

Harry Potter (I): 'n Motivering vir die insluiting van die reeks in die onderrig van Afrikaans

- * LW In hierdie artikel sluit verwysings na die manlike vorm deurgaans ook die vroulike vorm in, behalwe waar daar na spesifieke outeurs of karakters in die verhaal verwys word.

ABSTRACT

Many educators have already asked the question, “*How should I read and handle the Harry Potter books?*”. This article describes several criteria that have relevance for the educator of Afrikaans who has to choose prescribed books for the senior school phase. These criteria are discussed to enter the debate about the value of Harry Potter in the lives of young and developing minds. Firstly, the question is asked whether and how the texts are reader-directed, and secondly, the article focuses on the interaction between the text and the reader and the extent to which reading these books can satisfy the needs of young learners in the puberty and early adolescent phases. Thirdly, the article focuses on the functionality of these books in the education process and fourthly, the possibility that the series can contribute to the quality of education gets attention. Fifthly the communicative potential of the texts in a reader response approach is discussed, and lastly the contextual orientation of the books is explored. Eventually this article will be followed up by a second article to focus on the intertextuality to see what the literary value of the *Harry Potter* texts is.

Keywords: Harry Potter; youth literature, fantasy; teaching strategies; criteria for evaluation, reader's response

Sleutelwoorde: Harry Potter; jeugliteratuur; fantasie; onderrigstrategieë, beoordelingskriteria; leserrespon

1. Inleiding

In 'n omvattende leesonderrigprogram met voorgraadse sowel as nagraadse aspirant-opvoeders van Afrikaans aan die Universiteit Stellenbosch het dit duidelik geblyk dat dit nie net skoolgaande jeugdige is wat die *Harry Potter*-reeks (hierna HP genoem) verslind nie, maar dat die meeste van hierdie onderwysstudente ook daarvoor gaande is. Die studente moes as opdrag 'n toespraak voorberei waarin hulle aan ouers by plaaslike skole leiding verskaf oor die waarde (al dan nie) van HP-boeke.

Die probleem waaraan die studente aandag moes gee, is die feit dat die boeke aan die een kant wêreldwyd populêr is: in Junie 2003 is 192 miljoen kopieë verkoop, en die reeks is in 55 tale beskikbaar (Winfield, 2003, elektronies) en in 2001 is 52,000 boeke in Afrikaans verkoop (Lategan, 2001: 19); opvoedkundiges en bibliotekarisse is verheug daaroor dat die skrywer dit reggekry het om kinders weer aan die lees te kry; en in 2000 word die skrywer J.M. Rowling vir die skryf van die reeks vereer met 'n eredoktersgraad deur die Edinburgh Napier Universiteit (Associated Press, 2000, intyds). Aan die ander kant kry ouers vanuit fundamentalisties-Christelike kringe elektroniese boodskappe van ernstige besware teen die morele waardes en heksery (daar word selfs van 'n "*encyclopaedia of Satanism*" gepraat) wat in die boeke gepropageer word (Lynn, 2001, intyds). Christene verbrand die HP-boeke in hulle besit omdat hulle oortuig is van die anti-christelike waardes in die reeks (Seltzer, 2002, intyds), 'n vastyd van drie dae is gereël vir die dae voor die vyfde boek gepubliseer is (Swart, 2003, intyds), en voortydige profesie en interpretasie van die anti-christelike betekenis en simboliek van die feniks word elektronies versprei (Van Wyk, 2003, intyds).

Dit is interessant om daarvan kennis te neem dat die mense wat betrokke is by die Wicca-beweging en dus heksery aktief beoefen (Cesnur, 2003, intyds; Robinson, 2001, intyds) nie self baie beïndruk is met Rowling se uitbeelding van hekse nie (Glidewell, 2001, intyds). Hulle meen dat sy dit oppervlakkig en onakkuraat uitbeeld (McVeigh 2002: 213; Schäufele, 2002, intyds).

Wat die waarde- en beoordelingsdilemma ingewikkelder maak, is die feit dat die bekende jeug-letterkundige Jack Zipes (2001: 170–189) daarvan oortuig is dat die HP-reeks bloot 'n massa-kulturele verskynsel is sonder werklik intrinsieke letterkundige waarde. Zipes meen dat die verkope van die boeke veroorsaak word deur die materialisme van die 21ste-eeuse verbruikersamelewing. Verder word dit volgens hom aangevuur deur die *rags-to-riches*-mite wat die persoonlike lewe van die skrywer omgee, sowel as die suksesvolle uitbeelding van Harry as 'n postmoderne *wiz-kid*. Die feit dat die eerste uitgawe van die reeks, *Harry Potter and the sorcerer's stone* (Rowling, 1997), deur verskeie uitgewers verwerp is voordat Bloomsbury in Londen dit wel uitgegee het sonder om ooit die sukses daarvan te kon voorspel, maak volgens Zipes deel uit van die ongelooflike sukses van die Harry Potter-verskynsel wat as risiko begin het. Hy meen ook dat die vreemde kontroversie vanuit konserwatiewe kringe dieselfde uitwerking op die samelewing het as wat dikwels die geval met sensuur is, naamlik dat dit veroorsaak dat mense juis wil lees wát dit is wat in die ban gedoen word. Hierdie siening van Zipes is in ooreenstemming met outeur Anthony Holden se beskrywing van die HP-reeks: "*Disney cartoons written in words, no more ...*" (Cowell, 2000, intyds).

Oor die jongste boek wat in 2003 verskyn het (Rowling, 2003) beweert skoolbibliotekaresse en remediërende opvoeder Glenda Irvine (2003: 80) dat dié boek se reikwydte op 'n emosionele en verstandelike vlak "*bo die vuurmaakplek van selfs die mees begaafde jong leser*" is en dat die meeste lesers dit maar net lees om hulle ouers tevrede te stel. Verder meen sy dat die boek (met sy 766 bladsye) vervelig is en sy bevraagteken dit of die hele Potter-verskynsel werklik daartoe bydra dat jong leerders met begrip lees. Volgens haar kan die meeste kinders jonger as tien jaar nie tussen feit en fantasie onderskei nie omdat die twee helftes van 'n kind se brein op daardie stadium nog nie verbind is nie. Die kern van Irvine se resensie stem dus ooreen met wat Zipes (2001) beweert, naamlik dat die verskynsel slegs 'n nuwe konvensionele verbruikerskommoditeit is.

Vrae wat dus by menige opvoeder in die onderrig van Afrikaans ontstaan, is of die HP-reeks geskik is om in die klassituasie gebruik te word, of dit voorgeskryf kan word vir leerders van Afrikaans as hooftaal, en vir watter ouderdom dit geskik sou wees. Verder ontstaan die vraag hoekom die reeks juis in Afrikaans voorgeskryf moet word as daar reeds plaaslik soveel goeie

kwaliteit Afrikaanse jeugboeke is. Die vertaler Janie Oosthuysen, wat in 2002 deur die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vereer is met 'n toekening vir haar vertaling van die HP-boeke (2002, intyds), verskaf hiervoor 'n eenvoudige antwoord in haar uitspraak in hierdie verband: “*En sê nou hulle is nie lus om dit in Engels te lees nie?*” (2002, intyds).

In 'n poging om bogenoemde vrae te beantwoord, fokus hierdie artikel op enkele kriteria wat kan bydra tot die keuse van tekste in die onderrig van Afrikaanse jeugletterkunde. Die artikel integreer ook die werk van genoemde studente.

2. Kriteria vir gebruik van Harry Potter-boeke in die onderrig van Afrikaans

In 'n poging om antwoorde te kry op die vrae wat in die inleiding genoem is, word in hierdie artikel gekonsentreer op enkele ekstrasieke kriteria wat volgens Van der Merwe en Viljoen (1998: 195) betrekking het op dinge buite die teks. Dit is belangrik dat opvoeders daarvan bewus is dat sodanige ekstrasieke kriteria nie met die estetiese sfeer van die teks te make het nie. Dit impliseer dus 'n mate van subjektiwiteit (Nodelman, 1992: 169) omdat dit dikwels berus op die (persoonlike) waardes en doelwitte van die leser. Hierdie kriteria sluit aan by die instrumentalistiese siening van literêre evaluering (Van der Merwe & Viljoen, 1998: 204–5) en is van toepassing op die instrumentele nut of waarde wat die teks inhou. In hierdie geval gaan dit om die voordele/nadele wat dit vir die opvoedkundige terrein van die samelewing inhou.

Bornman (1982: 56) som die destydse Transvaalse Onderwysdepartement se kriteria vir voorgeskrewe werke op in akademiese, opvoedkundige, sosiale en praktiese kriteria. Rossouw (1972: 50) se kriteria sluit baie nou daarby aan as sy krities kyk na die letterkundige, opvoedkundige en sosiale waarde van voorgeskrewe boeke. Esterhuyse ken hoë prioriteit toe aan die waarde van kultuur en godsdiens, 'n universele moraliteit, die insluiting van die hele Afrikaanse spraakgemeenskap en ruimte vir goeie sowel as populêre letterkunde (Strydom, 1987: 31). Segers vereis dat voorgeskrewe werke moet voldoen aan die eise van nuwigheid, effek en vormgewing (Bosman, 1987: 57). Bosman en Malan (1987: 6–9) bespreek 'n volledige en bruikbare stel kriteria wat aansluit by dié van Wissing en Johl (1995: 171–2) se argument dat die onderstaande sake belangrik is by die voorskryf van boeke op skoolvlak:

- die leeservaring moet genotvol wees;
- die affektiewe domein van die leser moet aangespreek word;
- jeugtekste moet literêre waarde hê;
- beide Suid-Afrikaanse en wêreldletterkunde behoort ingesluit te word;
- die tekste moet kritiese denke stimuleer en die leerder lei tot die maak van morele keuses;
- die voorgeskrewe tekste moet leerders se emosies, intellek en verbeelding betrek; en
- die tekste moenie op morele en/of religieuse gronde aanstootlik wees nie.

Die opspoor en bespreking van waardes in die HP-reeks is 'n subjektiewe saak en sal afhang van die leser se verwysingsraamwerk. Om hierdie rede moet daarteen gewaak word dat die ekstrasieke kriteria in die lees van die reeks nie oordryf word nie. Die opvoeder moet steeds toesien dat die teks eerstens vir plesier binne 'n estetiese sfeer gelees word alvorens dieper gedelf word vir temas en moraliteit. Nodelman (1992: 60–1) meen dat hierdie manier om gapings in die teks in te vul saamhang met die leser se eie kontekstuele veronderstellings. Dit is dus eintlik 'n persoonlike interpretasie waarmee die leser soek na logiese samehange om betekenis te *skep*; eerder as wat dit 'n leesstrategie is waarmee die leser betekenis *ontdek*. Ter ondersteuning van sy

argument, noem Nodelman voorbeelde van hoe psigo-analitiese, jungiaanse, marxistiese en feministiese lesers simbole en waarhede van hulle eie sienings in tekste aantref, en hy meen “*even for interpreters the tales are wish-fulfillment fantasies*” (1992: 169).

Ten einde leerders se lees- en leervermoë in die middelskoolfasies te ondersteun, behoort opvoeders seker te maak dat die leerders betekenis konstrueer, omtrent hulleself en ander leer, strategies lees en die aksie van lees as genotvol ervaar (Farnan, 1996). Hierdie doelwit kan bereik word deur eerstens seker te maak dat gekose jeugtekste lesergerig is.

Lesergerigheid

Die resepsie-estetika stel die leser sentraal in die literêre kommunikasieproses. Strydom (1987: 32) meld die belangrikheid van letterkunde om die leser se verwysingshorison te verbreed. Ook De Jong is van mening dat doeltreffende literatuuronderrig die uitbouing van die leserhorison in aanmerking moet neem (Malan, 1983: 58). Segers voer aan dat die wyse waarop letterkunde onderrig word soveel moontlik moet inspeel op die leser se nuwe verwagtingspatroon wat hoofsaaklik deur die massamedia beïnvloed word (1984: 259). Verder meen dié outeur dat letterkunde-onderrig nie langer beperk moet word tot die literatuur van die kanon nie, maar dat sodanige onderrig uitgebrei moet word tot alle fiktiewe tekste. Combrink (1992: 18) sluit hierby aan as sy sê dat elke teks wat bestudeer word, tot die verruiming van die leser se verwysingsraamwerk moet bydra.

Verschuren wil hê dat die ervaringswerklikheid van die leser en sy behoeftes ’n groter rol moet speel in die beplanning van letterkunde-onderrig (Bosman, 1987: 45). Ook Slabbert meen dat tekste vir lesers uit hulle perspektief en behoeftes gekies behoort te word as die opvoeder werklik iets vir Afrikaans wil doen (1990: 19). Die teks moet dus pas by die leser se ouderdom, agtergrond, voorkeur, probleme en belangstellings.

In genoemde leesondersoek deur aspirant-opvoeders is bevind dat die karakters in die HP-reeks ooreenkom met die kenmerke van kinders in puberteit en jeugdiges in vroeë adolessensie. Dit is dus een van die redes waarom dit gepas sal wees as voorgeskrewe letterkundige teks vir leerders in graad 7 tot 9.

Nadat hierdie onderwysstudente in ’n groepsgebesprek idees uitgeruil het oor die verskillende behoeftes van leerders in hul puberteits- en vroeë adolessensiejare (Pienaar, 1976; Snyman, 1987; Ghesquiere, 1993; Neal, 2001), is bevind dat die literêre karakter, Harry Potter, net soos enige ander kind, sekere behoeftes openbaar. Die bevrediging van hierdie behoeftes of die gebrek aan bevrediging bepaal hoe ’n kind by die lewe en die vereistes daarvan gaan aanpas. In Harry se geval was dit vir hom ’n aanpassing om deur sy streng oom en tante grootgemaak te word en om op 11-jarige ouderdom uit te vind dat sy ouers nie in ’n motorongeluk dood is nie, maar vermoor is, en dat hy ’n toenaar is en na Hogwarts, die skool vir heksery en towerkuns, moet gaan.

Kinders se verbeeldingskrag help hulle om boeke hulle eie te maak en met die boek, die karakters en gebeure daarin te identifiseer, en sodoende word daardie ervaring as’t ware die kinders se eie lewensondervinding. Die HP-reeksboek as literêre teks is dus van betekenis vir ’n kind, want dit het diepte wat die kind help om sy behoeftes te vervul en aan te pas by sy lewe en omstandighede.

’n Kind het behoefte aan materiële en emosionele sekuriteit en moet leer hoe om die vernietiging daarvan te kan verwerk. Harry vind materiële sekuriteit in die onsigbaarheidsmantel wat hy van sy pa geërf het, omdat dit al is wat hy van sy pa het. Hy vind hierdie sekuriteit ook in sy besem, ’n geskenk van die skoolhoof, Dompeldorius, ’n goeie vriend van hom en sy ouers. Harry verloor egter ’n deel van hierdie sekuriteit toe sy besem in ’n Kwiddiekwedstryd vernietig

word. Sy hantering van die situasie kan kinders inspireer en help om soortgelyke situasies te verwerk.

Harry se emosionele sekuriteit lê in sy verhouding met sy vriende, Ron, Hermien en Hagrid, en sy peetpa, Sirius Swardt. Hy moet egter saamlewe met die feit dat omstandighede veroorsaak dat hy nie die werklike emosionele sekuriteit van sy peetpa kan ervaar nie. Nes enige kind in die puberteitsfase het Harry ook 'n behoefte aan geestelike sekuriteit, 'n geloof in iets groter en magtiger as hy. Vir hom is dit die geloof dat, alhoewel sy ouers dood is, hulle liefde vir hom oor hom waak en hom in gevaarlike situasies beskerm.

Kinders verstaan Harry se ongelukkige toestand by sy oom en tante se huis en ontwikkel 'n gevoel van jammerte vir hom. Deur te lees wat in ander gesinne se huislike omstandighede gebeur, soos Harry wat nie liefde en ondersteuning van sy familie ontvang nie, ontwikkel kinders 'n begrip van meegevoel vir kinders wat uit ongelukkige of gebroke huise kom.

Verder het kinders 'n behoefte daaraan om 'n eie plek en identiteit te hê, met ander woorde om deur hulle omgewing, ouderdomsgroep, vriendekring en skool aanvaar te word. Harry se behoefte hier word bevredig deur die aanvaarding wat hy ontvang van sy span, Huis Griffindor, deur sy spanlede wat saam met hom in die Kwiddiekspan speel en sy vriende en opvoeders. In spansport word die drang na prestasie en selfgelyding bevredig en daarom openbaar Harry dieselfde behoeftes as die kinders om ons en in ons skole.

Ook intellektuele sekuriteit is een van die behoeftes van leerders op hierdie skoolvlak. Hulle begin vreugde vind in stokperdjies waar hulle met hulle hande kan werk of dinge kan versamel en lees waardeur hulle inligting kan versamel. 'n Reeksboek soos HP kan ook in hierdie verband 'n ryk bron van inligting word.

Die jeug ervaar 'n groot behoefte aan belewing van die avontuurlike. Hulle soek dus sensasionele, spannende situasies, gevaar en risiko's. Daar is ook 'n belangstelling in vreemde lande en ontdekkingsreise. Die HP-reeksboek neem die leser saam met Harry na avontuurlike situasies wat kinders se behoefte aan avontuur bevredig. Die vreemdheid van die towerwêreld en die ontdekkings wat Harry in hierdie wêreld maak, help die leser om hom in hierdie avonture uit te leef, wat ook 'n prikkel tot skeppende aktiwiteit kan wees.

Die jeugdige wat nie in die fisiese wêreld uiting vind vir sy avontuurdrang nie, voel dikwels verveeld en het 'n behoefte aan ontspanning. Kinders lees dus vir ontspanning, maar afwisseling in verskillende soort boeke is belangrik. Opvoeders moet gevolglik daarop let dat leerders nie net deur die HP-reeksboek vasgevang word nie, maar ander boeke ook sal lees. De Chazal (2000: 19) beveel in hierdie verband aan dat leerders aangemoedig kan word om werke van C.S. Lewis en Tolkien te lees as hulle agterkom dat fantasie hulle fassineer. Op hierdie manier kan hulle dus met wêreldliteratuur in aanraking kom.

Jong leerders moet leer om hulle eie standpunte vanuit 'n waardestelsel te motiveer. Dit is nodig dat jongmense leer om self te dink en self te beoordeel, want kollektiewe denke maak die ontwikkeling van 'n vrye outonome persoonlikheid onmoontlik. Om hierdie rede kan die ontginning van lewenswaardes in die HP-reeksboek daartoe bydra dat die jeugdige saam met Harry worstel om tot volwassenheid te groei. Die ontginning van die sin en betekenis van die lewe help die kind om sy eie waardestelsel en 'n waardige en aanvaarbare selfbeeld te ontwikkel.

Behalwe dat voorgeskrewe tekste lesergerig behoort te wees, is die interaksie tussen leser en teks belangrik, omdat letterkunde 'n bepaalde effek op die leser kan hê.

Interaksie tussen leser en teks

Bosman en Malan beskou die interaksie tussen leser en teks as van sentrale belang in die onderrig- en opvoedingsgebeure (1987: 7). Dit beteken dat daar byvoorbeeld genoeg oop plekke moet wees sodat dit voortdurend deur die leser ingevul moet word sonder dat dit hom frustrer (Bosman & Malan, 1987: 7). Combrink sluit hierby aan en sê as die oop plekke in 'n teks te min is, raak die leser verveeld met die verhaal omdat hy nie voldoende aktiefskeppend betrokke by die teks is nie (1990b: 222). Verder is tekste met oop plekke kreatiewe tekste, want dit daag die leser uit om deel te neem en betekenis te gee aan die teks.

Omdat die interaksie tussen leser en teks, eerder as die geïsoleerde teks, die studie-objek van die letterkunde-onderrig behoort te wees, meen Combrink dat elke leser se unieke respons gerespekteer moet word (1990a: 194). Ook Stocker bepleit reeds in die tagtigerjare vrye interpretasiemoontlikhede naas die sterk inhoudsgerigte maatstawwe wat in leerplanne oorheers (Bosman & Malan, 1987: 133). Rosenblatt beweer dat literêre tekste ervarings voorsien, nie net kennis nie (Combrink, 1990a: 194). Daarom is die leser se rol nooit passief nie. Dit is eerder 'n transaksie tussen leser en teks; dit betrek die leser rasioneel, emosioneel en eties (Combrink, 1990a: 194). Die rede waarom elke leser se ervaring van 'n teks uniek is, is omdat elke leser 'n unieke samestelling het, sowel as 'n verwysingsraamwerk en verwagtingshorison wat van ander s'n verskil. Jauss (in Combrink, 1990a: 195) gebruik die term *verwagtingshorison* om daarmee te verwys na die stel kulturele, etiese en literêre verwagtings en kriteria wat lesers gebruik om literêre tekste te beoordeel. Die vraag is of die teks versoenbaar is met die leser se verwagtingshorison.

In 'n responsgerigte letterkunde-onderrigmodel maak Lemmer (1988: 272) die opmerking dat 'n onderrigprogram in die primêre en laer sekondêre skoolfase (lees: Intermediêre en Seniorfase in Suid-Afrika) behoort te begin by die leerders se belangstellings en response om leesmotivering te bevorder. In hierdie verband kan verwys word na opvoeder en bibliotekaresse Ruth Nicola se opmerking dat dit lyk of seuns deur die HP-reeks van nie-fiksie na fiksie, en kinders van rekenaarskerms na boeke weggelok word, en ouers en kinders vir die eerste keer in 'n lang tyd weer kommunikeer oor boeke en morele, universele sake (2001: 747).

Nicola maak in haar resensie melding van haar ervaring met die response van verskeie leerders in Suid-Afrika (2001). Sy meen dat jonger leerders dalk nie die subtiële sosiale kommentaar en diepte en kompleksiteit in name en mitologiese karakters in die HP-reeks raaksien en verstaan nie. Ook dink Nicola dat leerders in Suid-Afrika nie soveel praktiese kennis van die privaatskoolkonteks in Engeland dra nie en miskien ook nie so bekend is met fantasie as genre nie, maar dat die inhoud van die reeks tog tot die gemiddelde leerder spreek. In haar navorsing word melding gemaak van verskeie Suid-Afrikaanse leerders se (positiewe) response, hoe hulle die verhaal ervaar, hoe hulle die verhaal sou verander as hulle die outeur was, met watter ander boeke die reeks vergelykbaar is en wat hulle voorspel het gaan gebeur. Hierdie response toon duidelike ooreenkoms met dié wat opgeteken is deur Sahni van leerders in Indië en sal waarskynlik met dié van leerders wêreldwyd ooreenstem (2001).

Uit die voorafgaande is dit duidelik dat die interaksie tussen leser en teks veroorsaak dat die opvoeder van Afrikaans geïnteresseerd behoort te wees in die volgende ekstrinsieke kriterium, naamlik die funksionaliteit van letterkunde-onderrig en die mate waarin die jeugteks bydra tot die opvoedingsproses.

Funksionaliteit in die opvoedingsproses

Die doel van hierdie kriterium is om vas te stel of die letterkundige teks die potensiaal het om funksioneel te wees; om dus 'n daadwerklike effek op die leser te hê. Om doeltreffende letterkunde-onderrig te bewerkstellig, is dit daarom ook nodig dat die opvoeder sal sorg dat die keuse van voorgeskrewe werke sal bydra tot die leerder se begeleiding tot volwassenheid. Voorskryfpaneel behoort hulle te vergewis van die effek van die literêre teks op die leser. Bosman en Malan betreur dit dat min leerders die literatuur in sy volle geskakeerdheid leer ken “*as profesie, as ontleedmes, as stimulus tot medeskeppende denke, as toetssteen vir eie en gemeenskapswaardes, as 'n bron van intellektuele avontuur maar ook ontspanning en vermaak ... en dit alles binne 'n konteks wat hulle eie lewenswêreld intiem raak*” (1987: 5).

Daar kan baie meer met letterkunde-onderrig bereik word as om kennis oor die letterkunde self te vermeerder. Lesers se mensekennis kan uitgebrei word, deurdat hulle kan leer om waardering vir ander se standpunte te hê, omdat literatuur dikwels met konflik en oplossings vir daardie konflik werk. Verder kan lesers by skrywers leer om presies en keurig te formuleer. Bosman en Malan sê in hierdie verband: “*Volwassenheid, ontvoogding en ruimheid van gees word deur die literatuurstudie bevorder*” (1987: 13).

Omdat die lees van HP-boeke vir die kind hoofsaaklik ontspanning bied, is hy nie daarvan bewus dat hy intellektueel ontwikkel, emosioneel groei (omdat hy saam lag en huil) en kreatief skeppend besig is nie. Die identifikasieproses word by die jeugdige bevorder deurdat lees 'n verdedigingsmeganisme kan wees – wie beangs is, kan sy angs beperk deur hom met Harry, Ron of Hermien te vereenselwig. Dit kan dui op 'n proses waartydens begerenswaardige gedrag oorgeneem word (De Waal, 1996: 22), en op dié wyse kan die HP-boeke klaarheid skep in die komplekse gevoelswêreld van die kind, en vir hom modelle bied.

Lees is 'n tydverdryf waarmee verveling afgeweer word en 'n problematiese realiteit ontsnap word. Dit is veral aan avontuur- en fantasieverhale dat daar 'n ontvlugtingsfunksie toegeken word. Op hierdie wyse kan die spanningsvlak van 'n kind ontlai word. Landman meen: “*Harry Potter ... is 'n fantasie van 'n seuntjie wat na 'n towerwêreld vlug omdat hierdie aardse wêreld hom magteloos maak. In die aardse wêreld word hy gedreig, geslaan en beledig*” (Van Straten, 2001).

Ghesquiere onderskei drie funksies van jeugliteratuur, naamlik die psigologiese, maatskaplike en intellektuele funksies (1993: 113–121).

Die **psigologiese funksies** hou verband met die leser se identifikasieproses waardeur hy insig verwerf in sy eie gevoels- en ervaringswêreld. Dit sluit aan by die opvoedingstaak wat verrig moet word. Rossouw sê dat voorgeskrewe werke vir die leser 'n besieling moet wees en dat dit nooit belemmerend op hom mag inwerk nie: “*in die jare wanneer die kind ... [se] emosionele lewe tot brekens toe gespanne is, kan geskikte literatuur 'n geweldige krag ten goede wees*” (1972: 55). Volgens Hollindale verskaf jeugliteratuur 'n katarsis waarin adolessente 'n emosionele ontlading kan ervaar (1997: 116–32). Zipes stem hiermee saam, maar waarsku daarteen dat dit misbruik kan word om kinders te manipuleer om aan te pas by sosiale kontekste wat hulle potensiaal vir groei beperk (1995: 224).

Die **maatskaplike funksies** behels die sosialiseringproses waardeur die leser waardes en norme aanleer en waardeur kultuuroordrag plaasvind. Die leser word gehelp om te sosialiseer, want hy maak deur die individuele lees van 'n teks keuses sonder die invloed van sy portuurgroep. In die letterkundige werke waaraan die leser blootgestel word, maak hy kennis met die samelewing se vooroordele en gedragspatrone en leer watter rolle hy moet en kan speel. Verder leer hy so sy vryheid, regte en verpligtings ken. Die individu word dus deur die leesaksie begelei om hom as deel van 'n geheel te sien, want

... literature by its very nature is selective and suggests integrations, connections, insights into experience, and values which the individual might not otherwise find for himself. At the best literature confronts the reader with the basic eternal problems of human beings, thus helping the individual to see himself as a part of an ongoing history ...
(Carlsen, in Ghesquiere, 1993: 120).

Letterkunde kan verder die leser in staat stel tot selfbegrip en begrip van ander mense. In 'n wêreld waarin hy rigting moet vind, leer hy ook onderskei tussen wat reg en wat verkeerd is. Rossouw vereis dat boeke voorgeskryf sal word waarin 'n gesonde lewenshouding tot openbaring kom sodat dit tydens die leerder se ontluikende jare 'n vormende invloed op hom kan uitoefen (1972: 54).

Intellektueel kan letterkunde ook die funksie vervul dat dit die leser help om kognitief te ontwikkel. Omdat letterkunde ook 'n informatiewe funksie het, behoort dit by te dra tot die uitbreiding van die leser se kennis. Die leser se analitiese denke behoort verder geoefen te word en die lees van 'n teks moet hom stimuleer om na die samehang of logiese opeenvolging van gebeurtenisse te soek. Sy kreatiwiteit kan aangewakker word deur die proses waardeur hy hom in die lewens van ander inleef, asook die herkenning van motiewe en simbole, taal en styl.

Alhoewel Zipes daarteen waarsku dat fantasie gebruik word as terapie as gevolg van die potensiaal van die katarsismoment daarin (1995: 224), noem Black enkele voorbeelde van leerders wat sy deur middel van die lees van die HP-reeks gehelp het om fisiese, psigiese en sosiale aanpassings in hulle traumatiese omstandighede te maak (2003, elektronies). Deur te identifiseer met die fiktiewe karakters het hierdie leerders geleer om onvoorspelbaarheid en verandering kreatief te verwerk, morele keuses te maak en emosionele probleme te oorkom.

Die Afrikaanssprekende leerder se blootstelling aan die HP-reeks as jeugtekste kan ook help om sy etiese standpunt te ontwikkel deur die ontginning van die probleme van menswees. Die etiese is dikwels die fokuspunt in jeugliteratuur (De Waal, 1996: 23), want die stryd tussen goed en kwaad en die oproep tot verantwoordelikheid en regverdigheid is fundamenteel. Jeugliteratuur dra eksplisiet en implisiet vooroordele, gedragspatrone, norme en waardes oor. Wanneer die literatuur die sosiale aanpassingsproses versnel, is dit volgens De Waal (1996: 23) 'n maatskappybevestigende boek. 'n Voorbeeld van hierdie maatskappybevestigende waardes in die HP-reeks, word aangetref wanneer Harry na die nuwe skool moet gaan en vir die eerste keer in sy lewe ware vriende moet maak.

Saam met Harry Potter word die leser met waardes gekonfronteer: gesinswaardes (dié van die Weasleys), waardes wat met werk en ontspanning te make het – Harry en sy vriende wat hulle tuiswerk moet doen, maar ook lekker dinge saam doen – en waardes ten opsigte van geld en materialisme. Harry se ouers het vir hom baie geld nagelaat, maar hy bestee dit nie aan onnodige goed nie. Daarteenoor staan die Weasleys wat baie arm, maar tog ook baie vrygewig is.

Trites baseer haar bespreking van die HP-reeks op die siening dat jeugliteratuur beïnvloed is deur die Romantiek en daarom fokus op die oorgang tussen kindwees en adolessensie sowel as op karakterontwikkeling (2001, elektronies). Sy sien die HP-reeks as 'n tipiese *Bildungsroman*, en haar tipering word ondersteun deur McVeigh (2002: 201). Trites meen dat al die karakters in die HP-reeks een of ander obsessie met mag het. Van Straten (2001: 16) bevestig die nosie dat die mees intense gevoel wat kinders ervaar, 'n gevoel van magteloosheid in die aangesig van volwassenes en die grootmensewêreld is. Trites toon aan hoe hierdie stryd teen mag gerepresenteer word in die sosialisering van Harry as die protagonis, Hogwarts as 'n tipiese skool in die skoolreeks as genre waarin dit handel oor geïnstusionaliseerde mag en reëls wat die mag bevestig, outoritêre mag van ouers en opvoeders, (ontluikende) seksualiteit wat karakters bemagtig en ontmagtig, die dood en sterflikheid as die grootste vyand van menslike mag (selfs die mag van die antagonis Woldemort) (2001, elektronies).

In ooreenstemming met Trites se siening, meen Van Straten (2001: 17) dat die magiese krag van toordery die allegoriese simbool van mag in die HP-reeks is en dat daar reëls in die towerkragwerklikheid van Hogwarts is, 'n dissipline wat Harry moet leer om te gehoorsaam en wat deel uitmaak van sy vorming en ontwikkeling tot volwassenheid. Hierdie reeks kan 'n waardevolle instrument wees om die hele kwessie van mag en die waardes wat daarmee saamhang, met leerders te bespreek. Die uitdaging waarvoor leerders te staan kom, is om saam met Harry te ontdek en te leer hoe om die mag tot sy beskikking deur dissipline en reëls te gebruik, en dat dit 'n groeiproses is.

In die fasilitering van so 'n klasgesprek oor mag in die HP-reeks, kan gelet word op die metanarratiewe van soortgelyke argetipiese stories wat oor menslike toestande of eienskappe handel, soos bespreek deur Lankshear en Knobel (2001, elektronies). Hulle noem die stryd tussen goed en kwaad, die oorwinning van die sterkes en magtiges deur die swakkes en weerloses, so ook humanistiese metanarratiewe oor die Moggels en elwe se persoonlike en emosionele sekuriteit, die welsyn van kwesbare groepe en individue.

Binnendyk en Schonert-Reichl voer aan dat die HP-reeks 'n leerder se behoefte aan 'n storie met morele sekuriteit vervul, en dat die morele narratiewe in die verhale bydra tot die leerder se etiese ontwikkeling (2002: 197). Hulle meen die waardes wat in die boeke na vore kom, is die geveg tussen goed en kwaad, die belangrikheid van spanwerk, die gevolge van oortredings en antisosiale gedrag, individuele en kollektiewe morele verantwoordelikheid en die gelykheid van die geslagte. Dat manlik en vroulik gelyk uitgebeeld word in die reeks, word egter betwyfel deur Trites (2001) en Van Straten (2001).

In die HP-reeks word die kind se verbeelding gestimuleer en die verstand geoefen deur die soeke na die onderliggende samehang en logika tussen verskillende elemente. Die HP-tekste laat die leser wonder oor die aard van die karakters, die ruimtes, en die motiewe wat 'n intrige of verrassingslot onderlê. Clark meen dat die tekste daarin slaag om denke te stimuleer en nuwe vrae te genereer, want "Rowling is good at those twists in the tale, those extra subplots and subtexts that keep the reader, at whatever age, guessing and reading on to find out what happens" (2001, elektronies). Al die boeke vereis dat die protagonis (en by implikasie die leser) probleme en raaisels eksplisiet en implisiet moet oplos, om subtile en versteekte riglyne (clues) te volg en afleidings te maak. Clark toon met voorbeelde aan hoe selfs die bedreiging van die bose Woldemort en die snedige Malfoy en sy vriende se mag deurgaans deur middel van retoriese vrae en humor gerelativeer word (2001, elektronies).

Deur middel van kreatiewe onderrigstrategieë (Flack, 1997) kan opvoeders leerders bewus maak van die spel met name, woorde en morfeme in die HP-reeks in Afrikaans (sien Nilsen & Nilsen, 2002, elektronies, vir voorbeelde hiervan in die Engelse tekste). 'n Potter-glossarium op 'n Nederlandse webwerf (www.home.hccnet.nl/h.kip/encyclopedie/index.html) kan leerders in die senior fase uitdaag om die glossarium in Afrikaans te vertaal en te vergelyk met die vertalings deur Janie Oosthuysen. Beide hierdie aktiwiteite kan die leerders intellektueel stimuleer en kritiese taalgevoeligheid aanmoedig.

Die doel van die derde kriterium was om vas te stel of die letterkundige jeugteks die potensiaal het om funksioneel te wees en om 'n daadwerklike effek op die leser te hê. Om doeltreffende letterkunde-onderrig te bewerkstellig, is dit verder nodig dat die opvoeder sal sorg dat die keuse van die HP-reeks as voorgeskrewe tekste sal bydra tot die proses waarin die leerder begelei word tot volwassenheid.

2.4 Bydrae tot die kwaliteit van die opvoedingsproses

By die onderrig en opvoeding in die literatuur is daar volgens Bosman en Malan van 'n deurlopende opvoedingsproses sprake (1987: 6). Gedeeltes van hierdie proses kan nie in isolasie beskou word nie. Roodt sluit hierby aan as hy sê dat letterkunde nie net struktuur gee aan 'n mense se emosies of jou kennis uitbrei nie, maar dat dit jou ook moet pantser teen die lewe (1991: 120). Volgens hom is die mees gebalanseerde en die suksesvolste mense blywende lesers. Die bespreking van die inhoud van verhale, gedigte en dramas by uitstek kan die geleentheid bied tot beïnvloeding en opvoeding.

Vir Van Wyk Louw is die vraag of die voorgeskrewe werk toelaat dat die “oorgang van natuur- tot kultuurmens” moontlik gemaak word, of dit die “troebel en vormlose drifte van die jeugdige uitsuiwer en gestalte gee” (Rossouw, 1972: 3). Castiello (Du Plessis, 1973: 139) sluit hierby aan as hy sê:

Alles wat mooi en goed en waar is, moet altyd, en besonder by die jeugd, met lustgevoelens geassosieer word. En onder lustgevoelens versta ik niet alleen de zinnelijke, maar ook de hogere gevoelens die een onmiddellijke reaksie sijn van onze intellektuele ziel op erkende waardes.

Letterkunde wat onderrig word, moet ook voldoen aan hierdie vereiste dat daar van die “sinnelike” gegroei kan word tot die estetiese en etiese waardes.

Bosman bespreek Westra se beskouing dat dit die einddoel van (letterkunde)-onderrig is om sover moontlik 'n afgeronde en volledige mens voor te berei om sy plek in die samelewing vol te staan (1987: 66). Du Plessis wil hê dat die letterkundige werk die potensiaal moet hê om die leser as totaliteit te betrek, dit wil sê as denkende, voelende en willende wese (1973: 143). Stories kan daartoe bydra dat leerders betekenis vind in hulle lewens en 'n begeerte ontwikkel om goed te wees. In ooreenstemming met hierdie argument meen Kilpatrick (1993: 24):

... one of the simplest but most important things we can do to encourage character development in youngsters is to acquaint them with stories ... that can give them a common reference point and supply them with a stock of good examples ...

In 'n poging om die vraag te beantwoord hoe die HP-reeks bydra tot die leerders se ontwikkeling en begrip van die lewe, bespreek Binnendyk en Schonert-Reichl Rowling se stories as morele narratiewe, en klassifiseer die karakters in die reeks in fases van morele ontwikkeling volgens Kohlberg se kognitiewe-ontwikkelingsteorie van morele denke (2002). Hiervolgens sien hulle die huiself Dobbie as uitbeelding van Fase Een, wat gekenmerk word deur heterogene moraliteit of straf- en gehoorsaamheidsoriëntasie. Draco Malfoy verteenwoordig dan 'n Fase Twee-denker, wat 'n individualistiese (egosentriese) en instrumentele doelwitoriëntasie uitbeeld. In die Derde Fase van interpersoonlike samewerkingsoriëntasie, klassifiseer Binnendyk en Schonert-Reichl Harry se betroubare vriend Ron. Hermien verteenwoordig volgens hulle Fase Vier van morele denke wat 'n wet-en-orde-oriëntering uitbeeld, omdat sy die handhawing van die ordelike funksionering en bestaan van die stelsel as geheel beklemtoon. Uiteindelik behoort Harry tot die mees volwasse fase van morele denke, naamlik Fase Vyf, waar sosiale kontrak en intrinsieke regte die basis van oriëntering behels. Hy is dan die een wat soms reëls oortree en sy eie lewe in gevaar stel, omdat hy die voorstander van regverdige prosedures en sosiale en individuele regte is.

As motivering vir die klassifikasie van karakters in Kohlberg (1984) se raamwerk van morele denke, meen Binnendyk en Schonert-Reichl dat opvoeders die HP-reeks in letterkunde-onderrig kan gebruik om met morele opvoeding te integreer, want die reeks bied aan opvoeders geskikte

morele dilemmas op 'n manier wat by die leerders se fases van morele denke pas (2002: 199). Hiermee stem Neal (2001: 181–190) saam as sy aantoon hoe die HP-reeks gebruik kan word om jong adolessente te begelei in hul morele ontwikkeling.

Behalwe dat voorgeskrewe werke lesergerig en funksioneel moet wees in die leser se proses van volwassewording, behoort dit ook moontlik te wees om die onderrig van die HP-reeks te integreer in die literêre kommunikasieproses.

2.5 Kommunikatiewe potensiaal

Bosman en Malan erken dat die literêre teks in eie reg die belangrikste komponent in onderrig en opvoeding bly, maar hulle sê dat dit nie in onderrigbeplanning los van die totale literêre kommunikasiesituasie gesien behoort te word nie (1987: 6). Daar moet in ag geneem word dat daar deurgaans sprake is van 'n ingewikkelde aantal kodesistelsels waarin die sender- en ontvangerskodes naas dié van die literêre boodskap van groot belang is. Om die literêre kommunikasieproses te ontgin, kan leerders die gedig "Soektog van die eenhoorn" van Martjie Bosman (De Vries, 1997: 2) lees en 'n vergelyking tref tussen die gedig en die uitbeelding van die Verbode Woud. Verder kan die leerders 'n bewaringsplakkaat maak waarin gepleit word vir die beskerming van eenhorings, of 'n voorbladartikel vir Die Daaglikse Profeet skryf oor aanvalle op eenhorings in die woud.

Combrink bepleit 'n temagerigte, integrerende onderrigprogram wat geleentheid bied vir die hantering van universele probleme en vrae, wat deur die literêre werk gestimuleer kan word (1992: 18). Schroenn stem hiermee saam as hy sê: "*In an integrated approach ... many language activities can be generated from literature study. The language experience of literature study promotes pupils' language competence*" (Bosman & Malan, 1987: 131).

Wat die literêre kommunikasieproses betref, word die skrywer en die leser as gelyke vennote gesien en hulle bly afhanklik van mekaar. Waar die skrywer hoofsaaklik in beheer is van die skeppingsproses, is die leser met die hulp van die opvoeder meer in beheer van die resepsieproses. Die een kan nie sonder die ander bestaan nie en staan met mekaar in 'n literêre transaksie. Hierdie kommunikatiewe transaksie vind plaas wanneer leerders kontak maak met emosies en ervarings wat hulle met die teks het, en gevolglik betekenis konstrueer en response skep (Goforth & Spillman, 1994).

Die kommunikatiewe benadering wil wegbeweeg van letterkunde-onderrig waar die opvoeder en ander deskundiges (bv. die kritikus of resesent) se strukturalistiese evaluering van die teks beskou word as die enigste korrekte antwoord (Du Plessis, 1993; Van der Berg, 1993). Die lees van die teks word dus gesien as 'n probleemoplossende handeling. Op hierdie manier word die lees van letterkundige tekste en die onderrig daarvan vir die leerder toeganklik en interessant gemaak. In die ontwikkeling en strukturering van die leerder se response kan gebruik gemaak word van kreatiewe onderrigstrategieë volgens die Meervoudige Intelligensie-teorie (soos geformuleer deur Gardner, 1997, en bespreek deur Van den Berg, 2002). Hiervolgens kan leerders plakkaat ontwerp om die Kwiddiekwedstryd of Hogwarts te adverteer en bekend te stel, die rol vertolk van 'n kulkunstenaar, 'n temalied vir die film komponeer, 'n eie nuwe sportsoort ontwerp wat magiese elemente bevat, inligting oor die natuur en geografiese omgewing van Hogwarts navors, en onderhoude voer met jongmense en opvoeders oor hulle menings oor die HP-reeks.

Die responsbenadering is 'n tweerigting-kommunikasieproses waarin die leser herskeppend reageer op die skrywer se weergawe van 'n bepaalde siening. Die hoofmomente van hierdie proses is luister/lees, nadenke, bespreking en integrerende aktiwiteite. 'n Voorbeeld van 'n aktiwiteit waar die HP-reeks in 'n geïntegreerde letterkunde-onderrigmodel die leser lei tot selfinsig en

kommunikasie oor die teks word aangetref wanneer die leerders dagboekinskrywings moet maak deur hulself met Harry te assosieer en dan uit sy oogpunt te vertel hoe hy eerstens die Dursley-gesin en sy lewe daar as buitestander ervaar. Tweedens kan Harry se ervaring van Hogwarts meet eersgenoemde ervaring gekontrasteer word ten opsigte van die respek wat hy ervaar. Die affektiewe dimensie van die leser is die vertrekpunt, waarna deur teksstudie beweeg word na die kognitiewe domein.

'n Belangrike onderrigmiddel is die leesjoernaal waarin responsverslaggewing opgeteken word. Na aanleiding van Berger (1996) se voorbeelde van responsvrae kan leerders gestimuleer word om die onderstaande vrae aangaande die HP-reeks in hulle leesjoernale te beantwoord:

- Watter veranderinge het jy opgemerk in die persoonlikheid van Harry as protagonis? Het jy enige klem op 'n voorwerp of sekondêre karakter gesien wat later in die storie belangrik blyk te wees? Sien jy enige herhalende patrone in die boek? Kan jy enige betekenis heg aan die titels van die hoofstukke? Wat is ongewoon aan die boek se begin of einde?
- Watter van die karakters se besluite bevraagteken jy? Het Rowling 'n realistiese uitbeelding van Hogwarts gegee in die boeke? Dink jy dat gebeure in die outeur se lewe die skryf van die boek beïnvloed het?
- Watter dele van die boek laat jou bang, geïrriteerd, jammer, gefrustreer of angstig voel? Voel jy anders oor karakters of situasies in die tweede boek as wat jy in die eerste boek gevoel het? Wat het jou gevoelens verander? Is jy lus om die volgende boek te lees?
- Herinner enigiets in die boek jou aan iets uit jou eie ervaring, 'n film, 'n TV-program, 'n lied, of 'n ander boek wat jy al gelees het? Bespreek hierdie intertekstuele verhoudings.

Nadat die leerder 'n HP-teks gelees het, kan daar dus geleentheid gegee word dat hy kan identifiseer met karakters, waardeur hy sy eie gevoelens kan ontdek. Die karakters se ervarings word vergelyk met sy eie lewe en daar word 'n bespreking gehou oor die regverdiging van 'n bepaalde karakter se optrede (vergelyk ook die bespreking aangaande morele ontwikkeling, punt 2.4 van die artikel). Belangrik is ook die verwagtingshorison wat die titel skep. In die proses word die leser met sy eie en ander se houdings en vooroordele gekonfronteer. Visuele geleentheid kan bevorder word deur die voorblaaie van die HP-boeke en ook -films as agtergrondinligting te integreer. Hier kan gelet word op visuele konvensies, filmtegnieke en -terminologie, sowel as die doel en inhoud van resensies. Daar kan bespiegel word oor moontlike ander optredes van karakters en wat die uiteinde daarvan sou wees, en ook die verskil tussen die boeke en die films.

Die leerder kan verder ook kommunikatief betrek word by beide die teksresepsie (lees en luister) en hulle eie teksproduksie (praat en skryf [vergelyk Bruti, 1999, elektronies]). Combrink meen dat die leser binne die literêre kommunikasiesituasie nie 'n passiewe ontvanger van 'n volledig geformuleerde betekenis en teksinterpretasie is nie (1990a: 194). Hy is egter volledig betekenisgewend, aktief betrokke by die literêre materiaal. Hierdie aspek kan sinvol gerealiseer word deur die leerders 'n eie wapen- of lewenskild te laat ontwerp na aanleiding van die leuse en skild van Hogwarts op die titelblad van Harry Potter en die towenaar se steen (Rowling, 2000a). Deur middel van 'n geheime skrifspelletjie kan leerders briefies ontwerp om met mekaar te kommunikeer asof dit deur Harry, Ron en Hermien geskryf is. So ook kan leerders hulle eie HP-speletjies en advertensies ontwerp om hulle produkte te bemark.

Omdat elke leerder binne 'n spesifieke kultuur leef, is dit ook nodig dat opvoeders wat die HP-reeks as voorgeskrewe letterkundige jeugtekste gebruik, die leerders moet begelei in hulle kontekstuele oriëntasie.

2.6 Kontekstuele oriëntasie

Stocker beveel aan dat letterkundige tekste altyd binne 'n bepaalde konteks bestudeer moet word en hy meen verder dat 'n sin vir konteks nou saamhang met algemene "Landeskunde" (kultuurkunde, gemeenskapsgeskiedenis en algemene geskiedenis wat 'n beter beeld van die tydgenootlike toneel moet bied) (Bosman & Malan, 1987: 133). Vir die letterkunde-onderrigssituasie behels dit dat leerders blootgestel moet word aan tekste waar karakters vanuit die verskillende kultuurgroepe met mekaar in interaksie kom om te worstel met basiese lewensnorme sodat hulle mekaar se "morele pariteit" daardeur kan beleef (Strydom, 1987: 29). Hierdie siening sluit aan by Segers se voorstel dat letterkunde-onderrig kontemporêr en probleemgerig moet wees (1984: 263). Hiervolgens kan afgelei word dat leerders nie beskerm moet word teen negatiewe invloede wat in literêre tekste mag voorkom nie, maar dat hulle juis deur die letterkunde voorberei moet word op die werklikhede van die volwasse lewe – die letterkundige jeugteks kan dus 'n uitdaging aan die leerder bied.

Huck maak die stelling dat daar onderliggend aan "groot" fantasiewerke meestal 'n metaforiese kommentaar op die samelewing op daardie betrokke tydperk is (1976: 256). Dit sluit aan by wat Combrink vereis, naamlik dat 'n letterkunde-program geleentheid moet bied vir die hantering van universele probleme en vrae. Sy sien letterkunde as 'n "weergawe van menslike ervaring, op alle vlakke, met talle nuanses, in verskillende tye en op verskillende plekke. Só maak die leerders kennis met die geskiedenis van die mens: met sy gedagtes, vreugde en pyn deur die eeue. Indirek word die leerders ook blootgestel aan die wyer kultuurwêreld en raak kultureel geletterd" (1992: 18).

Volgens De Waal bestaan daar 'n simbiotiese verhouding tussen kultuur en onderwys (1996: 3). Behalwe dat daar in Suid-Afrika sedert 1994 'n nuwe perspektief en beleid van multikulturalisme is, word taal (en daarom letterkunde-onderrig) erken as 'n kernmerker van kulturele identiteit in mikro- en makroverband. Tog kan die makrokultuur wat in Suid-Afrika heers steeds beskou word as Westers-georiënteerd. Dit is binne hierdie konteks van onpersoonlike video- en rekenaarspeletjies, Nintendo's, mikroskopies en elektronika (Ballard, 2000, elektronies) wat die fiktiewe Harry Potter as weeskind tradisionele waardes van morele moed, vergifnis (Schäufele, 2002, intyds), eerlikheid, beskeidenheid, mededeelsaamheid en eenvoud (Beck, 2002, elektronies) in 'n tegnologiese en elektroniese wêreld bevestig.

In 'n bespreking van die kontekstuele oriëntasie in die HP-reeks beweer Ostling (2003) dat lesers wel deur hierdie reeks weggeleek word van hulle rekenaarspeletjies en blootgestel word aan Rowling se geheime, misterieuse resep en vermoë om die menslike behoefte aan verwondering te bevredig. Maar eintlik is Ostling se hele argument dat die sukses van HP-reeks gebaseer is op leerders wat leef in 'n werklikheid van Westerse moderniteit, waar alles op kousaliteit berus. Selfs die magiese dinge en gebeure in Hogwarts is rasioneel en tegnologies verklaarbaar. Ook die townenaars en hekse in die HP-reeks neem deel aan die gees van kapitalisme en verbruikerseconomie wat in die Westerse kultuur heers. Schäufele noem dit 'n alternatiewe tegnologie (2002, intyds). Hiervolgens meen Ostling (2003: 13):

... child readers, used to the cut-throat competition of pre-teen consumerism, where playground prestige comes with the possession of the most recent model Gameboy (or, indeed, the most recent volume in the Harry Potter series) can sympathize ...

Oor die donker magte van die antagonis Woldemort, maak Ostling die uitspraak dat sy magte nie soseer tegnologies verklaarbaar is nie, maar tot psigologiese oorsake gereduseer kan word waar werklik diaboliese magte na vore kom en dooies bonatuurlike kragte in die materiële werklikheid

besit (2003: 14–15). Ostling maak hier ook die opmerking dat Rowling telkens die magiese gebeure verduidelik en verklaar, waarmee die verwondering verlore gaan. Harry en sy vriende hanteer die magiese as 'n verbruikersitem en die outeur neutraliseer telkens die transformasionele potensiaal daarvan deur 'n intelligente verklaring te verskaf. Die HP-reeks voer dus nie werklik die leser mee in 'n (verlore) wêreld van verwondering soos ander fantasiewerke nie; die reeks is bloot 'n sekulêre blyk daarvan dat sulke tye vir altyd verby is – indien dit ooit bestaan het. Harry Potter se magiese elemente bewys dus dat verwondering gestandaardiseer is en 'n kommoditeit van die 21ste eeuse verbruikersamelewing geword het (Ostling, 2003: 3,16).

Lankshear en Knobel se bespreking van die HP-reeks stem ooreen met bostaande siening van Ostling dat die boeke 'n filosofie van tegnologie binne 'n modernistiese raamwerk is (2001, elektronies). Hulle meen dat Rowling die empiriese realiteit direk verwerp, 'n houding wat 'n hoeksteen van die modernistiese projek is. Voorbeelde wat genoem word, is die humanistiese en morele metanarratiewe, binêre opposisies tussen Moggels en towenaars, voor- en agteruitgang, goed en kwaad, en 'n populasie van gesentreerde historiese onderdane en agente. Tog, in teenstelling met Ostling se argument, meen Lankshear en Knobel (2001, elektronies):

... against the tendency of positivistic scientism to explain all cause and effect relations in quantifiable and observable terms, Rowling promotes mystery and inexplicability within her technological universe ...

Fountain (2000, intyds) beskou die reeks as simptome van 'n kultuur wat in die rigting van 'n post-Christelike okkulte kosmologie met magiese en mitiese figure beweeg. Hierdie beskouing word ondersteun deur Meyer (2000, intyds) wat self by heksery en astrologie betrokke was. Ook Montenegro (2000: 8–15) wat vir jare 'n astroloog was en by die okkulte betrokke was, toon aan in watter mate die reeks die okkulte verheerlik. Verder meen Montenegro dat besorgde Christenouers die boeke as 'n instrument kan gebruik om hulle te begelei en toe te rus om die toenemende aanvaarding van die okkulte in ons kultuur te leer onderskei en hanteer. Laasgenoemde siening sluit aan by De Chazal (2000: 19) en Neal (2001: 145–163) se argument dat ouers (lees: opvoeders) deur middel van die boeke daartoe kan bydra dat kinders leer om krities te dink oor hulle verhouding met die wêreld en konteks waarin hulle leef. De Chazal (2000: 19) verwys ook na die outeur G.K. Chesterson wat hom daarop beroep het dat sy reis na die Christelike geloof begin het met fantasieverhale wat hom geleer het die wêreld is “precious but puzzling, coherent but mysterious, full of unseen connections and decisive truths”.

Wat onderwys en opvoeding betref, meen Lankshear en Knobel (2001, elektronies) dat die HP-reeks 'n alternatiewe visie van 'n onderwyskultuur bied wat verder reik as die (huidige verabsoluttering van) effektiewe stelsels, aanleer van gedekontekstualiseerde vaardighede en verwerwing van kennis. Leerders by Hogwarts word opgevoed in 'n lewenswyse waar dissipline en wysheid heers (soos gepersonifieer deur professor Dompeldorius). Onderwys by Hogarths het dus etiese en kulturele doelwitte met 'n toekomspektief wat wyer strek as funksionalistiese informasie, nano-, en bio-tegnisisme; 'n tegnologiese wêreld waar persoonlike verantwoordelikheid 'n waarde is.

3. Slotopmerkings

Die konstruksie van betekenis in die HP-tekste en kommunikasie van eie response is belangrik in die opvoedingsproses, omdat die leerder daardeur meer van homself en ander leer. Volwassenes het dikwels voorbehoude in verband met die lees en onderrig van fantasie (Goforth & Spillman, 1994: 7), omdat hulle vrees dat kinders nie kan onderskei tussen die reële en die fantasie-

werklikhede nie, dat kinders hierdeur die werklikheid ontvlug, en dat fantasieverhale sal veroorsaak dat kinders patologiese vrese en gedrag ontwikkel.

Leerders behoort egter aan hierdie soort literatuur blootgestel behoort te word, omdat hulle wel 'n vermoë het om te onderskei tussen werklikheid en fantasie. Hulle beleef dikwels die fantasiewerklikheid meer ordelik as die werklikheid omdat hulle weet dat dit nie deel van hulle eie werklikheid is nie. Dit kan ook wees dat realistiese genres en die massamedia meer skadelik as fantasie is vir die ontwikkeling van kinders se indrukke.

Die slotsom van hierdie artikel is dat dit enersyds 'n gebrek aan kennis van die fantasiegenre is (Nicola, 2001: 748), en andersyds 'n vrees vir die onbekende (Schäufele, 2002 intyds), wat veroorsaak dat ekstremistiese groepe aanspraak daarop maak dat die HP-reeks satanisties is. Vanuit opvoedkundige oogpunt kan opvoeders net daarby baat om kennis te neem van al die ekstrasieke kriteria waaraan hierdie reeks gemeet kan word. Ouers en opvoeders wat Afrikaans onderrig kan, deur te aanvaar dat dit 'n realiteit is dat leerders hierdie boeke lees, daarvan 'n leer- en ontwikkelingsgeleentheid maak deur gesprekke oor die estetiese en morele essensies daarvan te fasiliteer en leerders die kans te gee om hulle ervaring van en respons op die tekste te kommunikeer (Greeff, intyds). Deur die HP-reeks word kinders aan 'n konsep van die bese blootgestel op 'n wyse wat baie meer gesofistikeerd en genuanseerd is as dié van video's, rekenaarspeletjies en films (Liston, 2003, intyds) en waar die keuse ondubbelsinnig vir die goeie is (Neal, 2001: 189).

Stocker beveel aan dat daar 'n versigtige begeleiding van die pragmatiese na die estetiese (kulturele) vaardigheid van die leerder moet wees (Bosman & Malan, 1987: 133). Om hierdie begeleiding te fasiliteer, sal daar in die opvolgartikel **“Harry Potter (II): Intertekstualiteit en literêre genres in die reeks”** gelet word op die literêre waarde van die HP-reeks.

Bronnelys

- Associated Press. 2000. Rowling gets honorary degree [Intyds], 23 November. Beskikbaar: www.cesnur.org/recens/potter [2003, 29 Augustus].
- Ballard, S.B. 2000. Thoughts on Harry Potter: Wizardry, good and evil. *Anglican Theological Review*, 82(1). [Elektronies]. Beskikbaar: EbsoHost Academic Search Premier. AN 02913151.
- Beck, B. 2002. The sunny side of life: Harry Potter, K-Pax, Bandits, and the forces of good in a wicked world. *Multicultural Perspectives*, 4(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbsoHost Academic Search Premier. AN 6895029.
- Berger, L. 1996. Reader response journals: You make the meaning ... and how. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 39(5): 380–385.
- Binnendyk, L. & Schonert-Reichl, K.A. 2002. Harry Potter and moral development in pre-adolescent children. *Journal of Moral Education* 31(2): 195–201.
- Black, S. 2003. *Harry Potter*: A magical prescription for just about anyone. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46(7). [Elektronies]. Beskikbaar: EbsoHost Academic Search Premier. AN 9374024.
- Bornman, R.Z.J. 1982. 'n Pedagogiese besinning oor die keuse van Afrikaanse voorgeskrewe werke vir skoolgebruik. M.Ed.-verhandeling. Universiteit van Suid-Afrika, Pretoria.
- Bosman, M. 1987. *Die hoërskoolleerling as leser*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Bosman, M. & Malan, C. 1987. *Die beplanning van onderrig in die Suid-Afrikaanse letterkunde*. Pretoria: Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing.
- Bruti, S. 1999. Approaching writing skills through fairy tales. *TESL Journal* 5(11). [Elektronies]. Beskikbaar: www.iteslj.org [2002, 13 Desember].

- CESNUR (Center for Studies on New Religion). 2003. A Christian reflection on the "New Age". *The Vatican document on the New Age* [Intyds], 3 Februarie. Beskikbaar: www.cesnur.org [2003, 26 Julie].
- Clark, L. 2001. What is it about Harry Potter? *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44(8). [Elektronies]. Beskikbaar: EbsoHost Academic Search Premier. AN 4385768.
- Combrink, L. 1990a. Die rol van die leser in die literêre kommunikasiesituasie. *Die Unie* 86(7): 194–195.
- Combrink, L. 1990b. Die rol van die leser in die literêre kommunikasiesituasie. *Die Unie* 86(8): 222–223.
- Combrink, L. 1992. Die literêre teks as vertrekpunt vir temagerigte en integreernde literatuuronderrig. *Tydskrif vir Taalonderrig* 26(3): 17–37.
- Cowell, A. 2000. *Harry Potter frenzy continues* [Intyds]. Beskikbaar: www.nytimes.com/library [2000, 12 Julie].
- De Chazal, M. 2000. Potty about Harry – can we really find any virtue on a broomstick? *Today*, Oktober/November: 18–19.
- De Jong, M. 1983. 'n Kritiese beskouing van die standverskille tussen teks en leser, veral by literatuuronderrig, in C. Malan (red.). *Letterkunde en leser*. Durban: Butterworth. 43–64. De Vries, A. 1997. *Nuwe stemme 1*. Kaapstad: Tafelberg.
- De Waal, A. 1996. Die ACTAG-dokument: 'n perspektief op literatuuronderrig in die multikulturele Afrikaanse T2-klas. *Dubbelfluit* 2(2): 1–31.
- Du Plessis, J.N.S. 1973. *Letterkunde as opvoedingsmiddel vanuit fundamenteel-pedagogiese perspektief*. M.Ed.-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch, Stellenbosch.
- Du Plessis, P.A. 1993. 'n Teoretiese raamwerk en die toepassing van 'n kommunikatiewe benadering tot letterkunde-onderrig na aanleiding van Karel Schoeman se *By Fakkellig*. Ongepubliseerde M.A.-verhandeling, Universiteit van Natal, Pietermaritzburg.
- Farnan, N. 1996. Connecting adolescents and reading: Goals at the middle level. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 39(6): 436–445.
- Flack, J. 1997. *From the land of enchantment. Creative teaching with fairy tales*. Colorado: Teacher Ideas Press.
- Fountain, J. 2000. *Harry Potter and the future of Europe* [Intyds]. Beskikbaar: www.relay-network.org [2003, 26 Julie].
- Gardner, H. 1997. *The disciplined mind*. New York: Simon & Schuster.
- Ghesquiere, R. 1993. *Het verschijnsel jeugdliteratuur*. Leuven: Acco.
- Glidewell, J. 2001. Wiccans are not all that wild about Harry Potter. *St. Petersburg Times* [Intyds], 16 November. Beskikbaar: www.cesnur.org [2003, 24 Julie].
- Goforth, F.S. & Spillman, C.V. 1994. *Using folk literature in the classroom: Encouraging children to read and write*. Phoenix, Arizona: Oryx Press.
- Greeff, M. s.d. *Harry Potter net 'n herrie?* [Intyds]. Beskikbaar: www.nuwevoorligter.co.za/artikel10110.asp. [2003, 15 Oktober].
- Hollindale, P. 1997. *Signs of childness in children's books*. Stroud: Thimble Press.
- Huck, C.S. 1976. *Children's literature in the elementary school*. New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Irvine, G. 2003. Mamma, ek het 766 bladsye gelees! (resensie). *Insig*, Augustus: 80.
- Kilpatrick, W. 1993. The moral power of good stories. *American Educator*, Somer: 24–35.
- Kohlberg, L. 1984. Essays in moral development. Vol. II. *The Psychology of moral development*. San Francisco: Harper & Row.
- Lankshear, C. & Knobel, M. 2001. Harry Potter (resensie). *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 44(7). [Elektronies]. Beskikbaar: EbsoHost Academic Search Premier. AN 4252300.
- Lategan, L. 2001. Die herrie oor Harry: J.K. Rowling en die Potter-mania. *Free State Libraries*, Januarie–Maart: 17–19.

- Lemmer, A. 1988. Children's responses to literature, in I. Cilliers (red.). *Op weg na begrip. Kinderliteratuur vir Suider-Afrika*. Kaapstad: Maskew Miller Longman. 272–289.
- Liston, B. 2003. US religious attacks muted as new Potter book lands. *Reuters* [Intyds], 18 Junie. Beskikbaar: www.cesnur.org/2003/potter [2003, 29 Augustus].
- Lynn, R. 2002. *Harry Potter*, e-pos aan E. Kruger [Intyds], 7 Desember. Beskikbaar: ekruger@sun.ac.za.
- Malan, C. 1983. *Letterkunde en leser*. Durban: Butterworth.
- McVeigh, D. 2002. Is Harry Potter Christian? *Renascence* 54(3): 197–214.
- Meyer, D.J. 2000. *The truth about "Harry Potter" before it hits South Africa* [Intyds]. Beskikbaar: www.lasttrumpetministries.org [2002, 13 Desember].
- Montenegro, M. 2000. What's wrong with Harry Potter? *Joy!*, Oktober: 8–15.
- Neal, C. 2001. *What's a Christian to do with Harry Potter?* Colorado: Waterbrook.
- Nicola, R. 2001. Returning to reading with Harry Potter. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8): 747–750.
- Nilsen, A.P. & Nilsen, D.L.F. 2002. Lessons in the teaching of vocabulary from September 11 and Harry Potter. *Journal of Adolescent & Adult Literacy* 46(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbsoHost Academic Search Premier. AN 7707804.
- Nodelman, P. 1992. *The pleasures of children's literature*. New York: Longman.
- Oosthuysen, J. 2002. *Onderhoud met Jaco Jacobs* [Intyds]. Beskikbaar: www.storiewerf.co.za [2003, 2 Augustus].
- Ostling, M. 2003. Harry Potter and the disenchantment of the world. *Journal of Contemporary Religion* 18(1): 3–23.
- Pienaar, L. 1976. *Die kind en sy literatuur*. Kaapstad: HAUM.
- Robinson, B.A. 2001. *Are all witches equal? Harry Potter and public confusion about witches* [Intyds]. Beskikbaar: www.religioustolerance.org [2003, 2 Augustus].
- Roodt, P.H. 1991. Oor literatuuronderrig en Verlore paradijs. *Tydskrif vir Letterkunde* 30(2): 127–132.
- Rossouw, E. 1972. *Literatuuronderwys in Afrikaans op hoërskoolvlak*. M.A.-verhandeling, Universiteit van Natal, Pietermaritzburg.
- Rowling, J.K. 1997. *Harry Potter and the philosopher's stone*. Londen: Bloomsbury.
- Rowling, J.K. 2000a. *Harry Potter en die toewenaar se steen*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Rowling, J.K. 2000b. *Harry Potter en die kamer van geheimenisse*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Rowling, J.K. 2000c. *Harry Potter en die gevangene van Azkaban*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Rowling, J.K. 2001. *Harry Potter en die beker vol vuur*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Rowling, J.K. 2003. *Harry Potter en die orde van die feniks*. Kaapstad: Human & Rousseau.
- Sahni, U. 2001. The Harry Potter phenomenon. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*, 44(8): 750–752.
- Schäufele, S. 2002. *Harry Potter or his accusers: which is the enemy?* [Intyds]. Beskikbaar: www.cesnur.org [2003, 24 Julie].
- Segers, R.T. 1984. Op zoek naar een nieuwe vorm van literatuuronderwijs: De horizontale methode. *Spektator*, 13(4): 6–265.
- Seltzer, R. 2002. *Potter book burning was misguided*. *El Paso Times* [Intyds], 4 Januarie. Beskikbaar: www.cesnur.org [2003, 24 Julie].
- Slabbert, H. le R. 1990. Rondom Om laaste te kan lag (Pirow Bekker). *Klasgids* 25(4): 16–22.
- Snyman, L. 1987. *Die jeugboek*. Pretoria: Qualitas.
- Steenberg, E. 1991. Die kinderkyker of -leser en die bose. *Klasgids*, Augustus: 69–71.
- Strydom, P.J.L. 1987. Die onderrig van Afrikaans in 'n multikulturele gemeenskap: 'n herkontekstualisering van inhoud. *Tydskrif vir Taalonderrig* 21(3): 23–35.

- Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns, Die. *Bekronings 2002* [Intyds]. Beskikbaar: www.akademie.co.za. [2003, 2 Augustus].
- Swart, E. 2003. *Die realiteite van Harry Potter*, e-pos aan E. Kruger [Intyds], 18 Junie. Beskikbaar: ekruger@sun.ac.za.
- Trites, R.S. 2001. The Harry Potter novels as a test case for adolescent literature. *Style* 35(3). [Elektronies]. Beskikbaar: EbsoHost Academic Search Premier. AN 5962824.
- Van den Berg, G. 2002. Taalonderrig en die teorie van meervoudige intelligensie. *Tydskrif vir Taalonderrig* 36(3&4): 233–245.
- Van der Berg, D.Z. 1993. *Elsa Joubert: 'n kommunikatiewe benadering*. Ph.D.-proefskrif, Universiteit van Natal, Pietermaritzburg.
- Van der Merwe, C.N. & Viljoen, H. 1998. *Alkant olifant. 'n Inleiding tot die literatuurwetenskap*. Pretoria: J.L. van Schaik.
- Van Straten, C. 2001. A final word on Potter. *Cape Librarian*, Julie/Augustus: 16–17.
- Van Wyk, D. 2003. *The phoenix*, e-pos aan E. Kruger [Intyds], 17 Junie. Beskikbaar: ekruger@sun.ac.za.
- Winfield, N. 2003. Vatican backs Harry Potter. *Associated Press* [Intyds], 4 Februarie. Beskikbaar: www.cesnur.org/2003/potter [2003, 29 Augustus].
- Wissing, L. & Johl, R. 1995. How to choose books for reading when the choice is ours. *Tydskrif vir Taalonderrig* 29(3): 171–177.
- Zipes, J. 1995. *Creative storytelling*. New York: Routledge.
- Zipes, J. 2001. *Sticks and stones. The troublesome success of children's literature from Slovenly Peter to Harry Potter*. New York: Routledge.

Die insigte en idees van die B.Ed. III en IV-, sowel as die Nagraadse Onderwysstudente gedurende 2001–2002 aan die Universiteit van Stellenbosch oor die onderrig van die *Harry Potter*-reeks word met dank en waardering erken.

Estelle Kruger Departement Didaktiek Fakulteit Opvoedkunde Universiteit van Stellenbosch 2003 ekruger@sun.ac.za
