verhoudinge gereduseer word. 'n Historiese onbekende jong persoon tree hierin as fokalisator op met die verwagting dat leseridentifikasie sodoende aangemoedig word. Die gebruik van die personale fokalisator en fokus op persoonlike verhoudinge bring ook mee dat temas soos persoonsontwikkeling, inisiasie en volwassewording sterk figureer – hierdie is ook kenmerke wat met die (oorwegend) ouer jeugdige in historiese KJV geassosieer kan word.

Soos in Hoofstuk 6 aangedui, is historiese fiksie en die lewensbeskoulike (ideologiese beskouinge) nou verweef. Die veronderstelling dat mense oor tyd heen soortgelyke eienskappe deel, is deel van dié waardes, asook die verwagting dat historiese verhaal universele waarhede moet vergestalt, sowel as aanklank by die eitydse situasie moet vind. Die tydgees waaruit 'n verhaal ontstaan, asook die skrywer se eie werklikheidsbeskouing en doel met die verhaal, beïnvloed die skryfprodukt. Hierbenewens is die leesstrategie, agtergrond en verwysingsraamwerk van die leser bepalend vir die leesresultaat.

Bostaande kenmerke kan almal, in mindere of meerdere mate, in die manuskrip en die keurders se reaksie daarop aangetoon word.

Twee aspekte wat vir die skrywer ten opsigte van die verhaal van groot belang was, is realisme en historiese juistheid. Dié realisme behels nie slegs die historiese agtergrond nie, maar ook die psigologiese ervaring van die karakters – in besonder dié van Johannes wat as fokalisator figureer. Baie moeite is gedoen om historiese agtergrond, gebeure en feite te kontroleer en getrou uit te beeld. Deur op Johannes se gevoelens en persoonlike belewing te fokus, wou ek 'n psigologiese juiste beeld skep. Hierdie sterk (selfopgelegde!) aandrag op realisme kan egter gevare inhou, naamlik dié van onopwindende gebeure, onduidelike karakters, verminderde leesgemak en -genot en swak kommunikasie. Ter illustrasie: Keurder 1A maak melding van die effek van verveling en gevangeneskap. Waar dit aan die een kant soortgelyke gevoelens by die leser kan bewerkstellig en meehelp dat hy of sy die ervaring met die karakter deel, kan dit egter tot verveling, en die gevoel dat daar niks in die storie gebeur nie, lei. Ten spyte dat 'n tegniek dus goed werk, is dit kontraproduktief indien die leser nie verder lees nie!

Historiese korrekte taalgebruik, soos die gebruik in die briewe en skrifgedeeltes, kan meebring dat dit deur lesers as moeilik ervaar en dus oorgeslaan word. Deur dit te verafrikaans word "realisme" prysgegee. (Terloops, KV2A merk op dat daar na eenvormigheid in die taalgebruik gekyk moet word. Die taal in briewe hét egter gewissel vanaf streng formele hooghollands tot spreektaal wat in dié stadium van taalontwikkeling reeds Afrikaans was.) Historiese fiksie neig om groter eise ten opsigte van taal en woordeskat aan die leser te stel (Hoofstuk 6). Meester se persoonlike idiolek is verkry deur die kombinasie van Afrikaans met Hollandse woorde en uitdrukkings.

Die implisiete leser wat met die ontstaan van *Op Johannes se eiland* vorm aangeneem het, is 'n ouer jeugdige wat oor goeie lees- en lewenservaring beskik, en in die historiese gegewe belangstel. Die gedagte was nie dat die verhaal 'n opwindende avontuur sou wees nie, maar 'n ervaring van die gevangenesituasie. Motiewe wat sterk figureer is dié van reis, ontdekking en verbreding van grense. Ten spyte van die gevangenskap en toenemende fisiese inperking vergroot Johannes se wêreld – nie slegs geografies nie, maar ook geestelik. Beelde van reis of die reiservaring is onder meer die verwysing na skepe en ontdekkingsreise; terwyl die skepie wat Johannes bou simbool word van bevryding en 'n geestelike reis na die toekoms. Die onderbou van die verhaal leen hom dus eerder tot die ouer (en denkende) leser as tot 'n jong leser wat 'n opwindende avontuur verwag.

Dat die veronderstelde leser ook die *evaluering* van 'n verhaal beïnvloed, word deur die keurdersverslae geïllustreer.

KV1 vra of die eietydse jeugdige wel by die verhaalgegewe aanklank sal vind. Die historiese agtergrond en gebrek aan meesleurende aksie word as hindernisse genoem. KV2B oordeel dat die verhaal traag is en dat 'n sin vir die dramatiese ontbreek. Dié keurder wil meer regstreekse beelding sien en minder tyd afgestaan sien aan Johannes se gevoelens en gedagtes. Opmerklik is dat die keurder die verhaal gelees het as "vir jonger tieners". Uiterlike gebeure en opwinding vorm 'n belangrike deel van leesgenot vir die ouderdom en lesersgroep. Trouens, die meeste lesers gee voorkeur aan verhale waarin hierdie aspekte prominent is.

*Op Johannes se eiland* en die karakters daarin, behoort wel by direkter beelding van die dramatiese gebeure te baat. Die groot uitdaging is om dit só te doen dat die balans nie sodanig versteur word dat die verhaal tussen twee stoele deurval nie. Indien die ideale verhouding tussen uiterlike en innerlike gebeure gevind kan word, kan die verhaal vir meer lesers toeganklik gemaak kan word sonder om die wese daarvan te verloor.

'n Verdere aspek wat duidelik uit die keurdersverslae na vore kom, is die verwagting dat KJV (en meer dikwels ook die historiese verhaal), in pas met teenswoordige sosiale en ideologiese beskouinge moet wees (Hoofstukke 2 en 6). 'n Sensitiwiteit vir politieke korrektheid skemer byvoorbeeld deur in die verwysing na "Joodse bloed" (KV1). Dié aspek figureer prominent in keurdersverslag KV2A waarin die effek op die eietydse leser

ook ter sprake kom. Vergelyk die verwysing na geskakeerdheid omtrent reg en verkeerd en die mening dat dit in die huidige bestel nodig is om balans te bring. Dié keurder meen ook dat die verhaal eenogig is op die universele vlak van menswees: "'n Mens merk wel op dat daar nie veel van 'n geskakeerdheid is omtrent 'reg' (die Boere) en 'verkeerd' (die Engelse) in hierdie verhaal is nie. In die huidige bestel meen ek dit is nogal nodig om die balans in te bring van Goed en Sleg aan albei kante, Reg en Verkeerd by alle mense. 'n Plek in die verhaal waar dié tipe nuanse ingewerk sou kon word, is met die Engelse soldaat wat Johannes op die trein opmerk, en teenoor wie hy so sonder spesifieke rede wrewelrig is – miskien kan dit dieselfde soldaat wees wat hom red aan boord van die *Armenian* tydens die storm? En kan dit Johannes laat met 'n ander insig oor die menslikheid ook van die vyand?" (KV2A)

Opmerkings soos hierdie illustreer hoe lewensbeskoulike verwagtinge die lees van 'n teks kan beïnvloed.

KV2A oordeel byvoorbeeld dat Johannes sonder spesifieke rede wrewelrig teenoor die Engelse soldaat in die trein is. Ek wou met dié beeld Johannes se gevoel van magtelosheid en frustrasie met die gevangeneskapsituasie konkreet voorstel. Wanneer die tydgees, historiese en politieke agtergrond, die ervaring van gevangeneskap, en die perspektief van 'n jeugdige in ag geneem word, is dit psigologies seker begryplik dat 'n jong seun in dié situasie wrewelrig teenoor die simbool van oorheersing kan wees. Hiermee saam bring die beperkinge van die personale fokalisator mee dat die visie op die "ander" gekleurd is en dus wel eenogig is.

Ten opsigte van die opmerking in verband met geskakeerde uitbeelding van die twee partye, die volgende: Omdat die verhaal onder andere gevangeneskap en vryheid as tema het, is die soldate doelbewus nie geïndividualiseer nie en tree hulle hoofsaaklik as verteenwoordiger van die oorheerser, soos deur 'n gevangene ervaar, op. Die konflik in die verhaal is nie tussen twee strydende partye – tussen wie reg of verkeerd, goed of sleg, is nie – maar mens teen sigself en teen omstandighede. In die verhaal is juis gepoog om nie heldefigure uit te beeld nie, maar gewone mense wat in 'n situasie buite hulle beheer vasgevang is. In die verhaal is wel blyke van die menslikheid van die Engelse (die man in die storm, die verpleër) asook die suggestie dat Johannes oor die menswees van die soldate begin nadink. Sy aanvanklike teensin om Engels te lees, verander langsamerhand wanneer

hy onder die bekoring van 'n aanhaling uit *The Tempest* kom, en self meer oor die *Sea Venture* wil uitvind. 'n Veranderende lewenshouding word ook vergestalt deurdat Johannes, in stede van die doodskissie waar die Boer die Kakie oorwin, 'n seilskippie bou. Hierdeur word die aflegging van wraakgevoelens, die vryheidstrewende en opneem van eie verantwoordelikheid geïllustreer. Vir Dawie, wat veel minder van 'n denker is, is dit om 'tewe of hy met vriend of vyand handel dryf. (Indien die verhaal op eietydse problematiek van toepassing gemaak moet word, is dit om 'n individuele besluit te neem en verantwoordelikheid in 'n veranderde politieke situasie te aanvaar.)

Die "lesing" van keurder 2B illustreer egter dat hierdie aanduidings wat die skrywer in 'n verhaal geplaas het, nie noodwendig deur 'n leser raakgesien of geïnterpreteer word nie. Indien aan hierdie keurder se verwagtinge voldoen moet word, sal aanpassings in die teks gemaak moet word. 'n Behoefte aan breër (politieke) perspektief kan egter die verhaal-fokus, en die hantering van realisme in dié teks in die gedrang bring. Desondanks behoort dit moontlik te wees om deur kleiner wysigings groter balans te bring. Dit sal byvoorbeeld nie skade doen as die soldaat onder bespreking wel die redder in die storm is nie. Deur aandag te gee aan die vertelsituasie en die wisseling tussen verteller en fokalisator, kan die effek op die leser en die "boodskap van die teks" ook verander. Wat egter nie uit die oog verloor moet word nie, is dat 'n ander (volwasse) leser, met sy of haar ideologiese beskouinge hierdie selfde teks en karakters anders sal interpreteer. Die interpretasie van die geskiedenis is immers subjektief. 'n Jeugdige leser dra nog nie so swaar aan die ballas van ideologie nie, en lees die verhaal en karakters op sy of haar eie unieke manier. Die skrywer kan die verskillende beskouinge en moontlike interpretasies van die teks teen mekaar opweeg, maar moet uiteindelik aan die betrokke verhaal getrou bly.

#### **7.4.3 Die vertelsituasie: personale fokalisator en koverte verteller**

In *Op Johannes se eiland* tree Johannes as gesigspuntkarakter en personale fokalisator op, met 'n koverte verteller wat die vertelling redigeer. Hierdie is 'n vertelsituasie wat ek reeds meermale gebruik het en waarmee ek gemaklik is – elke verhaal hou egter eiesoortige moontlikhede en beperkinge in wat 'n unieke resultaat tot gevolg het. Die aanwending en kombinasie van tegnieke oefen onder meer 'n invloed op karakters en karakterisering uit.

In Hoofstuk 4 is aangetoon dat, ten opsigte van die opvallendheid/sigbaarheid van die verteller, verskeie variasies moontlik is. Enersyds kan dit voorkom asof daar geen verteller in die verhaal is nie, andersyds kan die verteller oor 'n eie identiteit beskik, gebeure interpreteer en algemene morele waarnemings maak. Hierdie skaal wat tussen "vertellerlose" verhale, koverte en overte vertellers varieer, kan ook beskou word as wisselend tussen suiwer beelding (mimesis) en suiwer vertelling (diëgis).

Die verteller kan deur verskeie tegnieke en stylmiddels minder of meer opvallend word (vgl. Hoofstuk 4). Geskrewe rekords soos briewe en dagboeke, rekords van suiwer spraak, alleenspraak, innerlike monoloog en bewussynstroom kan die illusie van 'n afwesige verteller laat. In koverte vertelling bly die verteller in die skadu, en skep vrye indirekte styl onder meer die indruk dat karakters se eie gedagtes en spraak weergegee word. Stylkenmerke kan verder verklap of verteller- of personeteks ter sprake is. 'n Karakter se denke of spraak blyk byvoorbeeld uit woordorde, onderbrekings, huiwering en beklemtoning, terwyl ekspressiewe uitdrukkings soos uitroepe, vrae, stop- en kragwoorde, herhalings, onderbrekings, ensovoorts, die idiolek van 'n karakter weerspieël. Indien dit aan die verteller toegeskryf word, word die verteller opvallend (overt). Die gebruik van *aannames* is 'n verdere tegniek om 'n karakter se beperkte visie te suggereer. Beperkinge op die verteller, soos onder andere ten opsigte van ruimte en tyd, kan die skyn van onsigbaarheid volhou. 'n Verteller word sigbaar deur ruimtebeskrywing, identifikasie en definisie van karakters, verslag wat die karakters nie dink of sê nie, opsomming en kommentaar.

Om die illusie te skep dat die gebeure regstreeks deur die hoofkarakter beleef word, en hy dus as gesigspuntkarakter of fokalisator optree, moet die verteller in die agtergrond verdwyn (koverte wees). Die nastrewing van 'n koverte verteller bring praktiese probleme mee en het merkbare implikasies vir 'n verhaal. Opsomming is byvoorbeeld onontbeerlik in 'n verhaal. Dit vestig egter ook, soos definisie van 'n karakter, die aandag op die instansie wat die opsomming of abstrahering maak. Daar moet dus 'n ander manier bedink word waarop die inligting oorgedra kan word, soos byvoorbeeld deur gedagtes en herinneringe van die fokalisator, 'n koerantberig of kommentaar deur medekarakters. Heelwat van die kritiek ten opsigte van *Op Johannes se eiland*, hou verband met die spesifieke toepassing van die vertelsituasie en die balans tussen verteller en karakterfokalisator.

'n Verdere aspek van belang is die konstantheid van die vertelsituasie. Dit raak onder andere die verhouding tussen verteller en fokalisator, die aard van fokalisasie en narratiewe afstand. Ten opsigte van narratiewe afstand kan die verteller of karakterfokalisator byvoorbeeld objektief of onbetrokke wees en slegs uiterlike gebeure of handeling beskryf; terwyl tegnieke soos interne monoloog en bewussynstroom, op hul beurt die moontlikheid inhou om diep in 'n karakter se bewussyn in te dring. In dié manuskrip is die perseptuele (sensoriese), psigologiese (kognitiewe en affektiewe) en ideologiese aspekte van fokalisasie hoofsaaklik in Johannes gesetel. Die fokalisasie is ook meestal implisiet, sodat uit die konteks afgelei moet word dat dit Johannes is wat waarneem, dink en onthou.

'n Teksgedeelte moet in konteks beskou word om bogenoemde aspekte te kan identifiseer. Die leser se verwagting, vertrouwdheid met konvensies, die verhouding wat tussen die skrywer en leser geskep word, subjekposisie wat ingeneem word (byvoorbeeld identifisering met karakter), en betrokkenheid in die verhaaldeure, bepaal ook hoe 'n bepaalde vertelstrategie ervaar en beskou sal word. Dit verklaar waarom sommige lesers deur 'n verhaal meegevoer word terwyl ander daardeur koud gelaat word.

Alhoewel die personale fokalisator die individu bevoordeel, dié se ervaring in fokus bring en die moontlikheid tot diep indringing van die gedagte- en gevoelslewe van die karakter bied, het dié enger fokus ook beperkinge. Dit is byvoorbeeld moeilik om hierdie vertelsituasie vol te hou in 'n verhaal wat oor 'n lang tydperk afspeel (15 maande in Johannes se geval). Terwyl uitbeelding dikwels bo vertelling verkies word, benodig dit veel meer ruimte. Hoe langer die tydperk en hoe groter die doek van 'n verhaal, hoe moeiliker is dit om van beelding en 'n "suiwer" personale fokalisator gebruik te maak. Op een of ander wyse moet gebeure opgesom, tersaaklike inligting verskaf en verbande aangetoon word. Dié beperking van die personale fokalisator is waarskynlik een van die redes waarom eie-tydse historiese fiksie neig om die makroskaal historiese gebeure na 'n persoonlike ervaring te reduseer.

Die voortdurende wisselwerking tussen alle elemente van die verhaal, eerder as die vertelsituasie op sigself, bepaal die eindresultaat. Soos 'n hele spinnerak roer as dit op een plek aangeraak word, beïnvloed die verandering van 'n onderdeel méér as slegs die onmiddellike omgewing. Dié verstrengeldheid van vertelstrategie en verhaalelemente kan deur die volgende geïllustreer word:

KV1 (MS1) het gewonder of die eietydse jeugdige wel by die verhaalgegewe sal aanklank vind, veral omdat die verhaalgang traag is en spanning in hoë mate ontbreek. In 'n poging om die leser meer by die verhaal betrokke te maak, het ek etlike wysigings in dié manuskrip aangebring (MS2). Ten einde die leser vinniger in die verhaal in te trek, is gepoog om die tempo in die eerste hoofstuk te versnel en die leser gouer met Johannes se laat identifiseer. Hiertoe het ek onder meer aandag aan die gebruik van die personale fokalisator gegee – die leser moes ervaar dat hy of sy sáám met Johannes in die treinwa is. Gepaardgaande hiermee is deur Johannes se herinnering meer klem op die rede vir deelname aan die oorlog en sy verhouding met sy ma gegee. Die leser – so is geoordeel – behoort begrip te hê vir Johannes se verlange na sy ma, en vir sy pligsgevoel om sy deel in die oorlog te doen. Johannes se persoon en optrede moes so beter ondersteun word.

#

Hierdie relatief geringe klemverskuiwing het egter 'n invloed op die ander karakters gehad. In die aanvanklike manuskrip was 'n toneel tussen die burgers waarin Kosie, Samuel en Dawie sterk gefigureer het en deur beelding aan die leser bekend gestel is. (Vgl. Bylae A – MS1). Die verkorting van die hoofstuk en verskuiwing na Johannes se ervaring en agtergrond het meegebring dat hierdie karakters nie meer so sterk gevestig is nie. Die resultaat van hierdie veranderinge was wel tot voordeel van die vestiging van Johannes en sy ma, maar tot nadeel van die vestiging van ander karakters. Ook elders het hierdie klemverskuiwing die beelding van medekarakters beïnvloed. Kan dit 'n rede wees waarom KV2A hul as vaag ervaar (vgl. Bylae B – MS2)?

(Terloops, die eerste hoofstuk van 'n historiese verhaal stel besondere eise omdat die leser nie slegs ten opsigte van die karakters en gebeure georiënteer moet word nie, maar ook op hoogte van die historiese agtergrond gebring moet word. 'n Mens sou wel hierdie verhaal met 'n opwindende gevangeming kon begin waardeur die leser onmiddellik betrokke sou wees, maar dit kan valse verwagtinge by die leser skep. Met die begin soos dit tans is moes ook van die belangrikste motiewe bekendgestel word.)

Die *voorstelling* van medekarakters word verder ook deur die subjektiewe aard van karakterfokalisasie geraak. In 'n vertelwyse waarin die skrywer poog om 'n karakter se visie en beskouing natuurlik weer te gee, is daar dikwels nie geleentheid om 'n medekarakter te identifiseer en doelbewus te beskryf nie. Indien dit wel gedoen word, moet daar 'n goeie rede voor wees, soos byvoorbeeld met 'n eerste ontmoeting; of moet dit in die aard

van die karakter wees om dit op te merk. In dié manuskrip se geval is gepoog om die leser op 'n "natuurlike" wyse met die karakters te laat kennis maak – só is sommige karakters (mense) vanselfsprekend deel van Johannes se verwysingsraamwerk, terwyl ander op dieselfde tydstip deur Johannes sowel as die leser ontmoet word. Die subjektiewe, beperkende en fragmentariese visie van die karakterfokalisator kan tot vae of ongenuanseerde karakters bydra.

Die behoefte aan realisme en 'n onopvallende verteller bring ook mee dat karakterverandering en karaktergroei moeilik oorgedra kan word. 'n Mens herken selde veranderinge in jouself, en sal nóg minder doelbewus daaroor dink. 'n Jong karakter (fokalisator) sal ook nie noodwendig veranderinge by ander opmerk of beskryf nie. Verandering kan wel uitgebeeld word en van die leser verwag word om self afleidings te maak.

Om die beperkinge van die personale fokalisator te oorkom, kan van direkte beelding gebruik gemaak word, en die waarneming sodoende in mindere mate deur die fokaliseerder gekanaliseer word. Dit kan byvoorbeeld gedoen word deur karakters se voorkoms met handeling te kombineer ("Samuel vee oor sy bles"); dramatisering; dialoog of opmerkings deur medekarakters.

Die mate waarin 'n leser met die karakter saamleef en saamkyk (identifiseer), beïnvloed nie alleen die beeld wat van die karakterfokalisator opgebou word nie, maar ook die persepsie van ander karakters en die ervaring van die gebeure. Só kan die "trae verhaalgang" wat deur keurders ervaar word, onder meer toegeskryf word aan die klem wat op Johannes se ervaring van die gebeure geplaas word. Alhoewel dit onder andere dien om Johannes, deur toegang tot sy gedagte en gevoelslewe, te karakteriseer, kan dit te subtiel oorgedra wees. Van die leser word in hoë mate verwag om self gevolgtrekkings uit Johannes se innerlike en uiterlike handeling te maak – nie noodwendig 'n strategie wat deur 'n jong of haastige leser gevolg word nie. Hierbenewens kan aspekte waarop Johannes sy gedagtes rig en die wyse waarop dit gedoen word, ook moontlik te abstrak vir die jong leser wees om 'n konkrete beeld van die karakter te kan vorm. Die mate waarin skrywer en leser mekaar vind en die leser se voorstellingsvermoë bepaal in hoë mate hoe reëel 'n karakter vir die leser word.

Die personale fokalisator se beperking ten opsigte van plek en ruimte hou praktiese implikasies in wanneer karakters fisies van mekaar geskei word. KV1 vind Dawie se "verdwyning" uit die verhaal onaanvaarbaar en oordeel dat iets vir hom bedink moet word. (Vergelyk ook KV2B se opmerking oor die dramatiese potensiaal van Dawie se oor-swemmery na Johannes.) Hierdie knelpunte waarop die keurders die aandag vestig, kan deur onder meer veranderinge in die vertelstrategie aangespreek word. Deur byvoorbeeld van wisselende fokalisasie gebruik te maak, kan Dawie se ervaring ook in die fokus kom. Ek wil egter nie vir 'n enkele hoofstuk of twee van Dawie as fokalisator laat figureer nie, omdat ek van mening is dat dit nie by die geheel sal inskakel nie, en dat dit ook 'n verskuiwing in die verhaalfokus sal meebring.

Aansluitend hierby lig Keurdersverslag KV2B verskeie situasies uit wat die potensiaal het om meer dramaties te wees. Hierdie keurder voel dat die leser geensins die gebeure en karakteremosies regstreeks ervaar nie, en dat die effek dikwels dié van 'n blote beriggewing is. Johannes se siekte en versorging word onder andere as voorbeeld genoem. Hierdie gedeelte (Bylae B) is doelbewus kripties geskryf om Johannes se siekte, koorsdrome, en geleidelike herstel uit die beeld – met die veronderstelling dat die leser dit ook só moet beleef, en *juis* Johannes se emosies regstreeks sal ervaar. Dat die bedoelings nie noodwendig slaag nie, kan verband hou met die tegnieke wat gebruik is. In sy siekte-toestand is Johannes nie in staat tot geordende denke nie – daar is dus gebruik gemaak van direkte beelding, sonder bemiddeling, "vertaling" of oriëntering deur die karakter-fokalisator of verteller ("vertellerloos"). Ek vermoed dat 'n leser wat in hierdie stadium van die verhaal met Johannes identifiseer, in 'n veel groter mate die emosies en gewaarwordinge sal ervaar. Dit word egter toegegee dat dit nie 'n maklike gedeelte is nie, en 'n relatief ervare leser vereis – 'n jong, onervare leser kan dit verwarrend en vervreemdend vind (vgl. ook hier Cohen in 3.3.2).

Ten besluite: Van die knelpunte waarop die keurders die aandag vestig, kan deur aanpassings en klemverskuiwing in die vertelsituasie aangespreek word. Soos vroeër opgemerk, strek alle veranderinge nie noodwendig tot voordeel van 'n verhaal nie. 'n Moontlikheid wat wel oorweeg word, is om minder aan die selfopgelegde psigologiese fokalisasie (en realisme) verknog te wees. As ek hier kan verslap, sonder om die personale fokalisator as sodanig in gedrang te bring, behoort dit tot 'n makliker leeservaring en duideliker karakters te lei. Waarskynlik sal die verhaal en karakters ook daarby baat om

gebeure wat deur Johannes se herinneringe en deur terugflitse ter sprake kom, eerder regstreeks uit te beeld. Hierdeur kan die beperkinge van die personale fokalisator enigszins opgehef word, en sal Johannes ook meer deur uiterlike handeling uitgebeeld word. Die verhaalomvang en -fokus bring egter mee dat opsomming noodsaaklik is. Dramatisering sal dus tot insidente wat vir die verhaal van belang is, beperk moet word.

#### **7.4.4 Identifisering: Leserbetrokkenheid by karakters**

Die keurdersverslae van *Op Johannes se eiland* wys op 'n leemte ten opsigte van leserbetrokkenheid. Hierdie aspek hou verband met die identifisering met die karakters. Indien 'n leser met 'n karakter of karakters in 'n verhaal identifiseer, deel die leser die ervaringe van die karakter/s en voel hom- of haarself meer deel van die gebeure. Die emosionele impak van die verhaal word sodoende vergroot.

Dit is vir my belangrik dat die leser met Johannes en medekarakters moet meeleeft. Indien 'n mate van identifisering nie plaasvind nie, kan dit tot 'n onbevredigende leeservaring lei. Dit kan byvoorbeeld meebring dat die leser nie die verhaal geniet nie, en daardeur onvergenoegd gelaat word. Dié aspek is veral van belangrik ten opsigte van die jonger leser vir wie die identifisering met karakters 'n belangrike aspek van die leesproses en leeservaring is. Hierteenoor kan volwasse lesers weens 'n gebrek aan identifiseringsmoontlikhede die verhaal bloot as 'n historiese gevallestudie beskou. Dit is nie die effek wat ek met die verhaal wou bereik nie. Aandag aan die identifisering behoort tot voordeel van die karakters en die verhaal te strek.

In Hoofstuk 5 is aangetoon dat die proses van identifisering die resultaat van 'n komplekse wisselwerking tussen teks en leser is en nie aan 'n enkele isoleerbare aspek toegeskryf kan word nie. Dit is wel moontlik om te onderskei tussen faktore wat met die leser (keuse van karakter en ooreenkoms met die leser) en die teks verband hou. By laasgenoemde is die vertelstrategie, gesigspuntkarakter, verteltegnieke en verhaalstruktuur asook die storie (karaktereienskappe, gebeure) ter sprake.

In die manuskrip (MS2) is reeds aandag aan verskeie van die faktore wat identifisering kan bevorder, gegee. Aangesien dit klaarblyklik nie voldoende is nie, sal dit dus nodig wees om te bepaal watter sake meer aandag verdien om sodoende identifiserings-

moontlikhede te verhoog. Wat egter nie uit die oog verloor moet word nie, is dat die keurdersverslae dié van volwasse lesers is wie se taak dit is om krities te lees. Dit is dus nie onwaarskynlik nie dat 'n jonger leser, veel makliker as wat die keurders veronderstel, met die karakters sal identifiseer. Wat ook waar is, is dat historiese fiksie 'n beperkte aanhang het. Ten spyte van die beste pogings om die afstand tussen die historiese tydperk en die leefwêreld van die eietydse jeugdige te oorbrug, sal dit steeds nie aan alle lesers se verwagtinge voldoen nie.

Soos uit die vorige afdeling blyk, bevoordeel die vertelsituasie Johannes in hoë mate. Daar is moeite gedoen om die verhaal uit Johannes se perspektief aan te bied, ervaringe te deel en toegang tot sy gedagte- en gevoelslewe te bewerkstellig. Hy figureer ook deurgaans sentraal in die verhaal, handhaaf verskeie verhoudinge en tree handelend op. Hierbenevens is die verhaal met 'n ouer jeugdige in gedagte geskryf, met die veronderstelling dat dié leser begrip sou hê vir Johannes se onsekerhede wat met volwassewording gepaard gaan. Eienskappe waarmee Johannes toegerus is, en situasies en emosies wat hy moet hanteer, is soortgelyk aan dié van vele jong mense, byvoorbeeld 'n vryheids- en ontdekkingsdrang, onsekerheid oor die toekoms, ontluikende geslagtelikheid en fantasie oor die ander geslag, en morele ontwikkeling. Morele konflik oor byvoorbeeld botsende belange, ervaring van vriendskap en verraad, en verwerking van verlies is algemeen menslike ervaringe. Ongeag die vertelstrategie en die ooreenkoms tussen karakter en leser, wat as bevorderlik vir identifisering beskou word, vind dit nog nie genoegsaam in die verhaal plaas nie.

Daar is reeds aangedui hoe die vertelsituasie aangepas kan word om die probleem van vae karakters en 'n trae verhaalgang aan te spreek. Hierdie wysigings behoort tot voordeel van karakteridentifisering te wees. Die duideliker karakterbeelding gaan ook gepaard met die eienskappe waarmee die karakters toegerus word, hul ervaring en betoning van emosies, en karakterdoelwitte en -motivering – aspekte wat vervolgens aandag geniet.

Die skryfstyl in *Op Johannes se eiland* verwag van die leser om self afleidings oor persoonseienskappe, emosies, motivering en onderlinge verhoudings te maak. Bostaande aspekte van jonk- en menswees word byvoorbeeld grootliks geïmpliseer, en daar word op die leser se kennis, ervaring en intuïtiewe aanvoeling van die karakter en dié se belewing staat gemaak vir 'n volledige beeld. Dié werkswyse en skryfstyl hou waarskynlik verband

met die bewustheid van die genuanseerdheid van menswees en 'n vrees om té opvallend of pedanties te wees. Die resultaat hiervan kan egter tot nadeel van effektiewe karakterisering strek. Alhoewel die karakter vir die skrywer duidelik is, kan die beelding in die teks te subtiel wees. Die leser se verwysingsraamwerk kan ook sodanig van dié van die skrywer verskil dat die beoogde resultaat nie realiseer nie.

Dié waarneming geld ook ten opsigte van karakterdoelwitte en -motivering. Indien 'n leser die behoeftes, begeertes en drome van die karakter verstaan, dra dit by tot begrip vir die karakteroptrede en word identifisering bevorder. In *Op Johannes se eiland* hou die relatiewe vaagheid van doelstellings verband met die historiese agtergrond, verhaaltéma en toepassing van realisme. Die meeste lesers behoort te begryp waarop Johannes uit die gevangenskap wil ontvlug. Lesers vir wie uiterlike handeling baie belangrik is – soos dit met die meeste jong lesers die geval is – sal verwag dat Johannes moet ontsnap, met sy gesin herenig word, en desnoods voortgaan om teen die vyand te veg. Die realiteit van die historiese gegewe én die verhaal is egter anders. 'n Strewe na fisiese vryheid word langsamerhand (as gevolg van persoonlike groei en deur omstandighede gedwing) aangevul deur 'n behoefte aan geestelike vryheid. Die leser wat voortlees bloot om Johannes se vryheid saam met hom te ervaar, sal waarskynlik die einde as onbevredigend ervaar. Wat die saak verder kompliseer, is dat Johannes self nie eens bewus is van sy werklike behoeftes of die verskuiwing van doelwitte nie. Asof dit nie genoeg is nie, bring die kompleksiteit van 'n oorlogssituasie mee dat kollaterale doelstellings ook verander.

Dit is egter wel moontlik, om, sonder kompromis van die verhaaltéma, Johannes se optrede beter te motiveer en só tot beter begrip en 'n aangenamer leeservaring te lei. Ek maak byvoorbeeld betreklik sterk staat op die leser se kennis van die historiese gegewe en die oorwegende gevoel wat teenoor verraaiers geheers het. Die (jong) leser wat nie hierdie agtergrond en volksgeheue deel nie of in staat is om psigologiese insig toe te pas nie, kan Johannes se worsteling met verraad onbegryplik, temerig of té abstrak vind. Sodoende word Johannes se optrede nie as gesubstansieerd ervaar nie, en is die leser nie oor die uitkoms daarvan begaan nie. Hierdie aspek kan konkreter en verstaanbaarder word as die leser Johannes se eie ervaring van verraad aan die vel kan voel. In *Groenpunt* word hul ontsnappingspoging deur die verraad van 'n medegrawer gefnuik. Indien Johannes se aanvanklike vriendskap met en vertrouwe in Schalk Burger meer aandag geniet, en die

ervaring van dié verraad meer intens uitgebeeld word, behoort die leser beter te verstaan waarom Johannes nie as 'n verraaier bekend wil staan nie.

Ten opsigte van karakterdoelstellings is dit ook nodig om in gedagte te hou dat jonger lesers kort- eerder as langtermyn doelstellings begryp. Situasiespanning wat aan konkrete doelstellings gekoppel is, is meer begryplik as 'n vae "speurspanning" wat met abstraktheid van persoonsontwikkeling verband hou – 'n verdere rede waarom dié verhaal nie vir die deursnee 11–14-jarige bedoel is nie.

Ook ten opsigte van karaktereienskappe en emosies speel die spesifieke aanwending van realisme, en die skrywer se geneigdheid om eerder te impliseer as om direk te stateer, 'n rol. In Hoofstuk 5 in daarop gewys dat lesers positiewe karakters verkies en geredeliker identifiseer met karakters wat daadwerklik optree, waagmoed aan die dag lê, 'n duidelike doel voor oë het en 'n positiewe houding teenoor ander en die lewe het. Hierbenewens wek 'n karakter wat in 'n moeilike of onbenydenswaardige situasie verkeer simpatie, en verhoog dit sodoende leserbetrokkenheid. 'n Karakter wat emosie toon, lok ook eerder emosie by die leser uit. Heelwat van hierdie eienskappe en aspekte geld ten opsigte van Johannes. Die historiese gegewe en verhaaltéma bring egter mee dat sy pogings tot fisiese vryheid nie slaag nie. 'n Meer "tradisionele" geromantiseerde verhaal waarin die karakter in sy uitgesproke doelwitte slaag, sal meer in die kraal van die meeste lesers pas, en tot leserbetrokkenheid lei. (Só 'n benadering sou egter waarskynlik nog meer ideologiese vraagtekens by keurders uitlok.)

#### **7.4.5 Die karakters**

Die keurdersverslae het nie in dieselfde mate karakters en karaktervoorstelling hanteer nie.

Aspekte waaraan KV1 aandag gee raak onder meer die vestiging en herkenbaarheid van karakters. Die keurder beveel aan dat van die mindere karakters (Schalk Burger, Albertus; Petrus Laubscher) beter gedefinieer en duideliker voorgestel moet word, en is ook van mening dat Dawie nie uit die verhaal moet verdwyn nie. Karakters kan volgens die keurder in die leser se gedagte verfris word deur verwysing na 'n kerneienskap, byvoorbeeld die "rebel van Ladismith". Die aanbevelings raak sowel die funksie van karakters in die

verhaal as die toerusting en voorstelling van karakters. In die hersiening van die manuskrip is dit in gedagte gehou.

KV2A gee veral aandag aan die toerusting van karakters, soos die geskakeerdheid omtrent reg en verkeerd en Johannes se ervaring van die vyand, asook die taalgebruik van die karakters. KV2B oordeel dat die karakters vaag bly en dat die leser nie die karakters se ervaringe deel nie. Dit blyk dat dié keurder dit veral oor die voorstelling van karakters en die samehang met karakter en gebeure het.

Geeneen van die keurdersverslae het probleme ten opsigte van die keuse van karakters aangedui nie. Die verhaallyn is sodanig gevestig dat daar nie behoefte aan nuwe karakters is nie.

Alhoewel ek 'n goeie idee het oor die karakters, hul persoonseenskappe, motiewe en doelwitte, wil dit voorkom asof dit nie genoegsaam in die verhaal realiseer nie.

Met revisie van die manuskrip het ek, om 'n duideliker beeld van die karakters te vorm, karakterdiagramme getrek. Hierdie karakterprofile was uiteraard nabetrachtend deurdat eienskappe wat tydens die skryfproses ontwikkel is, sterk gefigureer het. Deur dié oefening het ek tot die besef gekom dat daar tog van die karakters is van wie ek relatief min weet – byvoorbeeld die jong Turke op Burtteiland.

Alhoewel dit, weens beperkinge wat verhaalfokus en -omvang stel, nie nodig is om alle karakters in dieselfde mate toe te rus nie, kan planmatige karaktertoerusting tot effektiewer karakterbeelding in die teks lei. Volledige toerusting van karakters kan hulle byvoorbeeld vir die skrywer "lewendiger" maak, en meebring dat hulle as mense en nie slegs funksionele figure nie, in die verhaal gebruik word. Mindere karakters sal op hul beurt daarby baat as die belangrikste of onderskeidende kenmerke geselekteer en gebruik word. Op dié manier kan die leser 'n duideliker voorstelling van die karakter maak.

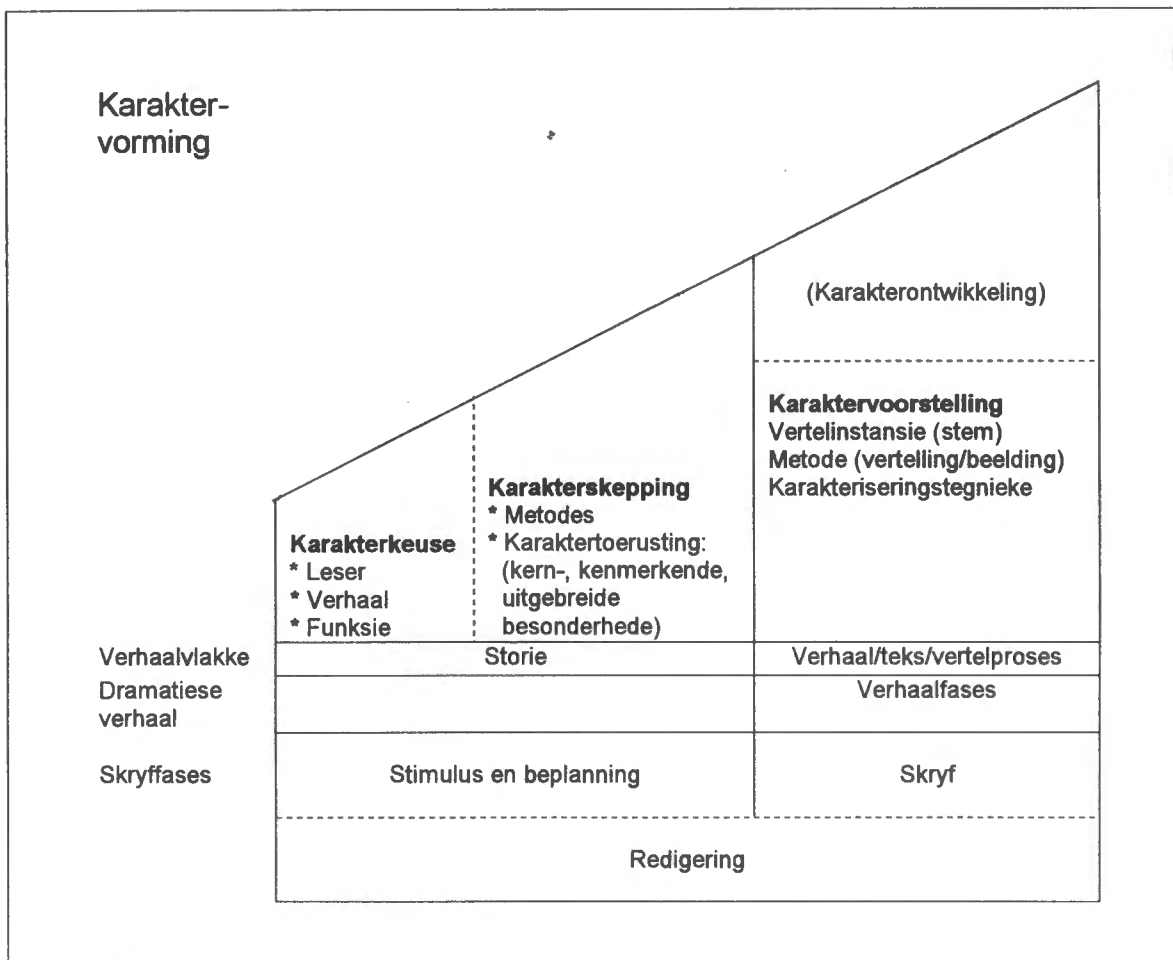
Sowel karakters as verhaal sal daarby baat as die skrywer die karakters vollediger ken en duideliker voorstel.

Vervolgens word die proses van karaktervorming in die redigeerfase prakties toegepas.

## 7.4.6 Karaktervorming tydens die redigeerfase – praktiese toepassing

### 7.4.6.1 Inleiding

Tydens die redigeerfase van 'n manuskrip word daar aandag aan die leemtes gegee, asook aan moontlikhede om dit verder te verbeter. Volgens die skema vir karaktervorming (3.3.6) behels die redigeerfase dat die keuse, skepping en voorstelling van karakters weer ter sprake (kan) kom.



**Figuur 7.1** Skryffases, karaktervorming, verhaalvlakke en die lineêre struktuur van die dramatiese verhaal.

Die verdere toepassing word aan die hand van dié skema gedoen. Daar word bepaal in welke mate die aspek van karaktervorming hanteer is, wát verder aandag behoort te geniet, en hoe dit gedoen kan word. Hoofstuk 1 van *Op Johannes se eiland* word hierna herskryf.

#### 7.4.6.2 Karakterkeuse

Met die keuse van karakter is die teikenleser, die betrokke verhaal en die funksie van die betrokke karakters ter sake. Geeneen van die keurdersverslae het probleme ten opsigte van die keuse van die karakters aangetoon nie. Daar word nie met hierdie redigeringsproses aandag aan karakterkeuse gegee nie. Ter wille van volledigheid, word die karakterkeuse wel toegelig:

Die 16-jarige *Johannes* is die sentrale karakter om wie die gebeure verdig. Teen die einde van die verhaal is hy 17 en 'n half jaar oud – byna volwasse. Met die keuse van Johannes is die potensiële leser reeds in ag geneem.

Die res van die karakters is mense wie se stories met dié van Johannes verweef is. Die karakters wissel van karakters wat Johannes se wedervaringe met hom deel en in 'n mindere of meerdere mate 'n invloed op die verhaalgebeure uitoefen, tot agtergrondfigure. Waar sommige karakters vooraf betreklik volledig uitgedink is, was ander slegs 'n vermoede, en het nog 'n klompie langs die pad uit die krygsgevangeskaar ontwikkel. Benewens die feit dat karakters deel van die historiese tydperk is, is hul nie lukraak gekies nie, maar vervul hulle spesifieke rolle en funksies in die verhaal – waarvan die belangrikste die volgende:

- *Dawie* is Johannes se vriend, ouderdomsgenoot en grootwordmaat. Die vriendskap tussen die twee seuns vorm deel van die intrige. Die verhouding dien ook om agtergrondinligting te verskaf. Dawie se gemaklike aard en aanvaarding van die situasie kontrasteer met dié van Johannes.
- *Meester* is die mentorfiguur. Hy illustreer die betrokkenheid van uitlanders in die oorlog, en verteenwoordig in besonder die Hollandse onderwyserskorps. Met sy Europese agtergrond dien hy as katalisator en bring 'n ander perspektief.
- *Oom Lodewyk*, *Samuel* en *Kosie*, Johannes se tentmaats, belig sy karakter en dra by tot sy persoonsvorming. Dié karakters is ook verteenwoordigend van verskillende ouderdomsgroepe en verhoudings in die krygsgevangenekampe. Oom Lodewyk is veldkornet, die ou man en word 'n plaasvervangende vaderfiguur; Samuel is die versorgende

ouer; Kosie die kind en penkop. Deur verwysings na Samuel se vrou word die oorlogservaring uitgebrei en gekonkretiseer.

- *Koot* stel Katrina aan Johannes bekend, en bied Johannes 'n wyer blik op verhoudingslewe. Sy verbeeldingsvlugte oor Katrina dra by tot Johannes se ervaring van skuld en verraad, maar belig ook die emosionele en geslagtelike ontwikkeling en behoeftes van die jong gevangene.
- Benewens die romantiese interlude, dien *Katrina*, soos die verwysings na ander vroue, eggenotes en verloofdes, om die historiese agtergrond en menslike aspekte daarvan te belig en te versterk.
- *Ander karakters* illustreer die verskeidenheid wat onder die krygsgevangenes aangetref word, dra by tot die verhaalintrige, verskaf agtergrond of inligting en vorm deel van die tapisserie van die lewe. Van dié karakters is bloot agtergrondfigure, terwyl ander sterker geïndividualiseer word. Hieronder is die bittereinders (Wessel, Lood), Kaapse rebelle (Albertus), verraaiers (Piet Langerman), intellektuele (Jannie en Meester), predikante (proponent Postma) en beroepe (Lang Piet, die haarkapper).
- *Johannes se gesinslede* figureer slegs onregstreeks deur enkele briewe, terugflitse en verwysings na hulle. Alhoewel die gesinsbande bydra tot Johannes se agtergrond en sy motivering van optrede, beïnvloed hulle nie die verhaaldebeure regstreeks nie.
- Die *Engelse soldate* verteenwoordig die Britse oormag, gesag en heerskappy. Omdat die konflik in die verhaal dié van Johannes teen homself en die situasie is, is die soldate doelbewus nie verpersoonlik nie, maar dien hulle slegs as verteenwoordigers van 'n groep.

### 7.4.6.3 Karakterskepping

#### 7.4.6.3.1 Bronne van karakters en wyses van karakterskepping

Die karakters het, benewens die verskillende funksies wat hulle in die verhaal vervul, ook op verskeie wyses en vanuit verskillende bronne ontstaan:

- *Johannes* is 'n samestelling van jeugdiges wat in die navorsing raakgeloop is. Van besondere waarde was die dagboek van August Schulenburg waarin die eerstehandse ervaring van 'n jong gevangene verwoord is. Briewe en herinneringsgeskrifte van jong mense het verdere dimensie aan die karakter verleen, terwyl ek ook baie sterk gesteun het op persoonlike ervaring van jeugdiges van dié ouderdom. Ek het my met Johannes vereenselwig en probeer voorstel hoe hy dinge sou ervaar (ek-is-metode).
- Die karakter van *Meester* is hoofsaaklik rondom die figuur van my oupagrootjie gebou. Die karakterkenmerke stem nie noodwendig met laasgenoemde se eienskappe ooreen nie, maar wel die wedervaringe van 'n Hollandse onderwyser wat hom met die Boere vereenselwig het en stelselmatig verafrikaans het. Soos dit met Johannes die geval is, het ek my in sy situasie probeer voorstel.
- Enkele karakters is verwysings na werklike historiese figure, byvoorbeeld *proponent Postma* en *dominee Albertyn*. Hiervoor is historiese verwysings gebruik. Aangesien *proponent Postma* nie 'n sentrale rol speel nie, is sy gesprekke met Johannes fiktief.
- Ander karakters is saamgestel uit gegewens op foto's en in briewe en dagboekaan-tekeninge, asook uit eie waarneming en verbeelding.

Samevattend is 'n kombinasie van metodes aangewend om karakters uit te dink. Dit blyk egter dat die toerusting nie in alle gevalle voldoende is nie. Tydens redigering van die manuskrip word aandag gegee aan die vollediger toerusting van karakters. Die verskillende metodes (projeksie, biografiese metodes, vraelyste, ensovoorts) word dus met die aanvanklike karakterskepping en -beplanning gebruik, maar kan ook in die skryf- en redigeer-fases gebruik word om bykomende inligting te verkry en toerusting te bewerkstellig.

#### 7.4.6.3.2 Karaktertoerusting (Karakterprofiel)

Die karakters kan baat by volledige toerusting en groter genuanseerdheid. Hiervoor word van die drie vlakke van karaktertoerusting gebruik gemaak, naamlik kern-, kenmerkende en uitgebreide besonderhede.

##### a. Kernbesonderhede

Die basiese of kerneienskappe van die karakters hou verband met hul rol in die verhaal. Reeds in die keuse van karakters word verhaalmoontlikhede geskep. Dit illustreer ook die verweefdheid van die skeppingsproses.

Die basiese eienskappe van karakters in die manuskrip is vanselfsprekend, naamlik *ouderdom*, *geslag* en *beroep*. Aangesien die meeste karakters in die verhaal boere was, val die uitsondering hier op (dominee, haarkapper, onderwyser, prokureur). Die sosiale posisie en militêre rang (veldkornet, penkop) dien ook om karakters van mekaar te onderskei. 'n Verdere dimensie word deur die historiese gegewe meegebring deurdat karakters op grond van nasieskap en politieke oortuiging onderskei word. Bloot die feit dat die karakters gevangenes is, impliseer dat hulle aan die Boerekant geveg het en Afrikaners is. 'n Uitsondering op die reël is byvoorbeeld die Hollandse onderwyser. Die herkoms van die karakters en lojaliteit in dié historiese situasie is ook 'n belangrike onderskeidende element, byvoorbeeld Transvaler, Vrystater, rebel of verraaier. Die bepaalde historiese gegewe dikteer in hierdie geval dus in hoë mate die kernaspekte van die karakters.

'n Probleem ten opsigte van die karakters in dié verhaal, is dat almal mans is. Die vroue leef in herinneringe, en uit foto's en briewe. Dit beperk nogal die karakterverskeidenheid en stel eise om die manskarakters te individualiseer.

##### b. Kenmerkende besonderhede

Kenmerkende besonderhede dien om een karakter van die ander te onderskei en te individualiseer. Dit kan onder meer aspekte soos naamgewing, voorkoms, vermoë, spraak, maniërismes en houding behels.

*Naamgewing:* Die gekose name moes binne die historiese raamwerk van die verhaal pas – om hierdie rede oorheers familienaam, en word noemname (Kosie) en byname (Lang Piet) ook gebruik. *Johannes* se naam is doelbewus gekies as "ernstiger" naam om by sy geaardheid te pas, maar ook sinspeling op Johannes van die Bybel en sy eilandervaring. *Dawie* se naam pas by sy "ligter" persoonlikheid. (Hier ondervind ek 'n probleem omdat in die verhaal na 'n ander Dawie, 'n historiese figuur, verwys word. Dit kan verwarrend wees. Dawie sal dalk 'n naamsverandering moet ondergaan. In dié geval sal die toonaard van die naam behou word.)

Met revisie is gepoog om karakters met 'n groter verskeidenheid kenmerkende besonderhede toe te rus – hiervoor is onder andere meer aandag aan detail gegee. Die fisiese voorkoms waarmee karakters toegerus is, hou verband met die ouderdom van karakters, en word onder andere aangedui deur liggaamsbou en -houding en gesigtreke. Die burgers het soortgelyke klere gedra – individualiteit het meer geblyk uit die bykomstighede of persoonlike versorging. Karakters se kenmerkende houding en gewoontetjies onderskei hul ook van mekaar. Meer aandag is gegee aan die spraakpatrone van karakters, terwyl persoonlike fisiese voorwerpe karakters ook meer herkenbaar maak. Die persoonseienskappe van die karakters hou verband met hul rol en funksie in die verhaal. Sommige karakters is net met enkele eienskappe toegerus om 'n kameerol te vervul, byvoorbeeld Lang Piet, die haarkapper.

### **c. Uitgebreide besonderhede**

Uitgebreide besonderhede moet die karakter volledig mens maak. Dit kan behels dat van die kenmerkende besonderhede verder uitgebrei word, asook dat daar, na behoefte aspekte bygevoeg word. Dit kan onder andere die agtergrond en motivering van 'n karakter insluit. Die rol van die karakter in die verhaaldeure, karaktergroei en 'n eie storielyn, is almal fasette wat deel van die uitgebreide besonderhede kan vorm. Op dié manier word verhaal- en karakterbeplanning gekombineer.

Enkele opmerkings met betrekking tot uitgebreide besonderhede in die verhaal:

- *Verhoudings*: Die verhoudinge tussen die hoof- en sekondêre karakters is van belang vir die verhaal. Die belangrikste karakters se onderlinge verhoudings speel 'n groter rol in die verhaalgebeure en word in meer detail beplan.
- *Motivering*: Karakter en ruimte is in die historiese verhaal vervleg. Die verwickeldheid van die oorlogsituasie bring mee dat karakters se motivering nie los staan van die oorkoepelende historiese gebeure nie. Hierdie verhaal speel af in 'n fase waarin die oorlogsituasie toenemend kompleks geraak het. Alhoewel individue om verskillende redes by die oorlog betrokke geraak het (byvoorbeeld plig, dwang, avontuur), was die gemeenskaplike doel daarvan aanvanklik baie duidelik. Die uitmergelende en vernietigende aard van die oorlog het dit egter in gedrang gebring, en uiteenlopende standpunte het tot konflik tussen individue gelei. Hierbenewens het persone dikwels geworstel met stryd tussen persoonlike en politieke doelstellings. Binne dié groot prent van die oorlog, het ook die klein menslike dramas hulle dag tot dag aangespeel. Die hantering en aanvaarding van die gevangeneskapsituasie verskil van mens tot mens – Dawie, Meester, Johannes, Oom Lodewyk, Lood en andere se optrede word elk deur hul eie aard gemotiveer.
- *Agtergrond*: Johannes en Dawie se verlede is baie verstrengel – met Johannes se ervaringe uiteraard die belangrikste. Die verlede van 'n karakter kan ook lig werp op die karakter en sy optrede. Meester se agtergrond is byvoorbeeld hieroor van belang. Die ander karakters, is na gelang van behoefte, elk met 'n "verlede" toegerus – byvoorbeeld Albertus as kaapse rebel; en Lood wat by Magersfontein gewond is. Die onmiddellike verlede van die karakters in die verhaal is, as gevolg van die oorlogservaring, soortgelyk.

#### 7.4.6.3.3 Formaat van karakterprofiel

Die formaat waarop vir die karakterprofiel besluit is, is om 'n tabel ten opsigte van elke karakter op te stel. Die drie vlakke van karakterbesonderhede is onderverdeel in die faktore wat vir 'n spesifieke karakter belangrik is of kan wees. Ter illustrasie word twee voorbeelde gebruik: Dawie en Samuel.

<b>Dawie van der Merwe</b>		
<b>Dominante indruk</b>		
<b>KERN-BESONDERHEDE</b>	geslag ouderdom beroep aard	16-jarige penkop; plaasseun; gemaklike persoon
<b>Toerusting/uitbouing van karakter</b>		
<b>KENMERKENDE BESONDERHEDE</b>	naam	Dawie (Daniël Gerhardus van der Merwe) "ligte" noemnaam om by gemaklike aard te pas
	voorkoms fisies besittings	vaalkop - penkop; grysblou oë; seningrig en taai; bruingebrand; dra 'n bruin/groen geruite pet; verkry later kookgereedskap
	vermoë	beweeglik; ondernemingsgees; werk planmatig met geld
	spraak	gesels maklik; neig om vinnig te praat
	maniëresmes	klap met pet op knie; trek sy mond skeef
	houding	positief; gemaklike persoon; nie kweller nie; goeie humorsin; terggees
<b>UITGEBREIDE BESONDERHEDE</b>		
<b>Eienskappe</b>	vermoëns en vaardighede	sien maklik geleenthede raak; entrepreneurskap en verkoopsvernuf; vaardig met kosmaak; avontuurlustig; goeie kommunikeerder
	gebruiklike reaksies/ persoonlikheid	besluit vinnig; impulsief; gemaklik met sy eie besluite; wroeg nie
<b>Verhoudinge</b>	met vriende	vriendskap met Johannes is belangrik; lojale vriend; gemaklike tentmaat; gewild by ander krygsgevangenes
	met vyand	doen sake met soldate (verkoop pannekoek); soms ook speelse verhouding met dié klandisie; maak van geleenthede gebruik
<b>Motivering</b>		wil maar net die beste maak van die situasie
<b>Verlede</b>		Vrystaatse plaasseun (Jakkalsfontein); uit groot gesin – drie broers, vier susters; Pa op kommando; Ma sorg op plaas; uitgebreide familie woon ook op plaas; bure van die Conradies

**Tabel 7.1** Karakterprofiel van Dawie van der Merwe

<b>Samuel Bothma</b>		
<b>Dominante indruk</b>		
<b>KERN-BESONDERHEDE</b>	geslag ouderdom beroep aard	26 jarige boer; besorgde ouer en eggenoot
<b>Toerusting/uitbouing van karakter</b>		
<b>KENMERKENDE BESONDERHEDE</b>	naam	Samuel Gerhardus Bothma (Boerenaam; standvastigheid)
	voorkoms fisies besittings	kleinerige, netjiese figuur (5'6"); bleskop; sagte bruin oë; netjies op persoon; naaldwerkblikkie
	vermoë	knaphandig; maak dinge reg
	spraak	rustig; bedwing homself as hy te opgewonde raak
	maniërismes	vee oor bles; vee sweet van bles af kyk rond waar Kosies is; opmerkings teenoor Kosie kyk na foto's; lees briewe
	houding	skakel onopvallend in groter groep; aanvaar situasie betreklik gelate ter wille van gesin
<b>UITGEBREIDE BESONDERHEDE</b>		
<b>Eienskappe</b>	Vermoëns en vaardighede	knaphandig
	gebruiklike reaksies/ persoonlikheid/ gedragspatrone	betreklik rustig; gasvry; maak dinge reg; metodies; versorgend; sterk familiebande – ook uitgebreide familie
<b>Verhoudinge</b>	met Kosie	sagte maar ferme dissipline; besorgd oor familie
	met vriende	gee om; belangstellend; versorgend
	met vyand	omstandighede maak dat hy van gesin geskei is; onderdruk wrewel teenoor vyand ter wille van goeie voorbeeld en gesindheid
<b>Motivering</b>	Gesin	besorgdheid oor gesin en toekoms; wil terug wees by gesin
<b>Verlede</b>		gemiddelde boer; gesin: vrou (Bertha); twee dogtertjies (Ansie 3 en Daleentjie 5) en seun (Kosie)

**Tabel 7.1 Karakterprofiel van Samuel Bothma**

#### 7.4.6.4 Karaktervoorstelling

- **Vertelsituasie**

Die vertelsituasie is in 7.4.3 hanteer. Die huidige vertelsituasie word met klemverskuiwing behou.

- **Metode (beelding en vertelling)**

Die metode skakel met die toepassing van die vertelsituasie. Daar word gepoog om die effek van vertelling wat deur Johannes se belewing en herinnering geskep word, te verminder deur groter klem op uitbeelding (wys).

- **Karakteriseringstegnieke**

Sorg word gedra dat die belangrikste karakters in die eerste hoofstuk reeds gevestig word. Karakters moet duidelik wees, en die leser moet 'n beeld van die karakter kan vorm, en reeds in die verhaaluitkoms geïnteresseerd raak.

Om hierin te kan slaag, word van verskeie tegnieke gebruik gemaak. Karakters word direk en indirek voorgestel deur byvoorbeeld hul optrede, voorkoms, motivering, verlede en dialoog. Johannes se gevoelens en ervaring van die ruimte blyk spesifiek. Hy gee ook 'n aanduiding van sy mening en gevoelens oor van die ander karakters.

Daar word gebruik gemaak van kenmerkende eienskappe en die gebruik van detail, terwyl karaktereienskappe deur vergelyking en kontrastering met medekarakters beklemtoon word. Karakters word in die ruimte geplaas of daarmee vergelyk, of reageer daarop, byvoorbeeld Dawie moet *rek* om deur die spleet te kan sien. Deur verskillende tegnieke te gebruik, behoort deur akkumulatie 'n beeld van 'n karakter opgebou te word.

## **7.5 SLOTSOM**

Die karakters en manuskrip (vgl. Hoofstuk 1, Bylae D) het by die wysigings gebaat. Die redigering van die manuskrip aan die hand van die algemene teoretiese bevindinge, en meer spesifiek ten opsigte van die proses van karaktervorming, bevestig die praktiese toepassingsmoontlikhede van die navorsingsbevindinge. Elke verhaal, elke karakter, die betrokke fase van die skryfproses, sal egter 'n unieke toepassing daarvan uitnooi.

## HOOFSTUK 8

### Besluit

*In hierdie hoofstuk word die teoretiese bevindinge saamgevat in die vorm van riglyne.*

#### 8.1 INLEIDING

Ek deel Cart (1996:243:244) se kommer oor die gevare van 'n model en die beklemtoning van genrekenmerke:

"That word 'model' invites inevitable thoughts of *formula*, too. And again, it seems to me that the endless focus that observers of young adult literature have put on mechanical listings of its 'characteristics' invites authors to follow a similar recipe-model; something like this:

"Take one teenage protagonist (fifteen or younger – usually younger); give her/him a story to tell in her/his first-person voice. Keep the number of other characters to a bare minimum and develop their identities sketchily (no room for complexity, you know). Limit the story's time span to a year or less. Fold in an undistinguished setting in a sentence or two and don't refer to it thereafter. Add a lot of pop culture references and brand names. Stir briskly – no time for reflection or introspection – using lots of dialogue and a simple, unadorned, straightforward, colloquial style. Keep it short – no more than 200 pages; kids have short attention spans, you know. Hang the plot on a problem that can – after lots of hints of impending doom – be resolved satisfactorily by the protagonist without adult interference. The experience will change the protagonist forever – and for the better, please. Because downbeat endings are definitely not welcome. Cook until half-baked.

"The insidious effect of stressing such 'characteristics' is to retard innovation and originality, to quash creativity, and to discourage the writing and publication of anything

that does not fit into these molds. Worse, it is based on a lack of respect for the innate abilities of adolescent readers. This focus on defining characteristics has an equally discouraging effect on the criticism of such so-called 'literature'" (Cart, 1996:243-244).

Die gevaar bestaan dat die samevatting van navorsingsresultate tot die oorvereenvoudiging daarvan kan lei. Deur byvoorbeeld die ontwikkelingsfases of leesvoorkeure van 'n bepaalde teikengroep aan te dui, kan die indruk gelaat word dat dit vir elke kind en leser geld; waarnemings betreffende karakterkeuse en -voorstelling kan ook ondeurdag op alle verhale van toepassing gemaak word.

Die besef van die kompleksiteit en verwikkeldheid van 'n studie-onderwerp soos hierdie en die vrees vir die oorvereenvoudiging daarvan, kan 'n verlamende effek op die navorser hê, des te meer omdat 'n vak soos skryfkuns nie deur voorskriftelikheid téén die wese van dit waarmee hy hom bemoei, naamlik die skeppingsproses, durf werk nie.

Tóg is dit so dat kenmerkendhede ten opsigte van 'n bepaalde lesersgroep en literatuurvorm onderskei kan word, en dat dit nie noodwendig tot verskraling van die onderwerp lei, of op minagting van die leser dui nie. Verhale vir kinders en jeugdiges verskil nou maar eenmaal van verhale vir volwassenes omdat die teikenleesers verskil. Lukens (1995:7) stel dit so: "Children are not little adults. They are different from adults in experience, but not in species, or to put it differently, in degree but not in kind. We can say then of literature for young readers that it differs from literature for adults in degree but not in kind." Die doel van hierdie studie was nie om die gemeenskaplike eienskappe ten opsigte van karakters en karakterisering te ondersoek nie, maar juis om hierdie unieke "graadverskil" te bepaal en te beskryf.

Die aanvanklike vermoedens is genoegsaam deur die navorsing bevestig sodat die bevindinge hiervan as teoretiese raamwerk kan dien. Empiriese navorsingsresultate, literatuurstudies, skryfhandleidings, en die bestaande genrekorporus, bevestig dat 'n lesersgroep van 11–14-jaar 'n kenmerkende profiel vertoon, dat karakteristieke genrekonvensies aangetoon kan word, en dat daar faktore is wat besonder ter sake is vir die keuse, skeep en voorstelling van karakters in verhale vir dié teikengroep.

Hierdie bevindinge word geensins as die alfa en omega voorgehou nie. Vir sommige skrywers kan die beginsels wat deur dié navorsing uitgelig word, so vanselfsprekend wees dat dit vreemd, en selfs beklemmend, kan wees om dit uitgespel te sien. 'n Skrywer pas dikwels intuïtief sekere beginsels toe. Novakovich (1995:228) merk immers op: "Intuition often simply means an internalized technique so that you don't have to deliberate over what to do." Vir ander skrywers kan die bevindinge tot helderheid lei en kan dit die skryfproses vergemaklik. Beginnerskrywers kan dit as verwysingspunt gebruik van waaruit 'n eie benadering en werkswyse kan ontwikkel. Elders sê Novakovich (1995:54): "I think it's silly when a writer assumes that his method is the method for 'all writers'. However, it is good to learn what approaches exist, to try them all, and then to see which works best for you."

Die navorsingsresultate het verskeie toepassingsmoontlikhede. Die bevindinge kan in die onderrig van skryfkuns benut word, vir die individuele skrywer as verwysingsbron dien, en deur keurders en uitgewers gebruik word om manuskripte te evalueer en leiding aan skrywers te gee. Die beginsels kan ook aangepas word om riglyne vir die skep van 'n spesifieke tekstipe en afgebakende lesersgroep te verskaf. In Hoofstuk 7 het die teorie as agtergrond en basis vir die redigering van 'n eie manuskrip gedien.

Die bevindinge kan verder op verskeie maniere gestruktureer word. Wat hierop volg, is 'n vereenvoudigde samevatting en toepassing van die navorsingsresultate. Die bedoeling is dat dit verstaanbaar en toeganklik moet wees sonder dat te veel teoretiese agtergrond nodig is. Dié hoofstuk moet egter steeds in samehang met die navorsingsgeheel beskou word. Vir 'n vollediger beeld sal dit vir die leser nodig wees om na die spesifieke hoofstukke terug te keer of om self verdere bronne te raadpleeg. Dit is ook belangrik om te onthou dat *karakter* slegs een van die aspekte van 'n verhaal is, en nie in isolasie bestaan nie.

## **8.2 DIE KEUSE, SKEP EN VOORSTELLING VAN KARAKTERS IN VERHALE VIR 11–14-JARIGES**

### **8.2.1 Inleiding (2.2.1; 2.2.2)**

'n Persoon beweeg deur verskeie lewensfases. Tussen kindwees en volwassenheid word die adolessente-fase onderskei. Die definiëring en beskouing van hierdie lewensfase is sterk kultureel gebonde en ideologies gelaai, wat meebring dat die term sowel as die fase

waarna dit verwys, dikwels gestereotipeer en selfs gestigmatiseer word. Veranderende mens- en kindbeskouinge lei tot die bevraagtekening van bestaande klassifisering en 'n behoefte aan vars terminologie. Hierdie tendens word ook weerspieël in die verwysing na literatuur vir dié teikengroep; vergelyk byvoorbeeld terme soos *tienerverhale*, *jeugboeke* en "*young literature*".

Die term *jong volwassenene* word toenemend vir hierdie lewensfase gebruik. Waar dié term aanvanklik na die ouer adollesent (14+) verwys het, het die gebruik daarvan sodanig uitgebrei dat dit ook die vroeë adollesent (11–14) insluit. Die klem wat hierdeur op die *volwassenheid* geplaas word, kan myns insiens egter meebring dat die *kindwees* van die jeugdige misken word en die unieke aard van die groep sodoende misgekyk word. Die segment waarop dié studie fokus, is die vroeë adollesensie wat geassosieer word met die eerste fase van abstrak-kognitiewe denke. Om die geladenheid van die term *adollesent* te vermy, om nie deur sogenaamde *volwassenheid* mislei te word nie en om nie tussen die veeltal benaminge vir die literatuur vir dié groep verstrik te raak nie, is dus eerder verkies om 'n neutrale verwysingsterm te gebruik, naamlik die *11–14-jarige*. Dié ouderdomsgroep bevind hulle gewoonlik in die vyfde tot agste skooljare.

Uit die aard van die saak bestaan daar veel variasie ten opsigte van 'n bepaalde ouderdomsgroep. Meisies bereik ontwikkelingsmylpale byvoorbeeld vroeër as seuns, sodat sommige 10-jariges met gemak in die profiel pas en sommige 14-jariges uitval. Hierbenevens word groot individuele verskille opgemerk. Waar party 13-jariges nog pure Trompie is, is ander lankal wêreldwyse Don Juans. Die verwysing "11–14-jarige" dien dus slegs as 'n breë verwysing na 'n lewens- en lesersgroep wat hulle tussen "kind" en "jongmens" bevind. Ten spyte van onderlinge individuele verskille, is dit wel so dat algemene ontwikkelingstendense by die lewensfase aangetoon kan word – kenmerke wat vir die skrywer vir hierdie groep van belang kan wees

### 8.2.2 Die teikengroep (2.2.3)

Wat maak die 11–14-jarige uniek? Waarom is dit waardevol dat die skrywer insig in dié lewensfase het, en watter implikasies kan dit inhou vir die keuse, skeep en voorstelling van karakters in verhale vir dié teikengroep?

Verskeie terreine van ontwikkeling word onderskei, waar onder kognitiewe, affektiewe, sosiale, morele en liggaamlike ontwikkeling.

Ten opsigte van die *kognitiewe (denk-) ontwikkeling* bevind die 11–14-jarige hom- of haarself, aldus Piaget, in die aanvangsfase van abstrak-operasionele denke. In die konkreet-operasionele denkfase wat dié stadium voorafgaan, is die kind van konkrete denke afhanklik en neig om probleme in isolasie te hanteer. Hierteenoor het die formeel-operasionele denker 'n goed ontwikkelde begrip van oorsaak en gevolg en is hy of sy in staat om teorieë en hipoteses in die oplossing van probleme te gebruik, verskeie intellektuele denkvaardighede gelyktydig te benut, en wetenskaplik te redeneer. Ontwikkeling van abstrakte denke bring ook mee dat die jeugdige tot introspeksie in staat is en oor eie denke en gevoelens kan dink en dit kan analiseer.

Nóú verwant aan kognitiewe ontwikkeling is die *sosiaal-kognitiewe begrip*. Waar 'n jonger kind homself en ander in terme van fisiese voorkoms, besittings en handeling beskryf, verwerf die adolescent toenemend die vermoë om psigologiese dimensies in homself en ander te herken en as vergelykingsbasis te gebruik. Die jeugdige begin insien dat ander se visie en siening van syne verskil, en kan hom- of haarself in 'n ander se posisie indink, hy of sy kan afleidings maak oor ander se gedrag, en besef dat uiterlike gedrag en innerlike motivering nie noodwendig ooreen kom nie. Gepaard hiermee begin die jeugdige 'n eie teorie oor mense se persoonlikhede vorm. Bogenoemde is afhanklik van die toenemende vermoë tot abstrakte redenering. Oor die algemeen verwerf dogters vroeër die vermoë om afleidings en gevolgtrekkings oor sosiale gedrag te maak. Seuns bly langer aan die fisiese, konkrete en uiterlike gebeure gebonde.

Die *affektiewe en sosiale ontwikkeling* van die 11–14-jarige bring mee dat portuurgroep 'n toenemend belangrike rol in die jeugdige se lewe speel en konformiteit met, en gewildheid in die groep as baie belangrik beskou word. Die bemeestering van sosiale vaardighede en die vind van 'n eie identiteit vorm deel van die lewensfase. Aanvanklik is groepe streng geslagsgekoppel, maar 'n belangstelling in die ander geslag vanaf graad 7 of 8 lei tot die deel van aktiwiteite soos partytjies en fliek. Enkelgeslaggroepe bly egter naas deelname aan die groter groep voortbestaan. Die geleidelike vergroting van die leefruimte en selfstandigwording bring veranderinge ten opsigte van ouer-kind-verhouding.

Die 11–14-jarige bevind hom- of haarself ten opsigte van *morele ontwikkeling* grootliks in die konvensionele fase, met twee subfases wat onderskei word, naamlik interpersoonlike ooreenstemming en wet-en-orde oriëntasie. Interpersoonlike ooreenstemming ("goeie seun/oulike meisie oriëntasie") gee voorkeur aan gedrag wat ander help en plesier en daarom goedgekeur word. Gedrag word beoordeel volgens die goeie bedoeling van die dader en nie die uitkomst nie. Konformiteit ten opsigte van stereotipiese beskouinge is kenmerkend. Die tweede fase staan bekend as "wet-en-orde oriëntasie". Hier is die oriëntasie gerig op outoriteit, vaste reëls en die instandhouding van sosiale orde. Om jou plig te doen, respek vir outoriteit te betoon en bestaande sosiale orde te onderhou, word as korrekte gedrag beskou. Die jeugdige in dié fase het ook baie sterk idees van wat as 'n regverdige wêreld beskou word.

Die *fisiese ontwikkeling* wat die aanvang van die adolessente-fase aandui, staan as puberteit bekend. Die tempo van liggaamlike ontwikkeling van die 11–14-jarige verskil opvallend tussen geslagte, sowel as onderling tussen lede van dieselfde geslag. 'n Opvallende belangstelling in voorkoms en liggaamsbeeld word gevind, en liggaamlike vermoë en prestasie is van groot belang. Vroeë en laat rypwording het ook 'n invloed op die individu, terwyl seksuele ontwaking sy eie kompleksiteit meebring.

Alhoewel hierdie ontwikkelingsfases onafwendbaar deel van die volwassewordingsproses is, manifesteer dit in elke individu op unieke wyse. Verstandelike en fisiese ontwikkeling hou byvoorbeeld nie regstreeks met mekaar verband nie. Die persoonlike omstandighede, gesinsagtergrond, sosiale en kulturele ruimte speel ook 'n baie groot rol in wie of wat die jeugdige is. Hierbenewens het elkeen ingebore en aangeleerde eienskappe en talente, en ontwikkel elk 'n unieke persoonlikheid. Dis 'n eng beskouing om te reken dat alle kinders van dieselfde ouderdom noodwendig dieselfde eienskappe en belangstellings het.

Die *behoefte* van die jeugdige, of *lewenstake* wat bemeester moet word, is 'n verdere aspek wat dikwels aangeraak word. Die beskouing van sodanige behoeftes of -take is ook kultureel gekoppel en hou met 'n bepaalde kind- en menssiening verband. *Ontwikkelingsbehoefte* behels byvoorbeeld 'n behoefte aan fisiese aktiwiteit, bevoegdheid en prestasie, selfdefinisie, kreatiewe uitdrukking, positiewe sosiale interaksie met portuurgroep en volwassenes, struktuur, duidelike grense en betekenisvolle deelname (Cart, 1996:29). *Ontwikkelingsstake* kenmerkend aan adolessensie is die handhawing van verhouding met die

portuurgroep, verwerwing van geslagsrol, aanvaarding van voorkoms en liggaamlikheid, verwerwing van emosionele onafhanklikheid van ouers en volwassenes, voorbereiding vir die huweliks-, gesins- en beroepslewe, en verwerwing van 'n eie waardesisteem. Hierdie behoeftes en take word ook soms in verband met leesbehoefte en -voorkeure gebring.

Dis nodig en belangrik dat die skrywer kennis dra van die lewensfase waarin die teikenleser hom of haar bevind. 'n Skrywer se siening van die leser bepaal immers hoe 'n verhaal en die karakters daarin aangepak en aangebied word. Hierbenewens kan hierdie kennis van waarde wees wanneer karakters uit dié ouderdomsgroep in 'n verhaal optree en aan realistiese kriteria moet voldoen. Dit impliseer nie dat die skrywer 'n psigologiese studie van die jeugdige moet maak nie, maar eerder dat hy of sy deur herinnering, ervaring met jeugdige en met die ore op die grond, insig in die eiesoortige aard van die teikengroep moet hê.

### **8.2.3 Die teikenleser (2.3.2 – 2.3.6)**

Soos volwassenes, verskil kinders se leesgewoontes onderling. Waar sommige kinders moeilik van 'n boek weggelok word, kan ander nie met 'n span osse *by* 'n boek gekry word nie. Dit is dus vanselfsprekend dat leesvaardigheid en leeservaring van ouderdomsgenote opmerklik onderling kan verskil.

Benewens leesvaardigheid en -ervaring, is die leesmotivering, -strategie en -belangstelling van die teikenleser ook vir die skrywer van groot belang aangesien dit die wyse waarop karakters gelees en verstaan word, raak.

Lees behels 'n aktiewe proses waarin die leser saam aan 'n teks skep. Om hiertoe in staat te wees, moet die leser, benewens meganiese leesvaardigheid, ook literêre en lewenservaring na die werk bring. Alhoewel alle tekste van 'n leser verwag om afleidings te maak, verskil die aard van die verwagting heelwat van teks tot teks. Waar sommige tekste 'n geslote struktuur, relatief min oop plekke het, en nie van die leser veel betrokkenheid verwag nie, verg ander dat die leser deur aktiewe deelname en insig tot betekenisgewing moet bydra. Die betekenis wat die leser moet aflei of invul, behels die begrip van taal en sintaks, woordbetekenis, kennis van hoe 'n teks werk, persoonlike en literêre betekenis, en verwysings na ander tekste en gebeure. In 'n dialoogsituasie moet die leser byvoorbeeld spraakhandelinge verstaan, sosiale en kulturele gebruike verstaan, en met literêre of genre-

konvensies vertrouwd wees. Hieruit volg vanselfsprekend dat 'n jonger leser wat nog nie oor die nodige vaardigheid en kennis beskik nie, nie in staat is om tot die verwagte gevolgtrekkings te kom nie. Wat 'n ervare leser maklik kan begryp, sal moontlik vir die jonger leser eksplisiet oorgedra moet word.

Die 11–14-jarige beskik gewoonlik oor 'n betreklik uitgebreide woordeskat en goeie meganiese leesvermoë, terwyl hoër vlakke van betekenisgewing (konnotasie, intertekstualiteit en generiese verwagting) oor 'n wyer spektrum lê. Beperkte lees- en lewenservaring kan by die jong en ontwikkelende leser tot gevolg hê dat sommige afleidings nie gemaak sal word nie (oop plekke nie ingevul word nie), en dat die leesresultaat om hierdie rede kan verskil van dit wat die skrywer in gedagte gehad het.

”

Die individuele leeservaring word verder deur 'n verskeidenheid faktore beïnvloed. Van dié faktore hou verband met die *leser* (geslag, ouderdom, opvoeding, belangstelling, omstandighede, graad van leesvaardigheid, verwagting, agtergrondkennis, eie ervaring, assosiasies, persoonlikheid); en ander met die *teks* en die verhouding wat met die leser gestig word (genre, vertelstrategie, moeilikheidsvlak, literêre tegnieke, ensovoorts).

Van besondere belang vir die skrywer is die wyse waarop jeugdige verhale lees, afleidings oor karakteroptrede en motivering maak en met karakters identifiseer.

'n Verskeidenheid leesstrategieë en -tegnieke kan aangetoon word. Kinders maak hoofsaaklik van *storiegerigte lees* gebruik, wat beteken dat hulle neig om op intrige, karakter en gebeure te fokus en die diskoers waardeur dit aangebied word, te ignoreer.

Verskeie studies toon dat kinders se vermoë om afleidings oor karakters se motivering, gevoelens en denke te maak, op soortgelyke wyse as sosiaal-kognitiewe begrip ontwikkel. Dit bring mee dat kinders nie in staat om tot afleidings oor karakters (optrede, motivering, aard) te kom indien dié interpersoonlike vaardigheid nog nie verwerf is nie. Jonger lesers is meer geneig om op karakters se fisiese optrede, gevoelens en korttermyn doelwitte te konsentreer. Handeling en gebeure is regstreeks waarneembaar en dus meer opvallend en konkreet – en vir die jong leser begryplik. Hierteenoor is innerlike gesteldheid nie regstreeks waarneembaar nie, minder opvallend en dus abstrakter. Die vermoë om psigologiese afleidings te maak, en langtermyn doelwitte te begryp, verg dus 'n hoër vlak van

kognitiewe en sosiaal-kognitiewe denke. Hierdie hou beslis implikasies vir die skrywer in. Indien menslike gedrag, motiewe en doelstellings té abstrak is of té subtiel in 'n verhaal voorgestel word, sal die jong leser nie in staat wees om die nodige afleidings oor karakters te maak nie. Om van 'n graad 5-seun te verwag om 'n subtiele verhaal oor menslike emosies te lees, te verstaan en te geniet, is véél gevra.

Alhoewel lesers met goeie *interpersoonlike begrip* persone se handeling en motivering beter begryp, word dié vaardigheid nie noodwendig na die leesproses oorgedra nie. Waar 'n leser in 'n formele onderrigsituasie onder aansporing van 'n onderwyser sekere afleidings kan maak, word dit nie sonder meer na ontspanningslees oorgedra nie. Verskeie faktore dra daartoe by of 'n leser wel sosiaal-kognitiewe prosesse en kennis in die leesproses gebruik. Van hierdie faktore is onder méer die sosiale invloede van die skool en huis, leesmotivering, leesstrategie, leesomstandighede, emosionele ingesteldheid, literêre belangstelling, of daar van die storie gehou word, individuele voorkeure en leesvaardigheid. Lesers met hoë interpersoonlike kompleksiteit toon 'n belangstelling sowel in mense se optrede en motivering as dié van literêre karakters. Hierdie lesers het 'n groter belangstelling om die verhaal met ander te bespreek en vergelyk, as daarin of die verhaal geslaag het om hul te betrek. Lesers met 'n laer kompleksiteit van interpersoonlike begrip is eerder begaan oor 'n interessante intrige en persoonlike reaksie op die verhaal as oor literêre interpretasie en analise.

Navorsing toon aan dat die teikengroep in besonder *met karakters identifiseer* en dat dit 'n belangrike rede is waarop verhale gelees en geniet word. Die leser wat hom in die vroeë stadium van abstrak-operasionele denke bevind, maak oorwegend van die CAM-leesstyl gebruik wat behels dat karakters as werklike mense beskou word en nie bloot as karakters geanaliseer word nie. Die leser raak (dikwels intens) by die karakters en hul wel en weë betrokke. Hierdie identifisering met karakter kan verskillende vorme aanneem – die leser kan byvoorbeeld die avonture as onsigbare karakter meemaak, hom- of haarself in die plek van die karakters stel, en die self in die karakter projekteer. Waar jonger lesers eerder geneig is om met uiterlike karakterhandeling te identifiseer, is ouer lesers ook tot empatiese en gevoelsmatige identifisering in staat. Seuns sal waarskynlik langer met die uiterlike handeling identifiseer, terwyl meisies vroeër tot empatiese identifisering geneig is. Verskille in leesvoorkeure kan onder andere hierdeur verklaar word. Meer leeservaring

en kognitiewe ontwikkeling bring mee dat die leser later van 'n verskeidenheid leesstrategieë gebruik kan maak wat volgens behoefte afgewissel kan word.

Gewildheid van verhale kom en gaan, en alhoewel lysies van leesvoorkeure 'n wannerstelling kan skep, bevind navorsers dikwels soortgelyke tendense ten opsigte van *leesvoorkeure*. Verhale waarvan uiterlike gebeure, aksie, avontuur, raaisels, spanning en die bonatuurlike 'n belangrike onderdeel is, geniet 'n groot aanhang. Meisies ontwikkel vroeër 'n belangstelling in verhale oor die huis- en gesinslewe, hantering van verhoudinge en romanses. Waar sommige 12- en 13-jarige meisies tienerromanses verslind, wil die meeste seuns van dié ouderdom nie daarmee dood gesien word nie. Leesvoorkeure hang ook dikwels saam met sosiale eise. Boeke word soms onder mekaar versprei en kan só tot die aanvaarding deur, en status in 'n groep bydra. Om nie te lees nie, kan op sy beurt in ander vriendskapsgroepe as die norm geld.

Hieruit volg dat kinders as lesers onderling verskil ten opsigte van leesbehoefte, vaardigheidsvlakke en leesstrategieë. Dié lesersverskeidenheid bring mee dat daar nie net een benadering ten opsigte van karakters is wat vir alle lesers geld nie. Waar die een leser 'n eenvoudige, duidelik gedefinieerde karakter verkies, is 'n ander op hul beurt in staat om karakternuanses raak te sien en te waardeer. Die skrywer kan wel, met die beoogde leser en gewenste leesresultaat in gedagte, die hantering van karakters aanpas.

#### **8.2.4 Vanweë die leser: kind-, mens- en wêreldbeskouing (2.4; 5.3.2)**

Verhale vir jeugdige bestaan nie in isolasie nie, en kan nie losgemaak word van die lewensbeskouing van die gemeenskap en skrywer nie. Vanweë die opvoedingsverhouding tussen volwassene en kind, word eise en verwagtinge aan die literatuur vir die jeugdige gestel wat regstreeks of onregstreeks 'n invloed op die verhale en die karakters daarin uitoefen.

Mense verskil onderling oor wat die doel en funksie van literatuur is, tog word die verwagting dat literatuur van waarde kan wees, wyd gekoester. Oor die aard van dié voordeel is daar egter uiteenlopende menings. Verhale is byvoorbeeld waardevol om die kind te leer lees (dus bloot meganies); om plesier en vermaak te verskaf; inligting oor te dra; tot

insig in mense en positiewe menseverhoudings by te dra; as terapeutiese hulpmiddel te dien, en om individue en die samelewing te beïnvloed.

Die heersende beskouinge oor die kind word onder meer weerspieël in die hantering van, en reaksie op, die leesstof vir dié groep. Sodanige sieninge blyk byvoorbeeld uit direkte en indirekte sensurering van literatuur, byvoorbeeld deur die aanvaarding van manuskripte vir publikasie; bemarking en propagering van sekere tekste; die reaksie wat verhale in die pers en gemeenskap uitlok; en kanonvorming. Die skrywer moet daarvan bewus wees dat verhale en karakters in die eerste plek nie deur die teikenleser gekeur word nie, maar deur volwassenes met 'n bepaalde siening van die kind, en wat vir hom gewens is.

Die karaktersverskeidenheid en onderlinge verhouding, die stereotipering van groepe, karakterbalans, uitbeelding van helde en skurke, ensovoorts, word nie slegs deur die verhaal en die skrywer bepaal nie, maar ook deur die gemeenskap waarin 'n skrywer sy ambag beoefen. Die bepaling van lesersgroepe (jong volwassenes, jeug, tieners, kinders) en die benaminge vir die literatuur, (kinderboek, adolessente-literatuur, jeugverhale, ensovoorts) verklar 'n spesifieke kind- en mensbeskouing.

Ook die skrywer se beskouing van lees en literatuur en die kind blyk uit sy skryfwerk. Die gekose verhaalsoort of genre gee 'n aanduiding van die skrywer se intensie, byvoorbeeld of die verhaal vir blote vermaak bedoel is, of kennisuitbreiding daarmee beoog word, ensovoorts. Die verhaaltéma, verhouding wat met die leser opgebou word, tegnieke wat gebruik word, en so meer, verskaf 'n verdere aanduiding van wat die skrywer van sy leser dink en verwag. Alhoewel nie noodwendig regstreeks nie, het bogenoemde aspekte beslis 'n invloed op karakters. Die keuse van karakters is 'n aanduiding van die skrywer se werklikheidsiening, terwyl die eienskappe waarmee die karakters toegerus word en die wyse van voorstelling hierby aansluit. Alhoewel die werklikheidsbeskouing van 'n skrywer meestal onbewustelik in 'n werk neerslag vind, kan die skrywer ook bewustelik 'n bepaalde werklikheidsvisie in die teks oordra – dit word gewoonlik in die karakters vergestalt.

### **8.2.5 Die verskillende genres en genrekonvensies (4.4.2; 6.1–6.5)**

Een van die redes waarom KJV moeilik definieerbaar is, is omdat die grense en aard daarvan voortdurend verskuif. So neem KJV dikwels temas en genres vanaf volwassene-

literatuur oor, en ontwikkel eienskappe of konvensies wat vir 'n korter of langer tydperk geld. Sommige konvensies word baie sterk met 'n sekere verhaalsoort vereenselwig en vorm deel van die leser se verwagting van 'n teks. Van dié patrone raak die karakters in die verhaal. Aangesien 'n skrywer nie in 'n lugleegte werk nie, maar binne 'n sekere tradisie, moet die skrywer op hoogte wees van die genrekonvensies wat 'n invloed op karakterkeuse, skeep en voorstelling het.

Twee hoof benaderingswyses – realisme en fantasie – kan in KJV onderskei word. Realisme het sedert die sestiger- en sewentigerjare 'n baie belangrike rol gespeel. Die jongste tyd bring weer 'n nuwe hantering in die kombinasie van realisme en fantasie mee, byvoorbeeld in wetenskapsfiksie en rillerverhale. 'n Romantiese benadering word ook soms onderskei, wat 'n aanduiding verskaf van hoe die realisme hanteer word.

Hierbenewens is daar sekere vorme en patrone wat herhaaldelik in KJV voorkom. KJV maak oorwegend gebruik van die vorme van sluiting en die Bildungsroman. Die Soektog ("quest") is 'n vorm en tema wat dikwels met die Bildungsroman gekombineer word, en wissel van 'n fisiese soektog of geheim wat ontrafel moet word, tot die vind en aanvaarding van 'n nuwe identiteit of lewensrol. Aangesien karakters en die verhaallyn met mekaar verband hou, het die gekose vorm 'n invloed op karaktermoontlikhede.

Die gebruik van jonger sentrale karakters en die relatiewe afwesigheid van volwassenes, is konvensies ten opsigte van karakterkeuse wat sterk figureer. 'n Jonger karakter wat aan homself, of aan sy eie vaardighede en vernuf oorgelaat word, skeep meer avontuurmoontlikhede, plaas die jong karakter in die sentrum van die verhaal en vergroot die moontlikheid tot identifisering. Alhoewel ouer karakters wel voorkom, verdig die gebeure gewoonlik om 'n jeugdige karakter. Dierekaracters bied ook heelparty unieke moontlikhede in KJV.

Die keuse en gebruik van 'n vertelstrategie hou nou verband met die betrokke subgenre of tekstipe. Karaktervoorstelling word hierdeur beïnvloed. Die gebruik van 'n jeugdige eerstepersoonsverteller is byvoorbeeld 'n konvensie wat sterk in eietydse realistiese fiksie (die "young adult novel") figureer, en verder ook in ander verhaaltipes neerslag gevind het. Historiese verhale, avontuurverhale, fantasie, reeksverhale, ensovoorts, word deur elk deur eiesoortige benaderingswyses, vertelstrategie en karakterverskeidenheid gekenmerk.

In sommige verhaalsoorte is dié konvensies betreklik vas en verwag die leser dat sekere karakters in die verhaal sal voorkom en voorspelbaar sal optree; in ander figureer die konvensies nie so prominent nie. Historiese verhale toon heelwat konvensies van realisme. Wat opvallend is, is die gebruik van 'n personale fokalisator en die neiging om makrogebeure op die vlak van persoonlike ervaring te laat plaasvind. Fantasie maak in mindere mate van die personale fokalisator gebruik. Die eise van 'n ronde karakter en karakterontwikkeling wat dikwels aan realisme gestel word, figureer nie so sterk in fantasie nie – karakters hoef nie aan realistiese kriteria te voldoen nie, maar moet wel binne die verhaalwerklikheid oortuig. Avontuurverhale volg dikwels 'n geromantiseerde benadering, met duidelike onderskeid tussen karakterrolle, eendimensionele toekenning en uitbeelding van karaktereienskappe, ensovoorts. Bewustheid van die kompleksiteit van menswees en 'n aandrang op politieke korrektheid, bring egter mee dat duidelike onderskeidings tussen karakters soos die tradisionele skurk en held vervaag. Die herken- en voorspelbaarheid van karakters word hierdeur in die gedrang gebring.

Reeksverhale is dikwels 'n gewilde leeskeuse van die teikengroep. Die vorm en inhoud van dié verhale sluit in 'n hoë mate by die behoeftes van 'n jong leser aan. Sodanige verhale word gewoonlik gekenmerk deur opwindende en uiterlike gebeure wat die leser nie slegs kan volg en verstaan nie, maar ook kan beleef. Die verhaalstruktuur is grootliks geslote as gevolg van die voorspelbaarheid van die gebeure, verhaalintrige en karakters. Die taal en styl is betreklik konvensioneel, wat sodoende die aandag op die gebeure en nie die teks self nie, vestig. Karakters is gewoonlik herkenbaar en duidelik uitgebeeld. Besware ten opsigte van reeksboeke hou dikwels verband met stereotipiese uitbeelding en die gebrek aan karaktergeskakeerdheid. Reeksverhale bied egter deur die skryfstyl, bekendheid van die karakters, eienskappe waarmee hulle toegerus word, en soortgelyke leefwêreld as die teikenleser, geleentheid vir die leser om met die karakters te identifiseer.

#### **8.2.6 Die vertelstrategie, vertelsituasie en vertelinstantie (3.2.4.2.2; 4.4; 4.5)**

Die manier waarop 'n verhaal vertel word, oefen 'n sterk invloed op die wyse en moontlikhede van karaktervoorstelling uit.

Die vroeëre verhouding tussen skrywer en leser, naamlik dié van 'n alwetende en alwyse volwassene wat van bo af vertel en 'n kinderleser sodoende vermaak of opvoed, het in

onguns verval. Hierdie vertelstrategie is grootliks vervang met 'n "gelyke" verhouding tussen die implisiete skrywer en leser. Die outoritêre verteller wat van buite die verhaal optree, het plek gemaak vir 'n vertelwyse waarin die oogpunt en ervaringsveld van 'n jeugdige karakter sentraal staan.

Dié gebruik van die jeugdige as gesigspuntkarakter neem veral twee vorme aan, naamlik die jong fokalisator word in die sentrum geplaas en die verteller verdwyn in die agtergrond (kovert); of die jeugdige karakter tree self as ek-verteller op. Die eerste vertelsituasie skep die indruk dat die verhaal sonder 'n verteller is, en dat die gebeure as 't ware deur die "onbewustelike" gesigspuntkarakter gestalte kry. Hierteenoor is die verteller in die *ek-vertelling* prominent. Hierdie verteller kan bewustelik vertel en 'n leser direk aanspreek, of só vertel dat dit voorkom of hy of sy nie werklik van die vertelaksie bewus is nie (onbewuste vertelling).

Binne dié vertelsituasies is vele variasies en nuanses daarvan moontlik – elk met eiesoortige moontlikhede en beperkinge. Die verteller kan byvoorbeeld meer of minder prominent wees; fokalisasie kan tussen verskillende karakters wissel; verteller en fokalisator kan mekaar afwissel, ensovoorts.

Alhoewel die vertelinstantie veral 'n invloed het op die manier waarop waarop karakters voorgestel word, word die keuse en toerusting van karakters ook hierdeur geraak. Die keuse van die gesigspuntkarakter is byvoorbeeld baie belangrik aangesien die leser dié karakter se ervaringe en siening meemaak. Die leser is geneig om met dié karakter te simpatiseer en te identifiseer, en om sy of haar beskouing van ander karakters te deel. 'n Jeugdige karakter se siening is egter, as gevolg van die beperktheid van kennis en insig, beperk en subjektief. Die leser deel dus in dié subjektiwiteit.

Wanneer karakters voorgestel word, kan 'n verteller karakters regstreeks bekendstel en inligting oor voorkoms, handeling en agtergrond van karakters sonder omhaal van woorde verskaf. 'n Verteller kan ook opsommings maak, kommentaar lewer, gebeure en handeling interpreteer, veralgemenings maak, doelbewus verhaalstruktuur verskaf, ensovoorts. Indien van 'n jeugdige ek-verteller gebruik word, word dié funksies dus deur die beperkte visie van die jong karakter vervul. As die karakter nie as verteller optree nie, en die indruk gelaat moet word dat die gebeure steeds deur die karakter beleef word (fokalisator), moet

dié funksies deur 'n ander vertelinstantie oorgeneem word. Die verteller word egter hierdeur opvallend. 'n Gesigspuntkarakter kan byvoorbeeld nie weet wat ander karakters dink of voel nie. Om dié inligting te verskaf moet dit uit dialoog en handeling blyk. Hierdie beelding verwag egter van die leser om aktief mee te werk en self gevolgtrekkings oor menslike gedrag te maak.

Die wyse waarop die karakter fokaliseer en vertel (hetsy as ek-verteller of as fokalisator) is karakteropenbarend. Die karakter word sodoende direk en indirek voorgestel. Hierdie vertelwyse bring ook mee dat die sentrale karakter moeilik van buite beskryf kan word – die skrywer moet dus ander tegnieke vind waardeur dié inligting aan die leser verskaf kan word. Dieselfde geld vir die uitbeelding van karakterontwikkeling van die sentrale karakter.

Die keuse van 'n bepaalde vertelinstantie bepaal in hoë mate hoe karakters voorgestel kan word. Indien toegang tot verskeie karakters nodig is, moet die skrywer 'n ander vertelstandpunt kies as wanneer primêr op een karakter se ervaringe gefokus word. Afwisseling tussen verskillende vertellers en fokalisators kan die beperkinge van slegs een gesigspuntkarakter oorbrug, maar identifisering en meelewing met een karakter verminder. Die skrywer moet dus die effek wat met 'n verhaal bereik wil word, in ag neem wanneer oor die vertelwyse besluit word.

### **8.2.7 Identifisering met karakters (Hoofstuk 5)**

Identifisering met karakters vorm 'n baie belangrike deel van die wyse waarop die teikengroep verhale lees, en dra grootliks by tot die plesier wat daaruit geput word. 'n Skrywer kan, deur die keuse en toerusting van karakters en die wyse van voorstelling, die mate waarin 'n leser met 'n karakter identifiseer, beïnvloed. Die werklikheidsvisie of boodskap van die verhaal kan ook hierdeur gekonkretiseer word.

Die aard van die teks beïnvloed reeds die afstand tussen die leser en die karakter (estetiese afstand). Indien die verhaal van literêre tegnieke gebruik maak wat vir die leser vreemd is, word afstand geskep, en vind identifisering met die karakter nie so maklik plaas as wanneer die leser met die genre en konvensies vertrou is nie.

Ooreenkoms tussen die leser en die karakter kan tot identifisering bydra. Geslag, ouderdom, etnisiteit, en leef- en beleweniswêreld is byvoorbeeld aspekte wat vir die karakter vir die leser bekender maak. Jong lesers lees graag oor, en identifiseer met karakters wat soortgelyke eienskappe en ervarings deel of wat bewondering uitlok. Die leser kan egter ook op onbewustelike wyse ooreenkoms ervaar. Alhoewel ooreenkoms tussen leser en karakter identifisering kan vergemaklik, sluit onderlinge verskille dit nie uit nie.

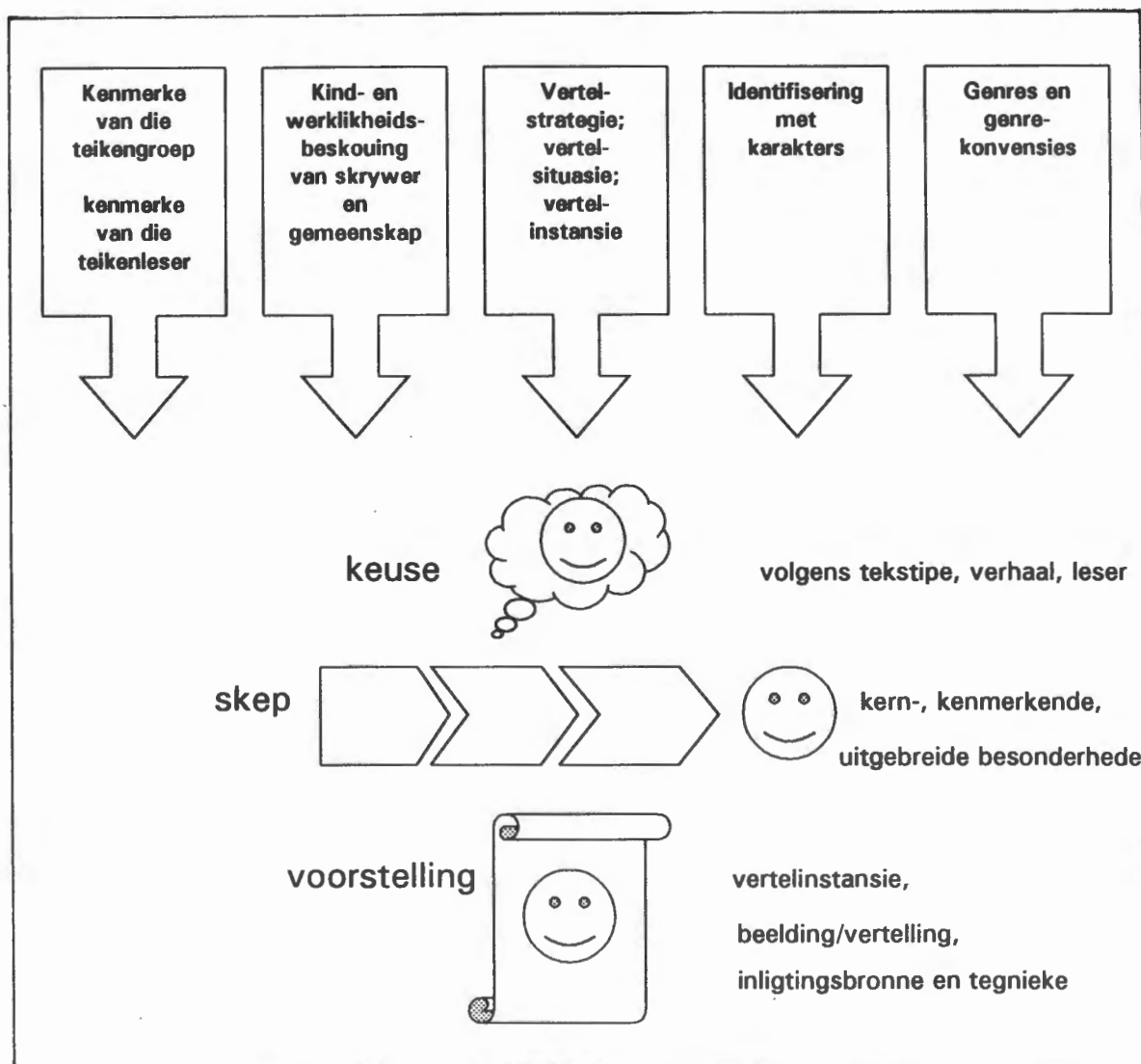
Die wyse van voorstelling, die gekose vertelstrategie, gesigspuntkarakter, verteltegnieke en verhaalstruktuur, beïnvloed ook die mate van identifisering. 'n Vertelstrategie wat 'n vertrouensverhouding met die leser skep en hom of haar in die skoene van 'n enkel karakter-fokalisator plaas, dwing die leser om met dié karakter te vereenselwig. Die eienskappe waarmee 'n karakter toegerus word en die rol wat die karakter in die storie vertolk, dra verder daartoe by of 'n leser met die karakter wil identifiseer. 'n Handelende hoofkarakter met positiewe en altruïstiese eienskappe is byvoorbeeld 'n veel meer simpatieke karakter om mee te identifiseer, as 'n passiewe, negatiewe of selfsugtige karakter. Jong lesers is in hoë mate geneig om hulself in karakters te projekteer.

Identifisering met 'n karakter dra tot die belewing van spanning, begrip en leesgenot by. 'n Skrywer kan egter, om 'n bepaalde rede, identifisering ontmoedig. Só word negatiewe karakters dikwels met eienskappe toegerus wat tot afkeer aan die kant van die leser lei. Die "held" se optrede kan deur dié teenstelling gemotiveer word, dit kan die kontras tussen karakters en gesigspunte illustreer, tot spanningsbelewing bydra, of die tema van 'n verhaal versterk. Blatante distansiëring van die sentrale karakter slaag egter nie in KJV nie.

### **8.3 KARAKTERVORMING**

Die skrywer kan deur keuses wat gemaak word, 'n bedoelde leser in die teks inbou. Die teikengroep, teikenleser, lewens- en wêreldbeskouing, genres en genrekonvensies, invloed van die vertelstandpunt en behoefte aan identifisering is almal aspekte wat 'n rol sal speel of in gedagte gehou behoort te word in die proses van karaktervorming. Met karaktervorming word die proses rakende die keuse, skep en voorstelling van karakters saamgevat.

*Karakterkeuse* behels die besluit oor die karakters vir 'n bepaalde storie; *karakterskepping* die konseptualisering en toerusting van karakters; en *karaktersvoorstelling* die wyse waarop die karakter in die verhaal uitgebeeld word of tot stand gebring word. Eersgenoemde twee is deel van die beplanningsfase van die skryfproses, terwyl karaktersvoorstelling die praktiese implementering in die skryffase is. Tydens die redigering van 'n manuskrip word al die fasette van karaktervorming opnuut hanteer.



**Figuur 8.1** *Aspekte wat ter sake is ten opsigte van die keuse, skep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges*

### **8.3.1 Die keuse van karakters (3.3.3)**

Die keuse van karakters hang van die betrokke verhaal, die rol en die funksie van die karakters in die verhaal, en die implisiete leser af. 'n Speurverhaal benodig by implikasie 'n speurder – sy dit dan ook net 'n nuuskierige kind. Die tema, gebeure, intrige en ontplooiing van die verhaal bring verdere behoeftes ten opsigte van karakters mee. Die gebeure verdig om die hoofkarakter. Mindere en randkarakters vervul verskeie funksies en dra tot die verhaalgeheel by.

Die leser wat die skrywer in gedagte het (geïmpliseerde leser) rig in hoë mate die karakterkeuse, veral met betrekking tot die hoofkarakter. Faktore wat onder andere in ag geneem kan word, is die geslag en ouderdom van karakters en identifiseringsmoontlikheid wat die karakters bied. Indien die verhaal vir seuns bedoel is, word voorkeur byvoorbeeld aan seuns of manlike karakters gegee. Indien die skrywer 'n wyer lesersgroep wil bereik en die verhaal by sowel seuns as meisies aanklank wil laat vind, kan die sentrale karakters seuns en meisies insluit. Die ouderdom van die karakter is ook ter sake: jong lesers verkies karakters wat 'n jaar of twee, drie ouer as hulself is, maar steeds jonk genoeg om soortgelyke ervarings te kan deel. Die skrywer moet ook oordeel of die leser genoegsaam in die karakter en dié se ervarings geïnteresseerd sal wees.

Hierbenewens speel die werklikheidsbeskouing van die skrywer (en die gemeenskap) 'n rol ten opsigte van die keuse van karakters – veral die hoofkarakter. Die werklikheidsvisie van die teks word gewoonlik in die sentrale karakter vergestalt.

### **8.3.2 Skep van karakters (3.3.4; 5.4.5)**

Met die skep van karakter het die skrywer verskeie metodes tot sy of haar beskikking om 'n karakter uit te dink en inligting oor die karakter te bekom. Sodanige metodes sluit byvoorbeeld die biografiese, outobiografiese en gemengde metodes in. Skrywers projekteer hulself dikwels in 'n karakter. In die geval van jeugdige (hoof)karakters bring dit mee dat die skrywer weer soos 'n kind of tiener moet dink en voel.

Die aard en omvang van karakterinligting word onder meer bepaal deur die rol in die verhaal (sentrale karakters moet volledig toegerus word); die funksie in die verhaal (opponen-

rende karakters moet met botsende behoeftes en doelwitte toegerus word); die effek wat met 'n bepaalde karakter bereik moet word (identifisering met, liefhê, vrees); ensovoorts. Die betrokke genre, spesifieke storie en benadering bepaal verder hoe die karakter toegerus sal word. Indien geloofwaardigheid byvoorbeeld in 'n verhaal belangrik is, moet die karaktereienskappe hiertoe bydra.

Die toerusting van karakters kan in drie vlakke verdeel word, naamlik kern-, kenmerkende en uitgebreide besonderhede. Kernbesonderhede behels die basiese kenmerke van 'n karakter en sluit nou aan by die keuse van die karakter. Kerneienskappe – geslag, ouderdom, beroep, aard – maak die karakter in hoë mate voorspelbaar.

Deur die toekenning van kenmerkende besonderhede word karakters van mekaar onderskei en verder vir hul rol in die verhaal toegerus. Hierdie besonderhede sluit aspekte in soos naamgewing, voorkoms, spraakpatroon, manièresmes, vermoëns en vaardighede.

Uitgebreide besonderhede individualiseer en nuanseer die karakter. Die aard van die uitgebreide besonderhede hang van die betrokke karakter en verhaal af. Aspekte wat hierby betrek kan word, is onder meer die karakter se verlede, motivering, houding en verhouding met ander karakters.

Die verhouding met ander storie-elemente (ruimte, tyd, gebeure) dra daartoe by dat die karakter en verhaal saam beplan word. Karakterbeplanning kan nie sonder inagneming van die dramatiese behoefte van die verhaal gedoen word nie. Die skrywer moet ook besluit of die karakter met stereotipiese kenmerke bedeel moet word, en of bestaande rolpatrone en verwagtinge deurbreek moet word.

Die formaat van 'n karakterprofiel hang, soos die omvang van karakterinliging, van die behoefte van die skrywer en verhaal af. Die formaat kan byvoorbeeld die vorm aanneem van 'n volledige karakterskets, in tabelvorm wees, of skematies voorgestel word.

Planmatige karakterskepping en toerusting bring mee dat die skrywer doelgerig oor karakters dink. Dit kan tot duideliker en effektiewer karakters lei, en kan ook groter karakterskeidenheid meebring.

Die voorstelling van karakters behels dat die uitgedinkte karakter in die teks gestalte kry.

### **8.3.3 Voorstelling van karakters (3.3.5; 3.2.4.3)**

Die skrywer beskik oor verskeie moontlikhede om 'n karakter voor te stel. Hier is dit veral die keuse van vertelinstantie, die verhouding tussen beelding en vertelling en die tegnieke van karakterisering wat van belang is.

Die gebruik van 'n jeugdige gesigspuntkarakter bring byvoorbeeld mee dat die skrywer en leser dié beperkte visie van die karakter deel. Die gevolg van so 'n visie kan wees dat ander karakters vaag of baie subjektief voorgestel word. Vir balans kan dit nodig wees dat die skrywer tegnieke moet bedink om karakters voor te stel, byvoorbeeld deur direkte beelding deur middel van handeling en spraak.

Die leser behoort met die voorstelling van karakters in ag geneem te word. Daar word in alle verhale van die leser verwag om afleidings te maak. Karakters wat konkreet voorgestel en goed gevestig is, bring mee dat die jong leser makliker 'n beeld van die karakter kan vorm. Hierdie voorstelling kan deur verdere karakteriseringstegnieke uitgebrei word. Die leser van 11–14 jaar beskik nie noodwendig oor die vermoë om die korrekte afleidings uit menslike (karakter-)optrede te maak nie. Indien begrip van gebeure hiervan afhanklik is, kan tersaaklike inligting op 'n ander wyse verskaf word. 'n Betroubare karakter kan byvoorbeeld 'n opmerking oor 'n ander karakter se optrede maak.

Die voorstellingswyse raak ook identifiseringsmoontlikhede. Hierbenewens beïnvloed genrekonvensies die wyse van voorstelling. Afhangende van die leser en leesresultaat wat die skrywer in gedagte het, sal die karakter duidelik of vaer voorgestel word. 'n Vae voorstelling kan byvoorbeeld in eietydse realistiese fiksie by die leser die idee skep dat hy of sy soortgelyke karakters ken, en deur projeksie geredelik met dié vae karakter identifiseer. Die aard en fokus van die verhaal sal ook bepaal watter karakteriseringstegnieke die geskikste is. Avontuurverhale beklemtoon gewoonlik karakters se uiterlike handeling. In verhale waar karakterontwikkeling sentraal staan, word eerder gebruik gemaak word van tegnieke wat toegang tot die karakter se gedagte en gevoelslewe bied, soos innerlike monoloog en bewussynstroomtegnieke.

Deur middel van herhaling, vergelyking en kontrastering en akkumulاسie word die aanvanklike beeld wat van die karakter gevestig is, versterk en uitgebou. Die verskeidenheid, kombinasie en aanwending van tegnieke dra tot die beeld by wat die leser van 'n karakter kan opbou. Die effektiewe gebruik van dié tegnieke kan daartoe bydra dat die leser 'n goeie voorstelling van die karakter kan maak, en só ook 'n verhaal makliker volg en die gebeure meeleeft.

Jong lesers is in hoë mate aan die konkrete en aan uiterlike gebeure en handeling gebonde. 'n Groter bewustheid van menslike emosies, beweegredes en verhoudinge lei daartoe dat ouer lesers in karakternuanses en innerlike handeling geïnteresseerd kan raak. 'n Vaardige skrywer kan albei tipes lesers in dieselfde werk bereik.

#### **8.4 BESLUIT**

Die skrywer kan 'n verhaal en karakters op so 'n manier aanbied dat dit vir 'n bepaalde teikengroep toeganklik is. Die teikengroep kan omvangryk wees of kan spesifiek afgebaken word. Die aspekte wat in dié studie belig is, is van belang ten opsigte van die keuse, skep en voorstelling van karakters in verhale vir 11–14-jariges. Hierdie beginsels wat neergelê word kan egter ook op literatuur vir jonger of ouer lesers van toepassing gemaak word. Hierbenewens is daar ook algemene aspekte ten opsigte van karakters en karakterbeelding wat nie in dié studie hanteer is nie, maar wat ook belangrik is vir die effektiewe keuse, skep en voorstelling van karakters.

Deur die benadering tot sy ambag en die gebruik van materiaal en tegniek, kan 'n vaardige vakman 'n produk daarstel wat vir sowel skepper as verbruiker veel plesier kan verskaf – hetsy dit 'n delikate verhaal vir 'n ontvanklike en ervare leser is, liefdestories vir tienermeisies, of 'n rillerreeks vir trae lesers.

"To survive, a literature needs books of all kinds, and it needs readers of all kinds, and above all, it needs more of every kind" (Leeson, 1985:186).



# BYLAES

## BYLAE A

### MANUSKRIP 1

#### Hoofstuk 1 – April 1901

Hy wou nog altyd graag die Kolonie gesien het, maar nie só nie.

Johannes Conradie lek oor sy droë lippe.

Nie in die middel van die oorlog nie. Nie saam met soveel ander wat ure en dae praat oor veldslae en gevangening, afgebrande huise, en kommer oor vrouens en kinders nie. Nie onder die vernedering van 'n Kakie wat geweer in die hand waghou nie; nie met die onsekerheid wat gaan word nie.

Hy wou nie die Kolonie se karoobossies deur 'n skrefie in die treinwand sien verbyflits nie. Op die rug van 'n perd, ja, met die vlaktes wyd alkante toe en die geur van die veld wat roer onder die perd se hoewe. Of saam met 'n transportwa - met uitspantyd 'n keteltjie koffie oor die vuur... Hy het selfs gedroom oor Kolonie toe met 'n trein wat oor blink spore voortsnel.

Vry.

Nié vasgedruk teen die warm ysterplaat sodat jy amper deel word van die skommelende tronk nie. Só deel dat jy elke klikgeluid eers voel voordat jy dit hoor; en teen jou lyf weet van ieder stoomstoot wat jou verder en verder vat. Verder van waar jy nodig is.

Verder van Ma-hulle.

'n Trein vol manne al hoe verder van hulle mense af.

En die Kakie, so stokstyf in sy uniform. Die vaalbruin helmet, baadjie, rybroek, kamaste en stewels. LeeMetford. Die melkbaard Kakie wat nou die ronde waterbottel aan 'n leerband om sy nek lig, en drink sodat die water teen sy ken blink.

Johannes proe vanmiddag se sout Bully Beef en hopbrood en koue swart koffie, en drie dae se roet en stof. O, om weer vars water te kry! 'n Stroompie waar die water helder oor klippe spoel, waar jy hurk en drink totdat jy genoeg het; méér as genoeg.

Die Kakie skroef die waterbottel se proppie terug. Hy kyk na Johannes en vee sy mond met die agterkant van sy hand af.

Vervlaks! Vervlaks of hy hom sal laat agterkom hoe dors hy is. Johannes kyk die Kakie reguit in die oë; troef hom - en draai weer terug om deur die skrefie na buite te kyk.

Brandfort, Karee Siding, Bloemfontein, Colesberg, Naauwpoort, De Aar, Merriman, Beaufort Wes, Laingsburg, Matjiesfontein... Hy sou graag by die dorpe wou aangaan, sélf ontdek, nie toustaan vir 'n slukkie water, om dan dadelik weer soos skape teruggejaag te word nie...

Hy sou nie by soveel plekke, soveel stasies getart en bespot wou word nie.

Hoe verder hulle uit die Vrystaat weg is, dieper die Kolonie in, nader aan die Kaap - hoe erger het die gespot geword.

"Hooee Boere!" sal iemand op die perron roep as hulle agterkom dat daar burgers op die trein is. En ander sal met skril stemme treiter:

"Waar is jou pas?"

"Hier kan jy vir jou 'n mooi man uitsoek!"

"O, magtag, hier is ou oom Paul ok!"

Soms sal klippe teen die yster klink, of 'n kluit deur 'n gleuf spat.

Maar genadiglik is op elke stasie ook vriendelike hande: 'n vrou wat 'n bekende op die trein herken; ander wat moontlik 'n paar stukkies beskuit of 'n sakkie droë perskes aangee voordat die Kakies hulle verwilder.

"Hoe ver is dit nog, Pa?" 'n Yl stemmetjie klink op en laat Johannes terugkyk na die halfskemer van die trok. Die burgers is saamgebondel op die vloer; 'n paar staan soos hy, moeg van die ure en dae se gesit, teen die kant.

Dis klein Kosie Oelofse wat wil weet.

Samuel Oelofse versit homself op die kombersrol. Sy bles blink van die sweet. "Jy's gelukkig, nou kry jy nie so warm nie," het iemand die jongerige man wat al goed kaalkop is, geterg. Maar in dié benoude trok kry almal warm, of jy nou kaalkop is of nie.

"Hoe ver, Pa?" vra Kosie weer en leun teen sy pa se skouer.

"Nee, my kind ek weet nie. Die laaste stasie was Matjiesfontein. Dan is dit seker nog 'n dag se ry."

"Gaan ons regtig see toe?"

"Ja. Kaapstad toe."

"Hoe lyk die see, Pa? Blou, en regtig-regtigwaar groter as enige dam, net soos Ma gesê het?"

"Pa het nog nooit die see gesien nie, Kosie."

"Ma het al. Né, Pa?"

"Ja, jou ma het van Natal gekom."

"En gaan ons teenaan die see slaap, Pa? Waar gaan ons bly?"

"Groenpunt. En stil nou bietjie met al die vrae."

"Groenpunt," herhaal Kosie met nadruk. "Dit moet seker 'n mooi plaas wees.

Groenpunt."

Samuel Oelofse gee 'n snorklaggie. "Dis..." Hy kyk rondom hom asof hy hulp soek by van die ander burgers. "Dis nie 'n plaas nie, my kind. Dis 'n kamp. En nou moet jy regtig ophou met die vrae. Jy laat my kop draai."

"Wat se kamp...?" probeer hy weer, maar sy pa se kyk laat hom stilbly.

"Hoe oud is hy, Oom?" vra Dawie van der Merwe hier langs Johannes.

"Agt." Samuel trek sy skouers op. "Ek moes hom saam neem kommando toe - met dié dat hulle nou die vrouens en kinders so wegvoer - dis nie meer veilig op die plase nie."

Agt jaar oud... soos sus Martjie.

"Is hy die enigste, Oom?" wil Dawie verder weet.

Samuel skud sy kop en glimlag. "Kosie is die oudste. Daar's twee dogtertjies ook. Witkoppe soos hulle ma... Pa se trots, dié drie." Hy haak Kosie oor sy skouer nader. "Maar Dawie, ek het mos gesê julle hoef nie vir my oom te sê nie."

"Hoe oud is julle twee knape dan?" vra Albertus Jacobs.

"Sestien," sê Dawie dadelik. "Johannes ook."

Johannes knik. "Begin Januarie sestien geword."

"Ons is volwaardige burgers." Dawie lig sy pet so al of hy kennis maak.

"Ek sien." Albertus glimlag en trek sy vingers deur sy welige swart hare. "Jy lyk net so jonk; twee vaal borselskoppe julle."

Dawie vryf oor sy pennetjieshare en sit sy pet effe verleë, terug. "Maar ons is al lankal in die veld, Albertus. Nie net van nou onlangs af nie."

"En jy, Johannes, jy hoef tog nie so vroeg al op kommando te gegaan het nie?"

"Nee..."

"En?"

"My pa en broer was saam met generaal Prinsloo by die Brandwaterkom..." sê Johannes asof dit alles moet verduidelik.

Albertus knik. "Dit was 'n groot slag, die 4000 burgers wat moes oorgee Julie laasjaar. Is hulle na Ceylon gestuur?"

"Ja. Dyatalawa-kamp."

"'n Neef van my is ook op Dyatalawa," praat 'n burger met 'n kroeserige baard. "Ek wonder... Dalk stuur hulle ons ook daarheen."

"Of St. Helena," reken Johannes. "Cronjé se manne wat by Paardeberg oorgegee het, is daarheen."

"Of galg toe..." sê Albertus en trek effens aan sy rooibont nekdoek.

"Dis net rebelle wat dit oorkom," keer 'n ander vinnig. "Jy is tog nie 'n Kolonialer nie?"

Albertus maak 'n klein beweging met sy hand. Dis vir 'n oomblik stil in die wa sodat hulle net die klikke-klik van die ysterwiele op die spoor hoor. Johannes kyk vinnig na die Kakie. Verstaan hy nie dalk wat hulle praat nie? Maar hy staan nog net en kyk asof hy nie eintlik iets sien nie.

"Het niemand nog uitgevind nie?" vra Dawie met ontsag.

Hy skud sy kop. "Ek sê maar ek kom van Jacobsdal. Die Kakies reken seker met 'n naam soos Albertus Jacobs behoort ek daarvandaan te kom."

"Van waar is jy dan eintlik?"

"Karoo. Laingsburg."

"Laingsburg..." Die woord klink op in 'n stilte.

Nou kyk die Kakie wel na hulle. Gou verander Samuel die gesprek. "En Dawie, hoe is julle gevang?"

So vaagweg hoor Johannes dat Dawie vertel hoe hulle in die Engelse se hande beland het; van die hinderlaag naby die spruit, hulle perde wat al te swak en moeg was om uit te jaag en dat hulle niks anders kon doen as om oor te gee nie - maar hy luister nie. Dan is Albertus 'n rebel. 'n Kolonialer wat vir die saak van die twee Republieke kom veg het. Hy het geweet dat hy die doodstraf vir verraad kan kry as hy uitgevind word. Daar is al manne wat gehang is... ander voor 'n vuurpeloton...

Johannes kyk met ander oë na die man met sy donker hare en rooibont nekdoek. Laingsburg, het hy gesê. Karoo. Dan is dit waarom Albertus die laaste dag of wat so lank na die wêreld rondom hom gekyk het - so al of hy vir iets wag - asof hy iemand oor die horison wou sien aankom...

Só was dit ook daardie eerste paar dae, die weke, wat hulle niks van Pa-hulle gehoor het nie. Die oorlog was toe al 'n paar maande aan die gang en hy en Ma en Martjie het gehoor van die baie burgers wat in die Brandwaterkom bymekaar gekom het. Duisende - is die boodskap wat by hulle uitgekom het.

Dié slag sal die Boere die Engelse op hulle herrie gee!

Met huisgodsdienst het Ma gebid vir die burgers te velde, vir hulle almal se veiligheid.

Maar die volgende wat hulle gehoor het, was dat generaal Prinsloo oorgegee het, die groot mag saam met hom. Dat hulle hul wapens moes aflê. Dat hulle weggestuur gaan word.

Eers later het hulle gehoor van enkele burgers wat weggekom het, van mausers wat in klowe en grotte versteek is - maar dit wás waar van die hope gewere wat brand gesteeke is, van bykans 4 000 manne wat nie meer kon of wou veg nie; van dié duisende wat na Groenpunt gestuur is en later Indië toe.

"Dan gaan ek in Pa en Herman se plek," het Johannes besluit.

Ma het nog gekeer en gevra hy moet bly, want daar moes na die boerdery omgesien word en dit was nie meer lank voor planttyd nie. Maar hy was amper sestien, byna so oud soos Herman toe hy die eerste keer kommando toe is, en sy het ook geweet dat elke man in die veld nodig was.

Dawie het hom nie twee keer laat nooi nie. Hy wou al lankal kommando toe en met Jakkalsfontein en Erfdeel langs mekaar, het hulle van kleintyd af dinge saamgedoen - nou kan dit mos nie anders nie.

"Julle twee moet nou nie onverantwoordelik wees nie," het hulle ma's gewaarsku.  
"En kyk na mekaar."

Hulle het groot planne gemaak. Hulle sou die Kakies die see in jaag.

En nou...

Nou is ook hulle gevangenes. Krygsgevangenes.

En die burgers te veld nog minder. Nog 'n trein vol burgers oppad na Groenpunt; oppad om, wie weet waarnatoe, verban te word.

Magtag!

Johannes slaan met sy vuus teen die ysterplaat.

Nou is hy vasgevang in hierdie doodskis.

## BYLAE B

### MANUSKRIP 2

#### Hoofstuk 1 – April 1901

Hy wou nog altyd graag die Kolonie gesien het, maar nie só nie.

Johannes Conradie lek oor sy droë lippe.

Nie in die middel van die oorlog nie. Nie deur die skrefie in die treintrok waarin mens al dae lank soos diere saam met soveel ander burgers saamgehok is nie. Nie onder die vernedering van 'n Kakie wat geweer in die hand waghou nie; nie met die onsekerheid wat gaan word nie. Nié as gevangene nie.

Op die rug van 'n perd, ja, met die vlaktes wyd alkante toe en die geur van karoobossies wat roer onder die perd se hoewe. Of saam met 'n transportwa – met uitspantyd 'n keteltjie koffie oor die vuur ... Hy het selfs gedroom oor Kolonie toe met 'n trein wat oor blink spore voortsnel.

Vry.

Nié vasgedruk teen die warm ysterplaat sodat jy amper deel word van die skommelende tronk nie. Só deel dat jy elke klikgeluid eers voel voordat jy dit hoor; en teen jou lyf weet van ieder stoomstoot wat jou verder en verder vat. Verder van waar jy nodig is.

Verder van Ma-hulle.

'n Trein vol manne al hoe verder van hulle mense af.

Hy kan homself skop. Ná vyf maande op kommando moes hulle mos gewéét het dis gevaarlik om spruitlangs te gaan; dat dit 'n goeie plek vir 'n hinderlaag was; maar nee, hulle gaan toe daarlangs. En toe die Kakies uit die bosse kom, was hulle perde te moeg en swak om uit te jaag; moes hulle maar oorgee, toelaat dat hul wapens en troue rydiere afgeneem word, en myle ver deur die veld stap. Dáé wag om in die oorvol trein ingebondel te word.

Hulle het groot planne gehad, hy en Dawie. Hulle sou die Kakies see injaag.

En nou?

Nou's ook hulle oppad na Groenpunt; oppad om wie weet waarnatoe, verban te word; oorgelewer aan Kakie se genade.

Ma wou nie dat hy kommando toe nie.

"Jy hóéf nie te gaan nie, Johannes. Jy's nog nie 'n burger nie. En ons het jou nodig op die plaas – dis bykans planttyd."

"Ek weet, Ma," het hy gekeer. "Maar iemand moet in Pa en Herman se plek gaan. En ek is mos nie alleen nie. Dawie kom saam."

"Julle is nog kinders ..."

"Ek word Januarie sestien; amper so oud soos Herman toe hy kommando toe is. Dawie se ma sê dis reg met haar."

Ma het net haar kop geskud en rante toe gekyk; asof sy iemand oor die horison wou sien aankom – soos daar die eerste dae; die weke, wat hulle niks van Pa-hulle gehoor het nie. Die oorlog was toe al 'n paar maande aan die gang en hy en Ma en Martjie het gehoor van die baie burgers wat in die Brandwaterkom bymekaar gekom het. Duisende – is die boodskap wat hulle gekry het.

Dié slag sal die Boere die Engelse op hulle herrie gee!

Met huisgodsdienste het Ma gebid vir die burgers te velde, vir hulle almal se veiligheid.

Maar die volgende wat hulle gehoor het, was dat generaal Prinsloo oorgegee het – die groot mag saam met hom – dat hulle hul wapens moes aflê en dat hulle weggestuur gaan word.

Eers later het hulle verneem van enkele burgers wat weggekom het, van mausers wat in klowe en grotte versteek is – maar dit wás waar van die hope gewere wat brand gesteeke is, van bykans 4 000 manne wat nie meer kon of wou veg nie; van dié duisende wat na Groenpunt gestuur is en later Ceylon toe.

Dié dat hy moet oorlog toe. Die kommando's was lelik uitgedun; Pa en Herman kon nie meer veg nie – en niemand moet sê die Conradies het nie hulle deel gedoen nie!

Ma het hom en Dawie laat belowe dat hulle nie onverantwoordelik sal wees nie; dat hulle na mekaar sal kyk; sal terugkom na Jakkalsfontein en Erfdeel toe. Sy het sy saalsak gepak; die laaste aand Psalm 23 vir hulle gelees, en hom styf teen haar vasgedruk toe hulle groet.

"Ma moet onthou wat ons afgespreek het: As die Kakies dié kant toe kom, moet Ma en Martjie holkrans toe. Sal Ma dit nog kry?"

"Hoor nou net!" het sy verontwaardig geantwoord. "Sal ek dit dan nie kry nie? Was dit nie ek wat vir jou en Herman die eerste keer die wegsteekgrot gaan wys het nie?"

"Ek vra maar net, Ma," het hy gekeer. Sy sal plán maak, weet hy.

Tóg het hy ook skuldig gevoel toe hy en Dawie op die rant omgekyk het, en sien dat Ma en Martjie nog steeds voor die huis staan. Hy wou nog 'n rukkie met sy perd op die kruin staan, maar toe het Dawie reeds hakke ingeslaan, "Jahoo!" geroep en teen die ander kant afgejaag. Kommando toe.

Nou's hy en Dawie óók gevang – is daar nóg minder burgers te veld.

"Hoe ver is dit nog, Pa?" Dis weer klein Kosie Oelofse se stem wat bó die trein en bromgesels van die manne wil weet. Die hoevéélste keer nou al? Hy's maar agt, soos Martjie, maar Samuel Oelofse het beduie dat, met dié dat dit nie meer veilig op die plaas is nie, hy hom saam op kommando geneem het. Sy vrou en die twee witkopdogtertjies is na 'n niggie op die dorp.

Dis al skemerdonker in die wa sodat Johannes Samuel nie goed kan sien nie, maar hy weet sommer dat hy eers die sweet van sy bles afvee voor hy vir die soveelste keer geduldig antwoord: "Nee, my kind, ek weet nie."

Hulle sit, soos die meeste ander, plat op die vloer; 'n klompie manne wat gelukkig genoeg is, is gemakliker op hulle kombersrolle; in die donker hoek lê 'n man ongemaklik en slaap; 'n paar ander staan, soos Johannes en Dawie, moeg van die ure en dae se gesit, teen die kant.

Soos ook die Kakie, so stokstyf in sy uniform: Die vaalbruin helmet, baadjie, rybroek, kamaste en stewels. Lee Metford. Die melkbaard Kakie wat nou die ronde waterbottel aan 'n leerband om sy nek lig, en drink sodat die water teen sy ken blink.

Johannes proe vanmiddag se sout Bully Beef en hopbrood en koue swart koffie, en drie dae se roet en stof. O, om weer vars water te kry! 'n Stroompie waar die water helder oor klippe spoel, waar jy hurk en drink totdat jy genoeg het; méér as genoeg.

Die Kakie skroef die waterbottel se propjie terug. Hy kyk na Johannes en vee sy mond met die agterkant van sy hand af.

Vervlaks! Vervlaks of hy hom sal laat agterkom hoe dors hy is. Johannes kyk die Kakie reguit in die oë; troef hom – en draai weer terug om deur die skrefie na buite te kyk.

Brandfort, Karee Siding, Bloemfontein, Colesberg, Naauwpoort, De Aar, Merriman, Beaufort Wes, Laingsburg, Matjiesfontein ... Hy sou graag by die dorpe wou aangaan, sélf ontdek, nie toustaan vir 'n slukkie water, om dan dadelik weer soos skape teruggejaag te word nie ...

Hy sou nie by soveel plekke, soveel stasies getart en bespot wou word nie.

Hoe verder hulle uit die Vrystaat weg is, dieper die Kolonie in, nader aan die Kaap – hoe erger het die gespot geword.

"Hooee Boere!" sal iemand op die perron roep as hulle agterkom dat daar burgers op die trein is. En ander sal met skril stemme treiter:

"Waar is jou pas?"

"Hier kan jy vir jou 'n mooi man uitsoek!"

"O, magtag, hier is ou oom Paul ok!"

Soms sal klippe teen die yster klink, of 'n kluit deur 'n gleuf spat.

Maar genadiglik is op elke stasie ook vriendelike hande: 'n vrou wat 'n bekende op die trein herken; ander wat moontlik 'n paar stukkie beskuit of 'n sakkie droë perskes aangee voordat die Kakies hulle verwilder.

"Gee groete!" kry iemand dalk nog geroep. "Gee groete in Groenpunt!"

Kaap toe – Groenpunt toe – waarnatoe? klik die treinwiele dag en nag.

Dis al waaroor die manne praat: Oor veldslae en gevangeneneming; verraaiers en joiners; oor afgebrande huise en plase; oor kommer oor vrouens en kinders – en oor wáárheen hulle oppad is.

"Waarheen dink jy gaan ons, Albertus?" Johannes kan sy tong afbyt toe hy homself die vraag hoor vra. Hy's nes klein Kosie. Maar die jong man wat nou al ure lank hier langs hom deur die treinwand probeer sien, lyk nie gehinder nie.

"Miskien bly ons net in Groenpunt; miskien stuur hulle ons Indië toe; of na Ceylon ..."

"My pa en broer is in Ceylon – Dyatalawakamp." Want Ma het toe later 'n brief van Pa en Herman gekry. *Dit gaan goed*, het hulle geskryf. *Ons is beide gesond. Die Here seën julle.*

"Was hulle saam met generaal Prinsloo by die Brandwaterkom?" vra Albertus.

Johannes knik.

"Cronjé se manne wat by Paardeberg oorgegee het, is na St. Helena," gesels Dawie saam. "Dalk word ons soheentoe gestuur."

"Ja," stem Albertus saam. "Miskien na St. Helena ... Solank hulle ons net nie galg toe stuur nie." Hy trek effens aan sy rooibont nekdoek.

"Dis net rebelle wat dit oorkom," keer Johannes. "Jy is tog nie 'n Kolonialer nie?"

Albertus maak 'n klein beweging met sy hand. Dis vir 'n oomblik stil in die wa sodat hulle net die klikke-klik van die ysterwiele op die spoor hoor. Johannes kyk vinnig na die Kakie. Verstaan hy nie dalk wat hulle sê nie? Maar hy staan nog net en kyk asof hy nie eintlik iets sien nie.

"Het niemand nog uitgevind nie?" vra hy sag.

Albertus skud sy kop. "Ek sê maar ek kom van Jacobsdal. Die Kakies reken seker met 'n naam soos Albertus Jacobs behoort ek daarvandaan te kom."

"Van waar is jy dan eintlik?"

"Karoo. Laingsburg."

"Laingsburg ..." Die woord klink op in 'n stilte.

Dan is Albertus 'n rebel. 'n Kolonialer wat vir die saak van die twee Republieke kom veg het. Hy het geweet dat hy die doodstraf vir verraad kan kry as hy uitgevind word. Daar is al manne wat gehang is ... ander voor 'n vuurpeloton ...

Johannes kyk met ander oë na die man met sy donker hare en rooibont nekdoek. Laingsburg, het hy gesê. Karoo. Dan is dít waarom Albertus die laaste dag of wat so lank na die wêreld rondom hom gekyk het. Dis sy wêreld dié.

Dié wêreld wat nou skemer geword het sodat die bossieveld grou oor die vlaktes uitstrek.

Hy en Dawie wou die Kakies see in injaag. En nou... Nou's hulle in oppad see toe. Oppad waarheen?

## BYLAE C

### JOHANNES SE SIEKTE

Siek. Só siek dat hulle hom in die skuit moet help. "So, Johannes, so ..."  
"Versigtig..." So siek dat hy moet hospitaal toe. Siek! Maar die spane word in sy hande gedruk. Hy moet roei. Hy moet die skuit oorbeur na Porteiland.

Die water spat op sy hande, oor sy lyf in die skuit in; verblindend, met elke haal van die spane is dit asof sy kop wil oopbars, en kan hy nie maar net in die water val, diep wegsink diep onder in die soutwater in die golwe in die ...

"Row ..."

Beur. Hospitaal. Onmenslik, die man. Weet hy dan nie dat hy siek is nie, kan hy nie sien nie. Weet hy nie dat sy nek nie kan draai, dat sy skouers ... Roei, sê die Kakie en hy beur vorentoe. Roei, sê die man en hy voel hoe die spane uit sy hande gly ...

"Can't you see this man is ill?"

"Yes, that's why we have brought him here."

"Get off your clothes."

"Nee."

"Get it off."

Gevang vasgekeer uitgegooi uitgetrek tronk toe.

Te blind om te keer, stroop dit van sy lyf, kan nie regop bly nie. Kan. Nie.

"Up."

"Clean yourself."

Koud teen sy kaal lyf.

"Out!"

"Foreward!"

'n Gelykte, genadiglik, 'n bed wat wieg soos 'n boot en hy buig agter die spane vorentoe agter die spane aan oor die branding en

*en weg in die water*

*"Number one, all's well!"*

*"Number two, all's well"*

*"NUMBER THREE, ALL'S WELL!" Van alle kante roep dit nader, word harder en helderder, vul die ganse ruimte dring deur die donker verswelg deur orkaanwind geruk*

*van storm steun die seile klink uit bo die geruis van branders om hom vasgeval grawe hy kom nie weg van die krete en soekligte stormgeweld orkaanwind*

*Koot kom deur die water, maak sy hande oop en 'n duif vlieg weg.*

*"Ma ..."*

*Die deur gaan met 'n skreef oop en sy is daar; die lamp 'n ligglans om haar. "My seun voel nie goed nie," haar hand is koel op sy voorkop. "Dis die warm son vandag; dis van in die warm son lê."*

*"Ma ..."*

*"Ja, toemaar ... dis nie nou tyd vir raas nie. Ek verstaan." Hy is weer 'n klein seuntjie en Ma vou die klam lap oor sy voorkop, die koelte en Ma wat by hom is. "Hier, drink." Druppels op sy tong. "Dit sal jou laat beter voel. Móre is jy sommer baie beter."*

*Die kalmte is deel van haar – hy sal gesond word, want Ma is mos hier. Ma sal sorg. Katrina ...*

*Skryf in jou dagboek sê hy vir Koot dat Katrina hier was dat sy sag is en 'n wit rok dra en glimlag soos sterre.*

*Die brandende dors van daelank in die trein en bitter eilandwater.*

*Voel vir die waterbottel om sy nek; maar dis net lap wat hy raakvat. Verder. Dis nie die warm treinwand nie.*

*Die Kakie haak die waterbottel van sy skouer af.*

*Skroef die prop stadig oop.*

*Kantel die koelte teen sy droë lippe, water, koue bergwater, soet water*

*Om dan weer jou oë oop te maak ...*

*maar ...*

*'n koel hand*

*Dis nie die klipgrond op die berg nie – dis nie die trein nie. Daar is 'n plafon bo hom; plankmure; 'n man.*

*"I think he made it."*

*Vaagweg onthou hy: sy kop wat wil bars ... die skuit ... hospitaal ... see.*

*En van Ma.*

*Maar Ma is ver weg.*

*Be not afeard ...*

*Hy droom weer van Katrina. Hulle gesels oor die sterre en oor storms. Daar's sagte kerslig soos haar oë. Be not afeard ...*

"En is jy eindelijk weer met ons, seun?"

Die oom het groen oë; haarfyn aartjies oor sy neus. Langs sy mond is 'n klein merkie waar die snor nie groei nie.

"Jy het ons bekommerd gehad met die meningitis. Ons het gedink jy gaan dit nie maak nie."

As hy praat roer brons in sy baard.

Die bedpote gooi dowwe skadu's oor die plankvloer. Witterige skoenspore. 'n Blok sagte son voor die deur.

Lig deur amber. 'n Goue trouband aan die hand wat die glas vashou. 'n Uniformknoop.

Verweg roep 'n voël.

## BYLAE D

### MANUSKRIP 3

#### Hoofstuk 1 – April 1901

Hy wou nog altyd graag die Kolonie gesien het, maar nie só nie.

Johannes Conradie lek oor sy droë lippe.

Hy wou nie die Karoo in die middel van 'n oorlog gesien het nie. Nie as gevangene saam met soveel ander ingehok nie. Nie onder die vernedering van 'n Kakie wat geweer in die hand waghou nie, so stokstyf in sy uniform: die bleekbruin helmet, baadjie, rybroek, kamaste en stewels. Lee Metford. Die melkbaard Kakie wat nou die ronde waterbottel aan 'n leerband om sy nek lig, en drink sodat die water teen sy ken blink. Wat die bottel se proppie terugskroef en na Johannes kyk terwyl hy sy mond met die agterkant van sy hand afvee.

Johannes maak asof hy nie die man se oë op hom voel nie, draai terug teen die warm treinmuur, na die opening tussen twee ysterplate, die vaalgroen wêreld buite.

Hy wou nie die Kolonie se karoobossies deur 'n skrefie in die treinwand sien verbyflits nie. Op die rug van 'n perd, ja, met die vlaktes wyd alkant toe en die geur van die veld wat roer onder die perd se hoewe. Hy en Jonkman... En hulle sal langs die trein jaag; téén die trein resies jaag, verbystek – wegswenk, en teen die kliprand uit galop. Vandaar, van tussen die donker stapelklippe, kyk hoe die trein oor die vlakte voortsnel en kleiner en kleiner word tot net 'n rafel rook en die blink spore agterbly. Dan sal hy oorleun en Jonkman 'n klappie teen die skof gee, en Jonkman sal proes so asof hy wéét hulle het gewen.

Nog 'n lank tyd sal hulle so bly staan, voordat hulle met 'n rustige pas na die laagte en koel spruitwater koers kry. Hy sal eers dat Jonkman drink, dan self stroomop hurk en handevol helder water skep. Hy sal drink tot hy genoeg het, méér as genoeg. Op sy rug na die blou lug bo hom kyk en na Jonkman wat eenkant aan die bossies knibbel. Hulle twee in die wye Karoo. Vry.

"Wát sien jy?" Dis Dawie wat hom terugruk na skemerte van die wa en na die moë manne tussen hulle bondels. "Wáár kyk jy?"

"Die koppies."

Dawie rek om ook deur die spleet te kan kyk. "Ek sien niemand nie..."

"Ons is nou net by 'n spruit verby."

"O." Dawie lyk skoon afgehaal. "Soos jy glimlag het ek gereken De Wet en sy manne is langs die spoor."

"Nee, toe nou nie."

"Waar's De Wet?" 'n Man sukkel van die vloer af op. "Wat sê julle van De Wet?"

"Generaal De Wet?" Dawie lag. "Nee, slaap maar, Oom. Ons maak maar net praatjies."

"Nou vir wat laat julle 'n man so onnodig bly word?" Die man soek sy hoed wat met die opspringslag geval het, en sak weer tussen die trommels en sakke en geamuseerde burgers neer. "En dis ook nie 'n grap nie, hoor."

"Jammer, Oom," maak Johannes maar verskoning en stamp aan Dawie wat steeds aan die proes is.

"Hoe ver is dit nog, Pa?" Nou het Kosie Oelofse ook nog van al dié geskarrel wakker geword!

"Dáár het jy dit nou!" mompel Dawie.

"Ek het niks gedoen nie! Dis jóú praatjies!"

"Hê, Pa?" Die hóéveelste keer is dit nou al? Sy wang is nog rooi gedruk waar hy teen sy pa se skouer gelê het, maar hy's klaar weer wakker genoeg om vrae te vra.

Johannes kan nie dink dat sus Martjie ooit soveel vrae het nie – en hulle is ewe oud. Hoe oom Samuel dit uithou, weet hy ook nie, want soos elke keer antwoord hy geduldig.

"Nee, my kind ek weet nie."

Oom Samuel roer sy skouer en versit homself teen die kombersrol.

"Gaan ons regtig see toe, Pa? Hoe lyk die see? Blou, en regtigwaar groter as enige dam, net soos Ma gesê het?"

"Pa het nog nooit die see gesien nie, Kosie."

"Ma het al. Né, Pa?" Kosie skuif om voor sy pa te te sit.

"Ja," Oom Samuel knik. "Jou ma het van Natal gekom."

"Gaan ons teenaan die see slaap, Pa? Waar gaan ons bly?"

"Groenpunt. Stil nou bietjie met al die vrae."

"Groenpunt," herhaal Kosie met nadruk. "Dit moet 'n mooi plaas wees, Groenpunt."

"Dis..." Samuel Oelofse vee oor sy bles en kyk rond asof hy hulp soek. "Dis nie 'n plaas nie, my kind. Dis 'n kamp. En nou moet jy regtig ophou met die vrae. Jy laat my kop draai."

"Wat se kamp...?" probeer hy weer, maar sy pa se kyk laat hom stilbly.

Agt jaar oud, heeltemal te klein vir kommando – het die jongerige man met die pankop reeds op die stasie beduie – maar, met dié dat dit nie meer aldag veilig op die plaas is nie, is sy vrou en twee dogtertjies na 'n niggie op die dorp. Hyself sal na Kosie kyk, het hulle besluit. Hy het 'n portretjie uit sy binnesak gehaal en vir hulle rondgewys. Die twee witkoppies lyk nes hul ma. Ook Kosie met sy poenskop het sy ma se oë.

"Ons sal môre in die Kaap wees," praat die lang man langs Johannes onverwags. Albertus het nog maar min gesê, net maar heeltyd buitentoe gekyk. "Die laaste stasie was Matjiesfontein. Dis nou naby."

Nog net een dag in dié benoude ruimte!

"En dan? Ná Groenpunt?"

"Indië, St. Helena, Ceylon... Wie weet?"

"Johannes se pa en broer is in Ceylon, Dyatalawa-kamp," vertel Dawie. "Dalk word ons soheentoe gestuur. Of na St. Helena waar Cronjé se manne van Paardeberg is. Of..."

"Of galg toe..." sê Albertus en trek effens aan sy rooibont nekdoek.

"Dis net rebelle wat dit kan oorkom," keer Johannes. "Jy is tog nie 'n Kolonialer nie?"

Albertus maak 'n klein beweging met sy hand. Dis vir 'n oomblik stil in die wa sodat alleen die klikke-klik van ysterwiele op die spoor klink. Johannes kyk vinnig na die Kakie in die hoek. Verstaan hy nie dalk wat hulle sê nie? Maar hy staan steeds asof hy nie eintlik iets sien nie.

"Het niemand nog uitgevind nie?" vra hy sag.

Albertus skud sy kop. "Ek sê maar ek kom van Jacobsdal. Die Engelse reken seker met 'n van soos Jacobs klink dit reg."

"Waarvandaan is jy dan?" wil Dawie weet.

"Laingsburg."

"Dan kon jy mos by die huis gebly het? Dan was jy nie nou in dié gemors nie!"

"En jy? Het julle aangesluit omdat julle moes?"

"Nee, maar..."

Albertus trek sy skouers op. "So."

"Maar die plan was nie dat ons gevang sou word nie. Om die Kakies see-in te jaag, dit was die plan!"

"En toe?" vra Albertus met 'n laggie.

So vaagweg hoor Johannes dat Dawie vertel hoe hulle in die vyand se hande beland het; van die hinderlaag in die droë loop, die perde wat te swak en moeg was om uit te jaag, dat hulle niks teen die oormag kon doen nie – maar hy luister nie...

Albertus – 'n rebel! 'n Kolonialer wat vir die saak van die twee Republieke gaan veg het; wat wéét dat hy vir hoogverraad aangekla kan word. Dat hy gehang kan word, of voor 'n vuurpeloton kan sterf... Johannes kyk met ander oë na die man met sy donker hare en rooibont nekdoek. Dis sy geweste, dié. Dan is dit waarom Albertus so na die wêreld rondom hom kyk – so al of hy vir iets wag – asof hy iemand oor die horison wou sien aankom...

Só was dit ook daardie eerste paar dae, die weke, wat hulle niks van Pa-hulle gehoor het nie. Die oorlog was toe al 'n paar maande aan die gang en hy en Ma en Martjie het gehoor van die baie burgers wat in die Brandwaterkom bymekaar gekom het. Duisende – is die boodskap wat by hulle gekry het.

Dié slag sal die Boere die Engelse op hulle herrie gee!

Met huisgodsdienst het Ma gebid vir die burgers te velde, vir hulle almal se veiligheid.

Maar die volgende wat hulle gehoor het, was dat generaal Prinsloo oorgegee het, die groot mag saam met hom. Dat hulle hul wapens moes neerlê. Dat hulle weggestuur gaan word.

Eers later het hulle gehoor van enkele burgers wat weggekom het, van mausers wat in klowe en grotte versteek is – maar dit wás waar van die hope gewere wat brand gestee is, van bykans 4 000 manne wat nie meer kon of wou veg nie; van dié duisende wat na Groenpunt gestuur is en later *Indië* toe.

"Dan gaan ek in Pa en Herman se plek," het Johannes besluit.

Ma wou nie dat hy kommando toe nie.

"Jy hóéf nie te gaan nie, Johannes. Jy's nog nie 'n burger nie. Ons het jou nodig op die plaas – dis bykans planttyd."

"Ek weet, Ma," het hy gekeer. "Maar iemand moet in Pa-hulle se plek veg. En ek is mos nie alleen nie. Dawie kom saam."

"Julle is nog kinders ..."

"Ek word Januarie sestien – dis oor twee maande – so oud soos Herman toe hy kommando toe is. Dawie se ma sê dis reg met haar."

"En Erfdeel?"

"Dis vir Erfdeel ook, Ma. Vir Erfdeel en vir ons vryheid. En niemand moet sê die Conradies het nie hulle deel gedoen nie."

Hy het vir Ma gehelp om die saaimielies uit te soek, gesorg dat die implemente reg is sodat Izak-hulle na die eerste reën sal begin ploeg. Vir Martjie het hy die wegsteekgrot agter die rantjie gaan wys. Hy het vir haar beduie waarvandaan sy die opstal kan dophou sonder om gesien te word en waar hulle water moet skep. Hy het seker gemaak dat daar genoeg proviand weggebêre is sodat Ma-hulle daar sal regkom as dit nodig is. Ma het sy saalsak gepak en die laaste aand Psalm 23 vir hulle gelees. Sy het hom styf vas gedruk toe hulle groet. "Kyk na mekaar," het sy hom en Dawie maak belowe. "Wees dapper."

Tóg het hy skuldig gevoel toe hy op die rant omkyk, en Ma en Martjie so klein voor die huis sien staan. Hy wou nog 'n rukkie met Jonkman op die kruin talm, maar Dawie het reeds hakke ingeslaan en teen die ander kant afgejaag. Kommando toe.

Vervlaks!

Hy en Dawie wou die Kakies see-in jaag. Nié na 'n skrale vyf maande op 'n hoop gejaag, deur die veld gedryf, in 'n veetrok gebondel, weggestuur word nie.

Brandfort, Karee Siding, Bloemfontein...

Hy wou veg, vir volk en vryheid sy plig doen. Hy wou nie as gevangene weggevoer word nie. Hy wou nie by soveel plekke, soveel stasies getart en bespot word nie.

Hoe verder hulle uit die Vrystaat weg is, dieper die Kolonie in, nader aan die Kaap – hoe erger het dit geword.

"Hooee Boere!" sal iemand op die perron roep as hulle agterkom dat daar burgers op die trein is, en ander sal met skril stemme treiter:

"Waar is jou pas?"

"Hier kan jy vir jou 'n mooi man uitsoek!"

"O, magtag, hier is ou oom Paul ok!"

Soms sal klippe teen die yster klink, of 'n kluit deur 'n gleuf spat.

Maar gelukkig is op elke stasie ook vriendelike hande: 'n vrou wat 'n bekende op die trein herken; ander wat 'n paar stukkies beskuit of 'n sakkie droë perskes aangee voordat die soldate hul verwilder.

"Gee groete!" kry iemand miskien nog geroep. "Gee groete in Groenpunt!"  
Colesberg, Naauwpoort, De Aar, Merriman, Beaufort Wes, Laingsburg,  
Matjiesfontein...

Kaap toe – Groenpunt toe – waarnatoe? klik die treinwiele dag en nag.

"Gee groete in Groenpunt!"

Kaap toe. Groenpunt toe. Waarnatoe? vra die burgers eindeloos vir mekaar.

Maar niemand weet nie.

Al wat jy weet is van ieder stoomstoot wat jou verder en verder voer. 'n Trein vol burgers al verder van waar hulle nodig is. Op pad na Groenpunt; op pad om, wie weet waarnatoe, verban te word.

Hulle het groot planne gemaak. Hy en Dawie. Hulle sou die Kakies see-in jaag, en nou is hulle oppad see toe. Gevangenes. Krygsgevangenes. Johannes kap sy vuis teen die ysterwand. En al wat jy van weet, is van dié skommelende tronk wat dieper die grou karooskemerte insnel

# **THE SELECTION, CREATION AND PORTRAYAL OF CHARACTERS IN STORIES FOR READERS AGED 11–14 YEARS**

## **ABSTRACT**

**KEY CONCEPTS:** Youth literature; creative writing; character; character formation; selection of character, character creation; character portrayal; characterisation; genre conventions.

Successful characters have always been regarded as important in ensuring the success of a story. It is clear, however, that in child and youth literature manuscripts often lack adequate character portrayal.

The aim of the investigation is to fill the gap that exists in respect of creative writing, in general, and characters in youth literature, specifically.

As the implicit reader is already envisioned when the writer decides on the form the work will assume, the target group is the obvious point of departure for the investigation. The central, theoretical argument that applies is that 11–14 year-olds have a characteristic profile that distinguishes them as a unique reader group. From this it follows that a relationship between the reader profile and genre conventions can be indicated, that it can be applied specifically to character as an element of the narrative, and as such, can be described and structured to be applicable to creative writing as discipline.

In discussions on the nature of children and youth literature, various aspects occur repeatedly. The presumption that they are also factors that exert a meaningful influence on the characters in the genre is largely confirmed by research. Insights gleaned from literary theory and creative writing, as well as psychology, education and readership are utilised.

Based on development characteristics, 11–14 year-olds are identifiable as a group with a unique profile. Social cognitive development appears to be of special importance in character portrayal. Unique reading habits, needs and strategies contribute to further definition of the reader group. As a result of the educational situatedness of the youth, ideology plays an important role in youth literature.

In order to establish a theoretical framework, character is studied from the perspective of literary theory and the art of writing, and the phases of character formation (character selection, creation and portrayal) are linked to the writing process. Reader identification with characters largely contributes to reader involvement and to the pleasure a young reader derives from stories. Identification with characters also appears to be the predominant reading strategy of the target group. Through selection and equipping of characters, and by means of portrayal, the writer is able to influence the aesthetic distance between reader and character.

Characteristic genres and genre conventions are identifiable in child and youth literature. These establish a framework of expectations with the reader, which co-determines the handling of characters. Character selection and equipment, as well as the narrative situation, are closely related to each particular subgenre.

Theory and practice are combined in this study by reviewing an own manuscript, building on the theoretical foundation laid in earlier chapters and referees' reports. A chapter of the manuscript is edited accordingly

The research results can be used in teaching creative writing, can serve as a source of reference for the individual writer, and can be used by publishers for evaluating manuscripts. In addition, such results could also be of value in literature science, library and information science, and education.

## Asseblief – teken vir my 'n skaap!

"Asseblief . . . teken vir my 'n skaap. . ."

As die raaisel te oorweldigend is, kan jy nie anders as om gehoor te gee nie. En hoe onsinnig dit ook al vir my gelyk het, hier in die woestyn, in lewensgevaar, 'n duisend myl van enige bewoonde plek af, het ek maar 'n vel papier en 'n pen uit my sak gehaal. Maar toe onthou ek dat ek my toegelê het op aardrykskunde, geskiedenis, rekenkunde en grammatika, en 'n bietjie omgekrap sê ek vir die kêreltjie dat ek nie kan teken nie.

"Hy sê: "Dit maak nie saak nie. Teken vir my 'n skaap."

Omdat ek nog nooit 'n skaap geteken het nie, teken ek toe maar vir hom een van die enigste twee prente waartoe ek in staat is. Dié van die toe luislang. En tot my verstomming antwoord hy:

"Nee! Nee! Ek wil nie 'n olifant binne-in 'n luislang hê nie. 'n Luislang is vreeslik gevaarlik, en 'n olifant is so groot en lomp. Daar by my is alles baie klein. Ek moet 'n skaap hê. Teken vir my 'n skaap."

Met dié teken ek toe maar.

Hy bekyk die tekening aandagtig. Toe sê hy:

"Nee! Dié ou is al te siek. Maak nog een."

Ek teken.

My vriendjie glimlag geduldig.

"Jy kan mos sien dis nie 'n skaap nie," sê hy. "Dis 'n ram. Hy't dan horings . . ."

Weer doen ek my tekening oor.

Maar nes die voriges word hy afgekeur:

"Dié een is te oud. Ek wil 'n skaap hê wat lank sal lewe."

En toe, omdat my geduld begin opraak, oor ek haastig was om my enjin uitmekaar te begin haal, krabbel ek vir hom dié tekening neer.

En ek sê, bietjie kortaf:

"Hier's 'n kis. Die skaap wat jy wil hê, is binne-in."

Tot my louter verbasing sien ek my klein beoordelaar se gesig verhelder:

"Dis presies wat ek wou hê!" roep hy uit. "Dink jy die skaap sal baie gras nodig hê?"

"Hoekom?"

"Omdat alles daar by my baie klein is . . ."

"Ek is seker dit sal uitwerk. Dis 'n baie klein skapie wat ek jou gegee het."

Hy buig sy kop oor die tekening:

"Ook nie so klein nie . . . Haai! Hy't aan die slaap geraak . . ."

En dis hoe ek kennis gemaak het met die klein prinsie.

*(Die Klein Prinsie, Antoine de Saint-Exupéry, vertaal deur André P. Brink, p. 10-13.)*

## BRONNELYS

- AIKEN, J. 1977. Purely for love. (In Meek, M., Warlow A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 166-181.)
- AIKEN, J. 1982. *The way to write for children*. New York, NY: St. Martin's Press. 93 p.
- APPLEBEE, A.N. 1976. Children's construal of stories and related genres as measured with repertory grid techniques. *Research in the Teaching of English*, 10(3):226-238, Winter.
- APPLEBEE, A.N. 1978. *The child's concept of story: ages two to seventeen*. Chicago, IL: The University of Chicago Press. 209 p.
- AUCAMP, H. 1986. *Die blote storie: 'n werkboek vir kortverhaalskrywers*. Kaapstad: Tafelberg. 192 p.
- AUCAMP, H. 1992. *Windperd: opstelle oor kreatiewe skryfwerk*. Pretoria: HAUM-Literêr. 108 p.
- AUCAMP, H. 1994. *Die blote storie 2: 'n werkboek vir kortverhaalskrywers*. Kaapstad: Tafelberg. 265 p.
- AUCHMUTY, R. 1992. *The world of girls*. London: The Women's Press. 244 p.
- BAL, M. 1979. Wat zijn personages en wat doen we ermee? (In Bal, M. red. *Mensen van papier: over personages in de literatuur*. Assen: Van Gorcum, p. 1-13.)
- BAL, M. 1986. *De theorie van vertellen en verhalen: inleiding in de narratologie*. Muiderberg: Dick Coutinho. 158 p.
- BARENBOIM, C. 1981. The development of person perception in childhood and adolescence: From behavioural comparisons to psychological constructs to psychological comparisons. *Child Development*, 5:129-144.
- BARONGO, E.I. 1996. Popular themes in children's literature in Uganda: some case studies. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives*. Pretoria: Unisa Press. 2:55-73.)
- BEACH, R. 1985a. Discourse conventions and researching response to literary dialogue. (In Cooper, C.R. ed. *Researching response to literature and the teaching of literature: points of departure*. Norwood, NJ: Ablex. p. 103-127.)

- BEACH, R. 1985b. Adolescent attitudes and response to literature. (*In Wiener, J.P. & Stein, R.M. eds. Adolescents, literature, and work with youth.* New York, NY: The Haworth Press. p. 9-18.) (The child & youth services series.)
- BEACH, R. 1993. *A teachers introduction to reader-response theories.* Urbana, IL: National Council of Teachers of English. 207 p. (NCTE Teachers introduction series.)
- BEACH, R. & BRUNETTI, G. 1976. Differences between high school and university students in their conceptions of literary characters. *Research in the Teaching of English*, 10(3):259-268, Winter.
- BEACH, R. & WENDLER, L. 1987. Developmental differences in response to a story. *Research in the Teaching of English*, 21(3):286-298, Oct.
- BENTLEY, P. 1967. Use of summary. (*In Stevich, P. ed. The theory of the novel.* New York, NY: The Free Press. p. 47-57.)
- BICKHAM, J.M. 1992. *The 38 most common fiction writing mistakes (and how to avoid them).* Cincinnati, OH: Writer's Digest Books. 117 p.
- BISSCHOFF, A. 1992. Vertellerteks en personeteks. (*In Cloete, T.T. red. Literêre terme en teorieë.* Pretoria: HAUM-Literêr. p. 565-566.)
- BLACK, J.B. & SEIFERT, C.M. 1985. The psychological study of story understanding. (*In Cooper, C.R. ed. Researching response to literature and the teaching of literature: Points of departure.* Norwood, NJ: Ablex. p. 190-211.)
- BLATT, G. T. 1985. The stereotyped parent. (*In Wiener, J.P. & Stein, R.M. eds. Adolescents, literature, and work with youth.* New York, NY: The Haworth Press. p. 71-79.)
- BOOYSE, J.J. & LE ROUX, C.S. 1996. Children's literature – a vehicle for social, 'emotional' and moral development. (*In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. Other worlds other lives.* Pretoria: Unisa Press. 2:245-266.)
- BOOTH, W.C. 1961. *The rhetoric of fiction.* Chicago, IL: The University of Chicago Press. 455 p.
- BOUCKAERT-GHESQUIERE, R. 1981. Receptie-onderzoek van jeugd- en kinder-literatuur. (*In Segers, R.T. red. Lezen en laten lezen: recent receptie-onderzoek in Nederland en België.* 'S-Gravenhage: Martinus Nijhoff. p. 68-88.)
- BRINK, A.P. 1987. *Vertelkunde: 'n inleiding tot die lees van verhalende tekste.* Pretoria: Academica. 174 p.
- BRUCE, B. 1981. A social interaction model of reading. *Discourse Processes*, 4:273-311.

- BURTON, H. 1977. The writing of historical novels. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 159-165.)
- CAMERON, E. 1993. *The seed and the vision*. New York, NY: Dutton Children's Books/Plume. 342 p.
- CAMPBELL, J. 1996. Heroes and heroines in Soviet children's literature of the 1980s. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 2:32-54.)
- CARD, O.S. 1988. *Characters and viewpoint*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books. 182 p.
- CARLSEN, G.R. 1971. *Books and the teen-age reader: a guide for teachers, librarians and parents*. New York, NY: Harper & Row. 247 p.
- CARLSEN, G.R. 1980. *Books and the teen-age reader: a guide for teachers, librarians and parents*. (2<sup>nd</sup> ed.) New York, NY: Harper & Row.
- CARLSON, J. 1991. *What are your kids reading?: the alarming trend in today's teen literature*. Brentwood, Tennessee: Wolgemuth & Hyatt. 236 p.
- CARLSSON, M.A. & PRAMLING, I. 1996. Children's literature in Swedish pre-school education. (In Machet, M., Olën, S., & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 3:144-156.)
- CART, M. 1996. *From Romance to Realism: 50 years of growth and change in young adult literature*. New York, NY: Harper Collins. 312 p.
- CHAMBERS, A. 1979. Alive and flourishing: a personal view of teenage literature. (In Kennerly, P. ed. *Teenage reading*. London: Ward Lock Educational.)
- CHAMBERS, A. 1990. The Reader in the Book. (In Hunt, P. ed. *Children's literature: the development of criticism*. London: Routledge. p. 91-114.)
- CHATMAN, S. 1988. *Story and discourse: narrative structure in fiction and film*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 277 p.
- CHORUS, M. 1991. *De leeswereld van kinderen: een beschrijving van het leesproces bij kinderen uit de bovenbouw van de basisschool aan de hand van boekbesprekingen in de klas*. Den Haag: Nederlands Bibliotheek en Lektuur Centrum.
- CHRISTIAN-SMITH, L.K. 1990. *Becoming a woman through romance*. New York, NY: Routledge. 208 p.
- CILLIERS, I. red. 1988. *Op weg na begrip: kinderliteratuur vir Suider-Afrika*. Kaapstad: Maskew Miller-Longman. 314 p.

- CILLIERS, I. ed. 1993. *Towards more understanding: the making and sharing of children's literature in Southern Africa*. Cape Town: Juta. 255 p.
- CLOETE, T.T. 1992. Literatuur. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 256-260.)
- CLOETE, T.T. 1992. Literatuurgeskiedskrywing. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 262-269.)
- CLOETE, T.T., BOTHA E. & MALAN, C. reds. 1985. *Gids by die Literatuurstudie*. Pretoria: HAUM-Literêr. 259 p. (HAUM-Literêr Gidsreeks nr. 1.)
- COHEN, R. 1995. *Writer's mind: crafting fiction*. Lincolnwood, IL: NTC Publishing Group. 240 p.
- COHN, D.C. 1978. *Transparent minds: narrative modes for presenting consciousness in fiction*. Princeton: Princeton University Press. 331 p
- COMBRINK, L. 1990. Die rol van die leser in die literêre kommunikasiesituasie. *Die Unie*, p. 222-223, Feb.
- CONRADIE, P.J. 1992. Monoloog (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 325.)
- CRAGO, H. 1993. Why readers read what writers write. *Children's Literature in Education*, 24(4):277-290.
- CULP, M.B. 1985. Literature's influence on Young Adult attitudes, values, and behavior, 1975 and 1985. *English Journal*, 74(8):31-35, Dec.
- DE BEER, J. 1991. The appeal of the formula children's fiction series: There is more than meets the adult eye. *Cape Librarian*, 35(4):6-8, Apr.
- DE BEUS, M. 1979. Karakterisering. Een model voor de beschrijving van romanpersonages. (In Bal, M. red. *Mensen van papier: over personages in de literatuur*. Assen: Van Gorcum. p. 37-46.)
- DE BOECK, P. 1989. Actuele visies van de psychologie op karakter en persoonlikheid. (In Van Assche, A. red. *Karakter en personages in de literatuur*. Leuven: Acco. p. 11-20.)
- DE GALE, A. 1993. *Writing for the teenage market*. London: A & C Black. 130 p.
- DE WIT, J. & VAN DER VEER, G. 1979. *Psychologie van de adolescentie*. Nijkerk: G.F. Callenbach. 323 p.
- DEGENAAR, J. 1992. Ideologie. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 171-173.)

- DE SAINT-EXUPÉRY, A. 1994. *Die klein prinsie*. (Uit die Frans vertaal deur André P. Brink.) Kaapstad: Tafelberg.
- DILLON, G. L. 1982. Styles of reading. *Poetics Today*, 3(2):77-88.
- DONELSON, K. & NILSON, A.P. 1989. *Literature for today's young adults*. (3rd ed.) Glenview, IL: Scott, Foresman. 620 p.
- DU PLESSIS, H. 1995. *Bakgat, en wat dan van my?* Kaapstad: Human & Rousseau.
- DU PLESSIS, H. 1996. Is skryfkuns literêre teorie? *Tydskrif vir Letterkunde*, XXXIV(1/2):82-91, Feb/Mei.
- DU PLESSIS, H. 1996. Kursusaantekeninge. ATKV-Herfsskool vir skrywers April 1996. Ongepubliseer.
- DU PLESSIS, H. & STEENBERG, D., reds. 1992. *Skryfateljee: gesprekke oor skryfwerk*. Pretoria: J.L. van Schaik. 164 p.
- DU PLOOY, H. 1986. *Verhaalteorie in die twintigste eeu*. Durban: Butterworth. 392 p.
- DUNNING, S. 1973. Criticism and the "Young Adult Novel". (In Meade, R.A. & Small, C.R. eds. *Literature for adolescents: selection and use*. Columbus, OH: Charles E. Merrill. p. 147-153.)
- ECO, U. 1990. *The limits of interpretation*. Bloomington, IN: Indiana University Press. 295 p.
- EGOFF, S.A. 1981. *Thursday's child: trends and patterns in contemporary children's literature*. Chicago, IL: American Library Association. 323 p.
- ELLIS, Z. 1988. Die kind binne en buite die boek. (In Cilliers, I. red. *Op weg na begrip: kinderliteratuur vir Suider-Afrika*. Kaapstad: Maskew Miller Longman. p. 97-102.)
- EISELEN, U. 1993. Die seksuele in die Afrikaanse tienerboek: 'n leserkundige ondersoek. Potchefstroom: PU vir CHO. Skripsie: M Bibl. 103 p.
- EMERY, D.W. & MILHALEVICH, C. 1992. Directed discussion of character perspectives. *Reading Research and Instruction*, 31(4):51-59, Summer.
- FISHER, M. 1985. The child in adventure stories (In Escarpit, D. ed. *The portrayal of the child in children's literature*. Munchen: K.G. Saur. p. 273-281.) (Proceedings of the 6th conference of the IRSCL. 392 p.)
- FORSTER, E.M. 1967. Flat and round characters. (In Stevich, P. ed. *The theory of the novel*. New York, NY: The Free Press. p. 223-231.)
- FOX, R. 1990. How characters become persons: The development of characterisation in children's writing. (In Wray, D. ed. *Emerging partnerships: current research in*

- language and literacy*. Clevedon: Multilingual Matters. p. 87-99.) (Bera Dialogues 4.)
- FOX, R. 1991. Developing awareness of mind reflected in children's narrative writing. (In Butterworth, G.E., Harris, P.L., Leslie, A.M. & Wellman H.M. eds. *Perspectives on the child's theory of mind*. Oxford: Oxford University Press. p. 281-298.)
- GARDNER, H. E. 1980. Children's literary development: The realms of metaphors and stories. (In McGhee, P.E. & Chapman, A.J. eds. *Children's Humour*. Chichester, NY: Wiley. p. 91-118.)
- FRIEDMAN, N. 1967. Point of view in fiction: the development of a critical concept. (In Stevick, P. ed. *The theory of the novel*. New York, NY: The Free Press. p. 108-137.)
- GARNER, A. 1977. A bit more practice. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 196-200.)
- GARVEY, J. 1978. Characterization in narrative. *Poetics*, 7:63-78.
- GASS, W.H. 1988. The concept of character in fiction (In Hoffman, J. & Murphy, P.D. eds. *Essentials of the theory of fiction*. Durham, NC: Duke University Press. p. 267-278.)
- GENETTE, G. 1983. *Narrative discourse: an essay in method*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 285 p.
- GENETTE, G. 1988. *Narrative Discourse Revisited*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 175 p.
- GENETTE, G. 1993. *Fiction & diction*. Ithaca, NY: Cornell University Press. 155 p.
- GHEQUIERE, R. 1982. *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco. 196 p.
- GOUWS, L.A., LOUW, D.A., MEYER, W.F. & PLUG, C. 1979. *Psigologie-woordeboek*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- GREYLING, S.F. 1984. Ruimte in die kinderboek met verwysing na die werk van erkende Afrikaanse kinderboekskrywers. Potchefstroom: PU vir CHO. Verhandeling: MA. 267 p.
- HAMBIDGE, J. 1992. Genre. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 148-151.)
- HANEKOM, A. 1996. Sentrum vir Onderwysontwikkeling, dagseminare. Ongepubliseer. Universiteit van Stellenbosh.
- HANCOCK, M. R. 1993. Character journals: initiating involvement and identification through literature. *Journal of Reading*, 37(1):42-35, Sept.

- HARDING, D.W. 1962. Psychological processes in the reading of fiction. *The British Journal of Aesthetics*, 2:133-147. London: Routledge & Kegan Paul.
- HARDING, D.W. 1977. Psychological processes in the reading of fiction. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 58-72.)
- HARVEY, W.J. 1967. The human context. (In Stevich, P. ed. *The theory of the novel*. New York, NY: The Free Press. p. 231-255.)
- HAVILAND, V. 1973. *Children and literature: views and reviews*. Glenview, IL: Scott, Foresman. 461 p.
- HILDICK, W. 1974. *Children and fiction: a critical study in depth of the artistic and psychological factors involved in writing fiction for and about children*. London: Evans Brothers. 204 p.
- HILL, J.P. & PALMQUIST, W.J. 1978. Social cognition and social relations in early adolescence. *International Journal of Behavioral Development*, 1:1-36, Jan.
- HILLOCKS, G. (Jr) & LUDLOW, L. H. 1984. A taxonomy of skills in reading and interpreting fiction. *American Educational Research Journal*, 21(1):7-24, Spring.
- HOLLAND, N.M. 1985. Reading readers reading. (In Cooper, C.R. ed. *Researching response to literature and the teaching of literature: points of departure*. Norwood, NJ: Ablex. p. 3-21.)
- HOLLINDALE, P. 1992. Ideology and the children's book. (In Hunt, P. ed. *Literature for children*. London: Routledge. p. 19-40.)
- HOLLINDALE, P. 1995. The adolescent novel of ideas. *Children's Literature in Education*, 26(1):83-95.
- HORTON, A. 1994. *Writing the character-centered screenplay*. Berkeley, CA: University of California Press. 218 p.
- HOUGH, B. 1998. *Skilpoppe*. Kaapstad: Tafelberg. 105 p.
- HUMAN, H. 1988. Aspekte van karakterskepping by die skryf van rolprent- en televisiedraaiboeke. Potchefstroom: PU vir CHO. Verhandeling: MA. 308 p.
- HUMAN, H. 1989. *Kom ons skryf 'n draaiboek*. Pretoria: Serva. 107 p.
- HUMAN, H. 1990. Karakterskepping in die rolprent *Cry Freedom* – 'n analise. *Tydskrif vir Letterkunde*, 11(2):17-35, Aug.
- HUNT, P. 1990. *Children's literature: the development of criticism*. New York, NY: Routledge. 195 p.

- HUNT, P. 1991. *Criticism, theory, and children's literature*. Oxford: Blackwell. 236 p.
- HUNT, P. 1994. *An introduction to children's literature*. Oxford: Oxford University Press. 222 p.
- HUNTWOR, M.M. 1990. Why girls flock to Sweet Valley High. *School Library Journal*, 36:137-140, March.
- HYNDS, S.D. 1985. Interpersonal cognitive complexity and the literary response processes of adolescent readers. *Research in the Teaching of English*, 19(4):386-402, Dec.
- HYNDS, S. 1989. Bringing life to literature and literature to life: Social constructs and contexts of four adolescent readers. *Research in the Teaching of English*, 23(1):30-61, Feb.
- ISER, W. 1983. *The implied reader: patterns of communication in prose fiction from Bunyan to Beckett*. Baltimore, MD: The Johns Hopkins University Press. 303 p.
- JANSSENS, M. 1989. Over personages in narratieve teksten. (In Van Assche, A. red. *Karakter en personages in de literatuur*. Leuven: Acco. p. 45-59.)
- JAUSS, H.R. 1977. *Ästhetische Erfahrung und literarische Hermeneutik 1*. München: Wilhelm Fink. 382 p.
- JENKINS, E. 1993. *Children of the sun: selected writers and themes in South African children's literature*. Johannesburg: Ravan. 183 p.
- JOHL, J.H. 1992. Karakter/karakterisering. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 199.)
- JOSE, P.E. & BREWER, W.F. 1984. Development of story liking: character identification, suspense, and outcome resolution. *Developmental Psychology*, 20(5):911-924.
- KARMEL, M.O. & KARMEL, L. J. 1984. *Growing and becoming: development from conception through adolescence*. New York, NY: Macmillan Publishing Company. 596 p.
- KINGSTON, A.J. & WHITE, W.F. 1967. The relationship of readers' self concepts and personality components to semantic meanings perceived in the protagonist of a reading selection. *Reading Research Quarterly*; 11(3):101-116, Spring.
- KNIGHT, D. 1997. *Creating short fiction: the classic guide to writing short fiction*. New York, NY: Steenberg Martin's Griffen. 209 p.
- KNOWLES, M. & MALMKJAER, K. 1996. *Language and control in children's literature*. London: Routledge. 284 p.
- KRAILING, T. 1988. *How to write for children*. London: Allison & Busby. 144 p.

- KRUGER, J.A. 1991. *Kinderkeur: 'n gids tot bekroonde Suid-Afrikaanse kleuter-, kinder- en jeugboeke tot 1989*. Pretoria: Universiteit van Suid-Afrika. 270 p.
- LE ROUX, M. 1996. Adolescence, morality and reading guidance. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 3:122-143.)
- LEESON, R. 1985. *Reading and righting*. London: William Collins. 193 p.
- LENZ, M. & MAHOOD, R.M. reds. 1980. *Young adult literature: background and criticism*. Chicago, IL: American Library Association. 512 p.
- LEWIS, C.S. 1980. On three ways of writing for children. (In Egoff, S., Stubbs, G.T. & Ashley, L.F. eds. *Only connect: readings on children's literature*. Toronto, LA: Oxford University Press. p. 207-220.)
- LOHANN, C.A. 1972. Die bekroonde kinderboek en die aanvaarding daarvan deur die kind, met spesiale verwysing na Suid-Afrika. Potchefstroom: PU vir CHO. Proefskrif: D.Phil (Bibl). 306 p.
- LOHANN, C. 1986. *Kinderlektuur*. Pretoria: HAUM. 180 p.
- LUKENS, R.J. 1995. *A critical handbook of children's literature*. New York, NY: Harper Collins College Publishers. (5<sup>th</sup> ed.) 352 p.
- MAARTENS, M. 1990. Skryf van boeke vir die jeug. (In Coetzee, H.S. & Retief, H.J.M. reds. *Kinder- en jeugboeke*. Referate gelewer tydens die HAUM-Daan Retief-simposium oor kinder- en jeugboeke. Pretoria: Unisa. p. 22-27.)
- MACAULEY, R. & LANNING, G. 1964. *Technique in fiction*. New York, NY: Harper & Row. 227 p.
- MACHET, M. 1996. Literacy in a multicultural environment. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 3: 32-45.)
- MACLEOD, A.S. 1985. The child in American literature for children in the 1930s and now. (In Escarpit, D. ed.: *The portrayal of the child in children's literature*. Munchen: K.G. Saur. p. 79-89.) (Proceedings of the 6th conference of the IRSCL.)
- MALAN, C. 1985. Die literatuurwetenskap: aard, terreine en metodes. (In Cloete, T.T., Botha, E. & Malan, C. *Gids by die literatuurstudie*. Pretoria:HAUM-Literêr. p. 1-29.) (HAUM-Literêr Gidsreeks nr. 1.)
- MARAIS, J.L. 1987. *Opleiding in skeppende skryfwerk in Suid-Afrika: 'n sisteembeskrywing*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing. 78 p. (SENSAL-publikasie nr. 22.)

- MARAIS, J.L. 1994. Opleiding in skeppende skryfwerk vir volwassenes in Afrikaans. Pretoria: Universiteit van Pretoria. Verhandeling: MA. 105 p.
- MARAIS, S.A. 1983. Die uitbeelding van die vader: 'n opvoedkundig-leserkundige studie van 'n aantal Afrikaanse jeugboeke. Johannesburg: RAU. Verhandeling: MA (Biblioteek- en Inligtingkunde). 147 p.
- MARANGA, M.W. 1996. Archetypes or stereotypes: fantastic realism in children's literature. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 1:155-168.)
- MARSHALL, M.R. 1975. *Libraries and literature for teenagers*. London: Andre Deutsch. 300 p.
- MAY, J.P. 1995. *Children's literature and critical theory*. New York, NY: Oxford University Press. 243 p.
- McCONAUGHY, S.H. 1982. Developmental changes in story comprehension and levels of questioning. *Language Arts*, 59(6):580-589, Sept.
- MCDOWELL, M. 1980. Fiction for children and adults: some essential differences (In Bunbury, R. ed. *Children's Literature: the whole story*. Victoria: Deakin University. p. 8-13.)
- McGERR, P. 1994. How to plot a novel. (In Clark, T., Woods, B., Blocksom, P. & Terez, A. eds. *Guide to Good Writing*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books. p. 113-122.)
- MCMURRAY, S. 1996. One city, other worlds: the reading preferences of black second language English readers in a large urban library. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 1:169-183.)
- McROBERTS, R. 1981. *Writing workshop: a student's guide to the craft of writing*. Melbourne: Macmillan. 250 p.
- MEIJ, K. & SNYMAN, N. 1986. *Verhaal en student*. (4e uitg.) Pretoria: HAUM-Literêr. 188 p.
- MERTZ, M.P. & ENGLAND, D.A. 1983. The legitimacy of American adolescent fiction. *School Library Journal*, p. 119-123, Oct.
- MEYER, I. 1988. Fokalisering as manipuleringsstegniek in die produksie en resepsie van jeugverhale: die verhouding tussen volwasse outeur en jeugleser met spesiale verwysing na drie verhale van Dolf van Niekerk. *Literator*, 9(2):17-28, Aug.
- MOFFIT, M.A.S. & WARTELLA, E. 1992. Youth and reading: A survey of leisure reading pursuits of female and male adolescents. *Reading Research and Instruction*, 31(2):1-17.

- MOSS, E. 1977. The adult-eration of children's books. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 333-337.)
- NEWMAN, B.M. & NEWMAN, P.R. 1978. *Infancy & childhood: development and its contexts*. New York, NY: Wiley. 580 p.
- NIKOLAJEVA, M. 1996. "Pig's aren't meant to have fun": the Swedishness of Swedish children's literature. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 1:14-33.)
- NODELMAN, P. 1981. How typical children read typical books. *Children's Literature in Education*, 12(4):177-185.
- NODELMAN, P. 1994. Humane ideology. *Children's Literature*, (22). New Haven: Yale University Press.
- NORTON, D.E. *Through the eyes of a child: an introduction to Children's Literature*. (2<sup>nd</sup> ed.) Columbus, OH: Merrill. 691 p.
- NOVAKOVICH, J. 1995. *Fiction writers's workshop*. Cincinnati, OH: Story Press. 250 p.
- ODLAND, N. 1985. Challenges to young reader's freedom of choice. (In Weiner, J.P. & Stein, R.M. eds. *Adolescents, literature, and work with youth*. New York, NY: The Haworth Press. p. 3-8.)
- OHLHOFF, H. 1985. Hoofbenaderings in die literatuurstudie. (In Cloete, T.T., Botha, E. & Malan, C. *Gids by die literatuurstudie*. Pretoria:HAUM-Literêr. p. 31-64.) (HAUM-Literêr Gidsreeks nr. 1.)
- PAULSEN, H. 1997. *Internet onbeperk: die webraaisel*. Midrand: Perskor. 116 p.
- PEARCE, P. 1977. Writing a book. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 182-187.)
- PECK, R. 1994. *Love and death at the mall: teaching and writing for the literate young*. New York, NY: Delacorte Press. 161 p.
- PHILLIPS, F. 1983. 'n Baie lang brief aan Rolf. Pretoria: HAUM-Literêr.
- PIETERSE, H. 1990. Die haasvanger – Dolf van Niekerk. *Klasgids*, 25(3):76-81, Aug.
- PIRANI, A. 1977. Ivan Southall. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 294-298.)
- PRINS, M.J. 1995. Mieg se kort en lang middag – De Waal Venter. *Tydskrif vir Letterkunde*, XXXIII(3):115-123, Aug.
- PROTHEROUGH, R. 1983a. *Developing response to fiction*. Milton Keynes: Open University Press. 212 p.

- PROTHEROUGH, R. 1983b. How children judge stories. *Children's Literature in Education*, 14(1):3 -13.
- PROVOST, G. 1990. *Make your words work*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books. 296 p.
- PURVES, A.C. & BEACH, R. 1972. *Literature and the reader: research in response to literature, reading interests, and the teaching of literature*. Urbana, IL: University of Illinois.
- PURVES, A.C. & MONSON, D.L. 1984. *Experiencing children's literature*. Glenview, IL: Scott, Foreman . 216 p.
- RADEBE, T. 1996. Context and culture as a factor in black children's responses to books. (In Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 1:184-202.)
- RANKIN, M. 1944. *Children's interests in library books of fiction*. New York, NY: Bureau of Publications, Teachers College. 146 p.
- REED, K. 1991. *Mastering fiction writing*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books. 141 p.
- RIMMON-KENAN, S. 1992. *Narrative fiction: contemporary poetics*. London: Routledge. 173 p.
- ROOS, H. 1992a. Epiek. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 97-100.)
- ROOS, H. 1992b. Perspektief in die prosakuns. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 377-381.)
- ROSS, C.S. 1985. Young adult realism: conventions, narrators, and readers. *Library Quarterly*, vol 55(2):174-191.
- ROSSOUW, M.A. 1992. Resepsieteorie. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 427-429.)
- RUBIN, R.J. 1978. *Using bibliotherapy: a guide to theory and practice*. Mansell: Oryx Press. 245 p.
- SAMUELS, B.G. 1989. Young adults' choices: Why do students 'really like' particular books? *Journal of Reading*, 32:714 -719, May.
- SANTROCK, J.W. 1986. *Life-span development*. (2nd ed.) Dubuque, IA: Wm. C. Brown. 638 p.
- SCHOLTZ, M.G. 1992a. Bewussynstroomverhaal. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 41-42.)

- SCHOLTZ, M.G. 1992b. Innerlike monoloog. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 183-184.)
- SCHOLTZ, M.G. 1992c. Roman. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 437-446.)
- SCHRAM, D.H. 1985. Norm en normdoorbreking. Amsterdam: VU Uitgeverij. Proefschrift: doctor in de letteren. 407 p.
- SHAFFER, D.R. 1988. *Social and personality development*. (2nd ed.) Pacific Grove, CA: Brooks/Cole Publishing Company. 516 p.
- SHANNON, P., KAMEENUI, E.J. & BAUMANN, J.F. 1988. An investigation of children's ability to comprehend character motives. *American Educational Research Journal*, 25(3):441-462, Fall.
- SHANTZ, C.U. 1975. Empathy in relation to social cognitive development. *Counseling Psychologist*, 5(2):18-21.
- SHAVIT, Z. 1985. The portrayal of children in popular literature: the case of Enid Blyton. (In Escarpit, D. ed. *The portrayal of the child in children's literature*. Munchen: K.G. Saur. p. 315-332.) (Proceedings of the 6th conference of the IRSCL.)
- SIMPSON, R.H. & SOARES, A. 1965. Best- and least-liked short stories in junior high school. *English Journal*, 108-111, Feb.
- SKJØNSBERG, K. 1985. The adult in the role of a child: Uses of the first person as a story-teller in books for children and young people. (In Escarpit, D. ed. *The portrayal of the child in children's literature*. Munchen: K.G. Saur. p. 25-33.) (Proceedings of the 6th conference of the IRSCL.)
- SMITH, F. 1994. *Writing and the writer*. (2nd ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. 287 p.
- SMITH, M. 1989. Dolf van Niekerk en sy Haasvanger. *Klasgids*, 24(3):6-15, Aug.
- SMUTS, J.P. 1975. *Karakterisering in die Afrikaanse roman*. Kaapstad: Haum. 191 p.
- SMUTS, J.P. & SMUTS, R. 1997. Die ek-perspektief: verhullend of ontblotend? *Tydskrif vir Letterkunde*, XXXV(2):115-133, Mei.
- SNYMAN, L. 1987. *Die Jeugboek*. Pretoria: Qualitas. 217 p.
- SNYMAN, L. 1988. *Die kind se literatuur*. (Hersiene uitg.) Durbanville: Die Kinderpers. 384 p.
- SNYMAN, M. 1994. Die Afrikaanse jeugliteratuur: 'n herbesinning. *Tydskrif vir Letterkunde*, XXXII(3):39-53, Aug.
- SPINK, J. 1989. *Children as readers: a study*. London: Clive Bingley. 129 p.

- STEENBERG, D.H. 1991. Moontlikhede vir die storieverteller. *Tydskrif vir Letterkunde*, XXIX(2):31-44, Mei.
- STEENBERG, E. 1978. *Wolf ja, Wolf nee*. Kaapstad: Tafelberg. 85 p.
- STEENBERG, E. 1979. *My kind en sy boek*. Kaapstad: Tafelberg. 93 p.
- STEENBERG, E. 1985. Jeug- en kinderliteratuur 1984: waar die wind fyn musiek maak. *Tydskrif vir Letterkunde*, Nuwe reeks XXIII(3):82-87, Aug.
- STEENBERG, E. 1986a. Misvatting oor kinderboeke. *Klasgids*, 21(1):3-5, Jan.
- STEENBERG, E. 1986b. Is kinderliteratuur 'n selfstandige literêre genre? *Tydskrif vir Letterkunde*, XXIV(2):85-88, Mei.
- STEENBERG, E. 1987a. Karakterisering in die kortkuns. *Klasgids*, 22(4):16-19, Okt.
- STEENBERG, E. 1987b. *Fantasie en die kinderboek*. Pretoria: HAUM-Literêr. 64 p.
- STEENBERG, E. 1988. Primêre behoeftes van tieners waarin hulle boeke voorsien (*In* Cilliers, I. red. *Op weg na begrip*. Kaapstad: Maskew Miller-Longman. p. 167-172.)
- STEENBERG, E. 1991. Die kinderkyker of -leser en die bouse. *Klasgids*, 26(2):69-71, Aug.
- STEENBERG, E. 1992a. Begin by die sterre, eindig by die maan – kinder en jeugboeke 1991. *Tydskrif vir Letterkunde*, XXX(2):120-127, Mei.
- STEENBERG, E. 1992b. Kinderliteratuur. (*In* Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 202-204.)
- STEENBERG, E. 1992c. Jeugliteratuur. (*In* Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 192-193.)
- STEENBERG, E. 1992d. Rasseverhoudings in Jeugletterkunde. *Tydskrif vir Letterkunde*, XXX(3):100-104, Aug.
- STEENBERG, E. 1995. Sanlamprysweners 1994. *Tydskrif vir Letterkunde*, XXXII(2):111-118, Mei.
- STEPHENS, J. 1992. *Language and ideology in children's fiction*. London: Longman. 307 p.
- STEPHENS, J. 1996. Multiculturalism in recent Australian children's fiction: (re-) constructing selves through personal and national histories. (*In* Machet, M., Olën, S. & Van der Walt, T. eds. *Other worlds other lives: children's literature experiences*. Pretoria: Unisa Press. 3:1-19.)

- STEYTLER, K. 1986. Oor die roman. *Tydskrif vir Letterkunde*, XXIV(3):68-73, Aug.
- STRACHAN, A. 1982. 'n Teoretiese beskouing van personifiëring in die roman. *Tydskrif vir Letterkunde*, Nuwe reeks XX(1):47-72, Febr.
- SUTHERLAND, Z. & ARBUTHNOT, M.H. 1991. *Children and books*. Chicago, IL: Harper Collins. 768 p.
- SWAIN, D.V. 1990. *Creating characters*. Cincinnati, OH: Writer's Digest Books. 195 p.
- TALBOT, M.M. 1995. *Fictions at work: language and social practice in fiction*. London: Longman. 216 p.
- THERON, H.J. 1993. Die ontwikkeling van 'n paradigma vir die skryf van 'n kinderverhaal. Potchefstroom: PU vir CHO. Verhandeling. M.A. 142 p.
- TOMLINSON, B. 1986. Characters are coauthors. *Written Communication*, 3(4):421-448, Oct.
- TÖTEMAYER, A. 1988. Racism in children's fiction: towards the creation of non-racist books in South Africa. (In Cilliers, I. ed. *Towards understanding: children's literature for Southern Africa*. Cape Town: Maskew Miller-Longman. p. 173-180.)
- TOWNSEND, J.R. 1981. The Reviewing of Children's Books. (In Hearne, B. & Kaye, M. eds. *Celebrating children's books*. New York, NY: Lothrop, Lee & Shepard.)
- TUCKER, N. 1981. *The child and the book: a psychological and literary exploration*. Cambridge: Cambridge University Press. 259 p.
- VAN ASSCHE, A. 1989. Karakters en personages in de literatuurdidactiek. (In Van Assche, A. red. *Karakter en personages in de literatuur*. Leuven: Acco. p. 61-75.)
- VAN DEN BERGH, H. 1981. De verteller als strateeg: persuasieve processen in het korte verhaal. (In Segers, R.T. red. *Lezen en laten lezen: recent receptie-onderzoek in Nederland en België*. 'S-Gravenhage: Martinus Nijhoff. p. 154-172.)
- VAN DER ELST, J. 1992. Die persoon in die verhaal: metodes van uitbeelding. (In Du Plessis, H. & Steenberg, D. red. *Skryfateljee: gesprekke oor skryfwerk*. Pretoria: J.L. van Schaik. p. 106-112.)
- VANDERGRIFT, K. E. 1990. The child's meaning-making in response to a literary text. *English Quarterly*, 22(3&4):125-140.
- VANDERGRIFT, K. E. 1980. *Child and story: the literary connection* New York, NY: Neal-Schuman Publishers. 340 p.
- VAN DER MERWE, A. 1988. Kinder- en jeugboeke: enkele riglyne by die beoordeling daarvan. (In Cilliers, I. red. *Op weg na begrip: kinderliteratuur vir Suider-Afrika*. Kaapstad: Maskew Miller-Longman. p. 248-254.)

- VAN DER MERWE, P. 1986. By Fakkellig. (Karl Schoeman). *Tydskrif vir Letterkunde*, XXIV(2):104-112, Mei.
- VAN DER WESTHUIZEN, B. 1989. Jeugprosa – die ontbrekende skakel. *Klasgids*, 24(2):3-18, Mei.
- VAN DER WESTHUIZEN, E.S. 1997. Die representasie van die visie in die verhalende prosa van Elsabé Steenberg. Potchefstroom: PU vir CHO Proefskrif: PhD. 644 p.
- VAN LUXEMBURG, J., BAL, M. & WESTSTEIJN, W. 1978. *Over literatuur*. Muiderberg: Dick Coutinho. 214 p.
- VAN LUXEMBURG, J., BAL, M. & WESTSTEIJN, W.G. 1983. *Inleiding in de literatuurwetenschap*. Muiderberg: Dick Coutinho. 313 p.
- VAN NIEKERK, P.A. 1986. Die terrein van die opvoedkundige-sielkundige. (In VAN NIEKERK, P.A. red. *Die opvoedkundige-sielkundige: 'n handleiding in die opvoedkundige-sielkunde*. Stellenbosch: Universiteitsuitgewers. p. 3-57.)
- VAN ZYL, I. 1988. Kinderliteratuur of -letterkunde? 'n Grensafbakening. *Klasgids*, 23(2):3-14, Mei.
- VENTER, L.S. 1992. Verteller (Epiek). (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 564-565.)
- VIPOND, D. & HUNT, R.A. 1984. Point-driven understanding: Pragmatic and cognitive dimensions of literary reading. *Poetics*, (13):261-277.
- VISSER, B. 1995. Tienerliteratuur, 'n teken van ons tyd. *Kaapse Bibliotekaris*. 39(6):8-11, Junie/Julie.
- VLASSELAERS, J. 1989. Het concept 'personage' in de moderne verhaalteorie. (In Van Assche, A. red. *Karakter en personages in de literatuur*. Leuven: Acco. p. 21-43.)
- VOS, J. & MEIJER, C. 1985. *Wegwijs in de jeugdliteratuur*. Leiden: Uitgeverij Martinus Nijhoff. 257 p.
- WADSWORTH, B. J. 1989. *Piaget's theory of cognitive and affective development*. (4th ed.) New York, NY: Longman. 212 p.
- WALL, B. 1991. *The narrator's voice: the dilemma of children's fiction*. New York, NY: St. Martin's Press. 295 p.
- WALSH, J.P. 1981. The art of Realism. (In Hearne, B. & Kaye, M. eds. *Celebrating children's books*. New York, NY: Lothrop, Lee & Shepard. p. 35-44.)
- WARLOW, A. 1977a. Alternative worlds available. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 97-102.)

- WARLOW, A. 1977b. What the reader has to do. (In Meek, M., Warlow, A. & Barton, G. eds. *The cool web: the pattern of children's reading*. London: The Bodley Head. p. 91-96.)
- WEINER, J. P. 1985. Literature and youth development: Implications for practice. (In Wiener, J.P. & Stein, R.M. eds. *Adolescents, literature, and work with youth*. New York, NY: The Haworth Press. p. 133-136.) (The child & youth services series.)
- WHITEHEAD, F., CAPEY, A.C., MADDREN, W. & WELLINGS, A. 1978. *Children and their books*. Hampshire: Macmillan Education Ltd. 335 p. (Schools Council Research Studies.)
- WIEHAHN, R. 1991. Kinder- en jeugboeke - volwaardige literatuur? *Klasgids*, 26(3):6-16, Augustus.
- WOOLLEY, C. 1990. *Writing for children*. New York, NY: NAL Books. 182 p.
- WYBENGA, D.M. 1992. Narratiewe weergawes/modusse. (In Cloete, T.T. red. *Literêre terme en teorieë*. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 329-331.)
- WYBENGA, G. 1983. Die kind as ek-verteller in drie Afrikaanse jeugverhale. Potchefstroom: PU vir CHO. Verhandeling: MA. 297 p.
- WYNDHAM, L. 1972. *Writing for children and teenagers*. (2nd ed.) Cincinnati, OH: Writer's Digest. 253 p.
- ZINDEL, P. 1979. Words into life. (In Kennerly, P. ed. *Teenage reading*. London: Ward Lock Educational.)