

**'N TEORETIESE RAAMWERK EN DIE TOEPASSING
VAN 'N KOMMUNIKATIEWE BENADERING TOT
LETTERKUNDE-ONDERRIG
NA AANLEIDING VAN KAREL SCHOEMAN SE
BY FAKKELLIG**

**'N SKRIPSIE DEUR PHILLIP ALBERT DU PLESSIS, VOORGELÊ TER
GEDEELTELIKE VERVULLING VAN DIE VEREISTES VIR DIE
BEGELEIDE M.A.-GRAAD IN AFRIKAANS EN NEDERLANDS IN DIE
FAKULTEIT LETTERE EN WYSBEGEERTE AAN DIE UNIVERSITEIT
VAN NATAL, PIETERMARITZBURG**

**STUDIELEIER: DR. D.Z. VAN DER BERG
NOVEMBER 1993**

INHOUD

1	<i>VOORWOORD</i>	4
2	<i>TEORETIESE ORIËTERING</i>	7
2.1	Die kommunikatiewe benadering en ander letterkundige benaderings	7
2.2	Doelstellings van die kommunikatiewe benadering	12
2.3	Verbale kommunikasie en literêre kommunikasie	20
2.3.1	Geskrewe of literêre kommunikasie	20
2.3.2	Ooreenkomste en verskille	23
2.4	Kommunikatiewe romankomponente	26
2.5	Die kommunikatiewe dinamika van literêre tekste	29
2.5.1	Die literêre teks as kommunikatiewe taalhandeling	29
2.5.2	Die literêre teks as kommunikatiewe tekensisteem	31
2.6	Vanaf literatuurteorie na klaskamerpraktyk	37
2.6.1	Die rol van die begeleier	37
2.6.2	'n Kommunikatiewe lesontwerp	41
3	<i>BY FAKKELLIG</i>	42
3.1	<i>FASE 1</i> - Voorbereiding	43
3.1.1	Kommunikatiewe leesstrategieë	43
3.1.2	Die toepassing van kommunikatiewe leesstrategieë	45
3.2	<i>FASE 2</i> - Interaksie	65
3.2.1.	Die toepassing van 'n kommunikatiewe lesontwerp	65
3.3	<i>FASE 3</i> - Toepassing	93
4	<i>SLOT</i>	99
5	<i>BRONNELYS</i>	101

"Communication skills are basic to other aspects of learning. There is only one subject - communication, which includes not only listening, speaking, reading and writing, but also experiencing oneself as a thoughtful human being."

(Lundsteen 1976: 14)

"Om ideaal te kommunikeer, móét die sender hom aanpas by die ontvanger. Na gelang van sy kennis van die ontvangers en van sy doel met sy literêre werk, normeer die sender dus sy eie literêre werk. Normatiewiteit is as't ware ingebou in kommunikasie."

(Combrink in DOKAV 1992: 52)

VOORWOORD

Die Komitee van Onderwys hoofde [Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad] het in samewerking met die hoofde van die ander onderwysdepartemente, in September 1990 'n Ad Hoc-Komitee aangestel met die opdrag om 'n nuwe verwysingsraamwerk vir die onderrig van Afrikaans daar te stel.

Volgens J. Vosloo (1992: 2), die voorsitter van hierdie Ad Hoc-Komitee vir die Vernuwning van die Onderrig van Afrikaans, bestaan daar in die onderrig van Afrikaans groot leemtes, omdat leerprogramme en sillabusse nie meer voldoen aan die behoeftes van die etlike miljoene leerders wat huidiglik die Afrikaanse taal bestudeer nie. Daarom word die onderrig van Afrikaans op skoolvlak al 'n geruime tyd onder die soeklig geplaas:

"Reeds meer as 'n dekade lank word dringende pleidooie vir die ingrypende vernuwning van die onderrig van Afrikaans gehoor" (Dokument vir die Vernuwning van die Onderrig van Afrikaans, Departement Onderwys en Kultuur, Administrasie: Volksraad 1992: 11 - voortaan DOKAV).

Die volgende tersaaklike bevindinge rakende die onderrig van letterkunde is gemaak. Leemtes in die onderrigprogram van letterkunde sluit o.a. die volgende in:

* Sekere aspekte van taalonderrig word oorbeklemtoon, byvoorbeeld formele literatuurstudie: "Daarby is die

letterkundeprogram te vol en is daar nie 'n duidelike verband tussen die omvangryke grammatikastudie en die leerders se vermoë om die taal te gebruik nie" (DOKAV 1992: 9,10).

* Die volle moontlikhede van letterkunde-onderrig en van die studie van 'n verskeidenheid ander tekste word nie benut nie (Kamper in DOKAV 1992: 10).

* Die afwesigheid van 'n letterkundekomponent in die sillabusse vir Indiërleerders (Kamper in DOKAV 1992: 10).

* Min leerlinge lees graag (Borman in DOKAV 1992: 10).

* Voorgeskrewe werke sluit nie altyd voldoende aan by die leefwêreld van die leerlinge nie (Spangenberg en Erasmus in DOKAV 1992: 10).

* Leerlinge se vermoë om krities te dink en 'n kritiese standpunt in te neem word skynbaar nie na behore ontwikkel nie (Spangenberg en Erasmus in DOKAV 1992: 10).

* Daar kom 'n "...geringskatting en onderskatting van leerlinge se kreatiewe vermoëns en kennis van kontroversiële onderwerpe" voor (Kamper in DOKAV 1992: 10).

Volgens hierdie bevindinge is dit duidelik dat vernuwing op die gebied van die letterkunde-onderrig 'n absolute noodsaaklikheid geword het. Die jongste insigte in kurrikulumteorie dui daarop dat 'n kommunikatiewe

benadering tot grammatika- sowel as letterkunde-onderrig gevolg moet word: "Sillabusse sal leerderhandelinge as proses- en *kommunikatiefgerigte* doelstellings moet beskryf en ook aanduidings gee van die *onderrigprosesse* waardeur leerders hierdie handelinge kan verwesenlik" (DOKAV 1992: 21). Daar moet dus 'n klemverskuiwing plaasvind vanaf 'n negatiewe oorbeklemtone van formele taal- en letterkundestudie en 'n onvoldoende ontleding van leerders se werklike kommunikasiebehoefte na kommunikatiefgerigte onderrigprosesse ten einde kommunikatiefgerigte doelstellings te bereik: "Die breë vakbenadering behoort *kommunikatief* te wees met 'n beklemtoning van die funksionele samehang van onderdele" (DOKAV 1992: 27).

Dit is 'n algemene feit dat die kommunikatiewe benadering aanvaar word as die mees geskikte wyse om 'n taal doeltreffend te onderrig. Daar bestaan stewige teoretiese raamwerke vir 'n kommunikatiewe benadering ten opsigte van taalonderrig, terwyl daar vir 'n kommunikatiewe benadering ten opsigte van letterkunde-onderrig tot op hede, geen duidelik geformuleerde raamwerk bestaan nie (Van der Berg 1993: 3). Die daarstel van 'n breedvoerige teoretiese raamwerk vir 'n kommunikatiewe benadering ten opsigte van letterkunde-onderrig wat pedagogies verantwoordbaar en vakwetenskaplik beproef is, d.w.s. 'n *teorie wat in die praktyk (klaskamer) uitvoerbaar is*, moet huidiglik as een van die primêre doelstellings van die onderrigpraktyk beskou word.

---o0o---

2 *TEORETIESE ORIËTERING*

2.1 *Die kommunikatiewe benadering en ander letterkundige benaderings*

Wanneer 'n literêre teks soos 'n prosateks bestudeer word, is daar 'n verskeidenheid benaderings wat gevolg kan word. Dié besondere benadering wat gevolg word, weerspieël die individu se onderliggende lewensbeskouing en vind neerslag in die metodiek wat hy in die onderrigpraktyk toepas (Van der Berg 1993: 3).

Die verskillende letterkundige teorieë wat gevolg kan word by die benadering van 'n literêre teks kan hoofsaaklik in vier hoofrigtings ingedeel word. Hierdie vier hoofrigtings is egter nie waterdige kompartemente nie, omdat daar onderling heelwat raakpunte tussen die teorieë geïdentifiseer kan word. Dit is egter noodsaaklik dat die posisie van die kommunikatiewe benadering ten opsigte van die ander teorieë uitgelig moet word. Johl (1986: 27) beweer dat daar nie van die standpunt uitgegaan moet word dat een teorie 'n ander voorafgaande teorie vervang nie, maar dat een teorie voortbou op die insigte van 'n voorafgaande teorie. Die kommunikatiewe benadering poog juis om daardie insigte wat kommunikatief bruikbaar is, te benut en dit as "stukkies kommunikatiewe gereedskap" aan te wend.

Eerstens is daar die *mimetiese oriëntasie* wat veral klem lê op die onderlinge verband tussen teks en werklikheid. Drie

hoofstrominge word hier onderskei:

- 1 Sosiologiese kritiek
- 2 Marxistiese kritiek (Lukács)
- 3 Literêrkulturele kritiek (R. Hoggart)

Daar word dus vanuit die groter geheel na die kunswerk gekyk as produk van die universum waarbinne die kommunikasieproses plaasvind. Klem word geplaas op die wisselwerking tussen die sender en ontvanger in die kommunikasieproses en op die regulerende funksie van die teks. Die doel van so 'n benadering is om in die onderrigproses 'n bepaalde lewensbeskouing bv. die Christelike of Marxisties-Leninistiese lewensbeskouing oor te dra. Alhoewel die mimetiese benadering in 'n geringe mate raakpunte toon met die kommunikatiewe benadering, is die kommunikatiewe benadering moeilik versoenbaar met die mimetiese oriëntasie, omdat oordrewe klem geplaas word op die omwêreld wat deur die teks weerspieël word. Van die literêre teks as middel in die kommunikasieproses kom daar te min tereg. Die kommunikatiewe benadering onderskryf juis die standpunt dat taal niereferensieel is. Dat die teks wel 'n referensiële funksie vervul, is onbetwisbaar, omdat daar ingespeel word op die werklikheidsbeeld van die leser. Hierdie ooreenkoms tussen teks en werklikheid wat deur die mimetiese teorieë onderskryf word, kan nuttig binne die raamwerk van 'n kommunikatiewe benadering gebruik word om die onderrig van letterkunde vir die student meer relevant te maak. Die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig verabsoluteer nie bloot een enkele aspek van die kommunikasieproses nie, dit maak juis voorsiening daarvoor

dat die kognitiewe sowel as affektiewe aspekte tot hulle reg kom (Van der Berg 1993: 9).

Tweedens is daar die *ekspressiewe teorieë* wat die literêre teks vanuit die sender of skrywer se oogpunt beskou.

Twee hoofstrominge word hier onderskei:

- 1 Psigologisme
- 2 Ekspressiewe benaderings.

Hierdie benadering word gekenmerk deur 'n oorbeklemtoning van die sendersbedoeling. Wanneer die ontvanger betekenis aan die teks toeken, word slegs dit wat die skrywer(sender) bedoel het, as korrek aanvaar. Die kommunikatiewe benadering neem nie net die bedoeling van die sender in ag as dit kom by die proses van betekenisgewing nie, maar daar word met die kommunikasieproses in sy totaliteit rekening gehou: "...In other words, although you cannot absolutely know or control the meanings that your novel communicates to its readers, you cannot *not* know that you are involved in an activity of communication, otherwise you will have no criteria of relevance, logic, cohesion, success and failure, in the composition of your fictional discourse" (Lodge in Van der Berg 1993: 12).

Indien die ontvanger 'n betekenis aan die teks toeken wat nie strook met die bedoeling van die sender nie, is dit vanuit die kommunikatiewe benadering heeltemal aanvaarbaar, mits die ontvanger dit uit die werkzaamheid van die tekstuele elemente kan aantoon. Wanneer die sendersbedoeling volgens die *ekspressiewe teorieë*

verabsoluteer word, gee dit in die onderrigpraktyk aanleiding tot oordrewe klem wat geplaas word op biografiese gegewens. Die ekspressiewe teorieë kan egter in 'n geringe mate vir 'n kommunikatiewe benadering tot nut wees, in die sin dat dit die rol van die sender in die kommunikasieproses uitlig. Die kommunikatiewe benadering is egter 'n benadering wat nie net aan die sender nie, maar aan *alle* komponente van die kommunikasieproses reg laat geskied.

Volgens die *objektiewe teorieë* staan die woordkunswerk in die beskouing van die kommunikasieproses sentraal. Twee belangrike hoofstrominge word hier onderskei:

- 1 Close reading (New Critics, Scholtz)
- 2 Strukturalisme (Barthes, Leví-Strauss, Jakobson).

Hierdie teorieë fokus op die teks en sy struktuur. Die teks word as outonoom beskou en alle verbande wat die literêre werk met sy sosio-kulturele konteks toon, word negeer. Die gevolg van so 'n benadering is dat slegs die estetiese funksie van die letterkunde bestudeer word. Die kommunikatiewe benadering onderskryf die feit dat 'n literêre teks nie van sy konteks afgeskerm kan word nie, maar dat die teks altyd in gesprek tree met die sosiale konteks waarbinne dit geproduseer word.

'n Literêre teks kan dus nooit los van die kommunikasiesituasie waarvan dit deel is, gesien word nie: "...die teks gaan doelbewus 'n gesprek met die werklikheid waarbinne dit kommunikeer aan, of dit nou met ander tekste

is, of met ideologieë of wat ook al" (Van der Berg 1993: 14).

Literêre kritici soos Esterhuyse (1986: 78) is van mening dat die outonomiste se neiging om die teks van sy sosiale konteks te isoleer, daartoe aanleiding kan gee dat die teks ook buite sy tydstroom geplaas word. 'n Goeie voorbeeld hiervan is voorskrywers van literêre werke wat op skool bestudeer word. Sommige boeke word dekades later buite die tydkonteks waarvoor dit bedoel was, voorgeskryf en sodoende gaan die volle impak van die literêre werk verlore. 'n Kommunikatiewe benadering erken juis die aktualiteit van literêre werke, sodat die student weer eens genot uit die leesproses kan put en letterkunde-onderrig vir die student relevant sal wees. Die enigste waarde wat die objektiewe teorieë dus vir die kommunikatiewe benadering inhou, is die feit dat dit die rol van die teks in die kommunikasieproses beklemtoon.

Vierdens is daar die *pragmatiese teorieë*. Onder hierdie teorieë kan vier hoofstrominge onderskei word:

- 1 Taalhandelinge (Austin)
- 2 Resepsie-estetiek (Iser, Jauss)
- 3 Semiologie (Eco)
- 4 Dekonstruksie (Derrida).

Van al die benaderings wat tot dusver bespreek is, toon die pragmatiese teorieë die nouste verband met die kommunikatiewe benadering. Fowler lig die volgende hoofpunte van die pragmatiek uit wat vir die kommunikatiewe benadering tot nut kan wees:

- * gesprek as *interaksie* tussen die deelnemers
- * die verband tussen *taal en konteks*
- * die sisteem van *gedeelde kennis* tussen senders en ontvangers (Fowler in Van der Berg 1993: 16).

In al die pragmatiese teorieë wat gebaseer kan word op bogenoemde beginsels, word die rol van die ontvanger (leser) egter verabsoluteer en die rol van die sender oor die hoof gesien. Vergelyk Lodge (1990: 108) se uitspraak oor dekonstruksie: "Deconstruction marginalises the author, or seeks to do away with the author altogether,...but the reader produces in the act of reading it (text) - and by writing his own text about it."

Die kommunikatiewe benadering beklemtoon egter nie slegs die rol van die ontvanger in die kommunikasiesituasie nie, maar beklemtoon die belangrikheid van *al* die gesprekskomponente en deelnemers aan die literêre gesprek: "Die kommunikatiewe benadering spits hom in aansluiting by die kommunikatiewe taalonderrig toe op *gekontekstualiseerde outentieke taalgebruik in werklike kommunikatiewe omgewings waar betekenis van relevante inhoud deur die deelnemers onderhandel word*" (Van der Berg 1993: 17).

2.2 Doelstellings van die kommunikatiewe benadering

Een van die belangrikste kwelvrae wat 'n letterkundestudent homself kan afvra, is die volgende: Hoe moet ek as leser te werk gaan; hoe moet 'n mens lees om alles te kan raaksien wat in 'n literêre teks opgesluit lê? Die

kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig wil juis aan die student "stukkies gereedskap", gee waarmee die student die teks vir homself kan ontsluit. Die klem val hier op **werkswyses** wat daartoe aanleiding gee dat die student self betrokke raak by die ontsluiting van die teks. Hierdie ontsluitingsproses kan in **drie** fases uiteengesit word:

1. **voorbereiding** - die klem val hier op werkswyses wat betrekking het op die student se benadering van die teks, 'n selfontdekking van en betrokkenheid by die teks. Die kernwoorde hier is dus **benadering, selfontdekking, betrokkenheid** en die lees van die teks.

"The *INTO* (the text) phase allows students the opportunity to approach a text's content without yet interacting with it. In this phase students explore a topic or theme from their own life experiences so that they become involved..." (Brinton 1992: 1).

2. **interaksie** - die klem val hier op werkswyses wat die student begelei om in dinamiese interaksie met die sender en sy teks te tree. Die kernwoord hier is dus **interaksie**.

"...the next step - *THROUGH* (the text) - is to promote each reader's active interaction with the text" (Brinton 1992:1).

3. *toepassing* - die klem val hier op werkswyses wat die student begelei tot 'n eie individuele toepassing van die teks. Die kernwoord hier is dus *toepassing*.

"In this stage - *BEYOND* (the text) - the readers reflect on what they have received from the text, establish a clear voice and response, and themselves become writers" (Brinton 1992: 1).

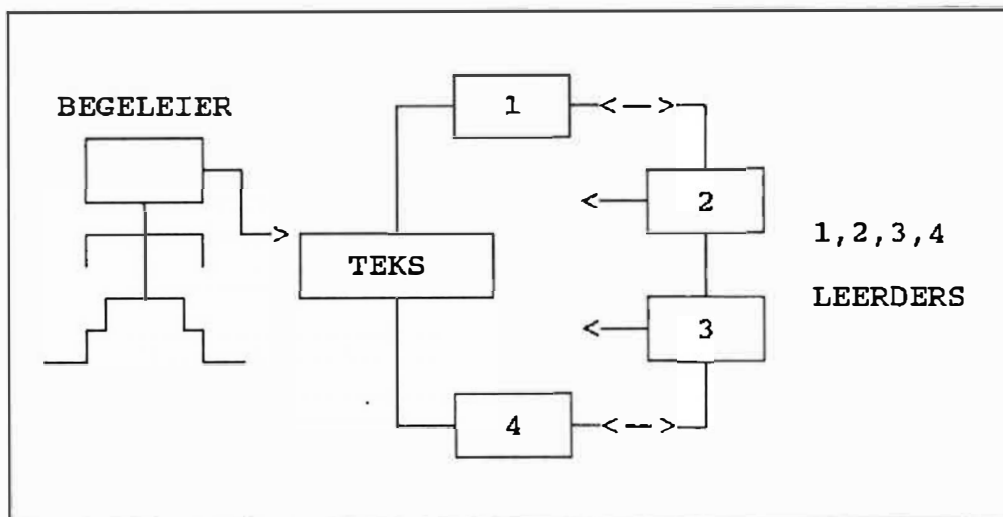
Hierdie werkswyses waarmee die leerkrag die student begelei, word dus "stukkies gereedskap" wat uiters bruikbaar is, omdat die student daardeur toegang tot die teks verkry. Verder maak dit die begrip van, en insig in, die teks makliker en bevredigender. Terselfdertyd beleef en ervaar die student die teks positief, omdat dit aansluiting vind by sy eie individuele leefwêreld. Die oorkoepelende doelstelling van die kommunikatiewe benadering is om 'n dinamiese wisselwerking tussen die outeur (sender) en die leser (ontvanger) deur middel van die teks tot stand te bring. Hierdie kommunikasieproses is 'n uiters verwikkelde proses, omdat daar van verskillende denkvlakke gebruik gemaak word. Die klem val op die ervarende individu en sy denke:

"Communication skills are basic to other aspects of learning. There is only one subject - communication, which includes not only listening, speaking, reading and writing, but also experiencing oneself as a thoughtful human being" (Lundsteen 1976: 14).

Die kommunikatiewe benadering is 'n pragmatiese benadering. Dit veronderstel 'n benadering wat hom rig op die gebruik van taalvorme vir verskillende funksies met spesifieke inagneming van die konteks. Dit ondersoek onder andere die volgende:

- * die beginsels onderliggend aan gesprekvoering
- * die verskillende komponente in die gespreksituasie
- * die aard van die kommunikasieproses
- * versperrings in die kommunikasieproses
- * die ooreenkomste en verskille in die gebruik van taal in verskillende situasies
- * die wyse waarop die skrywer (sender) sy boodskap kodeer
- * die wyse waarop lesers (ontvangers) die skrywers (senders) se kommunikatiewe bedoelinge dekodeer
- * die rol van kohesie en koherensie asook die funksie van taaluitinge binne sosiokulturele konteks
- * die keuse van bepaalde woorde en die gebruik van sintaktiese middele om inligting oor te dra en om die semantiese verhouding tussen die verskillende brokke inligting te sinjaleer.

Sodra die student deur kommunikatiewe werkswyses toegang tot die teks verkry het, moet gesprekvoering rondom die teks plaasvind. Skematies kan dit as volg voorgestel word:



Een van die grootste leemtes in die letterkunde-onderrig is dat die leser nie begelei word om die teks persoonlik te ervaar nie. Wanneer die leser se denke nie gestimuleer word nie, raak hy nie werklik betrokke in die kommunikasieproses nie en het hy nie die behoefte om oor die teks te kommunikeer nie. Die kommunikatiewe benadering moet selfwerkzaamheid en selfontdekking in die hand werk. Dit wat die leser *self* op induktiewe wyse deur middel van kommunikatiewe werkswyses ontdek, is stimulerend en blywend. Dit gaan dus nie oor 'n benadering waarin die student oorval word met 'n oormag uitgewerkte aantekeninge wat soos 'n papegaai gememoriseer en uit die hoof geleer moet word nie. Slegs wanneer die student die teks ervaar en dit op een of ander manier kan integreer met sy eie ervaringswêreld, sal daar 'n behoefte ontstaan om vanuit eie perspektief oor die teks te kommunikeer. Die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig moet die volgende vaardighede in die hand werk:

- * leserbetrokkenheid
- * selfontdekking

- * selfdenke
- * selfanalise
- * eie individuele persepsies
- * die ontwikkeling van 'n kritiese ingesteldheid
- * gesprekvorming rondom die teks
- * die verbetering van kommunikatiewe vaardighede
- * 'n liefde vir lees

In die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig is daar *verskeie* kommunikasielyne wat 'n rol speel. Slegs wanneer die volgende kommunikasieprosesse plaasvind, kan daar van *gesprekvoering rondom die teks* gepraat word:

- * kommunikasie tussen sender (outeur) en ontvangers (leser);

Die ontvangers sluit in die begeleier en die studente.

- * kommunikasie tussen die ontvangers wat insluit:
 1. kommunikasie tussen die begeleier en die studente
 2. kommunikasie tussen die studente onderling wat hulle eie persoonlike ervarings oor die teks uitruil.

Die doelstellings van die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig kan kortliks onder die volgende hoofpunte saamgevat word:

- * *Klem word geplaas op die leser se ervarings en denke.*
Alhoewel daar klem geplaas word op die ontvanger in

die kommunikatiewe situasie, word die rol van die ontvanger nie verabsoluteer, sodat die rol van die sender en die teks buite rekening gelaat word nie.

* ***Klem word geplaas op kommunikatiewe werkswyses.***

Die leerkrag moet die student begelei in kommunikatiewe werkswyses sodat 'n dinamiese wisselwerking tussen senders en ontvangers ontstaan.

* ***Klem word geplaas op kommunikasiemodelle sodat die subjektiwiteit van inlegkunde vermy kan word. Die leser se subjektiewe uitsprake vanuit sy hipotese oor die waarneembare word dus nie verabsoluteer as die enigste en absolute waarheid nie. Die doel van gesprekvoering rondom die teks is juis om die bedoelde betekenis wat die sender in die teks opgesluit het, na vore te bring, dus om die boodskap van die sender te snap en dit volgens sy bedoeling te dekodeer. Perspektiewe en standpunte word langs hierdie weg gewysig. Hierdie benadering tot letterkunde-onderrig veronderstel dus 'n interaksionele kommunikasieproses wat nie ophou by die ontvanger se konkretisering nie, maar veronderstel dat die ontvanger die boodskap dekodeer en op sy beurt weer as sender optree.***

* ***Klem word geplaas op 'n kommunikatiewe benadering van romankomponente. Die uitbeelding van romankomponente soos verteller, karakters, ruimte, tyd, handeling, tema ens. moet langs die weg van kommunikatiewe***

werkswyses ontgin word. In die praktyk is dit dikwels die geval dat studente oorlaai word met 'n oormag vooraf-uitgewerkte aantekeninge wat die student die genot van selfontdekking ontnem. Hierdie aantekeninge word dan uit die hoof geleer en tydens eksamen bloot gereproduseer. Die tragiese gevolge is dat studente 'n weersin opbou teen letterkunde en uiteindelik nie meer belangstel om boeke te lees nie. Die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig wil juis weer 'n liefde vir lees by die student aanwakker wat deur oordrewe klem op vakwetenskaplike kennis verlore gegaan het.

- * *Die sisteem van gedeelde kennis tussen senders en ontvangers dien as uitgangspunt.* Dit verwys na 'n stel reëls wat verseker dat kommunikasie tussen senders en ontvangers vanuit 'n gedeelde konteks plaasvind. Slegs wanneer dit wel die geval is, kan suksesvolle kommunikasie gewaarborg word. Senders en ontvangers moet dus kennis van die volgende hê:
- die genre waartoe die bepaalde teks behoort;
 - die verband wat die teks toon met ander werke uit dieselfde periode;
 - die verskille tussen fiksie en werklikheid (Van der Berg 1993: 33)

In die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig verskuif die fokus vanaf 'n *oordrewe vakwetenskaplike en 'n gefragmenteerde gerigtheid* na 'n *mensgerigtheid* met die klem op *interaksie van individue* met hulself en met hulle

leefwêreld, wat ander mense insluit. 'n Kommunikatiewe benadering wat gefundeer word op die volgende beginsels sal 'n positiewe gesindheid en 'n liefde vir die literatuur by die student aankweek:

- * 'n *pragmatiekbenadering* eerder as net 'n strukturele benadering
- * 'n *prosesbenadering* eerder as net 'n produkbenadering
- * 'n *kindgerigte benadering* eerder as net 'n vakwetenskaplike benadering
- * 'n *lesergerigte benadering* eerder as net 'n strukturalistiese literatuurwetenskaplike benadering
- * 'n *interaktiewe benadering* eerder as net 'n onderwysergerigte benadering
- * 'n *geïntegreerde benadering* eerder as net 'n analitiese benadering
- * 'n *ervaringgerigte benadering* eerder as net blote memorisering
- * 'n *probleemoplossende (heuristiese) benadering* eerder as net 'n oordrag- (ostensiewe) benadering (DOKAV 1992: 28).

2.3 *Verbale kommunikasie en literêre kommunikasie*

2.3.1 *Geskrewe of literêre kommunikasie*

Die proses van menslike kommunikasie kan gedefinieer word as die proses waardeur betekenis tussen twee of meer persone tot stand kom. Volgens die liniêre kommunikasiemodel dra die sender 'n boodskap oor aan die ontvanger, maar die ontvanger reageer op 'n passiewe wyse

op die sender se boodskap. Daar is dus geen terugvoer na die sender oor die wyse waarop die boodskap deur die ontvanger vertolk is nie. Skematies kan dit as volg voorgestel word:

SENDER----->BOODSKAP----->ONTVANGER

Volgens hierdie model word die klem geplaas op die sender en sy boodskap. In die toepassing daarvan op 'n literêre teks sou alle aandag toegespits wees op die skrywer en sy teks, terwyl die reaksie van die leser op die teks nie in ag geneem word nie.

Die interaksionele model maak egter wel voorsiening vir terugvoer vanaf die ontvangerskant. Die ontvanger van die kommunikatiewe boodskap reageer volgens hierdie model nie meer passief op die boodskap van die sender nie, maar word deur die terugvoer wat verskaf word op sy beurt ook 'n sender. Die kommunikasieproses hou dus nie by die ontvanger op nie, maar veronderstel 'n wisselwerking tussen senders en ontvangers. Skematies kan die interaksionele model as volg voorgestel word:

SENDER<----->BOODSKAP<----->ONTVANGER

Volgens die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig is die reaksie van die ontvanger 'n belangrike faktor in die generering van betekenis. By die bestudering van 'n literêre teks speel die reaksie van die leser dus 'n groot rol in die generering van betekenis. Hieruit kan die

volgende belangrike afleiding gemaak word: *kommunikasie is nie 'n eenrigtingproses nie, maar 'n dinamiese wisselwerking tussen senders en ontvangers*. Die ideale situasie sou wees dat die reaksie van die ontvanger presies ooreenstem met die bedoeling van die sender - dit word egter bykans nooit bereik nie. Hoe groter die ooreenkoms tussen die bedoeling en die reaksie, hoe suksesvoller was die kommunikasie.

Omdat geskrewe kommunikasie 'n bepaalde vorm van kommunikasie is, is daar ook sprake van 'n sender, ontvanger, boodskap, kode, kanaal en 'n konteks. Geskrewe kommunikasie het net soos verbale kommunikasie sekere reëls of gespreksvoorwaardes wat nagekom moet word om suksesvolle kommunikasie te waarborg. Die volgende vier aspekte kan daartoe aanleiding gee dat die reëls vir suksesvolle kommunikasie verbreek word:

1. wanneer senders en ontvangers uit verskillende kultuurgroepe kommunikeer;
2. wanneer spesifieke omstandighede daartoe aanleiding gee dat senders en ontvangers tydelik onbewus is van die reëls;
3. wanneer senders en ontvangers die reëls bewustelik ignoreer om 'n bepaalde effek oor te dra, bv. ironie, humor, patos ens.
4. wanneer senders en ontvangers doelbewus die reëls verwerp. Dit dui daarop dat die onderliggende sosiale konteks waarvan die reëls 'n uitdrukking is, doelbewus oor die hoof gesien word.

In geskrewe kommunikasie is die kode van groot belang, omdat daar nie soos in verbale kommunikasie van 'n direkte kanaal gebruik gemaak word nie. Literêre taal is een van die belangrikste vorme van geskrewe taal. Literêre taal verskil nie wesenlik van algemene of gewone taal nie, tog is daar in een opsig 'n belangrike verskil, nl. dat dit duidelik 'n estetiese funksie het, soos dit veral in die geskifte van die outonómiste beklemtoon word.

Literêre kommunikasie is ook onderworpe aan dieselfde reëls of gespreksvoorwaardes as verbale kommunikasie (sien p. 16). Indien die voorwaardes vir suksesvolle kommunikasie nagekom word en die lesers as ontvanger van die literêre boodskap, die taal waarin die teks aangebied word goed kan verstaan en beheer, is daar nog geen waarborg dat die ontvanger die bedoelde betekenis wat die sender in sy teks opgesluit het, korrek sal dekodeer nie - die lesers moet homself deeglik vergewis van die sosiale en historiese konvensies waaruit daardie bepaalde teks voortgebring is. Kulturele aspekte wat in die literêre teks voorkom waarvan die lesers nie kennis dra nie, sal beslis leemtes in die dekodering van die teks tot gevolg hê.

2.3.2 Ooreenkomste en verskille tussen verbale en literêre kommunikasie

Die belangrikste ooreenkoms tussen verbale en geskrewe/literêre kommunikasie is dat daar in albei vorme 'n sender is wat 'n boodskap aan die ontvanger wil oordra. 'n Literêre werk kan egter meer as net een spesifieke

betekenis hê, juis op grond van die estetiese funksie van literêre taal. Die volgende belangrikste verskille tussen verbale en literêre kommunikasie word onderskei:

1. Die medium waardeur die kommunikasie plaasvind verskil.

Verbale kommunikasie vind plaas deur middel van die gesproke woord en literêre kommunikasie deur middel van 'n literêre teks. Literêre kommunikasie bevat die eienskap van herhaalbaarheid en onveranderlikheid. Dit beteken dat die sender nie na die produsering van 'n teks sonder meer daardie selfde teks kan verander nie. Die ontvanger(leser) kan egter telkens na die geskrewe teks terugkeer in die dekodering daarvan.

2. Die posisie van die ontvanger verskil.

In verbale kommunikasie is die ontvanger van die kommunikatiewe boodskap meestal aan die sender bekend. Hy kan dus sien en weet met wie hy kommunikeer. Die ontvanger van die boodskap (die leser) in literêre kommunikasie is egter nie aan die sender (die outeur) bekend nie. Die abstrakte outeur, 'n postulaat van die leser, kan moontlik gelyk gestel word aan dit wat die outeur in die teks wou sê. Die outeur kan op sy beurt weer 'n leser abstraheer wat die teks lees soos hy veronderstel is om die teks te lees, nl. die ideële leser. Tussen die sender en die ontvanger in literêre kommunikasie is daar dus geen direkte kontak nie (oor die algemeen beskou).

3. Die tyd-ruimtelike konteks verskil.

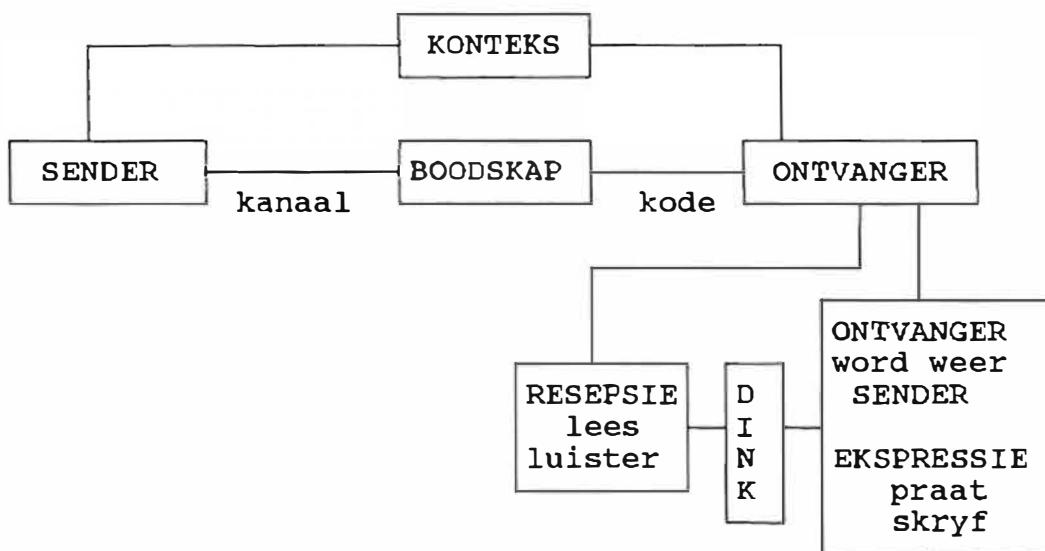
Tydens verbale kommunikasie is die sender en die ontvanger gewoonlik in mekaar se teenwoordigheid - die kommunikasie vind dus binne dieselfe tyd-ruimtelike konteks plaas. Tydens literêre kommunikasie is die sender en die ontvanger ruimtelik van mekaar geskei - dikwels ook ten opsigte van tyd. 'n Teks wat byvoorbeeld in 1945 geproduseer is, kan dekades daarna nog steeds gelees word. Die gedeelte verwysingsraamwerk wat daar oorspronklik tussen sender en ontvanger was, gaan dus verlore en moet weer gerekonstrueer word, sodat die literêre werk ten volle deur die leser begryp kan word.

4. Die kanaal waardeur die kommunikasie plaasvind verskil.

In literêre kommunikasie kan die sender sy boodskap slegs deur middel van die geskrewe woord kommunikeer. In verbale kommunikasie kan die sender van 'n verskeidenheid kanale gebruik maak om die boodskap te kommunikeer, omdat die sender en die ontvanger gewoonlik in mekaar se teenwoordigheid is. Alle vorme van nie-verbale kommunikasie soos gebare, gesigsuitdrukkings, intonasie, liggaamshouding ens. kan 'n groot rol speel in die ontvanger se dekodering van die boodskap. Mehrabian (in Van der Berg 1989: 191) se navorsing rakende hierdie aspek het die volgende aan die lig gebring: Slegs 7% van die verbale boodskap word deur die leksikon oorgedra; 38% van die boodskap lê in elemente soos toonhoogte en stemkwaliteit en 55% van die boodskap se

betekenis word in die konteks van die taaluiting geplaas. Omdat die geskrewe woord die enigste medium is waardeur literêre kommunikasie plaasvind, is die moontlikheid dat die ontvanger (die leser) probleme kan ondervind in die dekodering van die sender se boodskap groot.

Die belangrikste verskille wat daar tussen verbale en literêre kommunikasie is, kan herlei word na die kode van literêre kommunikasie en veral die eiesoortige kommunikasiesituasie waarin die sender en die ontvanger nie in direkte wisselwerking met mekaar staan nie. Ondanks die verskille tussen verbale en literêre kommunikasie, bly die kommunikasieproses wat tussen senders en ontvangers plaasvind 'n dinamiese interaktiewe proses. Skematies lyk 'n uitgebreide interaksionele kommunikasiemodel as volg:



2.4 Kommunikatiewe romankomponente

In die literêre kommunikasieproses is die *skrywer* die *sender* van die boodskap wat vanuit faktore soos oorerwing,

milieu, opvoeding, kultuur en tydsgees 'n behoefte het om deur sy literêre teks 'n bepaalde boodskap aan 'n sekere groep mense oor te dra. Die skrywer as sender van die boodskap is nie tyd-ruimtelik teenwoordig wanneer die leser die teks opneem en begin lees nie, daarom moet die skrywer sy boodskap op so 'n manier oordra dat dit literêre kommunikasie bewerkstellig. Die skrywer maak dus van 'n ander instansie gebruik om die verhaal aan die leser te kommunikeer, nl. 'n verteller. Die verteller en die skrywer is nie sinoniem nie - die skrywer is die werklik bestaande persoon wat die teks produseer, terwyl die verteller 'n denkbeeldige persoon is wat die skrywer in woorde skep om die verhaal aan die leser te kommunikeer.

Die *leser* is die *ontvanger* in die literêre kommunikasieproses. Omdat die skrywer nie tyd-ruimtelik teenwoordig is wanneer die leser die teks begin lees nie, postuleer die leser 'n abstrakte instansie wat verantwoordelik is vir aspekte soos die romantitel, proloë, motto's, hoofstukindelings ens. Hierdie instansie word die *abstrakte outeur* (implisiete outeur) genoem (Bal 1980: 124). Die abstrakte outeur is dus verantwoordelik vir die "tekste" buite-om die verhaal en kan nie sonder meer in die literêre teks aangetoon word nie.

Die kommunikatiewe boodskap bestaan eerstens uit die teks wat opgebou is uit 'n groot aantal letters op papier. Hierdie letters vorm woorde wat volgens paradigmatische en sintagmatiese asse gerangskik word om 'n fiktiewe wêreld aan die werklike leser oor te dra, nl. die verhaal. Wanneer

die verteller die verhaal aan die werklike leser begin kommunikeer, raak die leser daadwerklik betrokke in die kommunikasieproses en dekodeer hy hierdie fiktiewe wêreld wat volgens literêre konvensie bestaan uit karakters wat op 'n bepaalde tyd op 'n bepaalde plek sekere handeling verrig, vanuit eie subjektiewe raamwerk. Reeds vanaf die Russiese Formalisme word die verhaal in twee fasette verdeel, nl. *storie* (fabula) en *vertelling* (sjuzet). Daardie deel van die fiktiewe wêreld wat deur die verteller gekommunikeer word oor karakters wat op 'n bepaalde tyd op 'n bepaalde plek sekere handeling verrig, word die *storie* (fabula) genoem. Die wyse waarop die verteller die fiktiewe wêreld struktureer, orden en uiteindelik vertel, word die *vertelling* (sjuzet) genoem.

Uit al die struktuurelemente soos karakters, handeling, ruimte, tyd ens. wat in 'n semantiese eenheid saamgesnoer word, kan die leser 'n tema(s) abstraher. Volgens Maatje (1977: 242) kan die tema weer verdeel word in kleiner semantiese eenhede, nl. motiewe wat as die kleinste strukturele en betekenisdraende eenheid in 'n werk optree. Indien die leser die boodskap begryp presies soos die aanvanklike sender (skrywer) dit bedoel het, kan daar van perfekte kommunikasie gepraat word. Omdat die leser net soos die skrywer die produk is van oorerwing, milieu, opvoeding, kultuur en 'n bepaalde tydsges, is die moontlikheid van perfekte kommunikasie baie skraal en omdat die skrywer nooit met sekerheid weet wie die teks gaan lees nie, postuleer die skrywer 'n abstrakte instansie, nl. die *abstrakte leser* (implisiete leser) wat die teks lees soos

die skrywer veronderstel die teks gelees moet word. Daarom word die abstrakte leser die *ideële leser* genoem en die werklike leser wat die teks vanuit kultuurhistoriese raamwerk dekodeer, word die *reële leser* genoem.

2.5 Die kommunikatiewe dinamika van literêre tekste

2.5.1 Die literêre teks as kommunikatiewe taalhandeling

Iser (1978: 54,55) is van mening dat die lees van fiksie as 'n taalhandeling beskou kan word, omdat dit te doen het met die dekodering van die teks en die totstandkom van 'n verhouding tussen die teks en die leser. Die skrywer het 'n bepaalde bedoeling ("intention") met die teks. Indien hierdie bedoeling van die skrywer as sender nie behoorlik ontvang en verstaan word nie, of as daar faktore is wat die juistheid van die bedoeling ondermyn, sal die kommunikasieproses misluk.

'n Taalhandeling is 'n taalkundige verbintenis tussen 'n spreker of sender (wat die skrywer insluit), en 'n hoorder of ontvanger (wat 'n leser insluit), wanneer eersgenoemde sy semantiese bedoeling uitdruk en sekere gespreksvoorwaardes skep. So 'n taalhandeling bestaan uit 'n *lokusie*, *illokusie* en 'n *perlokusie*. Die *lokusie* is daardie deel van die taalhandeling wat as die basiese handeling om 'n sinvolle uiting te produseer, beskou kan word. 'n Lokusie kan ontleed word in 'n:

- * fonetiese handeling (uiting van klanke en woorde);
- * fatiese handeling wat betekenis het (proposisionele inhoud) in terme van verwysing en predikasie: *die kuiergaste was laat* (De Klerk 1978: 50).

Die *illokusie* verwys na daardie deel van die taalhandeling wat met 'n bepaalde bedoeling geuiter word bv. 'n bevel, dreigement, belofte ens. afhange van die sender se bedoeling binne 'n bepaalde kommunikatiewe situasie (Van Jaarsveld et al 1982: 366). Die *perlokusie* is daardie deel van die taalhandeling wat as 'n reaksie op die illokusie volg. Die perlokusie het dus betrekking op verdere handeling of reaksie wat volg op die interpretasie van die illokusie (Malan 1983: 24). Indien die lokusie en illokusie van die taalhandeling nie aanleiding gee tot die bedoelde perlokusie om die taalhandeling suksesvol af te sluit nie, ontstaan daar 'n breuk tussen skrywersbedoeling en leserkonkretisering, tussen artefak en estetiese objek (Van Zyl 1990: 31). Die perlokutiewe beskouing van 'n literêre werk verwys na die literatuur wat gelees en gebruik kan word met die oog daarop om een af ander doel in die werklikheid daarmee te bereik, om dit toe te pas, om dit pragmaties te hanteer - opvoedkundig, polities, religieus ens. (Cloete 1992: 528).

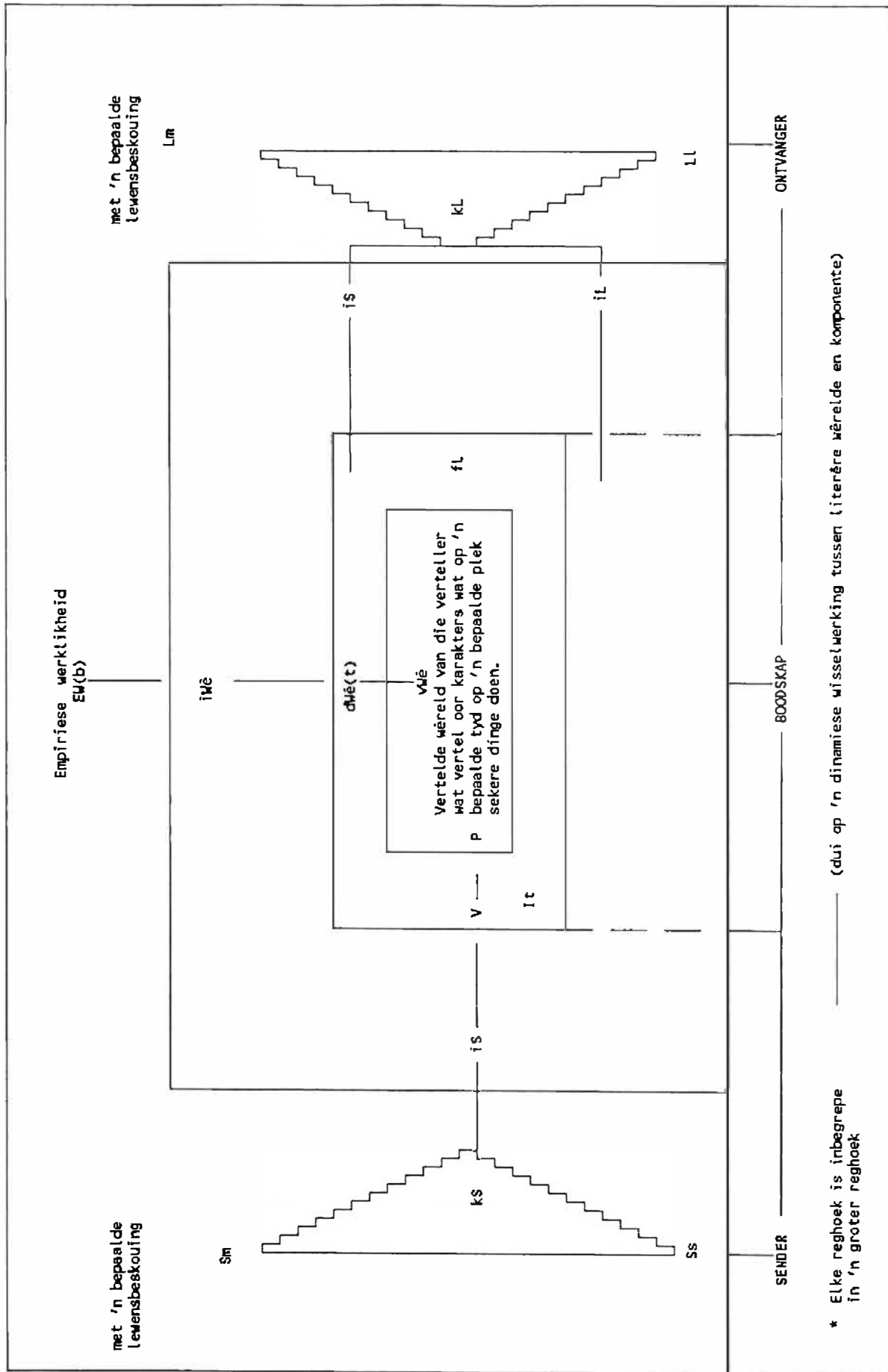
Aangesien die literêre kommunikasieproses as 'n gesprek tussen 'n sender en ontvanger beskou kan word, is dit noodsaaklik dat die normatiewe gespreksvoorwaardes nagekom word. Een van die belangrikste voorwaardes wat hier geld, is die sogenaamde samewerkingsbeginsel. Grice (1971: 45)

noem dit die "cooperative principle". Volgens hierdie beginsel rig die geïmpliseerde skrywer 'n appèl aan die geïmpliseerde leser om saam te werk aan die gesprek. Elke leser word dus beskou as 'n ideële leser wat die teks lees soos hy veronderstel is om die teks te lees. Die bedoeling van die sender (skrywer) met elke taaluiting word dus korrek gedekodeer en so begryp die ontvanger (die leser) die bedoeling van die teks in sy geheel. Dit is hoogs onwaarskynlik dat kommunikasie tussen die sender en die ontvanger so suksesvol sal wees. Hoe meer die reële leser daarin slaag om die bedoelings van die konkrete skrywer korrek te dekodeer, hoe suksesvoller word die boodskap deur die teks gekommunikeer.

2.5.2 *Die literêre teks as kommunikatiewe tekensisteem*

Die literêre kommunikasieproses tussen senders en ontvangers is uiters kompleks. Hierdie kommunikasieproses word deur bepaalde tekens in die teks gerig. 'n Literêre teks kan dus beskou word as 'n interaktiewe kommunikatiewe tekensisteem waarbinne 'n netwerk taalhandelinge funksioneer om die bedoeling(s) van die sender korrek aan die ontvanger oor te dra.

Die diagram (Van Zyl 1990: 43) wat op p. 32 voorkom, verduidelik die kompleksiteit van die kommunikasieproses, die interaksie van die onderskeie tekens in die teks, asook hoe die kommunikasieproses in verskillende stadia vanaf die konkrete skrywer deur verskillende literêre wêrelde beweeg tot by die ontvanger.



Dit is belangrik om daarop te let dat die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig tydens die literêre kommunikasieproses nie 'n enkele kommunikatiewe komponent of slegs sekere komponente uitsonder en verabsoluteer in die proses van betekenisgewing nie. Volgens die kommunikatiewe benadering kom betekenis tot stand deur 'n dinamiese wisselwerking tussen al die onderlinge kommunikatiewe onderdele wat in die literêre gesprek ingebed is. 'n Aantal verklarings vir die afkortings wat in die diagram op p. 32 gebruik word, volg:

<u>Afkortings</u>	-	<u>Verklarings</u>
* EW(b)	-	empiriese wêreld/werklikheid
* kS	-	konkrete skrywer
* Sm	-	skrywer as mens
* Ss	-	skrywer as skrywer
* kL	-	konkrete leser
* Lm	-	leser as mens
* Ll	-	leser as leser
* iwê	-	geïmpliseerde wêreld/werklikheid
* iS	-	geïmpliseerde skrywer
* iL	-	geïmpliseerde leser
* dWê(t)	-	daargestelde wêreld/werklikheid
* It	-	tekste van die abstrakte (geïmpliseerde) skrywer
* V	-	verteller
* vWê	-	vertelde wêreld
* P	-	personasies(karakters)
* fl	-	fiktiewe leser

Enkele afleidings:

- * Die empiriese werklikheid [$EW(b)$] bestaan uit die volgende:
 - + die boek (b) as letterkundige werk wat op die rak in die winkel te koop aangebied word;
 - + die konkrete skrywer (kS) wat bestaan uit die skrywer as mens (Sm) sowel as die skrywer as skrywer (Ss);
 - + die konkrete leser (kL) wat bestaan uit die leser as mens (Lm) en die leser as leser (Ll).
- * Daar is ook verskeie ander wêreldes wat binne die boek bestaan:
 - + 'n geïmpliseerde skrywer (iS) wat vanuit 'n bepaalde geïmpliseerde wêreld ($iWê$) skryf bv. vanuit 'n Christelike perspektief.

Sodra die leser die boek opneem en die kommunikasieproses vanaf die sender (skrywer) na die ontvanger (leser) begin, word die boek teks (t). Die leser betree dan die wêreld wat deur die geïmpliseerde skrywer (iS) geskep word, nl. die daargestelde wêreld [$dWê(t)$]. Dit sluit die volgende in:

- + die tekste van die geïmpliseerde skrywer/abstrakte outeur (It) bv. die romantitel, motto's, proloë, hoofstukindelings, ens;
- + die vertelde wêreld ($vWê$) wat deur die verteller geskep word.

Een van die belangrikste faktore is die wisselwerking tussen al hierdie literêre wêreldes. Daar kan bv. aspekte van die empiriese wêreld opgesluit wees in die binneste laag van die teks waar die personasies dialoog voer. Hierdie dialoog kan weer 'n uitwerking hê op die konkrete leser in die empiriese wêreld.

Enkele verduidelikings:

- * $EW(b)$ - die (b) verwys na die literêre werk as boek in sy konkrete verskyningsvorm wat deel uitmaak van die empiriese werklikheid/wêreld [$EW(b)$]
- * $iWê$ - dui die geïmpliseerde wêreld aan, dit wil sê die wêreld waaruit die geïmpliseerde skrywer (iS) skryf en die grondmotief wat beslag lê op die hart van die skrywer
- * $dWê(t)$ - dui die daargestelde wêreld as literêre teks (t) aan
- * kS - dui die konkrete skrywer aan wat tweeledig is:
 - a. die skrywer as mens (Sm)
 - b. die skrywer as skrywer (Ss)Tussen hierdie twee aspekte van die skrywer is daar 'n voortdurende wisselwerking omdat die skrywer as mens (Sm) nie konstant bly nie. Sy lewensbeskouing kan met sy lewensverloop totaal verander, ontwikkel of selfs gewysig word. Die lewensbeskouing van die skrywer as mens (Sm) vind neerslag in sy literêre werk, omdat hy sy indrukke in die daargestelde wêreld deponeer.
- * iS - dui die geïmpliseerde skrywer aan. Hierdie instansie word deur die leser gepostuleer, omdat die konkrete skrywer nie teenwoordig is wanneer die leser die teks opneem en begin lees nie. Die geïmpliseerde skrywer (iS) het dus 'n organisatoriese en komentariërende funksie soos dit aangetoon word in die daargestelde wêreld deur die "tekste" van die geïmpliseerde skrywer. Tussen die konkrete skrywer en die

geïmpliseerde skrywer is daar ook wisselwerking, omdat die konkrete skrywer se lewensbeskouing in die daargestelde wêreld gedeponeer word.

* *iL* - dui die geïmpliseerde leser aan wat ook die ideële leser is, met ander woorde daardie leser wat die teks lees presies soos die geïmpliseerde skrywer wil hê die teks gelees moet word.

* *kL* - dui die konkrete leser aan wat tweeledig is:

a. die leser as mens (*Lm*)

b. die leser as leser (*Ll*)

Die leser as leser (*Ll*) lei die wêreldbeskouing van die konkrete skrywer (*kS*) uit die daargestelde wêreld [*dWê(t)*] wat deur die geïmpliseerde skrywer (*iS*) geskep is, af. Die wêreldbeskouing van die konkrete skrywer (*kS*) kan moontlik korreleer met die lewensbeskouing van die leser as mens (*Lm*), maar dit hoef nie noodwendig die geval te wees nie, omdat die leser as mens (*Lm*) gewillig kan wees om sy bepaalde wêreldbeskouing en lewensopvatting op te hef terwyl hy lees.

Die bedoelde boodskap van die konkrete skrywer (*kS*) as sender word deur die daargestelde wêreld [*dWê(t)*] aan die konkrete leser (*kL*) as ontvanger gerig. Die konkrete leser (*kL*) sal in 'n mindere of meerdere mate met die

geïmpliseerde leser (*iL*) (wat die teks lees soos hy veronderstel is om die teks te lees) korreleer, afhange van die skeppende vermoë van die konkrete skrywer (*kS*) as sender, om die bedoeling van sy kommunikatiewe boodskap op so 'n wyse in die daargestelde wêreld [*dWê(t)*] te deponeer, dat dit ondubbelsinnig en duidelik deur die konkrete leser (*kL*) as ontvanger gedekodeer kan word. Daar bestaan ook in mindere of meerdere mate 'n wisselwerking tussen die empiriese wêreld (*EW*) en die daargestelde wêreld [*dWê(t)*] van die teks. Dit onderskryf 'n uiters belangrike beginsel, nl. dat 'n literêre teks nooit van sy konteks afgeskerm kan word en in isolasie kan bestaan nie. 'n Literêre teks toon dus altyd in mindere of meerdere mate 'n verband met die werklikheid waarbinne dit geproduseer word. Hierdie dinamiese wisselwerking tussen die verskillende wêrelde en komponente van 'n literêre teks verskil egter van werk tot werk en van leser tot leser.

Die diagram op p. 32 is egter veels te ingewikkeld om in die onderrigpraktyk op hoërskoolleerlinge toegepas te word. Die hoofdoel daarmee is om die kompleksiteit van kommunikasieproses tussen sender en ontvanger, sowel as die wisselwerking tussen die verskillende kommunikatiewe komponente uit te beeld.

2.6 Vanaf literatuurteorie na klaskamerpraktyk

2.6.1 Die rol van die begeleier in die kommunikasieproses

Die opleidingsprogramme vir taalonderwysers, in hierdie geval onderwysers wat Afrikaans onderrig, behoort meer as

net een wetensgebied te beslaan. Eerstens behoort 'n taalonderwyser deeglik onderlê te wees ten opsigte van **vakkennis**. Tweedens behoort die taalonderwyser op hoogte te wees van die **vakdidaktiek**, dit wil sê hoe die vak onderrig behoort te word. Volgens Rykie Snyman (1992: 30) skuil daar agter elke beplande strategie in die klaskamer, dit wil sê agter elke onderrig- en leerhandeling, 'n bepaalde teorie wat die fondament vir die praktyk vorm. Tydens die beplanning en voorbereiding van 'n les is daar drie beginsels waaraan die onderwyser nie kan ontkom nie:

- * die beginsel van die kennis van die betrokke vakinhoud;
- * die ontwikkelingsvlak van die leerders;
- * die voorkeure van die onderwyser/es tesame met die beskikbare onderwysmedia.

Onderrigstrategieë en vakinhoud word altyd in samehang met bogenoemde beginsels beplan.

Die kernprobleem wat aangespreek moet word, is die volgende: *Hoe kan daar vanuit die teoretiese raamwerk vir 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig na praktykstigting oorgegaan word en wel op so 'n wyse dat die doelstellings van kommunikatiewe letterkunde-onderrig bereik word?* Dit is hier waar die begeleier (onderwyser/dosent) in die kommunikasieproses so 'n belangrike rol speel om sinvolle kommunikatiewe letterkunde-onderrig in die klaskamer tot stand te bring. Daar is 'n verskeidenheid hulpbronne wat deur begeleiers geraadpleeg kan word om vakinhoudelike kennis op te doen en te verbeter. Omdat die kommunikatiewe benadering tot

letterkunde-onderrig die klem op kommunikatiewe werksywes laat val, is die beplanning, strukturering en uiteindelijke aanbieding van 'n letterkundeles die spil waarom alles draai. Dit is die begeleier se verantwoordelikheid om toe te sien dat didaktiek, literatuurteorie en die literêre teks so gekombineer word dat dit aanleiding gee tot doeltreffende onderrig en leerstrategieë. Langs hierdie weg word die gaping tussen literatuurteorie en klaskamerpraktyk uitgeskakel en kan die oorkoepelende doelstellings van 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig bereik word. Hierdie oorkoepelende doelstellings word kernagtig deur prof. L. Lanham (in Bosman en Malan 1987: 11) saamgevat:

"The study of literature in all forms and genres will create an awareness of the process of enrichment of the 'inner life' (thoughts, feelings, hopes, fears) and development of the 'stronghold on life' in the sense of response to the crises of life, and response to 'the trivial round, the common task' with integrity and personal discipline. Literature will be explored in sufficient range and depth to make recourse to the 'pool of human experience' a spontaneous response from which enjoyment is derived."

Die rol van die begeleier in die kommunikasieproses kan en mag nooit onderskat word nie. Die rol van die begeleier (en juis daarom die keuse van die woord begeleier) is om die student (leser) in die lees- en leerproses te begelei, sodat 'n interaktiewe kommunikasieproses tussen sender

(skrywer) en ontvanger (leser) tot stand kom. Dit sluit in die verwerking en nuansering van vakinhoud teen die agtergrond van die kommunikatiewe doelstellings, soos in 2.2 uiteengesit. Volgens tradisionele metodes van letterkunde-onderrig staan die begeleier in die onderrigproses sentraal en word leerlinge oorlaai met 'n oormag teoretiese aantekeninge wat vooraf uitgewerk is, waarin die leerder geen aandeel gehad het nie.

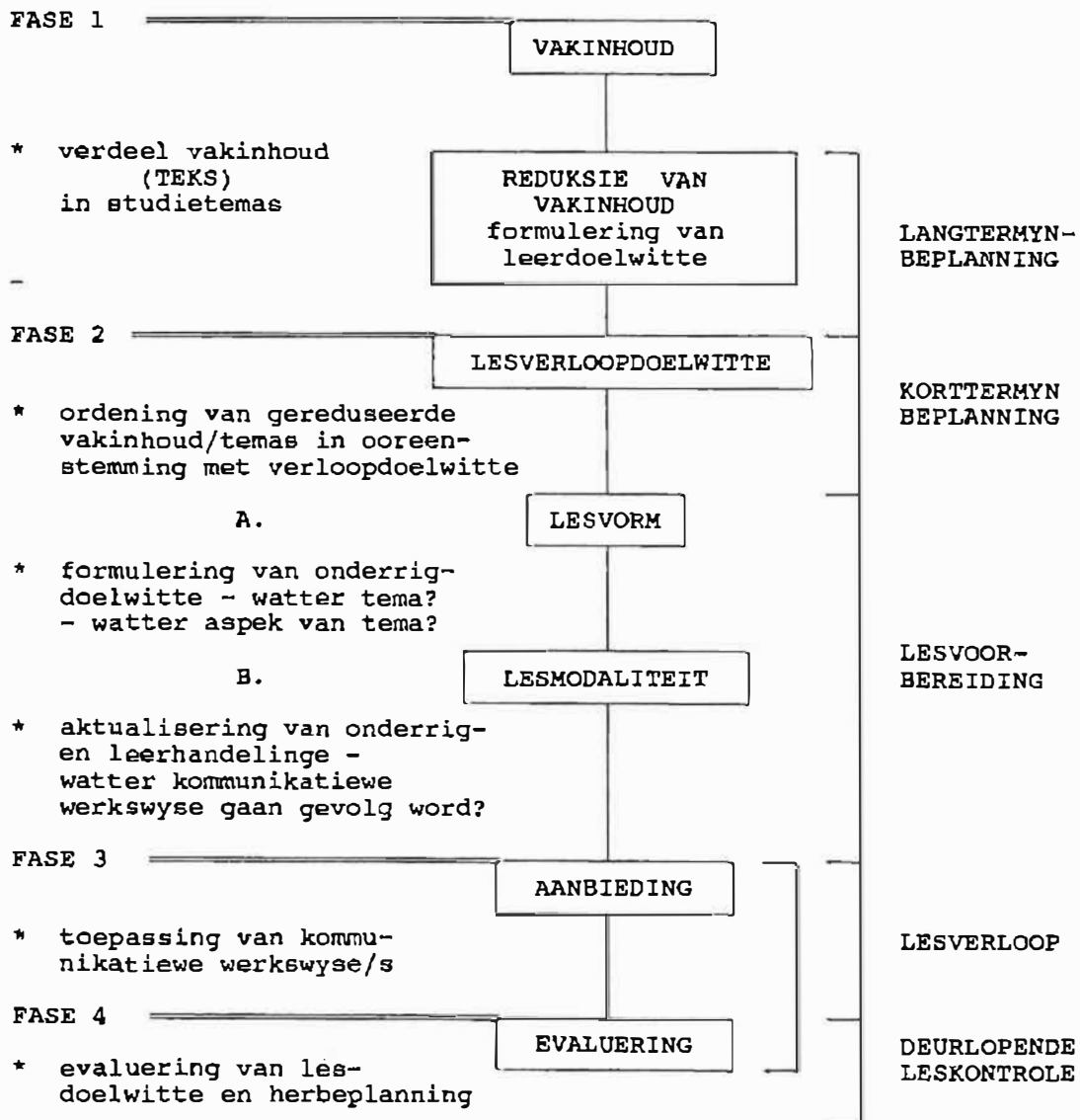
Die didaktiese pedagogiek onderskryf 'n magdom riglyne en grondbeginsels om doeltreffende onderwys te verseker. Enkele vereistes waaraan die begeleier in 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig moet voldoen, word onder die volgende hoofpunte saamgevat:

- * 'n grondige kennis van vakinhoud
- * 'n grondige kennis van vakdidaktiese beginsels
- * deeglike beplanning en voorbereiding wat onder andere insluit:
 - + die formulering van lang- en korttermyn-leerdoelwitte
 - + die strukturering van 'n kommunikatiewe lesontwerp
- * kreatiwiteit en entoesiasme

Daar bestaan egter geen resep wat effektiewe en doeltreffende onderwys waarborg nie. Die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig is dus geen kitsoplossing wat sukses waarborg nie. Die sukses van hierdie benadering hang in 'n groot mate af van die begeleier se vermoë om kommunikatiewe werkswyses te

implementeer sodat didaktiek, literatuurteorie en literêre teks gekombineer kan word tot doeltreffende onderrig- en leerstrategieë.

2.6.2 'n Kommunikatiewe lesontwerp



---o0o---

3. *BY FAKKELLIG: 'N KOMMUNIKATIEWE TOEPASSING*

Hierdie deel van die werkstuk handel hoofsaaklik oor 'n praktiese toepassing van 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig met die klem wat geplaas word op *kommunikatiewe werkswyses*. Omdat daar tans uitgebreide teoretiese raamwerke bestaan vir die toepassing van 'n kommunikatiewe benadering tot taalonderrig, maar so 'n raamwerk vir letterkunde-onderrig ontbreek, fokus hierdie deel van die werkstuk op die praktiese implementering van kommunikatiewe werkswyses in die onderrig-praktyk. Vir die doel van hierdie studie word daar vervolgens oorgegaan vanaf literatuurteorie na praktykstigting en word daar gepoog om so na as moontlik aan die werklike onderrigsituasie te hou.

Die toepassing van kommunikatiewe werkswyses in die onderrigpraktyk verg deeglike en noukeurige beplanning. Tydens die voorbereiding, beplanning en strukturering van 'n les moet die begeleier (onderwyser, dosent ens.) sy lesdoelwitte duidelik en ondubbelsinnig formuleer. Dit sluit in langtermyn- sowel as korttermynbeplanning en doelwitformulering. Die toepassing van kommunikatiewe werkswyses bied aan leerders alternatiewe werkswyses om letterkunde-onderrig sinvoller en genotvoller te maak - *mits die leerkrag se voorbereiding deeglik en op standaard is*. Die suksesvolle toepassing van kommunikatiewe werkswyses hang dus grootliks af van die begeleidende rol wat die leerkrag in die kommunikasieproses tussen skrywer en leser speel.

Vir die toepassing van 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig na aanleiding van *By Fakkellig*, word die werksaktiwiteit in *DRIE* fases verdeel:

FASE 1: Voorbereiding

FASE 2: Interaksie

FASE 3: Toepassing

3.1 FASE 1 - Voorbereiding

Tydens hierdie fase word daar gefokus op kommunikatiewe leesstrategieë of werkswyses wat die leerling motiveer om die teks te lees en bloot betrokke te raak by die kommunikasieproses tussen sender en ontvanger, sonder dat daar in hierdie stadium sprake is van daadwerklike interaksie tussen sender en ontvanger. Indien die leerling deur kommunikatiewe leesstrategieë en werkswyses gemotiveer kan word om die teks te lees, nie uit dwang nie, maar uit belangstelling, berei dit hom voor en skep dit 'n grondslag vir die literêre gesprek wat tussen die sender en ontvanger in fase 2 plaasvind. Hierdie fase word weer onderverdeel in drie onderafdelings:

1. *bekendstelling*
2. *aktualisering*
3. *motivering*

3.1.1 Kommunikatiewe leesstrategieë

Een van die grootste probleme in letterkunde-onderrig wat onder andere deur die Ad Hoc-komitee vir die Vernuwung van die onderrig van Afrikaans, September 1990, geïdentifiseer is, is dat leerlinge nie graag lees nie: "Min leerlinge

lees graag" (Borman in DOKAV 1990: 10). Leerkragte vermoei hulself om toe te sien dat voorgeskrewe werke sorgvuldig deur leerlinge deurgelees word. Die literêre gesprek tussen sender en ontvanger geskied deur die teks en indien leerlinge nie die teks opneem en lees nie, kan daar nouliks sprake wees van literêre kommunikasie tussen sender en ontvanger. Die vraag waarop daar nou indringend 'n antwoord gevind moet word, is die volgende: *Indien leerlinge nie die teks wil lees nie, watter ander werkswyses of strategieë kan toegepas word om leerlinge te motiveer om wel die teks te lees?* Op hierdie vraag bied die kommunikatiewe metode van letterkunde-onderrig moontlik 'n antwoord.

Die sogenaamde Gestalt-beginsel onderskryf die kommunikatiewe werkswyses wat gevolg word. "Gestalt" kan gedefinieer word as sinvolle geheel, georganiseerde geheel of globaliteit. Volgens hierdie beginsel word stimuli uit die omgewing nie as onsamehangende geïsoleerde elemente waargeneem of ervaar nie, maar wel as georganiseerde patrone of sinvolle geheelstrukture. Daar word ook nie net op die aparte onderdele van so 'n stimuluspatroon gereageer nie, maar wel op die aparte onderdele in terme van die patroon as geheel (Pretorius 1982: 85). Die geheel gaan die onderdele vooraf en die geheel verleen aan die onderdele hulle betekenis. Die waarnemingsproses vind plaas vanaf die geheel na die onderdele en dan weer terug na die geheel. Dus: sintese-analise-sintese. Die kommunikatiewe werkswyse/s en leesstrategieë wat toegepas word om die student te motiveer om die teks te lees en daadwerklik in 'n kommunikasieproses tussen sender en ontvanger betrokke te raak, kan dus in terme van die Gestalt-beginsels

verklaar word.

3.1.2 Die toepassing van kommunikatiewe leesstrategieë

Tydens elkeen van die drie onderafdelings waaruit fase 1 bestaan, nl. *bekendstelling*, *aktualisering* en *motivering*, word bepaalde kommunikatiewe werkswyses gevolg wat eintlik 'n strategie is om die leerling te motiveer om betrokke te raak en uiteindelik die teks self te lees.

A. BEKENDSTELLING

Die hoofdoel met hierdie onderafdeling is om bloot die inhoud van die teks aan die leerlinge bekend te stel.

STRATEGIE 1 - Parafrasering

In plaas daarvan dat leerlinge die literêre teks vooraf moet lees om vertrouwd te raak met die inhoud van die teks, word 'n kort parafrase van die hoofmomente in elke hoofstuk aan die leerling verskaf. Die doel van hierdie hoofstukparafrases is om aan leerlinge 'n geheelbeeld van die inhoud van die teks te verskaf. Wanneer leerlinge vooraf 'n geheelbeeld van die teks ontvang, vergemaklik dit die leesproses wanneer leerlinge later gemotiveer word om self die teks te lees. Die parafrase gee ook daartoe aanleiding dat die nuuskierigheid van leerlinge geprikkel word om self die teks te lees. Wanneer leerlinge vooraf aangesê word om die teks op 'n bepaalde datum deurgelees te hê, gebeur dit dat sommige leerlinge wat die vermoë het om vinniger as ander te lees, 'n voorsprong verkry bo die

leerlinge wat nog nie die teks gelees het nie. Dit gee daartoe aanleiding dat gesprekvoering rondom die teks oorheers word deur daardie leerlinge wat alreeds die teks deurgelees het, terwyl ander leerlinge van die gesprek uitgesluit word. Die parafrase wat aan leerlinge verskaf word, het die voordeel dat alle leerlinge meer op 'n gelyke voet geplaas word en dat almal aan die gesprekvoering rondom die teks kan deelneem. Die doel van hoofstukparafrases is nie om leerlinge traag te maak om die teks te lees nie, maar juis om deur die daaropvolgende gesprekvoering rondom die teks en deur die toepassing van kommunikatiewe werkswyses, *leerlinge te motiveer om self die teks deur te lees*. Omdat die praktyk toon dat min leerlinge graag lees (sien vorige verwysing p. 5), lê die *kommunikatiewe waarde van hierdie strategie juis daarin dat die hoofmomente deur die hoofstukparafrases aan leerlinge uitgelig word*. Dit motiveer leerlinge tot gesprekvoering rondom die teks en dit kan weer aanleiding daartoe gee dat leerlinge die teks opneem en dit self deurlees. Hierdie strategie help dus om weer 'n liefde vir lees by leerlinge aan te wakker.

Die parafrase wat aan leerlinge verskaf word, moet slegs 'n kort weergawe van die hoofmomente verskaf en nie enige gedetailleerde beskrywings bevat nie. Die onderwyser hoef ook nie 'n parafrase van al die hoofstukke aan leerlinge te verskaf nie. Sommige hoofstukparafrases kan weggelaat word om die leerlinge se nuuskierigheid te prikkel, sodat hulle die teks lees om die verloop van die verhaal te volg. Vir 'n toepassing op *By Fakkellig* en die doel van hierdie werkstuk word enkele hoofstukparafrases van die eerste vier

hoofstukke verskaf wat as voorbeeld kan dien.

Hoofstuk 1

Die Donore-landgoed toon tekens van verval. Die lente van 1797 en die terugkeer van sir Arthur vanaf Engeland met sy jong bruid Alice, hou die belofte van iets nuuts in. Die koms van Arthur en Alice na Donore skud David, Arthur se jonger broer, wakker uit sy selfgenoegsame en passiewe bestaan op Donore. Daar ontstaan 'n hegte vriendskap tussen Alice en David en haar teenwoordigheid gee meteens sin aan David se bestaan. Terwyl Arthur hom besighou met landheersake en die geselskap van sy jag- en drinkmakers opsoek, word dit David se voorreg om Alice aan Donore en haar nuwe omgewing bekend te stel. Dit word Alice se voorneme om David te "bekeer" van sy onbetrokkenheid en asosiale status asook sy uitgesproke sinisme oor Ierland. Op aandrang van Alice leer David dans en woon hy die bal by die Cunninghams op Killcummin by. Tydens hierdie geleentheid raak David betrokke in 'n interessante gesprek met die Hertog van Leinster se neef uit Dublin oor die revolusionêre veranderinge wat uit Frankryk oorwaai na Ierland.

Hoofstuk 2

Die somer breek aan. David en Alice bring al hoe meer tyd in mekaar se geselskap deur. Op aandrang van Alice maak sy en David kontak met die Ierse boerevolk. Tydens een van hierdie besoeke word David en Alice deur 'n reënbus gedwing om skuiling te vind in een van die boerevolk se armoedige

huisies. Vir die eerste keer word David bewus van die haglike omstandighede waarin hierdie mense lewe: saamgehoek, donker en vuil. David ontmoet vir Liam. Hy voel bedreig deur dié jong boer se geleerdheid. David word bewus van sy afkeer en selfs vrees vir die Ierse boere, terwyl Alice besondere meegevoel betuig. Teen die sin van die res van die inwoners van Donore begin Alice hempies maak vir die halfkaal Ierse kindertjies en lê telkens besoek by die siek en ou Iere af. David word vir die eerste keer bewus van 'n gevoel van onrus binne hom, aangewakker deur die onstabiele politieke situasie. Alice word swanger en David voel uitgestoot. Tydens 'n besoek aan die mark op Droim Cille word David en Alice oorval deur Ierse pagters wat 'n beroep doen op haar goeiehartigheid. David is magteloos en probeer die pagters met sy sweep afkeer toe Liam hom keer en aan die arm gryp. David se afsku van Liam neem toe, maar Alice is vol bewondering. Sy beloof om Liam se skooltjie waar hy die kinders van die Ierse boerevolk onderrig, te besoek. Teen sy sin vergesel David haar. Ook hierdie besoek is vir David 'n vernederende ervaring. Die Cunninghams en Hardinges besoek Donore en daar word geklets oor die Iersheid van die Engelse wat in Ierland woon en die groot kloof tussen die Engelse en die Iere wat reeds jare lank by mekaar verby leef.

Hoofstuk 3

Op Donore en die Ierse platteland gaan die lewe oënskynlik rustig voort, ten spyte van sprake van muitery in die Engelse vloot en die opmars van Napoleon deur Europa. Sir

Thomas Walsingham, 'n parlamentslid, word vermoor. Die Engelse raak al hoe meer agterdogtig en Arthur probeer vasstel of daar ook oproermakers op sy landgoed woon. O Máille, sy jagopsigter, en O Ruairc, 'n agent, noem die name van Liam, Séamas Ban en priester O Floinn. Omdat Alice haar binnenshuis besig hou met ander sake, gaan David weer sy eie gang. Die herfs breek aan. 'n Groot dinee word op Donore gehou. Tydens hierdie dinee word daar gesprekke gevoer oor strengere wetgewing om die Ierse oproerigheid te onderdruk. Arthur word in die plek van die vermoorde sir Thomas Walsingham tot parlamentslid verkies. Na sy verkiesing moet hy en Alice noodgedwonge na Dublin verhuis. Nadat Arthur en Alice Donore verlaat, vind daar ingrypende veranderinge in David se lewe plaas. Hy besef dat hy moet kies wat hy met sy lewe wil doen, dat hy sin moet gee aan sy bestaan. David is egter sinies oor die moontlikheid van 'n huwelik en wil ook nie na Dublin gaan nie. Hy verkies om op Donore agter te bly.

Hoofstuk 4

David is weer eens alleen op Donore. Hy vermy doelbewus kontak met die bure. Tydens die herfsmaande wandel hy dikwels deur die woud om sy eensaamheid te besweer. Tydens een van hierdie wandelinge hoor hy 'n gil en stel ondersoek in. Hy kom af op twee Ierse vroue wat deur die jagopsigter aangerand word en probeer hulle help. Daar volg 'n gestoei, O Máille val en breek sy nek. David staan verstom, hy weet nie wat om te doen nie. Hy dwaal verder in die donker deur die woud toe Liam op hom afkom. Liam neem hom saam na

Séamas Ban. David laat hom voortlei asof hy geen wil van sy eie het nie. Liam reël dat O Máille se lyk weggesteek word, sodat David nie aangekla kan word van moord nie. David begryp nie hoekom hulle hom help nie. Later begryp hy egter dat die Iere hom as 'n uitsondering beskou, omdat hy nie aan die bedrywigheide van die Engelse deelneem nie. David ontvang 'n uitnodiging om Séamas Ban weer te besoek. Een middag gaan lê David besoek af in Liam se armoedige hutjie en ignoreer doelbewus die uitnodiging van ds. Burnwood om daar te kom eet. Die geskil oor 'n grensmuur bied aan David 'n verdere verskoning om besoek af te lê by Séamas Ban se landgoed, Ard na Croise. Alhoewel die besoek aan Séamas Ban steeds benede sy stand is, voel hy hom meer tuis hier as tussen die Engelse. Séamas Ban leen vir David boeke om te lees en so vul David se besoeke aan Ard na Croise die leemte wat Alice se vertrek in hom gelaat het.

B. AKTUALISERING

Die hoofdoel van hierdie onderafdeling is om die fiktiewe wêreld wat die skrywer as sender deur die teks kommunikeer, te koppel aan die persoonlike leefwêreld en ervarings van die leser as ontvanger.

STRATEGIE 2 - Woordskrum

Nadat leerlinge deur die hoofstukparafrases 'n geheelbeeld van die inhoud van die teks ontvang het, is dit uiters noodsaaklik dat die inhoud van die teks *geaktualiseer* moet word. Hierdie deel van die voorbereidingsproses is baie noodsaaklik omdat dít gaan bepaal of leerlinge betrokke

raak of nie. Met aktualisering word bedoel dat die begeleier wat kennis dra van die diepere literêre insigte en temas van die werk, 'n bepaalde aspek daarvan neem en dit koppel aan 'n eietydse situasie sodat aansluiting gevind word by die leefwêreld en opvoedingsmilieu van die leerlinge. Op hierdie wyse word die literêre teks, ongeag die tydvak waarbinne dit geproduseer is, verbind aan die werklikheid waarbinne die leerling as individu homself as mens ervaar en uitleef. Dit is waar die sleutel tot sukses lê. As die begeleier daarin kan slaag om die teks deur kommunikatiewe leesstrategieë te *aktualiseer*, sál leerlinge sonder veel inspanning gemotiveer word om betrokke te raak in gesprekvoering oor daardie spesifieke saak wat geopper is. Wanneer leerlinge hulle eie menings kan lug en betrokke raak in gesprekvoering rondom die teks, word 'n grondslag geskep vir die daaropvolgende werksyuses wat leerlinge sal motiveer om uiteindelik self die teks te lees.

As werksyuse kan die *woordskrum* hier suksesvol aangewend word. Die begeleier neem die konsep of hoofgedagte van sy keuse waarmee hy poog om die literêre werk te aktualiseer en skryf dit op die skryfbord neer. Elke individuele leerling lug sy mening oor die konsep en teken dit aan. Hierdie werksyuse stem in 'n groot mate ooreen met die woordwiel (waarvan later meer gesê word); maar verskil in dié opsig dat nie alle leerlinge se woordskrums dieselfde gaan lyk nie, omdat elke individu anders voel en dink oor die konsep. Soos wat die gesprekvoering en beredenering oor die aktuele konsep vorder, bestaan die moontlikheid dat leerlinge hulle standpunt en menings kan wysig. Die

kommunikatiewe waarde van hierdie strategie lê daarin dat die konsep of hoofgedagte wat die begeleier kies, die begrip "tema" as kommunikatiewe struktuurelement aan die leerlinge uitwys. Verder slaag hierdie tegniek as kommunikatiewe werkswyse, omdat die begeleier indirek die tema(s) van die werk onder die leerlinge se aandag bring. Kommunikatief is dit verder geslaagd omdat leerlinge die geleentheid gebied word om eie menings oor die saak te lug. Dit gee aanleiding tot selfwerkzaamheid en stimuleer die leerlinge om betrokke te raak by gesprekvoering rondom die teks, die lees van die teks en die literêre gesprek wat in *fase 2* volg.

Vir 'n kommunikatiewe toepassing op *By Fakkellig* kan die volgende konsepte as aktualiseringsmoontlikhede gebruik word, omdat dit sonder die medewete van die leerlinge op indirekte wyse leerlinge se begrip van en insig in die hoofgedagtes van die literêre werk verbreed:

DISKRIMINASIE	ONDERDRUKKING
MENSWEES	MENSEREGTE
VRYHEID	REVOLUSIE

Die hoofdoel van hierdie werkswyse is dat 'n "woordskrum" tussen die leerlinge oor hierdie temagerigte konsepte moet ontstaan, m.a.w. dat hulle die konsep sal beredeneer deur menings en standpunte teen mekaar op te weeg om sodoende beter insig in die tema(s) van die werk te verkry.

STRATEGIE 3 - *Individuele toepassing en blitsberig*

Na aanleiding van die "woordskrum" wat tussen leerlinge ontstaan, volg 'n individuele toepassing van die konsep. Indien die konsep "diskriminasie" die gesprekvoering oorheers het, word leerlinge die geleentheid gebied om hulself uit te spreek oor soortgelyke situasies waartydens daar persoonlik teen hulle gediskrimineer is en wat hulle ervaringe was. Nadat leerlinge hulle eie ervaringe met mekaar gedeel het, word hulle versoek om 'n kort blitsberig daaroor te skryf. Die kommunikatiewe waarde van hierdie werkswyse lê daarin dat elke leerling die geleentheid kry om sy eie persoonlike ervarings te deel. Sodoende word die fiktiewe wêreld wat die skrywer (as sender) in die teks uitbeeld, deur aktualisering gekoppel aan die persoonlike ervarings en leefwêreld van die leser (as ontvanger), nog voordat die leser die teks opneem en deurlees.

C. MOTIVERING

Die hoofdoel van hierdie onderafdeling is om deur kommunikatiewe werkswyses leerlinge te motiveer om die teks te raadpleeg en te lees.

STRATEGIE 4 - Vraagopstelling

Vir hierdie werkswyse word leerlinge in groepe ingedeel. Elke groep kry twee of meer hoofstukke om te hanteer. In plaas daarvan dat leerlinge volgens konvensionele metodes 'n stel inhoudsvrae kry om te beantwoord, moet die leerlinge nou self die inhoudsvrae opstel en die antwoorde beskikbaar hê. Wanneer al die leerlinge hulle vrae en antwoorde gereed het, kry elke groep 'n kans om op 'n ander

groep se vrae antwoorde te verskaf. Die onderwyser kies uit elke groep die beste vrae wat dan skriftelik beantwoord kan word. Die kommunikatiewe waarde van hierdie werkswyse lê daarin dat leerlinge weer eens die geleentheid kry om met mekaar oor die teks te kommunikeer wanneer hulle die vrae en antwoorde formuleer. Om sinvolle vrae oor die teks te kan formuleer, moet leerlinge die inhoud van die teks goed ken. Hulle word dus gemotiveer om die teks te lees. Om korrekte antwoorde op die ander groepe se vrae te verskaf, moet leerlinge ook die teks raadpleeg. Kommunikatief slaag hierdie tegniek dus daarin om die inhoud vas te lê en leerlinge by die teks betrokke te kry.

STRATEGIE 5 - Voltooiing van sinne

Tydens hierdie werkswyse word die hoofmomente van elke hoofstuk in onvoltooide sinne weergee. Leerlinge moet dan die sinne met die korrekte gegewens aanvul en voltooi. Hierdie oefening kan ook aanleiding gee tot die skryf van paragrawe waarin die hoofmomente van elke hoofstuk deur leerlinge *in hulle eie woorde* weergegee word. Om sinvolle aanvullings te verskaf en die korrekte antwoorde in eie woorde te weergee, moet leerlinge die teks deeglik bestudeer. Hierdie werkswyse motiveer die leerlinge dus om die teks te raadpleeg en te lees. Die kommunikatiewe waarde van hierdie werkswyse lê daarin dat die hoofmomente van elke hoofstuk uitgelig word. Terselfdertyd slaag hierdie strategie as kommunikatiewe werkswyse, omdat die sinne wat voltooi word nie bloot daarop gemik is om die inhoud van die teks oor te dra nie, maar ook omdat die aanvullings van

hierdie sinne die hoofmomente wat verband hou met die tema(s) van die werk aan leerlinge uitlig. Vir 'n toepassing van hierdie werkswyse op *By Fakkellig* word die inhoud van hoofstuk 5 as voorbeeld gebruik. Nie al die moontlikhede hoef gebruik te word nie.

1. David het nie weer teruggekeer na die skoolmeesterswoning nie, maar een middag teen die einde van herfs was hy op pad na Ard na Croise, omdat (p. 107)
2. Séamas het David beïnvloed deur (p. 107)
3. Die driemanskap het bestaan uit (p. 107)
4. Séamas Ban beskou homself as 'n (p. 108)
5. Terwyl David en Liam in die reën huis toe stap, het hulle gesels oor (p. 108)
6. Tydens hulle gesprek was Liam baie openhartig oor (p. 109)
7. Die rede hoekom Liam vir David met die lyk van O Máille gehelp het, was (p. 109)
9. Daar is 'n opvallende ooreenkoms tussen David en Liam. Nie een van hulle het (p. 109)
10. David se vriendskap met Séamas en Liam het gou heg geword omdat (p. 110)
11. Die driemanskap se gesprekke het hoofsaaklik gehandel oor (p. 110)
12. Die Engelse glo in die status quo. Dit beteken (p. 111)
13. Die rede waarom die grondeienaars nie geesdriftig kon raak oor die rewolusionêre filosowe nie, was (p. 111)

14. Séamas Ban beskuldig David daarvan dat sy lewe 'n
. is omdat (p. 112)
15. Séamas Ban beskou menswees as (p. 112)
Hy sien die Iere as mense wat ook (p. 113)
16. Liam nooi vir David uit om op Kersaand saam met hom
na die te gaan. (p. 113)
17. Die Middernagmis was vir David 'n aangrypende
gebeurtenis omdat (p. 114)
18. Die opvallendste verskille tussen die Middernagmis
van die Iere en die Kersfeesvieringe van die
Protestante was (p. 116)
19. Lady Elizabeth en haar dogters noem David die
" van ". (p. 119)
20. Tydens die Kersete besef David dat hy nie meer inpas
en gelukkig is by die mense van sy eie stand
nie, omdat (p. 120)
21. Nadat David Killcummin verlaat het, ervaar hy 'n
gevoel van vryheid omdat (p. 121)
22. David se herinneringe aan die winter was nou anders
as vroeër omdat (p. 122)
23. Die siek ou vrou het gevoelens in David laat opvlam
omdat (p. 123)
24. Die siek ou vrou was vir Liam simbool van . . omdat
. (p. 124)
25. Die rede hoekom die geneesheer uit Droim Cille nie
sou kom nie was (p. 125)
26. Onderwyl David en Lady Elizabeth se dogters besig
was om op Donore te skaats, het een van die
dogters van die weduwee Ui Chathail daar
opgedaag en David versoek om (p. 127)

27. David was woedend oor (p. 128)
28. Die vroue wat rondom die siek ou vrou se bed gekniel
het, het David laat terugdink aan (p. 128)
29. Met David se tuiskoms het Lady Harriet hom betig oor
. (p. 129)
30. Na David se gesprek met die weduwee op Ard na Croise
het hy tot insig gekom dat (p. 129)

STRATEGIE 6 - Ordening van gebeure

Nadat leerlinge 'n reeks gebeure ontvang het wat nie volgens die verhaalplan die korrekte verloop van gebeure uitbeeld nie, moet hulle die gebeure in die korrekte volgorde orden. Die kommunikatiewe waarde van hierdie strategie lê nie net daarin dat leerlinge die teks sal raadpleeg om die gebeure in die korrekte volgorde te plaas nie, maar dit bied geleentheid om kommunikatiewe begrippe soos verhaal en verhaalplan aan die leerlinge te verduidelik. Die onderskeid tussen die twee begrippe storie (verhaal) en vertelling kan deur hierdie kommunikatiewe werkswyse aan leerlinge oorgedra word. Soos wat hulle die gebeure in die regte volgorde rangskik, kan die *redes waarom* die gebeure, en die *wyse waarop* die gebeure op 'n bepaalde manier georden word aan leerlinge oorgedra word. Onderwyl leerlinge die teks raadpleeg om die korrekte orde van die verhaalgebeure vas te stel, leer hulle ook die inhoud goed ken.

Vir 'n kommunikatiewe toepassing op *By Fakkellig* word die inhoud van hoofstuk 6 as voorbeeld gebruik:

Reeks gebeure wat nie volgens die verhaalplan gerangskik is nie:

- * Die Roomse priester, Vader O Floinn, konfronteer David om sy mening te lug oor gesag, die opstand daarteen en die gebruik van geweld.
- * David besoek die huis van die weduwee vir die eerste keer alleen.
- * David neem vir Nora 'n vaasje botter wat Séamas Ban aan haar skenk.
- * Eilís tref sneeuvlokkies by die put aan; die eerste tekens van die komende lente.
- * Lady Harriet betig David oor sy besoeke aan die pagters.
- * David dink terug aan Alice; hul gesprekke en ritte in die sjees.
- * David ontmoet die dorpspastoor, Vader O Floinn, aan huis van Séamas Ban.
- * David word deur die priester gekonfronteer om te sê waarin hy glo en wat die oortuiginge van sy hart is.
- * David leer om die Ierse taal te praat en te verstaan.
- * David en Liam gesels oor wedersydse vertrouwe.
- * David leer die weduwee en haar twee dogters ken.
- * David lê vir die tweede keer besoek af by Liam se huis.
- * Eilís leer vir David dans.
- * David besoek Ard na Croise en tref die priester en twee vreemde mans daar aan.
- * David kom tot die besef dat niks meer dieselfde kan wees nie.
- * David en Liam lê dikwels besoek af by die wit huisie

met die kooltuintjie.

- * David loop Eilís raak op pad na Ard na Croise.
- * David en Vader O Floinn stap na Cnoc.

Reeks gebeure wat volgens die verhaalplan korrek georden is:

- * David ontmoet die dorpspastoor, Vader O Floinn, aan huis van Séamas Ban.
- * David leer die weduwee en haar twee dogters ken.
- * Eilís leer vir David dans.
- * David en Liam gesels oor wedersydse vertroue.
- * David loop Eilís raak op pad na Ard na Croise.
- * David neem vir Nora 'n vaatjie botter wat Séamas Ban aan haar skenk.
- * David leer om die Ierse taal te praat en te verstaan.
- * David en Liam lê dikwels besoek af by die wit huisie met die kooltuintjie.
- * David besoek die huis van die weduwee vir die eerste keer alleen.
- * Lady Harriet betig David oor sy besoeke aan die pagters.
- * Eilís tref sneeuvlokkies by die put aan; die eerste tekens van die komende lente.
- * David besoek Ard na Croise en tref die priester en twee vreemde mans daar aan.
- * Die Roomse priester, Vader O Floinn, konfronteer David om sy mening te lug oor gesag, die opstand daarteen en die gebruik van geweld.
- * David en Vader O Floinn stap na Cnoc.
- * David word deur die priester gekonfronteer om te sê

- waarin hy glo en wat die oortuiginge van sy hart is.
- * David lê vir die tweede keer besoek af by Liam se huis.
 - * David dink terug aan Alice; hul gesprekke en ritte in die sjees.
 - * David kom tot die besef dat niks meer dieselfde kan wees nie.

STRATEGIE 7 - Aanhalings in konteks

Volgens hierdie werkswyse word aanhalings uit die teks aan leerlinge verskaf. Hierdie aangehaalde gedeeltes word binne die konteks van die verhaal geplaas deurdat leerlinge telkens die korrekte antwoorde op die volgende drie vrae verskaf: 1. Wie is aan die woord? 2. Wanneer word die woorde gespreek? 3. Waarna verwys die woorde? Die beantwoording van hierdie vrae gee daartoe aanleiding dat die aangehaalde gedeeltes deur die leerlinge gekontekstualiseer word. Binne die raamwerk van 'n kommunikatiewe benadering kan hierdie werkswyse baie geslaagd angewend word. Dit stimuleer die leerlinge tot tekstuele ondersoek en help om die inhoud van die teks deeglik by leerlinge vas te lê. Die kommunikatiewe waarde lê verder daarin dat die begeleier die aangehaalde gedeeltes só kies dat die belangrikste gebeure wat verband hou met die tema(s) van die werk uitgebeeld word. Op hierdie wyse word leerlinge se insig en begrip ten opsigte van kommunikatiewe strukturelemente soos *karakters, ruimte, tyd* en *handeling* verbreed.

Vir 'n toepassing op *By Fakkellig* word enkele aanhalings uit hoofstuk 7 as voorbeeld gebruik:

1. "So...is jy dus ingewy?"
 - a. Wie is aan die woord?
Séamas Ban
 - b. Wanneer word die woorde gespreek?
Tydens David se eerste besoek aan Ard na Croise gedurende die lente van 1798.
 - c. Waarna verwys hierdie woorde?
Dit verwys na die verandering wat besig is om in David se lewe plaas te vind; die feit dat hy al hoe meer as gevolg van die beïnvloeding deur Séamas Ban en Liam homself aan die kant van die Ierse pagters skaar om uiteindelik een van hulle te word.

2. "Die ondeurdagte daad, gevolg deur 'n uiteensetting van die betekenis van daardie daad, of van die teorieë wat daaraan betekenis sou kan gee"
 - a. Wie is aan die woord?
Liam
 - b. Wanneer word die woorde gespreek?
Tydens David se Besoek aan Ard na Croise
 - c. Waarna verwys hierdie woorde?
Dit verwys na David se moord op O Máille wat volgens Séamas Ban en Liam beskou kan word as die eerste beslissende daad wat daarop dui dat daar verandering by David ingetree het.

3. "Ons wag net, die hele land wag, dat die geskikte oomblik moet aanbreek"
 - a. Wie word aan die woord?
Liam

- b. Wanneer word die woorde gespreek?
Tydens David se besoek aan Ard na Croise
- c. Waarna verwys hierdie woorde?
Dit verwys na die oomblik wanneer die Iere in opstand gaan kom en daar 'n revolusie gaan uitbreek, sodat hulle bevry kan wees van die Engelse oorheersing en onderdrukking.
4. *"Waarom het jy die geld weggegooi wat ek jou gegee het...?"*
- a. Wie word aan die woord?
David
- b. Wanneer word die woorde gespreek?
Tydens David en Liam se gesprek op pad huis toe vanaf Ard na Croise.
- c. Waarna verwys hierdie woorde?
Dit verwys na die trots wat Liam as Ier in homself gehad het om nie geld van 'n ryk grondeienaar te neem nie.
5. *"Hulle is nie mense soos ons nie, geeneen kan raai wat daar in hulle omgaan nie. Dit is geen kwessie van logies dink of redeneer nie - gee hulle net 'n bottel sterk drank of 'n opruiende toespraak, en hulle is gereed om los te bars"*
- a. Wie is hier aan die woord?
Die offisier wat die boodskap na Donore gebring het dat Alice 'n dogtertjie gehad het.
- b. Wanneer word die woorde gespreek?
Een oggend toe David tuis was, besig om in die

biblioteek te lees.

- c. *Waarna verwys hierdie woorde?*

Dit verwys na die houding van die Engelse grondeienaars teenoor die Ierse pagters. Die Ierse pagters is nie deur die Engelse grondeienaars met waardigheid en respek behandel nie. Hulle is beskou as 'n laer klas gepeupel wat hande-arbeid op die plase moes verrig.

6. *"God weet, in hierdie dae moet ons bereid wees op die ergste - mag Hy ons genadig wees..."*

- a. *Wie is aan die woord?*

Die weduwee Uí Chathail

- b. *Wanneer word die woorde gespreek?*

Die middag nadat die offisier die nuus gebring het dat Alice 'n dogtertjie gehad het, het David na Liam gaan soek, eers op Ard na Croise en daarna by die weduwee se huis. Tydens sy kort besoek aan die weduwee se huis is hierdie woorde gespreek.

- c. *Waarna verwys hierdie woorde?*

Dit is 'n duidelike aanduiding van die spanning wat heers oor die opstand wat aan die kom is en die geweld wat kan volg.

7. *"Jy kan doen wat jy wil, jou verder in hierdie ding begewe as jy lus voel, maar dan vryelik, met die volle bewussyn van wat jy doen, nie omdat ek jou daar inlei nie."*

- a. *Wie is aan die woord?*

Liam

b. Wanneer word hierdie woorde gespreek?

Dit is gespreek tydens David en Liam se laaste gesprek toe hulle van mekaar afskeid geneem het.

c. Waarna verwys hierdie woorde?

Dit verwys na Liam wat nie die verantwoordelikheid wil aanvaar vir David se betrokkenheid by die opstand nie en dat David moet beseef dat hy die verantwoordelikheid van sy eie daad self moet aanvaar. Hy versterk die vermoede dat dit die laaste keer is dat hy vir David sal sien.

Indien die begeleier daarin kan slaag om hierdie kommunikatiewe leesstrategieë suksesvol toe te pas, behoort die leerlinge aan die einde van fase 1 deeglik vertrouwd te wees met die inhoud van die teks, omdat hulle in die toepassing van hierdie werkswyses gemotiveer word om die teks te lees. Op indirekte wyse word die leerlinge ook deur die toepassing van hierdie kommunikatiewe werkswyses voorberei op die belangrikste temas en literêre insigte wat tydens die interaksie tussen sender en ontvanger in fase 2 oorgedra word.

Met die toepassing van hierdie werkswyses in die klaskamerpraktyk is dit egter onmoontlik om al hierdie leesstrategieë toe te pas, as gevolg van die tydfaktor. Die begeleier kan self kies watter strategieë toegepas moet word. Dit is egter noodsaaklik dat die begeleier aan die einde van fase 1 moet kontroleer of die leerlinge gereed is vir die toepassing van fase 2. Indien dit nie die geval is nie, kan 'n verdere strategie toegepas om te verseker dat

leerlinge op 'n gereedheidsgrondslag geplaas word om betrokke te raak in die dinamiese proses van interaksie wat in *fase 2* tussen die sender en ontvanger plaasvind.

3.2 FASE 2 - Interaksie

Gedurende hierdie fase word daar gefokus op kommunikatiewe werksywes wat 'n *dinamiese proses van interaksie* tussen sender en ontvanger bewerkstellig, sodat die literêre teks vir leerlinge toeganklik gemaak word en hulle die sender se bedoeling(s), d.w.s die kommunikatiewe boodskap(pe) wat deur die sender gekommunikeer word, kan snap. Die hoofdoelstelling van hierdie fase is dus om deur kommunikatiewe werksywes die *netwerk van betekenis* wat in die teks ingebed is, deur die leerlinge te laat ontsluit.

Omdat die begeleier in die kommunikasieproses so 'n groot rol speel in die totstandkoming van hierdie proses van interaksie tussen sender (skrywer) en ontvanger (leser) word daar vervolgens gefokus op die toepassing van 'n kommunikatiewe lesontwerp soos uiteengesit in 2.6.2.

3.2.1 DIE TOEPASSING VAN 'N KOMMUNIKATIEWE LESONTWERP

FASE 1 : - LANGTERMYNBEPLANNING

Teoretiese verduideliking: * bekendstelling van vakinhoud

- * *reduksie van vakinhoud tot studietemas*
- * *die formulering van leerdoelwitte*

Praktiese toepassing:

- | | | |
|--------------------|---|--------------------------|
| <u>Vakinhoud</u> | - | By Fakkellig |
| <u>Studietemas</u> | - | 1. David as hoofkarakter |
| | - | 2. Tydshantering |
| | - | 3. Ruimtebeelding |
| | - | 4. Tema(s) |

Deurdat die vakinhoud gereduseer word tot studietemas word die oorkoepelende leerdoelwitte duidelik geformuleer.

FASE 2 : - KORTTERMYNBEPLANNING EN LESVOORBEREIDING

Teoretiese verduideliking:

- * *die formulering van lesverloopdoelwitte*
- * *die ordening van studietemas in ooreenstemming met lesverloopdoelwitte*

Hierdie fase bestaan uit twee afdelings:

- a. die formulering van doelwitte betreffende die *lesvorm*
- b. die formulering van doelwitte betreffende die *lesmodaliteit*

Die formulering van doelwitte betreffende die lesvorm behels die volgende:

- * die keuse van die studietema wat bestudeer gaan word

- * die nuansering van literêre aspekte rondom die gekose tema

Die formulering van doelwitte betreffende die lesmodaliteit behels die volgende:

- * die aktualisering van onderrig- en leerhandelinge
 - * die keuse van bepaalde kommunikatiewe werkswyse. By die keuse van 'n bepaalde werkswyse moet die begeleier homself telkens die volgende afvra:
 - * *Hoe dra die werkswyse van my keuse daartoe by dat die teks meer toeganklik vir die leser gemaak word en hoe dra die betrokke werkswyse daartoe by dat die oorspronklike bedoeling van die skrywer as sender, aan die leser as ontvanger oorgedra word?*
- en
- * *Watter insigte van die sender word deur die werkswyse van my keuse aan die ontvanger oorgedra en verhelder?*

Indien die antwoorde op hierdie vrae nie glashelder is en tot kommunikasie bydra nie, sal so 'n werkswyse nie binne die raamwerk van 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig gebruik kan word nie.

Praktiese toepassing:

lesvorm

keuse van studietema - David as hoofkarakter

nuansering van studietema:

- * Redes hoekom David as hoofkarakter beskou kan word

- * David as buitestaander
- * Die rol van die verteller in die uitbeelding van David as hoofkarakter
- * David se karakterontwikkeling

lesmodaliteit

keuse van kommunikatiewe werkswyse(s):

- * tableau vivant en rolspel (mondelings)
- * woordwiel en spinnepkopdiagram (skriftelik)
- * grafiek (skriftelik)

Omskrywing van werkswyse:

- TABLEAU VIVANT** *
- Die klas word ingedeel in groepe van 4-5 leerlinge.
 - * Elke groep besluit na aanleiding van die studietema wat bestudeer word, watter moment hulle as die belangrikste beskou en wil uitbeeld.
 - * Die groepe bespreek onderling hoe hulle die moment wil uitbeeld.
 - * Wanneer elke groep gereed is, kry hulle beurtelings die geleentheid om die moment voor die ander leerlinge uit te speel.
 - * Onderwyl 'n bepaalde groep besig is met hulle dramatisering, beveel die onderwyser die leerlinge om te vries sodat alle handeling tot stilstand kom.
 - * Die res van die leerlinge in die klas kry nou die geleentheid om te reageer

op dit wat hulle waargeneem het deur:

- a. die moment te identifiseer.
- b. die karakters te identifiseer.
- c. dit wat onmiddellik vooraf gebeur
het te identifiseer
- d. dit wat onmiddellik daarna gebeur
te identifiseer.

- * Nadat die tableau vivant voltooi is, volg die rolspel: vrae word deur die res van die leerlinge aan die karakters gestel na aanleiding van die moment wat voor hulle uitgespeel is.

Een van die groot voordele van hierdie werkswyse is dat die leerlinge die inhoud van die verhaal baie goed moet ken, anders sal hulle nie die vrae wat tydens die rolspel gevra word, kan beantwoord nie. Nog 'n ander voordeel wat dit inhou, is dat alle leerlinge betrokke raak by die leerproses. Hierdie is slegs een voorbeeld van hoe die tableau vivant suksesvol in die onderrigsituasie gebruik kan word. Die kreatiewe onderwyser kan hierdie werkswyse nog heelwat dieper ontgin.

WOORDWIEL * Die onderwyser neem 'n aktuele aspek van die studietema wat bestudeer word en formuleer 'n vraag. Die vraag word op die skryfbord geskryf en dit word omkring.

- * Die leerlinge verskaf om die beurt antwoorde op die vraag en soos hulle aanvaarbare antwoorde verskaf, word dit met 'n strepie aan die sirkel verbind.

- SPINNEKOPDIAGRAM**
- * Wanneer al die verskillende "woordwiele" oor 'n bepaalde studietema voltooi is, word hulle saamgevoeg om 'n spinnekopdiagram te vorm.
 - * Die naam van die studietema word dan in die middel van die spinnekopdiagram geplaas en omkring.

Die leerlinge kan in groepe ingedeel word en elke groep kry die opdrag om oor 'n ander aspek van die studietema 'n woordwiel saam te stel. As al die groepe hulle woordwiele voltooi het, word die spinnekopdiagram saamgestel. Hierdie werkswyse word skriftelik in leerlinge se werkboeke gedoen.

- GRAFIEK**
- * In plaas daarvan dat leerlinge geskrewe aantekeninge oor 'n bepaalde aspek van 'n studietema opstel of ontvang, word die gegewens op 'n grafiek aangebring.
 - * Leerkragte moet toesien dat daar geen onduidelikheid voorkom oor die twee asse wat in die grafiek gebruik word nie en dat die tersaaklike inligting wel op 'n grafiek aangebring kan word.

Hierdie werkswyse kan met groot sukses toegepas word omdat leerlinge nie 'n oormag teoretiese feite uit die hoof hoef te leer nie, maar dit veel makliker uit die gegewens wat op die grafiek aangebring is, kan aflei.

FASE 3 : - LESVERLOOP

Teoretiese verduideliking:

- * die aanbieding van die les
- * die toepassing van kommunikatiewe werkswyses

Praktiese toepassing:

Studietema:

David as hoofkarakter

- Kommunikatiewe werkswyses:
- * *tableau vivant en rolspel*
 - * *woordwiel en spinnekop-
diagram*
 - * *grafiek*

Die toepassing van die TABLEAU VIVANT:

Die handelingseenheid waarin die onbeplande moord deur David op O Máille plaasvind, word as voorbeeld geneem:

"Hou op!" skreeu hy. "O Máille!", maar die man hoor hom nie. Onhandig spring hy na vore en gryp hom beet, om sy nek, aan sy arm. Hy sien die wit, verskrikte gesig van die meisie, maar net vir 'n oomblik, die wilde oë tussen die hare, want O Máille laat haar los om hom te weer teen die aanval van agter. Hy kan nie sien wie dit is nie; hy brul en probeer vir David beetgryp, David ruik die geur van ongewastheid en tabak en whiskey en kan slegs stywer vasgryp om die vent se swaaiende arms te probeer vermy. Hy voel die ruheid van sy oorjas, en dan slaan hulle altwee neer op die grond, 'n skerp klip teen sy knie, en word stil (Schoeman 1966: 84).

Nadat die bogenoemde toneel voor die leerlinge in die klas uitgespeel is, moet hulle op die volgende vrae antwoord:

1. *Watter moment in David se lewe word uitgebeeld?*

antw. Die moord op O Máille

2. *Watter karakters is almal by hierdie insident betrokke?*

antw. David, O Máille, die twee boervroue wat in die woud gaan hout soek het en Liam

3. *Wat het vooraf gebeur?*

antw. David het gaan stap in die woud en toe hy aan die rand van die landgoed by die grootpad kom het dominee Burnwood in 'n perdekar langs hom stilgehou. Hy het David genooi om saam met hom tot by die hek van Donore te ry. David het ingewillig. Op pad word hy deur ds. Burnwood gekonfronteer oor sy alleenheid en onbetrokkenheid by die gemeenskap. Hy word ook gekonfronteer oor die sin van sy doellose bestaan op Donore. Die predikant nooi hom uit om die Woensdagaand by hulle te kom eet en David aanvaar teësin die uitnodiging. By die huis oorval die eensaamheid hom en hy besluit om weer eens in die woud te gaan stap. Tydens hierdie wandeling in die woud hoor David die gil van die vrou wat deur O Máille aangerand word en hy besluit om ondersoek te gaan instel.

Rolspel:

Die leerlinge wat die rolvertolkings in die tableau vivant waargeneem het, bly voor in die klas staan terwyl die ander leerlinge vrae aan hulle stel na aanleiding van dit wat voor hulle uitgespeel is.

In hierdie geval sal die vrae meestal aan David gestel word, omdat dit aansluit by die studietema wat bestudeer word. Dit kan vrae soos die volgende insluit:

1. Hoekom het jy besluit om die boervrou te help toe O Máille haar aangerand het, aangesien jy nie self lid van die boerevolk is nie?
2. Wat dink jy gaan gebeur as die res van die boerevolk uitvind dat jy een van die pagters vermoor het?
3. Dink jy nie jou eensaam- en alleenheid het aanleiding gegee tot hierdie daad nie?
4. Besef jy dat Liam weet wat gebeur het en wat gaan jy daaraan doen?
5. Hoe gaan jy van O Máille se lyk ontslae raak?
6. Gaan jy die voorval by oubaas Greenwood aanmeld en jouself oorgee?
7. Hoe het jy op daardie natverklumde aand so gou uit die woud gekom?
8. Hoe dink jy gaan hierdie insident jou toekoms beïnvloed?

Indien die leerlinge dit moeilik vind om sinvolle vrae te konstrueer, kan die onderwyser self die vrae opstel en indien die leerling wat die rol van David vertolk nie die vrae kan beantwoord nie, kan die onderwyser die vraag terugverwys na die hele klasgroep. Die nut van die tableau vivant lê daarin dat leerlinge betrokke raak in gesprekvoering rondom die teks; selfs die minderbegaafde leerlinge kry die geleentheid om 'n inset te lewer. Sodra leerlinge aan gesprekvoering rondom die teks begin deelneem, verkry die proses van interaksie tussen sender en

ontvanger 'n dieper dimensie, omdat insigte deur die gesprekvoering onderling verwerf en gewysig kan word. Die tableau vivant maak die teks dus toeganklik vir leerlinge en skep 'n grondslag waardeur die sender sy kommunikatiewe boodskap(pe) wat in die uitbeelding van die hoofkarakter opgesluit lê, kommunikeer.

Die uitspeel van die tableau vivant en die onderlinge gesprekvoering wat daardeur gestimuleer word, kommunikeer die volgende belangrike insigte ten opsigte van David as karakter aan die ontvanger:

- * *Daar word gefokus op die karakter van David, omdat hy in hierdie handelingseenheid sentraal staan en die handeling uitvoer, nl. om O Máille te vermoor. Die belangrikheid van sy rol in die roman word beklemtoon en die suggestie dat hy die hoofkarakter is, word versterk.*
- * *Die rol wat die noodlot in David se lewe speel, word uitgebeeld, omdat hy nie doelbewus beplan het om op daardie spesifieke tydstip op daardie spesifieke plek, tydens O Máille se konfrontasie met die vroue wat hout opgetel het, in die woud te wees nie.*
- * *Die suggestie van David se buitestaanderskap word versterk, omdat dit juis sy eensaamheid en alleenheid was wat hom gemotiveer het om soveel tyd gedurende die herfsmaande in die woud deur te bring. Net voor hierdie bepaalde gebeurtenis word die rede vir sy wandeling in die woud verskaf: "Vir David is die woud die hele eensaamheid van die herfsmaande waar die*

geluid van die houtkappersbyle van ver reeds klink in die stilte, en voëls verskrik opfladder..." (Schoeman 1966:83).

- * *Die rol wat Liam voortaan in sy lewe sou speel, word gesuggereer, omdat hy die hele gebeurtenis op 'n afstand dopgehou het en daardeur 'n houvas op David se lewe verkry het.*
- * *David se rol om homself deur woord en daad te karakteriseer word uitgelig, omdat hy die Ierse pagtersvroue wat deur O Máille aangeval word met geweld verdedig en daardeur 'n besondere simpatie teenoor die Ierse vroue openbaar. David se daadloosheid en passiwiteit word gestel teenoor 'n grootse daad: die moord wat hy pleeg.*
- * *Die gevolge wat hierdie daad op die verdere verloop van sy lewe uitoefen, word gesuggereer, omdat dit beskou word as daardie daad wat die begin van 'n totale ommeswaai in sy lewe aandui: 'n daad wat as 'n skeidslyn beskou kan word "wat die gang van dinge skielik verdeel het in 'n vóór en 'n ná" (Schoeman 1966: 93). 'n Onbeplande, impulsiewe daad wat beskou kan word as die eerste tree wat hy gee om deel te word van 'n nuwe bestel, alhoewel hy nie in daardie stadium besef het watter gevolge hierdie daad vir hom sou inhou nie.*
- * *Die eerste teken van karakterontwikkeling wat by David plaasvind, word uitgebeeld, omdat dit deur Séamas Ban beskou word as die eerste stap van David se inwyding en inisiasie in die Ierse gemeenskap: "David het die eerste stap gedoen toe hy O Máille bygedam het in die woud..." (Schoeman 1966: 158).*

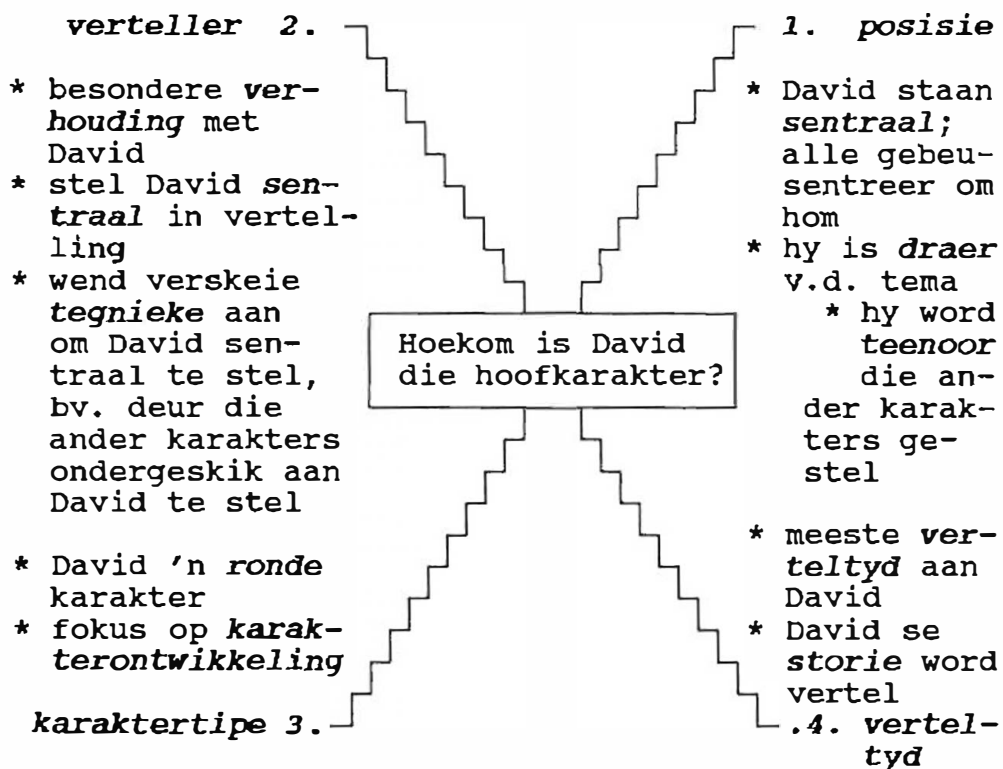
Bogenoemde insigte oor die hoofkarakter wat by wyse van die tableau vivant aan die leerlinge gekommunikeer word, toon raakpunte met byna al die studie-onderwerpe wat onder die tema "David as hoofkarakter" behandel word. Die *tableau vivant* is 'n werkswyse wat met groot sukses binne die raamwerk van 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig aangewend kan word, omdat dit (indien korrek toegepas) die teks vir die leser meer toeganklik maak en die oorspronklike sender (die skrywer) se bedoeling(s) aan die ontvanger (die leser) uitlig en verhelder. Dit skep ook 'n gesonde grondslag vir verdere studie oor die tema "David as hoofkarakter".

Die toepassing van die WOORDWIEL en SPINNEKOPDIAGRAM:

Die interaksie tussen sender en ontvanger oor David as hoofkarakter kan verder voortgesit word deur die *woordwiel* as kommunikatiewe werkswyse toe te pas. Die woordwiel is 'n kommunikatiewe werkswyse wat verdere gesprekvoering rondom die teks motiveer en die leerlinge terselfdertyd aanspoor tot selfdenke, selfwerkzaamheid en selfontdekking omdat leerlinge in die meeste gevalle self deur gesprekvoering rondom die teks die speke van die woordwiel ontdek. Uiteindelik lei dit tot selfverryking. Deur gebruik te maak van die woordwiel as werkswyse word al die verskillende literêre aspekte rondom David as hoofkarakter in mikro-eenhede verdeel en geanaliseer. Nadat al die verskillende woordwiele as mikro-eenheid 'n bepaalde literêre aspek uitlig, word al die onderskeie woordwiele saamgevoeg om 'n uitgebreide spinnekopdiagram te vorm.

Die vorige werkswyse, nl. die tableau vivant het deur die insigte wat dit aan die leerlinge oorgedra het, 'n geheelbeeld van die hoofkarakter se posisie en funksies in die roman oorgedra. Die woordwiel het weer die voordeel dat al die literêre aspekte rondom die hoofkarakter in kleiner mikro-eenhede verdeel word. Wanneer al die verskillende woordwiele saamgevoeg word om die spinnekopdiagram te vorm, word die funksie van elke onderdeel in terme van die groter geheel weer uitgelig. Die leerling weet dan presies wat elke woordwiel se funksie is en hoe die verskillende woordwiele saamwerk om die boodskap van die sender as geheel aan die leser te kommunikeer. Die eerste woordwiel handel oor hoekom David as die hoofkarakter in die roman beskou kan word.

Woordwiel 1.

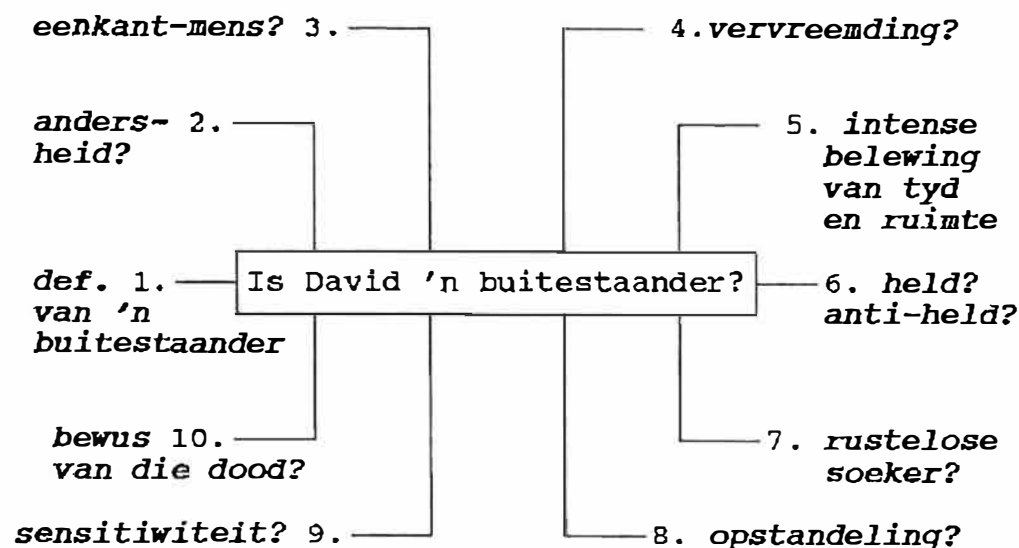


'n Verskeidenheid literêre insigte word deur hierdie woordwiel aan die leerlinge oorgedra:

- * *David se besondere posisie as hoofkarakter in die roman word uitgelig;*
- * *Die besondere verhouding tussen David en die verteller word uitgelig;*
- * *Die tipe karakter wat David is, word uitgelig;*
- * *Die hoeveelheid verteltyd wat aan David bestee word, word uitgelig;*
- * *Die tegnieke van die verteller om David te karakteriseer word uitgelig.*

Die tweede woordwiel handel oor David as buitestaander. Die woordwiel is hier weer eens 'n baie geslaagde werkswyse, omdat dit die leerlinge begelei om die eienskappe wat van David 'n buitestaander maak, op kommunikatiewe wyse te ondersoek.

Woordwiel 2.



Om die interaksie tussen sender en ontvanger steeds te verdiep, word die werkswyse wat met hierdie woordwiel gevolg gaan word, ietwat gewysig. In plaas daarvan dat leerlinge self die speke van die woordwiel voorsien, word die eienskappe van 'n tipiese buitestaander aan die leerlinge verskaf. Leerlinge kry dan die opdrag om die karakter van David aan hierdie eienskappe te meet. Hulle kan in groepe ingedeel word en elke groep neem dan 'n genoemde eienskap en soek bewyse in die teks of dit op die karakter van David van toepassing gemaak kan word.

Die kommunikatiewe waarde van hierdie werkswyse lê daarin dat leerlinge die teks moet ondersoek om te bepaal watter eienskappe op David van toepassing is en watter nie. Verder word die tekstuele ondersoek vir die leerlinge maklik gemaak omdat hulle presies weet waarna hulle in die teks moet soek. Die feit dat leerlinge hier in groepe werk, gee weer eens aanleiding tot gesprekvoering rondom die teks. Hierdie tekstuele ondersoek lei tot selfontdekking wat die interaksie tussen sender en ontvanger stimuleer, omdat leerlinge bewus word van hulle eie vermoë om iets sinvol in 'n literêre teks te ontdek.

Nadat al die onderskeie groepe hulle gevolgtrekkings gemaak het, kan 'n lys van al die eienskappe wat David vertoon met die nodige tekstuele bewyse daarby saamgestel word, bv:

1. *David is 'n buitestaander omdat hy 'n eenkantmens is:*

Aanhaling uit teks:

"Die vertrek van Arthur en Alice is die begin van David se eensaamheid. Hy was altyd alleen gewees, en

slegs in die verbygaan het hy, skugter byna, die lewens van andere aangeraak... Hy het geleer om alleen te wees, en nooit goed beseft dat daar iets anders bestaan om te begeer nie" (Schoeman 1966: 79).

2. *David is 'n buitestaander omdat hy 'n intense belewing van sy tyd-ruimte ervaar:*

Aanhaling uit teks:

"Vroeër kon hy gaan stap oor die sneeuvelde en genot skep in die lug wat brand in sy longe, maar nou roep die winter ander herinnerings vir hom op: mense met gebarste hande en kaal voete, skouerblaaie wat uitsteek deur 'n geskeurde hemp...." (Schoeman 1966: 122).

3. *David is 'n buitestaander omdat hy 'n soeker is:*

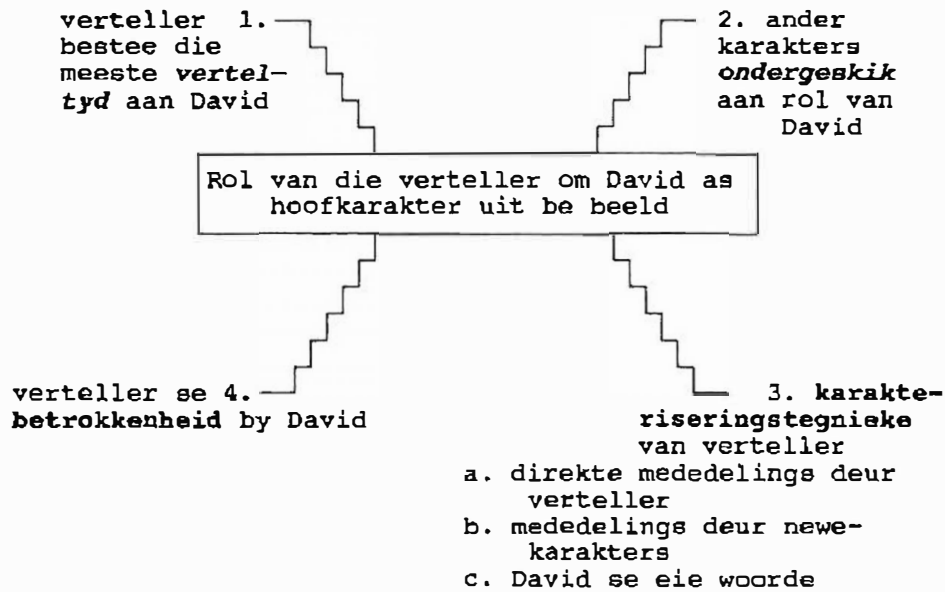
Aanhaling uit teks:

"Onrustig bly hy aan die grense van die geselskap, asof hy soek na iets in die aanwesigheid van andere..." (Schoeman 1966: 51).

Hierdie woordwiel dra dus daartoe by dat leerlinge insig verkry in die binnelewe van David. As karakter leer hulle hom goed ken. Hulle verkry insig in sy optrede en die keuses wat hy as mens maak en weet watter persoonlike eienskappe van hom 'n tipiese buitestaander maak.

Die derde woordwiel word gebruik om die rol van die verteller in die uitbeelding van die hoofkarakter te beklemtoon.

Woordwiel 3.



Hierdie woordwiel dra die volgende literêre insigte aan leerlinge oor:

* *Die besondere verhouding tussen David en die verteller word belig:*

- dit word uitgebeeld in die hoeveelheid verteltyd wat aan David afgestaan word;
- dit word uitgebeeld in die verteller se intense betrokkenheid by David deurdat hy dikwels "in sy woorde praat" of "deur sy oë kyk".

Die verteller vertel die roman grootliks vanuit David se perspektief, terwyl ander karakters op die agtergrond bly en slegs betrek word in soverre hulle lig werp op David se ontwikkeling as karakter. Die ander karakters is dus ondergeskik aan die rol van David.

* *Die karakteriseringstegnieke wat die verteller gebruik, word belig:*

- karakterisering deur direkte mededelings van die verteller;

- karakterisering deur mededelings van newekarakters;
- karakterisering deur David se eie woorde, sy gedagtegang en sy fisieke reaksies op mense en gebeurtenisse.

Die volgende woordwiel word gebruik om die verskillende fases in David se karakterontwikkeling uit te beeld. As kommunikatiewe werkswyse kan die woordwiel hier baie effektief aangewend word, omdat dit David se karakterontwikkeling en die vertelde tyd van die roman integreer.

Woordwiel 4.



Met die saamstel van hierdie woordwiel word die fases in die vertelde tyd van die roman aan die leerlinge verskaf. Dit bied aan leerlinge 'n grondslag waarop hulle die karakterontwikkeling van David kan ondersoek. Die leerlinge kan weer eens in groepe ingedeel word. Om die woordwiel verder uit te brei, kry elke groep nou die opdrag om die hoofmomente in die lewe van die hoofkarakter tydens elke seisoen in die teks na te slaan, bv:

- Eerste lente:**
- * David se kennismaking met Alice
 - * die bal by Killcummin

- Eerste somer:** *
- David en Alice se besoek aan die boerehutte
 - * die voorval op die dorp
 - * David en Alice se besoek aan Liam se skool
 - * die besoekers op Donore
- Herfs:** *
- die dood van Sir Thomas
 - * die ete op Donore
 - * Alice se vertrek na Dublin
 - * David se eensaamheid
 - * David se moord op O Máille
 - * David se besoeke aan Séamas en Liam
- Winter:** *
- die kersfeesvieringe by fakkellig
 - * die skaatsmiddag en die dood van die Ierse vroutjie
 - * die dans met Eilís
 - * David se besoeke aan Ard na Croise en die weduwee
 - * David se besoek aan Liam
- Tweede lente:** *
- David se laaste gesprekke met Liam-hulle
 - * David se besoek aan Ds. Burnwood
- Tweede somer:** *
- die aanval op Droim Cille
 - * Liam se begrafnis
 - * David se pogings om vir die Iere wapens te kry
 - * David se arrestasie
 - * Alice se besoek aan David in die tronk
 - * die rol van die Padriac
 - * David alleen

Nadat leerlinge die woordwiel voltooi het deur die hoofmomente tydens elke seisoen in die lewe van die hoofkarakter aan te teken, behoort hulle in staat te wees om die proses van verandering en David se stelselmatige inisiasie in die Ierse gemeenskap in te sien. Die kommunikatiewe waarde van hierdie woordwiel lê daarin dat leerlinge nie net 'n studie maak van die fases in David se karakterontwikkeling nie, maar ook van die tydshantering in die roman. Hierdie woordwiel integreer dus David se karakterontwikkeling met die vertelde tyd van die roman. Terwyl leerlinge 'n studie maak van die fases in David se karakterontwikkeling en sy inisiasieproses, maak hulle ook indirek 'n studie van die vertelde tyd van die roman.

Die literêre insigte wat deur hierdie werkswyse aan leerlinge oorgedra word, is die volgende:

- * *Die stelselmatige proses van verandering en die fases in David se karakterontwikkeling word uitgelig;*
- * *Die verband tussen die vertelde tyd en David se karakterontwikkeling word uitgelig;*
- * *Die hoofmomente wat aanleiding gee tot David se verandering en karakterontwikkeling word uitgebeeld.*

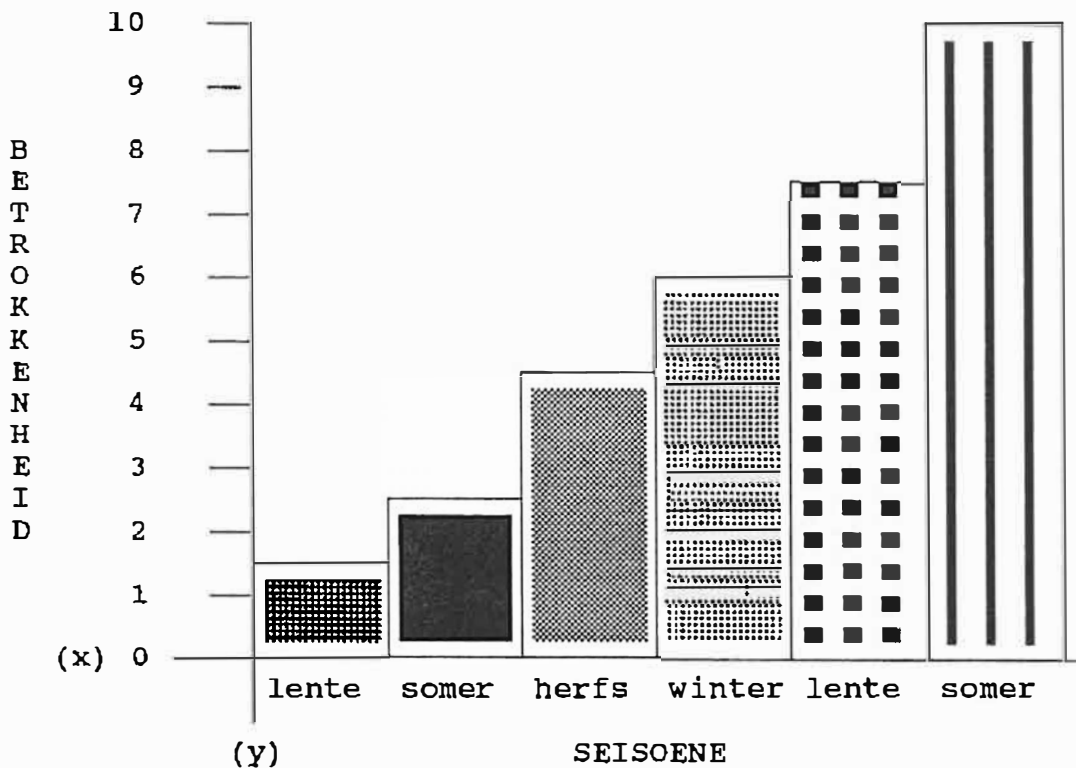
Om die interaksie tussen sender en ontvanger oor hierdie aspek voort te sit, kan die gevolgtrekkings van die leerlinge op 'n literêre grafiek aangebring word. Aangesien leerlinge die opstel van grafieke in letterkunde-onderrig vreemd mag vind, moet die begeleier in die kommunikasieproses voorsorg tref dat alle onduidelikheid ten opsigte van die beplande grafiek uitgeskakel is. Om die leerlinge behulpsaam te wees, word die twee asse van die grafiek aan die leerlinge voorsien en verduidelik:

* (x - as) = die vertelde tyd wat ingedeel word in ses seisoene

* (y - as) = David se graad van betrokkenheid op 'n skaal van 1 - 10

Leerlinge ontvang hierna die opdrag om David se toenemende betrokkenheid by die Iere aan te dui deur die opstel van 'n literêre grafiek.

Grafiek:



As kommunikatiewe werkswyse slaag die grafiek uitstekend daarin om die kommunikasieproses tussen sender en ontvanger te stimuleer, omdat leerlinge sekere afleidings kan maak en die gegewens wat op die grafiek aangebring is, kan interpreteer. In plaas daarvan dat leerlinge volgens tradisionele werksywes oorlaai word met 'n magdom teoreties vooraf-uitgewerkte aantekeninge waarin al die

feite vir leerlinge aaamgevat is, kan die grafiek leerlinge lei om self tot die belangrikste gevolgtrekkings te kom. Die gevolgtrekkings wat elke individuele leerling maak, gee daartoe aanleiding dat gesprekvoering rondom die teks ontstaan waarin leerlinge die geleentheid kry om hulle bevindinge en gevolgtrekkings met mekaar uit te ruil. Die literêre grafiek is 'n werkswyse wat binne 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig 'n groot aantal moontlikhede bied. In plaas daarvan om volgens tradisionele metodes van letterkunde-onderrig 'n aangehaalde teksgedeelte te voorsien waaroor leerlinge kontekstuele vrae moet beantwoord, kan leerlinge 'n literêre grafiek saamstel wat as uitgangspunt gebruik kan word om die studie van 'n bepaalde onderwerp baie doeltreffender en genotvoller vir leerlinge te maak. Die kommunikatiewe waarde van die grafiek lê daarin dat leerlinge uit hul afleidings en interpretasies self tot die belangrikste literêre insigte kom. Die grafiek kan ook aangewend word om onderrig op verskillende vlakke aan te bied. Nadat 'n gevolgtrekking aan die hand van die gegewens op die grafiek gemaak is, kan dieselfde grafiek gebruik word vir die opstel van 'n reeks inhouds- en interpretasievrae. 'n Eenvoudige voorbeeld hiervan is die volgende:

Gevolgtrekking:

Soos wat die seisoene verbygaan, toon David telkens 'n groter mate van betrokkenheid by die Iere en hul opstand. Daar is sprake van 'n proses van ontwikkeling en verandering.

- Inhoudsvrae:**
- * Gedurende watter seisoen toon David die grootste toename in betrokkenheid?
 - * Watter gebeurtenis in elke seisoen gee telkens aanleiding tot hierdie betrokkenheidstoename by David?

- Interpretasievrae:**
- * Dui aan hoe David se karakter met die aanbreek van elke nuwe seisoen verander het.
 - * Gee 'n kort uiteensetting van die nuwe insigte waartoe hy kom.
 - * Wat is na jou mening die belangrikste verandering wat in David se karakter plaasgevind het?
 - * Tot watter insig het hy oor menswees gekom?

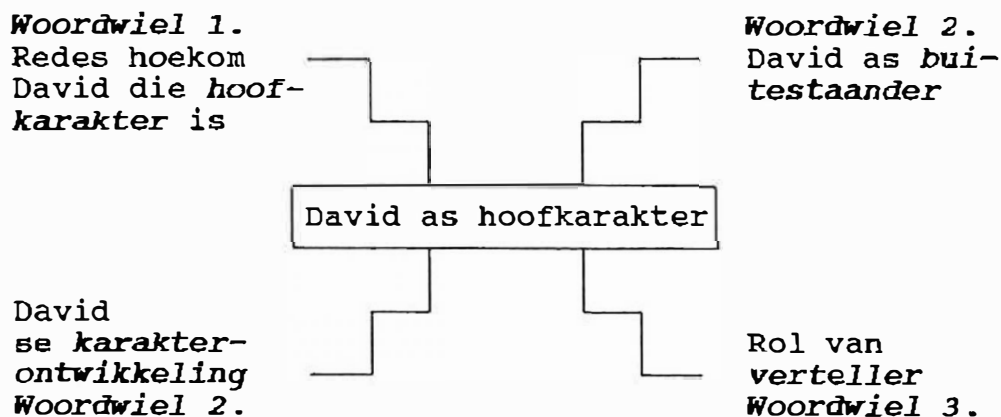
Die literêre grafiek help die leerlinge om die vertelde tyd van die roman en die karakterontwikkeling van David nog beter met mekaar te integreer. 'n Uiteensetters belangrike besef waartoe leerlinge kom, is dat al die verskillende literêre aspekte van 'n werk op een of ander wyse by mekaar aansluit en met mekaar verband hou en dat al die literêre mikro-eenhede saamwerk om uiteindelik die groter geheel te vorm.

Hierdie beginsel word verder aan die leerlinge uitgewys wanneer al die verskillende woordwiele saamgevoeg word om uiteindelik 'n totaalbeeld van David as hoofkarakter oor te

dra. Wanneer al die verskillende woordwiele saamgevoeg word, word 'n spinnekopdiagram saamgestel. Die spinnekopdiagram gee aan die leerlinge 'n *totaalbeeld* van die studie oor David as hoofkarakter. Dit wys die volgende aan die leerlinge uit:

- * *hoe elke afsonderlike onderdeel bydra tot die totstandkoming van die groter geheel;*
- * *elke afsonderlike onderdeel se funksie in terme van die groter geheel;*
- * *die interafhanklikheid van al die onderskeie onderdele;*
- * *die dinamiese interaksie tussen literêre komponente.*

'n Spinnekopdiagram wat saamgestel word deur die samevoeging van al die onderskeie woordwiele sien as volg daar uit:



FASE 4 : - EVALUERING

Hierdie fase voltooi die toepassing van 'n kommunikatiewe lesontwerp oor die studietema "David as hoofkarakter". Die hoofdoel van hierdie fase is om te *evalueer* of die onderrigdoelwitte wat vooraf geformuleer is, bereik is of

nie. Alhoewel hierdie fase die laaste fase in die toepassing van die lesontwerp is, bly dit een van die belangrikste fases, omdat hierdie fase bepaal of die toepassing van die kommunikatiewe werksywes tydens die aanbieding van die leerstof suksesvol was of nie. Die belangrike vraag wat in hierdie stadium beantwoord moet word, is die volgende:

Het die werksywes wat die begeleier in die aanbieding van die leerstof toegepas het daarin geslaag om 'n dinamiese proses van interaksie tussen sender en ontvanger te bewerkstellig?

Om 'n antwoord op bogenoemde vraag te verkry, moet die begeleier evalueer of die kommunikasie tussen die sender en die ontvanger suksesvol was. Daar moet dus gekontroleer word of leerlinge die literêre boodskap(pe) wat die sender aan die ontvanger in die uitbeelding van die hoofkarakter wou oordra, gesnap het. Volgens konvensionele metodes word daar gewoonlik van leerlinge verwag om 'n langvraag oor die bepaalde onderwerp te skryf of om 'n reeks kontekstuele vrae te beantwoord na aanleiding van 'n aangehaalde teksgedeelte. Hierdie evalueringmetodes is veral gemik op die vereistes wat aan leerlinge gedurende die eksamen gestel word.

Een van die besware wat teenoor die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig geopper word, is juis die kwessie van evaluering. Hoe word 'n pragmatiese werksywe soos die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig geëvalueer? Omdat die kommunikatiewe

benadering tot letterkunde-onderrig 'n prosesbenadering is, is 'n stelsel van *deurlopende* evaluering die geskikste. Dit veronderstel dat daar aan die einde van elke werkswyse wat toegepas word, gekontroleer moet word of die kommunikasie tussen sender en ontvanger suksesvol was of nie. Die evaluering moet dus 'n *kontinue proses* wees, omdat die kommunikasie tussen sender en ontvanger nie kan voortgaan as daar 'n kommunikasiegaping of misverstand tussen die sender en ontvanger ontstaan het nie. Indien dit wel die geval is, sal dit baie duidelik deur die gesprekvoering wat rondom die teks plaasvind, uitgewys word. Die begeleier speel hier weer eens 'n uiters belangrike rol omdat hy die kommunikasieproses wat tussen sender en ontvanger skipbreuk gely het, weer aan die gang moet kry. Dit word gedoen deur *herbeplanning* en die toepassing van nuwe werkswyses, indien daar nie sukses met die toepassing van die eerste werkswyses was nie. Hierdie herbeplanning word nie eers aan die einde van die studietema gedoen nie, maar is *deel van 'n kontinue evalueringsproses wat 'n integrale deel van die kommunikasieproses vorm wat tydens die toepassing van kommunikatiewe werkswyses plaasvind.*

Die begeleier wat kontrole uitoefen oor die kommunikasieproses tussen sender en ontvanger, kan dit skriftelik of mondeling doen. Een van die belangrikste faktore wat tydens evaluering in ag geneem behoort te word, is die feit dat die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig groot klem plaas op die ervarings van elke afsonderlike individu. Dit is uiters noodsaaklik dat leerlinge aangemoedig moet word om hulle eie menings en

standpunte te lug, mits hulle dit kan verifieer. Groot klem word dus op die mondelinge aspek van evaluering geplaas, juis omdat die leerling deur die kommunikatiewe werkswyses wat gevolg word, gemotiveer word om sy ervarings oor die teks te kommunikeer. Volgens tradisionele evalueringstelsels word een bepaalde antwoord heel dikwels as die enigste korrekte moontlikheid voorgehou. Die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig bepleit 'n evalueringstelsel (wat ook vir eksamen geld) waarbinne die oopvraag in beide die korter kontekstuele vrae, sowel as in die langer letterkundige opstelle 'n groter rol moet speel, omdat dit voorsiening maak vir elke leerling om sy eie individuele ervarings oor 'n literêre werk te kommunikeer. Die enigste voorwaarde is dat leerlinge hulle standpunte en menings vanuit die teks moet kan motiveer.

In die evaluering van die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig is daar 'n neiging om weg te beweeg van die konvensionele "goed gemotiveerde letterkundige opstel" na 'n interaktiewe, geïntegreerde, ervaringgerigte evalueringstelsel waar gesprekvoering rondom, en kommunikasie oor die teks die strewe geword het.

Die volgende evalueringstegnieke kan aan die einde van elke kommunikatiewe werkswyse toegepas word:

- | | |
|-------------------------|------------------------|
| * meervoudige-keusevrae | * speletjies |
| * kort-antwoord-vrae | * rolspel en simulاسie |
| * invuloefeninge | * langer opstelle |
| * cloze | * opsommings |
| * cloze elide | * praatjies/toesprake |

- * onderhoude
- * waar/onwaar-vrae
- * inligting-oordrag-opdragte

Aangesien die skryf van formele letterkundige opstelle een van die vereistes is wat gedurende die eksamen aan leerlinge gestel word, is dit noodsaaklik om enkele voorbeelde van so 'n oop letterkundige langvraag te verskaf. Hierdie langvrae word ook op die studietema "David as hoofkarakter" gebaseer.

Opdrag 1:

"Hy bly nog hy, hy wat sy keuse gedoen en dit uitgevoer het, hy wat alleen voortgaan in die duister, en geen verwyf of miskiening kan sy poging aanraak nie, of afbreuk doen aan sy beslissing. En was daar in werklikheid miskien geen mislukking nie?" (Schoeman 1966: 214)

Vraag:

Beskou jy David as 'n held of 'n verraaier? Skryf 'n letterkundige opstel waarin jy standpunt inneem en jou mening lug. *Jy mag jou eie persoonlike siening oor wat 'n held of verraaier is op David toepas. Motiveer jou standpunt* deur David se handeling en keuses telkens te beoordeel.

Opdrag 2:

"Let 'n mens op die geopenbaarde en gesuggereerde aard van die karakter, word jy tog bewus van 'n sekere sensitiwiteit by David, sodat sy gebrekkige reaksie op O Máille se dood

nie in elke opsig karaktergetrou is nie en die figuur dus in 'n mate diskrediteer" (Smuts 1975: 132).

Vraag:

Stem jy saam met die bogenoemde stelling? *Wat beskou jy as die belangrikste vereistes waaraan 'n hoofkarakter moet voldoen?* Voldoen David na jou mening aan hierdie vereistes? *Motiveer jou standpunt* deur te verwys na die uitbeelding en karaktertekening van David as die hoofkarakter.

3.3 FASE 3 - Toepassing

Die hoofdoel van die vorige fase was om deur die toepassing van kommunikatiewe werkswyses 'n dinamiese *interaksie* tussen die sender en ontvanger tot stand te laat kom. Tydens hierdie fase kry leerlinge die geleentheid om te reageer op die boodskap(pe) wat tydens die kommunikasie tussen sender en ontvanger oorgedra is. Fase twee is gekenmerk deur *analise* - die ontleding en uitbeelding van "David as hoofkarakter" met groot klem wat op *gesprekvoering* rondom die teks geplaas word. Fase 3 word gekenmerk deur *sintese* - 'n toepassing van die boodskap(pe) wat deur die sender aan die ontvanger gekommunikeer is, waarin die ontvanger sy eie persoonlike ervarings skriftelik kan weergee. In fase 3 word die klem verskuif na *skriftelike* werksopdragte. Hierdie skriftelike werksopdragte is 'n weerspieëling van die totaalbeeld van die boodskappe wat die sender aan die einde van fase twee aan die ontvanger oor "David as hoofkarakter" gekommunikeer het.

Die werksopdragte wat tydens hierdie fase aan leerlinge gegee word, moet van so 'n aard wees dat dit leerlinge die geleentheid bied om vanuit eie persoonlike perspektief betekenis te gee aan dit wat die sender gekommunikeer het. Omdat die kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig 'n geïntegreerde benadering is wat poog om al die verskillende fasette in die onderrig van Afrikaans met mekaar te integreer, kan die stelwerk-komponent sonder moeite met fase 3 geïntegreer word. Vir 'n toepassing van hierdie fase op *By Fakkellig* word die skriftelike stelwerkopdragte vir die doel van hierdie werkstuk hoofsaaklik gekoppel aan die studietema wat op *By Fakkellig* van toepassing gemaak is, nl. "David as hoofkarakter".

OPDRAG 1 - Die vriendskaplike brief

Die moontlikhede wat hier gebruik kan word, is feitlik onbeperk. Drie praktiese voorbeelde word verskaf:

- * *Jy is die hoofkarakter, David. Dit is die aand voor jou teregstelling. Skryf 'n brief aan Alice waarin jy probeer verduidelik en motiveer hoekom jy die keuse gemaak het om by die Ierse opstand betrokke te raak.*
- * *Stem jy saam met die besluit en keuse wat David uitgeoefen het? Skryf 'n brief aan hom waarin jy hom bemoedig of veroordeel.*
- * *Jy is die skoolmeester, Liam. Skryf 'n brief aan David waarin jy sekere belangrike inligting verskaf wat ná die uitbreek van die opstand vir die Iere van groot belang kan wees.*

Die volgende opdragte word nie noodwendig op die studietema "David as hoofkarakter" gebaseer nie.

OPDRAG 2 - *Die berig*

Twee praktiese voorbeelde word verskaf:

- * *Skryf 'n berig oor die Ierse Opstand wat uitgebreek het toe die pagters die Parlementsgebou in Droim Cille bestorm en tientalle Engelse grondeienaars onthoof het.*

- * *As ooggetuie het jy die moord op sir Thomas Walsingham, die plaaslike parlamentslid, aanskou. Doen verslag oor alles wat jy waargeneem het.*

OPDRAG 3 - *Die opstel*

By Fakkellig leen homself by uitstek tot die integrering van al die verskillende opsteltipes met dié tekstuele inhoud. Enkele voorbeelde word verskaf:

a. Die beskrywende opstel:

- * *"Die lug was helder agter die skuimende wolke, en 'n groen waas het die takke bedek al langs die opryiaan, maar die koue was nog skerp en winters" (Schoeman 1966: 9).*

Gebruik bogenoemde aanhaling iewers in 'n beskrywende opstel waarin die landgoed van Donore en die omliggende omgewing die spieëlbeeld word van die verwarring in David se gemoed oor die veranderinge wat besig is om in sy lewe plaas te vind. Verskaf self die titel.

b. Die verhalende opstel:

- * "Hy trek sy mantel stywer om hom vas, en wag dat die helderheid van die dag buite die venster moet uitgloei" (Schoeman 1966: 215).

Skryf 'n verhalende opstel waarin jy die verhaal vertel van Ierse rebelle wat David help ontsnap die nag voor sy teregstelling. Gebruik die titel: "Die nag van bevryding!"

c. Die beredenerende opstel:

- * "Alhoewel die Ierse opstand van 1798 die historiese boustof van *By Fakkellig* is, styg dit bokant die spesifieke uit en kry 'n algemene geldigheid" (W.E.G. Louw 1966: 12).

Bespreek bogenoemde stelling en verwys spesifiek na die ooreenkomste tussen die Ierse opstand van 1798 en Suid-Afrika vandag. Verskaf self 'n titel.

d. Die feite-opstel:

- * Dekker (1973: 26) beweer dat Schoeman die eerste Afrikaanse skrywer is wat deur 'n historiese roman die verlede van 'n vreemde volk oortuigend laat lewe.

Die Ierse opstand van 1798 was slegs die begin van 'n vryheidstryd wat tot vandag toe nog in die noorde van Ierland voortduur. Vergelyk die oorsake en gevolge van die Ierse opstand van 1798 met die politieke situasie wat tans in die noorde van Ierland hoogty vier.

(Vir bogenoemde opstel kan die leerlinge gedurende 'n lesuur na die bronesentrum gaan om navorsing te doen en inligting oor die onderwerp te bekom.)

OPDRAG 4 - Dagboekinskrywing

* "... en skielik kan hy baie duidelik die beeld van homself sien wat begin posvat in die ontvanklike gemoed van die volk, helder soos 'n goedkoop kleurafdruk: die heldhaftige figuur teen die lug afgeteken, die stralende oë omhoog gehef, 'n geweer in die hand. En die pyn dan in sy bors en bene, en die sweet wat in sy oë afgeloop het; die vrees, die sinneloosheid, die tranes wat hy gestort het?"
(Schoeman 1966: 213).

Jy is die hoofkarakter, David. Dit is die aand voor jou teregstelling. Maak inskrywings in jou dagboek waarin jy jou diepste gevoelens: vrees, pyn, hartseer, verwerping ens. openbaar.

OPDRAG 5 - Dramatisering: David se verhoor

Die toepassing tydens fase 3 hoef egter nie net met stelwerk geïntegreer te word nie. Die volgende opdrag wat leerlinge ontvang, is om 'n hofspraak uit te beeld waartydens die verhoor van David plaasvind. Alhoewel die hofspraak nie deel van die tekstuele inhoud van die roman is nie, kan hierdie oefening met groot sukses aan leerlinge die geleentheid gee om skriftelik sowel as mondeling hulle persoonlike ervarings mee te deel. Hierdie oefening kan deur 'n kreatiewe onderwyser tot groot genot van al die leerlinge toegepas word. Die hoofdoel van hierdie oefening is om *al die kennis en insigte wat leerlinge tydens fase 1 en 2 opgedoen het toe te pas* en deur eie kreatiewe denke hulself in die rolle van die onderskeie karakters uit te leef.

Enkele idees word verskaf:

* Die hele klasgroep word betrek en verskillende rolle word aan leerlinge toegesê:

1. *David, die beskuldigde*
2. *Twee regsverteenwoordigers: David se regsverteenwoordiger en die regsverteenwoordiger van die staat*
3. *Regter Greenwood*
4. *'n Jurie wat uit 6 - 8 leerlinge bestaan*
5. *Enkele getuies: ds. Burnwood, Alice, lady Elizabeth Cunningham, Séamas Ban, vader O Floinn, die weduwee Uí Chathail*
6. *Enkele verslaggewers*
7. *'n Hofsaal vol familie, vriende en belangstellendes*

Die waarde van hierdie toepassing lê daarin dat leerlinge kan identifiseer met die karakters in die roman, en dat hulle die geleentheid kry om vanuit eie perspektief die kennis en insigte wat hulle oor David as hoofkarakter opgedoen het, toe te pas. Hierdie oefening leen hom ook tot skriftelike werksopdragte wat die studietema "David as hoofkarakter" kan afsluit, bv. David se eie persoonlike betoog wat op skrif gestel kan word, verslae wat oor die verloop van die hofsaak geskryf kan word, die notulering van getuies se belangrikste bydraes ens.

Alhoewel fase 2 en 3 van hierdie werkstuk hoofsaaklik handel oor die studietema "David as hoofkarakter", kan verdere studietemas ook deur die toepassing van kommunikatiewe werkswyses aan die hand van dieselfde kommunikatiewe lesontwerp aangebied word.

---o0o---

4 SLOT

Die kommunikatiewe metode tot letterkunde-onderrig kán en móét 'n metode wees wat literêre tekste vir studente meer toeganklik maak. Konvensionele metodes van letterkunde-onderrig het op die lange duur die gevolg gehad dat die genot uit letterkunde verdwyn het, en dat leerlinge nie meer so graag lees soos in die verlede nie. Een van die grootste oorsake hiervan is die ontoeganklikheid van literêre tekste. Dit het tyd geword dat onderrigprogramme aangepas en vernuwe moet word. Die kommunikatiewe metode tot letterkunde-onderrig kan 'n moontlike oplossing wees. Studente word volgens hierdie metode begelei om toegang tot literêre tekste te verkry, om interaktief betrokke te wees in die leerproses en om persoonlike ervarings mee te deel. Aansluiting by die leefwêreld van die moderne kind en sy verwagtingshorison behoort in die onderrigpraktyk een van die belangrikste doelwitte te wees, omdat dit die persoonlike betrokkenheid van leerders waarborg.

"An education programme which is not on line with the broader community's concepts of language education, certainly one which does not accomodate the immediate audience's expectations - those of learners and teachers - may just gather dust on a shelf" (Fraida Dubin in DOKAV 1990: 8).

Die onderrig van letterkunde speel 'n onvervangbare rol in die geestelike ontwikkeling en ontsluiting van die kind.

Daarom moet daar gepoog word om leerplanne en metodes aan te pas en te vernuwe sodat leerders hulself kan verryk en terselfdertyd genot daaruit put.

"Language and communication are human and social priorities. As a general principle, therefore, all pupils should have the opportunity to participate in and enjoy the full range of the experiences offered by language" (The Scottish Office, Education Department in DOKAV 1990:79).

AANPASSING en **VERNUWING** is die strategieë tot die herlewing en uiteindelijke oorlewing van letterkunde-onderrig op skool.

---o0o---

5 BRONNELYS

Bal, M. 1980 *De Theorie van vertellen en verhalen*.
Tweede druk. Muidenberg, Couthino.

Bosman, M. en Malan, C. 1987 *Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde*. SENSAL - publikasie nr. 14, Pretoria, Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Brink, A.P. 1987 *Vertelkunde*. Pretoria, Academica.

Brinton, D. 1992 "Helping language minority students to read and write analytically" in *Tydskrif vir Taalonderrig*, jg. 26, nr. 2, pp. 1 - 25.

Brumfit, C. 1986 "Reading skills and the study of Literature in a Foreign language" in C.J. Brumfit en R.A. Carter *Literature and Language teaching*. Oxford, Oxford University Press.

Cloete, T.T. (red.) 1980 *Die Afrikaanse literatuur sedert sestig*. Kaapstad, Nasou.

Cloete, T.T. e.a. 1985 *Gids by die literatuurstudie*. Pretoria, Haum.

Cloete, T.T. 1992 *Literêre terme en teorieë*. Pretoria, Haum.

College of Careers, 1982 *By Fakkellig en As 'n pou kon vlieg*. Kaapstad, Budd en Thomson.

Dekker, G. 1966 *Afrikaanse Literatuurgeskiedenis*.
Twaalfde druk. Kaapstad, Nasou Beperk.

De Klerk, W.J. 1978 *Inleiding tot die Semantiek*. Durban,
Butterworths.

Departement van Onderwys en Kultuur, Administrasie:
Volksraad. Ad Hoc-Komitee vir die Vernuwing van die
Onderrig in Afrikaans. 1992. *Vernuwing van die Onderrig
van Afrikaans*. Pretoria.

Du toit, P.J. en Kloppers, A. 1989 *Skepping en Struktuur*.
Derde druk. Pretoria en Kaapstad, Human & Rousseau.

Esterhuyse, J. 1986 *Taalapartheid en SkoolAfrikaans*.
Emmarentia, Taurus.

Grice, H.P. 1971 *Logic and conversation*. Berkeley,
University of California.

Iser, W. 1978 *The act of reading*. London, Routledge &
Kegan Paul.

Jacobs, L.L. 1990 "Die onderwyser en die kommunikatiewe
vermoë van die leerling as luisteraar" in *Tydskrif vir
Taalonderrig*, jg. 25, nr. 1, pp. 1 - 11.

Jakobson, Roman 1960 "Concluding Statement: Linguistics
and Poetics" in T.A. Sebeok (ed.) *Style in Language*.
Cambridge, Mass, M.I.T.

Jansen, E. 1977 *By Fakkellig*, Blokboek nr. 24 Pretoria en Kaapstad, Academica.

Johl, R. 1986 *Kritiek in krisis*. Durban, Butterworth-Uitgewers.

Jooste, G.A. 1983 *Die vertelstruktuur in vyf romans van Karel Schoeman*. Bloemfontein, Ongepub. Ph.D., UOVS.

Kamper, G.D. 1991 *Geleenthede/bedreigings en kragte/swakhede betreffende die onderrig van Afrikaans in die sekondêre skool*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.

Lodge, D. 1990 "The novel as communication" in Mellor, D.A. (ed) *Ways of communicating*. Cambridge, C.U.P., pp. 96 - 111.

Louw, W.E.G. 1996 "'n Roman oor Ierland: 'n Ontmoeting van twee Wêreldes", resensie in *Die Burger*, 2 Desember 1966.

Lundsteen, S.W. 1976 *Children learn to communicate*. New Jersey, Prentice-Hall.

Maatje, F.C. 1977 *Literatuurwetenskap*. Vierde druk. Utrecht, Bohn, Scheltema, Holkema.

Malan, C. (red.) 1983 *Letterkunde en Leser*. Durban, Butterworth-Uitgewers.

Pratt, M.L. 1977 *Toward a speech act theory of literary discourse*. Bloomington, Indiana University Press.

Pretorius, J.L. 1982 *Opvoedkundige Sielkunde*. Tweede druk. Goodwood, Nasionale Boekdrukkery.

Schoeman, K. 1966 *By Fakkellig*. Pretoria, Human & Rousseau.

Smuts, J.P. 1975 *Karakterisering in die Afrikaanse roman*. Kaapstad, Haum.

Snyman, R. 1992 "Literatuurteorie en klaskamerprakryk 1" in I. Gräbe en Jackson (reds), *Literatuurwetenskap en Letterkunde-onderrig*. Pretoria, Universiteit van Suid-Afrika.

Strydom, L. 1975 "Iets oor die wat en hoe van die literatuur" in *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, jg. 15, nr. 4, pp. 317 - 328.

Van Coller, H.P. en Van der Berg, D.Z. 1990 *Keursteen: 'n Literatuurhandboek*. Pietermaritzburg, Shuter & Shooter.

Van der Berg, D.Z. 1993 *Elsa Joubert: 'n Kommunikatiewe benadering*. Ongepub. Ph.D.-proefskrif, Universiteit van Natal, Pietermaritzburg.

Van der Merwe, T. 1991 *Kreatiewe Letterkunde-onderrig*. Pietermaritzburg, Shuter & Shooter.

Van Jaarsveld, G.J. (red.) 1982 *Wat sê jy? - Studies oor taalhandelinge in Afrikaans*. Isando, McGraw-Hill.

Van Zyl, I. 1990 *Iets van 'n Uilskuiken*. Pretoria, Haum.

---o0o---