



'n Konstruktivistiese benadering tot die fasilitering van die jeugverhaal *Dans op die rand van 'n krans* (Elkarien Fourie)

Etta de Beer
Skool vir Tale
Potchefstroomkampus
Noordwes-Universiteit
POTCHEFSTROOM
E-posadres: sktamdb@puk.ac.za

Abstract

A constructivist approach to the facilitation of the youth novel *Dans op die rand van 'n krans* (Elkarien Fourie)

In this article the facilitation of a youth novel, "Dans op die rand van 'n krans" (Elkarien Fourie), is discussed from a constructivist point of view. The integration of biblically-related material in the grounding of a Christian approach to language, literacy and communication is focused on in the introductory part of the article. Furthermore an adolescent's vision of reality is highlighted as in this respect the mentioned novel can appropriately be facilitated to Grade 11 learners. As it is imperative that facilitators should study the narratological foundation of a novel, relevant narrative aspects such as characterisation, plot, time and space are discussed. In addition an interpretation and an evaluation of Fourie's youth novel are included as well as an overview of constructivist theories. Relevant learner assignments on narrative aspects and their assessment of the mentioned youth novel are treated in conclusion. The attempted aim and focus of the article, however, remains to outline how the facilitation of Fourie's novel can be applied to ensure maximum reader satisfaction and simultaneously achieve certain educational outcomes.

Opsomming

'n Konstruktivistiese benadering tot die fasilitering van die jeugverhaal *Dans op die rand van 'n krans* (Elkarien Fourie)

In hierdie artikel word die fasilitering van die jeugverhaal "Dans op die rand van 'n krans" (Elkarien Fourie) vanuit 'n konstruktivistiese

benadering bespreek. In die inleidende gedeelte van die artikel word gefokus op die integrasie van Bybel-verwante stof in die fundering van 'n Christelike benadering tot taal, geletterdheid en kommunikasie. Verder word die werklikheidsvisie van 'n adolessent belig, omdat die verhaal in hierdie opsig besonder geskik is vir Graad 11-leerders. Aangesien dit noodsaaklik is dat die fasiliteerder die narratologiese onderbou van die verhaal moet bestudeer, is relevante narratiewe aspekte soos karakterisering, gebeure, tyd en ruimte bespreek. Aanvullend hierby word 'n interpretasie en evaluering van Fourie se jeugverhaal gebied, asook 'n oorsig van konstruktivistiese teorieë. Ter afsluiting word relevante leerderopdragte oor onder andere narratiewe aspekte en leerders se beoordeling van genoemde jeugverhaal behandel. Die beoogde doel en fokus van die artikel is egter hoofsaaklik om aan te toon hoe die fasilitering van Fourie se roman toegepas kan word om die maksimum lesertevredenheid te verseker en terselfdertyd sekere opvoedkundige doelwitte te bereik.

1. Inleiding

Elkarien Fourie debuteer met *Dans op die rand van 'n krans* (2002), 'n jeugverhaal wat besonder geskik is vir Graad 11-leerders. Juis omdat dit so 'n veelfasettige, ryk teks is, is 'n konstruktivistiese benadering tot die fasilitering daarvan in die VOO-fase (Verdere Onderrig- en Opleidingsfase) besonder toepaslik.

Eerstens word aandag gegee aan die integrasie van gegewens met Bybelse raakpunte in die fundering van 'n Christelike benadering tot die fasilitering van taal, geletterdheid en kommunikasie. Daarna word konstruktivistiese teorieë bespreek. In aansluiting hierby word gefokus op 'n konstruktivistiese lees van *Dans op die rand van 'n krans* en laastens word die fasilitering van hierdie benaderingswyse vir Graad 11-leerders bespreek.

Die praktiese fasilitering van die verhaal hang af van die breë religieuse, politiese en sosiale konteks van die skool waarin leerders hulle bevind. Indien alle leerders in die klas Christene is, kan die fasilitering vanuit 'n Christelike perspektief aangebied word; andersins sal op algemene etiese kwessies gefokus moet word met die doel om begrip en respek vir mekaar se geloofsoortuigings te kweek.

In 'n Christelike fundering van taal, geletterdheid en kommunikasie as leerarea gee Van der Westhuizen (2000:105-136) 'n uiteensetting van 'n aantal uitgangspunte. Daarvolgens impliseer die begrip *uitkomsgebaseerd* nie *per se* humanistiese uitgangspunte nie, maar kan die Christengelowige opvoeder dié begrip – met bepaalde

aanpassings – aanwend in 'n Christelik-lewensbeskoulike onderwysbenadering. God is dinamies teenwoordig in die skepping en openbaar Hom onder andere in konkrete lewenservarings van die mens; juis daarom is narratiewe en die verhaalvorm uitstekende mediums vir die kommunikasie van lewenswaarhede. Die Bybel is ook 'n onuitputlike openbaringsbron van lewensinsigte wat deur die woordkunstenaar as inhoude in narratiewe vorm verreken kan word. Daarbenewens is die Bybel 'n taaltteks waarin met die mensheid oor talle eeue heen gekommunikeer is. Ook is die Bybel 'n prototipe van taalkommunikasie wat riglyne bied vir onder andere verhale as die deel van die mens se leesrykdom. God wil Homself deur sy Woord en sy skepping openbaar sodat die mens Hom sodoende kan ken. Op hierdie wyse sal die Christenkunstenaar kan put uit die rykdom en diepte van die lewensinsigte van die Bybel as Woordopenbaring. Die implikasie van Van der Westhuizen se beskouings vir hierdie artikel is dat dit ook uit die inhoud van die roman, *Dans op die rand van 'n krans*, duidelik is dat Elkarien Fourie uit hierdie tipe insigte geput het. Die klein Bybeltjie wat Gustav se oupa vir hom gegee het, speel byvoorbeeld 'n baie belangrike rol in die verhaal. Die uitgangspunte van hierdie artikel is dus dat sowel die bestudering en fasilitering van 'n jeugverhaal as die gekonkretiseerde lewensvisie binne 'n jeugverhaal – in hierdie geval *Dans op die rand van 'n krans* deur Elkarien Fourie – Skrifgefundeerd kan wees

Volgens Steenberg (Van der Westhuizen, 2000:123) raak die werklikheidsvisie in 'n verhaal ten diepste die religieuse oorsprong of Oorsprong. In hierdie verband sê Steenberg ten opsigte van die jeugverhaal:

Ook die uitdaging van boeke met 'n religieuse inslag word nog (deur skrywers) vermy, moontlik omdat religie nog te maklik met godsdiens verwar word. Religie het te doen met die verhouding van skepsel tot skepping én Skepper en het met prekerigheid niks gemeen nie. Dit gaan wél om 'n eerbied vir die lewe, om 'n sin vir die mistieke eenheid van dinge in die sigbare én onsigbare omringende wêreld.

'n Adollesent kan al abstrak redeneer en sal daardie religieuse norme wat deel is van die werklikheidsvisie uit die teks kan aflei. 'n Adollesent se literêre en kulturele verwagtingshorison is dermate uitgebrei dat sy alledaagse leefwêreld meer insluit as net die basiese bestaanmodusse (Louw, Van Ede & Louw, 2000:123). In aansluiting hierby kan stellig beweer word dat hierdie besondere verhaal 'n waardevolle bydrae kan lewer tot die oplos van vrae in 'n adollesent se leefwêreld. Die taalgebruik in hierdie verhaal is dié

van 'n tipiese vroeë adolessent in Graad 11. Woorde soos *cool, warra warra warra, Steyn die Filistyn, chill out, dude, mind, jocks, vow* en vele ander word gebruik en dié jeugboek sal waarskynlik onmiddellik tot die betrokke leerders spreek; hulle sal dadelik kan identifiseer met die karakters.

2. Die konstruktivisme

'n Skrifgefundeerde benadering tot taalonderwys (Van der Westhuizen, 2000:105-136) impliseer dat interdisiplinêr gewerk kan word, omdat die verskeidenheid, samehang en sin van die skepping van so 'n groot verskeidenheid invalshoeke moontlik bestudeer en gefasiliteer kan word. Van der Westhuizen sluit dus aan by die konstruktivisme. Op grond van Woolfolk (1998:297) se tabellariese uiteensetting en verduideliking van die ontstaan en ontwikkeling van die konstruktivisme deur die loop van die twintigste eeu blyk die volgende: die kognitiewe oogpunte van die leerproses verskuif die fokus van die wyse waarop leerders op nuwe inligting reageer na die manier waarop hulle nuwe kennis bereik en konstrueer. Konstruktiviste sien onderwysers as fasiliteerders en medieerders wat leerders lei om bruikbare kennis te ontwikkel om probleme op te los. Volgens Piaget is 'n *individuele konstruktivis* 'n persoon wat kennis intern en individueel prosessee. Volgens Vygotsky, 'n *sosiale konstruktivis*, by wie die opvoedkundige konstruktivisme oorspronklik ontstaan het, ontstaan kennis in 'n sosiale konteks waar dit gedeel word met ander (Woolfolk, 1998:72).

In die analise en fasilitering van *Dans op die rand van 'n krans* is sowel Piaget as Vygotsky se sienings van toepassing. Die karakter, Gustav, konstrueer sy lewe uit al die chaos wat om hom plaasvind en hy beleef helderheid deur dit vir homself uit te pluig – deur te dink en te ontvlug na 'n verbeeldingswêreld. Tog deel hy dít wat hy beleef en voel in sy verbeeldingswêreld met sy oupa en kry sodoende helderheid.

Die karakter in dié jeugroman wat helderheid kry deur sy denke en ontvlugting in sy verbeeldingswêreld, kan in konteks gebring word met dit wat Cunningham sê (vgl. Woolfolk, 1998:46), dat die konsep van metakognisie – kennis van jou eie verstandelike prosesse en hoe jy leer – baie belangrik is vir die leerder ten einde bewus te wees van sy/haar eie rol om kennis te konstrueer. Die aannames wat 'n mens maak, dit waarin 'n mens glo en ervarings wat 'n mens opdoen, vorm dit wat 'n mens "weet" van die wêreld. Konstruktiviste beklemtoon dus die belangrikheid daarvan dat leerders die konstruktivistiese kennisproses sal verstaan, sodat hulle bedag kan

wees op invloede wat hulle denke kan vorm. Sodoende kan hulle in staat wees om te kies, te ontwikkel en hulle gesitueerdheid te verdedig, terwyl hulle terselfdertyd die gesitueerdheid van ander sal kan respekteer.

3. 'n Konstruktivistiese lees van *Dans op die rand van 'n krans* (Elkarien Fourie)

'n Konstruktivistiese fasilitering van *Dans op die rand van 'n krans* impliseer dat die fasiliteerder die teks eers interdissiplinêr en op 'n konstruktivistiese wyse moet bestudeer. Hierdie benaderingswyse impliseer dat die fasiliteerder vooraf 'n deeglike interdissiplinêre studie moet onderneem van sowel die teorieë as die teks van die fyn tekstuur/detail van die verhaal.

Volgens Kruger en Adams (1998:72) is daar drie hoofteorieë ten opsigte van aannames oor leer en kennis. Die eerste is die informasieprosesering, naamlik die *eksogene teorie* (uitwendige/uitwendig aangroeiend). Hiervolgens is kennis nodig vir die konstruering en representasie van die buitewêreld. Direkte onderrig, terugvoer en verduideliking affekteer leer. Kennis is akkuraat in dié mate dat dit die ware aard van dinge na die buitewêreld reflekteer.

Die volgende teorie is Piaget se *endogene teorie* (inwendig uitgroeiend). Hiervolgens word kennis gekonstrueer deur verandering, organisering en herorganisering van vorige kennis. Kennis is nie 'n spieëlbeeld van die eksterne wêreld nie, alhoewel ondervinding denke beïnvloed en denke weer kennis beïnvloed. Ondersoek en ontdekking is belangriker as onderrig. Volgens Piaget is konstruktivisme 'n individuele proses (Woolfolk, 1998:297.)

Die derde teorie is die *dialektiese teorie* (gesprek) van Vygotsky. Volgens hierdie teorie word kennis gekonstrueer op die basis van sosiale interaksies en ondervinding. Kennis reflekteer die buitewêreld soos dit gefiltreer en beïnvloed word deur kultuur, taal, geloof, interaksie met ander, direkte onderrig en modellering. Sowel begeleide ontdekking, onderrig, modelle en afrigting as individuele kennis, geloofsrigtings en denke het 'n invloed op leer. Volgens Vygotsky het kennis sy oorsprong in 'n sosiale konteks en word dit gedeel met ander. Wanneer kennis met ander gedeel word, word die partye/persones se idees wedersyds verfyn en geslyp (Kruger & Adams, 1998:72).

Eienskappe van die konstruktivisme

- Leerders konstrueer op 'n aktiewe wyse 'n verstaansraamwerk in weet- en doenverband.
- Nuwe leer ontstaan deur kennis wat alreeds teenwoordig is te verstaan.
- Leer word gefasiliteer deur sosiale interaksie.
- Outentieke leertake simuleer realistiese lewensprobleme en help leerders om te dink in realistiese situasies.

Vir die bestudering en fasilitering van *Dans op die rand van 'n krans* kan dit funksioneel wees om die konsep *dualiteit* te ondersoek as 'n binêre stelsel van gebalanseerde kragte – as twee pole. McGilles (1996:129-151) se siening oor binêre opposisies is besonder insiggewend: hierdie twee fases of aspekte kan óf *simmetries* wees: dag/nag, winter/somer, lewe/dood, inaseming/ uitaseming, jeug/onderdom, of die twee binêre teenstellings kan *a-simmetries* wees: son/maan, droog/nat, warm/koud, manlik/ vroulik, positief/negatief, son/maan, goud/silwer, rond/vierkantig, vuur/water, broer/suster, ensovoorts. Dualiteit is verder die wortel van alle aksie en manifesteer in enige teenoorgestelde. McGilles beweer ook dat geen verskynsel die realiteit volledig kan weergee nie, maar slegs die helfte daarvan. Daarbenewens is sintese die resultaat van tese en antitese en dié tweeledigheid is in alle mense teenwoordig. Daarom vul simboliese figure die karakters binne die binêre sisteme aan. Die sintese van teenoormekaarstellings word gewoonlik bereik wanneer die spanning opgelos word. As voorbeeld hiervan noem hy metafore soos die leeu en die lam wat langs mekaar sal lê, 'n beeld waarin verwys word na die toestand wat sal heers in die hiernamaals in die hemelse Jerusalem of ewige lewe.

4. Narratiewe aspekte, interpretasie en evaluering van *Dans op die rand van 'n krans*

Die karakter Gustav bevind hom, na jare in die buiteland, in 'n nuwe Suid-Afrika. In die verhaal is daar talle "nuwe" dinge wat hy moet leer hanteer en waarmee hy moet saamleef, byvoorbeeld die veiligheidsomheining en -hekke, skooldrag met 'n baadjie en das, dat dit *cool* is om aan sport, veral rugby, deel te neem. Daarteenoor verkies hy dit om oor dinge te filosofer, te redeneer, te skryf en te lees.

Reeds in die eerste paragraaf van Hoofstuk 1, bemerk 'n mens dat die titel verband hou met die spanningsvolle gebeure in die verhaal:

'Forster', grom die fris ou met die vaal kuif. Hy plak vinnig 'n grynslag op sy gesig toe hy meneer Steyn, die Wiskunde-onderwyser, se oë op ons sien brand. 'Wil jy gebliksem word?' fluister hy liefies in my oor, die oomblik dat ou Steyn weer wegkyk (p. 7).¹

Op grond van hierdie insident is dit duidelik dat Gustav Forster, die hoofkarakter in die verhaal, in 'n konfliktsituasie is met Ben Stegman, die leierfiguur van die *jocks*. Die *jocks* is die "in-groep" in die skool en Gustav is die buitestander – van Oostenryk afkomstig. Ter illustrasie dans Gustav gevaarlik op die rand van 'n krans deur maats te maak met Chloe, Ben Stegman se meisie, en dan nog boonop teenstand te bied wanneer Ben hom daarvoor konfronteer. Die gebeure in die verhaal loop uit op 'n klimaks by die kampterrein waar die verhaal eindig met die gepaste gedig van Trienke Laurie, "Aspatat": "soms móét 'n mens dans/op die rand van 'n krans!" (p. 109).

Tema: die soeke na identiteit

Die tema van die verhaal is 'n Graad 11-leerling, Gustav Forster se soeke na identiteit en die hantering van konflikte wat daarmee gepaardgaan:

... (ek) fluister ... net so vriendelik maar kortasem terug, want my hart protesteer wild. Ek slaan met 'n gebalde vuus op my borskas om die geraas te doof en hoop dit lyk na die vreesloosheid van 'n Keltiese vegter (p. 7).

Alhoewel Gustav met Finn identifiseer en hom as 'n rolmodel beskou, is dit nie 'n eenvoudige saak nie: "Dis nie maklik om in Finn se voetspore te volg nie, want waar hy sommer nege Lochlanners tegelyk kon kafloop, kan ek nie eens een lieplapper regsien nie" (p. 8).

Die adolessent se kognitiewe ontwikkeling, seksualiteit, geslagsverskille, invloed van ouers, samelewing en kultuur speel ook 'n rol in sy identiteitsontwikkeling. Sy sosiale ontwikkeling hang ook nou

1 Bladsynommers tussen hakies, bv. (p. 8), verwys na die volgende teks: Fourie, Elkarien. 2002. *Dans op die rand van 'n krans*. Pretoria: Protea Boekhuis.

hiermee saam, veral die nuwe individualisme en die invloed van 'n generasiegaping (Louw, Van Ede & Louw, 2000:393-466).

Vertelinstantie

Die vertelinstantie in *Dans op die rand van 'n krans* is 'n interne verteller. Genette noem hierdie soort verteller 'n "intradiëgetiese verteller" (Brink, 1987:151) – dus 'n interne verteller wat binne die verhaal staan. In die geval van hierdie jeugverhaal is die interne verteller Gustav Forster. Hy vertel van sy eie en ander se lotgevalle. Die volgende aanhaling illustreer dit baie treffend: "So, dis *my* saamloperij Dinsdagmiddag met Chloe wat vir Ben Stegmann byt. Hy was dadelik op *my* spoor – wys jou wat 'n goeie netwerk die *jocks* vorm" (p. 8; kursivering – EdB).

Vertelvlakke en ingebedde stories

Vertelvlakke hou verband met ingebedde stories (Bal, 1990:43). Die verteller vertel een verhaal waarbinne die karakters opnuut ander verhale vertel (Brink, 1987:155). Gustav vertel al die verhale van Finn omdat dit verband hou met die primêre storie. Gustav worstel met die feit dat hy nie baie fris en sterk en sportief is nie. Wanneer hy voor 'n moeilike situasie te staan kom, ontvlug hy in Keltiese mites:

Die mites wat my lerse oupa oor ons Keltiese oeroupagrootjie vertel het, help my altyd uit die ongemaklike werklikheid ontvlug. Maar hoe moeiliker dit word om my te verbeeld, ek is net so sterk, slim, vindingryk en *what-have-you* met 'n *drop-out* vir 'n lyf en totale onmag om my wêreld te verander, hoe meer skree die ideaal teen die werklikheid (p. 8).

Binêre opposisies

Binêre opposisies is kontraste wat mekaar aanvul en onderliggende patrone waarin sake (in die teks) balanseer. Gustav identifiseer met en ontvlug in die karakter van Finn. Dit is sy reaksie op sy onvermoë (vrees?) om dinge wat op sy pad kom te hanteer. Hy ontvlug na mites wat sy oupa hom vertel het en so fantasieer hy telkens wanneer hy voor 'n probleem te staan kom – sy fantasiewêreld neem oor:

Soos altyd wanneer ek in 'n noute beland, wonder ek hoe my held uit die Keltiese mitologie, Finn McCool, hom daaruit sou woel. Dis nie maklik om in Finn se voetspore te volg nie, want waar hy sommer nege Lochlanners tegelyk kon kafloop, kan ek nie eens een lieplapper regsien nie (p. 8).

Fokalisasie en die uitbeelding van die hoofkarakter

In *Dans op die rand van 'n krans* is Gustav die interne fokalisator. Die nuwe Suid-Afrika, die nuwe skool, Chloe, die *jocks* en alles word vanuit sy fokalisasiehoek gesien en vertel. Hy fokus op die karakters en gebeure, op die onderlinge verhoudings en ruimtes waarbinne hulle beweeg of nie beweeg nie en gee sodoende sy perspektief op handeling en die belangrikheid van vriendskap (vgl. ook Brink, 1987:138):

Toe ons 'n jaar gelede terugkom, moes ek nie net soos die ander ouens lyk nie, maar ook soos hulle praat en doen. Behalwe uniforms en in rye staan, moes ek gewoon raak dat wat ek sê nie belangrik is nie, maar hoe dit vir ander klink. In my ou skool in Wenen het 'n meisie haar hare pers en geel gekleur en niemand het haar die klas belet nie (p. 10).

Vir die doel van hierdie artikel word gefokus op Gustav Forster, die hoofkarakter. Die ander karakters, asook die ander verhaalaspekte, word slegs kursories bespreek. Die “F” van Forster verwys na “foresters”/bosbewoners waarheen Gustav ontsnap van die werklikheid – dit verwys ook na die held, Finn (ook met 'n F gespel). Gustav maak gebruik van Keltiese mites om te vertel van al sy wedervaringe in die bos. Die bos is waar hy veilig voel, liefde ervaar en in beheer is van al sy konfrontasies. Gustav staan as introvert altyd op die rand van realistiese gebeure. Hy is nooit deel van die groep nie en selfs in die bos waar hulle as 'n groep gaan kampeer, sonder hy homself af op die rand van 'n krans. Hy is ook 'n diabeet, moontlik as gevolg van skok wat hy opgedoen het tydens 'n motorongeluk waarvoor hy verantwoordelik was en waarin sy oupa gesterf het. Wat die tydsaanduidings betref, word herhaaldelik verwys na vóór die ongeluk en ná die ongeluk. Gustav is kunssinnig, lief vir skryf, die letterkunde, het 'n bogemiddelde intelligensie en is waagmoedig.

Eksplisiete inligting oor Gustav word deur homself en deur ander karakters meegedeel. Van homself sê hy: “Hoekom het ek die afgelope jaar so 'n *odd man out* geword? Alles het skeef begin loop ná die ongeluk” (p. 10). Sy ma en Elsbeth, sy suster, beskryf sy oorlewingsmeganisme as “oester-oester speel”, “toeklap” of “uitsny” wanneer hy “omgeëllie” is (p. 10). Ook Chloe neem sy andersheid waar: “Waar kom jy vandaan dat jy so anders is?” vra Chloe en neem met haar kwas blou verf van die palet af” (p. 13). Ietwat later vra sy: “Is jy oor ander goed ook so ... *way-out?*” (p. 14).

'n Leser leser verkry implisiete inligting van Gustav op grond van die optrede van ander karakters en wat hulle van hom sê. 'n Verhouding ontwikkel tussen Chloe en Gustav en hy vra of hulle vriende kan wees. Daarop antwoord sy hom dat hy vir haar interessant en eerlik is en dat sy graag met hom gesels, maar dat dit vir eers genoeg is.

In sy poging om Chloe te beïndruk, projekteer Gustav eienskappe wat hy besit, soos intelligensie, goedhartigheid en liefde vir die woord op Finn McCool, maar ook die eienskap wat hy graag wil besit, naamlik om sterk te wees. Hy vertel Chloe van dié Keltiese karakter:

Een van die eerste dinge wat jy oor Finn sal leer – dis nou as jy hom wil leer ken – is dat hy nie net sterk was nie. As 'n mens nie van beter weet nie, sou jy sê hy is bloedfamilie van Salomo. Daarby was hy goedhartig ook. In my boek staan dat as die herfsblare op die bosvloer van goud was, en die wit punte van die branders van silwer, sou hy dit alles vir arm mense gegee het. (...) Dan was Finn nog 'n woordsmid wat met sy mond dinge kon regkry waarvoor baie ander ouens spier nodig het (p. 16).

Uit Gustav se gesprekke is dit duidelik dat hy met adolessent-probleme worstel. Hy mis sy oupa wat altyd antwoorde vir alle probleme gehad het geweldig. Hy dink terug aan die vrae wat hy as klein seuntjie vir sy oupa gevra het en al die maklike antwoorde wat sy oupa verskaf het. Nou is die probleme vir hom meer ingewikkeld:

Want dit gaan oor gevoelens en verhoudings en goete wat eintlik nie antwoorde het nie. Antwoorde op hierdie vrae vra meer wysheid as kennis. Dis amper soos daai klippies: in die water lyk die antwoord na ja, maar op droë grond is dit weer nee. (...) Nou is alles bebodder, soos daardie ou sê in die boek wat ons laas jaar in die klas gelees het (p. 20-21).

Gaandeweg begin Gustav hom vereenselwig met die toestande in Afrika – toe hy negentig persent vir 'n opstel kry, sê hy: “Miskien is dit tog moontlik om 'n oukei lewe hier in Afrika te lei, Ma, al is die lig so skerp en al brand die son elke dag in my gesig” (p. 26).

Die generasiegaping tussen Gustav en sy ouers word tog in 'n mate oorbrug deurdat hy die vrymoedigheid het om sy ma te konfronteer met religieuse en ander probleme wat hy ondervind. Hy het Jode en Boeddhistes as vriende. Hy praat graag met sy ma oor godsdienste, omdat sy die Bybel as die grootste Boek beskou wat daar nog ooit was:

As die Bybel die enigste waarheid beet het, het ek eendag vir Ma op pad Kuns-klas toe gesê, sal God mos nie so gemeen wees om my te laat doodgaan voor ek dit vir myself uitgevind het nie. Ma en Pa het op die Suid-Afrikaanse platteland grootgeword, waar julle net met Christene te doen gekry het, maar vir my voel dit ander gelowe moet minstens ondersoek word (p. 27).

Tog steek hy die boek oor die *New Age* wat hy besit, vir haar weg. Hy wil, nou dat die nuwe millennium hier is, die ou waarhede ondersoek en ook dáárin speel die Bybeltjie wat sy oupa hom gegee het, 'n groot rol.

Identiteitsvorming as deel van die karakterbeelding

'n Deel van die proses van identiteitsvorming is om die self te aanvaar as manlik of vroulik. Sodra geslagsidentiteit gevorm is, dra dit by tot die oplossing van die identiteitskrisis en stel dit die adolessent in staat om intieme verhoudings aan te knoop (Louw, Van Ede & Louw, 2000:464). Hierdie insigte uit die psigologie werp lig op die karakterbeelding in *Dans op die rand van 'n krans*. Gustav is baie geïnteresseerd toe Elsbeth hom aanraai om *Of human bondage* te lees en sê dat haar ma 'n groot "fan" (p. 30) van die skrywer is. Hy dink onmiddellik dit is 'n seksboek en stel belang. Sy suster stel hom egter teleur: "Boetie, moenie vir my sê jou hormone het uiteindelik wakker geskrik nie. Jammer om jou teleur te stel, maar daar is nie eens een foto in nie, nie eens van 'n gesig nie (p. 30).

Die skoolseuns gaan op 'n oorlewingskamp en Gustav, die *closet*-diabeet (p. 63) kom voor 'n ernstige keuse te staan. Sy ouers oorreed hom om vir die onderwyser in beheer te vertel van sy siekte. Elsbeth sê dan ook vir hom dat hy op die rand van 'n afgrond lewe, omdat hy sy ontkenning ontken.

By die kamp word die seuns in groepe verdeel en leiers word gekies: "Ek is, soos die ouens my die vorige jaar leer ken het, 'n randeier," sê Gustav (p. 68). Tog is dit Gustav wat Vince red toe Ben hom onverwags in die water stamp. Gustav tree in die bresse vir Vince en bereik in 'n mate individuasie (ewewigtigheid) toe hy Ben konfronteer en voor 'n ultimatum stel om vir Vince presies so 'n mes terug te gee as wat hy in die water verloor het. Dit is Gustav wat vir hulle 'n paar visse vang vir aandete.

Gustav verloor sy insulien-sakkie en verval in 'n koma. Gedurende die koma raak hy in gesprek met Finn en erken vir die eerste keer

ruiterlik dat hy voel dat hy vir sy oupa se dood verantwoordelik was. Die verhaal bereik op hierdie stadium 'n klimaks:

Die luislang wat sedert die ongeluk op my bors woon, lig sy kop en kyk my vir die eerste keer waterpas in die oog. Op daardie oomblik steek 'n bekende brandpyn in my neus en ek kyk weg om te veg teen die trane wat altyd daarop volg (p. 99).

Gustav het die idee dat helde nie huil nie, maar Finn leer hom iets anders:

My manne het gevra wat vir my die mooiste klanke in die wêreld is. Ek het gesê dis die hele spektrum van die mens se stem, of dit 'n lag diep uit jou maag is, of 'n pynlike weeklag oor die dood van 'n geliefde (p. 100).

Vince het agtergekom dat Gustav in 'n koma is en die onderwyser gaan roep. Deur die newels kom Gustav agter dat almal bekommerd is en besef sy groot fout:

My hardkoppigheid oor my ... e ... komplikasie het my 'n baie groter las vir my span gemaak as wanneer ek oop kaarte sou gespeel het. 'n Kriminele swyger is ek, ingehaal deur die lang arm van my eie kortsigtigheid (p. 102).

Toe Gustav in die hospitaal bykom, besef hy dat die luislang wat altyd op sy hart gelê het, 'n naam het – dit is paniekaanvalle oor sy oupa se dood. Hy besluit daar en dan om vir sy ouers van die ongeluk te vertel en bereik sodoende ewewigtigheid.

Gebeure

In hierdie verhaal word die gebeure rondom Gustav se veranderende omstandighede, wat 'n algehele impak op hom het, geselekteer en gekombineer, ook met ander verhaalaspekte. Gustav word uit sy geborge, gekoesterde omgewing in Oostenryk verplaas na 'n nuwe land, Suid-Afrika, en na 'n nuwe stad. Die gebeure speel alles af teen die agtergrond van die nuwe Suid-Afrika en die fiktiewe wêreld van Keltiese mites. Dié mites word telkens teruggeroep om die verhaal te konstrueer.

Brink (1987:47–52) onderskei tussen verskillende vorme van handeling/soorte gebeurtenisse. Die handelingskategorieë berus op 'n skaal met aan die een kant die kragdadigste optrede en aan die ander kant die subtielste gevoelsuitdrukking wat binne 'n karakter plaasvind. Hierdie teoretiese onderskeid tussen die fisiese en

psigiese handeling van karakters het besondere voordele vir die bestudering van die karakterisering van Gustav.

Gustav kom by uit die koma en vertel sy ouers wat presies tydens die ongeluk gebeur het. Hy, wat alle konflik met Finn McCool se swaard wou oplos, vertel ook van die Bybeltjie waarin sy oupa 'n boodskap geskryf het en vra sy ma om vir hom 'n vergrootglas te bring sodat hy dit kon lees:

Die boodskap in Oupa se handskrif is 'n aanhaling uit Hebreërs 4:12: *For the Word of God is quick and powerful and sharper than any two-edged sword, piercing even to the dividing asunder of soul and spirit and of the joints and marrow and is a discerner of the thoughts and intents of the heart (...)* Is vriendskap dalk ook 'n soort tweesnydende swaard wat mense van binne stil en rustig kan maak? (p. 106).

Nie-verbale handeling is volgens Brink (1987:50) 'n handeling wat beskryf word of waarvan vertel word en waartydens die karakter nie in gesprek tree met ander karakters nie. Daarteenoor is verbale handeling deel van die totale verteltekst, omdat dit die spraakhandeling van die verteller is. Gedagtehandelinge is handelinge wat in die gedagtes van die karakter afspeel, soos wanneer hy aan iets dink wat gebeur het. Hierdie teoretiese uitgangspunte werk verhelderend in die bestudering van Gustav se karakter – dat hy 'n baie sterk, beredenerende geaardheid het (ook in sy gedagte-wêreld), dra baie by tot die somtotaal van sy karakterbeelding.

Statiese gebeure, byvoorbeeld die Foster-gesin wat nou in Suid-Afrika bly en die gebeure by die skool waarin Gustav is, verander nie die verhaal nie. Die dinamiese gebeure verander die verhaal, byvoorbeeld die gebeure in die ontwikkeling van Gustav se verhouding met Chloe, die partytjie, die kamp en sy insulien wat hy verloor. Die struktuur van die portuurgroep, die belangrikheid om te konformeer met die portuurgroep, sosiale aanvaarding of verwerping asook die invloed van ouers en die portuurgroep (Louw, Van Ede & Louw, 2000:391) is in hierdie jeugverhaal van groot belang.

Ruimte

Die vertelde ruimte in hierdie verhaal word vergestalt in *konkrete ruimtes*, soos die skoolterrein, die Kunsklas, Gustav se kamer, die Wiskundeklas, die hospitaal, die kampterrein en die rand van die krans by die waterval. Die vertelde ruimte sluit ook *abstrakte ruimtes* in, byvoorbeeld religie – Gustav se geloof en die verhouding tussen hom en sy oupa wat vir hom die Bybeltjie gegee het. 'n Verdere

abstrakte ruimte is die verhouding wat ontstaan tussen Gustav en Chloe. Gustav se kognitiewe en emosionele ontwikkeling ten opsigte van seksualiteit en geslagsverskille. Ook die invloed van Gustav se ouers, die samelewing en kultuur vind plaas in 'n *psigologiese ruimte*. Die karakters se sosiale ontwikkeling hang ook nou hiermee saam asook die vind van 'n eie identiteit. Al hierdie verhaalaspekte vind binne 'n meervoudige ruimte plaas – 'n kombinasie van al bogenoemde ruimtes (vgl. ook Brink, 1987:108).

In hierdie verhaal staan die realistiese wêreld waarin Gustav hom bevind teenoor die mitiese wêreld van Finn, wat Gustav vir homself oproep wanneer hy hom "in 'n noute bevind" (p. 8). Die ruimte van vóór die ongeluk staan teenoor die ruimte van ná die ongeluk. Hierdie teenstelling is geldig vir alle tydperke, veral die mitiese tyd waarin Finn hom bevind (het) en die kontemporêre tyd waarin Gustav hom bevind. Albei hierdie plekke is plekke waar mense leef en oorleef.

In hierdie jeugverhaal bestaan en ontwikkel verhoudings en dit stem ooreen met die gewone ruimtelike verhoudings, byvoorbeeld die afstand tussen Gustav en Finn en die realiteit en die Keltiese mitologie, asook die afstand tussen Gustav en sy oesterskulp, sy kamer en die wêreld daar buite.

Volgens Brink (1987:112) word ruimte gekonstrueer uit die prosesse waardeur informasie in die verteltekste oorgedra word, byvoorbeeld die herhaling van gegewens. 'n Voorbeeld hiervan is die herhaaldelike vertelling dat Gustav homself in sy kamer afsonder.

'n Verdere metode om ruimte te konstrueer, is deur die akkumulering van besonderhede in verband met 'n gegewe ruimte, sodat 'n "leë kode" algaande gevul word met moontlikhede (Brink, 1987:112). Gustav sluit hom in sy oesterskulp toe – hier word 'n suggestie van oopheid gelaat. Ook vul die gegewe van die inspuiting in sy penneblikkie 'n leë kode in.

Die inligting in verband met 'n omgewing hang af van die waarneming daarvan. Vrae soos die volgende is dus relevant in hierdie opsig: *Wie* neem hier waar? *Wat* verrai die waarneming van die waarnemer? Uit watter *hoek* word hier waargeneem? Wat "sê" dit? *Hoekom* word hier waargeneem? (Brink, 1987:112). Die leser van *Dans op die rand van 'n krans* konstrueer die narratiewe ruimte deur die wyse waarop Gustav die omgewing waarneem – hy noem dit en kleur dit in:

Hierdie land is so deurdrenk van son dat sneeu nie hier soos in Europa sal pas nie. Die klippe sal die opgegaarde son loslaat om die sneeu dadelik in stroompies te laat versmelt. Dis 'n ander soort bos as my Wienerwald. Ek hou veral van die plantgeure hier, deur die son uit die blare gebrand en aangedra deur die koel luggie wat die einde van die lang somer aankondig (p. 94).

'n Narratiewe ruimte kan ook gekonstrueer word via die noem van voorwerpe in die ruimte; dit "benoem" nie net die ruimte nie, dit kleur dit in (Brink, 1987:108). In hierdie jeugverhaal blyk dit uit 'n voorbeeld soos die volgende:

Ek hys my uit die water en sak in die lang gras op die oewer neer om droog te word. Uitgeput op my rug. My lyf smelt gewillig saam met die geurige grond. My voorarm keer die muggies van my gesig af. Dit moet seker iewers in die middel van die dag wees (p. 94).

Die opnoem van ruimtelike voorwerpe waarin verskillende ruimtes uit verskillende tydperke met mekaar in 'n collage geïntegreer word, blyk uit die tegelyktydige noem van die mitiese ruimtes waarin die Kelte hulle bevind het en die Waterberge van die hede:

Loom droombeelde van Kelte wat oor die aarde marsjeer dat die biesies bewe. Laatsomer in die Waterberge. Maagde word oor kranse gegooi terwyl krygers op veltromme slaan. Kelte trek oor die Puzsta in die nuwe sneeu. Flikkerende son- en skaduweepatrone van takke bol blink blare op die water bokant my, nee ... langs my, in ... Wie kan sê hoekom mense siek word: Kan 'n mens siekte toegang weier? (p. 94)

Deur beweging in die ruimte (die waarneem van – wisselende – verhoudinge in die ruimte) bring die leser 'n vertelde ruimte uit die teks tot stand (Brink, 1987:115). Gustav het sy sakkie met insulien verloor toe hy by die waterval gaan swem het en word siek van 'n insulientekort:

Hierdie gespikkelde werklikheid is anders as die gewone. Wind ruis in riete. Shakespeare gooi sy ou stewels na my oor hierdie laatsomermiddagdroom ...

Kyk, dis dan Chloe, sê hy, droom of dink ek. In die son se weerkaatsing op die water dans 'n bosnimf in 'n styfpassende rok van mos (p. 94-95).

Gustav neem twee groot slukke Red Heart-rum die aand toe hy terug is by die kamp en so word die leser bewus van 'n "private"

ruimte: "Twee groot slukke uit die bottel toe dit verbykom, trek reguit deur my leë maag kop toe. ... Die res van die aand is ek so *spaced out* dat ek die visse in Vince se bekwame hande laat" (p. 96).

As Gustav hom afsonder, funksioneer die oesterskulp, asook die luislang op sy bors, as voorwerpe in sy persoonlike ruimtes:

Maar ek kan nie meer Oupa se gesigsuitdrukking onthou nie. Is hy nou in die hemel en kyk hy teleurgesteld op my af? Miskien is hy baie kwaad. Vir altyd. Die skuld wat saam met die vrees kom, gaan lê elke dag opgekrul op my borskas (p. 22).

Finn se wêreld word meermale spesifiek gekoppel aan dié van Gustav. Dit word 'n verlengstuk van Gustav en die een se wêreld kan gelees word as 'n beskrywing van die wêreld van die ander. Die interaksie tussen Finn se ruimte en gebeure in die verhaal is beduidend, omdat Gustav homself deur gedagtevlugte verplaas in Finn se wêreld. Tydruimte is ook belangrik. Die gebeure vóór die ongeluk en ná die ongeluk is ook beduidend vir die ontwikkeling van Gustav se identiteit.

Dikwels word so 'n situasie nog verder gedramatiseer deurdat die beperkte ruimte wat deurbreek word, saamval met 'n beperkte tyd waarbinne die komplikasies uitgewerk word. Die ruimte wat hier deurbreek word, is die tyd na die ongeluk wanneer die gesin hulle in Suid-Afrika bevind. Binne hierdie tydruimtelike gleuf moet die kompleksiteite van Gustav se bestaan 'n ewewigsposisie bereik.

Vertelde ruimtes

In hierdie verhaal word verskeie dimensies van vertelde ruimtes waargeneem: Konkrete ruimte is die *plek* waar dinge gebeur (Brink, 1987:118). In hierdie jeugverhaal is dié ruimtes byvoorbeeld Suid-Afrika, die skool, die Kunsklas, die Wiskundeklas, op die skoolterrein, Gustav se kamer, in die bos en by die waterval.

Die abstrakte ruimte (Brink, 1987:119) is die Keltiese wêreld waarheen Gustav ontvlug; die ekonomiese klimaat (byvoorbeeld Gustav se pa wat nou minder geld verdien terwyl hulle op alle gebiede moet spaar) die sosio-politieke tydruimte (byvoorbeeld die nuwe Suid-Afrika waaraan die gesin gewoon moet raak); ook Gustav se psigiese belewing van die verskil tussen die Europese klimaat, waarin Gustav geborge en veilig gevoel het, teenoor die fel Suid-Afrikaanse klimaat waaraan hy nou blootgestel is. Kwessies wat ook bydra tot Gustav se konstruksie van 'n abstrakte

werklikheidsbeskouing is die feit dat hy nou 'n das en baadjie skool toe moet dra, en dat hy 'n diabeet is en dit probeer wegsteek.

Verskillende vorme of grade van abstrakte ruimtes hang saam met psigologiese, ideologiese, religieuse en filosofiese dimensies van menslike gedrag en verhoudinge (Brink, 1987:120-121). Wat hier ter sprake is, is Gustav se liggaamlike en individuele ontwikkeling, die denkraamwerk waarin hy opgevoed is, sy geloof en die dinge waaroor hy en sy oupa altyd gefilosofeer het.

Kombinasies van enige van bogenoemde vorm 'n meervoudige ruimte. Dit is die leser se verantwoordelikheid om by elke "bevinding" wat omtrent die verhaalruimte vasgestel word, verder te gaan deur te vra: Waarom? Wat "doen" hierdie inligting in en vir die verhaal?; Wat "wen" die verhaal daardeur? (Brink, 1987:121).

In hierdie jeugverhaal is die narratiewe ruimte die realistiese wêreld waarin Gustav hom bevind – 'n wêreld wat teenoor die mitiese wêreld van Finn in die Keltiese mitologie gestel word. In hierdie ruimte bestaan en ontwikkel verhoudings en dit stem ooreen met gewone ruimtelike verhoudings, byvoorbeeld die afstand tussen Gustav en Chloe, Gustav en sy ouers, Gustav en Ben Stegman.

'n Volgende belangrike verhaalaspek wat bydra tot Gustav se karakterbeelding is die relatief komplekse tydsbeelding.

Tydsbeelding

Gebeure word chronologies vertel met telkens 'n verskuiwing na die verlede. Alhoewel die verhaal in 'n chronologiese volgorde vertel word, word gepraat oor die tyd vóór die ongeluk en ná die ongeluk. Wanneer Gustav voor identiteitskrisse te staan kom, dink hy terug aan gesprekke tussen hom en sy oupa vóór die ongeluk.

Wat prosestyl betref, neem die leser nie net kennis van Gustav en die wyse waarop hy ontwikkel nie, en ook nie net van die gebeurelyn vandat hy in die nuwe skool kom tot waar hy in die hospitaal is nie, maar ook van die proses waardeur hy gaan om tot selfkennis te kom (vgl. Brink, 1987:93).

Deur gebruik te maak van retrospektiewe tyd word die verlede telkens in die tydsirkel van die hede ingetrek, soos 'n dier wat in 'n vangriem gevang word (Brink, 1987:94). In dié verhaal word die tyd toe Gustav se oupa nog gelewe het, telkens teruggeroep. Ook die tydperk wat deur die Keltiese mites verteenwoordig word, vorm 'n tydsirkel wat in die hede ingetrek word:

Maar Finn, onverstoord, stof met 'n gerinkel van armbande sy bont tuniek af. Dit val my weer op hoe ligweg hy probleme hanteer, al is dit doodsake. Niks laat hom skynbaar hare uit sy baard trek nie. Maar nes jy dink hy het dit sommer afgelag, sit hy sy vinger sekuur op die probleem (p. 103).

Enersyds dui die terugverwysing wat in die voorafgaande aanhaling ter sprake is, op die tyd vóór Gustav se oupa se ongeluk en die tyd daarna, asook die Keltiese mites wat telkens teruggeroep word. Andersyds sluit dit aan by Brink (1987:99) se siening dat 'n vooruitwysing 'n vrugbare strategie in verteltekste is en deur 'n verteller met 'n agternaperspektief gebruik kan word. Sodanige verteller is iemand wat dus al by voorbaat weet "wat nog gaan gebeur" en kan die leser kort-kort tart of lok of aanspoor – of mislei! – met verwysings na insidente nog in die storie mag voorlê. Die karakters in die storie daarenteen, en ook die leser, beweeg nog blindweg vorentoe sonder daardie voorkennis. In *Dans op die rand van 'n krans* gee Gustav se oupa vir hom 'n klein Bybeltjie wat 'n mens met 'n vergrootglas moet lees: "Maar Oupa, hoe gaan ek dit kan lees? Kan Oupa sulke klein lettertjies lees?' het ek verstom gevra. 'Nee, maar die vergrootglas van geloof help mens'"(p. 9). Hier kry die leser 'n vooruitwysing wat daarop dui dat Gustav se geloof hom sal help om sy identiteit te vind en ewewigtigheid te bereik.

In 'n tydsaspek soos *toneel* is daar die minimum tekens van die verteller se teenwoordigheid: die leser word met die indruk gelaat dat hy/sy "direk" toegang het tot wat die karakters doen en sê:

Ek leun vorentoe en sê sag in Chloe se oor: 'Luister 'n bietjie, as jy jou asem ophou en doodstil bly, kan jy die blare van die akkerboom hoor ruis. Hulle fluister ook in ... ons land vir mekaar geheime goeters. As jy fyn luister, sal jy hoor: Gustav hou van Chloe, hy is eintlik vrek verlief op haar' (p. 108).

Terwyl die onderwyser en Gustav se spanmaats by hom waak en wag op hulp, staan die gebeurelyn oënskynlik stil – Gustav se innerlike worsteling met Finn dui egter steeds op voortgaande beweging in die gebeurelyn:

Toe verdwyn hy geruisloos tussen die bome met 'n verbasende ligte tred vir sy swaar lyf. Net voor die water oor my kop toemaak, sing hy met sy diep basstem 'n speelse lied wat êrens uit die bos opklink ... (p. 103).

5. Fasilitering: interdisiplinêr en konstruktivisties

Die fasilitering van hierdie jeugverhaal kan op 'n interdisiplinêre wyse hanteer word, sodat dit direk by die uitgangspunte van die konstruktivisme kan aansluit. Op dié wyse kan verskeie kurrikulum-behoeftes betrek word.

Volgens Mikkelsen (2000:337) impliseer interdisiplinêre geletterdheid onder andere dat één boek geneem word en “gekaart” word vir die moontlikhede wat dit bied vir verskeie middelpunte of vakke. Vir die doel van die fasilitering van *Dans op die rand van 'n krans*, is die teks eerstens ondersoek en bestudeer en verskeie moontlikhede is vasgestel in die volgende kurrikulum-leerareas: Wiskunde, Wetenskap, Menslike en Sosiale Wetenskap, Afrikaans, Kuns en Lewensoriëntering.

In aansluiting hierby is 'n aantal belangrike doelwitte betrek wat in die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) weerspieël word. Hierdie doelwitte sluit persoonlike, kommunikatiewe, opvoedkundige, estetiese, kulturele, politiese en kritiese doelwitte in. So 'n benaderingswyse sal uiteindelik kan beteken dat die kritieke uitkomst en leeruitkomst vir tale na afloop van die fasilitering van hierdie jeugverhaal bereik kan wees.

Voortvloeiend uit bogenoemde interdisiplinêre en konstruktivistiese benadering van fasilitering, word 'n polistemiese benadering direk betrek. Volgens Kreps (vgl. Van der Westhuizen, 1999:129) is 'n sisteem 'n komplekse stel interafhanklike dele/eenhede, wat voortdurend aanpas by die omgewing of konteks waarin dit funksioneer met die oog daarop om sekere doelstellings en doelwitte te bereik. Even-Zohar (vgl. Van der Westhuizen, 1999:129) sê op grond daarvan dat 'n polisteesem 'n organiese, interafhanklike, heterogene stel verhoudings is, maar tog 'n oop sisteem wat met die omgewing (land, wêreld) in interaksie is. Die implikasie van die polisteesemdenke vir die fasilitering van die jeugboek *Dans op die rand van 'n krans*, is dat interdisiplinêr en konstruktivisties te werk gegaan kan word.

Aangesien daar tydens die fasilitering van bogenoemde jeugroman baie gefokus is op lees, behoort al vier die lesertipes wat Giehrl (Ghesquiere, 1986:67-68) tipeer, bereik te word. Die *funksioneel-pragmatiese* leser lees om kennis te verwerf. Diesulkes raak geboei deur historiese romans. Die tweede lesertipe is die *emosioneel-fantastiese* leser wat ontsnap in fantasie en avontuurverhale. Die derde lesertipe is die *rasioneel-intellektuele* leser wat inligting krities

verwerk en na diepliggende sin of betekenis soek. Die laaste tipe leser is die *literêre* leser wat nou verwant is aan die leser wat lees om te ontsnap en die kognitiewe tipe leser. Laasgenoemde tipe leser raak geboei deur die taal en sal byvoorbeeld sinne en uitdrukkings voorlees of verhale en versies oorskryf. *Dans op die rand van 'n krans* is besonder geskik vir al vier hierdie tipe lesers.

Met inagneming van voorafgaande faktore, kan só beplan word dat hierdie jeugroman in ses weke voltooi word en as die tyd dit toelaat, kan twee hoofstukke per week afgehandel word. Daarna kan die volgende prosedure gevolg word: Kort vrae word deur leerders beantwoord in ooreenstemming met die vordering van die fasilitering. Interessante en boeiende onderwysmedia soos musiek, kunsboeke, kampeertoerusting, skilderye en skilderklastoerusting, asook 'n verskeidenheid Bybels, kaarte en prente van Duitsland, Oostenryk en Ierland kan tydens die fasilitering gebruik word.

'n Verskeidenheid bronne behoort geraadpleeg word om die interpretasie van die verhaal te verfyn. Die internet kan met groot vrug gebruik word om inligting te bekom oor diabetes, dwelmmisbruik en die Ierse mitologie. Op dieselfde wyse kan inligting verkry word oor 'n verskeidenheid gelowe, onder andere dié van die Moslems, omdat geloof as tema baie nou verweef is met al bogenoemde aspekte. Keltiese musiek kan gespeel word sodat voorkennis oor Ierland en die Iere verkry word. Ook kan leerders bekendgestel word aan Keltiese mites deur leerders met 'n liefde vir letterkunde te laat nalees oor Keltiese mites. Hulle kan daarna gegewens hieroor aan die ander leerders oorvertel. Sodoende word 'n verband gelê tussen die mites en dié jeugverhaal.

Verdere fasiliteringstrategieë kan die volgende insluit: Leerders kry onderwerpe wat handel oor dwelmmisbruik, fantasie, legendes, mites, diabetes en kampterreine om voor te berei. Op hierdie wyse sal verkenlees, vluglees, soeklees, begripslees en leesinterpretasie onderrig word. Dié leesvaardighede sal elke week afgewissel word. Klagesprekke oor die opdragte word gevoer ter wille van die uitbreiding van voorkennis.

Leerders se aandag sal vooraf deur middel van vrae en kommentaar gevestig word op belangrike strukturelemente in die roman aan die hand van 'n konstruktivistiese benadering. Die belangrikheid van binêre opposisies sal ook aan leerders bekendgestel word – op hulle vlak sal gepraat kan word van begrippepare, wat funksioneer as kontraste wat mekaar aanvul.

Die volgende kontraste wat mekaar aanvul word in *Dans op die rand van 'n krans* aangetref en kan as 'n lys in klasse uitgedeel word en in klasgesprekke bespreek word. Daarna kan vrae daarvoor skriftelik beantwoord word in die assesseringsproses: die kontraste Gustav/Ben Stegman, jonkheid/bejaardheid, kind/volwassene, Gustav/Chloe, werklikheid/mitiese werklikheid, Suid-Afrika/Europa, siekte (diabetes)/gesondheid, kuns/sport, onthouding/dwelmmisbruik, kern/periferie (rand van 'n krans), stad/woud, blank/bruin, wetsoortreders/wetsgehoorsames, broer/suster, ma/pa, skolier/ onderwyser, vriend/vyand, gehoorsaamheid/ongehoorsaamheid, voor die ongeluk/na die ongeluk, diepsinnigheid/ligsinigheid, gereg/ misdadigers, individualis/groepsmens, tenger postuur/frisgebou en chronologies/a-chronologies.

Spanningsvolle momente uit die boek kan voorgelees word, sonder dat die storie verklap word. So 'n benaderingswyse behoort leerders, wat nog nie die boek gelees het nie te motiveer om die boek te lees.

6. Leerervaringbeplanning

6.1 Beplanning

Die leerervaring kan soos volg beplan word omdat die opdragte wat hieronder aangedui word, aansluit by die konstruktiewisme en interdisiplinêre benadering tot leer – dit behels dus ook groepwerk.

- 'n Toepaslike fase-organiseerder word geselekteer.
- In ooreenstemming met bogenoemde word die program-organiseerder geselekteer.
- Die leeruitkomste word by opdragte aangedui.
- Relevante assesseringskriteria, omvangstellings en taakaanduiders word gekies.
- Aktiwiteite wat in die leerervaring aangewend gaan word, word by die opdragte aangedui.
- Assesseringsmeganisme(s) wat aangewend gaan word, word aangedui.
- Assesseringstrategieë word aangedui.

Daar word van die veronderstelling uitgegaan dat leerders die boek gelees het (soos vroeër vermeld, twee hoofstukke per week). Aandag behoort ook gegee word aan die wyse waarop die opdragte

geïntegreer word met die ander leerareas.² Hierdie mikpunt word na elke opdrag aangedui. Elke leerder moet uit die onderstaande hoofopskrifte één opdrag kies om te voltooi. Leerders ontvang die volgende opdragte:

6.2 Karakterisering

Opdragte soos die volgende kan gegee word:

- Skryf 'n dialoog tussen Vince en Ben Stegman waarin hulle Gustav se karakter bespreek. Vince moet die negatiewe dinge wat Ben oor Gustav uiter, verdedig.
- Gustav skryf 'n e-pos aan sy oupa waarin hy opsommenderwys vertel hoe hy vrede gemaak het met homself/ homself gevind het. Maak melding van sy verhouding met Chloe, Ben en Vince, die foute wat hy gemaak het en dit wat hy daaruit geleer het, asook hoe die omgewing, omstandighede en gebeure hom beïnvloed het (300-350 woorde). (Leeruitkomste 4, 5 en 6. Integreer met Lewensoriëntering en Menslike en Sosiale Wetenskappe.)
- Kontekstuele vrae moet beantwoord word wat betrekking het op al die narratiewe aspekte. (Leeruitkomste 3, 4, 5 en 6.)
- Gustav spreek die klas tydens 'n Lewensoriënteringperiode toe oor die gevare van dwelmmisbruik. Dit kan 'n oorredings- of motiveringstoespraak wees. (Leeruitkomste 1, 2 en 5. Integreer met Lewensoriëntering.)
- Jy is Gustav. Skryf vir Chloe 'n gedig. (Leeruitkoms 4. Integreer met Kuns en Kultuur.)

6.3 Gebeure

- Kies jou geliefkoosde karakter in die verhaal en skryf 'n dagboekinskrywing van een dag vanuit die perspektief van hierdie karakter. Vertel van die dag se gebeure (nie meer as 300 woorde nie). (Leeruitkoms 3, 4 en 6. Integreer met Menslike en Sosiale Wetenskappe en Lewensoriëntering.)
- Teken 'n strokiesprent van hoe Gustav vir Vince gered het.

2 Alhoewel UGO nog nie by Graad 11 van toepassing is nie, is dit wel in ag geneem vir K2005.

6.4 Ruimte

- Teken die kampterrein/’n kaart daarvan of bou ’n model daarvan. (Leeruitkoms 3. Integreer met Tegnologie en Kuns en Kultuur.)
- Jy is een van die karakters wat die kamp bywoon. Skryf ’n brief aan jou ouers om te vertel hoe die kampterrein lyk. (Leeruitkomste 3, 4, 5 en 6. Integreer met Menslike en Sosiale Wetenskappe.)
- Skryf ’n opstel waarin jy bespiegel oor die keuse vir die titel van die boek en die rol wat die motief van die krans in Gustav se lewe speel. (Leeruitkomste 3, 4, 5 en 6. Integreer met Lewensoriëntering.)
- Doen ’n rolspel oor die gebeure in die Kunsklas. (Leeruitkomste 1, 2, 3 en 6. Integreer met Lewensoriëntering en Kuns en Kultuur.)

6.5 Tyd

- Bou ’n tydlyn en skryf die chronologiese volgorde van die belangrike gebeure in die verhaal neer. (Leeruitkomste 3, 4, 5 en 6. Integreer met Wiskunde.)
- Gaan terug in die tyd en skryf ’n strokiesprent oor een van die avonture van Finn McCool wat vir jou die treffenste was. Gebruik twee A4-bladsye. (Leeruitkomste 3, 4, 5 en 6. Integreer met Lewensoriëntering en Kuns en Kultuur.)

6.6 Verteller

- Jy is die eienaar van ’n koffiewinkel/boekwinkel. Skryf ’n uitnodiging aan iemand om ’n boekbespreking van *Dans op die rand van ’n krans* by te woon. Meld dat die boek deur die outeur bespreek sal word. Die uitnodiging moet ’n los pamflet wees wat versprei kan word en ook in e-posvorm uitgestuur kan word. (SU 1, 3, 4, 5 en 6. Integreer met Ekonomiese en Bestuurswetenskappe en Kuns en Kultuur.)
- Voer bogenoemde boekbespreking in die klas op. (Leeruitkomste 1 en 2. Integreer met Kuns en Kultuur.)

6.7 Ander opdragte

- Jy is ’n joernalis en het die boekbespreking bygewoon. Skryf ’n koerantberig daaroor. (Leeruitkomste 3, 4, 5 en 6.)

- Skryf 'n tydskrifartikel oor die bekendstelling van die boek vir die tydskrif waarvoor jy werk. (Leeruitkomste 4, 5 en 6.)
- Jy is 'n redaksionele lid van die skoolkoerant. Skryf 'n resensie vir die skoolkoerant oor die toneelstuk in drie bedrywe (wat oor die boek handel). (Leeruitkomste 3, 4, 5 en 6.)

6.8 Assesseringsopdragte

Leerders moet attent gemaak word op onderstaande wanneer hulle assesseringsopdragte kry:

Ontwerp een van elk van die volgende drie assesseringsvorme. Die vorms moet só opgestel word dat die genoemde opdragte wat jy reeds voltooi het, daarmee geassesseer kan word.

- 'n Assesseringsopdrag waarmee jy jousef kan assesseer.
- 'n Assesseringsopdrag waarmee jou maat jou kan assesseer.
- 'n Assesseringsopdrag waarmee jou groep jou kan assesseer.

Leerders het een maand tyd om die opdrag wat hy/sy gekies het, te voltooi. Die opdrag sal 100 punte tel en ook in die klas uitgestal word.

7. Samevatting

In hierdie artikel is die konstruktiewe teoreties begrond en voortvloeiend hieruit is die fasilitering van die jeugverhaal *Dans op die rand van 'n krans* (Elkarien Fourie) volgens 'n konstruktivistiese benadering bespreek. Eerstens is aandag gegee aan 'n Christelike fundering van die Leerarea: Taal, Kommunikasie en Geletterdheid. Daarbenewens is ook 'n narratologiese analise, interpretasie en evaluering van die verhaal onderneem, omdat dit noodsaaklik is vir die fasiliteerder om die dieper onderbou van die verhaal te ken, al word dit nie alles met die leerders bespreek nie. Die artikel is afgesluit met voorstelle vir opdragte om spesifieke leeruitkomste te bereik.

Geraadpleegde bronne

- BAL, M. 1990. *De theorie van vertellen en verhalen*. Muiderberg: Dick Countinho.
- BRINK, A.P. 1987. *Vertelkunde*. Pretoria: Academica.
- DEPARTEMENT VAN ONDERWYS
kyk SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys.
- FOURIE, E. 2002. *Dans op die rand van 'n krans*. Pretoria: Protea Boekhuis.

- GHEsqUIERE, R. 1986. *Het verschiJnsel jeugliteratuur*. Leuven: Acco.
- KRUGER, N. & ADAMS, H. 1998. *Psychology for teaching and learning*. Sandton: Heinemann.
- LOUW, D.A., VAN EDE, D.M. & LOUW, A.E. 2000. *Menslike ontwikkeling*. Pretoria: Kagiso-Tersiër.
- McGILLIS, R. 1996. *The nimble reader*. New York: Twayne.
- MIKKELSEN, N. 2000. *Words and pictures: Lessons in children's literature and literacies*. Boston: McGraw-Hill.
- SUID-AFRIKA. Departement van Onderwys. 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Graad R-9 (Skole) Beleid. Tale – Afrikaans Huistaal*. Pretoria: Staatsdrukker.
- VAN DER WESTHUIZEN, B. 1999. 'n Polisitemiese benadering tot die bevordering van kleuter-, kinder- en jeugliteratuur. *Stilet*, 11(1):129, Mrt.
- VAN DER WESTHUIZEN, B. 2000. Taal, geletterdheid en kommunikasie: Vakonderrig vanuit 'n Christelike Perspektief. *Tydskrif vir Christelike Wetenskap*, 26:105-136.
- WOOLFOLK, A.E. 1998. *Educational Psychology*. Boston: Allyn & Bacon.

Kernbegrippe:

Bybelsgefundeerde onderrig

Fourie, Elkarien: *Dans op die rand van 'n krans*

konstruktivistiese fasiliteringsbenadering

uitkomsgebaseerde opdragte

Key concepts:

constructivist approach to facilitation

Fourie, Elkarien: *Dans op die rand van 'n krans*

outcomes-based tasks

Scripture-based instruction

