

Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit

C van der Vyver

 **orcid.org/0000-0003-1347-9471**

Proefskrif voorgelê ter nakoming vir die graad *Philosophiae*
Doctor in Kurrikulumontwikkeling aan die Noordwes-Universiteit

Promotor: Prof C Nel

Gradeplegtigheid: Julie 2018

Studentenommer: 20486758

VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat die werk vervat in hierdie proefskrif, my eie oorspronklike werk is en dat ek dit nie voorheen, in geheel of gedeeltelik, by enige universiteit ingedien het vir 'n graad nie.

A handwritten signature in black ink, appearing to be 'M. J. van der Merwe', written in a cursive style. Below the signature is the word 'Handtekening' in a standard black font.

Handtekening

23 November 2017

DANKBETUIGINGS

Ek dank U Hemelse Vader vir die droom in U eie hart wat U aan my toevertrou het. Dankie dat U die onuitputlike bron van krag, wysheid, gesondheid en geleenthede is. Hierdie studie spreek van U genade.

Ek betuig my opregte dank aan die volgende persone en instansies:

- My studieleier, prof. Carisma Nel, vir haar bekwame leiding, insig, geduld en oop deur.
- Vir dr. Elize Vos en Ronél van Oort vir hulle professionele insette.
- Die Ferdinand Postma Biblioteek vir onbaatsugtige hulp en bekwame ondersteuning ten opsigte van die opspoor van bronne.
- Mev. C van der Walt vir die professionele taalversorging van die proefskrif.
- Mev. S van Biljon vir die tegniese versorging.
- Dr. CP van der Vyver en mev. A. Coetzee, vir die versorging van die bibliografie.
- Vir die NWU vir finansiële ondersteuning asook die geleentheid om hierdie navorsing te kon uitvoer.
- Vir Die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns vir die finansiële bydrae om hierdie navorsing te kon voltooi.
- My deelnemers, julle was en bly die as waarom hierdie navorsing draai. Ek het gedink dat ek vir julle iets uit hierdie navorsing sou kon gee, maar ek dink dit was op die ou einde ek wat die meeste ontvang het. Julle het vir my 'n nuwe bril opgesit waardeur ek nou na die lewe kyk. Julle laat my veral elke dag nuut dink oor dankbaarheid en waaroor die lewe werklik gaan.
- My gesin, Corné, Nelco, Merwe en Carli, vir julle geduld, liefde, ondersteuning en aanmoediging in die tydperk wat ek die navorsing onderneem het.
- Nelco en Carli, dankie dat julle my regterhande was in die Karoo met die insameling van die data.

Vir my hartsense: Die Deelnemers, Corné, Nelco, Merwe en Carli.

Vir my ma, Roline, omdat sy altyd verder wou studeer, maar dit haar nooit beskore was nie.

Vir my pa, Schalk, omdat hy vir my bid.

VOORWOORD

Die volledige data wat met hierdie studie ingesamel is, is uiteengesit in Bylae AA tot Z. Die data word as sensitief en konfidensieel beskou. Indien die leser voel dat die aanhalings uit die data, veral in Hoofstuk 4, nie voldoende is nie, kan die leser aansoek doen by die NWU Institusionele Navorsing Etiek Regulatoriese Komitee (NWU-INERK) om die data te bekom.

Die etiekklaringsnommer vir hierdie data is : NWU 00449-15-A2.

Kontakbesonderhede vir NWU-INERK: Tel. (018 299 4849)

E-posadres: Ethics@nwu.ac.za

OPSOMMING

Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit

Sleutelwoorde: aksienavorsing, gemeenskap, identiteit, Photovoice, storievertellingmetodes, storievertel(ling), taalgemeenskap, skoolgemeenskap, vennootskap.

Die navorser het 'n bruingemeenskap in die Wes-Kaap waargeneem wat gebuk gaan onder 'n negatiewe identiteit veroorsaak deur armoede en al die sosio-ekonomiese probleme rakende armoede, soos beleef deur heelwat gemeenskappe in Suid-Afrika. Dit was nodig vir die deelnemers aan hierdie studie om opnuut na te dink oor hul eie belevinge van die storie oor hulleself, want hulle is en word die storie wat hulle vertel. Indien dit dan moontlik is om hul identiteit deur middel van hul stories (taal) bloot te lê kan veral die positiewe uit hul eie stories (taal) op die voorgrond tree om hierdie gemeenskap se identiteit daardeur te versterk.

Die probleemvraag wat in hierdie studie ondersoek is, was: Hoe kan storievertelling as onderrigstrategie aangewend word ter versterking van gemeenskapsidentiteit?

Daar is gepoog om die primêre doel van hierdie studie te bereik deur middel van die volgende sekondêre doelstellings wat vir die studie gestel is, naamlik (1) om die samehang vas te stel tussen identiteit en 'n bepaalde gemeenskap se stories; (2) om vas te stel hoe hierdie stories as strategie aangewend kan word om die negatiewe identiteit van 'n die bepaalde gemeenskap bloot te lê; (3) om vas te stel hoe storievertelling as strategie aangewend kan word om 'n positiewe identiteit van die gemeenskap te voorskyn te roep; (4) om die bydrae wat storievertelling tot die konstruering van gemeenskapsidentiteit lewer, te bepaal; en (5) om vas te stel hoe storievertelling as onderrigstrategie aangewend kan word om 'n storievertelkultuur te vestig ter versterking van gemeenskapsidentiteit.

'n Kwalitatiewe navorsingsmetodologie is gevolg deur gebruik te maak van PALAR (Participatory Action Learning and Action Research). Die lewensverhale van die deelnemers is volgens hierdie metodologie aan die hand van, onderhoudvoering Photovoice-aktiwiteite, joernaalinskrywings asook die navorser se waarnemings wat deur middel van veldnotas opgeteken is, ingesamel. Die ingesamelde data is geanaliseer deur gebruik te maak van die sagtewareprogram ATLAS.ti™. Die resultate is ooreenkomstig die studie se doelstellings bespreek in 'n poging om die navorsing so volledig moontlik uit die bevindinge te beantwoord.

Die resultate soos verkry uit die literatuurstudie en die empiriese ondersoek is in ag geneem by die implementering van storievertelling as onderrigstrategie.

- Die samehang tussen identiteit en 'n bepaalde gemeenskap se stories:
Daar bestaan 'n samehang tussen die identiteit van die deelnemer en die konteks(te) waarin die stories van 'n gemeenskap gekonstrueer word.

Die storievertellings geskied deur die deelnemer(s) self en uit die storievertellings kan die deelnemer(s) se ervarings afgelei word asook dié van die individu se interaksies in die mikro-sisteem.

Die mesosisteem behels die verhouding tussen die mikrosisteme in die individu se lewe, en uit die vertellings kon afgelei word dat gebeure wat die individu ervaar, die individu se verhouding met ander rolspelers beïnvloed.

Indien storievertelling in 'n bepaalde mikrosisteem ontwikkel word, kan storievertelling as oplossing dien waar sosiale probleme soos armoede 'n invloed op die individue uitoefen.

In die ekosisteem waar 'n skakel bestaan tussen die konteks waarin die individu geen aktiewe rol speel nie, en die konteks waarin hy/sy aktief deelneem, het storievertelling faktore wat individue beïnvloed na vore gebring (byvoorbeeld ouers se werkplek, gesin se sosiale netwerke en die gemeenskap).

Storievertellings het die makrosisteem, die kultuur waarin die individu leef, byvoorbeeld gewoontes, tradisies, die ekonomie, gesondheidsdienste, onderwys en waardes, beskryf.

- Storievertelling as strategie om die negatiewe identiteit van die bepaalde gemeenskap bloot te lê

Daar is bevind dat die individu nie verstaan wie hy/sy is as sy/haar lewe geen storie vorm nie, want stories is nie net iets wat mense vertel nie, maar ook gebeure wat mense beleef het.

Uit die deelnemers se storievertellings het dit duidelik geword dat die gemeenskapslede (deelnemers) afhanklik is van mekaar op materiële sowel as emosionele vlak as gevolg van die gebrokenheid waargeneem uit gesinskonstrukte en armoede (op alle vlakke – materieel en emosioneel), asook die sosio-ekonomiese verval wat armoede meebring.

Die groep wat as entiteit beskou word (gemeenskap) verdryf onsekerheid by die self deur immorele en slegte gebruike voor te skryf.

Deelnemers se storievertellings het die internalisering van simptome (depressie en angs) sowel as die eksternalisering van simptome na vore gebring, onder andere dwelm- en drankmisbruik en seksuele risiko's.

Afwesige ouerlike ondersteuning het 'n aansienlike invloed op die konstruksie van die individu se identiteit, soos bevestig uit die storievertellings van die deelnemers.

- Storievertelling as strategie om positiewe identiteit van 'n gemeenskap op die voorgrond te plaas.

Uit die deelnemers se storievertellings het dit bekend geword dat gebeure en handeling rondom die individu destruktief kan wees, maar mettertyd positief beskou en beleef kan word.

Heelwat van die deelnemers het nie die positiewe elemente in hul lewens herken voordat hulle dit in hul storievertellings gekommunikeer het nie.

Dit is veral die positiewe karaktereenskappe, vermoëns en vaardighede van die deelnemers wat deur hul storievertellings blootgelê word.

Geloof speel in heelwat van die deelnemers se lewens 'n prominente rol, en dien as oplossing vir restourasie. Dit is dan ook veral geloof wat vir hulle insig gee in al die problematiese aspekte van hul lewens. Uit die storievertellings is ook bevind dat die fokus op die individu se geloof moet wees en nie op die individu self nie.

Die deelnemers se drome is deur hul storievertellings openbaar.

Die ryk leksikon waarin hulle hul vertellings oorgedra het, is as deel van hul identiteit geïdentifiseer.

- Die bydrae wat storievertelling tot die konstruksie van gemeenskapsidentiteit lewer, is dat storievertelling openbaar wie die storievertellers is. Wanneer storievertelling die denkpatroon van die gemeenskap op die positiewe rig, kan die gemeenskap hul leefwyse dienoreenkomstig inrig en hul wêreldbeskouing daarvolgens aanpas.

- Storievertelling as onderrigstrategie om 'n storievertelkultuur te vestig ter bevordering van gemeenskapsidentiteit.

Storievertelling beskik oor heelwat eienskappe wat dit as onderrigstrategie geskik maak.

Dat storievertelling as strategie nie in afsondering kan bestaan nie, maar deel moet uitmaak van 'n bestaande strategiese plan van byvoorbeeld die skool.

Dat 'n vennootskap gestig moet word wat op storievertelling as bate fokus,.

Die vestiging van 'n storievertelkultuur kan as onderrigstrategie beskou word wat deur mentors gevolg word. Hierdie mentors moet met omsigtigheid gekies word vir die sukses van die vennootskap sowel as die volhoubaarheid van storievertelling as onderrigstrategie.

SUMMARY

Storytelling as a teaching strategy to strengthen a community's identity

Key words: *action research; community; identity; Photovoice, storytelling methods, storytelling, language community, school community, partnership.*

The researcher observed a coloured community in the Western Cape which is heavily burdened by a negative identity caused by poverty and all the socio-economic problems attached to poverty, as experienced by a large number of communities in South Africa. It was necessary for the participants in this study to reflect anew on their own experiences of their story about themselves, because they are and become the story they tell. Should it then be possible to reveal their identity by means of their stories (language), especially the positive aspects of their own stories (language) can come into prominence to strengthen the identity of this community.

The research question being investigated in this study was: What contribution can storytelling as a teaching strategy make to the construction of community identity?

The researcher sought to reach the primary objective of this study by means of the following secondary objectives as set for this study, namely (1) to determine the relation between identity and the stories of a specific community; (2) to determine how these stories can be applied as a strategy with a view to bring to light the negative identity of the specific community; (3) to determine how storytelling can be applied as a strategy disclose the positive identity of the community; (4) to determine the contribution made by storytelling to the construction of community identity; and (5) to determine how storytelling can be applied as a teaching strategy to establish a storytelling culture with a view to promote community identity.

A qualitative research methodology was followed by using PALAR (Participatory Action Learning and Action Research). The life stories of the participants were collected in accordance with this methodology using interviewing, Photovoice activities, journal entries, observations made by the researcher and recorded by means of field notes. The collected data were analysed using the software program ATLAS.tiTM. The results were discussed in accordance with the objectives of the study in an attempt to answer the research questions from the findings as comprehensively as possible.

The results, as obtained from the literature reviews and the empirical investigation were taken into consideration while implementing storytelling as a teaching strategy.

- The cohesion of identity and the stories of a specific community:
Cohesion exists between the identity of the participant and the context(s) in which the stories of a community are constructed.

The storytelling are presented by the participant(s) themselves and from the stories they tell, the experiences of the participant(s) are deduced as well as those of the individual, in the micro-system.

The meso-system entails the relation between the micro-systems, and it could be gathered that incidences experienced by the individual influence the individual's relationship with other role players

Should storytelling have developed within a specific micro-system, stor-telling can serve as a solution where social problems such as poverty exert influence on the individual.

In the eco-system where a link exists between the context in which the individual plays no active role, and the context in which he/she actively participates, storytelling brought to the fore factors that influence individuals (for instance parents' workplace, family's social networks and the community).

Stories describe the macro-system, the culture in which the individual lives, for instance customs, traditions, the economy, health services, education and values.

- Storytelling as a strategy for exposing the negative identity of the particular community
It was found that the individual does not understand who he/she is if his/her life forms no story, because stories are not simply something people tell, but also incidences people have experienced.

From the participants' storytelling it became clear that the community members (participants) are dependent on one another at material as well as emotional level due to the brokenness observed in family constructs and poverty (at all levels – material and emotional, as well as the socio-economic decay brought about by poverty.

The group that is seen as an entity (community) dissipate uncertainty in the self by practising immoral and bad habits.

Participants' storytelling brought to the fore the internalisation of symptoms (depression and fear) as well as the externalisation of symptom, amongst other drug- and liquor abuse risks.

Absent parental support has an enormous influence on the construction of the individual's identity, as confirmed from the storytelling of the participants.

- Storytelling as a strategy to bring to the fore the positive identity of a community.
From the stories told by the participants it became known that incidents and actions around the individual can be destructive, but can in time be seen and experienced as positive.

A large number of the participants never recognised positive elements in their lives before communicating it in the stories.

It specifically is the positive characteristics, abilities and skills of the participants that are revealed in their storytelling.

Religion plays a prominent role in the lives of quite a number of the participants, and serves as a solution for restoration. It then also especially is religion that gives them insight into all the problematic aspects of their lives. It was also found in the storytelling that the focus should be centred on the individual's religion and not on the individual.

The participants' dreams were revealed by the stories told by them.

The rich lexicon in which they conveyed their stories, was identified as being part of their identity.

- The contribution stories make to community identity is that stories told by individuals reveal who they are. When storytelling directs the community's way of thinking in the direction of the positive, the community can organize their way of living accordingly and adapt their world view according to it.
- Stories told by individuals as a teaching strategy with a view to establish a storytelling culture in the interest of promoting community identity
Storytelling has in its command a number of qualities that make it suitable to be applied as a teaching strategy.

That storytelling as a strategy cannot exist in isolation, but forms part of an existing strategic plan of, for instance, the school.

That a partnership needs to be established that focuses on storytelling as an asset.

The establishment of a storytelling culture can be seen as a teaching strategy mentors can follow. These mentors need to be selected with caution for the partnership to succeed and in the interest of the sustainability of storytelling as a teaching strategy.

INHOUDSOPGAWE

VERKLARING		
DANKBETUIGINGS		ii
VOORWOORD		iii
OPSOMMING		iv
SUMMARY		viii
Lys van Tabele		xxiii
Lys van Figure		xxiv
HOOFSTUK 1	Konseptualisering en probleemstelling	1
1.1	Inleiding en kontekstualisering	1
1.2	Probleemstelling en motivering	2
1.3	Navorsingsvrae	8
1.4	Doelstellings van die studie	9
1.5	Metodologie	9
1.5.1	Literatuurstudie	9
1.5.2	Empiriese ondersoek	10
1.5.2.1	Navorsingsparadigma	10
1.5.2.2	Navorsingsbenadering	11
1.5.2.3	Navorsingsontwerp	11
1.5.2.4	Deelnemers en steekproef	11
1.5.2.5	Data-insamelingsmetodes	12
1.5.2.6	Dokumentering van data	12

1.5.2.7	Data-analise	12
1.5.2.8	Geloofwaardigheid.....	12
1.6	Etiese oorwegings	13
1.7.	Hoofstukindeling	13
HOOFSTUK 2	Literatuuroorsig.....	14
2.1	Inleiding.....	14
2.2	Bronfenbrenner se Ekosistemiese model	14
2.2.1	Die mikrosisteem	16
2.2.2	Die mesosisteem	17
2.2.3	Die ekosisteem	18
2.2.4	Die makrosisteem.....	19
2.2.5	Die kronosisteem.....	19
2.3	Identiteit.....	20
2.3.1	Erikson se Identiteitsteorie.....	23
2.3.2	Marcia se Identiteitsstatus-teorie	24
2.3.3	Sosiale identiteit	27
2.3.4	Religieuse identiteit	30
2.3.5	Narratiewe identiteit.....	32
2.3.6	Inhoudsgebiede of kontekste wat die konstruksie van identiteitstatus beïnvloed	34
2.3.6.1	Belangstellings en stokperdjies.....	35
2.3.6.2	Gewoontes en tradisies	36
2.3.6.3	Waardes	37

2.3.6.4	Verhouding met ouers of primêre versorgers	39
2.3.6.5	Gesinstruktuur.....	40
2.3.6.6	Konteks van omgewing waarin individu grootgeword het	43
2.3.6.6.1	Armoede	43
2.3.6.6.2	Die skoolgemeenskap.....	44
2.3.6.6.3	Taalgemeenskap.....	45
2.4	Storievertelling	47
2.4.1	Storievertelling as onderrigstrategie	51
2.4.1.1	Funksies van storievertelling	54
2.4.1.2	Storievertelling en die brein.....	55
2.4.1.3	Die rol en plek van storievertelling in die kurrikulum	58
2.4.2	Storievertelling as onderrigstrategie om identiteit na vore te bring.....	66
2.5	VENNOOTSKAP	69
2.5.1	Eienskappe van storievertelling wat dit geskik maak as strategie om vennootskap te skep	70
2.5.2	Mentorskap	72
2.5.3	Vennootskap as bate vir inklusiewe onderwys	74
2.6	SAMEVATTING	77
HOOFSTUK 3	Navorsingsontwerp en -metodologie	80
3.1	INLEIDING	80
3.2	NAVORSINGSPARADIGMA.....	80
3.3	NAVORSINGSBENADERING	82
3.4	NAVORSINGSONTWERP	83

3.5	DEELNEMERS EN STEEKPROEF	92
3.5.1	Voorstelling van deelnemers	95
3.6	DATA-INSAMELINGSMETODES EN -PROSEDURES	96
3.6.1	Individuele onderhoude (Siklus 1).....	97
3.6.2	Photovoice (Siklus 2).....	98
3.6.3	Joernaalinskrywings (Siklus 3).....	99
3.6.4	Gemeenskapstories (Siklus 4).....	101
3.7	ROL VAN DIE NAVORSER.....	102
3.8	DATA-ANALISE.....	104
3.8.1	Individuele onderhoude	105
3.8.2	Photovoice.....	106
3.8.3	Joernaalinskrywings	107
3.9	ETIESE OORWEGINGS	109
3.10	GELOOFWAARDIGHEID	111
3.11	SAMEVATTING.....	111
HOOFSTUK 4	Resultate en bevindinge	112
4.1	Inleiding.....	112
4.2	Temas	114
4.2.1	Karaktereienskappe.....	114
4.2.1.1	Vermaner	115
4.2.1.2	Planmaker	115
4.2.1.3	Motiveerder	116
4.2.1.4	Bemoediger	116

4.2.1.5	Depressiwiteit.....	116
4.2.1.6	Bekommernis	117
4.2.1.7	Moedeloosheid.....	117
4.2.1.8	Wantroue	117
4.2.1.9	Selfbejammering	117
4.2.2	Opvoeding.....	118
4.2.2.1	Insig	118
4.2.2.1.1	Selfkennis	120
4.2.2.1.2	Leuen en waarheid.....	120
4.2.2.1.3	Lesse geleer	121
4.2.2.1.4	Vermoëns/vaardighede	122
4.2.2.1.5	Geletterdheid	124
4.2.2.1.6	Kennis en ervaring	125
4.2.2.1.7	Ingeligtheid.....	127
4.2.2.1.8	Vakkeuses in die hoërskool.....	129
4.2.2.1.9	Kompetisie	129
4.2.2.2	Waardes	129
4.2.2.2.1	Gesindheid/Ingesteldheid.....	130
4.2.2.2.2	Goeie maniere	131
4.2.2.2.3	Eiewaarde	132
4.2.2.3	Perspektief.....	132
4.2.2.3.1	Lewenswysheid.....	132
4.2.2.3.2	Persepsie van God.....	133

4.2.2.3.3	Lewensleuse	133
4.2.2.3.4	Siening	134
4.2.2.3.5	Assosiasie	134
4.2.2.3.6	Nuwe perspektief.....	134
4.2.2.4	Prestasies.....	134
4.2.2.4.1	Mylpale behaal	134
4.2.3	Kultuur.....	134
4.2.3.1	Taal (variëteit van Afrikaans)	135
4.2.3.2	Gewoontes	135
4.2.3.2.1	Kulturele tuismedikasie.....	136
4.2.3.2.2	Verkeerde gewoontes.....	136
4.2.3.2.3	Leefwêreld.....	139
4.2.3.2.4	Gesinsbedrywighede	140
4.2.3.3	Sosiaal	141
4.2.4	Geloof.....	141
4.2.4.1	Belangrikste prioriteit	145
4.2.4.2	Restourasie	146
4.2.4.2.1	Pyn.....	147
4.2.4.3	Insig.....	148
4.2.4.4	Roeping.....	150
4.2.4.5	Rigtingwysers	151
4.2.4.6	Lewensveranderde gebeure	152
4.2.4.7	Draaipunt.....	153

4.2.4.8	Oplossing vir probleme	153
4.2.4.9	Lewenswysheid.....	154
4.2.4.10	Persepsie van God.....	154
4.2.4.11	Karaktereienskappe	155
4.2.4.11.1	Hoopvol	155
4.2.4.11.2	Goeie menseverhoudinge.....	155
4.2.4.11.3	Vergenoegdheid	155
4.2.4.11.4	Goeie ingesteldheid.....	156
4.2.4.11.5	Nederigheid	156
4.2.4.12	Redes	157
4.2.4.12.1	Vir oorwinning.....	157
4.2.4.12.2	Vir hoogtepunt	157
4.2.5	Sosiaal	157
4.2.5.1	Vermaak	158
4.2.5.2	Verhoudings.....	164
4.2.5.2.1	Gesinsprofiel	165
4.2.6	Probleme	176
4.2.6.1	Geleenthede	177
4.2.6.1.1	Werkseleentheid	178
4.2.6.1.2	Roeping	180
4.2.6.2	Keuses.....	180
4.2.6.2.1	Slegte keuses	180
4.2.6.3	Verkeerde gewoontes	183

4.2.6.4	Uitdagings	183
4.2.6.4.1	Redes vir uitdaging.....	183
4.2.6.5	Trauma.....	186
4.2.6.5.1	Gevolge van trauma	186
4.2.6.6	Tekorte	188
4.2.6.6.1	Uitsigloosheid	189
4.2.6.6.2	Gebrokenheid.....	189
4.2.6.6.3	Armoede.....	190
4.2.6.7	Emosionele Pyn.....	190
4.2.6.8	Verlies	191
4.2.6.8.1	Dood.....	191
4.2.6.8.2	Verwerping	191
4.2.6.9	Invloed.....	192
4.2.6.9.1	Invloed van negatiewe gebeure	192
4.2.6.9.2	Invloed van maatskaplike verval	194
4.2.6.9.3	Invloed op menswaardigheid	195
4.2.7	Storievertelling.....	204
4.2.7.1	Assosiasie	205
4.2.7.2	Variëteit van Afrikaans.....	209
4.2.7.2.1	Unieke woordgebruik.....	209
4.2.7.2.2	Beeldspraak	212
4.2.7.3	Skep van storie.....	214
4.2.7.4	Titel van storie	215

4.2.7.5	Vaste patroon in verhale	216
4.2.7.6	Betekenisvolle versiering.....	217
4.2.7.7	Probleme ten opsigte van storievertel	218
4.2.7.8	Invloed van storievertelling.....	219
4.2.7.9	Goue draad	224
4.3	Bespreking van resultate.....	226
4.3.1	Wie is ek	226
4.3.1.1	Karaktereienskappe	227
4.3.1.2	Opvoeding.....	227
4.3.1.3	Kultuur	227
4.3.1.4	Geloof	227
4.3.1.5	Sosiaal	228
4.3.1.6	Probleme	229
4.3.1.7	Storievertelling	231
4.3.2	Samevatting.....	232
HOOFSTUK 5	Samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings	234
5.1	INLEIDING	234
5.2	NAVORSINGSDOELWITTE	235
5.2.1	Die samehang tussen identiteit en die bepaalde gemeenskap se stories	235
5.2.2	Storievertelling as strategie om die negatiewe identiteit van die bepaalde gemeenskap bloot te lê.....	240

5.2.3	Storievertelling as strategie om 'n positiewe identiteit van 'n bepaalde gemeenskap bloot te lê	243
5.2.4	Die bydrae wat storievertelling lewer tot die konstruering van gemeenskapsidentiteit.....	246
5.2.5	Storievertelling as onderrigstrategie om 'n storievertelkultuur te vestig ter versterking van gemeenskapsidentiteit.....	248
5.3	GEVOLGTREKKING	253
5.4	AANBEVELINGS VIR DIE INSTELLING VAN STORIEVERTELAKTIWITEITE	254
5.4.1	Vennootskap	255
5.4.2	Mentors	256
5.4.3	Storievertelaktiwiteite.....	256
5.4.4	Volhoubaarheid	257
5.5	AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING.....	258
5.6	TEKORTKOMINGE VAN HIERDIE STUDIE.....	259
5.7	WAARDE VAN STUDIE	261
5.8	SLOTGEDAGTE.....	261
BRONNELYS		264
BYLAAG A	Etieksertifikaat.....	292
BYLAAG B	Inligtingstuk/konfidensialiteit en toestemmingsbrief.....	293
BYLAAG C	Inligtingstuk vir deelnemer en toestemming	300
BYLAAG D	Inligtingstuk/konfidensialiteit en instemming	305
BYLAAG E	Inligtingstuk/konfidensialiteit en instemming	313

BYLAAG F	Konsepvrae vir individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en Photovoice-projek.....319
BYLAAG G	Konsep toestemming vir die onthulling van eienaarskap 322
BYLAAG H:	Facebookinskrywing.....325
BYLAAG DD	Veldnotas.....326
BYLAAG EE	Verklaring van taalversorger 337

Lys van Tabele

Tabel 2.1:	Oorsig van taalvaardighede vir onderrig in Huistaal Grade R-3.....	59
Tabel 2.2:	Inhoud, vaardighede, strategieë en verspreiding van tekste	60
Tabel 2.3:	Verspreiding van tekste	61
Tabel 2.4:	Voorgestelde duur van tekste wat vir mondelinge kommunikasie toegestaan moet word.....	62
Tabel 2.5:	Voorgestelde lengte van mondelinge kommunikasie	62
Tabel 2.6:	Graad 10 onderrigplan	64
Tabel 2.7:	Graad 11 onderrigplan	65
Tabel 3.1:	Voorstelling van die deelnemers	95
Tabel 3.2:	Analiserings van data	104
Tabel 4.1:	Temas geïdentifiseer uit data	114
Tabel 5.1:	Aanbevelings vir verdere aksieplanne	255

Lys van Figure

Figuur 2.1:	Verskillende subsysteme in Bronfenbrenner se ekosistemiese model	16
Figuur 2.2:	Skematiese voorstelling van Marcia se raamwerk wat identiteit kategoriseer	25
Figuur 2.3:	Model vir brongerigte benadering	31
Figuur 2.4	Hoe storievertelling die brein beïnvloed.	57
Figuur 3.1:	Die sikliese proses van aksienavorsing.....	85
Figuur 3.2:	Die integrasie van vier vorme van kennis in PALAR	86
Figuur 3.3:	8 Figuurmodel van projekontwerp en –bestuur	90
Figuur 3.4:	Grafiese voorstelling van groepsamestelling.	94
Figuur 4.1:	Karaktereienskappe	115
Figuur 4.2:	Opvoeding	118
Figuur 4.3:	Kultuur	135
Figuur 4.4:	Geloof	142
Figuur 4.5:	Sosiaal	158
Figuur 4.6:	Probleme	177
Figuur 4.7	Storievertelling.....	204
Figuur 4.8:	Wie is ek	226

HOOFTUK 1

Konseptualisering en probleemstelling



1.1 INLEIDING EN KONTEKSTUALISERING

Die navorser het¹ 'n bruin gemeenskap in 'n spesifieke Wes-Kaapse dorp waargeneem. Dit is nodig om te noem dat daar in hierdie studie na bruinmense verwys word om dieselfde redes wat Le Cordeur (2015:508) aanvoer. Bruin moet nie gesien word as 'n adjektief nie, want nie alle individue wat hulleself as bruinmense beskou se velkleur is bruin nie, sommige is swart, ander wit, ander iets tussenin. Die term bruinmense verwys na al die mense wat voel hulle hoort by die groep mense wat in Engels as die *Coloureds* bekend staan. Bruinmense is hoofsaaklik die produk van manlike Europeërs en vroulike Khoi- en slawevrouens (Le Cordeur: 2015:508) uit die vroegste eeue van Suid-Afrika. Die bruinmense van Suid-Afrika stap al vir meer as drie en 'n halwe eeu die pad van swaarkry, pyn, verwerping en uitsluiting (Le Cordeur, 2015:510) en behoort aan gemeenskappe met talle probleme (Le Cordeur, 2015:507). Tydens apartheid is die meeste bruinmense verskuif vanaf hulle tradisionele woonbuurte na gesegregeerde areas. Bruinmense woon hoofsaaklik in woonbuurte vandag wat veral gekenmerk word vir misdaad, alkoholisme, dwelmmisbruik, bendegegeweld en ander sosiale probleme. Daarom kan daar ook tereg die afleiding gemaak word dat die bruinmense van Suid-Afrika as die stemloses gesien kan word, omdat die meerderheid bruinmense voel dat die huidige regering nie altyd hulle belange konsidereer nie (Anon. 2018).

Die identiteit van die gemeenskap van ondersoek is daarom ook moontlik die produk van armoede wat aanleiding gegee het tot maatskaplike probleme. Die werklikheid en die betekenis wat mense aan hul ervarings heg, word sosiaal gekonstrueer. Hierdie konstruksie beteken dat elke gemeenskap sy eie werklikheid van die gemeenskap opbou – 'n werklikheid waarvan 'n kenner nie 'n objektiewe beskrywing kan formuleer nie (du Plessis, 2000:218, 220). 'n Gemeenskap skep 'n realiteit deur middel van taal binne 'n spesifieke sosiale, historiese en kulturele konteks (Lee, 1996:188). Taal gee betekenis aan belewinge binne 'n gemeenskap

1 Daar sal vervolgens verwys word na hierdie gemeenskap as die gemeenskap van ondersoek.

(von Glasersfeld, 1995:3) en is die uitdrukking van die werklikheid wat plaasvind deur storievertelling of verhale wat in die gemeenskappe ontwikkel.

Met hierdie studie het die navorser stories deur spesifieke metodes (vergelyk paragraaf 1.5) van die deelnemers (gemeenskapslede) gebruik, om sodoende hul vertellings aan te wend om hul identiteit bloot te lê². Die deelnemers van hierdie taalgemeenskap praat oorwegend 'n subvariëteit van Oranjerivier-Afrikaans; daarom kon die taal veral as element van identiteit binne die storievertelling-strategie aangewend word.

1.2 PROBLEEMSTELLING EN MOTIVERING

Die navorsingsvraag wat in hierdie studie ondersoek is: Watter bydrae kan storievertelling as onderrigstrategie tot die konstruksie van gemeenskapsidentiteit lewer?

In Suid-Afrika bestaan daar heelwat gemeenskappe wat gebuk gaan onder 'n negatiewe identiteit (Bakker & Müller, 2010:49-50; de Vries, 2017). In die Wes-Kaap is daar onder andere ook 'n gemeenskap wat armoede en al die maatskaplike probleme wat daarmee gepaard gaan, beleef. Volgens dié gemeenskapsleiers, van die gemeenskap waar die ondersoek gedoen is, is 98% van die gemeenskapslede van staatstoelae afhanklik.

Waardevolle inligting kon bekom word uit die verhale van die Waarheid- en Versoeningskommissie wat stories gebruik het om versoening te bewerkstellig deur belydenisse en vergifnis (Departement van Justisie en Konstitusionele Ontwikkeling, 1998:7). Individue kon genesing en afsluiting vind in die Verenigde State van Amerika nadat hulle hul stories kon vertel van die gebeure rakende 9/11 (Clark, 2011). Hierdie inligting dui daarop dat storievertelling waardevol kan wees. Daarom bestaan die moontlikheid dat 'n verband bestaan tussen die identiteit van 'n gemeenskap en die vertellings van die gemeenskapslede oor hul gemeenskap. Sou dit dan moontlik wees om deur middel van dieselfde stories die gemeenskapsidentiteit bloot te lê en die strategie van storievertelling aan te lê om 'n gemeenskapsidentiteit positief te beïnvloed?

Volgens Joseph (2004:13) is taal en identiteit onlosmaaklik aan mekaar gekoppel omdat taal sentraal staan by die menslike spesie. Die semantiese strukture van verskillende tale (in hierdie geval 'n subvariëteit van Griekwa-Afrikaans) kan fundamenteel onvergelykbaar wees wat meebring dat die manier waarop sprekers van die spesifieke taal dink en optree onvergelykbaar is. Met hierdie beskouing in gedagte kan die afleiding gemaak word dat taal en kultuur so dig verweef is dat taal die aard van 'n mens se denke en gevolglik jou wêreldbeskouing bepaal

2 Die term ontbloot word in hierdie studie gebruik in die konteks van onbedek, bedoelende dat identiteit onbedek is – blootgelê; vir al die belanghebbendes om te herken; sonder verdoeseling.

(Gumperz & Levinson, 1996:2). Die taalgemeenskap van die gemeenskap van ondersoek gebruik byvoorbeeld die woord “zoer” vir ontelbare hoeveelhede. Daar kan daarom geredeneer word dat die inwoners van die gemeenskap van ondersoek byvoorbeeld anders kan dink oor groot hoeveelhede omdat die geolek³ wat hulle praat, meer subtile woorde bevat wat die verskillende vorme van “baie” kan onderskei.

Die definisie van die term:

Geolekte of streekstaal is 'n belangrike draer van die identiteit van die sprekers van 'n gebied. Dit is 'n onlosmaaklike deel van die kulturele erfgoed van die mense van daardie streek. Daar is woorde en uitdrukkings wat net in 'n sekere kontrei bekend is en waarvan die betekenis nie daarbuite geken word nie – daarom behoort dit opgeteken te word. En dit bevat 'n rykdom aan vindingryke taalskeppings wat die sê-krag van Afrikaans verryk (Prinsloo, in Jacobs, 2009:29).

Volgens Taylor (2006:26) bring taal mee dat nuwe verwantskappe met konsepte vorm en daarom moet vertellers dink hoe stories oorgedra kan word, omdat die manier waarop dit geskied, bepaal of individue van buite hulle met die stories kan vereenselwig. Indien daar dan sekere stories in die skoolgemeenskap vertel word, moet dit op so 'n wyse geskied dat die breër gemeenskap hulle daarmee kan vereenselwig en andersom. Indien die breër gemeenskap stories vertel, moet storievertelling op so 'n wyse geskied dat die skoolgemeenskap hulle daarmee kan vereenselwig. Taal ontwikkel die semantiese dimensie wat beteken dat verwerkte taal ons in staat stel om ons op nuwe maniere met kwessies, soos die gemeenskap van ondersoek moet trotseer, te vereenselwig en om met nuwe emosies, doelstellings, verhoudings asook maniere, op kwessies van waarde te reageer (Taylor, 2006:26).

Wanneer die hopeloosheid wat deur die armoedekultuur veroorsaak word, in ag geneem word, het dit nodig geword dat die deelnemers aan hierdie studie opnuut sal dink oor hul eie belewinge van die storie oor hulleself, want hulle is en word die storie wat hulle vertel. Indien dit dan moontlik is om hul identiteit deur middel van hul stories (taal) uit te bring kan veral die positiewe uit hul eie stories (taal) op die voorgrond tree om vir hierdie gemeenskap hoop te gee en sodoende hul identiteit te versterk. Diegene met 'n positiewe identiteit behoort ook 'n beter bydrae tot die samelewing te lewer omdat hulle trots is op wie hulle is. Hulle waardes word met ander woorde nou die positiewe storie waarin hulle glo. Hulle moet gehelp word om hul eie storie te herfraseer sodat hulle deur middel van taal ingelei word tot nuwe betekenis in hul eie konstitutiewe wêreld – die bekende in hul wêreld word dan ampsdraers van hul eiendom wat

3 'n Geolek is die besonderse vorme van taalgebruik wat in sekere (geografiese) streke van 'n land voorkom. Dit is die wisselende taalgebruiksvorme van sprekers soos hulle geografies oor die hele spraakgebied versprei is (Carstens, 2013:286).

nuwe emosionele betekenis vir die gemeenskap tot gevolg kan hê, byvoorbeeld: terwyl hulle voormalige voorwerpe van onwaardigheid was, word hulle nou weens hul eie stories wat hulle herfraseer het, voorwerpe van bewondering. Hul skakeling met ander kan hul beskouing verander sodat hulle dit opnuut en vernuwend sien en sodoende 'n sterk waardesisteem opbou (Taylor, 2006:27).

Hodges (2014), 'n konsultant in storievertelling in die Verenigde Koninkryk, verduidelik dat die nuwe tegnologiese wêreld nuwe stories vereis, maar dat mense slegs na hierdie stories sal luister indien hulle by die storielyn ingesluit word. Dit is daarom belangrik dat leerders van die skoolgemeenskap ingesluit voel by 'n storie wat die gemeenskap van hulleself vertel en andersom. Kreatiewe denke is daarom nodig om maniere te vind waarvolgens mense hul eie stories kan vertel waarin hulle deel uitmaak van die storielyn en noodgedwonge anders oor hul stories kan dink - ou gedagtepatrone te vernuwe en te verander. Soos reeds genoem, vind die narratief van 'n gemeenskap neerslag in hul identiteit. Volgens Links (1989:80) weerspieël die taal van 'n gemeenskap inderdaad die identiteit van die gemeenskap. Links (1989:80) beskryf hoe 'n deelnemer vir hom die gebruik van die terugverwysende voornaamwoord soos volg verduidelik het:

*Vir my wêreld se meisies sal ek sê 'hy', maar vir 'hom' (en die deelnemer verwys na 'n onderwyseres wat nie van die gemeenskap is nie) sal ek sê 'sy', want 'hy' is 'n 'sy'. Links se optekening is in die Kharkams gemaak, 'n westelike dialek van Binnelandse Afrikaans. Deur hul dialek, verduidelik hierdie optekening verder, vereenselwig dialeksprekers hulle met die dialekgemeenskap, soos van Wyk Louw aan die hand van die gebruik van *meisie* en *noientjie* in *Klipwerk* (1954) geïllustreer het.*

Die kern van identiteit lê in ooreenkomste (Edwards, 2009:19); die eendersheid van individue in alle omstandighede. Karaktereienskappe wat die individu uniek maak en uniek laat bly, ongeag die omstandighede – karaktereienskappe wat onveranderd bly dwarsdeur die verloop van 'n individu se lewe. Die feit dat die eienskap(pe) van 'n individu in 'n groep voortleef, is 'n belangrike ooreenkoms tussen individuele identiteit en groepsidentiteit. Die groep (gemeenskap) se identiteit is dan die verlengstuk van die individu se identiteit. Persoonlike identiteit definieer die uniekheid van 'n individu.

...one's particular social context defines that part of the larger human pool of potential from which a personal identity can be constructed (Edwards, 2009:20).

Die aktiewe betrokkenheid van gesinne en die breër gemeenskap in die leer en onderrig van hul kinders is onderliggend aan 'n inklusiewe gemeenskap. Hierdie stelling is gebaseer op die toenemende bewyse in internasionale navorsingsliteratuur oor hoe skole bande kan smee met

gesinne en gemeenskappe, en hoe hierdie skakels skoolprestasie en ontwikkeling, beter skoolbywoning, positiewe ingesteldhede en selfkonsepte kan ontwikkel (Landsberg *et al.*, 2005). In Suid-Afrika het die kritieke rol wat ouers en die gemeenskap in die opvoeding en ontwikkeling van kinders moet vervul, amptelike erkenning ontvang deur wetgewing soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (84 van 1996) (Suid-Afrika, 1996). Daardeur word erken dat onderwys wyer strek as formele skoolopleiding en om daardie rede sluit dit ook die rolle van die huis en die gemeenskap in. In enige konteks word gemeenskappe sterk beïnvloed deur die skool en andersom. Hierdie wedersydse beïnvloeding is 'n basiese ekosistemiese beginsel (Donald *et al.*, 2010:122). Skole word geaffekteer deur die waardes, norme en praktyke van hul plaaslike gemeenskap, wat in ruil weer die wyer gemeenskap weerspieël (Davidoff & Lazarus, 2002:49). Die omgekeerde proses is ook waar. Indien die gemeenskap se identiteit dan grootliks negatief is, sal dit oorspoel na die skoolgemeenskap en sal die skool se hoofbydrae misluk, naamlik om burgers te produseer wat 'n produktiewe rol in die samelewing speel en wat met die nodige respek saam met ander lede van die gemeenskap op 'n konstruktiewe wyse kan lewe (Donald *et al.*, 2010:125). Leerders leer meer wanneer ouers, onderwysers en ander gemeenskap-belanghebbendes saamwerk om die leerders te lei en te ondersteun sodat hulle kan ontwikkel en kan leer (Epstein, 2001), en 'n positiewe identiteit versterk hierdie leerproses.

Die manier waarop kinders hulleself verstaan en hoe hulle van hulleself en hul lewens vertel, speel 'n belangrike rol by hoe hulle die wêreld waarin hulle grootword, verstaan. Elke kind se storiestem word gevorm en verander deur die mense rondom hulle (die mense van hul gemeenskap) (Anon., 2015). Almal is inherent storievertellers en raak maklik betrokke by storievertelling wanneer dit op 'n natuurlike en genotvolle wyse geskied. Wanneer hulle toegelaat word om hul liefde vir stories te omhels en toegelaat word om betrokke te raak by storievertelpraktyke, beide in en buite die klaskamer, verstaan kinders dat leer in baie vorme kan plaasvind. Hulle ervaar ook deur stories dat leer pret kan wees en daarom as 'n positiewe aktiwiteit ervaar kan word en nie altyd die werk is wat kinders dikwels met formele onderwys vereenselwig nie. Daarbenewens staan die genot van stories daarvoor bekend dat dit stres verminder, en dat dit die individu meer ontvanklik en empaties maak. Hierdie strategie van storievertelling dek dít wat in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011:11)⁴ voorgeskryf word ten opsigte van die onderrig van taal asook die vaardigheid van lees en luister, naamlik:

Fokus op betekenisvolle aktiwiteite. Verwerwing van die grammatikale reëls van die taal stel nie noodwendig die leerder in staat om die taal op 'n samehangende en betekenisvolle wyse te gebruik nie. Die gebruik van taal gaan oor meer as die

4 Die verwysing na die KABV word volledig in Hoofstuk 2 par. 2.4.1.1 bespreek

gebruik van struktuur en funksie van die betrokke sin, byvoorbeeld die wyse waarop mense óf gesproke taal (diskoers) óf geskrewe taal (teks) op samehangende en betekenisvolle wyses gebruik.

Storievertelling is niks anders nie as die wyse waarop mense gesproke taal (diskoers) en geskrewe taal (teks) in samehangende en betekenisvolle wyses gebruik.

Luister en praat is die middelpunt van leer in alle vakke. Deur effektiewe luister- en praatstrategieë kan leerders inligting insamel en sintetiseer, kennis opbou, probleme oplos, idees uitdruk en menings uitspreek. Kritiese luistervaardighede stel leerders in staat om waardes en houdings in tekste te herken, en manipulerende taal waar te neem en aan te spreek (Departement van Basiese Onderwys, 2011:14).

Luister- en praatstrategieë staan sentraal in storievertelling.

Die KABV (Departement van Basiese Onderwys, 2011:18) is ook baie voorskriftelik ten opsigte van die praatvaardigheid:

Leerders moet in staat wees om die vaardighede van beplanning, navorsing en organisering vir mondelinge aanbiedings te demonstreer deur die volgende:

- gebruik gepaste register, styl en toon volgens die gehoor, doel, konteks en tema;
- gebruik toepaslike taal (keuse van woorde).

Hierdie vaardighede gaan veral aangeleer word wanneer leerders aan storievertelling blootgestel word sonder dat die leerders voel dat hulle formeel onderrig word – veral wanneer 'n kultuur van storievertelling in die gemeenskap geskep word.

Die voorgestelde duur van tekste wat vir mondelinge kommunikasie gelewer moet word, word soos volg in die KABV aangedui vir onder andere grade 7 – 9 (Departement van Basiese Onderwys, 2011:25):

Gesprekke, debatte, forum-/groep-/paneelbesprekings 15 – 20 minute; dialoë 4 – 6 minute; aanwysings en instruksies 2 – 4 minute; onderhoude 8 – 10 minute; voorbereide lees 2 – 3 minute; voorbereide mondelinge aanbieding, verslag, resensies 2 – 3 minute; onvoorbereide mondelinge aanbieding 2 – 3 minute; storievertel 5 – 7 minute; vergadering en prosedures 7 – 10 minute.

Hieruit kan afgelei word dat alhoewel storievertelling voorgeskryf word oor die hele skoolkurrikulum heen, van graad R tot Graad 12, daar besonder min tyd in die klas afgestaan

word aan storievertelling en daarom kan die kultuur van storievertelling in die gemeenskap des te meer 'n positiewe bydrae lewer tot alle partye in die gemeenskap.

Volgens Senehi (2010:112) word die storieverteller vermenslik wanneer daar na sy/haar storie geluister word en word verhoudings sodoende in 'n gemeenskap opgebou wat as basis vir vrede kan dien. Stories ontwapen dikwels dié wat daarna luister, en dit kan 'n paradigmaskuif by die luisteraar ontlok. Stories kan mense egter ook bemagtig omdat enige iemand 'n storie kan vertel en het dusdoende 'n invloed op die sosiale konstruksie en betekenis van die individuele leefwêreld. Storievertelling is een van die mees algemene maniere waarin die mens kan skep, herskep en kultuur kan oordra. Storievertelling is 'n magtige medium waardeur kruiskulturele ontmoetings kan plaasvind. Wanneer die toehoorders fokus op die persoon wat van sy ervaringe vertel, eerder as op die interpretasie en verordeninge van die konflik, bemagtig dit hulle om die legitimiteit van die spreker se ervarings te aanvaar en kan daarom empatie met die persoon toon (Senehi, 2010:112).

Stories betrek gelyktydig die gedagtes en emosies van 'n persoon en dit is albei elemente wat noodsaaklik is om ander te motiveer. Die proses wat luister en praat afwissel, kan geniet word en skep sodoende 'n positiewe hulpbron vir emosies in situasies van konflik en geweld. Storievertelling bevorder verder sosiale insluiting, omdat dit min of geen tegnologiese toerusting, geld of hulp vereis nie. Mense kan aan hierdie kulturele produksie deelneem ongeag hul finansiële of ander omstandighede (Senehi, 2010:113).

Stories is intellektueel toeganklik vir almal, want almal verstaan stories en kan aan storie-gebaseerde ingryping deelneem, ongeag hul ouderdom, kulturele opleiding en spesiale behoeftes (Senehi, 2010:113). Wanneer jongmense aan die kuns van storievertelling blootgestel word, sal hulle die maniere waarop stories gekonstrueer word beter herken met die gevolg dat hulle minder kwesbaar is vir misleidende of manipulerende temas en kultureel-geproduseerde stereotipes makliker kan uitdaag. Individue se selfbeeld word bevorder wanneer hulle stories van hul eie kultuur en die verband daarvan met ander kulture agterkom.

Die ontwikkeling van 'n storieverteltegniek is 'n effektiewe manier om openbare redevoering te bevorder wat weer noodsaaklik is vir demokrasie. Storievertelling mag die individu in staat stel om voorsiening te maak vir artikulasie van 'n gesamentlike geskiedenis wat beide 'n gevoel van herstellende geregtigheid en hernuwing voorsien wanneer diverse kulturele verhale nie meer die hele groep uitsluit of verdraai nie, maar eerder die verlede in die kollektiewe geheue eers deur middel van die geskrewe rekord, kulturele produksie, rituele en interpretatiewe webwerwe (Senehi, 2010:113).

Deur spesifieke metodes van storievertelling deur middel van aksienavorsing tydens hierdie huidige studie te volg het die proses die verskillende diepte-lae van die gemeenskap van ondersoek se identiteit te voorskyn geroep. Hieruit kon die wanopvatting oor identiteit moontlik weerlê word en die waarheid rakende hul identiteit moontlik vasgelê word. Die kuns van storievertelling kon aangewend word om 'n kultuur van vrede en geregtigheid te bewerkstellig (Senehi, 2010:111).

1.3 NAVORSINGSVRAE⁵

Die primêre navorsingsvraag wat in hierdie studie ondersoek is, was:

Hoe kan storievertelling as onderrigstrategie aangewend word ter versterking van gemeenskapsidentiteit?

Die navorser het gepoog om die primêre navorsingsvraag deur middel van die volgende sekondêre navorsingsvrae te beantwoord:

- Watter samehang bestaan daar tussen identiteit en 'n gemeenskap se stories?
- Hoe kan hierdie stories as strategie aangewend word om negatiewe identiteit bloot te lê?
- Watter bydrae lewer storievertelling tot die konstruering van gemeenskapsidentiteit?
- Watter bydrae lewer storievertelling tot die konstruering van gemeenskapsidentiteit?
- Hoe kan storievertelling as onderrigstrategie aangewend word om 'n storievertelkultuur te vestig ter versterking van gemeenskapsidentiteit?

1.4 DOELSTELLINGS VAN DIE STUDIE

Die primêre doel van hierdie studie was om vas te stel hoe storievertelling, as onderrigstrategie gebruik kan word ter versterking van gemeenskapsidentiteit.

Hierdie primêre doel is probeer bereik deur middel van die volgende sekondêre doelstellings wat vir die studie gestel is:

- Om die samehang vas te stel tussen identiteit en 'n bepaalde gemeenskap se stories.

⁵ Die navorsing is gedoen in Kurrikulum Ontwikkeling, maar die fokus van die navorsing oorvleuel ook met onder andere Gemeenskapsielkunde, biografiese metodes in sosiale navorsing so wel as terapeutiese intervensie in Opvoedkundige Sielkunde.

- Om vas te stel hoe hierdie stories as strategie aangewend kan word om die negatiewe identiteit van 'n bepaalde gemeenskap bloot te lê.
- Om vas te stel hoe storievertelling as strategie aangewend kan word om 'n positiewe identiteit van die gemeenskap te voorskyn te roep.
- Om die bydrae wat storievertelling tot die konstruering van gemeenskapsidentiteit lewer, te bepaal.
- Om vas te stel hoe storievertelling as onderrigstrategie aangewend kan word om 'n storievertelkultuur te vestig ter versterking van gemeenskapsidentiteit.

1.5 METODOLOGIE

Die feit dat mense komplekse sosiale wesens is, beteken dat enigiets wat met taal te make het ook kompleks is omdat taal 'n menslike vaardigheid is. As gevolg van hierdie kompleksiteit is die metodologie van hierdie studie daarby aangepas.

1.5.1 Literatuurstudie

Verskeie elektroniese databasisse soos Sabinet, Ebscohost en Taylor en Francis is geraadpleeg om relevante literatuur te bekom. Die volgende sleutelwoorde is gebruik (asook die sleutelwoorde se Engelse terme): *aksienavorsing (action research)*, *gemeenskap (community)*, *identiteit (identity)*, *Photovoice (Photovoice)*, *storievertellingstegnieke (storytelling techniques)*, *storievertel(ling) (storytelling)*, *taalgemeenskap (language community)*, *skoolgemeenskap (school community)*, *vennootskap (partnership)*.

Die fokus van die literatuurstudie het op die identiteit van gemeenskappe geval, asook op storievertellingstegnieke wat 'n invloed op die identiteit van sowel die individu as die gemeenskap kon hê en sodoende 'n gemeenskap, wat gebuk gaan onder uitdagende sosio-ekonomiese omstandighede, kon beïnvloed tot 'n lewenswyse van 'n hoër gehalte. Die dieper ontginning van die spesifieke literatuur kon aangewend word om die kurrikulum te verryk om individue, die skoolgemeenskap en uiteindelik gemeenskappe op te hef deur die skep van 'n storievertellingskultuur.

1.5.2 Empiriese ondersoek

1.5.2.1 Navorsingsparadigma

In hierdie studie is Deelnemende Aksieleer en Navorsing (*Participatory Action Learning and Research- PALAR*) gebruik as die strategie waarvolgens die epistemologie en teorie, sowel as die metodologiese paradigmas en metodes verduidelik word.

Die epistemologiese paradigma kenmerkend van PALAR is 'n kritiese en transformerende beskouing rakende die skep van kennis. In hierdie studie het die skep van kennis plaasgevind met die bemagtiging van die deelnemers om reflektiewe transformasie toe te pas op hul betekenisskemas met betrekking tot hul oortuigings, houdings, menings en emosionele reaksies (Stinger, 2007; Mertens, 2010; Mertens & Wilson, 2012). Leer kan optimaal plaasvind wanneer die onderwyser ondersteun en fasiliteer sonder om te beheer, bedoelings te verdraai of inisiatiewe te stuit (Goodman & Goodman, 1990:236). Die deelnemers het oor hul huidige sosiale realiteit nagedink – wat in daardie stadium die faktore was wat die identiteit van die gemeenskap van ondersoek beïnvloed het. Die navorser se rol was om al die faktore te help identifiseer wat tot hierdie identiteit bydra. Hieruit moes praktiese doelwitte vir sosiale transformasie geïdentifiseer word (Bohman, 2012). Die navorser het die deelnemers aangemoedig om vir hulle self te dink en die verskillende metodes van storievertelling aan te lê om hul identiteit te identifiseer. Hierdie werkwyse is gevolg met die doel om om 'n vennootskap tussen die navorser en die deelnemers te ontwikkel waartydens kennis gedeel en saam na oplossings gesoek is om die tegniek van storievertelling optimaal aan te wend. Hierdie strategie kan dan aan mentors in die gemeenskap onderrig word, omdat storievertelling in hierdie stadium 'n leemte in die kurrikulum is en die gemeenskap, die individu en die gesin in vennootskap kan optree om die leemtes in die kurrikulum te ondervang. Storievertelling kan moontlik 'n waardevolle strategie word om die identiteit van 'n gemeenskap, en daarom ook noodwendig die identiteit van die skoolgemeenskap, positief te beïnvloed, omdat die skoolgemeenskap en die breër gemeenskap in wisselwerking funksioneer soos in 'n ekosisteem. Die deelnemers moet gehelp word om hul negatiewe sowel as hul positiewe identiteit te ontdek en te erken. Die bates van 'n persoon kan beïnvloed word deur verskillende faktore soos kennis van die proses, die begrip van waardes ten opsigte van hul bates en die ervaring wat verlang word om die kennis en die ingesteldheid teenoor die proses toe te pas (Ebersöhn & Eloff, 2010). Dit is daarom belangrik dat die deelnemers beskou moet word as bekwame individue en nie as passiewe navolgers nie. Die deelnemers het hul eie intrinsieke kapasiteit van individuele oordeel en persepsies (Garrick, 1999), asook die vermoë om hul eie teorieë oor hul identiteit te genereer op grond van hul werklike ervaring. Die navorsingsparadigma is volledig in Hoofstuk 3 bespreek.

1.5.2.2 Navorsingsbenadering

Daar is gepoog om ryk beskrywende data oor die persepsie van die identiteit van die gemeenskap van ondersoek te bekom, die data te analiseer en dit te verstaan. Die deelnemers het stories op verskeie maniere gekonstrueer binne hul natuurlike sosiale en kulturele konteks en daarom kon die kwalitatiewe benadering effektief gevolg word om die deelnemers binne hierdie konteks te verstaan.

1.5.2.3 Navorsingsontwerp

In hierdie studie is van Deelnemende Aksieleer en Navorsing (PALAR) gebruik gemaak. Die beskouing van Merriam en Caffarella (1999) dat verandering as riglyn dien, is sinvol in hierdie studie geïmplementeer. Hierdie riglyn verwys na verandering wat gebaseer is op hoe ons onself en die wêreld waarin ons woon, sien. Die navorser kon daarom die stories van die deelnemers gebruik om 'n juiste prentjie te vorm van hoe hulle hulleself en die wêreld waarin hulle woon, sien.

Die navorser en die deelnemers het opgetree as 'n leerstel wat: (i) Die algemene probleme van die gemeenskap van ondersoek, asook die moontlike oorsake daarvan geïdentifiseer het, en die deelnemers in staat gestel het om 'n inklusiewe praktyk te ontwikkel wat moontlike oplossings deur middel van hul storieverteltegnieke kan bied. (ii) In 'n aksieleerstel van twaalf deelnemers (iii) wat daarna strewende om bymekaar te leer deur middel van 'n proses van vrae stel en reflektief luister, (iv) aktief op tree ten opsigte van die probleem waardeur hulle gekonfronteer is, (v) hulle gesamentlik daartoe verbind om uit die proses te leer. (vi) die groep (deur die navorser) gefokus bly op wat belangrik sowel as dringend is (Marquardt, 1999).

1.5.2.4 Deelnemers en steekproef

Die navorser het reeds 'n besonder goeie vertrouwensverhouding met die gemeenskap van ondersoek opgebou, aangesien die navorser die data van haar MA-studie in hierdie gemeenskap ingesamel en in die omgewing grootgeword het.

In hierdie studie is daar van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak. Die gekose deelnemers kan meer spesifiek omskryf word as die bruingemeenskap van 'n spesifieke gemeenskap in die Wes-Kaap. Deelnemers is gekies uit al die generasielae van die gemeenskap sodat die gemeenskap in sy breë verteenwoordig kon word: graad 1 tot en met graad 3, primêre skool (graad 4 tot 7), sekondêre skool (graad 8 tot 12), 20- tot 30-jariges, 30- en 40-jariges, 50- tot 60-jariges en ouer. Daar is gepoog om twee deelnemers ('n manlike sowel as 'n vroulike deelnemer) uit elk van hierdie generasielae te kies. Dit was egter van primêre belang dat die gekose deelnemers 'n positiewe gesindheid rondom storievertelpraktyke moes

openbaar, ongeag die moontlikheid dat deelnemers ongeletterd mag wees. Daarom het die deelnemers se gesindheid teenoor storievertelpraktyke swaarder geweeg as die geslag van die deelnemers.

1.5.2.5 Data-insamelingsmetodes

Die aksienavorsing is in verskillende fases geïmplementeer. Data is ingesamel deur middel van onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings. Die deelnemers se vertellings (onderhoude), foto's en joernaalinskrywings is bespreek en temas wat uit hierdie besprekinge voortgevloei het, is gekodeer. Een van die deelnemers het na afloop van die eerste fase as fasiliteerder opgetree vir die herhaling van die fase nadat nadenke plaasgevind het en die nodige aanpassings gemaak is.

1.5.2.6 Dokumentering van data

Die lewensverhale wat deur middel van onderhoude ingesamel is sowel as katalitiese vrae wat deur die deelnemers beantwoord is deur middel van Photovoice en deur die deelnemers self geïnterpreteer is deur middel van joernaalinskrywings, is met sukses gedokumenteer deur middel van stemopnames, video-opnames, veldnotas en foto's.

1.5.2.7 Data-analise

Die navorser het inhoudsanalise gebruik met behulp van ATLAS.ti™ om die data te kodeer, te sorteer en te analiseer.

1.5.2.8 Geloofwaardigheid

Die geloofwaardigheid van data verwys na die toepaslikheid, korrektheid, betekenisvolheid, asook bruikbaarheid van die spesifieke afleidings van die data wat gedurende die navorsing ingesamel is (Fraenkael & Wallen, 2008). Die geloofwaardigheid van die data wat tydens hierdie studie ingesamel is, is verseker deur middel van die volgende:

Deur die gebruik van verskeie data-insamelingsmetodes, naamlik fokusgroepe en individuele onderhoude (verhale van deelnemers), foto's en joernaalinskrywings.

Deelnemers wat die geleentheid gegun is om die navorsingsverslae te resenseer (portuurgroepkontrole).

Die konteks waarin vrae gestel is en die situasies waarin geobserveer is, is beskryf met behulp van veldnotas (ryk beskrywing).

1.6 ETIESE OORWEGINGS

Etiese goedkeuring is van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit bekom. Onderhoudskedules is aan die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroom) voorgelê voordat dit aan die deelnemers geadministreer is. Die navorser het haar bepaal by die etiese riglyne soos deur die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit neergelê en wat ingeligte toestemming, deursigtigheid en privaatheid van die deelnemers onderskryf.

1.7. HOOFSTUKINDELING

Die struktuur van hierdie navorsing word in vyf hoofstukke verdeel. Die oriëntering van die studie word in Hoofstuk 1 weergegee. Hoofstuk 2 is 'n volledige bespreking van die literatuurstudie wat hierdie studie ondersteun. Die navorsingsontwerp en -metodologie is breedvoerig in Hoofstuk 3 verduidelik. In Hoofstuk 4 is die resultate en bevindinge weergegee. Die samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings is in Hoofstuk 5 uiteengesit.

Vervolgens fokus Hoofstuk 2 op die literatuur wat hierdie studie ondersteun.

HOOFSTUK 2

Literatuurstudie



2.1 INLEIDING

Die doel van hierdie hoofstuk is om die literatuur wat hierdie studie ondersteun, te beskryf en konstruerte krities te bespreek. Gemeenskapsidentiteit is een van die dominante aspekte wat ondersoek is in hierdie studie; daarom is gemeenskapsidentiteit deur die bril van Bronfenbrenner se *ekosistemiese model* krities ondersoek. Gemeenskapsidentiteit is 'n komplekse fenomeen en 'n hele aantal aspekte speel 'n rol in die samestelling van gemeenskapsidentiteit. Bronfenbrenner se ekosistemiese model was daarom nie alleen 'n bruikbare model om die kompleksiteit van gemeenskapsidentiteit uit te pak nie, maar het ook die status van storievertelling as onderrigstrategie in perspektief geplaas binne die konteks van gemeenskapsidentiteit. Die uitdaging van hierdie studie is om identiteit en die kompleksiteit van die invloede, interaksies en die onderlinge verhoudings tussen die individu en verskeie ander sisteme waaraan die individu gekoppel is vanuit 'n ekosistemiese teorie of stelselveranderingsperspektief te verstaan.

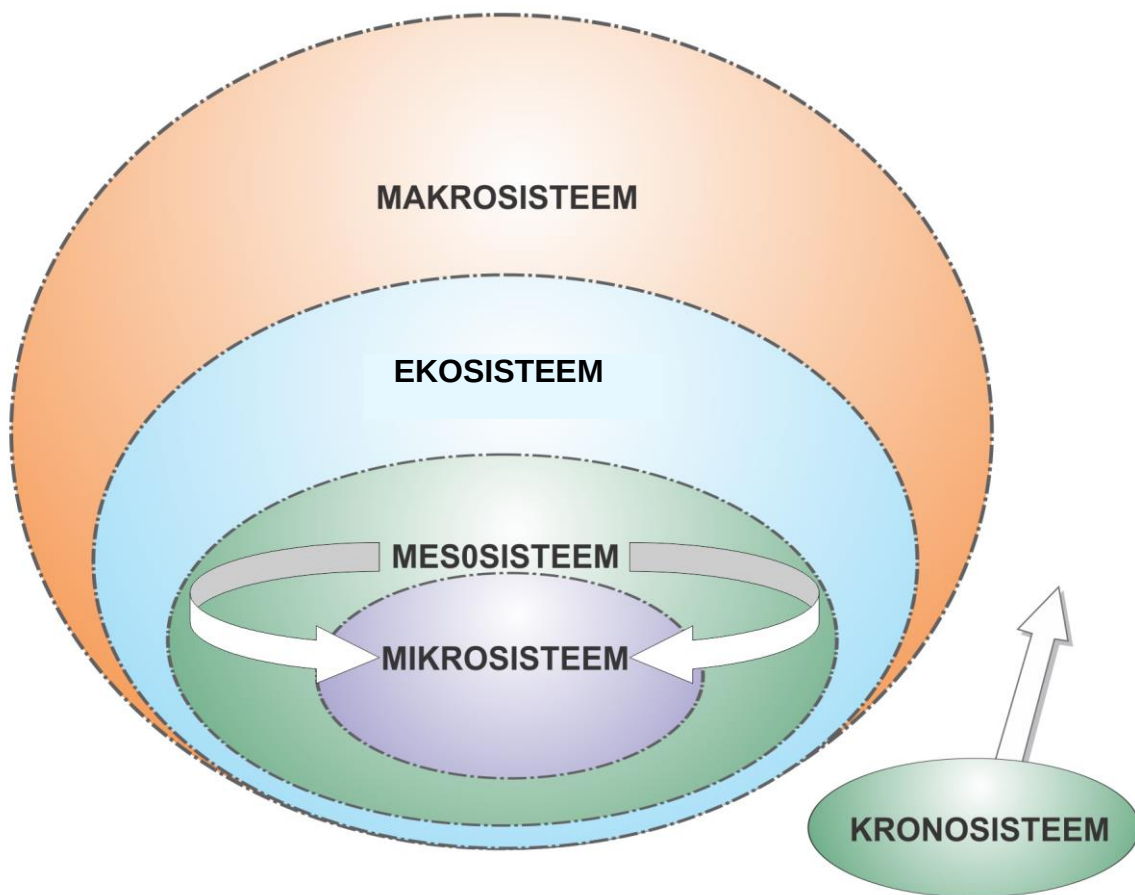
2.2 BRONFENBRENNER SE EKOSISTEMIESE MODEL

Die term ekosistemies veronderstel 'n manier van kyk na menslike funksionering met die fokus op stelsels, met ekologiese en kubernetiese beginsels as die vertrekpunt (Meyer *et al.*, 2008:468). Die model van Bronfenbrenner veronderstel ook sosiale konstruksionisme, die samestelling van ekologiese en sistemiese teorieë en die model stel navorsers in staat om die gedrag van individue op verskillende vlakke van die sosiale konteks te verduidelik (Donald *et al.*, 2002:36; Berger, 2003:3; Engelbrecht & Green, 2005:7). Volgens hierdie siening word die manier waarop ons sin maak van ons wêreld, ons idees en ingesteldhede, gevorm deur ons interaksie met die spesifieke sosiale en kulturele konteks waarin die individu bestaan en ontwikkel. Juis daarom is Bronfenbrenner se ekosistemiese model gebruik om die komplekse vraagstuk te rig en die identiteit van die deelnemers op verskillende vlakke van die sosiale

konteks te verduidelik. Die ander teoretiese raamwerke wat in meer besonderhede verduidelik word (soos Erikson en Marcia se identiteitsteorieë – vergelyk Paragraaf 2.3, waar daar hoofsaaklik op Sosiale-, Narratiewe- en Religieuse identiteit gefokus is asook McAdams se teorie rondom lewensverhale) maak deel uit van Bronfenbrenner se ekosistemiese model se veelvlakigheid om die verskillende kontekstuele vlakke te verhelder en te ondersteun asook hoe die verskillende kontekstuele vlakke mekaar beïnvloed.

Hoewel sosiale konstruksionisme dus aanvaar dat ons oor ons eie realiteite beskik, erken sosiale konstruksionisme dat mense van soortgelyke sosiale en/of kulturele konteks 'n sosiale werklikheid bou deur gebruik te maak van gedeelde en ooreenkomstige betekenis via taal gekommunikeer. Daarom kan sosiale oortuigings regoor die wêreld beskou word as sosiale uitvindings. Die implikasie van hierdie model is dat individuele identiteit ontwikkel tydens interaksie met die meso-, ekso- en makrosisteme. Dit beteken dat die individu se individuele identiteit eers betekenis kry binne 'n spesifieke konteks. Verskillende kontekste, met die gepaardgaande interaksies is dus bepalend vir die ontwikkeling van die individu se identiteit (Spencer, 2006:23; Schoeman, 2015:103; Brewer, 2007:13).

Volgens Bronfenbrenner is die verskillende sisteme, soos uiteengesit in sy model (verwys na Figuur 2.1), interafhanklik en daarom sal veranderinge in een sisteem ook 'n invloed hê op die volgende sisteem. Indien daar met ander woorde verandering plaasvind by die individu en sy verstaan van sy eie identiteit sal hierdie veranderde identiteit 'n invloed hê op die onmiddellike gemeenskap (die skool, familie en portuurgroep) asook die wyer gemeenskap (industrie, plaaslike politiek, sosialedienste ens.) (Howard & Johnson, 2000:323; Hohashi & Honda, 2011:354-355) met ander woorde die hele stelsel. Bronfenbrenner verklaar dan ook tereg om ten einde menslike ontwikkeling te verstaan, die hele sosio-ekologiese stelsel waarin groei plaasvind, in ag geneem behoort te word.



Figuur 2.1: Verskillende subsisteme in Bronfenbrenner se ekosistemiese model

(Termini, 1991:168; Spencer, 2006:24; Swart & Pettipher, 2011:14-15).

In die kern van die ekosistemiese model van Bronfenbrenner is die individu gesetel met sy biologiese en psigiese samestelling wat gebaseer is op individuele en genetiese ontwikkelingsgeskiedenis. Hierdie samestelling word steeds beïnvloed en verander deur die individu se onmiddellike fisiese en sosiale omgewing (mikrosisteem) asook die interaksies tussen die sisteme binne die omgewing (mesosisteem). Ander breër sosiale, politieke en ekonomiese toestande (eksosisteem) beïnvloed die struktuur en beskikbaarheid van mikrosisteme en die wyse waarop hulle invloed op die individu uitoefen.

2.2.1 Die mikrosisteem

Die kern van die diagram (vergelyk 2.1) verteenwoordig die mikrosisteem. Die mikrosisteem sluit al die rolspelers in wat daagliks 'n direkte invloed op die individu se optrede en gedrag uitoefen. Bepaalde subsisteme is geïdentifiseer wat moontlik 'n invloed op die individu se optrede kan hê, naamlik (1) die individu self; (2) die gesin; (3) die skool; (4) maats; (5) die gemeenskap; en (6) die omgewing (Termini, 1991:168; Engelbrecht & Green, 2005:7; Huitt, 2006:1; Donald *et al.*, 2006:41). Hierdie rolspelers is die mense met wie die individu daagliks in direkte kontak is. Die mikrosisteem is met ander woorde die direkte omgewing (fisies, sosiaal en

emosioneel) waar nabye prosesse ontvou. Die mikrosisteem is die omgewing waar die individu aanvanklik leer van die wêreld en daarom dien hierdie omgewing as verwysingsraamwerk vir die individu (Swart & Pettipher, 2011:14). Op hierdie vlak het verhoudings met ander woorde 'n invloed in twee rigtings – weg van die individu en na die individu. Byvoorbeeld, 'n individu se ouers of naby familieledes kan moontlik 'n invloed hê op sy oortuigings en gedrag, maar die individu beïnvloed egter ook die oortuigings en gedrag van die familie. Volgens die teorie is 'n individu nie net bloot 'n ontvanger van die ervarings wat hy/sy beleef wanneer interaksies in die mikro-omgewing plaasvind nie, maar die individu dra ook by tot die bou van hierdie omgewing (Christensen, 2016:23).

Die mikrosisteem word meer kompleks namate die individu ouer en meer volwasse word en die individu se wêreld vergroot. Daarom sal ander subsisteme soos vriende, die skoolaktiwiteite asook die gemeenskap later 'n groter rol speel. Hierdie sisteem is dinamies en verander namate die individu groei na volwassewording en verhoudings met ander subsisteme binne die sisteem verander (Swart & Pettipher, 2011:12, 80; Huitt, 2006:3; Zeitlin *et al.*, 2006:1).

2.2.2 Die mesosisteem

Die mesosisteem is 'n sisteem bestaande uit verskeie mikrosisteme. Die individu speel 'n aktiewe rol in die mesosisteem. Die ekso- en mikrosisteme speel 'n voordurende interaktiewe rol ten opsigte van die mesosisteem. Die mesosisteem behels die slotsom van die wisselwerking van verhoudings tussen die mikrosisteme in die individu se lewe. Die individu se ervaring in sy/haar familielewe het met ander woorde 'n direkte invloed op hoe hy/sy die lewe buite familieverband ervaar. Op hierdie vlak vind interaksie onderling tussen die familie, skool en gemeenskap plaas en beïnvloed dit sodoende elk van die stelsels. Dit beteken dat jou familie-ervaring verband kan hou met jou skoolervaring. Wanneer 'n kind byvoorbeeld verwaarloos word deur sy ouers, is dit vir hom/haar moeilik om 'n positiewe houding teenoor sy onderwysers te hê (Prinsloo, 2011:30; Christensen, 2016:24). Ook kan hierdie kind ongemaklik in die teenwoordigheid van sy eweknieë voel en kan hy/sy hom/of haar aan sy/haar klasmaats onttrek. Indien die kind byvoorbeeld verwerping in sy familiesisteem ervaar, sal dit vir hom/haar moeilik wees om 'n positiewe ingesteldheid teenoor ander rolspelers in verhoudings te hê en hulle te vertrou. Die mesosisteem kan daarom beter verduidelik word as die sisteem waarin kombinasies van mikrosisteme neerslag vind (Bronfenbrenner, 1975:210; Swart & Pettipher, 2011:13; Schoeman, 2015:106; Rathus, 2014:22). Daarbenewens kan die kombinasies van mikrosisteme nie neerslag vind sonder dat aandag geskenk word aan die ontwikkeling van verhoudings tussen die verskillende mikrostelsels nie, byvoorbeeld skool-, familie-, gemeenskaps-vennootskappe. Die bio-ekologiese model bied 'n raamwerk vir die identifisering en ontwikkeling van verskillende bates en sterkpunte in betrokke mikrosisteme (Swart &

Pettipher, 2011:14). 'n Maatskaplike sentrum wat in 'n woongebied goed bestuur word waar sosiale probleme soos armoede 'n invloed het op individue, kan as 'n bate dien.

2.2.3 Die ekosisteem

Die ekosisteem is die omgewing waarin 'n skakel bestaan tussen die konteks waarin die persoon geen aktiewe rol speel nie, en die konteks waarin hy/sy aktief deelneem. Die ekosisteem betrek al die skakels van die individu se sosiale omgewing, waar die individu geen aktiewe rol speel nie, en die individu se onmiddellike konteks (Swart & Pettipher, 2011:14; Gaurdia & Evans, 2008:166). Die ekosisteem kan daarom ook beskryf word as die sosiale struktuur en die gemeenskap waarin die individu ontwikkel en leef.

Die ekosisteem is nie 'n geslote eenheid nie; daarom sal die gebeure in die subsisteme 'n invloed op mekaar uitoefen en gevolglik ook op die individu se identiteitsontwikkeling (Swart & Pettipher, 2011:14; Spencer, 2006:24). Die wyse waarop die individu die omgewing en omstandighede waarneem en integreer, beïnvloed met ander woorde die ontwikkeling van die identiteit van die betrokke individu (Swart & Pettipher, 2011:14; Donald *et al.*, 2006:42). Bronfenbrenner verklaar dat al die verskillende kontekste waarby die individu ingesluit is, met mekaar interaktief met mekaar verkeer en sodoende die individu beïnvloed (Bronfenbrenner, 1979:8; Schachter, 2005b:143, Duerden *et al.*, 2012:185-186) omdat identiteitsontwikkeling afhanklik is van die konteks, situasie en reaksies van ander (Erikson, 1975:20; Mitchell, 2006:1147; Schachter, 2005b:148). Daarom kan die afleiding gemaak word dat diverse sosio-kulturele kontekste tot diverse identiteitstrukture lei (Baumeister & Muraven, 1996:415; Côté, 1996a:417; Schachter 2005a:376, Schachter 2005b:157; Schachter & Ventura, 2008:454).

Die ekosisteem behels die toename in geleenthede sowel as die toename in risiko's (Bronfenbrenner, 1975:237; Swart & Pettipher, 2011:17,81). Die ekosisteem omvat ook die groter sosiale, politieke en ekonomiese konteks waarbinne die individu tot volle wasdom kom (Schoeman, 2015:106; Rathus, 2014:22). Die individu se ouer(s) mag byvoorbeeld in die stad werk omdat daar nie werksgeleenthede in die gemeenskap is waar hulle as gesin woon nie. Die individu het byvoorbeeld geen aktiewe rol te speel in hierdie aktiwiteit nie, maar dit het wel 'n invloed op patrone van interaksie tussen die ouer(s) en die individu (Rathus, 2014:23). Die ouers mag dalk drankverslaafdes wees en hul inkomste op drank bestee. Die individu het geen aktiewe rol in hierdie gewoonte van die ouer(s) nie, maar die gewoonte beïnvloed sy/haar emosionele sowel as sy/haar fisiese versorging, omdat die ouer(s) nie die kapasiteit het om daarin te voorsien nie. Veronderstel 'n kind is meer geheg aan sy ouma as sy ma. As die ouma doodgaan, kan daar konflik plaasvind tussen die moeder en die kind se sosiale verhouding, of aan die anderkant, kan hierdie gebeurtenis tot gevolg hê dat 'n sterker band tussen die moeder en die kind ontwikkel.

Volgens navorsing is daar veral drie subsisteme wat die ontwikkeling van individue direk beïnvloed deur die invloed wat dit op die familie, skool en portuurgroep het. Dit is die ouers se werkplek (Eckenrode & Gore, 1990: 1-16), familie se sosiale netwerke (Cochran *et al.*, 1990: 86-104) en die buurt-gemeenskapskonteks (Johnson & Abramovitch, 1988:49-75).

2.2.4 Die makrosisteem

Die makrosisteem beskryf die kultuur waarin die individu leef, byvoorbeeld gewoontes, tradisies, die ekonomie, gesondheidsdienste, onderwys, politieke stelsel, die regstelsel en waardes inherent aan die stelsels van 'n bepaalde samelewing en kultuur (Bronfenbrenner, 1975:258; Swart & Pettipher, 2011:14; Schoeman, 2015:106). Wanneer iemand byvoorbeeld gebore is in 'n arm gesin, kan hierdie armoede die individu so beïnvloed dat wanneer hy/sy volwassenheid bereik hy/sy elke dag baie hard sal werk om armoede vry te spring.

Aspekte soos gesindheid, geloof en waardes wat die individu se ontwikkeling kan beïnvloed, speel ook 'n rol in die makrosisteem (Swart & Pettipher, 2005:14; Donald *et al.*, 2006:42; Spencer, 2006:23; Huitt, 2006:4; Rathus, 2014:23). Die makrosisteem evolueer met tyd omdat elke opeenvolgende generasie die makrosisteem moontlik kan verander, wat lei tot die ontwikkeling van 'n unieke makrosisteem (Swart & Pettipher, 2011:15).

2.2.5 Die kronosisteem

In hierdie sisteem speel 'n bepaalde rol in patroonvorming van gebeure in die omgewing van die individu en bepaalde oorgange en verskuiwings in die lewensverloop van die individu sowel as sosiohistoriese omstandighede. Die sisteem sluit met ander woorde verandering sowel as konsekwentheid oor tyd heen in, nie alleen in die karaktereienskappe van 'n persoon nie, maar ook in die omgewing waarin die persoon lewe. Veranderinge in die persoon se gesinstruktuur oor tyd heen, sy/haar sosio-ekonomiese status, werksgeskiedenis, blyplek, kwalifikasies of sy/haar vermoë om die daaglikse eise van die lewe te hanteer (Bronfenbrenner, 1994: 1646) is 'n goeie voorbeeld hiervan. Die invloed wat patroonvorming uitoefen kan in enige traumatiese gebeurtenis waargeneem word, byvoorbeeld die dood van 'n ouer, egskeding, verhuising en die geboorte van 'n baba wat aanvanklik 'n groter negatiewe impak op die individu en die gesinsinteraksie het, totdat die gesin daarby aangepas het en die interaksie in die gesin stabiliseer (tyd genees) (Rathus, 2014:23). 'n Voorbeeld van sosio-historiese omstandighede is dat 'n groter toename tans voorkom in die geleentheid vir vroue om 'n loopbaan te volg as in die verlede. Die kronosisteem bevat dus bepaalde tydsgebonde faktore wat 'n invloed op die ekosisteem, die spesifieke subsisteme en die individu sal uitoefen.

Konteks, situasies en reaksie van ander rolspelers is faktore wat bydra tot die ontwikkeling van identiteit (Erikson, 1968:22 & Mitchell, 2006:1147). Daarom kan gesê word dat identiteit

beïnvloed word deur die konteks van die omgewing waarin die individu hom/haar bevind (Chaudhury & Miller, 2008:384). As gevolg van die kontekstuele aard van die studie, verklaar Bronfenbrenner (1979:3) dat ontwikkeling slegs verstaan kan word deur die onderwerp van studie in 'n konteks in te lyf wat breër is as die individu (Bronfenbrenner, 1979:4; Scachter, 2005b:142, Duerden *et al.*, 2012:186).

Vervolgens het dit belangrik geword om die konsep *identiteit* te analiseer.

2.3 IDENTITEIT

Owens (2003:206) verklaar dat *identiteit* en *die self* komplimenterende terme is. *Identiteit* word volgens Edwards (2009:258) as selfdefiniëring deur groepe of individue beskou. Identiteit kan op baie kenmerke (klas, streek, etnisiteit, nasie, godsdiens, geslag, taal ensovoorts), óf afsonderlik óf in kombinasie dui.

Identiteit verwys na hoe 'n persoon die vraag beantwoord: "Wie is ek?" Volgens Sharma en Sharma (2010:119) is identiteit 'n sambreelterm wat regdeur die sosiale wetenskappe gebruik word om 'n individu se begrip van hom- of haarself te beskryf as 'n diskrete, afsonderlike entiteit. Sielkundiges gebruik die term *identiteit* meer algemeen om persoonlike identiteit of die individualistiese eienskappe wat 'n persoon uniek maak, te beskryf. Grotevant (1998:1119) het identiteit gedefinieer as die kenmerkende kombinasie van persoonlikheidseienskappe en sosiale styl, waardeur die mens hom definieer en deur wie ander herken word.

Erikson (1968:) en daaropvolgende navorsers (Ashmore & Jussim 1997:4; Thoits 1999:346; Misra 2007:33) het identiteit as individuele teenoor samelewingsverskynsels gekonseptualiseer. Op die individuele vlak het hulle gedifferensieer tussen "Ek" (self /identiteit as kenner/onderwerp/proses), "My" (self as kenner/onderwerp/struktuur) en "Myself" (die self, self/identiteit en selfbeeld) (Thoits, 1999:346). Op die maatskaplike vlak beklemtoon Misra (2007:34) die belangrike rol van kultuur in die konstruksie van die struktuur en prosesse van self. Ander navorsers (Thoits & Virshup, 1997:106; Hardie *et al.*, 2005:2) het ook die verband tussen persoonlike identiteite (soortgelyk aan selfkonsep), rol-/verhoudingsidentiteite (definisie van self in 'n bepaalde rol in 'n interaktiewe konteks) en sosiale/kollektiewe identiteite (identifikasie van self met 'n sosiale groep, kultuur of kategorie) gekonseptualiseer.

Die vraag ontstaan hoe identiteit(te) die sin van betekenis en doel in die individu se lewe vervul. Identiteit is gekonseptualiseer as boustene wat die globale, verenigde selfkonsep opbou wat 'n mens in staat stel om samehangend te funksioneer (Stryker & Burke, 2000:285). Die ontwikkeling van duidelike en positiewe identiteit behels die bou van 'n selfbeeld, fasilitering van verkenning en toewyding aan selfdefinisie, vermindering van selfverskille en bevordering van

rolvorming en prestasie. Daar kan van die veronderstelling uitgegaan word dat die betekenis wat deur 'n sterk gevoel van identiteit, wat deur die individu van die gemeenskap van ondersoek deur homself geskep word van die wêreld rondom hom, 'n invloed het op die individu se siening van drankmisbruik, dwelmmisbruik, bendegegeweld, werkloosheid en al die morele verval wat daarmee saamgaan. (Vergelyk Hoofstuk 4) daar is egter 'n magdom faktore wat die individu se identiteit kan beïnvloed. Namate die individu tot volwassenheid ontwikkel sal die invloed van sy meer uitgebreide omgewing 'n groter rol speel. 'n Individu se identiteitsontwikkeling is afhanklik van konteks (Erikson, 1968:22). Byers en Çok (2008:148) verklaar dat elke sosiale konteks waarin die individu interaktief verkeer, rolle, norme en reëls het wat die individu vorm. Hierdie kontekstuele aard van identiteitsontwikkeling word wyd erken op die gebied van sielkundige ontwikkeling (Erikson, 1968:23; Schachter & Ventura, 2008:450).

In hierdie studie was dit veral belangrik om te gaan kyk na watter kontekstuele elemente die ontwikkeling van die individu se identiteit stimuleer, omdat die identiteit van die individu later uitkring na gemeenskapsidentiteit en een van die doelwitte gestel in hierdie studie was om gemeenskapsidentiteit beter te verstaan (vergelyk Paragraaf 2.3.6.4.2). Vir die doel van hierdie studie sal na die volgende kontekstuele faktore gekyk word wat moontlik 'n bydraende invloed op die konstruksie van die identiteit van die individu kon hê:

- belangstellings en stokperdjies
- gewoontes en tradisies
- waardes
- verhouding met ouer(s) of primêre versorgers (surrogaat ouers);
- gesinstruktuur; en
- konteks van die omgewing waarin deelnemer grootgeword het (vergelyk Paragraaf 2.3.8).

Edwards (2009:20) verklaar dat die individu se persoonlike eienskappe herlei kan word na die sosialisering binne 'n groep waartoe die individu behoort; 'n mens se spesifieke sosiale konteks definieer daardie groter deel van die menslike poel van potensiaal waaruit 'n persoonlike identiteit opgebou kan word. Gevolglik sal individuele identiteite beide uit komponente en refleksies van spesifieke sosiale of kulturele eenhede bestaan.

Identiteit lei die besluite van die volwassene, byvoorbeeld wanneer en met wie om te trou, watter beroep om te kies en hoe om jou kinders groot te maak (Fadjukoff *et al.*, 2005:2). Die uitkoms van die identiteitskrisis waarin adolessente hul essensiële, persoonlike eienskappe, hul sienings oor hulleself, hul bekommernisse oor hoe ander hulle beskou, of hul twyfel oor die betekenis en doel van hul bestaan, ernstig bevraagteken, kan óf gesonde en samehangende

identiteitsvorming (positief) óf identiteitsverwarring (negatief) teweeg bring (vergelyk Paragraaf 2.3.1).

Samehangende en gesintetiseerde identiteit word geassosieer met 'n positiewe selfbeeld (Luyckx *et al.*, 2005:615), positiewe sosiale verhoudings (Zimmer-Gembeck and Petherick 2006:167) en verlaagde grade van internalisering (byvoorbeeld depressie en angs) en eksternalisering (byvoorbeeld reëls verbreek, skinder, leuens en fisiese aggressie) van simptome (Schwartz 2007:34). As gevolg hiervan is individue wat 'n duidelike gevoel het van wie hulle is en waarheen hulle op pad is, meer geneig om positief oor hulleself te voel en om betrokke te wees by aangename verhoudings waar mense vir mekaar omgee. Hierdie individue is ook minder geneig om bekommerd te wees of om betrokke te raak by gedrag wat skadelik vir ander is (Schwartz *et al.*, 2005:396). As gevolg daarvan, soos gesien deur die bril van Erikson (vergelyk Paragraaf 2.3.1), word suksesvolle identiteitsontwikkeling verteenwoordig deur 'n oorweging van identiteit-sintese bo identiteitsverwarring. Identiteit-sintese weerspieël 'n goed deurdagte en gekonsolideerde gevoel van identiteit (Swartz *et al.*, 2005:394). Die doel van identiteit, soos Erikson tereg gesê het, was om die kind te transformeer van 'n passiewe ontvanger van ouerlike insette (byvoorbeeld oortuigings, maniere, waardes, voorkeure) na 'n selfgerigte individu wat sy/haar eie lewe kan lei (Swartz *et al.*, 2005:395). Daaruit kan afgelei word dat die gehalte en samehang van die identiteit waardeur 'n individu gevorm word, grootliks bepaal word deur die ouerlike ondersteuning aan die individu (Grotevant & Cooper, 1985 soos aangehaal deur Swartz *et al.*, 2005:395), kommunikasie tussen ouers en die individu (Bhushan & Shirali, 1992 soos aangehaal deur Swartz *et al.*, 2005:395), en die hegtheid van die ouer-adolessentverhouding (Schultheiss & Blustein, 1994 soos aangehaal deur Swartz *et al.*, 2005:395). Volgens Erikson is die ontwikkeling van 'n sin van identiteit 'n kritieke taak tydens die oorgang na volwassenheid. Die ontwikkeling van 'n positiewe sin van identiteit in adolessensie kan help om die ontstaan of instandhouding van probleemgedrag te voorkom of dit uit te kanselleer (Schwartz *et al.*, 2008:107). Navorsing beskou daarom persoonlike krag, 'n goeie selfbeeld, sin vir doel en 'n positiewe siening van die individu se persoonlike toekoms as die vier hoofkenmerke van 'n positiewe identiteit (Dutton *et al.*, 2010:268-273).

Wanneer Erikson se teorie as barometer gebruik word, word onsuksesvolle identiteitsontwikkeling verteenwoordig deur oorweging van identiteitsverwarring bo identiteit-sintese. 'n Verwarde sin vir identiteit word daarom nie net geassosieer met verhoogde grade van internalisering van simptome nie (Schwartz *et al.*, 2009:149), maar ook moontlik met eksternalisering van simptome, byvoorbeeld dwelmmisbruik en seksuele risiko's (Schwartz *et al.*, 2005:396, 2008:120). Negatiewe identiteit vind dus plaas wanneer die adolessent 'n identiteit in direkte teenstelling met die voorgeskrewe (positiewe identiteit) aanneem, naamlik 'n

gebrek aan persoonlike krag, 'n negatiewe selfbeeld, die afwesigheid van 'n sin vir doel en 'n negatiewe siening van die individu se persoonlike toekoms.

Na aanleiding van die individuele en sosiale komponente van *identiteit*, word die teorieë oor hierdie twee vlakke, sowel as teorieë wat die struktuur en dinamika van identiteitsontwikkeling beïnvloed, beskryf.

2.3.1 Erikson se Identiteitsteorie

Erikson (1968) is een van die mees prominente teoretici wat aandag gevestig het op die aard en ontwikkeling van identiteit. Hy het die agt stadia van ontwikkeling in die menslike lewensduur voorgestel: kleuterjare, vroeë kinderjare, kinderjare, puberteit, adolessensie, vroeë volwassenheid, middel volwassenheid en laat volwassenheid. Elke stadium word gekenmerk deur 'n psigososiale krisis wat 'n fundamentele vraag konfronteer. Die stadia word beskryf ooreenkomstig alternatiewe eienskappe wat potensiele uitkomst uit elke krisis is. Ontwikkeling word verbeter wanneer 'n krisis opgelos word ten gunste van die gesonde alternatief. In die adolessente tydperk vind 'n identiteitskrisis plaas wanneer adolessente hul essensiële, persoonlike eienskappe ernstig bevraagteken, hul sienings oor hulleself, hul bekommernisse oor hoe ander hulle beskou, of hulle twyfel oor die betekenis en doel van hul bestaan. Die uitkoms van die identiteitskrisis kan óf gesonde en samehangende identiteitsvorming (positief) óf identiteitsverwarring (negatief) teweeg bring.

Erikson het **ego-identiteit** (dit vind plaas tydens laat-adolessensie en die vorming van ego-identiteit is 'n belangrike gebeurtenis in die ontwikkeling van persoonlikheid) (Marcia *et al.*, 1993:3), **persoonlike identiteit** en **identiteit op sosiale vlak**, ondersoek. Ego-identiteit is die gevoel van identiteit wat aan individue die vermoë besorg om die sin van wie hulle is te ervaar en dan daarvolgens op te tree, sodat die individu se optrede en die sin van wie hulle is in kontinuïteit en samehorigheid geskied. Erikson (1968) beskryf ego-identiteit as 'n middel vir die kontinuïteit van die individu. Erikson se teorie het die fondament geskep vir navorsing oor ego-identiteitsontwikkeling en intervensiemodelle. Sedertdien het studies oor identiteit uitgebrei om oorweging van individuele verskille in te sluit; die soeke na, ontdekking en benutting van aangebore potensiaal; kritiese probleem-oplossingsvaardighede; sosiale verantwoordelikheid; integriteit van karakter; die impak van sosiale en kulturele kontekste op identiteitsvorming en ontwikkeling (Swartz, 2001:6). Volgens Erikson verteenwoordig ego-identiteit dan 'n samehangende beeld wat die individu aan hom-/haarself en aan die buitewêreld toon. Loopbaan, romantiese voorkeure, godsdienstige ideologie en politieke voorkeure, onder andere, werk saam om die mosaïek te vorm wat verteenwoordig wie die individu is (Swartz, 2001:9).

Erikson (1968) verklaar dat die individu in die ruimte waar die self en konteks kruis, **persoonlike identiteit** as die stel doelwitte, waardes en oortuigings vir die wêreld wys. Persoonlike identiteit sluit byvoorbeeld beroepsdoelwitte, afspraak-voorkeure, woordkeuses en ander aspekte van die self in wat 'n individu as iemand spesifiek identifiseer en wat help om die individu van ander mense te onderskei.

Erikson (1958:35, 1959:20, 1968:20) redeneer dat identiteit nie alleen te make het met die konsepte *individuele kognisie in kulturele isolasie* nie, maar dat die sleutelement van die ontwikkeling van identiteit eerder die voorsiening is van betekenis en kontinuïteit tot 'n sekere sosiale groep en binne 'n sekere historiese en ideologiese konteks. Met ander woorde Erikson voeg ook by sy begrip van identiteit die instandhouding van 'n innerlike solidariteit van 'n groep se ideale. Erikson sien met ander woorde ook identiteit as persoonlik en sosiaal (Hammack, 2011:29). Erikson integreer dus persoonlike identiteit met sosiale identiteit.

2.3.2 Marcia se Identiteitsstatus-teorie

Marcia (1966:551, 1980:159) bou voort op Erikson (1968:23) se teorie en definieer identiteit as 'n voortdurende ontwikkelingsproses. Die individu sal sy/haar identiteit verken deur voortdurend die verskillende identiteitsmoontlikhede op te weeg deur middel van aktiewe vraagstelling, voordat daar 'n besluit geneem sal word oor watter spesifieke stel doelwitte, waardes en oortuigings die individu sal aanneem. Hierdie verkenning verg toewyding met betrekking tot die maak van keuses in die identiteitsdomein en om aan betekenisvolle aktiwiteite deel te neem om hierdie keuses te implementeer. Hieruit kan die afleiding gemaak word dat identiteit dinamies is.

Marcia (1993:3) sê dat identiteit as 'n struktuur verwys na die manier waarop ervarings hanteer word, sowel as watter ervarings as belangrik beskou word. Hy gaan voort deur te verklaar dat identiteit binne drie aspekte oorweeg moet word, naamlik struktureel, fenomenologies en gedrag. Die strukturele aspek verwys na die gevolge wat identiteit het vir die algehele balans van psigodinamiese prosesse. Die fenomenologiese aspek van identiteit verwys na die individu se ervarings van 'n gevoel van identiteit al dan nie sowel as die individu se ervaring van sy/haar spesifieke styl van identiteitsvorming. Die gedrag-aspek van identiteit verwys na die waarneembare komponente van die identiteitvormingsproses – wat ander kan sien van die individu se identiteitstyl (Marcia 1993:5).

Marcia (1966:551, 1980:159), na aanleiding van Erikson (1968:23), omskryf identiteit, soos reeds opgemerk, as 'n deurlopende ontwikkelingsproses, met ander woorde 'n dinamiese proses. Die vorming van identiteit begin volgens Marcia (1993:7) wanneer die individu besluite begin neem oor wie hy/sy is, met watter groep hy/sy gaan affilieer, watter oortuigings hy/sy gaan aanneem, watter interpersoonlike waardes om te aanvaar en watter beroepsrigting om te

volg. Hy het ook twee veranderlikes voorgestel, naamlik verkenning en toewyding, wat identiteitsvorming beïnvloed (1993a:31). Verkenning verwys na 'n proses van aktiewe vraagstelling in volwasse rolle en waardes in die verskillende domeine van die adolessente lewe; dus die betrokkenheid van die adolessent by die keuse van betekenisvolle alternatiewe. Toewyding verwys na vaste besluite oor aspekte soos roeping, politieke ideologie, godsdiens en sosiale rolle, en sluit spesifieke strategieë in vir die bereiking van persoonlike doelwitte en 'n gewenste lewenspad. Toewyding verwys daarom in 'n mate na die persoonlike vaste besluite wat die individu uitlewe (Marcia, 1966:551; Visser-Vogel, 2005:19).

Marcia (1980:161) het vier identiteit-statusse geïdentifiseer deur elke vlak van verkenning met elke vlak van toewyding in 'n jukstaposisie te plaas. Marcia (1966:557-558; 1993a:7) het Erikson se identiteitsbeginsel gewild gemaak deur hierdie vier identiteit-statusse as moontlike uitkomst van identiteitsvorming voor te stel. Hierdie identiteit-statusse is maniere waarop die individu hom-/haarself bemagtig om die kwessie van identiteitsvorming te hanteer. Die vier identiteit-statusse (Marcia, 1993:7) is gebaseer op die mate van verkenning en toewyding wat die individu ervaar of ervaar het: (1) Identiteitsdiffusie is 'n status waarin verkenning nie plaasgevind het nie en ook geen verbintenis gemaak is nie. (2) Uitsluiting dui op die status waarby toewyding voorkom, maar nie deur voldoende verkenning ondersteun word nie. (3) Moratorium verwys na 'n aktiewe verkenning van identiteit met swak toewyding, waar verskeie moontlike maskers terselfdertyd getoets word. (4) Identiteitsprestasie is die status waarin die individu sy of haar identiteitspotensiaal produktief ondersoek het en dit ten nouste aan 'n bepaalde identiteit koppel. Identiteitsdiffusie word dikwels beskou as die status aan die minste aanpassings gemaak is (Waterman, 1999:601)(vergelyk Figuur 2.2):

Hoog: verkenning Hoog: toewyding Identiteit presteerder	Hoog: verkenning Laag: toewyding In 'n staat van dormansie/aktiwiteite gestaak
Laag: verkenning Hoog: toewyding In toestand van vooruit beslissing/nie ander opsies oorweeg of verken nie.	Laag: verkenning Laag: toewyding In 'n staat van identiteit diffusie/apaties en gebrek aan dryfkrag

Figuur 2.2: Skematiese voorstelling van Marcia se raamwerk wat identiteit kategoriseer (Hammack, 2011:30-31).

Daaropvolgende navorsing (Meeus, 1996:571; Crocetti *et al.*, 2008:208) het nie alleen sterk ondersteuning verleen aan die vierstatusmodel nie, maar ook toegelaat dat verkenning in twee tipes geskei word: deurtastende verkenning en herooring. Deurtastende verkenning verwys na die mate waarin adolessente die verdienste van hul huidige keuses van toewyding aktief assesseer, hetsy deur hulleself of in oorleg met ander partye van belang. Herooring van toewyding verwys na die vergelyking van huidige verpligtinge met moontlike alternatiewe verpligtinge. Uitgebreide verkenning korreleer positief met toewyding, pligsgetrouheid en openheid van ervaring (Crocetti *et al.*, 2008:219). Uitgebreide verkenning kan egter ook bydra tot negatiewe gevolge soos 'n onduidelike selfkonsep, gepaard met emosionele onstabiliteit. Herooring aktiveer korttermynkoste aangesien herooring onduidelikhede skep en vordering knou, en adolessente wat in hierdie proses volhard, kan emosionele of gedragsprobleme toon; terwyl herooring eerder 'n langtermyn- positiewe effek moet hê, aangesien kontekste vinnig verander en konstante aanpassing 'n noodsaaklike strategie vir prestasie of selfs vir oorlewing moet wees. 'n Voorbeeld wat deur Crocetti *et al.* (2008:212) aangehaal is, is van 'n eerstejaar kollege-student wat sy tuisdorp verlaat het om te gaan studeer. Hy het die behoefte uitgespreek om 'n ander beste vriend in sy huidige konteks te vind, alhoewel hy 'n baie goeie vriend in sy tuisdorp gehad het en sosiale ondersteuning nodig gehad het. Hierdie eerstejaar is verbind tot sy bestaande vriendskap, maar het nuwe behoeftes of selfs bekommernisse wat voortspruit uit sy nuwe omgewing en herooring dus strategiese alternatiewe om sy toestand te optimaliseer. Voorbeelde soos hierdie illustreer duidelik dat hierdie bykomstige konsep *herooring* die identiteitsvormingsmodel verryk het deur die model van 'n meer lineêre model na 'n sikliese model te neem. Stories wat ons van ander vertel, kan aanvaar word as projeksies van die self (Marcia, 2007:5).

Die ontwikkelingsorde van die identiteit-statusse wat oorspronklik deur Marcia (1966:557-558) gestel is, naamlik dat ego-identiteit deur vier verskillende stadia (identiteitsdiffusie, uitsluiting, moratorium en identiteitsprestasie ontwikkel) is bevraagteken deur byvoorbeeld Côté en Levine (1988:147) en van Hoof (1999:499). As gevolg van hierdie debat en geassosieerde navorsing word identiteitsontwikkeling nou in die algemeen nie as 'n eenvoudige proses beskou nie, maar eerder een wat veel meer kompleks is (Archer, 1989:118-119; Josselson, 1996:27; Kroger, 1996:205; Marcia, 1993:3; Meeus *et al.*, 1999:422; Stephen, Fraser & Marcia, 1992:283). Dit blyk nou dat individue in en uit identiteit-statusse kan beweeg op 'n wyse wat gekenmerk word deur veranderlikheid en fluktuasie, eerder as op 'n lineêre manier soos oorspronklik veronderstel was.

2.3.3 Sosiale identiteit

Die konsep *identiteit* is multidimensioneel en omvattend in omvang en insluiting. Erikson (1959) identifiseer onder meer kognitiewe, morele, sosiale en kulturele aspekte van identiteit. Dit was waarskynlik Erikson (1959) se missie om 'n sosiale-ontwikkelingsbenadering te vestig wat alle vlakke van die self insluit, van die mees intrapsigiese ego-konflikte tot die individu se insluiting by 'n kulturele en historiese konteks (Côte, 1993:34). Tog onderskei sosiale wetenskaplikes gewoonlik tussen persoonlike identiteit, wat die individu se outobiografieë uitmaak (bv. Goffman, 1963:62; Chohler, 1982:242, McAdams, 2006b:82) en sosiale identiteite wat verwys na groep-lidmaatskap (Tajfel & Turner, 1979:35; Sen, 2006:18-19).

As die mees kontekstueel georiënteerde vlak, is *sosiale identiteit* geïdentifiseer as 'n gevoel van innerlike solidariteit met 'n groep se ideale, die konsolidasie van elemente wat geïntegreer is in 'n individu se sin van self uit groepe waaraan die individu behoort. Sosiale identiteit is soms beskryf as *groepsidentiteit* in die sosiale sielkunde literatuur (Côté, 1996b:420; Weigert *et al.*, 1986:65). Aspekte van die self soos moedertaal, land van herkoms en rasse-agtergrond sal onder die opskrif van *sosiale identiteit* val.

Die groepe waaraan die individu behoort, dien verskeie funksies in sy/haar lewe; byvoorbeeld, die individu gebruik hierdie groepe om toegang tot hulpbronne te verkry, 'n gevoel te kry dat hy/sy êrens behoort en die konstruksie van die self voor te skryf ten opsigte van wat hy/sy glo oor wie hy/sy is. Of dit nou 'n familie, gemeenskap, godsdiens of nasie is, die individu gebruik die waardes, eienskappe en norme van sy/haar groep(e) om aan hulleself voor te skryf wat om te dink, hoe om te voel en hoe om in verskillende situasies op te tree. In elkeen van hierdie omstandighede weet die individu dikwels waarvoor die groep staan, die eienskappe wat daarmee gepaard gaan, en die individu se verhoudings met ander lede en met ander groepe (Wagoner *et al.*, 2017:505). 'n Onvermydelike gevolg van deelname aan 'n sosiale groep is dat die individu die wêreld kategorieer en verstaan deur die oë van sy/haar groep en kognitief groepe as prototipes verteenwoordig – dit is 'n vae stel kenmerke, waardes, gedrag en norme wat die ooreenkomste in groepe en verskille tussen groepe beklemtoon. Wanneer die individu met 'n sosiale groep identifiseer, internaliseer hy/sy die prototipe van die groep en sien hy/sy hom-/haarself as lid van die groep. Hierdie selfkategoriseringsprosesse lei daartoe dat die individu hom-/haarself, ander en die wêreld deur die lens van hul belangrike sosiale identiteit oordeel (Wagoner *et al.*, 2017:506).

Groepe wat hoë vlakke van doeltreffendheid toon om onsekerheid by die self te verminder, word beskou as 'n groep met hoë entiteit (entitativity). Groepe met 'n hoë entiteit is duidelik gestruktureer, het 'n duidelike identiteit, en hul lede het soortgelyke eienskappe en is onderling afhanklik van hul lot (Campbell, 1958:17; Hamilton & Sherman, 1996:350). Navorsers het

bevind dat individue sterker identifiseer met groepe wat oor 'n hoë entiteit beskik, aangesien hulle mense se selfkonsep meer effektief voorskryf (Castano, Yzerbyt & Bourguignon, 2003:750).

Sosiale identiteit kan verder verfyn word deur vervolgens te fokus op gemeenskapsidentiteit as 'n entiteit binne sosiale identiteit. Volgens Lesch (2014:136) is 'n *gemeenskap* 'n groep mense wat aan mekaar verwant is deur volgehoue betrekkinge soos sosiale status, rolvervulling en sosiale netwerke. Die term *gemeenskap* dui op verskillende sosiale groeperinge binne die samelewing wat op enige gegewe oomblik in interaksie met mekaar is. *Gemeenskap* verwys na groepe mense wat deur 'n gemeenskaplike ligging verenig is, of na groepe mense wat intellektueel, professioneel en/of polities verbind is; met ander woorde geografiese gemeenskappe, gemeenskappe van belang en gemeenskappe van praktyk (Anon., 2015). 'n *Gemeenskap* is (1) 'n groep persone verwant is aan mekaar deur volgehoue betrekkinge soos sosiale status (Deckert & Vickers, 2011:1), rolvervulling en sosiale netwerke en (2) 'n sosiale groepering wat dieselfde geografiese grondgebied deel en onderhewig is aan dieselfde politieke gesag en heersende kulturele verwagtinge. Andersins is *gemeenskap* 'n groot sosiale groepering wat dieselfde geografiese grondgebied deel en onderhewig is aan dieselfde politieke gesag en heersende kulturele verwagtinge.

Wanneer daar na *gemeenskap* verwys word, verwys die term nie net na diegene wat kinders in die skool het nie, maar na almal wat 'n invloed het op die leer en ontwikkeling van die kind. *Gemeenskap* in hierdie studie verwys daarom na almal wat beïnvloed word deur die gehalte van die onderwys en nie net diegene wat kinders in die skool het nie (Epstein, 2010:86). Om 'n individu in totaliteit op te voed verg dus die samewerking tussen onderwysers, ouers, familie en die *gemeenskap* (Bronfenbrenner, 1979:3). Daar is 'n bekende spreekwoord wat lui: "*It takes a village to raise a child*" (Booth & Crouter, 2008:preface sonder bladsynommer). Hierdie spreekwoord dui daarop dat die verantwoordelikheid van opvoeding nie slegs die *gemeenskap* in isolasie s'n is nie, maar dat dit die vennootskap tussen veral die familie, die skool en die *gemeenskap* verg om 'n sukses van die opvoedingstaak te maak. Navorsing toon aan dat, hoe beter die *gemeenskap* se betrokkenheid by die skool is, hoe beter die leerders se prestasie (Dean *et al.*, 1999:1).

'n *Gemeenskap* oefen 'n beduidende invloed uit op hoe individue ontwikkel. Edwards (2009:20) sê dat 'n individu se kenmerke die produk is van die sosialisering binne die groep waaraan hy/sy behoort; 'n bepaalde sosiale konteks definieer dus die deel van die groter menslike potensiaalpoel waaruit 'n persoonlike identiteit gebou kan word. Individuele identiteite sal dus die produk wees van ander sosiale of kulturele identiteite. Erikson (1958:35, 1959:20, 1968:20) beskou die belangrikste kenmerk in die ontwikkeling van identiteit as die feit dat identiteit

betekenis en kontinuïteit verskaf aan 'n sosiale groep binne 'n historiese en ideologiese konteks. Die individu se identiteit sal dus uiteindelik ook 'n invloed hê op die ander rolspelers in die sisteem. Die teendeel is ook waar, dat ander rolspelers in die sisteem 'n invloed op die individu sal hê.

Die feit dat sekere persone in die gemeenskap voorkom wat die versorgingsrol van die kinders in 'n bepaalde omgewing oorneem, verduidelik hierdie konsep dat ander rolspelers in die sisteem 'n invloed op die individu sal hê. Volgens Vygotsky (1978:86) se sosiokulturele teorie, sal sosiale interaksie tussen kinders en meer kundige lede van hul kultuur lei tot maniere van dink en optree wat noodsaaklik is vir die sukses in daardie kultuur (Berk, 2007:23). Die teendeel behoort daarom ook waar te wees. Indien sosiale interaktiwiteit plaasvind tussen die individu en meer kundige lede van die gemeenskap in meer negatiewe praktyke soos dwelm- en alkoholmisbruik, behoort dit die negatiewe gebruike van die kultuur aan te wakker.

Die sosiale invloed van die omgewing is sodanig dat sielkundiges dikwels individuele verskille aan omgewingsinvloede toeskryf (Louw *et al.*, 2000:22). Daar is reeds deur navorsing vasgestel dat sosiale invloede van die omgewing reeds van die prenatale stadium van ontwikkeling af 'n invloed op die individu kan uitoefen. Na geboorte word die kind al hoe meer deur sosiale omgewingsdeterminante beïnvloed (Louw *et al.*, 2000:22). Die omgewing waarbinne die individu ontwikkel, speel dus 'n rol by die totale ontwikkeling van die individu (Pretorius, 1988:13; Termini, 1991:168; Edwards *et al.*, 2004:1). Dit is belangrik om op te let dat dit algemeen aanvaar word dat indien hierdie gevoel van lewe in, om te behoort aan en om 'n verbintenis met 'n sekere gemeenskap te hê, bedreig word, die vooruitsig om 'n positiewe lewe te lei in mindere of meerdere mate afneem (Puddifoot, 1996:327).

Die identiteit van 'n gemeenskap word daarom as tweeledig beskou, (1) die territoriale opvatting van die gemeenskap en (2) dat gemeenskap gebaseer is op die idee van sosiale netwerkverhoudinge (Hillary, 1964 soos aangehaal deur Puddifoot, 1996:327). Wanneer gemeenskapsidentiteit dan as 'n analitiese konsep beskou word, sou gemeenskapsidentiteit fundamenteel beskou kon word as die persepsie en uitdrukking van idees oor 'n bepaalde gemeenskap deur sy inwoners op 'n spesifieke tydstip (Puddifoot, 1996:329). Daarom is die gemeenskapsidentiteit in hierdie studie bepaal deur die temas rakende die gemeenskap van ondersoek uit die storievertellings van die deelnemers geïdentifiseer. Hierdie temas is die deelnemers se persepsies van en oriëntering ten opsigte van hul gemeenskap, as beide 'n fisiese entiteit en 'n sosiale posisionering (Puddifoot, 1996:332).

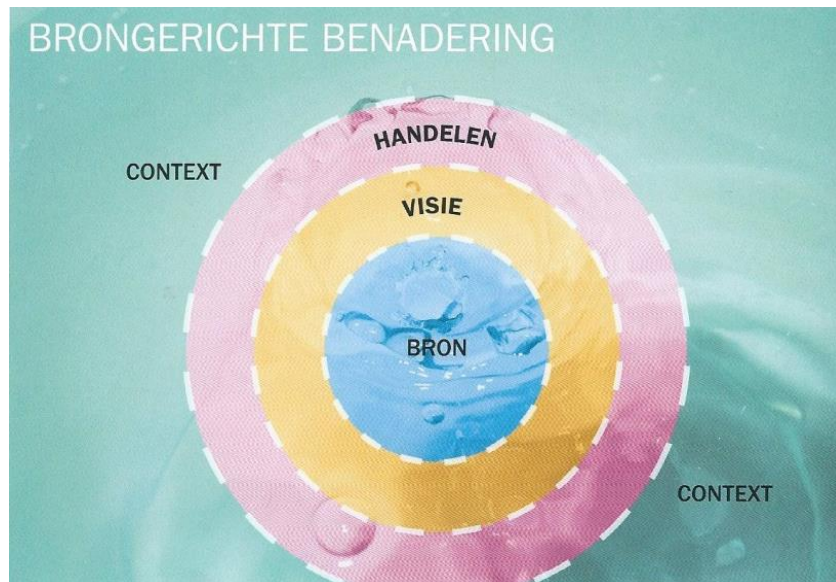
2.3.4 ⁶Religieuse identiteit

Navorsing toon dat (European Commission, 2008) geloof 'n sleutelrol speel in die vorming van identiteit. Erikson (1968:50) definieer religieuse identiteit as 'n bron van ondersteuning en integrasie vir verskeie dele van die ego-identiteit. Hy het aangevoer dat die maak van religieuse verbintenisse 'n belangrike deel is van identiteitsvorming vir die meeste mense, want religie bied belangrike ideologieë vir die individu om aan te neem. Onder sosiale wetenskaplikes, word dit algemeen aanvaar dat religieuse identiteit 'n kritieke rol in mense se lewens speel (Alwin *et al.*, 2006:530; Kiesling *et al.*, 2006:1269; Mitchell, 2006:1136). Religieuse identiteit verskaf 'n gevoel van eendersheid en kontinuïteit oor tyd en plek. Religieuse identiteit stel die individu in staat om 'n gevoel van innerlike samehang te hê ten spyte van die onvermydelike veranderinge in sosiale rolle en historiese omstandighede wat met verloop van tyd plaasvind (Kroger, 2007:181).

Wanneer daar na Marcia se definisie van identiteit gekyk word, dien sy definisie as lens om bogenoemde waarneming van religieuse identiteit beter te verstaan (vergelyk Paragraaf 2.3.2). Markstrom *et al.* (1996:248) verduidelik dat intrinsieke georiënteerdheid in religie gekenmerk word deur 'n aangenome en geïnternaliseerde geloof wat weerspieël word in die individu se poginge om volgens beginsels te leef. In teenstelling hiermee is die ekstrinsiek-georiënteerde individu meer geneig om die self te bevredig deur ander te gebruik vir die beveiliging van eie belange en behoeftes. In wese gebruik die ekstrinsieke sy/haar religie met die oog op verdere selfsugtige ambisies, terwyl die intrinsieke ooreenkomstig geïnternaliseerde geloofsbelydenisse gerig word. Onlangse navorsing toon dat religieuse identiteitsontwikkeling verwant is aan verskillende groepe individue (Bertram-Troost *et al.*, 2006:310; Chaudhury & Miller, 2008:405-406; Cohen-Malayev *et al.*, 2009:235; Markstrom *et al.*, 1996:254; Verkuyten & Yildiz, 2010:437,439). Anthony *et al.* (2007:105) onderskei tussen twee perspektiewe ten opsigte van religieuse identiteit: die objektiewe perspektief (die gemeenskap se invloedryke optrede teenoor die individu deur die oordrag van religieuse betekenis, waardes en uitdrukkings; beide institusioneel en persoonlik) en die subjektiewe perspektief (die individu wat reageer op die gemeenskap deur 'n individuele religie te konstrueer terwyl hy/sy hulle aanpas by die omgewing).

Navorsers aan Driestar Educatief, Gouda in Nederland sluit aan by die intrinsieke oriëntasie in religie deur religieuse identiteit te verken vanuit 'n brongerigte benaderingsmodel (Fig 2.3).

6 Religieuse identiteit is die versamelnaam vir al die godsdienstige identiteite, insluitend Christelike identiteit.



Figuur 2.3: Model vir brongerigte benadering (De Muynck, 2011:38).

Die middelste sirkel verteenwoordig geloof (die bron) wat die instelling (of in die geval van hierdie studie die individu) se denke en optrede bepaal. Die sirkel rondom die bron verteenwoordig visie. Visie is die deurdagte werksaamhede waarin die individu hom/haar bevind deur middel van insigte bekom uit geloof (die bron). Hierdie visie bepaal die rigting van die handeling (wat deur die derde sirkel verteenwoordig word) en verbind ook die handeling met geloof (die bron). Die individu bevind hom/haar egter nie in 'n vakuum nie, maar funksioneer ook vanuit of binne 'n konteks (buite die sirkels). In die konteks vind ons al die rolspelers wat 'n invloed om die individu uitoefen, byvoorbeeld die skool, die kerk en die ouers (met ander woorde die gemeenskap) (Vermeulen, 2011:39). Hierdie uitgangspunt sluit aan by Bronfenbrenner met die verskil dat Bronfenbrenner die individu in die kern (mikrosisteem) plaas (vergelyk Paragraaf 2.2.1) en die Brongerigte benadering die bron (geloof) in die kern plaas.

Die sirkels is nie 'n geslote sisteem nie. Vermeulen (2011:39) sien dat geloof (die bron) die kloppende hart is wat met elke hartklop identiteit in 'n stroom na die ander sirkel pomp tot in die wese van die individu en uiteindelik die gemeenskap. Die stroom is egter nie net vanuit die geloof nie, maar ook andersom, omdat die sirkels aan alle kante deurlaatbaar is. Hierdie uitgangspunt kan soos volg verduidelik word: Die konteks het ook 'n invloed op handeling en visie. Die individu kom in aanraking met dinge wat hy/sy nog nie deurdink het nie. Wanneer die individu gekonfronteer word met nuwe uitdagings, besef hy/sy dat die nuwe insigte sy handeling gaan beïnvloed. Die individu sal weer hierdie nuwe uitdagings benader vanuit sy/haar geloof om die keuses uit te oefen.

Daar bestaan drie soorte identiteit volgens die Nederlandse Christelike onderwys (Vermeulen, 2011:41), naamlik die vasgelegde identiteit, die identiteit wat geleef word en die identiteit wat beleef word. Die vasgelegde identiteit is die identiteit wat in die individu vasgelê word deur

geloofsbeginsels. Die Christen sal byvoorbeeld die beginsels van die Bybel bestudeer en sy/haar lewe daarvolgens probeer leef. Die geleefde identiteit is die deel van identiteit wat konkreet sigbaar word (sluit weer aan by Marcia se beginsel van verkenning (vergelyk Paragraaf 2.3.2). Die rolspelers wat nou saam met die individu leef, sien byvoorbeeld dat die individu nie vloek nie, omdat hy/sy geleer het deur die bestudering van die Bybel dat daar geen vuil taal uit jou mond mag kom nie. Hierdie waarde is volgens die woorde in Kolossense 3:8: “Maar nou moet julle al hierdie dinge laat staan: woede, haat, nyd en gevloek. Vuil taal moet daar nie uit julle mond kom nie.” (Bybel, 1983.) Die begeerte van die Christen om ’n Christelike identiteit uit te leef, bestaan dan nie slegs in sy/haar gees nie, maar is ook sigbaar van buite omdat hy/sy hierdie beginsels uitleef. Die vraag ontstaan dan: Hoe beleef ander rolspelers in die individu se lewe hierdie identiteit van die individu wat hy/sy uitleef? Sien die ander rolspelers die feit dat die individu geen vuil taal gebruik nie as Christelik en kyk ander rolspelers met bewondering daarna en strewe dus daarna om die individu se voorbeeld na te volg?

Die brongerigte benaderingsmodel lê die feit bloot dat identiteit vele fasette het (Vermeulen, 2011:42). Mense weet dalk dat die individu die Christelike identiteit aanhang, omdat hulle sien dat die individu kerk toe gaan, bid en Bybel lees. Sou die individue wat openlik bely dat hulle Christene is, anders lyk as die res van die gemeenskap wat nie Christelike waardes uitleef nie? Sou hierdie Christelike identiteit wat deur hierdie deelnemers aangehang word enigsins ’n oplossing wees vir die identiteit van die gemeenskap? Is die bron waaruit hulle hul lewens rig, ’n oplossing en sigbaar in hul visie en handeling?

Vir die doel van hierdie studie word Erikson (1968) se siening aanvaar, naamlik dat identiteit ontwikkel in noue verband met die adolessent se sosio-historiese konteks, soos bespreek deur Visser-Vogel (2015:46). Visser-Vogel (2015:46) stel voor dat die narratiewe model van McAdams (1997, 2005, 2008) as raamwerk gebruik word om die fokus op die inhoud van religieuse identiteitsontwikkeling te plaas. Hierdie model het ten doel om te ondersoek hoe mense sin maak van hul lewe deur stories en hoe identiteit eintlik ’n lewensverhaal is waaraan mense begin bou tydens laat-adolessensie en jong volwassenheid. Hierdie model word later in fyner besonderhede bespreek (vergelyk Par. 2.4.1 Storievertelling).

2.3.5 Narratiewe identiteit

Narratiewe identiteit is die self wat die individu uit sy/haar ervarings skep in die vorm van lewensverhale (Fivush *et al.*, 2010:46; McAdams & McLean, 2013:233). Dit is belangrik om hierdie selfvertellings (lewensverhale) te ontwikkel binne digte sosiokulturele kontekste wat die vorm van die storie en die vorm van ’n lewe help omskryf. Hierdie kontekste sluit aan by Bronfenbrenner se ekosistemiese benadering (vergelyk Paragraaf 2.2). Hierdie stories word familiestories genoem en daarom is die familie een van die kritieke kontekste waarin hierdie

stories gevorm word (Reese, 2013:3; Wang, 2013:2; Fivush & Merrill, 2016:306). Familiestories is dus die stories wat ouers en grootouers oor hul ervarings aan hul kinders oorvertel (Merrill & Fivush, 2016:73). Onder hierdie stories vertel ouers hul eie ervarings as kind, 'n soort storie wat die kind se identiteit binne 'n groter familiegeskiedenis plaas (Fivush *et al.*, 2008:133). Merrill en Fivush (2016:73) het ook vasgestel, dat familiestories persoonlike en kollektiewe herinneringe verbind; sodoende is hierdie stories geleefde ervarings wat deur die ouer generasie vertel word, deurdat hierdie ervarings beleef is deur die ouer geslag. Hierdie familiële verlede word dan aan die jonger geslag oorgedra (Reese *et al.*, 2017:1142).

Familiestories fokus nie net op die ontwikkelende individu nie, maar sluit ook breër stories van die familie in. Een van die belangrikste vorme van stories vir identiteitsontwikkeling is stories van familieleden se lewens voor die kind gebore is – stories wat, wanneer dit vertel word, die verhoog vir die ontwikkelende kind opstel om hulleself te verstaan in verhouding tot ander en die wêreld (Merrill & Fivush, 2016:74). As sodanig is familiestories 'n vorm van "gewete herinnering", 'n storie wat jy ken van iemand anders se ervaring wat jou eie begrip van die wêreld help vorm (Pillemer *et al.*, 2015:234). Herinneringe van ander mense se ervarings wat die individu in sy/haar verbeelding ervaar, verskaf geestelike modelle wat huidige en toekomstige besluitneming en gedrag kan beïnvloed (Pillemer *et al.*, 2015:236). Meer spesifiek dra familiestories by tot narratiewe identiteit deur die modellering van waardes, gedrag en perspektiewe vir kinders en adolessente (Merrill *et al.*, 2017:119). Daarbenewens kan stories wat gekoppel word aan die ontwikkeling van die kind, deur die ervarings wat handel oor die ouer op dieselfde ouderdom, veral betekenisvol wees, omdat hierdie vertellings die kind kan help om hierdie stories van hul ouers te verbind met hul eie ontwikkelende narratiewe identiteit (Merrill & Fivush, 2016:74). Die adolessent ervaar die verhaal, gefiltreer deur sy/haar eie persoonlike ervarings, en verbind sy/haar ervarings en sy/haar ouer se ervarings op 'n sinvolle manier om hierdie storie te skep. Wat die belangrikste van hierdie komplekse fenomeen is, is hoe adolessente familiestories vertel, beide gedeelde gesinservarings en familiegeskiedenis. Ouers wat stories op 'n ryk en responsiewe manier vertel, het jong kinders met gevorderde taal, geheue en emosionele ontwikkeling en hulle het adolessente met 'n gesonde identiteit en welsyn. Kinders met sterker taalvaardighede ten tye van 'n gebeurtenis verwerk die gebeurtenis op 'n dieper vlak, en later is dit makliker vir hulle om die gebeure wat hulle onthou in 'n verbale vorm uit te druk (Cheatham & Bauer, 2005:517; Morris & Baker-Ward, 2007:449).

Hierdie stories lê ook die grondslag vir kinders om sterk leesvaardighede te hê (Reese, 2013: xiv – xv). Die vermoë van 'n adolessent om 'n lewensverhaal te kan vertel – narratiewe identiteit – het dus sy oorsprong uit die stories wat ouers vir hul kinders van hul kinders se vroeë kinderjare vertel het oor hul gedeelde verlede (Fivush & Zaman, 2014:35-36; Reese, *et al.* 2010:364). Kinders en adolessente ontwikkel hul eie outobiografiese stem deur hul persoonlike

stories met ander te deel en deur ander se stories te hoor en te deel, veral stories van die familie se verlede (vergelyk Pratt & Fiese, 2004, vir 'n oorsig). Trouens, tydens gesinsgesprekke kom stories van vorige ervarings elke vyf minute na vore as 'n gespreksonderwerp (Bohanek *et al.*, 2009:503). Adollesente wat familiestories ken en vertel, toon hoër vlakke van identiteitsontwikkeling en psigososiale welsyn (Fivush & Merrill, 2016:306). Pillemer *et al.* (2015:237) het bevind dat kollege-studente stories oor en van hul ouers as belangriker beskou vir die self en identiteit as stories oor en van nabye vriende, wat daarop dui dat hierdie soort familiestories 'n spesiale rol kan speel ter ontwikkeling van narratiewe identiteit.

2.3.6 Inhoudsgebiede of kontekste wat die konstruksie van identiteitstatus beïnvloed

Konteks, situasies en reaksie van ander is faktore wat bydra tot die ontwikkeling van identiteit (Erikson, 1968:22; Mitchell, 2006:1147). Daarom kan gesê word dat identiteit beïnvloed word deur die konteks van die omgewing waarin die individu hom/haar bevind (Chaudhury & Miller, 2008:384) (vergelyk ook Paragraaf 2.2 Bronfenbrenner se Ekosistemiese model). As gevolg van die kontekstuele aard van die bevindinge, kan die afleiding tereg gemaak word dat die konstruksie van identiteit aansluit by Bronfenbrenner (1979:3) se verklaring dat die ontwikkeling van die individu slegs verstaan kan word deur die onderwerp van studie in 'n konteks in te lyf wat breër is as dié van die individu (Bronfenbrenner, 1979:4; Scachter, 2005b:142, Duerden *et al.*, 2012:186). Die verskillende sisteme soos voorgestel deur Bronfenbrenner funksioneer soos 'n deurlaatbare membraan; daarom het die verskillende areas wat verbintenis openbaar wedersyds 'n invloed op mekaar.

Van Hoof (1999:499) staan egter krities teenoor die feit dat daar nie altyd in navorsingsverslae duidelik gemaak word hoe die konsep *algemene identiteitstatus* saamgestel is nie. Soos Schwartz (2001:13) opgemerk het, het elke teoretikus 'n stel domeine gekies wat hy of sy relevant ag. Volgens Marcia (1993:8) kan die areas waarin verbintenis geopenbaar word, verander ooreenkomstig sosiale omstandighede, omdat verskillende aangeleenthede die identiteitsbelange van die individu die beste kan weerspieël. Daarom moet die inhoudsgebiede vir die studie van identiteit-status so gekies word dat dit verseker dat die inhoud van toepassing is op die deelnemers (Kroger, 2003:198; Marcia, 1993:13). Soos Marcia (2001:61) opgemerk het, kan en sal die inhoudsareas mettertyd verander, met kulturele etniese groepe asook verskillende deelnemers. Die domeine moet betekenisvol wees vir die individue wat bestudeer word en die faktore binne hierdie domeine is in 'n mate die keuse wat deur die spesifieke kultuur toegelaat word. Die volgende domeine is ondersoek as inhoudsgebiede vir die konstruksie van identiteitstatus:

2.3.6.1 Belangstellings en stokperdjies

DeLuca *et al.* (2016:61) bevind deur hul navorsing, dat kinders uit onstabiele gesinne hul identiteit kan vind in stokperdjies of belangstellings wat lei tot die beoefening van stokperdjies. Halpern-Meeke *et al.* (2015:304) het in hul navorsing identiteitsprojekte geloods waar hulle stokperdjies gebruik het om vir die individu 'n gevoel van betekenis en identiteit te gee. Hulle het bevind dat die resultate van die projekte 'n positiewe invloed op families gehad het. Eenvoudige stokperdjies, byvoorbeeld die aanhou van duiwe, kyk na animasiefilms of die betrokkenheid by 'n gemeenskapsprogram het die jeug gehelp om hul visie te vergroot. Die programme het verskillende inhoud gefasiliteer, maar die programme wat die meeste impak gehad het, was dié wat 'n sterk diens-leercomponent bevat het en waar die deelnemers in die gemeenskap saam met ouer mense gewerk het asook 'n bydrae gelewer het daartoe om kinders te leer. Hierdie projekte het 'n sin van betekenis en identiteit geskep wat 'n oorgang teweeggebring het van waar die deelnemers hulle bevind het in daardie spesifieke stadium na hul aspirasies. Nie net onderbreek hierdie aktiwiteite 'n lukrake proses van disfunksionele familieëvorming onder lae-inkomste gemeenskappe nie, maar hierdie aktiwiteite het ook 'n direkte invloed gehad op die fokusverskuiwing weg van 'n armoedekultuur af.

Volgens Radwan (2016) bestaan daar altyd goeie redes waarom mense aan sekere stokperdjies deelneem:

- Kompensasie: heelwat mense ontwikkel sekere stokperdjies om te kompenseer vir sekere onvervulde emosionele behoeftes. 'n Persoon wat as kind magteloos gevoel het, kan dalk nou die een of ander gevegkuns beoefen. Deur meer krag te hê kan dit die behoefte na krag vervul wat die deelnemers as kind ontwikkel het. Baie keer sit die individu met 'n klomp emosies wat nog onverwerk is.
- Om 'n sekere identiteit te ondersteun: soms neem iemand aan 'n sekere stokperdjie deel om 'n sekere identiteit te beskerm. Meisies sal byvoorbeeld aan rugby deelneem omdat hulle die identiteit van 'n sterk, onafhanklike vrou wil voorhou, in plaas van 'n Barbiepop-identiteit wat dikwels op hulle afgedwing word.
- Om hul wêreld te beheer: sommige mense speel byvoorbeeld videospelletjies omdat hulle in beheer is van hierdie fantasie wêreld van die spelletjie. Wanneer mense hopeloos en nie in beheer voel nie, mag hulle na 'n ander milieu soek waar hulle wel in beheer voel, soos die fantasie wêreld van 'n sekere spelletjie.
- Nostalgie: party mense begin om sekere items bymekaar te maak, omdat hulle so verknog is aan die tyd wat hierdie items verteenwoordig. Hierdie items help dan die individu om sekere onsekerhede te hanteer wat mag opduik wanneer hulle van goeie

dinge ontnem word. Dit is asof hulle daardeur hul goeie herinneringe kan wegsluit in 'n beskermde omgewing en sodoende verhoed dat dit weer van hulle weggeneem word.

- Om emosies te kanaliseer: aggressiewe mense sal heel dikwels vir hulle 'n sportsoort kies waarin hulle van hul aggressie ontslae kan raak. Kunstenaars, skrywers en skilders sal hul stokperdjies gebruik om hul ervarings wat hulle beleef het in te stort, veral die emosionele intensiewe individue.
- 'n Stokperdjie sal die identiteit van 'n individu definieer aangesien die stokperdjie die onderwerp word wat die individu doen of geniet en sodoende word die individu daarmee vereenselwig. As jy daarvan hou om rugby te speel, sal jy jou identifiseer met die rugbyspelers en ander sal jou ook daarmee vereenselwig.
- 'n Groot aantal kundiges (Jensen, 2003:190; Bronfenbrenner, 2005:149-150; Gaurdia & Evans, 2008:167) sê dat identiteit gevorm word deur onder andere opvoeding, leefstyl, hulpbronne, geleenthede en sosiale kontakte en interaksie. Navorsing wat gedoen is by die Academy of Finland Research Programme oor Social Capital and Networks of Trust (SoCa) toon aan dat die wyse waarop kinders hul vrye tyd deurbring ook 'n invloed het op die vorming van hul identiteit (European Commission, 2008). Die individu kies sy/haar vryetydsbesteding volgens sy/haar persoonlike eienskappe en sosiale verhoudings. Helve (European Comission, 2008) verduidelik dat die stokperdjies van die individu sy/haar keuse van opvoeding en beroep beïnvloed. Diegene met stokperdjies kry sosiale, kulturele en identiteitskapitaal vir hul latere lewe, en dit navigeer hulle deur die proses van grootword.

2.3.6.2 Gewoontes en tradisies

Voordat die gewoontes en tradisies van individue bespreek kan word, is dit noodsaaklik om kultuur te definieer aangesien gewoontes en tradisies deel uitmaak van kultuur soos opgemerk deur Kurin (2004:67). Volgens Kurin (2004:67) is kultuur die stel kenmerkende geestelike, materiële, intellektuele en emosionele kenmerke van 'n samelewing of 'n sosiale groep, en kultuur sluit in kuns en letterkunde, lewenstyle, maniere om saam te woon, waardesisteme, tradisies en oortuigings. Kultuur dikteer geloofsoortuigings rakende godsdiens, familie, skool en gemeenskapslewe. Individue word beïnvloed deur hul kultuur te kommunikeer. Ouers sal byvoorbeeld hul gelowe en gewoontes kommunikeer wat hulle van ander kontekste ontvang het in die mesosistiem en eksosistiem. Generasies gee kulturele waardes aan via hierdie kontekste, en die ontwikkelende kind ontvang weer hierdie kulturele waardes op sy/haar beurt. Kulturele oortuigings word bewaar en dien as 'n basis vir 'n kind se gevoel van self (Seifert, 1999:283-316).

2.3.6.3 Waardes

Baumeister en Muraven (1996:409) bevestig dat dit belangrik is dat individue basiese, fundamentele waardes moet huldig. Baumeister en Muraven (1996:409) gaan voort deur te verklaar dat dit van groot belang is dat mense basiese, fundamentele waardes moet aanhang om hul keuses te regverdig en positiewe waarde tot hul lewens toe te voeg. Tog is bevind dat kinders op 'n jong ouderdom hulle eie individuele waardesisteem vorm wat verskil van dié van hul ouers (European Commission, 2008). In hierdie verband is die groot probleem daarom dat daar verskeie hoofwaardebasisse verlore geraak het in die moderne Westerse samelewing. Dit is duidelik dat God se wil en soortgelyke godsdienstige mandate in talle kulture en samelewings 'n belangrike waardebasis gelewer het, maar die rol wat Christelike godsdiens vervul het, is deur die skeiding van die kerk en staat aansienlik afgeskaal deur die kriteria minder begrens is waarvolgens alledaagse keuses in die moderne Westerse samelewing gemaak word. Die gevolg van hierdie verlies aan 'n waardebasis kan volgens Baumeister en Muraven (1996:409) bekend staan as die waardegaping. Die mees dringende en algemene probleem wat hierdie waardegaping in die moderne Westerse individue se lewens veroorsaak, is dat individue nie meer betekenisvolle maniere kan vind om waarde tot hul lewens toe te voeg nie en ook nie om keuses ooreenkomstig 'n waardesisteem te maak nie. Die kultuur van waardegaping neem 'n entiteit, wat die heersende kultuur as waardevol beskou, en verhef hierdie kulturele waardevolle entiteit tot 'n belangrike waardebasis. Die verwagting bestaan dan dat hierdie entiteit (waardebasis) as hulpmiddel sal dien vir individue om die basiese dilemmas op te los en die lewe sinvol te maak.

Die individu se waardes bepaal in 'n groot mate met watter bril die individu na die lewe kyk, die individu se karakter, optrede en leefwyse (Lahno, 2001:176). Die individu se waardes bepaal ook sy/haar innerlike motivering waarom die individu sekere dinge doen of nie doen nie – omdat 'n bepaalde waarde daaraan geheg word (Eccles & Wigfield, 2002:118). Waardes bepaal daarom die individu se fokus, waarheen hy/sy op pad is en sy/haar keuses. Die teendeel is ook waar, sonder waardes word die individu se optrede bepaal deur modegiere en sy/haar onmiddellike behoeftes en hierdie waardebasis is inkonsekwent en feilbaar. Kinders se waardes word deur 'n verskeidenheid rolspelers in hul lewens bepaal, byvoorbeeld hul vriende, die media, hul onderwysers en hul rolmodelle. Ouers se waardes en leefwyses oefen egter meestal die sterkste invloed uit (Martinez & Garcia, 2008:24). Daarom moet ouers duidelikheid hê oor hul eie waardes. Waardes moet van kleins af by individue geïnternaliseer word en hierdie waardebasis sal hulle lewenslank beïnvloed. Waardes is byvoorbeeld belangrik wanneer moeilike besluite geneem moet word, veral onder groepdruk. Kinders moet oor die nodige selfvertroue beskik om volgens hul waardes op te tree (Glover *et al.*, 1997:1319-1320).

Navorsers (Hinde, 2004:1685- 1695; Freeks & Lotter, 2011:580) het bevind dat waardes handel oor hoe mense behoort op te tree en hoe hulle nie behoort op te tree nie. Daarom moet die klem eerder op gesinswaardes as op reëls wees. Volgens Freeks en Lotter (2011:585-586) gee waardes sin, rigting en betekenis aan 'n mens se bestaan en word waardes deur kultuur bepaal. Omdat waardes gewoonlik binne 'n vertrouensverhouding aangeleer word, is dit uiters belangrik dat ouers so moet optree dat hul kinders 'n goeie waardestelsel ontwikkel (Freeks & Lotter, 2011:594). Piaget (1932:15) was van mening dat morele waardes die resultaat is van sosiale interaksie in 'n groep. Ouers moet met ander woorde 'n rolmodel wees wat hul kinders kan navolg. Waardes word aangeleer deur die ouers se voorbeeld na te volg. Die ouer kan byvoorbeeld nie die gemeenskap verander nie, maar kan die gemeenskap beïnvloed deur vir die kind 'n ander voorbeeld te wees. Waardes soos respek en liefde kan 'n gesin gelukkig maak en so die wêreld rondom hulle aanraak.

Waardes word aangeleer deur interaksie (Wenger *et al.*, 2011:10). Binne interaksie formuleer die kind byvoorbeeld self sy/haar standpunt oor drank of oor seks. Die kind se morele ontwikkeling raak eers volwasse as dit outonoom raak, en sy/haar oortuigings van innerlike oorsprong is ten opsigte van wat reg en verkeerd is (Piaget, 1932:31). Wanneer die kind dan daarmee gekonfronteer word, het hy/sy reeds 'n prentjie van hoe om morele kwessies te hanteer. Waardes word ook aangeleer deur die kind aan ander wêreldse bloot te stel, byvoorbeeld boeke, televisie, films en teater. Die ouers kan hulle hierin begelei en die gevare sowel as die voordele uitwys. Kinders kan ook geleer word om situasies aan die hand van waardes, en nie emosies nie, te hanteer. Olatunji en Puncoschar (2014:191) beweer dat bewuste redenasie in die afwesigheid van emosies morele oordeel dryf, maar as 'n situasie emosies ontlok, oorheers hierdie emosies gewoonlik morele oordeel. Wanneer hulle dan daarmee gekonfronteer word, is hulle voorbereid. Kinders sien en beleef ongelukkig dinge waarvoor ouers geen beheer het nie, byvoorbeeld geweld, dood en verwaarlosing. Ouers kan kinders se ingesteldheid beïnvloed ten opsigte van hoe hulle oor hierdie belewenisse dink en hoe hulle hierdie belewenisse verwerk (Schaps, 2005:1; Freeks & Lotter, 2011:594), maar dit kan slegs geskied indien daar 'n goeie verhouding tussen die ouer en die kind bestaan.

Volgens Sampson (2001:8) is die doel van 'n gemeenskap die versoening van gedeeltelike perspektiewe (die individu) met algemene perspektiewe (die gemeenskap) ten opsigte van die gemeenskap se algemene welsyn. Sampson (2001:9) gaan verder deur te sê dat die verwagting dat 'n gemeenskap sal en wil ingryp namens die kinders van die gemeenskap, afhang van die omstandighede van gedeelde vertroue en waardes tussen bure of lede van die gemeenskap. Wanneer lede van die gemeenskap met ander woorde dieselfde waardes huldig, sal hulle dieselfde uitkomst verwag en sal hulle daarom die kinders van die gemeenskap daarvolgens begelei. Die bure sal met ander woorde die kind wat in die straat rondloop en

kwaad doen, aanspreek. Die kind sal oor dieselfde ding aangespreek word deur sy ouers sowel as ander lede van die gemeenskap. So vorm hulle 'n gedugte span en weet die kind wat die norm is en sal hom daarvolgens probeer gedra. Die konsentrasie van enkelouer-huishoudings veroorsaak ook dat daar minder volwasse begeleiding is; daarom is gemeenskapsbegeleiding van kardinale belang, maar dan moet hierdie begeleiding uit dieselfde positiewe waardes geskied (Sampson 2001:13). Kornhauser (1978:253) redeneer dat wanneer die horisontale skakels tussen instellings (gemeenskap en skool byvoorbeeld) in 'n gemeenskap swak is, hierdie swak skakels die kapasiteit om plaaslike belange te beskerm ook verswak. Sampson (2001:11) betoog daarom dat plaaslike gemeenskappe met die magte van openbare beheer moet saamwerk om sosiale orde te handhaaf, hoofsaaklik deur interafhanklikheid tussen private individue, die kerklike gemeente en openbare instellings soos die polisie en skole. Die plasing van drankwinkels, kroeë en speelplekke, waar nie toesig is nie, speel 'n direkte rol in die verspreiding van hoë-risiko situasies vir kinders waar hulle deur portuurgroepe beïnvloed kan word (Sampson, 2001:11). Gedeelde waardes, hulpbronne en roetines (gedragsinstellings) speel met ander woord 'n kardinale rol by die ontwikkeling van die identiteit van 'n gemeenskap. Die lede van die gemeenskap is die produk of reproduksie van die residensiële struktuur van die buurt (omgewing).

Kohlberg (1971:195) identifiseer ses fases van morele ontwikkeling wat in drie vlakke gegroepeer is. Vlak 1 (Voorkonvensioneel) bestaan uit twee elemente wat alles meewerk om die individu te bemagtig om straf te vermy en voordeel te trek uit die situasie. Vlak 2 (Konvensioneel) bestaan uit twee elemente wat sosiale norme en moraliteit bevorder. Vlak 3 (Na-konvensioneel) beskik ook oor twee elemente wat 'n beginselde gewete as produk insluit. Volgens Kohlberg (1971:222) se morele ontwikkelingsteorie doen kinders aanvanklik die regte ding, omdat dit van hulle verwag word. Indien dit egter nie van kleinsaf van hulle verwag word om die regte ding te doen nie, sal hulle dit moeilik vind om by die volgende fase uit te kom. Die volgende fase is die verstaan dat morele waardes vir hulle positiewe gevolge inhou. Eers daarna verstaan hulle die konsep *sosiale reëls*: om goed te wees vir ander omdat dit 'n waarde of 'n goeie ding is om te doen. Indien ouers afwesig is en daar nie 'n goeie ouer-kindverhouding bestaan nie, sal hierdie fases nooit plaasvind nie en word hierdie kinders volwassenes met min of geen waardes nie en kan die gemeenskap 'n klomp rolmodelle sonder waardes grootmaak. 'n Bekende aanhaling van Dietrich Bonhoeffer (1995) sê die toets vir waardes is wat 'n gemeenskap doen vir sy kinders.

2.3.6.4 Verhouding met ouers of primêre versorgers

Navorsing ten opsigte van kontekstuele elemente fokus op ouers of soortgelyke rolfigure (Pels, 2000:76; Regnerus *et al.*, 2003:37, Schwadel & Smith, 2005:38; Demant & Pels, 2006:158;

Anthony *et al.*, 2007:105; Koenig *et al.*, 2008:532; Schwadel, 2008:129; McNamara *et al.*, 2010:312). Die tipe verhouding wat 'n individu met sy/haar ouers het, speel 'n kardinale rol by die vorming van identiteit (vergelyk Paragraaf 2.3.4). Elke mens is afhanklik van sy ouers in die een of ander stadium van sy lewe en hierdie afhanklikheid lewer 'n bydrae tot die ontwikkeling van die individu se identiteit. Wanneer byvoorbeeld 'n soliede, positiewe verhouding tussen die ouers en die individu bestaan, is die individu meer geneig om met vrymoedigheid ander identiteitskeuses te verken. Navorsing het bewys dat seuns en dogters se identiteitsvorming positief beïnvloed word wanneer die ouers betrokke is en veral op die gebied van ondersteuning, sosiale monitering en skool monitering (Sartor & Youniss, 2002:221-234). Die teendeel is ook waar: wanneer die ouer-kindverhouding nie so heg is nie, sal die individu 'n groter vrees vir verwerping hê en sal daarom oor minder selfvertroue beskik om 'n identiteit anders as die ouers s'n te vorm. Navorsing (Pretorius, 1988:46; Marx *et al.*, 1998:69; Dean *et al.*, 1999:1; Orban, 2003:28; Bezuidenhout, 2005:2-5; Benson, 2005:3; Engelbrecht & Green, 2005:4) wys daarop dat verskeie faktore die eenheid van saamleef van die ouers en die individu beïnvloed. Van hierdie faktore sluit in die feit dat een van of albei die ouers ver van die huis af werk, oorlede of verslaaf is, verslawing, armoede, vervreemding ensovoorts. Wanneer gesinne meestal nie 'n permanente, stabiele eenheid is nie, raak die meeste kinders onder sulke onstabiele omstandighede nie selfstandig nie.

2.3.6.5 Gesinstruktuur

'n Gesin bestaan normaalweg uit 'n vader, moeder en kind(ers), en sluit intieme interaksie- of groepsgebeure in, wat as gesinslewe bekend staan. Elkin en Handel (1989:32-36) verduidelik vier aspekte rakende gesinsfunksies, naamlik:

- versorging en sosialisering van die kinders;
- die handhawing van 'n atmosfeer van emosionele sekuriteit en groei;
- die daarstel van 'n geloofsisteem waaraan norme en waardes ontleen word; asook
- die skep van 'n plek vir ontspanning en herstel van eksterne spanning.

Die kind vind met ander woorde sy/haar sekuriteit en ondersteuning binne die struktuur van die gesin wat die basis vorm van 'n ontwikkelde fisieke, emosionele, kognitiewe, morele, sosiale en geestelike identiteit (Donald *et al.*, 2006:246).

Navorsing bevestig dat kinders geneig is om hulle beste te doen in 'n stabiele huishouding, waar hulle weet wat om te verwag en te voel (miskien onbewustelik) dat hul verhoudings, gesondheid en veiligheid basies gewaarborg is. Die gevolg van herhaaldelike oorgange (egskeiding, dood, verhuising ensovoort) kan stres veroorsaak omdat die individu voel dat

sy/haar veiligheid bedreig word en herhaaldelike oorgange ondermyn kinders en ouers se gevoel van beheer oor hul lewens, wat dan geneig is om onstabiele ouerskap in die wêreld te ry en kinders se akademiese prestasie en geestelike gesondheid nadelig te beïnvloed (Sutherland, 2014). DeLuca *et al.* (2016:61) het tot die gevolgtrekking gekom dat die familiekonteks waarin kinders grootword, wel 'n belangrike rol speel ten opsigte van die kind se identiteit.

Die primêre opvoeding van die kind behoort hoofsaaklik binne die gesin te geskied. Binne die gesinstruktuur behoort die intiemste verhouding van liefdevolle verbondenheid tussen ouer en kind voltrek te word en behoort die ouer in die eerste plek verantwoordelikheid te aanvaar vir die liggaamlike, psigiese, geestelike en sosiale welsyn van die kind (Dean *et al.*, 1999:1; van Wyk, 2003:50).

Navorsing dui daarop dat baie ouers en gesinne nie aan die primêre opvoedingsverantwoordelikhede voldoen nie soos gemeet aan die redes aangevoer deur Donald *et al.* (2008:70) en Dean en Huitt (1999:1):

- vervroegde huwelike van meisies (die kind-vroutjie);
- die sterk dominerende vaderfiguur het verdwyn;
- die invloed van die vader neem af en die kinders het meer inspraak;
- gesag maak plek vir 'n verhouding van kameraadskap; en
- die moeder van die huis het geëmansipeer tot gelykwaardigheid met die man.

Ter uitbreiding van bostaande lys, is daar ook bevind dat wanneer oorgange plaasgevind het ten opsigte van die funksie en rolle wat die verskillende gesinslede vervul, hierdie oorgange die individu se ontluikende identiteit kan beïnvloed (Möller, 1996:228; Louw *et al.*; 2000:351, 362; Benson, 2005:2; Prinsloo, 2011:32), byvoorbeeld:

- oorgang van die vaderlike gesag na die moederlike gesag;
- die afwesigheid van die vader;
- gebrekkige moedersorg omdat die moeders self nog kinders is;
- enkelouer-gesinne;
- hersaamgestelde gesinne;
- kinders word meer selfstandig grootgemaak; en
- meer tyd word beskikbaar gestel vir vryetydsbesteding.

Geen ander milieu as dié binne die gesinstruktuur bied vir die individu 'n beter kans om sy/haar moontlikhede tot volle wasdom te laat gedy nie. Die gehalte van die verhouding tussen ouers bepaal in 'n groot mate die gehalte van die opvoedingsomgewing (Pretorius, 1988:45).

Tekortkominge wat die ideale opvoedingsmilieu bederf en die individu kwesbaar maak sodat hy/sy nie ten volle in sy/haar identiteit kan ontwikkel nie, kan soos volg saamgevat word:

- nie voldoende homogeniteit in die gesin nie weens die feit dat die gesin kwesbaar en onstabiel is;
- nie genoegsame sosialisering binne die gesinstruktuur nie;
- distansiëring van die individu binne die gesinstruktuur;
- nie genoegsame opvoedingskommunikasie tussen die ouers en die kind nie;
- belemmerende invloede van 'n veranderende samelewingstruktuur op die opvoeding; en
- identiteitskrisisse by kinders, omdat ouerlike rolmodelle afwesig is (Pretorius, 1988:60; Dobson, 2002:158-160; van Wyk, 2003:52; Edwards *et al.*, 2004:2).

Indien 'n individu aan geweld blootgestel word, binne die gesinstruktuur, sal dit die ontwikkeling van die individu se identiteit nadelig beïnvloed (McDonald & Frey, 1999:2; Donald *et al.*, 2008:236-244). Hazen *et al.* (2004:301-319) staaf hierdie siening en sê dat geweld in ouerhuise aanleiding kan gee tot probleme by kinders. Kinders toon dan later emosionele en gedragsprobleme as gevolg van die blootstelling aan geweld in die gesin. Hazen *et al.* (2004:301-319) wys daarop dat die blootstelling aan mishandeling kinders se geestestoestand en hul vermoë om normaal in die alledaagse lewe te kan funksioneer, negatief beïnvloed. Sosiale leerteoretici is van mening dat kinders aggressiewe gedrag aanleer wanneer aggressiewe gedrag in hulle versterk word deur middel van die nabootsing van aggressiewe modelle soos, ouers of karakters in televisieprogramme en elektroniese speletjies (Louw *et al.*, 2000:281, 359; Dobson, 2002:236). Om asosiale gedrag te voorkom is dit dus uiters noodsaaklik om 'n gesonde omgewingsklimaat binne die gesinstruktuur te onderhou (Donald *et al.*, 2002:267, Edwards *et al.*, 2004:2; Cook *et al.*, 2004:187; McDonald & Frey, 1999:4).

Die basis van latere sosiale verhoudings word gevestig deur die sosiale verhoudings binne die gesinstruktuur waaraan die individu blootgestel word. Indien die individu nie binne die gesinstruktuur die nodige insette ontvang om 'n positiewe identiteit te ontwikkel nie, kan die individu op dié gebied 'n gebrek ervaar en moet hierdie ontbrekende element deur 'n ander rolspeler, byvoorbeeld die skoolgemeenskap of ander rolmodelle in die gemeenskap, ontwikkel word deur as 'n rolmodel vir die individu op te tree.

2.3.6.6 Konteks van omgewing waarin individu grootgeword het

Dyle (2008:223) het bevind dat konteks en individue se begrip van konteks hul ontwikkeling op 'n direkte of indirekte manier beïnvloed. Hoe identiteit ontwikkel, word bepaal deur die konteks, situasie en reaksie van ander (Erikson, 1968:28; Mitchell, 2006:1147). Barrett (2001:31) verwys na die feit dat indien die omgewing gesondheid, misdaad, akademiese prestasie en ander uitkomste beïnvloed, die omgewing indirek deur sosiale organisasie beïnvloed kan word. Daarom word identiteit geraak deur die konteks van die omgewing waarin die individu lewe (Chaudhury & Miller, 2008:384) (vergelyk ook Paragraaf 2.3).

Die verhouding tussen identiteit en konteks is transaksioneel. Konteks en deurlopende verandering van die individu is dinamies en kan daarom as 'n proses beskou word wat deurlopende aanpassing vereis (Bronfenbrenner, 1979:21). Daar kan nie eenvoudig aanvaar word dat konteks die identiteit van die individu beïnvloed nie, want konteks en identiteit vorm 'n organiese eenheid en is dus hoogs interafhanklik (Schachter, 2005b:377). Dit is daarom belangrik om in te gaan op die entiteite wat 'n rol speel in hierdie organiese eenheid, want lede van dieselfde makrosisteem deel 'n gemeenskaplike identiteit, erfenis en waardes.

2.3.6.6.1 *Armoede*

'n Kind beskik oor die aangebore potensiaal om aan sy eie lewe rigting te kan gee, indien die omgewing nie beperkend op die kind inwerk nie. Die kans is dan ook groot dat die kind selfaktualiserend sal kan optree (Maslow in Möller, 1996:238). Dit is belangrik dat kinders op 'n vroeë ouderdom reeds verantwoordelikheid geleer word deur takies in en om die huis aan hulle op te dra, aangesien enige individu se lewe betekenis kry wanneer hy/sy werk. Werk verskaf identiteit aan die individu; werk of 'n beroep is 'n middel waardeur die individu verhoudings (ook buite die gesin) kan aanknoop; werk verskaf geleenthede om bepaalde vaardighede te ontwikkel en stimuleer kreatiewe denke; werk bevorder 'n gevoel van sin en eiewaarde en gee duidelike doelstellings in die lewe van die individu; werk is ook 'n bron van inkomste wat aan die individu 'n mate van beheer oor sy lewe gee (Uys & Marais, 1991:23). Wanneer die individu dan sy/haar werk verloor, ervaar die individu verlies op die terrein van elk van genoemde dimensies en ook sy/haar identiteit.

Werk en finansiële omstandighede gee dikwels aanleiding tot spanning binne 'n gesin (Prinsloo, 2011:31). Wanneer die ekonomie van 'n gemeenskap swak is en die inwoners armoedig is, toon die lede van so 'n gemeenskap gebrekkige waagmoed om hul identiteit verder te verken (Sartor & Youniss, 2002:221-234), daarom is hulle nie innoverend om werksgeleenthede vir hulleself te skep (entrepreneurskap) en ook nie om die werksgeleenthede wat wel beskikbaar is te verken en aan te wend tot hul eie bemagtiging nie.

Individue wat in 'n minderbevoorregte of onderontwikkelende gemeenskap grootword, kom dikwels in aanraking met verwaarloosing, onaantreklike woongebiede en vervalde wooneenhede. Daar is dus sprake van 'n milieu-gedepriveerde subkultuur binne die konteks van die breër maatskaplike struktuur (Pretorius, 1988:212). In samehang met bogenoemde ervaar die individu dan dikwels emosionele, materiële, fisieke en morele verwaarloosing as gevolg van die gemeenskap waarbinne hy/sy grootword (Benson, 2005:2).

Individue uit 'n arm gemeenskap bevind hulle in 'n omgewing wat:

- geografies ontoereikend is, veral met betrekking tot sy/haar fisiese omgewing, woonbuurt, behuising, materiële goedere en kultuurgoedere;
- medemenslike kommunikasie afwesig is en wat die individu nie in staat stel om sy/haar persoonlikheid en veral sy/haar sosiaal-kommunikatiewe moontlikhede tot optimale potensiaal te ontwikkel nie; en
- 'n lae kulturele peil gehandhaaf word (Pretorius, 1988:212; Kapp, 2007:30).

Hierdie omstandighede impliseer dat die individu wat in 'n agtergeblewe gemeenskap grootword, noodwendig met agtergeblewe omstandighede in aanraking sal kom, wat 'n direkte invloed uitoefen op die ontwikkeling van sy identiteit. Indien 'n individu in 'n gebrekkige samelewing grootword en ontwikkel, sal die gebrek 'n belangrike rol in die individu se lewe speel, want daar bestaan 'n verband tussen die armoede van die omgewing en die skoolprestasie van die kind (Rubenstein, 2001:23). Indien die armoede veroorsaak dat die leerders swak presteer, sal armoede die identiteit van die individu negatief beïnvloed (Kapp, 2007:30; Pretorius, 1988:212).

Tydens die ontwikkeling van identiteit van die individu binne die agtergeblewe, ontwikkelende gemeenskappe kom 'n skaarste aan ideale rolmodelle voor wat nagevolg kan word en wat dan noodwendig 'n beduidende invloed het op die individu se identiteitsvorming (Bronfenbrenner, 1975:54).

2.3.6.6.2 *Die skoolgemeenskap*

Skoolgemeenskap word volgens Redding (1991:7) gedefinieer as 'n versameling mense wat intiem aangewese is op 'n skool, sy onderwysers, administrateurs, beheerliggaam, leerders en die leerders se uitgebreide families. Redding (2001:15) verduidelik verder dat die *skoolgemeenskap* ook voorgestel kan word as: (i) 'n liggaam waarby families van leerders en sommige elemente van die gemeenskap buite die skooldeure ingesluit word, (ii) wat op grond van gedeelde waardes, vertroue, verwagtinge, en verpligtinge eerder as take, reëls en hiërargieë funksioneer.

Alle skole bestaan binne 'n sekere gemeenskapskonteks en hierdie kontekste is deel van die faktore wat 'n skool vorm en aan die skool sy identiteit verleen. Die manier waarop die gemeenskap en die skool met mekaar verband hou, is van kardinale belang, indien die skool opreg in die gemeenskap se behoeftes wil voorsien en indien die gemeenskap die skool in hierdie doelwit wil ondersteun (Davidoff & Lazarus, 2002:4-5). *Skoolgemeenskap* verwys na verskillende individue, groepe, besighede en instellings wat in die welsyn en lewensvatbaarheid van die skool belê, byvoorbeeld die distrik of buurte en munisipaliteite wat deur die skool bedien word (Anon, 2014).

Die primêre opvoeding van die kind behoort hoofsaaklik binne die gesin plaas te vind, maar die skool is die verlengstuk van die ouerhuis en speel daarom ook hierin 'n primêre rol. Daarom is een van die skool se grootste verantwoordelikhede om die individu te begelei tot die verwerwing van vaardighede, kennis en ingesteldhede (Cohen, 2001:10; Zins *et al.*, 2004:3) en die individu sodanig te bemagtig om as volwaardige volwassene sy/haar skoene in die samelewing vol te staan (Cohen, 2006:203). Dit is die skool se verantwoordelikheid om die individu in sy totaliteit op te voed en daarom moet die skool voorsiening maak vir emosioneel-sosiale en morele ontwikkeling (Cohen, 2001:4; Cohen, 2006:206).

2.3.6.6.3 *Taalgemeenskap*

Halliday definieer *taalgemeenskap* as 'n groep mense wat na hulleself verwys as mense wat dieselfde taal praat (Halliday, 2007:6). 'n *Taalgemeenskap* weerspieël die sprekers se ingesteldheid teenoor die taal wat hulle praat en daarom ook die manier waarop hulle die taal gebruik (Halliday, 2007:7). Die Oxford Dictionary of English (2015) definieer *taalgemeenskap* as 'n groep mense wat 'n gemeenskaplike taal of dialek deel. Dobson en Wells (2003) omskryf 'n *taalgemeenskap* soos volg: "The language community into which Shakespeare was born was one in which the majority must have spoken the regional dialect of the West Midlands — a variety of English normally limited to the spoken word." *Taalgemeenskap* verwys dus na 'n groep mense van 'n sekere streek wat almal dieselfde variëteit van 'n sekere standaardtaal praat en dat hierdie variëteit gewoonlik tot die mondelinge taal beperk is. 'n *Taalgemeenskap* kan daarom beskou word as 'n groep mense van 'n spesifieke streek wat 'n gemeenskaplike variëteit van 'n taal op dieselfde verbale wyse aanwend.

Joseph (2004:13) voer aan dat taal en identiteit uiteindelik onafskeidbaar is, omdat taal inherent is aan die individu. Taal is dus 'n prominente kenmerk van die menslike spesie; daarom bestaan die waarskynlikheid ook dat enige identiteitstudie taal in berekening moet bring as kenmerk van die individu. Identiteit is 'n dinamiese eienskap wat beskou word as selfdefiniëring van individue of groepe, waarvan die uitdrukking in taal 'n belangrike aanwyser is. Vir die doel van hierdie studie sal daar op *identiteit* as ingebedde assosiasie in taal gefokus word; en op die

uitgangspunt dat (streek) taal 'n belangrike draer is van die *identiteit* van die sprekers van 'n gebied (Prinsloo, in Jacobs 2009:29). Die mens lewe in taal, hul denke is afhanklik van taal, sodat hulle hul gedagtes in woorde kan uitdruk (Wallace, 2002:6). Aangesien geen universele taal bestaan nie, kommunikeer die mens gewoonlik in die taal wat hy die beste verstaan, daarom kan elke taal beskou word as 'n konstruksie van *identiteit*.

Die individu se omgewing het 'n groot invloed op sy taalontwikkeling, omdat die individu hom-/haar deurentyd in die omgewing bevind (Berk, 2007:24) waar die taal wat hy/sy hoor en praat op 'n sekere wyse gebesig word. 'n Kind is baie sensitief vir perseptuele aanwysings; daarom kan die aandag van lede van die kind se gemeenskap grootliks bydra tot taalontwikkeling. Die individu besig daarom die taal na die taalmodel wat die gemeenskap vir hom/haar voorhou. Die individu eksperimenteer met taal deur deel te neem aan gesprekke en ontwikkel sodoende dieselfde variëteit.

2.3.6.6.3.1 Variëteit

Taal vertoon in sy struktuur op verskillende grammatikale variasievlakke. Carstens (2013:277) verklaar dat daar talle variëteite van Afrikaans bestaan weens die wisselende behoeftes van die sprekers. Hierdie variëteite kan aan 'n verskeidenheid faktore toegeskryf word, onder andere streek-, beroeps-, geslags-, ouderdoms-, etniese, geloofs-, opvoedings- en opleidingsverskille en die formele aard van taalsituasies. Variëteite van Afrikaans betrek die verhouding van taalgebruik by die sosiale, ekonomiese en selfs politieke strukture (Deckert & Vickers, 2011:1). Streektaal is 'n belangrike draer van die identiteit van die sprekers van 'n gebied. Die variëteit van 'n taal wat in 'n sekere streek gebesig word, is 'n onlosmaaklike deel van die kulturele erfgoed van die mense van daardie streek. Daar is woorde en uitdrukkings wat net in 'n sekere streek bekend is en waarvan die betekenis daarbuite nie bekend is nie – daarom behoort hierdie variëteite opgeteken te word. Hierdie variëteite bevat 'n rykdom aan vindingryke taalskeppings wat die sê-krag van Afrikaans verryk (Prinsloo, in Jacobs 2009:29). 'n Spesifieke variëteit van Afrikaans kan daarom die gebied aandui waarvandaan die spreker kom; variëteit kom daarom dan veral na vore wanneer die geografiese verspreiding van sprekers bestudeer word (byvoorbeeld die verskil tussen die Afrikaans wat Namakwalandsprekers praat teenoor die Afrikaans wat Griekwa-Afrikaners praat). Die variëteit van 'n taal kan veral bespeur word op die klankvlak (byvoorbeeld “onder” teenoor “oener”) en die woordeskatvlak (byvoorbeeld “lankal” teenoor “hoeka”) (van Rensburg, 1990:11).

Kommunikasienetwerke word gevorm deur middel van taal. Storievertelling is 'n kragtige medium waardeur individue met mekaar kan kommunikeer. Die besonderhede en nuanse van psigolinguisties-verkreë patrone, lei tot die vorming van 'n idiolek – daardie spesifieke kombinasie van aksent en dialek, wat veral die versameling van formele en informele registers,

daardie spesifieke patroon van stres en intonasie wat, indien ons naby en slim genoeg sou kyk, sou ons hierdie kombinasies as iets unieks aan die individu vind (Edwards 2009:21).

Taal is 'n kommunikasiestelsel wat bestaan uit arbitrêre elemente wat beskik oor 'n ooreengekome betekenis binne 'n gemeenskap. Hierdie elemente word verbind deur beheerde reëls. Die bestaan van reëls (dit wil sê, grammatika) is noodsaaklik vir begrip, maar dit is ook noodsaaklik vir die feitlik oneindige kreatiwiteit (of produktiwiteit) van 'n stelsel wat berus op 'n beperkte hoeveelheid van taalkundige ratte en asse (Edwards, 2009:53).

Vervolgens het Edwards erken dat die sterkste kenmerk van menslike taal die moontlikheid is van storievertelling (Edwards, 2009:54). Slegs diegene wat grootgeword het in 'n bepaalde gemeenskap kan dalk ten volle deelneem aan hierdie spesifieke soort uitgebreide interaksie van daardie gemeenskap wat storievertelling bied, omdat hulle alleen die nodige “vertalings” kan doen (tussen die lyne lees) (Edwards, 2009:55).

2.4 STORIEVERTELLING

Volgens Du Plooy en Pilon (2011:132) is 'n storie die vertelling van 'n situasie (Situasie A), verandering vind plaas (Situasie B) en 'n nuwe situasie ontstaan (Situasie C). Die afleiding kan gemaak word dat *storievertelling* 'n individu se vermoë is om van Situasie A + Situasie B = Situasie C te vertel. Hierdie vertelling word deur middel van taal gekommunikeer. *Storievertelling* vind plaas wanneer iemand aan iemand anders iets vertel wat gebeur het – of dit nou fiksie is of 'n interpretasie van werklike gebeure (Senehi, 2010:111). Storievertelling is daarom 'n kragtige manier van kommunikeer, want die primêre doel van storievertelling is om orde en betekenis aan 'n menslike ervaring te gee (Linabary, 2017:435). *Storievertelling* kan deur die intimiteit van die gesproke (of die gebare) aspek van die narratiewe geskied. *Storievertelling* kan ook op 'n breër wyse deur middel van historiese narratiewe in handboeke, nasionale epiëse verhale, godsdiensonderrig en gelykenisse, volksverhale, romans, films, dokumentêre beeldmateriaal en nuwe verslae geskied – selfs ook deur 'n gemeenskap se meestersverhale wat hul wêreldbeskouing weerspieël. Deur *storievertelling* skep en onderhandel menslike kennis identiteit in 'n sosiale konteks (Senehi, 2010:111). Erikson (1958) soos bespreek in McAdams en Manczak (2015:437) het voorgestel dat identiteit kan lyk soos 'n storie wat 'n lewe kontekstualiseer in tyd en kultuur, hoewel Erikson nooit eksplisiet uiteengesit het wat die fundamentele inhoud en struktuur van identiteit behels nie.

Uitdrukings wat gebruik word in die omgangstaal kan volgens Riessman (1993:1) beskou word as stories. Stories is uiteensettinge van gebeure, maar gebeure wat gekies, georganiseer, verbind en geëvalueer word as betekenisvol vir 'n spesifieke gehoor. Die stories wat mense

vertel, bied insig in hoe die vertellers sin maak van hulleself en hul sosiale wêreld. Vanuit hierdie standpunt kan stories beskou word as nie alleen die gebeure waarvan mense vertel nie, maar ook wat mense beleef (Polletta *et al.*, 2011:113). In hierdie studie is veral die lewensverhaal bestudeer as 'n uitdrukking van *identiteit*, want om die storie van 'n mens se lewe te vertel help die individu om sin te maak van sy ervarings en bewerk 'n gevoel van self (wie is ek) (Polkinghorne, 1988:258; McAdams 2001:100). McAdams (2001:101) se biografiese lewensverhaalbenadering fokus op hoe individue hul identiteit konstrueer deur die proses van vertelling van hul lewensverhale. Geleefde ervarings, wat episodiese oomblikke uit die verlede is, kan dien as die boublokke vir hierdie lewenstories. Stories kan 'n beduidende en blywende invloed op die individu hê omdat stories dien as boustene van identiteit. Stories is die individu se manier om te verstaan wie hy/sy is en wat hy/sy is vergeleke met die res van sy/haar bestaan. Die verband tussen stories en identiteit is daarom 'n belangrike fokus van die biografiese storie.

Volgens McAdams (2006a:26) se lewensverhaalbenadering begin individue wat in moderne samelewings woon, hul lewens met betrekking tot selfverhale tydens jong volwassenskap organiseer. Met ander woorde, mense rekonstrueer hul verlede en antisipeer hul toekoms ooreenkomstig geïnternaliseerde en lewensverhale wat oor tyd heen ontwikkel het. In hierdie lewensverhaal neem identiteit die vorm aan van 'n storie met sy milieu, tonele, karakter, plot en tema. Die lewensverhaal dek nie elke besonderheid van die individu se lewe nie, maar dit bevat belangrike en prominente tonele daarvan. Daarom is die lewensverhaal baie subjektief en selektief. Die betekenis en waardes toegeskryf aan die tonele in die lewensverhaal is grootliks afhanklik van die individu self en die kultuur waarin die individu woon. Wat elke individu anders maak, is subjektiewe interpretasie van vorige ervarings en hulle selektiewe integrasie daarvan met die spesifieke kultuur waarin individue woon. Daarom sal geen twee lewensverhale presies dieselfde wees nie, alhoewel dit mag wees dat die stories dieselfde gebeure insluit wat op dieselfde tydstip sou plaasgevind het. Wat elke individu gelyk stel aan 'n ander, dit wil sê hoe om die gemeenskaplikheid tussen mense te verklaar, lê in die tema wat in elke storie voorkom. McAdams (2006a:76) sê dat ten spyte van die uniekheid van die individue se lewensverhale, is daar algemene temas waarneembaar in die stories wat grootliks deur die individu se kultuur beïnvloed word. Hy tref onderskeid tussen twee tipes temas in mense se lewensverhale:

i. Agentskap teenoor gemeenskap

Individue wat uit kollektiewe kulture kom (bv. China en Japan) is geneig om hul stories te ontwikkel rondom 'n gemeenskapstema waarin hulle meer klem plaas op die konformering van sosiale norme en groepwerk in hul lewensverhale. Aan die ander kant, individue uit individualistiese kulture (bv. Europa en Noord-Amerika) is meer geneig om hul stories rondom

die tema van agentskap te ontwikkel waarin hulle hul individuele doelwitte en prestasies onderstreep (McAdams, 2006a:277-278).

ii. Verlossing teenoor kontaminasie

Die kontaminasie-tema tree op die voorgrond wanneer 'n baie goeie of affektief positiewe lewensverhaaltoneel gevolg word deur 'n baie slegte, affektief negatiewe uitkoms. In teenstelling met kontaminasie word die verlossingstema waargeneem wanneer 'n slegte, affektief negatiewe lewensverhaaltoneel gevolg word deur 'n baie goeie, affektief positiewe lewensverhaaltoneel. Oorwinning is die sentrale aspek in hierdie tema. McAdams (2006a:278-279) dui aan dat dit die tipe tema is wat meestal verband hou met die Amerikaanse kultuur waarin die idee dat daar altyd 'n kans is vir uiteindelijke verlossing, om die probleme vir individue te oorkom, baie beklemtoon word.

Die basiese uitgangspunt van McAdams se lewensverhaalmodel van identiteit is dat identiteit self 'n lewensverhaal is wat altyd ontwikkel. Die rede vir die bou van 'n lewensverhaal is om 'n psigososiale eenheid en 'n doel binne die moderne wêreld te hê. Individue se lewensverhale vertel nie net hoe hulle hul vorige ervarings interpreteer nie, maar ook hoe hulle hul toekomstige lewens verwag (McAdams, 2013:425).

Hierdie benadering is gebaseer op Erikson (1968:38) se betoog dat individue gedryf word om koherensie te bereik met hul pogings van die verlede, huidige kommer, en toekomstige vooruitsigte. Om hierdie koherensie te bereik moet individue egter voortdurend die lewensverhaal bywerk deur die toevoeging van nuwe ervarings en perspektiewe (Thorne, 2000:69-70; McAdams, 2001:107; McLean & Thorne, 2003:5, Schachter, 2004:193). Vertellings is egter dinamies en bevat veranderende karakterisering van die self wat elemente van sowel stabiliteit en identiteit verteenwoordig. Die ondersoek na narratiewe ontwikkeling is belangrik, want daardeur kan die navorser presies vasstel wat sal ontwikkel en wat sal stabiel bly. Die verband tussen stories en kennis verdien veel dieper besinning, veral die konstruksie van kennis en ander verwante sake, moet bestudeer word deur die lens van stories, veral met betrekking tot kultuur en taal (Devereaux & Griffin, 2013:92).

Devereaux en Griffin (2013:1) bevind dat die aktiwiteit van storievertelling 'n relatiewe groot persentasie van mense se daaglikse aktiwiteite beslaan. Menslike kommunikasie beskik dikwels oor dieselfde karaktereienskappe as stories, naamlik doelgerigtheid om gedagtes oor te dra, identifisering en ontwikkeling van 'n plot asook die eenheid en doel van 'n storielyn. Met ander woorde kommunikasie is 'n spesifieke struktuur, 'n manier waarvolgens storievertellers gebeurte (stories) kan oordra. 'n Storie is 'n samehangende reeks dinge en gebeurte wat op mekaar volg

wat 'n eenheid uitbeeld (die dele van die storie, byvoorbeeld, maak deel uit van 'n geheel) deur die terloopse verbinding van gebeure.

Volgens Breen (2015) is storievertelling nie net 'n kindertyd tydverdryf nie, storievertelling gaan voort tydens volwassenheid as 'n middel om die individu te definieer. Identiteit word gebou deur stories en die stories wat die individu van hom-/haarself vertel, verander tydens die lewe van die individu, weerspieël die familie se agtergrond, kultuur en verhoudings. Nuwe ervarings en mense in die individu se lewe verander die individu se storie. Daardie stories kommunikeer wie die individu is, maar help die individu ook om te verstaan wie hy/sy is. Breen (2015) het ook bevind dat storievertelling die storieverteller beïnvloed, veral diegene wat nie geborge en veilig voel nie. Wanneer hulle hul stories met ander deel, laat dit daardie individue voel dat hulle gehoor en erken word. Dit help ook die individue deur die stories van hul portuurgroep te hoor sodat die toehoorders kan voel dat hulle êrens behoort en dat hul lewe sin het.

Breen (2015) het bevind dat diegene wat hul begrip van hulleself kon verander, positiewe veranderings in hul lewens kon maak. Storievertelling is baie belangrik vir kinders se ontwikkeling, sê Breen (2015). Kinders wat uit gesinne kom waar baie stories vertel is, is geneig om sterker te wees met betrekking tot hul taal, verhoudings en emosionele welsyn. Daarom moet die belangrikheid van familiestories (vergelyk Paragraaf 2.3.4) nie onderskat word nie. Fiese *et al.* (1995:764) redeneer dat die aktiwiteit 'n ontwikkelingsverskynsel weerspieël om betekenis en identiteit in die gesinsverband te konstrueer. Eerstens, vanuit die perspektief van die verteller, kan stories 'n metode wees om ervarings te integreer in 'n persoonlike identiteit, op 'n soortgelyke manier as 'n outobiografie (Fiese *et al.*, 1995:783). Tweedens vorm familiestories die toehoorder se gevoel van sosiale identiteit, aangesien hulle deur die gedeelde sin van die geskiedenis hul idees van groeplidmaatskap kan versterk. Gesien dat die gemeenskap die plek van die ouers in hulle afwesigheid inneem, het navorsing getoon dat familiestories kinders sosialiseer op die gebied van familiewaardes (Fiese *et al.*, 1995:768) en die morele boodskap is 'n belangrike deel van groeperfenis. Familiestories hou dus belangrike implikasies vir die konstruksie van sosiale identiteit in, aangesien die stories die individu se persepsie versterk van wat die “ons” definieer. Rich (2014:16) het gedemonstreer dat familiestories betekenisvol is ter bevordering van 'n gevoel van groeperfenis en dus 'n rol speel by die vorming van 'n individu se sosiale identiteit. Die feit dat die deelnemers aan storievertelling hul herinneringe dokumenteer, verskaf 'n diskrete korpus geskrewe materiaal wat gebruik kan word as 'n bron van analise van die verband tussen lewensverhale en identiteit (Rich, 2014:14).

Zuber-Skerritt (2011:6) beklemtoon dat 'n denkpatoon, 'n gevoel en 'n leefwyse, ons waardes, wêreldbeskouing, leerparadigmas, onderrig en navorsing beïnvloed. Dit beïnvloed daarom gedrag, strategieë, metodes en dus kapasiteit ter verbetering van die praktyk. Indien

storievertellings as denkpatroon beoefen word, sal dit 'n rol speel as onderrigstrategie om die kapasiteit vir verbetering van die praktyk in die gemeenskap te bewerkstellig. Vervolgens word ingegaan op hoe storievertelling kan dien as onderrigstrategie om identiteit te versterk.

2.4.1 Storievertelling as onderrigstrategie

Mintzberg (1994:23) en Fidler (2002:9) definieer strategie as 'n plan, 'n wyse wat rigting verskaf of wat leiding gee aan toekomsgerigte aksies. Strategie kan egter ook as 'n patroon gesien word wat dui op konsekwente gedrag oor tyd heen (Graetz, 2002:456; Davies, 2003:295; Harrison, 2003:18). 'n Strategie kan daarom beskou word as 'n aksieplan om 'n spesifieke doel te bereik, 'n middel tot 'n doel, waarvan die doel die oogmerke en doelwitte van die organisasie, of vir die doel van hierdie studie, die gemeenskap is. Els (2008:236) redeneer dat 'n strategie nie in afsondering kan bestaan nie. 'n Strategie moet deel uitmaak van die bestaande strategiese plan van byvoorbeeld die skool – aksies wat uitgevoer moet word ten einde 'n bepaalde doel te bereik. Van der Vyver (2011:229) definieer die konsep *strategie* soos volg: aangepas

'n Strategie kan omskryf word as die beplanningsoperasionalisering, as deel van 'n bestaande strategiese plan, wat bestaan uit doelwitte, aksiestappe en persone wat die aksiestappe uitvoer.

Boyd en Fales (1983:101) stel voor dat nadenke oor gebeure 'n strategie is van die skep en verduideliking van die betekenis van ervarings met betrekking tot die self in verhouding tot beide die self en die self se wêreld. Die uitslag van hierdie strategie is veranderende konseptuele perspektiewe. Boyd en Fales fokus dus meer op selfontwikkeling. Herhaling brei nie net die individu se kennis uit nie, maar daag die konsepte en teorieë uit wat die individu aanhang. As gevolg hiervan sien die individu nie meer (hoeveelheid) nie, maar sien anders. Die strategie van interne ondersoek en verkenning van 'n saak van kommer, wat veroorsaak word deur 'n ervaring wat betekenis skep en verhelder met betrekking tot die self, lei tot 'n veranderde konseptuele perspektief (Boyd & Fales, 1983:103). Hierdie uitgangspunt van Boyd en Fales ondersteun dan die gebruik van storievertelling as onderrigstrategie, want 'n onderrigstrategie verwys na 'n strategie wat gebruik word om individue te help om geïdentifiseerde uitkomst (seker opvoedingstaak) te bereik. Hierdie metodes moet verskeie aktiwiteite insluit wat ondersteun word deur modellering, intensiewe afrigting, toesig en monitering (Akdeniz, 2016:95).

Storievertelling kan beskou word as 'n onderrigstrategie, omdat storievertelling oor heelwat eienskappe beskik wat die fokus rig op onderrig. Wêreldwyd vertel volwassenes stories aan kinders om hulle op te voed, goeie morele waardes te kweek en om hulle voor te berei op die

toekoms. Moeders vertel byvoorbeeld aan hul dogters hoe om kos gaar te maak (resep) of aan haar kinders hoe om persoonlike higiëne toe te pas. Vaders vertel aan hul seuns hoe om 'n pap wiel om te ruil – die ouers kommunikeer met ander woorde normatiewe verpligtinge, organisatoriese skemas en tegniese kennis (Polletta *et al.*, 2011:115). Storievertelling berei ons voor vir wat mag kom in die lewe. Die individu is meer voorberei omdat hy/sy die gebeure of situasie al oordink het in sy fiktiewe lewe (verbeelding). Volgens Van Hulst (2012:312) is storievertelling 'n model vir beplanning en die gebeurlikheid beklemtoon die gebruik van storievertelling as 'n aktiwiteit waarby dit die individu vrystaan om te kies. Enige storie bestaan hoofsaaklik uit 'n oorsaak en gevolg – een gebeurtenis lei tot 'n ander. Die mensdom is van nature nuuskierig en sal altyd wil weet wat die uitkoms van die storie was en hierdie nuuskierigheid bring mee dat die toehoorder (gehoor) by die storie betrek word. Die mens se brein wil alles interpreteer en vrae stel op al die hoekom-vrae en interpreteer die storie wat die individu hoor. Die individu verwerk die inligting deur byvoorbeeld self beelde te skep (prentjies te maak) van die gebeure waarvan hy/sy hoor (vergelyk Paragraaf 2.4.2.2).

Gesien uit die al hoe groter wordende wekroep om hulp om sosiale probleme te ondervang, veral spesifieke uitdagings wat in gemeenskappe bestaan (Flyvberg, 2001:9; Dempsey & Barge, 2014:666), kan storievertelling moontlik 'n bydrae daartoe lewer om hierdie sosiale probleme op te los deur middel van 'n strategie wat gemeenskappe help met bydraes uit die gemeenskap (deur middel van storiebydraes) eerder as om die probleme vir hulle te probeer oplos (Linabary *et al.*, 2017:432). Storievertelling kan as 'n deelnemende stuk gereedskap dien wat eienaarskap aanmoedig deur dialoog en produktiewe deelname tussen plaaslike inwoners van 'n gemeenskap wanneer storievertellers hul stories deel. Gedeelde stories kan ook meer bekend staan as kulturele stories (Linabary *et al.*, 2017:433).

Tog hou storievertelling as 'n onderrigstrategie heelwat persoonlike risiko's in. Vir 'n onderwyser kan dit byvoorbeeld moeilik wees om tydens storievertelling die gevoel te hê dat hy/sy streng moet optree en om objektief te bly, asook dat iets meer persoonlik minder waardevol is. Vir die onderwyser om sy/haar persoonlike storie te vertel beteken ook dat hy/sy hom-/haarself kwesbaar stel en minder beheer oor die situasie het. Aveling (2001:40) noem dat hierdie onderrigstrategie makliker word namate die strategie oor 'n tydperk heen toegepas word, aangesien die meeste individue positief op storievertelling reageer. Volgens Bergland (1994:139) stel die strategie die “outobiografiese ek” in staat om aan die historiese, kulturele en gemeenskaplike verhale te koppel en sodoende die kurrikulum aan die leerling mee te deel. Die ander waarde van storievertelling as onderrigstrategie is dat die strategie in die onderrigkonteks funksioneer as outobiografiese vertelling en nie as 'n vorm van psigoterapie nie, maar eerder transformasie meebring.

Wanneer die storieverteller byvoorbeeld 'n storie vertel van die faktore wat die storieverteller gevorm het, is dit die storieverteller se bedoeling om maniere te modelleer waarop individue hul eie lewens krities kan ontleed en hul eie aannames oor die betekenis van sekere kwessies kan ondervra. Storievertelling is 'n strategie en nuwe konfigurasies van die werklikheid is nie iets wat outomaties volg wanneer die dekonstruksie van die diskursiewe self plaasvind nie (Pinar *et al.*, 1995:537), omdat individue altyd die teks van storievertelling sal interpreteer volgens die wyse waarop hul geskiedenis en hul hede bymekaar kom (Kenway, 1992:69). Storievertelling dui ook op 'n regmatige ruimte waarbinne individue hul ervarings as regmatige kennis beleef (Aveling, 2001:41). Aveling (2001:42) het voorts bevind dat die storieverteller se bereidwilligheid om op 'n persoonlike manier betrokke te raak en om verbindings te maak tussen die storieverteller se eie ervarings en kennis wat te doen het met algemene vraagstukke op 'n teoreties strengere manier, laat individue (toehoorders) toe om hul eie geskiedenis en gewaardeerde posisies te verken. Sommige individue doen hierdie verkenning op 'n baie oppervlakkige manier, terwyl ander die volgende stap kan neem en hul eie geskiedenis en waardes krities kan ondersoek.

Lewensverhale is vol gebeure wat die self en ander se konseptuele perspektiewe kan beïnvloed. Die storieverteller vertel van gebeure wat die toehoorder dalk ook beleef het en daag die toehoorder se konsep of teorie oor die saak uit. Indien die toehoorder hierdie storie herhaaldelik hoor, word die toehoorder herhaaldelik gekonfronteer met sy eie konseptuele perspektiewe en kan die storievertelling veroorsaak dat die toehoorder die gebeure anders sien, die toehoorder se ervaring verhelder en dit dan kan lei tot veranderde perspektief. Hierdie nuwe perspektief op die gebeure kan ook die toehoorder se konsep of teorie oor die gebeure beïnvloed, sodat die toehoorder hierdie gebeure in 'n nuwe lig sien en sodoende beïnvloed storievertelling ook die toehoorder se identiteit. Storievertelling skep dus ruimte vir 'n verskeidenheid akteurs (McAdams, 1997:64) – almal met hulle eie ondervinding en ervaring en hulle eie emosies. Hierdie aktiwiteit stel akteurs in staat om saam te bou aan gedeelde begrip van hul situasie en wat daaraan gedoen kan word. *Storievertelling* is daarom 'n bruikbare onderrigstrategie, want daarmee kan die verteller(s) aan die toehoorders oordra wat hulle uit eie ervarings geleer het. *Storievertelling* kan daarom beskou as 'n aktiwiteit wat Situasie A + Situasie B = Situasie C gereeld vervoer in woorde en beelde, improvisasie of versiersels en 'n verskeidenheid akteurs akkommodeer wat hulle eie ervarings en emosies as deel van die storielyn inkorporeer sodat gedeelde begrip en oplossings rondom die situasie verleen kan word. Sodoende word kennis en identiteit in 'n sosiale konteks geskep en onderhandel.

Die storieverteller se eie storie illustreer die maniere waarop outobiografiese narratiewe as 'n wegspringplek gebruik kan word om 'n magdom kwessies rakende identiteit te ondersoek, asook kurrikulêre sake en onderrigmetodes op maniere wat by die gehoor byval vind (Aveling, 2001:42). Die invloed van storievertelling as onderrigstrategie hang dikwels af van hoe individue

hierdie verhare hoor en die manier waarop die storieverteller se geskiedenis en die gehoor se geskiedenis saamkom om oomblikke van insig op te lewer. Met ander woorde die dryfveer binne kritiese vertelling is om transformasie van die praktyk te bewerkstellig. Dit is daarom belangrik dat die storieverteller stories moet vertel uit die perspektiewe van mense wat daardie stories ervaar het eerder as uit dié van diegene wat verandering probeer bewerkstellig. Narratiewe perspektiewe wat fokus op stem, getuigenis, outobiografie, geheue ensovoorts, is daarom van groot belang. Hierdie soort stories veroorsaak dat daar 'n regmatige plek voorsien word vir die beliggaamde stem van die stemlose (aangesien dit 'n aktiewe proses van beheer, regulering en polisiëring beteken) om geartikuleer te word (Apple, 1998:p.x).

Deur na ander se stories te luister stel die toehoorder in staat om die blik na binne te draai en stories te besit in ander stemme as slegs teoretiese taal (Aveling, 2001:43). So bied die storieverteller nie slegs stories aan vanuit die oogpunt van 'n opvoeder nie, maar ook die konstruksie van die eie self vir insae (Anderson, 1995:35). Hoe het die individu byvoorbeeld geword wat die wêreld die individu gemaak het? Die storieverteller wil die gehoor uitdaag om essensiële aannames te bevraagteken oor kultuur en identiteit, want dit is Giroux (1993:32) se siening dat opvoeders op alle vlakke die idee van kultuur as 'n belangrike bron moet opneem vir die ontwikkeling van identiteit, gemeenskap en pedagogie. Kritieke storievertelling begin dus deur identiteit te dekonstrueer, verbindings met die gemeenskap te maak en uiteindelik 'n moontlikheid vir pedagogie te bied (Aveling, 2001:46).

2.4.1.1 Funksies van storievertelling

Linabary (2017:435) onderskryf dat storievertelling drie primêre funksies het, naamlik epistemologies, transformatief en metodologies. In die epistemologiese funksie is storievertelling 'n manier om kennis te skep en kennis te deel, identiteit te vorm en sosialisering te bewerkstellig. Betekenis word geskep in die storievertelproses, óf deur toehoorders se eie interpretasies óf deur deelname aan die storievertelproses. As 'n gedeelde proses kan storievertelling wedersydse erkenning en die vorming van kollektiewe identiteit fasiliteer. Stories kan gebruik word om te verduidelik en sin te maak van ingewikkelde kwessies. Storievertelling as 'n metode kan 'n manier wees om begrip te bevorder van die oorsprong van konflik, om 'n stem en empatie te gee aan 'n sekere standpunt en om betrokke te raak in 'n kollektiewe of versoeningproses.

Tweedens het storievertelling 'n transformatiewe potensiaal. Om in storievertelling betrokke te raak, deel die verteller sy/haar eie ervaring en gebruik sy/haar stem. Om betrokke te wees by storievertelling kan bydra tot die individue se bemagtiging. Kirkwood (soos aangehaal deur Linabary, 2017:435) beweer dat storievertelling 'n manier is van selfkonfrontasie waardeur individue gevra word om hul eie oortuigings en ingesteldhedehoudings krities te oorweeg. As

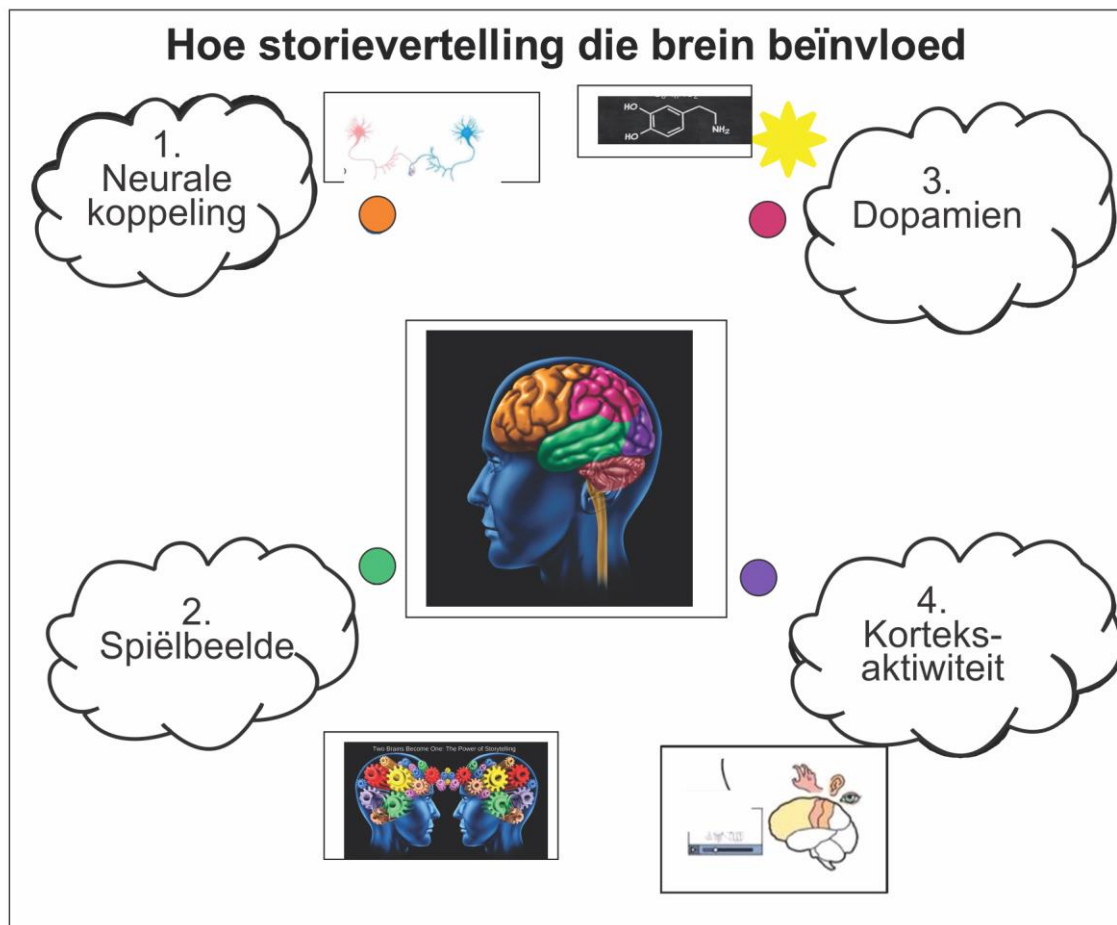
gevolg daarvan veroorsaak die betrokkenheid by storievertelling ook in sommige gevalle weerstand- en paradigmaverskuiwings. Persoonlike en biografiese storievertelling, in besonder, word gebruik as deel van vrede-, postkonflikversoening en genesingspogings. Stories kan funksioneer om kreatiewe moontlikhede oop te stel wanneer hulle mense se waardes en oortuigings oorskry. Volgens Linabary *et al.* (2017:441) het storievertelling ook ruimte vir dialoog geskep waar deelnemers die konflik in hul gemeenskappe kon bespreek. Linabary *et al.* (2017:443) sien ook storievertelling as 'n impuls vir kritiese nadenke. Storievertelling kan daarom as 'n middel vir kritiese nadenke beslou word vir deelnemers om hulle eie rol in die gemeenskap te bedink. Wanneer 'n toehoorder na 'n storie luister waarmee hy/sy hom/haar kan identifiseer of vereenselwig, selfs wanneer die storieverteller na sy/haar eie storie luister, of die storieverteller kritiese vrae moet bedink om sy/haar eie storie te konstrueer, veroorsaak hierdie aktiwiteit dat die deelnemers hulle eie interpretasies van die storie moet bedink en krities moet nadink oor hoe dit verband hou met hul eie situasie. Volgens Linabary *et al.* (2017:444) is dit die moment wanneer deelnemers bewus word van wat hulle eie rol in die samelewing is. Deelnemers identifiseer met 'n storie en kan sodoende verbind met die storie en kan dan hulleself in verhouding tot ander sien. Sodoende maak die storie 'n dialoog oop vir die deelnemers en 'n verdere konstruktiewe gesprek oor hul eie probleme word sodoende moontlik gemaak (Linabary *et al.*, 2017:447). Hierdie eienskap van storievertelling bevorder ook die gevoel van gemeensaamheid onder deelnemers, asook die gevoel dat hulle êrens behoort (identiteit) (Putman & Kolb, 2000:76-104).

Derdens het storievertelling ook metodologiese nut. Storievertelling vereis geen spesifieke opleiding of toerusting nie (Senehi, 2002:43; 2009:201). Dit is ook buigsaam en toeganklik. Storievertelling kan verskeie vorme aanneem wat gebaseer is op die situasie. Geletterdheid is ook nie 'n vereiste om stories te kan vertel nie (Senehi, 2009:44). Soos reeds opgemerk is storievertelling 'n draer van kulturele relevansie. In sekere kontekste kan spesifieke vorme van storievertelling (bv. gelykenisse, spreekwoorde en metafore) algemeen voorkom in die alledaagse gesprek of binne bepaalde instellings as 'n middel om inligting oor te dra, sosialisering of selfs konflikoplossing te bewerkstellig.

2.4.1.2 Storievertelling en die brein

Garland (2016) het bevind dat storievertelling die brein op 'n interessante wyse beïnvloed deur (1) neurale koppeling. Neurale koppeling aktiveer dele van die brein wat die toehoorder in staat stel om die storie in sy/haar eie idees en ervarings te verander; (2) verder veroorsaak storievertelling dat die brein speelbeelde maak – toehoorders sal nie net almal soortgelyke breinaktiwiteit ervaar nie, maar ook soortgelyk van die verteller. Wanneer mense emosioneel aangeraak word deur 'n ervaring waarvan hulle hoor, is hulle meer geneig om dieselfde storie

met ander te deel. Storievertelling moedig die individu aan om sy/haar ervarings te deel en sodoende word hul identiteit inherent aan die storieboodskap gekoppel. Dit is makliker vir die individu om aansluiting te vind by 'n storie wanneer die individu hom/haar kan vereenselwig met die ervarings, dit staan bekend as spieëlbeeld. Hoe meer menslik 'n storie is, hoe meer waarskynlik is dit dat die individu daarmee kan vereenselwig. Indien die storie gaan oor soortgelyke gebeure wat die toehoorder ook al ervaar het, des te meer sal die toehoorder daarmee vereenselwig; (3) die brein stel dopamien vry in die individu se sisteem wanneer die individu 'n emosioneel gelaaide gebeurtenis ervaar, wat dit makliker maak om die gebeure te onthou asook met groter akkuraatheid. Die toehoorder sal daarom onthou dat hy/sy die gebeure wat hy/sy ervaar, gehoor het by iemand anders en dat die storieverteller sekere uitkomstes of oplossings aanbeveel het; (4) wanneer die feite van die storie wat aangehoor word deur die toehoorder verwerk word, word twee areas van die brein geaktiveer (Broca en Wernicke se areas). Hierdie areas word vereenselwig met die verwerking van taal (vergelyk Figuur 2.4). 'n Storie (byvoorbeeld Goue Lökkies en die drie bere) wat goed vertel word, kan baie ander addisionele areas betrek, insluitend: (1) Die motoriese korteks: wanneer die toehoorder byvoorbeeld skrik vir iets wat in die storie gebeur. (2) Sensoriese korteks: die toehoorder voel byvoorbeeld dat die pap warm is of ruik dit brand of sien die papbakkie is leeg. Die toehoorder kan met ander woorde hom/haar in die skoene van die karakter plaas deur gebruik te maak van die ervarings wat die toehoorder en die storieverteller deel. (3) Die frontale korteks – die toehoorder voel byvoorbeeld die vrees vir die bere wat teruggekom het en rekenskap vra vir alles wat in hul huisie verkeerd geloop het. Stories gee aan die einde vir die individu gerusstelling. So onnadenkend soos dit mag lyk, is daardie gevoel van sekuriteit noodsaaklik vir die individu se oorlewing.



Figuur 2.4 Hoe storievertelling die brein beïnvloed. (Garland, 2016).

Gazzaniga (2011:75) 'n kognitiewe neuro-wetenskaplike het na baie eksperimente met deelnemers, waarvan die twee hemisfere van die brein nie verbind is nie, bevind dat die linker-hemisfeer 'n funksie het wat hy noem die interpreteerder. Hierdie funksie stel die individu in staat om sin te maak van herinneringe, wanneer die individu nie regstreekse toegang het tot die herinneringe of die konteks waarin die herinneringe gemaak is, het nie. Met ander woorde die individu kan die gapings van die geheue invul met aanneemlike dele sodat die vertelling kontinuïteit behou. Die vermoë om 'n storie te kan vertel is daarom 'n basiese vermoë van die geheue om te kan organiseer. Vanaf die individu se vroeë kinderjare vertel hy/sy stories oor aksies en ervarings. Akkuraatheid is nie die hoofdoelwit nie, samehang is. As dit nodig is, sal die verteller gedagtes van gebeure uitdink wat nog nooit gebeur het nie of mense wat nie bestaan nie, net om die samehang van die narratief te behou.

Aveling (2001:40) beweer dat inligting wat deur middel van storievertelling verkry word, beter onthou word as wat 'n formele voorstelling sou kon, want storievertelling illustreer grafies hoe konsepte soos kultuur, geslag, sosiale klas en armoede die lewens van werklike mense beïnvloed.

2.4.1.3 Die rol en plek van storievertelling in die kurrikulum

Die inwoners van die gemeenskap van ondersoek praat almal Afrikaans as Huistaal, alhoewel 'n variasie daarvan, en daarom neem die skoolgaande kinders almal Afrikaans as Huistaal. Daar word vervolgens na die riglyne van Praat en Luister soos voorgeskryf deur die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, (KABV) (Departement van Basiese Onderwys, 2011) vir Afrikaans Huistaal Grade R-12 gekyk.

Die KABV voldoen aan die voorskrif om individue bloot te stel aan storievertelling van jongs af (KABV, 2011:24). Om leerders van jongs af aan storievertelling bloot te stel, kweek 'n storievertelkultuur waarop kumulatief gebou kan word. Indien hierdie storievertelkultuur gevestig word en individue van jongs af daaraan blootgestel word, is lewensverhaalvertellings wat verderaan bespreek word 'n outomatiese gevolg en nie iets nuuts waarna 'n individu gewoond moet raak nie. Die kurrikulum skryf voor dat leerders van Graad R tot Graad 3 na stories moet luister, stories moet dramatiseer, hul mening daaroor moet uitspreek en oopeinde-vrae daaroor moet beantwoord. Leerders moet ook stories vertel met 'n eenvoudige storielyn en verskillende karakters. Leerders word ook die etiket rakende storievertelling aangeleer, byvoorbeeld dat elkeen 'n beurt moet kry om te praat en dat die verteller nie in die rede geval moet word nie. Leerders word met ander woorde op 'n vroeë ouderdom aan stories en storievertelling blootgestel. Dit is egter die deel waar leerders oor persoonlike ervarings en gevoelens praat wat van kardinale belang is om identiteit te versterk (vergelyk Tabel 2.1). Dit is belangrik om op te let dat hierdie aspek van storievertelling veral voorgeskryf word vir Grade 1 en 2 in die KABV (2011:24), maar dat navorsing getoon het dat individue op hierdie ouderdom nog nie hierdie soort storievertelling kan bemagtig nie. Volgens McAdams en Manczak (2015:429) is sekere vaardighede nodig om 'n narratiewe identiteit te konstrueer waaroor individue op hierdie ouderdom nog nie beskik nie. Byvoorbeeld om 'n geïntegreerde lewensverhaal te konstrueer moet die individu weet hoe 'n tipiese lewe gestruktureer is, byvoorbeeld wat gebeur wanneer 'n individu die huis verlaat; die verwagte progressie van die huwelik en familievorming, wat doen mense wanneer hulle aftree ensovoorts. Hierdie soort normatiewe verwagtinge bied 'n kulturele manuskrip vir 'n outobiografie. Habermas en Bluck (2000:749) het bevind dat individue op 'n jong ouderdom hierdie faktore wat bydra tot die lewensmanuskrip begin internaliseer, maar eers regtig begin leer oor hierdie deel van hul lewensmanuskrip in hul vroeë volwasse stadium. Namate individue adolessensie bereik, raak hulle al hoe beter toegerus om narratiewe te verskaf wat verduidelik hoe een gebeurtenis veroorsaak het, gelei het tot, getransformeer of op die een of ander manier betekenisvol verwant is aan die daaropvolgende gebeurtenisse in die lewe. Verder het Habermas en de Silveira (2008:708) bevind dat die meer volwasse individu 'n oorkoepelende tema, waarde of beginsel identifiseer wat die baie verskillende episodes van die individu se lewe integreer en die kern van wie die individu is en waaroor die individu se biografie

handel. Hierdie vermoë van die outeur om te kan integreer is wat Habermas en Bluck (2000:749) tematiese samehang noem. Habermas en de Silveira (2008:718) het in hul ontledings van lewensverhale tussen die ouderdomme van 8 en 20 jaar getoon dat kousale en tematiese koherensie relatief skaars is in outobiografiese vertellings vanaf die laat kinderjare en vroeë adolessensie, maar substansieel toeneem deur die tienerjare en in vroeë volwasseheid. Daarbenewens is ouer adolessente geneig om duidelike en meer verhelderde inleidings en eindes in hul lewensverhale op te stel. Dit sluit in voorskoue retrospektiewe refleksie en ander merkers van volwasse outeurskap.

Tabel 2.1: Oorsig van taalvaardighede vir onderrig in Huistaal Grade R-3

OORSIG VAN TAALVAARDIGHED E VIR ONDERRIG IN HUISTAAL GRAAD R - 3				
LUISTER EN PRAAT	GRAAD R	GRAAD 1	GRAAD 2	GRAAD 3
	• Luister na stories en dramatiseer dit • Luister na en reageer op eenvoudige vrae • Luister na en herhaal ritmiese patrone korrek • Luister na en herroep eenvoudige woordvolgorde (bv. bed, bad, bid) • Benoem en wys na dele van die liggaam • Sing eenvoudige liedjies en neem deel aan aksierympies • Praat oor prente in plakkaat, temakaarte, boeke, ens. • Pas en sorteer volgens vorm, kleur, ens. • Neem deel aan besprekings en stel vrae	• Luister na stories en spreek 'n mening daaroor uit • Luister na instruksies en aankondigings en reageer toepaslik • Luister sonder om die spreker te onderbreek, neem beurt om te praat en stel vrae ter verduideliking • Luister na, geniet en reageer op prente en woordsaaisels, raaisels en grappies • Praat oor persoonlike ervarings en gevoelens • Vertel 'n bekende storie met 'n begin, middel en einde • Beantwoord oop en geslote vrae • Rolspeel verskillende situasies • Neem deel aan klasbesprekings • Gebruik terminologie bv. sin, hoofletter, punt	• Luister na stories en gedigte en beantwoord hoër-orde-denkvrae • Luister na 'n stel ingewikkelder instruksies en reageer gepas • Luister sonder onderbreking na die spreker, toon respek vir die spreker, stel vrae en lewer kommentaar op dit wat gehoor is • Praat oor persoonlike ervarings en meer bekende nuus • Vertel 'n storie met 'n begin, 'n middel en 'n einde • Gee uitdrukking aan gevoelens oor 'n storie of gedig en verstrek redes • Beantwoord oopeindevrae en regverdig antwoorde • Skep eie rymies • Rolspeel verskillende situasies • Neem aan besprekings deel en doen verslag oor die groep se werk • Gebruik terminologie (bv. selfstandige naamwoord, byvoeglike naamwoord, werkwoord, voornaamwoord, voorsetsel, komma, vraagteken, paragraaf)	• Luister vir die hoofgedagte en besonderhede in stories en beantwoord oopeindevrae • Luister na 'n storie en bepaal die verband tussen oorsaak en gevolg • Gee uitdrukking aan gevoelens oor 'n teks en verskaf redes • Luister na 'n ingewikkelde reeks instruksies en reageer toepaslik • Neem deel aan 'n gesprek as 'n sosiale vaardigheid, aanvaar en respekteer die manier waarop ander praat • Lewer 'n mondelinge aanbieding (bv. vertel persoonlike nuus, beskryf 'n voorwerp / ervaring, herroep 'n gebeurtenis) • Vertel 'n kort storie met 'n eenvoudige storielyn en verskillende karakters • Gebruik interessante taal (bv. vertel grappies en raaisels) • Voer onderhoud vir 'n spesifieke doel • Gebruik terminologie bv. onderwerp, werkwoord, voorwerp, vraag, stelling, bevel, sinoniem, antoniem (teenoorgestelde), uitroepkeken

(KABV Afrikaans Huistaal GradeR-3, 2011:24)

Uit Tabel 2.2 blyk dit duidelik dat die leerders in Grade 4-6 al die korrekte kommunikatiewe vaardighede aangeleer word om stories te kan vertel en daarna te kan luister. Die aanbevole tekstipes is egter stories, soos byvoorbeeld kontemporêre, realistiese fiksie, tradisionele stories (mites en legendes, volksverhale, fabels), avontuurverhale, wetenskapfiksie, biografieë, historiese fiksie (KABV Afrikaans Huistaal Grade 4-6, 2011:17). Persoonlike vertellings kom met ander woorde nie hier voor nie.

Tabel 2.2: Inhoud, vaardighede, strategieë en verspreiding van tekste

Graad 4 – 6		
Vaardighede	Inhoud	Strategieë en subvaardighede
Luister en praat	Luisterbegrip Verskillende vorme van mondelinge kommunikasie: • Gesprek • Aanwysings en instruksies • Storievertelling • Rolspel • Groepbespreking • Kort praatjies • Kort gedigte en rympies • Taalspeletjies	Luisterbegrip • Vind hoof- en ondersteunende idees deur die maak van notas, kontrolelyste, opsommings, oorvertelling, verduidelikings • Verduidelik vrae • Kommunikasie vir sosiale doeleindes • Die inisiëring en instandhouding van gesprekke • Beurtnemingskonvensies • Aanmoediging in die gebruik van die addisionele taal Kort voorbereide en onvoorbereide praatjies • Navorsing • Samehangende organisering van inligting • Die keuse en ontwikkeling van hoofgedagtes en ondersteunende idees met voorbeelde • Korrekte formaat, woordeskat, taal en konvensies • Stemtoon, stemprojeksie, tempo, oogkontak, liggaamshouding en gebare • Effektiewe inleiding en slot • Gebruik van gepaste visuele, audio- en / of audiovisuele hulpmiddels, soos kaarte, plakkaat, prente

	Aanbevole tekstipes • Stories, byvoorbeeld kontemporêre, realistiese fiksie, tradisionele stories (mites en legendes, volksverhale, fabels), avontuurverhale, wetenskapfiksie, biografieë, historiese fiksie • Poësie • Inligtingstekste, byvoorbeeld prosedures, feitelike verslae, inligtingsverslae • Sosiale tekste, byvoorbeeld uitnodigings, groetkaartjies, briewe • Mediatekste soos advertensies, koerantberigte, tydskrifartikels, kennisgewings, pamflette	Lees en kyk Gebruik pre-lees-, lees- en post-leesstrategieë om die volgende te doen: • Die teks te verstaan • Kritiese lees van die teks (leesbegrip) te bevorder • Selfstandige lees te demonstreer (lees wyd vir die genot, inligting en vir leer) • Stel leerders bekend aan die volgende: • Tekskenmerke – titels, illustrasies, grafieke, kaarte, diagramme, opskrifte, subopskrifte, nommers, onderskrifte, formaat, byvoorbeeld

(KABV Afrikaans Huistaal Grade 4-6, 2011:16)

Wanneer Tabel 2.3 egter bestudeer word waar die verspreiding van tekste aangedui word vir Grade 4 tot 6, sien die leser dat stories wat persoonlike vertellings bevat wel voorgeskryf word vir Grade 4 en 5, maar nie vir Graad 6 nie.

Tabel 2.3: Verspreiding van tekste

	Graad 4	Graad 5	Graad 6
Kwartaal 1			
Week 1 en 2	Stories en persoonlike vertellinge	Storie / gedig / persoonlike vertellinge	Inligtingstekse, byvoorbeeld 'n koerantberig / artikel / onderhoud / storie, taalspeletjie
Week 3 en 4	Inligtingstekse, byvoorbeeld 'n nuusberig, feitelike verslag, kaart	Inligtingstekse: prosedures / instruksies / aanwysings /	Storie karakters (mite of legende) / dagboek Inligtingstekse: nuusberig / feitelike verslag / brief / mediatekse, byvoorbeeld advertensie
Week 5 en 6	Storie en beskrywings van mense of karakters (mite of legende)	'n inligtingstekse, byvoorbeeld 'n koerantberig	Oorredende teks: advertensies / oorredende toespraak
Week 7 en 8	Inligtingstekse: prosedures / instruksies / aanwysings / lyste	folklore stories (mite / legende)	Inligtingstekse met visuele toneelstuk / drama / dialoog / onderhoud
Week 9 - 10	Liedjie, gedig	Liedjie, gedig	Gedig / beskrywing van 'n persoon / beskrywing van 'n voorwerp, dier, plant, plek / taalspeletjie

(KABV Afrikaans Huistaal Graad 4-6, 2011:22)

Tabel 2.4 en Tabel 2.5 toon aan dat storievertel vir Grade 7 tot 9 en Grade 10 tot 12 onderskeidelik 5 – 7 en 8 – 10 minute moet duur. Daar kan nie 'n tydskuur aan persoonlike vertellings gekoppel word nie, omdat die individu wat die storie vertel dalk van gebeure kan vertel wat sensitief van aard is en dit ongevoelig sal wees om die individu te stop en nie die kans te gun om sy/haar storie te voltooi nie. Daar is egter ook nie plek in die voorgeskrewe kurrikulum om meer tyd aan storievertelling te bestee nie. Hierdie probleem kan daarom moontlik opgelos word deur 'n platform te skep buite die skoolure wanneer leerders hul stories ongehinderd kan vertel en die kultuur vir storievertelling in dieselfde asem gevestig kan word, omdat dit ook op 'n meer gereelde basis kan geskied.

Tabel 2.4: Voorgestelde duur van tekste wat vir mondelinge kommunikasie toegestaan moet word

Voorgestelde duur van tekste wat vir mondelinge kommunikasie gelewer moet word

TEKSTE	TYDSDUUR GRAAD 7 - 9
Gesprekke, debatte, forum-/groep-/paneelbesprekings	15 – 20 minute
Dialoë	4 – 6 minute
Aanwysings en instruksies	2 – 4 minute
Onderhoude	8 – 10 minute
Vorbereide lees	2 – 3 minute
Vorbereide mondelinge aanbieding, verslag, resensies	2 – 3 minute
Onvorbereide mondelinge aanbieding	2 – 3 minute
Storievertel	5 – 7 minute
Vergadering en prosedures	7 – 10 minute

(KABV Afrikaans Huistaal Grade7-9, 2011:25)

Tabel 2.5: Voorgestelde lengte van mondelinge kommunikasie

Voorgestelde lengte van mondelinge kommunikasie

Tekste	Tydsduur Graad 10-12 (minute)
Gesprekke, debatte, forum- / groep- / paneelbesprekings	20-30
Dialoë	6-8
Aanwysings en instruksies	4-5
Onderhoude	10-15
Bekendstelling van 'n spreker, bedanking	4-5
Vorbereide toesprake, verslag, resensie	4-5
Onvorbereide toesprake	2-3
Storievertelling	8-10
Vergaderingsprosedure	10-15

(KABV Afrikaans Huistaal Grade 10-12, 2011:22)

Die waarde van storievertelling lê ook in die volgende uittreksel uit die KABV Afrikaans Huistaal vir Grade 10-12 (2011:10) opgesluit. Hierin word beklemtoon dat die luister- en praatvaardigheid sentraal staan in die leer van alle vakke, omdat dit die vaardigheid om inligting in te samel en te sintetiseer, kennis te konstrueer en probleme op te los en idees en mening te lug ontwikkel. Volgens Vygotsky se teorie, ondergaan kinders sekere stadia van veranderinge.

Byvoorbeeld, wanneer hulle taal verwerf, verbeter hul vermoë om geredelik deel te neem aan dialoë met ander, en die bemeestering van kultureel gewaardeerde vaardighede verbeter ook (Berk, 2010:23). Hierdie vaardighede word met ander woorde tydens storievertelling opgeskerp en vasgelê en dit kan moontlik 'n invloed hê op die leerders se prestasies.

2.4 Rasionaal vir die onderrig van taalvaardighede

Luister en praat is sentraal in die leer van alle vakke. Deur doeltreffende luister- en praatstrategieë kan leerders inligting insamel en sintetiseer, kennis konstrueer, probleme oplos en idees en opinies uitdruk. Kritiese luistervaardighede stel leerders in staat om waardes en houdings wat onderliggend in tekste ingesluit is, te herken en om vooroordeel en manipulerende taal te bevraagteken. Al die mondelinge kommunikasievaardighede word deur die gepaste gebruik van taalstrukture oorgedra. Die aanleer van taalstrukture moet suksesvolle kommunikasie ondersteun en moet in samehang met die funksionele gebruik van taal in verskillende sosiale situasies soos die uitdrukking van gedagtes en gevoelens, voorstelling van mense, gee van aanwysings en instruksies plaasvind. Die onderrig van luistervaardighede word bepaal deur die soort mondelinge teks en die luisteraar se doel.

KABV Afrikaans Huistaal Grade10-12 (2011:10)

Storievertelling wat identiteit versterk, word volgens McAdams (2006b:84) eers effektief in die tydperk van vroeë volwassenskap aangeleer. Daar word byvoorbeeld nie van kinders verwag om konkrete besluite te neem nie – hulle hoef byvoorbeeld nog nie beroepskeuses uit te oefen nie. Dit word eers van jong volwassenes verwag. Storievertelling kan egter gebruik word sodat kinders wat in 'n negatiewe konteks grootword weer kan droom, kan ontvlug, al is dit net in 'n fantasiewêreld waar dit beter gaan as in die werklike wêreld waarin hulle hulle bevind. In 'n fantasiewêreld is enigiets moontlik. Daar kan die kind wat magteloos voel in sy/haar omstandighede of oor iemand in hul omstandighede – die kwade (byvoorbeeld 'n boelie) oorwin. Rooikappie kan byvoorbeeld die wolf doodkap met 'n byl, of Goue Lökkies kan weghardloop vir die bere vir wie sy bang is of die drie varkies kan 'n pot kookwater kook en die wolf kan daarin val en doodgaan. Al is dit onrealisties, skep dit 'n deur vir ontsnapping (McAdams 2006a:84).

PRAAT

Indien leerders teen die einde van hierdie fase van hulle onderrig gemaklik, geredelik en akkuraat kan praat, het hulle een van die belangrikste vaardighede vir hulle persoonlike en professionele lewe bereik. Om oor hierdie selfvertroue te beskik, is belangriker as enige tegniek vir of die kuns van openbare redevoering. Leerders moet weet as hulle praat, daar geen gespot of na-apery sal wees nie. Hulle moet ook verseker wees van die onderwyser se volle ondersteuning en motivering te alle tye.

Leerders is reeds in die meeste van die basiese praattegnieke onderrig voor hierdie fase en daarom moet net dié tegnieke waarmee leerders nog nie vertrou is nie, in die klas onderrig word.

KABV Afrikaans Huistaal Grade10-12 (2011:18)

In Tabel 2.6 en Tabel 2.7 sien die leser dat storievertelling vir Grade 10 en 11 onderskeidelik een uur in die skooljaar onderrig word en dan is storievertelling ook nie deel van formele assessering nie. Navorsing het aangetoon, soos reeds verwys na McAdams (2006b:84), dat storievertelling eers effektief aangeleer kan word in die tydperk van jong volwassenskap (Grade10-12). Volgens Arnett (2007:68) verwys jong volwassenes na individue met ouderdomme van ongeveer 18 tot 25 jaar, wanneer die individue nie meer 'n adolessent is nie, maar ook nog nie ten volle as volwassenes oorweeg kan word nie.

Tabel 2.6: Graad 10 onderrigplan

23 en 24	Storievertelling • Kenmerke en konvensies • Beplanning, navorsing, organisering, voorbereiding en aanbieding <i>Tydsduur: 1 uur</i>	• Leesbegrip: - o Woordeskatontwikkeling en taalgebruik - o Sinstrukture • Studie van die Letterkunde <i>Tydsduur: 4 uur</i>	Opstel (enige 1): Verhalend / beskrywend / argumenterend Fokus op die volgende: Prosesskryf Beplanning, konsep, hersiening, redigering, proeflees en aanbieding Taalstrukture en -konvensies • Register, styl en toon • Woordkeuse • Sinsbou • Skryf van 'n paragraaf • Punktuasie en spelling Struktuur en kenmerke van gekose teks <i>Tydsduur: 4 uur</i>

(KABV Afrikaans Huistaal Grade10-12, 2011:51)

Tabel 2.7: Graad 11 onderrigplan

GRAAD 11 KWARTAAL 3			
Weke	Luister en praat	Lees en kyk	Skryf en aanbied
23 en 24	Storievertelling en / of prysliedere • Kenmerke en konvensies • Beplanning, navorsing, organisering, voorbereiding en aanbieding <i>Tydsduur: 1uur</i>	• Leesbegrip en leesstrategieë vir geskrewe tekste (Verwys na 3.2) • Studie van die Letterkunde <i>Tydsduur: 4 uur</i>	Opstel (enige 1): Bespiegeland / beredeneerd / argumenterend Fokus op die volgende: Prosesskryf Beplanning, konsep, hersiening, redigering, proeflees en aanbieding Taalstrukture en -konvensies • Register, styl en toon • Woordkeuse • Sinsbou • Skryf van 'n paragraaf • Punktuasie en spelling Struktuur en kenmerke van gekose teks <i>Tydsduur: 4 uur</i>

(KABV Afrikaans Huistaal Grade 10-12, 2011:62)

Storievertelling word egter in dieselfde asem as prysliedere genoem wat daarop dui dat storievertelling handel oor tradisionele of kulturele stories en nie so seer oor persoonlike storievertelling nie. Alhoewel kulturele storievertelling waarde inhou, en die individu se identiteit versterk ten opsigte van die kulturele konteks (waar die individu behoort) (Edwards, 2009:20), maar nie noodwendig die individu se persoonlike identiteit versterk nie. Dit is egter belangrik dat storievertelling begin by die self en later uitkring na die gemeenskap, en nie andersom nie. Indien ek nie weet wie ek is nie, kan ek myself nie plaas in die groter kulturele omgewing nie en gaan ek makliker saam met die stroom as om my eie identiteit te laat geld wanneer nodig. In Graad 12 se onderrigplan (KABV 2011) kon daar geen spore van voorgeskrewe storievertelling gevind word nie, dus het die frekwensie van persoonlike storievertelling afgeneem en nie toegeneem namate die individu ouer geword het en die ouderdom bereik het waar persoonlike vertellings behoort voor te kom nie. Hier word weer verwys na McAdams (2006b:84) se navorsing dat storievertelling wat identiteit versterk eers effektief aangeleer word in die tydperk van vroeë volwassenheid (18-15 jaar).

Die afleiding kan daarom gemaak word dat daar 'n leemte in die kurrikulum voorkom ten opsigte van storievertelling wat êrens ondervang moet word. 'n Moontlike kreatiewe oplossing om storievertelling te akkommodeer is 'n vennootskap met die gemeenskap waar stories vertel word, aangesien die onderwyser nie tyd in die klas het om aandag aan hierdie leemte te skenk nie. Tog, om storievertelling volhoubaar te maak en as kultuur te vestig, moet die saadjie al van kleinsaf gesaai word en kinders op 'n jong ouderdom gedurig daaraan blootstel word totdat hulle die waarde daarvan besef en hulle self aan storievertelling wil deelneem in vroeë volwassenheid en hierin voldoen die KABV omdat leerders sporadies aan storievertelling blootstel word.

2.4.2 Storievertelling as onderrigstrategie om identiteit na vore te bring

Storievertelling as instrument om identiteit na vore te bring verken die idee dat identiteite in storievertellings ontvou, en met hierdie feit in gedagte word duidelike verbande gevorm tussen lewensverhale en identiteitsvorming. Die verteller vorm hierdeur 'n selfbeeld wat hy/sy aanvaarbaar vind (Dawson, 1994:1).

Storievertelling beïnvloed veral die vorming van die identiteit van die individu. Gebeure en handeling rondom die individu kan destruktief wees, maar kan oor tyd heen positief beskou en beleef word, omdat die individu as gevolg van die negatiewe handeling en gebeure insig kry en hul identiteit herbedink en dan positief verander. Die negatiewe gebeure en handeling kan daarom die positiewe identiteit en verdieping van die individu veroorsaak.

Wanneer die idee aanvaar word dat identiteite "gestorie" is, lyk 'n lewensgeskiedenisbenadering die geskikste vir 'n ondersoek na identiteitsvorming. Die lewensgeskiedenismetode gebruik die lewensverhaal, in sy verskillende vorme, as 'n primêre bron. Daar is duidelike voordele vir hierdie benadering, soos deur Hatch en Wisniewski (1995:113) uiteengesit:

Life history and narrative offer exciting alternatives for connecting lives and stories of individuals to the understanding of larger human and social phenomena. A life history is composed of self-referential stories through which the author-narrator constructs the identity and point(s) of view of a unique individual historically situated in culture, time and place.

Erikson (1980:22) sien mense as lede van 'n samelewing wat deur die sielkundige dilemmas van kinderjare, adolessensie en die vroeë jare van volwassenheid gewerk het en hulleself verbind het aan patrone van liefde en werk wat ten doel het om 'n positiewe nalatenskap vir die toekoms te bewerkstellig. McAdams (2006a:4) neem waar dat die meeste individue verwag om van pyn verlos te word, om in die lang termyn te oorwin, om te verrys uit die diepte van die teenwoordige, dat dinge beter sal word en dat die individu uiteindelik sal groei en vervulling vind

in die wêreld waarin die individu hom/haar bevind. McAdams (2006a:4) vervolg deur te sê dat dit nie 'n geloof is wat uit kinderlike naïwiteit gebore word nie, maar dat dit 'n geloof is van hardwerkende mense wat poog om 'n goeie lewe te voer en hul rekeninge te betaal en vir hul mense te sorg, byvoorbeeld die mense wat die terrein van die Wêreld Handelsentrum na 11 September 2001 moes opruim en geglo het dat daar iets goeds sal voortvloei uit daardie ramp.

Wanneer dit by mense se lewens kom, verskaf storievertelling sin daaraan. Ek kan nie verstaan wie jy is en wat jou lewe mag beteken nie, tensy ek in 'n mate sin uitmaak van die verhaal waaraan jy werk, hoe jy jou lewe as 'n plot wat oor tyd heen vasgestel is, verstaan. Ek kan nie verstaan wie ek is as my lewe geen storie vorm nie. As ek nie my eie lewe kan sien as 'n verstaanbare storie wat vir my nou sin maak nie en sal sin maak as ek môre dit vir jou vertel nie. Stories verleen meer as enige iets anders aan ons identiteit (McAdams, 2006a:76). Stories is nie net iets wat mense vertel nie, maar dit is ook gebeure wat mense beleef het (Ricoeur, 1984:xi; Polkinghorne, 1988:4; McAdams, 1993:6). Die stories wat mense vertel, gee insig in die maniere waarop hul identiteite uit beskikbare kultuurmateriale gevorm het (Poletta *et al*, 2011:112). Daarom kan aanvaar word dat die stories wat deur gemeenskappe vertel word, verbande skep van die vertellers se identiteit (MacIntyre 2011:3; Carr, 1991:46). Coburn (2012:1072) ondersteun hierdie aanname deur te getuig dat storievertelling die deel van persoonlike, biografiese en historiese vertellings uitmaak as 'n manier om 'n beter begrip te ontwikkel van die waardes, geskiedenis en tradisies wat individuele en groepgedrag en gebruike motiveer.

Gemeenskappe vertel ook stories, of gemeenskappe gebaseer is op geografie, kultuur, filosofie, godsdienst, etnisiteit of taal. Gemeenskappe vertel stories ook in die vorm van fundamentele mites en legendes oor die jare en hierdie kulturele vertellings raak ingeburger in die individu se gevoel van aanvaarding. Deur middel van hierdie gemeenskaplike stories kan die individu deelneem aan groepsgegeskiedenis en hulle binne die groep plaas. Hulle verbind voornemens met toekomsplanne, skep tradisies en stel grense. Hierdie stories help om sosiale orde te vestig, word gebruik om die jonger geslag te leer hoe die samelewing werk en waarom sekere gewoontes anders as ander mense beoefen word.

Boyd (2014) bevestig dat storievertelling 'n kragtige strategie is om persoonlike sowel as gemeenskaplike identiteit op te bou. Individue deel hul stories met mekaar om hul begrip van die heelal en die individu se plek daarin te kommunikeer, asook die individu se sterk- en swakpunte asook sy/haar groei. Storievertellers is volgens Boyd (2014) natuurlike redakteurs, want stories is nie objektiewe herinneringe van 'n vorige gebeurtenis nie, en met die aanleer van hoe om stories met ander te deel, begin die individu hom-/haarself te verstaan. So word identiteit gevorm deur stories met ander te deel. Stories kan byvoorbeeld gebruik word om dade

te deurdink of te regverdig, tekortkominge te verduidelik of om te ontdek waar dit alles begin het. Die manier waarop die individu die storie vandag vertel, mag verskil van hoe hy/sy dit oor twintig jaar gaan vertel, want die karakters sowel as die storielyn is dinamies, en die storieverteller moet sy/haar storie met verloop van tyd aanpas. Uiteindelik word individuele identiteite gesmee, newe die begrip van die gemeenskap se identiteit. Wilson (2012:166) beskryf hoe mense ontwikkel het tot sosiale wesens, deur op te offer vir die gemeenskap en deur mekaar te versorg op maniere wat dalk heeltemal uniek is in die evolusionêre geskiedenis en op heelwat maniere die nuwe begrip van "oorlewing van die sterkste" uitdaag. Mense is toegerus om met 'n gemeenskap te identifiseer, en is afhanklik van sosiale verhoudings om 'n algehele gevoel van die self te ontwikkel. Indien die individu nie nodig gehad het om die self met ander te deel nie (deur byvoorbeeld storievertellings), het die individu dalk nie soveel omgee oor wie die self (my) of ander (jy) is nie. Sosiale identiteit is wat die individu toegelaat het om te ontwikkel uit die invloed van die self en ander (gemeenskap) rondom die individu.

Stories word gewoonlik aan 'n gehoor vertel (Polletta *et al.*, 2011:115), hetsy vir 'n klein gehoor van een persoon of 'n skare. Stories hoef egter nie net vir 'n gehoor vertel te word nie. Die individu kan sy/haar storie vir hom-/haarself vertel. Wanneer 'n individu byvoorbeeld deur sy/haar foto-album blaai, dink hy/sy terug aan die stories (herinneringe) wat die foto's verteenwoordig. Hierdie stories bring insig in die verteller se identiteit, omdat die stories sekere kritieke vrae oor die verteller kan beantwoord (Polletta *et al.*, 2011:115). Wanneer die individu die storie aan hom-/haarself vertel, kan die individu ook eerlik wees en hoef die verteller nie te konformeer met die verwagting van die gehoor of toehoorders nie, soos dikwels die verwagting is (Polletta *et al.*, 2011:116). Hulle het ook die belangrikheid daarvan uitgewys om die verteller te onderrig in storievertelling sodat die verteller kritiese vrae oor hom-/haarself beantwoord, op 'n eerlike wyse, anders mag die verteller die gevaar loop om die "perfekte ek" te idealiseer en die faktore te ontken wat die persoon gevorm het vir wie die individu in daardie stadium is.

Pstross *et al.* (2014:533-535) onderskryf Polletta *et al.* se perspektief van storievertelling deur hul katalitiese storievertelmetode. Hulle het die katalitiese storievertelmetode ingespan om gemeenskapsbou te bevorder. Volgens Pstross *et al.* (2014:533-535) beteken katalitiese storievertelling dat die navorser vir 'n sekere tyd deelneem aan die storie binne 'n gegewe vakgebied deur noodsaaklike vrae te stel, stories oor die gemeenskap te versamel, en dan die stories te vertel en visie-georiënteerde vrae te stel om verdere gesprekke in die gemeenskap te stimuleer, selfs buite die navorser se fasilitering. 'n Storieboek word dan ontwikkel vanuit hierdie storievertellings met die hoop dat die storieboek die gemeenskap sal motiveer om hul bydraes in die storieboek te sien en sodoende 'n bydrae te lewer deur hul stories te vertel na aanleiding van die katalitiese vrae wat gestel is. Volgens Pstross *et al.* (2014:533-535) is katalitiese vrae, dié wat dieselfde funksie vervul as die wetenskaplike proses waarby 'n katalisator gebruik word

om 'n reaksie tussen stowwe aan te help ('n katalisator verhoog die spoed van 'n reaksie). Die katalitiese vrae het met ander woorde ten doel gehad om die reaksie van die deelnemers te bespoedig ten opsigte van die probleem. Katalitiese storievertelling vereis daarom dat die navorser eers die regte vrae stel. Om sodoende katalities te wees, behoort die navorser die gemeenskapslede te help om vrae te stel en vrae te beantwoord sonder die hulp van die navorser. Hierdie siening van Pstross *et al.* (2014:533-535) sluit aan by dié van Senehi (2009:45) wat verklaar dat storievertelling gebruik kan word om moeilike situasies te ontloot (vergelyk Paragraaf 2.4.1 storievertelling as onderrigstrategie). In die storieboek som die navorsers alles op wat van die gemeenskap geleer is, maar eerder as om hierdie kennis in 'n geslote verslag “toe te sluit”, het hulle 'n meganisme ontwikkel om hierdie gesprekke te laat voortduur. Pstross *et al.* (2014:535) het bevind dat gemeenskapstories die resultaat is van die hele gemeenskap se keuses saam. Sodoende sal die gemeenskapslede individuele storiebydraes lewer, maar deel, reflekteer, groei en ontleed om gemeenskapsverandering tot stand te bring, wat dui op die katalitiese funksie van storievertelling. Die individu se storie het dalk nie so 'n gelukkige begin nie, maar die begin bepaal nie die individu se identiteit nie. Die begin van die storie bepaal wel die res van die individu se storie – wie die individu kies om te wees, ondanks die begin (Nelson, 2011).

2.5 VENNOOTSKAP

Om 'n kind op te voed vra die samewerking en betrokkenheid van onderwysers, ouers en die gemeenskap.

If educators view children simply as students, they are likely to see the family as separate from the school. That is, the family is expected to do its job and leave the education of children to the schools. If educators view students as children, they are likely to see both the family and the community as partners with the school in children's education and development.

(Epstein, 1995:701)

Die al hoe groter wordende kompleksiteit van die samelewing asook die mandaat van uitdagings gestel deur demokrasie, dwing ons om opnuut te dink oor die vennootskap tussen die familie, skool en gemeenskap en onderwys (Swart & Phasa, 2011:235). Epstein (2001:21) voer aan dat die model van skool, familie en gemeenskapvennootskap die leerling in die middel plaas – soortgelyk aan Bronfenbrenner se model wat die individu in die middel plaas (vergelyk Paragraaf 2.2.1 die Mikrosisteem). Met ander woorde die leerling is die hoofaktor in die vennootskap. In hierdie studie, vir die vennootskap om suksesvol te funksioneer, sal dit beter wees as die verskillende partye in die vennootskap onder die besef gebring word dat hulle

elkeen 'n liggaamsdeel is in die vennootskapliggaam – die een kan nie sonder die ander nie en wanneer die een deel ly, ly die hele liggaam. Hierop het Bronfenbrenner se model ook gefokus deur te verklaar dat die verskillende sisteme soos 'n deurlaatbare membraan funksioneer en mekaar wedersyds beïnvloed (vergelyk Paragraaf 2.2 Bronfenbrenner se Ekosistemiese model). Bronfenbrenner se model kan ook hier gebruik word as 'n konseptuele instrument om die verskillende partye in die vennootskap te verstaan deur hierdie partye as stelsels in hulleself te beskou en in wisselwerking met 'n breër sosiale konteks (Frederickson & Cline, 2002:212).

2.5.1 *Eienskappe van storievertelling wat dit geskik maak as strategie om vennootskap te skep*

Dit het noodsaaklik geword om die maniere te verduidelik waarop storievertelling as 'n demokratiese, inklusiewe, vennootskapsaktiwiteit geleenthede en ruimte kan bied aan 'n groot verskeidenheid akteurs, almal met hul eie ervarings en emosies. Dit is veral die besondere eienskappe waaroor storievertelling beskik wat dit geskik maak as strategie om die ruimte vir al die deelnemers aan die vennootskap te skep. Vervolgens word ingegaan op hierdie eienskappe van storievertelling.

Loseke (2001:109; 2007:664) het bevind dat dit juis die ooreenkomste in stories is wat diverse vertellers by hul stories insluit, wat krag dra. Hinyard en Keuter (2007:779) weer, het bevind dat mense wat aan stories blootgestel is, meer geneig was om hul gedrag as 'n beheergroep te verander. Stories is byvoorbeeld aansteeklik. Wanneer stories vertel word, reageer die toehoorder(s) graag deur self 'n storie te vertel. Hierdie opvolgstorie(s) is dikwels kontrasterend sonder dat die aandag op die kontras gevestig word (Polletta *et al.*, 2011:122), maar sodoende bewerk die storievertelling dat ooreenstemming en identiteit gevestig word ondanks verskille. Die aansteeklikheid van storievertelling gebeur waarskynlik omdat die storieverteller die toehoorder herinner aan soortgelyke stories. Stories het met ander woorde 'n positiewe invloed op mense se gedrag. Polletta *et al.* (2011:115) beklemtoon egter dat 'n storie gelyktydig konvensioneel en outentiek moet wees om suksesvol te kan wees. Om hierdie rede lei institusionele personeel dikwels kliënte op in hoe hulle hul stories behoorlik kan vertel. Die kuns lê daarom daarin dat die individu leer hoe om sy/haar storie op die regte wyse te vertel. Trinch en Blerk-Seligson (2002:385-386) beklemtoon dat wanneer die verteller fokus op gedragsspatrone eerder as op spesifieke gebeure in sy eie vertellings, die verteller duideliker perspektief kry op sy eie situasie. Polletta *et al.* (2007:122) het ook bevind dat dubbelsinnigheid in stories as kragtige hulpbron kan dien.

Storievertelling beskik ook oor unieke eienskappe wat dit geskik maak. Storievertelling kan spanning in moeilike situasies ontlont. Dit kan humor tot die situasie voeg, 'n veilige oop omgewing en empatie onder partye bevorder en kan genot verskaf aan diegene wat betrokke is

by die storievertelling (Senehi, 2009:45). Al laasgenoemde eienskappe van storievertelling kan daartoe bydra dat individue, soos die deelnemers aan hierdie studie, uit moeilike omstandighede kan ontsnap. Gotfried (2014:4) bespreek die gebruik van kulturele stories wat deur 'n navorsingspan ontwerp is om skoolgaande kinders te leer hoe om malaria in die oostelike dele van Ghana te voorkom en bevind dat die stories nie net die kinders betrek het nie, maar ook die volwassenes. Die hele gemeenskap kan daarom betrek word deur middel van storievertelling. Soos reeds opgemerk, help stories om groepsidentiteit te bevorder en kan hierdie kollektiewe identiteit die soort begrip verskaf wat nodig is om ware dialoog moontlik te maak (Linabary, 2017:447). Saam kan individue dan soek na oplossings vir hul probleme omdat hulle hul rolle beter verstaan en ook verstaan dat elkeen se bydrae 'n verskil kan maak. Dit gee ook vir die individu 'n sin van waarde. Die deelnemers werk met ander woorde saam om betekenis en identiteit te mede-konstrueer, en hul plaaslike identiteit stem dan ooreen met hierdie metode en aktiwiteit. Elke individu interpreteer hul stories soos hulle wil sowel as ander se stories, en stories kan weereens beskou word as 'n katalisator vir optrede teenoor verandering.

Erikson (1980:95) sê dat kinders nie geflous kan word deur leë lofprysing en neerbuigende aanmoediging nie. Kinders se identiteit word slegs versterk deur opregte, volhoubare erkenning van werklike prestasies. Dit is prestasies wat betekenis het in hul kultuur. Daar moet daarom gefokus word op prestasies wat betekenis het in die gemeenskap van ondersoek. Omdat hierdie gemeenskap se identiteit vervaag het as gevolg van verskeie omstandighede reeds genoem, bestaan die vermoede dat hulle nie meer weet wat hierdie prestasies is wat betekenis dra in hul kultuur nie. Daar word dan juis deur hierdie studie gepoog om die storieverteltegniek so toe te pas dat die tegniek die samehang tussen die identiteit en die gemeenskap se stories laat uitstaan; die negatiewe identiteit blootlê, die positiewe identiteit te voorskyn roep en dan 'n bydrae lewer tot die konstruksie van gemeenskapsidentiteit. Daar word gepoog om 'n volhoubare storievertelkultuur te vestig wat dan die gemeenskapsidentiteit nie alleen bevorder nie, maar ook versterk. Die doel van storievertelling is nie net om die deelnemer in staat te stel om hul omstandighede te oorleef nie, maar om ook 'n positiewe bydrae terug te ploeg in die identiteit van die gemeenskap. Die een moet met ander woorde die ander leer en sodoende nie net as verlengstuk optree nie, maar 'n storievertelkultuur skep wat die gemeenskap se identiteit versterk.

Dit is nodig dat die een of ander interaksie plaasvind sodat die drie invloedsfere (die familie, die skool en die gemeenskap) nader aan mekaar kan beweeg en sodoende meer sukses met hul gesamentlike doel kan bereik. Hierdie voorgestelde interaksie sal dan deur middel van storievertelling plaasvind. Die ontwikkeling van 'n vennootskap is 'n proses en nie 'n enkele gebeurtenis nie (Epstein, 2010:92). Gemeenskappe wat optimaal funksioneer, dien as

hulpbronne en bied emosionele ondersteuning omdat gemeenskapslede toegang het tot ander lede met soortgelyke probleme en kwellinge asook toegang tot ander se oorwinnings en vreugdes. Storievertelling moedig ook interaksie tussen families aan en bring sodoende vennootskappe mee. Hierdie vennootskappe binne die gemeenskap kan 'n bydrae lewer tot die voorsiening in die basiese behoeftes wat deur Lewis en Morris (1998:34) geïdentifiseer is sodat individue positief kan ontwikkel:

1. 'n persoonlike verhouding met die ouer/voog wat versorg;
2. 'n veilige plek om te lewe;
3. 'n gesonde begin ten opsigte van die toekoms;
4. 'n bemarkbare vaardigheid wat benut kan word ná die hoërskoolloopbaan; en
5. die geleentheid om 'n bydrae te lewer tot die gemeenskap.

Ouers se betrokkenheid is 'n belangrike invloed ten opsigte van die kind se sukses in sy/haar skoolloopbaan (Dixon, 1992:16), maar deesdae is daar 'n toenemende aantal kinders wat vir 'n tydperk van hul kinderjare grootgemaak word in minder ideale omstandighede. Daarom moet die konsep *ouers* herdefinieer word. Wanneer daar na ouers verwys word, kan dit verwys na ouers by geboorte, of alternatiewelik kan daar na ouers verwys word as ouers by geboorte in sommige kontekste, maar ouers sluit ook in wettige voogde of versorgers soos grootouers, broers en susters en ander naby familie of lede (van die gemeenskap) wat 'n bydrae kan lewer ten opsigte van die opvoedkundige uitkomst van die kind (Turnbull & Turnbull, 1997:11; Department of Education, 1997:6).

2.5.2 Mentorskap

Mentorskapprogramme is een manier waarop gemeenskapslede skole kan beïnvloed (Nasionale Mentorprogramme, 1999). 'n Mentor is 'n volwassene wat kwasi-ouerlike rolle aanneem as adviseurs en rolmodelle vir jongmense aan wie hulle nie verwant is nie (Hamilton & Hamilton, 1992:546). Mentorskapprogramme moet hoofsaaklik konsentreer op risiko-jeugdiges van enkelouerhuise of 'n armoede-omgewing (Hamilton & Hamilton, 1992:546). Volwassenes wat as mentors dien, baat by hierdie programme deur 'n bydrae te lewer deur middel van die betrokkenheid by 'n jong individu. Om as mentor op te tree kan volwassenes die geleentheid gun om terug te gee aan hul gemeenskappe en die betrokkenheid kan hul eie gevoel van eiewaarde verhoog (Hamilton & Hamilton, 1992:547). Volwassenes in mentorskap kan ook kinders inspireer om hul tyd aan gemeenskapsdiens af te staan. 'n Effektiewe mentor moet hom/haar daartoe verbind om aanvaarding en ondersteuning te bied en 'n positiewe rolmodel te

wees (Rowley, 1999:20-22). Volgens Hatch (1998:16) sal betekenisvolle gemeenskapsbetrokkenheid 'n ketting gebeure in werking stel wat die kultuur van die skool verander, en dikwels ook die gemeenskap wat die skool dien, ten spyte van veranderinge in kurrikulum of verbeteringe in selfstandigheid.

Mentorskap-programme is gebaseer op Vygotsky se vier aannames met betrekking tot taal as kommunikasienetwerk:

(1) Hy het geglo die kommunikasienetwerk bepaal die individu se koers. Alles wat die individu voorheen geleer het, help hom/haar op die plek waar hulle hulle op die oomblik bevind. (2) Kognitiewe vaardighede word volgens taal gestruktureer. Vygotsky sê dat individue nie sonder taal kan dink nie omdat denke en leer volgens taal gestruktureer is. (3) Vygotsky beklemtoon dan ook daardeur die belangrikheid van sosiale verhoudings en kultuur. Vygotsky se teorie staan bekend as die "sosiaalkulturele-benadering." Sosiale interaksies help om individue te ontwikkel. Die gedagte van "leerlingskap" het sy teorie versterk (dit wil sê: ouer, afrigter, ouer portuur, ensovoorts) (4) Leer vind plaas deur samewerking; dit verg samewerking tussen die kind en die onderwyser (vakleerlingskap) (apprenticeship).

Die voorafgaande aannames word onderskryf deur die beginsel van Sone van Proksimale Ontwikkeling (SPO) soos geïdentifiseer deur Vygotsky (Chaiklin, 2003:41). Hierdie beginsel verklaar dat wanneer 'n reeks take bestaan wat te moeilik is vir die individu om alleen te uit te voer, die individu met behulp van individue wat vaardiger is (mentore), gehelp word. Vygotsky het geglo dat die mentor die grense 'n bietjie moet verskuif sodat leerders meer kan leer. Die mentor moet met ander woorde die grense telkens 'n bietjie verder skuif om te help met die leerervaring van die individue. Hierdie grensverskuiwing beteken dat die mentor in die gemeenskap die individu kan bystaan met vaardighede wat die mentor bemeester het, maar waarmee die individu sukkel. Storievertelling in die gemeenskap bring mee dat die storieverteller en toehoorder samehangend dink, omdat die variëteit en die sosiale interaksie wat met storievertelling gepaard gaan, 'n rol hierin speel. Storievertelling verander en beïnvloed die individu en daarom ook die wyse waarop die individu leer.

Hierdie mentors wat die storieverteltegniek sal uitvoer, moet egter baie versigtig gekies word, omdat die mentor 'n prominente rol in die individu se lewe sal speel met die uitvoer van die strategie. Die individu is beïnvloedbaar en stel hom/haar in die proses ook bloot. Die deelnemer aan hierdie storievertelling sal daarom veilig by die mentor moet voel en weet dat sy/haar storie nie mōre die hele dorp sal vollê nie. Omdat die tegniek egter so abstrak en kreatief geskied, sal niemand behalwe die storieverteller self weet wat al die simbole beteken nie; daarom sal net die storieverteller die werklike storie ken. Op hierdie manier sal die mentor vir die deelnemer die strategie aanleer, en sodoende ontwikkel en verbreed die deelnemer se sosiale vaardighede en

sy/haar leefwêreld. Benewens die feit dat die mentor die deelnemer help, vervul hierdie sessies ook die rol van “sielkundige” en kan die individu tydens die besprekingsessie op kreatiewe wyse uiting gee aan sy ervarings van huislike en persoonlike probleme. Hierdie sessies kan moontlik ook die deelnemer bemagtig omdat die strategie hom/haar met nuwe oë en perspektief na sy/haar probleme laat kyk en die deelnemer op 'n kreatiewe wyse vasste wie hy/sy werklik is. Hierdie storievertelsessies kan met ander woorde 'n prominente rol vervul in die ontwikkeling van die deelnemer se identiteit (Orban, 2003:29). Die vermoede bestaan dat die deelnemer sy/haar lewe sal inrig volgens die aspekte wat hy/sy geïnternaliseer het na kritieke vraagstelling omdat hierdie strategie die aspekte waaraan die deelnemer werklik glo, blootlê. Na hierdie storievertel-sessies behoort die deelnemers nie sommer na enigiets wat moontlik kan lyk na die oplossing vir 'n beter lewe, te gryp nie (DeLuca & Edin, 2016:64).

Die skool, familie en gemeenskap kan egter nie net suksesvolle leerlinge oplewer nie, maar moet vennootskapsaktiwiteite aanbied wat so ontwerp is dat die vennootskap betrek, lei, energie verskaf en motiveer om sodoende suksesse te kan behaal. In hierdie studie is gepoog om storievertelling te gebruik as so 'n vennootskapsaktiwiteit sodat storievertelling dien as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit en voortvloeiend uit verbeterde identiteit van al die rolspelers, meer suksesse te kan lewer. Vir hierdie vennootskap om suksesvol te kan wees in die drie oorvleuelingsgebied moet die drie sferes hande vat en deursigtig wees in hul aktiwiteite (Epstein, 2010:83).

Die oorvleueling moet ook elke individu se individualiteit erken. Hierdie storieverteltegniek wat as aktiwiteit gekies is om die drie sferes te laat oorvleuel fokus op die individu, omdat hierdie tegniek juis die individu se identiteit na vore wil bring. Wanneer die identiteit herkenbaar word, leer die individu hom-/haarself beter ken, met ander woorde ook sy swak- en sterkpunte, en kan die nuutverworwe identiteit dan beter aanwend word omdat dit bekend is. Die gemeenskap moet saamwerk en skoolgerigte geleenthede, gebeure en programme tot stand bring wat kreatiwiteit, vordering, bydraes en uitnemendheid versterk, herken en beloon. Hierdie storieverteltegniek wakker kreatiwiteit aan omdat die deelnemer moet dink watter simbole om te gebruik om sy/haar storie te vertel (byvoorbeeld joernaalinskrywings). Hierdie bydraes sal uitnemendheid versterk omdat dit fokus op die uniekheid van die deelnemer. Hierdie bydraes moet egter versterk, herken en beloon word en wanneer dit slaag, sal die individu hom-/haarself beter leer ken, selfvertroue ontwikkel om sy uniekheid te omhels en dit begin uitleef. Die oorvleueling in kultuur en taal sal daartoe lei dat trots en samehorigheid opnuut ervaar word.

2.5.3 Vennootskap as bate vir inklusiewe onderwys

Epstein *et al.* (2002:7) maak 'n impakgerigte stelling deur te sê dat die manier waarop skole na die kinders kyk, 'n weerspieëling is van die wyse waarop die skool na die kinders se families

kyk. Die aktiewe betrokkenheid van gesinne en die betrokkenheid van die gemeenskap in die leer- en onderrigproses van hul kinders is onderliggend aan die ontwikkeling van 'n inklusiewe leergemeenskap. Hierdie stelling is gebaseer op toenemende bewyse in internasionale navorsingsliteratuur oor hoe skole bande kan smee met families en gemeenskappe, en hoe hierdie skakels skoolprestasie en ontwikkeling, beter bywoning, ingesteldhede en selfkonsepte en so meer kan bevorder (Swart & Phasa, 2011:234 & 242). In Suid-Afrika word die kritieke rol wat ouers en die gemeenskap ter opvoeding en ontwikkeling van kinders vervul, amptelik deur wetgewing en onderwysbeleide erken, soos die Suid-Afrikaanse Skolewet (1996), die Nasionale Plan van Aksie vir Kinders (1996) en Witskrif 6 oor Inklusiewe Onderwys (Departement van Onderwys:2001). Witskrif 6, in die besonder, erken dat inklusiewe onderwys breër is as formele skoolopleiding en daarom inkorporeer inklusiewe onderwys ook die rolle van die ouerhuis en die gemeenskap.

Ondersteuning is die kernwoord in inklusiewe onderwys asook in 'n vennootskap, omdat 'n vennootskap ook wedersydse ondersteuning verlang van al die partye betrokke by die vennootskap, sodat al die partye aan die einde by die vennootskap kan baat. Omdat die onderwysers dit moeilik vind om individue met spesiale onderwysbehoeftes te akkommodeer kan die vennootskap ook hierdie behoefte ondersteun. Volgens Plimley en Bowen (2006:10) is die hart van inklusiewe onderwys die reg en toestemming wat enige leerder het om "anders te wees" en nog steeds onderrig te kan ontvang. Hierdie uitgangspunt van Plimley en Bowen vat bande met identiteit – dat elkeen uniek geskape is en unieke behoeftes het en tog 'n rol te speel het binne die gemeenskap waar hy/sy dien. Daarom kan individue baat vind by die vennootskap waar storievertelling deur mentore in die gemeenskap gevestig word. Swart en Pettipher (2011:22) identifiseer twee handelsmerke van effektiewe inklusiewe programme, naamlik hoe bestaande bronne op nuwe maniere gebruik word en hoe addisionele bronne verbeter word. Onderwysers het met die insluiting van leerders met gestremdheid, tyd, samewerking, administratiewe ondersteuning en deurlopende opleiding geïdentifiseer as van die hulpbronne om inklusiewe onderwys in skole te ondersteun en te onderhou (Swart & Pettipher, 2001). Bronne is egter nie net die bestaande bronne binne die skool self nie, maar ook diegene in die gemeenskap. Toegang tot hulpbronne en ondersteuning in hul gemeenskap is 'n noodsaaklike aspek van inklusiewe skole (Murhukrishna 2001). Dit is makliker as die skool verbind is tot gemeenskapsvennootskappe. Namate verhoudings tussen die skool en die breër gemeenskap ontwikkel, kan 'n wye verskeidenheid moontlike hulpbronne vir onderwysers, leerders en gesinne geïdentifiseer word.

Die kernaspek van hierdie vennootskap moet 'n omgee-kultuur aanneem (Epstein, 2010:82). Wanneer kinders ervaar dat daar vir hulle omgee word, presteer hulle beter. Die afleiding kan daarom gemaak word uit bostaande navorsing dat wanneer ouers, onderwysers, leerlinge en

andere mekaar as vennote in opvoeding beskou, vorm daar 'n omgee-gemeenskap rondom leerlinge en tree die ratte van hierdie omgee-gemeenskap in werking (Epstein *et al.*, 2002:20). Epstein beskou die skool, die familie en die gemeenskap as die drie invloedsfere in so 'n vennootskap. Hierdie vennootskap verseker ook die toekomstige sukses van die individu in opleiding (Epstein, 2010:82). Suksesvolle volwassenes kan weer terugploeg in die vennootskap; so bly die sirkel van sukses dinamies. Met ander woorde die uitset wat aanvanklik in die individu belê word, sal dividende oplewer en is tot voordeel van die lede in die vennootskap, naamlik die skool, die familie en die gemeenskap. Hierdie drie kontekste, naamlik familie, skool en gemeenskap, asook die onderlinge verband tussen drie kontekste is belangrike invloedsfere in kinders se lewens (Swart & Phase, 2011:231). Hierdie onderlinge invloedsfere tussen die familie, skool en gemeenskap word ondersteun deur Bronfenbrenner se bio-ekologiese benadering wat 'n konseptuele raamwerk is om te verstaan hoe families en skole ingebed is in die gemeenskap (Christenson & Sheridan, 2001:32, 38; Seligman, 2000:60-62; Wall, 2003:25).

Die gemeenskap sal ook mobiliseringstrategieë nodig hê om geleenthede te skep waardeur alle belanghebbendes aangemoedig word om in te koop en saam te werk. Connell en Kubisch (2008:196) beklemtoon 'n paar resultate wat mobiliseringstrategieë moet poog om te bereik om die gemeenskap te stimuleer en te motiveer om met die strategie deur te druk. Een van hierdie resultate is onder andere dat belanghebbendes moet beseef dat verandering onder slegte omstandighede bereik kán word. En om hierdie beseef aan te wakker moet suksesverhale vertel word en geloofwaardige bewyse daarvan beskikbaar gestel word. 'n Deurleefde storie wat vir iemand anders in soortgelyke omstandighede kan help, moet vertel word. So word die storieverteller se kreatiwiteit, vordering, bydraes en uitnemendheid ook versterk, herken en beloon. Baie kinders, wat in 'n gebrekkige omgee-kultuur grootword, presteer tog akademies omdat die skool oor uitstekende akademiese ondersteuningsprogramme beskik (Epstein, 2010:83). Die feit dat storievertelling suksesvol as onderrigstrategie aangewend kan word, bring mee dat storievertelling ook as ondersteuningsprogram of as 'n motiveringstrategie beskou word, omdat die identiteit van die deelnemers aan die storievertelling versterk word. Hierdie versterkte identiteit kan tot gevolg hê dat die deelnemer se drome vir hom-/haarself weer ontwaak, en hierdie kultuur word dan die dryfkrag agter die behoefte om te presteer sodat hierdie drome bereik kan word. Hierdie vennootskap mag ook beteken dat die deelnemers voel dat hul lewens betekenis het omdat hulle vir iemand anders iets beteken deur 'n platform te skep om hul stories te vertel en hul identiteit daardeur versterk kan word. Wanneer die individu se identiteit versterk word, beïnvloed hierdie versterkte identiteit die gemeenskap se identiteit (vergelyk Paragraaf 2.4.1 Storievertelling as onderrigstrategie) en beklemtoon Edwards (2009:20) se siening dat die groep (gemeenskap) se identiteit die verlengstuk van die individu se identiteit is:

...one's particular social context defines that part of the larger human pool of potential from which a personal identity can be constructed (Edwards, 2009:20).

2.6 SAMEVATTING

In die literatuurstuuroorsig is Bronfenbrenner se Ekosistemiese model ondersoek om meer duidelikheid te kry oor hoe die individu beïnvloed word deur die interaksie van die meso-, ekso- en makrosisteme van die individu se sosiale en kulturele konteks. Daar is bevind dat daar op hierdie verskillende vlakke verskeie rolspelers betrokke is. Hierdie vlakke werk soos 'n deurlaatbare membraan en daarom beïnvloed die rolspelers in hierdie kontekste mekaar wedersyds. Hierdie wedersydse invloed werk nie alleen in op die individu se identiteit nie – dit beïnvloed ook die gemeenskap se identiteit, wanneer die somtotaal van al die rolspelers in 'n sekere omgewing (gemeenskap) se opvattinge en idees van sosiale netwerkverhoudings in ag geneem word.

Erikson se teorie oor identiteit is verken en daar is bevind dat Erikson onderskei tussen persoonlike, sosiale en groepsidentiteit. Marcia se teorie oor identiteit bou voort op Erikson se teorie en verklaar dat identiteit 'n dinamiese proses behels. Hy kategoriseer die status van identiteit in vier kategorieë wat konseptueel verbind is aan Erikson se teorie. Uit die navorsing van Erikson en Marcia, asook Bronfenbrenner se model, kan die afleiding gemaak word dat konteks 'n belangrike rol vervul by die konstruksie van identiteit.

Na aanleiding hiervan is religieuse, narratiewe, persoonlike en gemeenskapsidentiteit verder verken asook die status van positiewe en negatiewe identiteit. Die afleiding kon uit die status van negatiewe en positiewe identiteit gemaak word dat positiewe identiteit beskou kan word as die oorweging van identiteit-sintese bo identiteitsverwarring (negatiewe identiteit). Negatiewe identiteit is daarom die identiteitstatus wat die individu aanneem in direkte teenstelling van wat positiewe identiteit voorstel.

Om identiteitstatus te bepaal is dit belangrik om die kontekste of inhoudsgebiede waarin die individu hom/haar bevind in ag te neem. Die kontekste of inhoudsgebiede vir die studie van identiteitstatus is so gekies om te verseker dat die inhoud relevant is vir die deelnemers van hierdie studie soos voorgestel deur Kroger (2003:198) en Marcia (1993:13). Daarom is die inhoudsgebiede of kontekste verken wat die konstruksie van die identiteitstatus van die deelnemers aan hierdie studie moontlik sal beïnvloed. Die kontekste van belangstellings en stokperdjies, gewoontes, waardes, die verhouding van die individu ten opsigte van sy/haar ouers of primêre versorgers, die gesinstruktuur asook die konteks van die omgewing waarin die individu grootword, is veral verken.

Daar is bevind dat storievertelling as 'n deelnemende strategie dien wat eienaarskap aanmoedig deur dialoog en produktiewe deelname tussen individue van 'n gemeenskap wanneer storievertellers wedersyds hulle stories met mekaar deel. Daarom kan *storievertelling* as 'n medium beskou word waardeur mense kennis en identiteit in 'n sosiale konteks skep en onderhandel (Senehi, 2010:111). Boyd en Fales (1993:103) se uitgangspunt beklemtoon die proses van interne ondersoek en verkenning van 'n saak van kommer, wat veroorsaak word deur 'n ervaring wat betekenis en verheldering skep met betrekking tot die self en lei tot 'n veranderde konseptuele perspektief. Hierdie uitgangspunt is ondersoek omdat hierdie uitgangspunt die gebruik van storievertelling as onderrigstrategie ondersteun. Stories oor mense se lewens is vol gebeure wat die self en ander se konseptuele perspektiewe kan beïnvloed, omdat storievertelling as 'n demokratiese, inklusiewe aktiwiteit geleenthede en ruimte kan bied aan 'n groot verskeidenheid akteurs, almal met hul eie ervarings en emosies.

McAdams (2006a:76) se lewensverhaalmodel is veral ondersoek. Uit McAdams se model is bevind dat elke individu se storie uniek is, maar dat daar algemene temas in die stories voorkom wat grootliks deur die individu se kultuur beïnvloed word. Hy identifiseer twee tipes temas in individue se lewensverhale, naamlik (1) agentskap teenoor gemeenskap asook (2) verlossing teenoor kontaminasie. Daar kan vervolgens tereg verklaar word dat storievertelling as instrument aangewend kan word om identiteit te versterk. Hieruit is ook afgelei dat die fokus van storievertelling gerig moet wees op prestasies wat betekenis het in die gemeenskap van ondersoek, omdat hierdie gemeenskap se positiewe identiteit vervaag het.

Storievertelling as onderrigstrategie is bestudeer en daar is bevind dat die verteller(s) aan die toehoorders kan oordra wat hulle uit eie ervaring geleer het. Storievertelling bemoeilik aanvanklik die verteller se taak in klasverband, maar bewyse bestaan dat hierdie onderrigstrategie makliker word namate die strategie oor tyd heen toegepas word. Wanneer storievertelling in die gemeenskap aangeleer word, behoort storievertelling nie 'n vreemde konsep te wees vir die individu wanneer hy/sy in klasverband daarmee gekonfronteer word nie. Sodoende behoort storievertelling die onderwyser se taak in klasverband te vergemaklik. 'n. Storievertelling behoort daarom as kultuur in die gemeenskap gevestig te word sodat storievertelling as bate kan dien vir al die rolspelers in die vennootskap tussen die drie hoof invloedsfere (familie, skool en gemeenskap). Dié vennootskap moet met ander woorde van so 'n aard wees dat die vennootskap die medium word waardeur die deelnemer se identiteit blootgelê word én die deelnemer in staat gestel word om andere tot dieselfde blootlegging van identiteit te lei, sodat die vennootskap wedersydse voordeel vir al die rolspelers inhou.

Vervolgens sal daar in die volgende hoofstuk gekyk word na die metodologie wat gevolg is om geskikte data in te samel wat 'n bydrae kon lewer om die navorsingsdoelwitte te bereik.

HOOFSTUK 3

Navorsingsontwerp en -metodologie



3.1 INLEIDING

Uit die vorige hoofstukke het dit duidelik geword dat mense komplekse sosiale wesens is, en dat menslike vaardighede, soos die gebruik van taal, ook kompleks is. As gevolg van hierdie kompleksiteit is die metodologie van hierdie studie daarby aangepas om die bes moontlike resultate uit die strategie van storievertelling te haal. Die doel van hierdie hoofstuk is om die metodologie wat gevolg is so breedvoerig moontlik te rapporteer en te verduidelik.

Die fokus van hierdie hoofstuk is om die data-insamelingsmetodes en -strategieë te verduidelik asook hoe die data geanaliseer is op 'n interpretatiewe wyse wat ten doel het om betekenis aan die simboliese konteks te gee. Verder het die metodologie daartoe bygedra om vas te stel hoe die deelnemers aan hierdie studie betekenis aan sekere verskynsels (byvoorbeeld identiteit en storievertelling) heg deur hul persepsies, houdings, begrip, waardes, emosies en ervarings te analiseer en sodoende 'n poging aan te wend om die deelnemers se konteks van hierdie verskynsels te verstaan en weer te gee (Nieuwenhuis, 2016c:109).

3.2 NAVORSINGSPARADIGMA

Die navorsingsparadigma wat hierdie navorsing onderlê, is interpretivisme. In hierdie studie is op die deelnemers en die gemeenskap gefokus, asook op die betekenis wat hulle aan bepaalde ervarings heg (Flick, 2009:2; Potgieter, 2008). In hierdie studie is deelnemers uit die gemeenskap se stories oor hulleself en hul ervarings geanaliseer op 'n deelnemende wyse met betrekking tot hul identiteit en die ontwikkeling van 'n onderrigstrategie om gemeenskapsidentiteit te bevorder. Hierdie werkswyse het die navorser in staat gestel om vanuit die binnekring van die deelnemers hul wêreld te observeer en sodoende Cohen *et al.* (2007:19) se bewering te onderskryf dat sosiale realiteit deur die oë van verskillende deelnemers verstaan, verduidelik en van alle misterie onthloot kan word. Interpretivistiese

studies poog dikwels om die verskynsel te verstaan deur die betekenis wat mense daaraan toegewys het (Nieuwenhuis, 2016a:61) en in hierdie studie deur middel van die deelnemers se stories en taal.

Menslike handelinge kan volgens Potgieter (2008) verstaan word deur die interpretivistiese benadering te volg omdat hierdie benadering veral lig werp op die sosiale konteks, konvensies, norme en standaarde van 'n bepaalde persoon of gemeenskap. Nieuwenhuis (2016a:59) verduidelik dat interpretivisme op die pilare van die volgende veronderstellings rus:

- Menslike ervarings kan slegs verstaan word vanuit die intrinsieke, daarom moet die navorser 'n deurtastende ondersoek doen. Die navorser moes die binnekring van die bruinmense van die Wes-Kaapse gemeenskap van ondersoek binnedring om hul leefwêreld vanuit hul perspektief te probeer ervaar en verstaan.
- Sosiale lewe is 'n menslike produk. Die bruinmense van die gemeenskap van ondersoek is daarom in hul sosiale konteks en natuurlike omgewing bestudeer deur middel van hul stories en daardeur is hul persoonlike persepsies ten opsigte van hul eie aktiwiteite en leefwêreld kenbaar gemaak.
- Die menslike brein is 'n doelgerigte bron van betekenisoorprong. Deur aan te toon hoe betekenis gekonstrueer is, kan ons insig verwerf in hoe betekenis oorgedra is en sodoende ons begrip van die geheel verbeter. Deur aan te toon hoe die gemeenskap van ondersoek se identiteit gekonstrueer is, kan daar groter begrip verwerf word rakende hoe hierdie identiteit oorgedra is en kan daar beter verstaan word waarom hulle sekere dinge op spesifieke maniere doen en verstaan.
- Menslike gedrag kom tot stand op grond van hul kennis van die sosiale werklikheid en bestaan nie onafhanklik daarvan nie. Namate die kennis rakende die bruinmense van die gemeenskap van ondersoek en begrip van hul sosiale wêreld en die realiteite wat deur hulle gekonstrueer is, uitgebrei het, het dit die teoretiese en konseptuele raamwerk verryk, soos uiteengesit in Hoofstuk 2. Daar bestaan daarom 'n tweerigting-verhouding tussen teorie en navorsing. Die sosiale teorie het die begrip van kwessies wat uit die bruinmense van die gemeenskap van ondersoek se stories na vore gekom het, toegelig, en het om die beurt ondersteuning gebied met die neem van navorsingsbesluite ten opsigte van watter aktiwiteite in die volgende fase aangepak moet word sodat duideliker sin gemaak kon word van die wêreld soos deur die bruinmense van die gemeenskap van ondersoek.

Volgens Nieuwenhuis (2016a:60-61) gee die interpretivistiese benadering perspektief op 'n situasie en maak daarom die analise van 'n situasie moontlik – dit is asof die navorser die bril van die deelnemers opsit wanneer hy/sy na die deelnemers se belewing van die werklikheid

kyk. Sodoende het die navorser insig verkry in hoe die ⁷bruingemeenskap in die gemeenskap van ondersoek betekenis verwerf uit hul situasie of die fenomeen waarmee hulle te doen kry. Burrell en Morgan (1979:28) verklaar dat die interpretatiewe paradigma die navorser in staat stel om die fundamentele aard van die sosiale wêreld op die vlak van subjektiewe ervaring te verstaan. Die interpretivistiese standpunt word onderskryf deur die aanname dat die wêreld van menslike bedrywighede samehangend, georden en geïntegreerd is en die navorser het gepoog om deur interpretivisme hierdie subjektief geskepte sosiale wêreld te verstaan (Burrell & Morgan, 1979:28). Hieruit kan afgelei word dat die deelnemers hul wêreld op 'n sekere wyse verstaan en het die navorser gepoog om die deelnemers se belewing van hul werklikheid op so 'n wyse uit te pak dat hulle die onwaarhede wat hul identiteit bepaal, kon eien en die waarhede te koester en uit te brei. Hierdie werkswyse het die vermoë van die deelnemer, om betekenis te konstrueer soos interpretivisme voorstel, beklemtoon (Nieuwenhuis, 2016a:60).

3.3 NAVORSINGSBENADERING

Alhoewel kwalitatiewe navorsing gebruik is om situasies in die natuurlike omgewing, naamlik die gemeenskap van ondersoek, te ondersoek (Mayan, 2001:7), is kwalitatiewe navorsing nie bloot die analise van 'n aantal oop-vrae en aanhalings uit getranskribeerde materiaal nie. Die fokus van kwalitatiewe navorsing val eerder op deeglike data-analise. Die gevolg was dat veralgemenings vermy is en die fokus het eerder geval op die soeke na dieper betekenis wat uit die data na vore gekom het (Mayan, 2001:7). Daar is gepoog om ryk beskrywende data oor die persepsie van die identiteit van die bruingemeenskap in die gemeenskap van ondersoek te bekom, die data te analiseer en dit te verstaan. Die deelnemers is binne hul natuurlike sosiale en kulturele konteks bestudeer deur middel van hul stories en daarom kon daar gepoog word om hulle binne hierdie konteks te verstaan. Kwalitatiewe navorsing is ingespan om ervarings van die deelnemers te analiseer deur die deelnemers en hul bepaalde identiteit te analiseer (Flick, 2009:x). Hierdie analises is moontlik gemaak deur die storievertellings tydens hul onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings wat tydens die ondersoek genereer is, te analiseer.

Die mees algemene, en dalk een van die mees fundamentele kritiek op kwalitatiewe navorsing is dat die hele kwalitatiewe navorsingsproses bevooroordeel is as gevolg van implisiete aannames, belange, wêreldbeskouings, vooroordele en kompleksiteite van die navorser (Collins, 1992:182). Storievertelling as deel van kwalitatiewe navorsing behoort daarom dieselfde tekortkominge te openbaar. Een van die grootste nadele van die gebruik van

⁷ Wanneer daar na die bruingemeenskap in die Wes-Kaap of die gemeenskap van ondersoek verwys word, word daar na die deelnemers verwys wat lede is van die bruingemeenskap van 'n spesifieke dorp in die Wes-kaap wat as steekproef gebruik is.

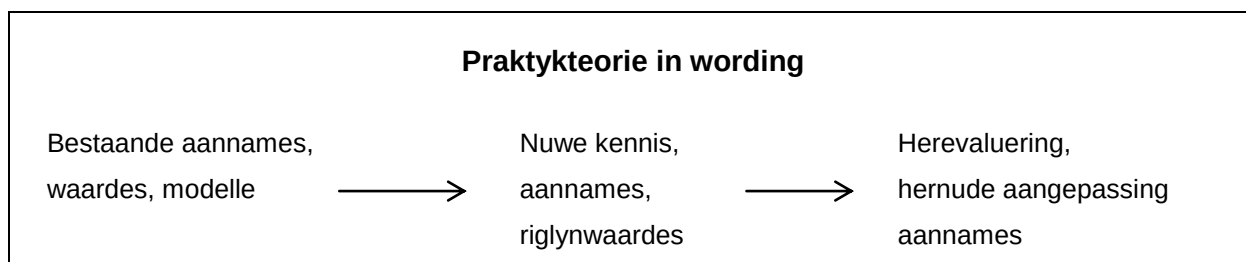
storievertelling as metodologie is egter dat storievertelling tydrowend is. Storievertelling neem tyd om te implementeer (Woodhouse, 2007:67). Davidson (2003:188) wys verder daarop dat storievertelling 'n veilige omgewing eis om te kan plaasvind. Die deelnemers aan Davidson se navorsing het aangetoon dat storievertelling hulle meer uitgedaag het as ander opdragte wat hulle moes voltooi. Die deelnemers aan Davidson se studie het ook te kenne gegee dat hulle harder moes dink en dat hulle hul stories meer kere moes hersien om dit te verfyn sodat die stories kan oordra wat die deelnemers regtig bedoel (Davidson, 2003:186).

Kwalitatiewe navorsing is daarom in hierdie studie effektief toegepas. Hierdie studie het die ervarings van die deelnemers in die gemeenskap van ondersoek nagegaan aan die hand van hul stories in die variëteit van Afrikaans wat hulle besig.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

In hierdie studie is Deelnemende Aksielear en Navorsing (*Participatory Action learning and Research- PALAR*) toegepas as die strategie waarvolgens die epistemologie en teorie sowel as die metodologiese paradigmas en metodes verduidelik is. PALAR verteenwoordig 'n uitgebreide netwerk van benaderings tot ondersoek wat almal deelnemend van aard is en gegrond is op ervaring en aksies. Zuber-Skerritt (2011:6) beklemtoon dat PALAR 'n denkpatroon, 'n gevoel en 'n leefwyse is wat ons waardes, wêreldbeskouings en paradigmas van leer, onderrig en navorsing beïnvloed. PALAR beïnvloed daarom gedrag, strategieë, metodes en dus kapasiteit ter verbetering van die praktyk. Hierdie metode sluit daarom ten nouste aan by die interpretivistiese benadering omdat PALAR die sintese van teorie en praktyk vereis deur die wêreld van teorie, navorsing en geleerdheid met die wêreld van praktyk te verbind (Zuber-Skerritt, 2011:57).

Deur die gebruik van PALAR kon die deelnemers vooruitskouend en retrospektief nadink oor die verskillende aktiwiteite en sodoende hul identiteit (wie hulle is), asook die bepalende elemente van identiteit, identifiseer. Omdat verskillende aktiwiteite gebruik is om hierdie elemente na die oppervlak te bring en die deelnemers vooruitskouend en retrospektief daaroor besin het, het hulle in die proses teenstrydighede sowel as bevestiging ten opsigte van hul identiteit ontdek. Die teenstrydighede het meegebring dat nuwe konstruktiewe denkwyses en aksies bedink moes word (Carr & Kemmis, 1986:36-37). Om die data te kon verfyn en verduidelik moes die deelnemers deurentyd bestekopname doen oor wat hulle van hulself weet: Hulle moes daaroor besin of verskille tussen die vorige datastel bestaan en daaropvolgende stel voorkom en of ooreenskomste daartussen voorkom. Hierdeur kon die data vergelyk en beskryf word. Die vraag oor identiteit (wie hulle is) moes voortdurend ingedagte gehou word. Hierdie proses(se) word beter verduidelik aan die hand van die volgende skematiese voorstelling (vergelyk Figuur 3.1):



Figuur 3.1: Die sikliese proses van aksienavorsing (Coghlan & Brannick, 2005:24)

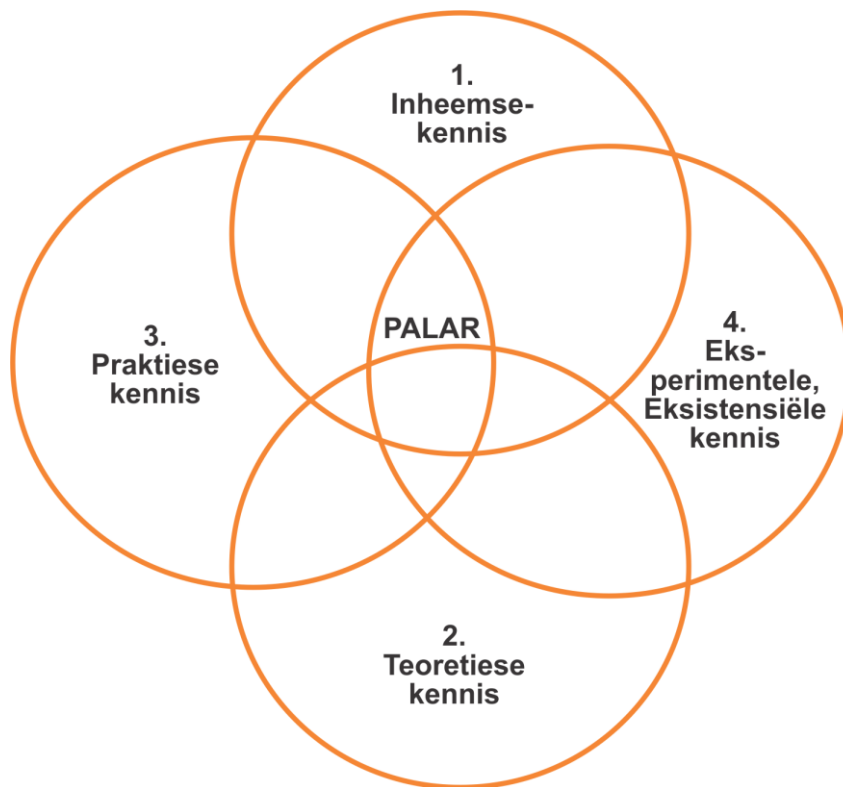
Die siklusse en aktiwiteite van hierdie studie word breedvoerig in Paragraaf 3.6 bespreek.

'n Dialektiese beredenering is voorts gevolg (Zuber-Skerritt, 2011:60). Deelnemers het byvoorbeeld drankgebruik erken as 'n element wat 'n tydelike oplossing bied vir die uitsigloosheid van hul lewens. Die deelnemers sien dan byvoorbeeld dat wanneer hulle hieroor nadink, hul vertrouwe rakende hul drome vir hulleself nie onmoontlik is nie en hoop weer kon opvlam. Die morele verval van die gemeenskap het 'n invloed op die ekonomiese degradering wat weer 'n bydrae lewer tot die gevoel van hopeloosheid. Die deelnemers kon visualiseer watter invloed hul hoop en drome op die opbou van die gemeenskap kan hê indien hul drome bewaarheid word. Hierdie positiwiteit het ook 'n bydrae gelewer tot 'n soeke na oplossings om die morele verval te stuit en het die opheffing ondersteun wat tot voordeel van die deelnemer sowel as die gemeenskap sal wees. Die dialektiese beredenering het dit moontlik gemaak dat moontlike storievertel werkspraktyke geformuleer kon word wat gegrond is op die deelnemers se realiteit (Carr & Kemmis, 1986:124).

PALAR is 'n siklies iteratiewe proses van aksie en refleksie op en in aksie. Daar is geen skeiding tussen teorie, praktyk, navorsing en ontwikkeling nie, maar eerder die integrasie daarvan. Die doel was om werkspraktyke deur gesamentlike ondersoek te verbeter wat volg op 'n spiraal van siklusse van beplanning, uitdrukking, waarneming en besinning en sodoende kon daar 'n beter begrip van die verandering asook die ontwikkelingsprosesse verkry word (Zuber-Skerritt, 2011:5-6). Deur die metodes van storievertelling in die vorm van 'n narratief (aksienavorsingsiklus 1), Photovoice (aksienavorsingsiklus 2) en joernaalinskrywings (aksienavorsingsiklus 3) in te span, kon: (1) dialektiese verhouding uitgebrei word tussen die

ontwikkeling van teorie op die grondslag van praktyk en (2) praktyk kon weer deur teorie verbeter word. Op hierdie grondslag is vier vorme van kennis geïntegreer (Zuber-Skerritt, 2011:63-64) naamlik (Vergelyk Figuur 3.2):

(1) Wat die deelnemers van die gemeenskap van ondersoek weet omtrent hul identiteit, inheemse kennis, is sinergisties⁸ gebaseer op hul storievertellings, kulturele, geskiedkundige, ongeskrewe reëls, drome, mites en religie en morele gewoontes. (2) Wat hulle en ander in en buite hul gemeenskap weet van soortgelyke situasies en verskynsels in die wêreld, byvoorbeeld kennis wat hulle ingewin het uit boeke, die internet, formele opleiding – teoretiese kennis. (3) Die kennis wat hulle prakties opgedoen het deur ervaring en wat hulle kon toepas in hul nuwe situasies. (4) Die insig wat hulle opgedoen het (nadat hulle nagedink het oor punt 3) en wat die draaipunte veroorsaak het of wat 'n verskil gemaak het in hul lewens, persoonlikhede en wie hulle nou is (identiteit), met ander woorde hul eksistensiële kennis.



Figuur 3.2: Die integrasie van vier vorme van kennis in PALAR

(Zuber-Skerritt, 2011: 64)

Dit was derhalwe die navorser se verantwoordelikheid om die situasie waarin die deelnemers hulle bevind het, te beskryf en te verduidelik op die mees oortuigende en betroubare wyse moontlik. Laasgenoemde verduideliking was moontlik deur gebruik te maak van PALAR omdat

⁸ Samewerking van verskillende dinge, middele, sodat die geheeleeffek groter is as die som van die twee effekte afsonderlik.

die navorser deel uitmaak het van die proses om na oplossings te soek. Die doel was nie om veralgemeende wette vir verskeie kontekste te vestig nie, maar om die konteks van hul identiteit te verstaan, te verbeter en te verander en hul identiteit te ondersteun deur middel van storievertelling. Hierdie proses moes tot voordeel van die bruinmense van die gemeenskap van ondersoek strek omdat hulle die deelnemers was in die ondersoek wat geraak word deur die resultate en oplossings (Zuber-Skerritt, 2011:80). Die feit dat deelnemers verskillende ouderdomsgroepe verteenwoordig het, het bygedra tot die ryk data wat ingesamel kon word asook die breë perspektiewe wat verkry kon word van die gemeenskap oor hul identiteit.

Die beskouing van Merriam en Caffarella (1999) is sinvol in hierdie studie geïmplementeer. Hierdie beskouing is gebaseer op die feit dat verandering as riglyn dien – waar verandering gebaseer is op hoe ons onself en die wêreld waarin ons woon, sien. Die navorser het met ander woorde uit al die stories van die deelnemers gepoog om 'n juiste prentjie te vorm van hoe hulle hulleself en die wêreld waarin hulle woon, sien. Hierdie perspektief het gedien as riglyn om die persepsie van hul identiteit te identifiseer, daaroor na te dink en te poog om verandering teweeg te bring. Hierdie beskouing van Merriam en Caffarella (1999) volg die volgende vyf oriëntasies:

- **Kognitivis:** Die navorser en die deelnemers het 'n gemeenskaplike probleem waargeneem, naamlik die moontlike negatiewe identiteit van die gemeenskap van ondersoek. Die leerproses is geaktiveer toe albei partye bewus gemaak is van die rol wat die verskillende insette van die omgewing speel en deur die ervarings daarvan te herorganiseer. Hierdie bewuswording is veroorsaak deur die temas wat uit die stories van die deelnemers na vore gekom het. Dit word volledig in Hoofstuk 4 bespreek.
- **Behavioris:** Wanneer ons gedrag verander, vind leer plaas. Leer word ook bepaal deur die konteks waarin ons leer. Indien ons dan met 'n sekere persepsie van onself grootword, sal ons hierdie persepsie uitleef. Die manier waarop kinders hulleself verstaan en hoe hulle van hulleself en hul lewens vertel, speel 'n belangrike rol in hoe hulle die wêreld waarin hulle grootword, verstaan. Elke kind se storiestem word gevorm en verander deur die mense rondom hulle (die mense van hul gemeenskap) (Anon., 2015). Indien ons met 'n negatiewe persepsie grootword, sal ons ons lewe voer volgens hierdie negatiewe persepsie. Hierdie persepsie bepaal egter ons gedrag. Dit was daarom belangrik om te bepaal of die deelnemers se gedrag bepaal word deur 'n negatiewe persepsie. Pertinente vrae moes gestel word (verwys na Bylae B tot F) wat hul gewoontes en gedrag blootgelê het in die data wat ingesamel is. Die vennootskap tussen die skool en die gemeenskap sal hier 'n belangrike rol vervul deur storievertelling as kultuur te vestig sodat leer bevorder kan word vanuit die vennootskap. Pstross *et al.* (2014:533) verwys na hierdie vestiging van 'n storievertelkultuur in 'n gemeenskap as katalistiese storievertelling.

Katalistiese storievertelling is breedvoerig in Hoofstuk 2 (vergelyk Paragraaf 2.4.3) verduidelik. Uit die nuwe kennis van hulleself wat deelnemers uit hul eie stories geleer het, kon gedrag verander word. Die vestiging van 'n storievertelkultuur kan, wanneer verder geïmplementeer, tot gevolg hê dat die gemeenskap gedurig oor hul eie stories dink en dat gedrag voortdurend daarby aangepas kan word. Hierdie bevinding word breedvoerig in Hoofstuk 4 verduidelik.

- Humanis: Tydens die leerproses is die deelnemers bewus gemaak van hul eiewaarde en hul bewustheid van die self is ontwikkel. Die deelnemers is daardeur gehelp om oor hul eie gedrag na te dink en meer insig te kry in hul eie identiteit. Die deelnemers het hul eie stories gelees en kon objektief van buite na hulleself kyk en leer om in die proses eiewaarde te kweek. Hierdie bevinding word voorts in Hoofstuk 4 bespreek.
- Sosiale leer: Kontekstuele leer het plaasgevind omdat die deelnemers se gedrag en identiteit in konteks geplaas is met hul omgewing en breër omstandighede. Hul stories is in 'n spesifieke konteks geplaas wat waarde verleen het aan die analise en interpretasie daarvan. Deelnemers, wat uit verskillende generasies by die studie ingesluit is, se persepsie van hul identiteit het verskil. Elke generasie kyk met 'n ander perspektief na hul werklikheid en sodoende kon die deelnemers by mekaar leer en meer insig toon van hul identiteit. Hierdie bevinding word ook breedvoerig in Hoofstuk 4 bespreek.
- Konstruktivis: Die kennis wat ten opsigte van die deelnemers se identiteit geskep is, was kontekstueel en is gemeet aan die resultate van die aksies wat geneem is van vertellings van werklike gebeure in die wêreld van die deelnemers. Kennis kon nie in isolasie gekonstrueer word nie, omdat deelnemers mekaar se perspektief beïnvloed het, iemand wat deel uitmaak van 'n gemeenskap, kan nie in isolasie lewe nie. Elkeen se storie was 'n bewys daarvan dat ander rolspelers hul stories help skryf het.

PALAR as navorsingsontwerp is effektief in hierdie studie aangewend, omdat ruimte hierdeur geskep is vir die deelnemers om hul stories op verskeie maniere te vertel deur middel van onderhoude (mondelinge narratiewe – aksienavorsingsiklus 1), *Photovoice* (aksienavorsingsiklus 2) en joernaalinskrywings (aksienavorsingsiklus 3), en vir die navorser ruimte geskep het om oor die storievertel-werkspraktyke waar te neem, daaroor te besin en die praktyk te verbeter. Die storievertel-werkspraktyk(e), die teorieë daaromtrent, sowel as die navorsing en ontwikkeling het ten doel gehad om die storievertel-werkspraktyke van die gemeenskap te ontwikkel en te verbeter sodat storievertelling 'n bydrae tot hul identiteit kon lewer. Die narratiewe in 'n gemeenskap ontwikkel of skep betekenis, emosies, aanmanings en kultuur. Die identiteit van individue, sowel as die identiteit van die gemeenskap, bepaal die gemeenskap se narratiewe sowel as die identiteit van die gemeenskap. Stories ontbloom nie net

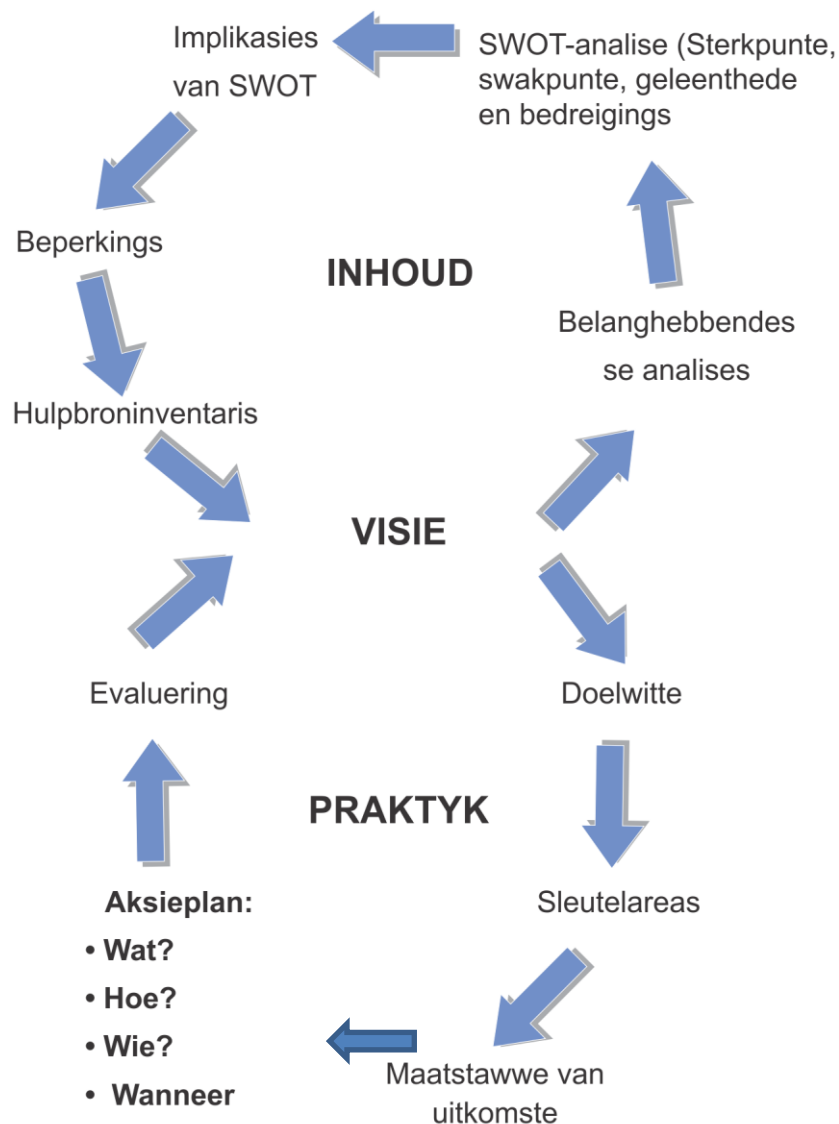
wie ons is nie, maar wie ons was en wat ons kan wees (Rappaport, 1995:796; Ibarra & Lineback, 2004:1; Young, 2011:1).

In hierdie studie is die ses komponente van aksienavorsing wat deur Marquardt (1999) geïdentifiseer is, geïmplementeer, naamlik (1) Die probleem: die probleem of geleentheid is die kern van aksienavorsing en moet van uiters belangrik wees vir die gemeenskap en dringend van aard; (2) Die navorsingspan of aksieleer-stel: Die aksieleer-stel bestaan uit mense, liefes in die geval van hierdie studie van verskillende generasies binne die gemeenskap; (3) Vraag en refleksie: dit is 'n werkproses waartydens die groep in dialoog verkeer oor die probleem en om die probleem te duidelik te omskryf en te leer omtrent die perspektief en vermoëns van elke deelnemer, en die moontlike oplossing te ontdek; (4) Aksie: aktiwiteite sluit in die herformulering van probleme, die ontwikkeling van strategieë, en die uitvoering van daardie strategieë met toetsing, ondersteuning en hulpbronne, insameling van inligting, toetsing loods, en uiteindelik implementering van strategieë; (5) Leer: die oplos van die probleem is kritiek. Leer en die kennis wat daaruit op 'n individuele, span- en organisatoriese vlak verkry word, voeg eksponensiële waarde toe, aangesien die proses uitgebrei en gerepliseer kan word om kwantumspronge vir die gemeenskap te skep; en (6) Aksieleer-afrigter: 'n toegewyde afrigter help die span om gefokus te bly en te dink oor wat hulle leer en hoe hulle probleme oplos. Vir 'n meer effektiewe aksieleer-program kan 'n gemeenskap 'n individu aanstel om 'n gekwalifiseerde aksieleer-afrigter te word om spanlede te help om die wyse waarop hulle vrae stel, luister, verwerk, beplan en werk, te verbeter.

Die navorser en die deelnemers het opgetree as 'n aksieleer-stel wat:

- (1) Die algemene probleme, byvoorbeeld die maatskaplike probleme van die gemeenskap van ondersoek en wat die moontlike oorsake daarvan is, kon geïdentifiseer word en die deelnemers in staat stel om 'n inklusiewe praktyk te ontwikkel, wat moontlike oplossings te vind, deur middel van hul storievertel-werkpraktyke aan te bied. (2) Die aksieleer-stel het bestaan uit twaalf deelnemers uit verskillende generasies (3) wat daarna strewende om van mekaar te leer deur 'n proses van vrae stel en nadenkend te luister deur middel van storievertelling, (4) aktief op te tree ten opsigte van die probleem waardeur hulle gekonfronteer word, naamlik die identiteit van die gemeenskap van ondersoek deur storievertelling as onderrigstrategie te ontwikkel en te implementeer; (5) Die deelnemers se gesamentlike verbintenis om uit die proses te leer; en (6) Die navorser toegelaat het om die groep gefokus te hou op die aspekte van storievertelling wat belangrik is. Die navorser kon byvoorbeeld die groep se aandag fokus op die aspekte van storievertelling wat reeds bereik is, wat hulle moeilik gevind het, watter prosesse daarna geïmplementeer kon word, sowel as die implikasies van die prosesse (Marquardt, 1999).

Die navorsingsproses het in siklusse ontvou soos gebaseer op Zuber-Skerritt (2011:43) se 8-figuurmodel (vergelyk Figuur 3.3):



Figuur 3.3: 8-Figuurmodel van projekontwerp en -bestuur
(Zuber-Skerritt, 2011:43)

Die model bestaan uit drie hoofkomponente, naamlik: visie, inhoud (konteks) en praktyk. Die hoop het bestaan om storievertelling in hul moedertaal, wat 'n variëteit van Afrikaans is, en 'n positiewe en lewendige bate van die omgewing is, te gebruik as strategie om die gemeenskap van ondersoek se identiteit te versterk.

Visie: Die navorser het beoog dat die aksieleer-stel (navorser en deelnemers) van verskeie oefeninge en vroeë gebruik sou maak om die visie vir die navorsing te ontwikkel. Die bestaande identiteit van die gemeenskap van ondersoek, moes onder die loop geneem word en die

deelnemers moes hul eie visie-verklaring formuleer deur 'n prentjie te teken deur verskillende metodes soos in die metodologie aangedui is (vergelyk Paragraaf 3.6) en wat hulle met die navorsing in die vooruitsig stel. Die navorser het egter na verskeie pogings bevind dat die deelnemers die aksieplan net so aanvaar en geen veranderinge daaraan wou aanbring nie. Die vermoede het in daardie stadium bestaan dat die gebrek aan insette as gevolg van die gemeenskap se identiteitstatus is en dat hulle alles gelate aanvaar en eie visie kan formuleer nie of dat die selfvertroue bydrae te lewer ontbreek. Die navorser het toe deurgaans aantekeninge gemaak wanneer voorstelle tog na vore gekom het tydens die proses om dit in die volgende fase te implementeer (vergelyk Bylaag DD).

Konteks: 'n Analise van die gemeenskap van ondersoek en die konteks van die omgewing het 'n analise van diegene wat belang het by die navorsing en beïnvloed word deur die implementering van die navorsing en diegene met sterk en geringe invloed op die sukses van die navorsing, byvoorbeeld die deelnemers wat in vennootskap met die skool optree, ingesluit; 'n SWOT-analise en die implikasies vir die spanprojek; bespreking van moontlike beperkinge; 'n inventaris en bespreking van die bestaande hulpbronne en addisionele hulpbronne wat moontlik benodig sou word vir navorsing.

Visie hersien: Nadat die konteks geanaliseer is, moes die visie hersien word, omdat die visie kon verander en omdat die visie in daardie stadium meer realisties gemaak kon word in die lig van bostaande besprekings. Dit was belangrik dat genoeg tyd aan bogenoemde drie stadia bestee moes word voordat die beplanning vir die verbeterde praktyk begin het.

Praktyk: Die beplanning vir 'n verbeterde praktyk het 'n analise van die situasie en die bruigemeenskap se identiteit ingesluit wat later met die res van die gemeenskap gedeel moes word en elke deelnemer moes ook eienaarskap daarvan neem. 'n Bespreking van die voorafgaande het daarop gevolg sowel as 'n ooreenkoms met die doelstellings, doelwitte, die verlangde uitkomst (dat storievertelling as onderrigstrategie aangewend kan word ter versterking van gemeenskapsidentiteit), uitkoms-maatreëls, aksieplan (maak gebruik van 'n matriks wat verduidelik wat gedoen moet word en deur wie, hoe en wanneer) en evalueringstrategieë en die metodes wat gevolg sou word.

Die proses van visie-bou, konteks-analise, hersiene visie en beplanning vir verbeterde praktyk is verskeie kere gedurende die implementering van die navorsing herhaal. Die toepassing van hierdie model en implementering daarvan in die navorsing word in besonderhede verduidelik in Paragraaf 3.6.

3.5 DEELNEMERS EN STEEKPROEF

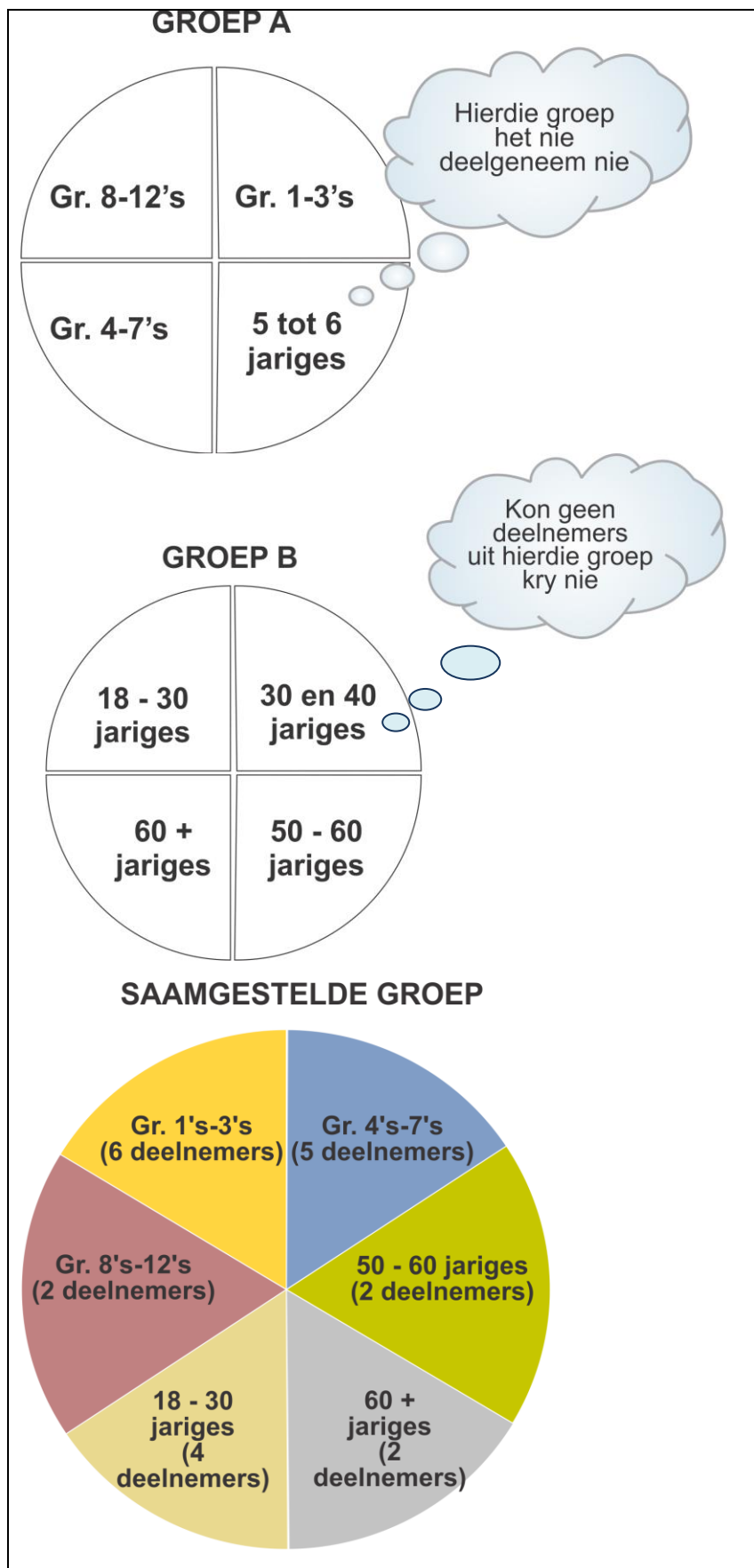
Die populasie van die gemeenskap in die Wes-Kaap waar die data ingesamel is, bestaan uit 5069 mense waarvan 18,4% swart Afrikaners is, 80,7% bruinmense is, 0,3% Indiërs is, 0,5% blankes is en 0,5% van ander rasse groepe (Frith, 2012). Die gemeenskap is daarom betreklik klein. Die navorser het reeds 'n baie goeie vertrouensverhouding met die gemeenskap van ondersoek, aangesien die navorser ook die data van haar MA-studie in hierdie gemeenskap ingesamel het en sy in hierdie omgewing grootgeword het.

In hierdie studie is daar van doelgerigte steekproefneming gebruik gemaak. Doelgerigte steekproefneming vind plaas wanneer deelnemers geselekteer word op 'n beraadslagende en nie-ewekansige wyse om 'n sekere doel te bereik (Etikan *et al.*, 2016:2). Gedurende doelgerigte steekproefneming word deelnemers gekies op grond van kenmerkende eienskappe wat daarop kan dui dat deelnemers moontlik data kan verskaf wat in die studie benodig word (Maree & Pietersen, 2016:198). Doelgerigte steekproefneming pas goed by die interpretivistiese paradigma wat hierdie studie onderlê. Die gebruik van 'n klein steekproef is algemeen in kwalitatiewe navorsing, omdat dit eerder diepte as breedte ten doel het (Lemmer & van Wyk, 2004). Die gekose deelnemers kan meer spesifiek omskryf word as lede van die bruingemeenskap van 'n spesifieke dorp in die Wes-Kaap. Sommige van die deelnemers was reeds aan die navorser bekend en aan hulle is gevra om nog deelnemers te identifiseer wat sou belangstel om aan die navorsing deel te neem. Die navorser het ook gebruik gemaak van 'n segspersoon met wie die navorser 'n baie goeie vertrouensverhouding het en aan wie die inwoners van die gemeenskap goed bekend is en die segspersoon het deelnemers geïdentifiseer en na die bekendstelling van die navorsing genooi.

Volgens die literatuurstudie (verwys na 2.3.3 **sosiale-identiteit**) kan die individu as verteenwoordigend van die gemeenskap gesien word, daarom kan die gekose deelnemers se stories ook as verteenwoordigend van die gemeenskap gesien word. Die stories van die deelnemers aan hierdie studie het mekaar ook nooit weerspreek nie, maar eerder versterk (vergelyk Bylae AA tot Z). Edwards (2009:20) sê dat 'n individu se kenmerke die produk is van die sosialisering binne die groep waaraan hy/sy behoort; 'n bepaalde sosiale konteks definieer dus die deel van die groter menslike potensiaalpoel waaruit 'n persoonlike identiteit gebou kan word. Die navorser het beplan om die deelnemers te selekteer uit al die generasielae van die bruingemeenskap sodat die gemeenskap in sy groter makrokonteks verteenwoordig kon word: voorskool (5- en 6-jariges) tot en met Graad 3, primêre skool (Grade 4 tot 7), sekondêre skool (Grade 8 tot 12), 18- tot 30-jariges, 30- en 40-jariges, 50- tot 60-jariges en bejaardes (60-jariges en ouer). Waar moontlik, is twee deelnemers ('n manlike sowel as 'n vroulike deelnemer) uit elk van hierdie generasielae gekies. Uit die literatuur (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2) blyk dit

dat stories die grondslag lê vir kinders om sterk leesvaardighede te ontwikkel (Reese, 2013: xiv – xv). Die vermoë van 'n adolessent om 'n lewensverhaal te kan vertel – narratiewe identiteit – het dus sy oorsprong uit die stories wat ouers vir hul kinders van hul kinders se vroeë kinderjare af reeds vertel het oor hul gedeelde verlede (Fivush & Zaman, 2014:35-36; Reese *et al.*, 2010:364) (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2). Dit was egter van primêre belang dat die gekose deelnemers 'n positiewe gesindheid ten opsigte van storievertelling moes openbaar, ongeag die moontlikheid dat deelnemers ongeletterd kon wees. Die deelnemers se gesindheid teenoor storievertelling het dus swaarder geweeg as die geslag of geletterdheid van die deelnemers.

Die generasielae soos beplan, het egter nie almal deelnemers gehad nie. Die 5 tot 6-jariges het geensins deelgeneem nie. Die kinders sowel as hul ouers was by die inligtingssessie, maar die ouers het om onbekende redes nie die kinders van hierdie ouderdomsgroep laat deelneem nie. Verder was daar geen deelnemers in die ouderdomsgroep 30- en 40-jariges beskikbaar in die gemeenskap van ondersoek nie. Dit blyk dat dit die ouderdomsgroep is wat die gemeenskap verlaat om vir hulleself 'n beter toekoms in die stad (meestal Kaapstad en omgewing) te gaan skep. Die twee groepe het met ander woorde net een groep geword (vergelyk Figuur 3.4). Die volwassenes het verkies om saam met die kinders in een groep deel te neem en andersom. Die rede hiervoor kan wees dat die deelnemers veilig gevoel het in mekaar se teenwoordigheid.



Figuur 3.4: Grafiese voorstelling van groepsamestelling.

3.5.1 Voorstelling van deelnemers

Aan elke deelnemer moes 'n kode of skuilnaam toegeken word sodat hul identiteit om etiese redes beskerm kon word. Die navorser het egter in die proses tot die slotsom gekom dat 'n naam deel is van enige individu se identiteit. Omdat hierdie studie juis handel oor die versterking van identiteit het die navorser dit goed gedink om die betekenis van elke deelnemer se naam na te vors en skuilname aan die deelnemers toe te ken wat soortgelyke betekenis dra. Hierdie naamgewing word duideliker in Tabel 3.1 uiteengesit:

Tabel 3.1: Voorstelling van die deelnemers

NAAM	BETEKENIS VAN NAAM	GESLAG	OUDERDOM
Josef	Dit is 'n Hebreeuse naam wat beteken <i>mag God byvoeg of God sal vermeerder</i> (Gauché, 2007:344).	Manlik	84
Letta	Haar naam beteken <i>vreugdevol en geluk</i> (Gauché, 2007:123).	Vroulik	76
Idina	Haar naam beteken: <i>Arbeid of voorspoedig; edele werkende; gelukkige een</i> . Keltiese betekenis is <i>dors</i> (Gauché, 2007: 95).	Vroulik	56
Wim	Sy naam beteken <i>sterk en gewillige verdediger</i> - " (Gauché, 2007: 456).	Manlik	56
Gielliam	Sy naam beteken <i>sterk en bewuste verdediger</i> (Gauché, 2007: 456).	Manlik	32
Elinor	Haar naam beteken <i>lig; helder; skyn; helder een; die bringer van lig</i> (Gauché, 2007:92).	Vroulik	18
Richie	Sy naam beteken <i>om te heers; hard en sterk; harde sterk en ryk heerser</i> (Gauché, 2007:417).	Manlik	18
Ancel	Haar naam beteken <i>genade van God; God se barmhartige geskenk; gunsteling; antwoord of gebed</i> (Gauché, 2007:33).	Vroulik	18
Marcell	Sy naam beteken <i>Romeinse god van oorlog; beteken ook vrugbaar en skyn; ook god van die oes of groot hammer</i> (Gauché, 2007:367).	Manlik	17
Rika	Haar naam beteken <i>edel en beroemd</i> (Gauché, 2007:290) asook <i>vredevolle heerser en ryk aan bekendheid</i> (Gauché, 2007:67). Haar naam is 'n kombinasie van twee name.	Vroulik	16
Ashleen	Haar naam beteken: <i>sy wat woon by die ashout-weiland</i> (Gauché, 2007:36).	Vroulik	13
Melita	Haar naam beteken <i>by en verwys na energie en ywer</i> . Die Spaanse weergawe beteken <i>eerlik en ywerig</i> (Gauché, 2007:135).	Vroulik	12
Saskia	Haar naam beteken <i>grasieuse lelie</i> (Gauché, 2007: 184).	Vroulik	11
Charlie	Sy naam beteken <i>man of manlik asook vry man</i> (Gauché,	Manlik	11

	2007: 262).		
Natasha	Haar naam beteken <i>aktief en energiek; uitroep van vreugde</i> (Gauché, 2007:141).	Vroulik	10
Gwendoline	Haar naam beteken <i>valk van die vlakte</i> (Gauché, 2007:306)	Vroulik	9
Llewellyn	Sy naam beteken: <i>soos 'n leeu</i> (Gauché, 2007:125).	Manlik	9
Nicky	Haar naam beteken <i>ware beeld</i> (Gauché, 2007:200).	Vroulik	9
Meadow	Haar naam beteken: <i>die een wat in die weiland bly</i> (Gauché, 2007:121).	Vroulik	8
Fortune	Haar naam beteken <i>gelukkige een</i> (Gauché, 2007: 73).	Vroulik	7
Anchen	Haar naam beteken <i>Genade van God; God se geskenk van genade; antwoord op gebed; grasieuse geskenk; begenadigde</i> (Gauché, 2007: 33).	Vroulik	7

Dit is interessant om op te merk dat die meeste van die deelnemers twee name het, naamlik 'n regte naam (doopnaam) en 'n kleinnaampie (noemnaam of bynaam). Die meeste word geken aan hul kleinnaampies (sien Bylaag DD Veldnotas).

3.6 DATA-INSAMELINGSMETODES EN -PROSEDURES

Die metodes van data-insameling is so gekies dat ongeletterde deelnemers ook met selfvertroue aan die navorsing kon deelneem. Onder die deelnemers was daar drie deelnemers wat geheel en al ongeletterd was.

Die data-insamelingsmetodes is in vier siklusse deur middel van werksinkels gefasiliteer waartydens deelnemers deur middel van vrae aan storievertellings deelgeneem het by wyse van onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings.

Die voornemende deelnemers wat deur die navorser se segspersoon geïdentifiseer en uitgenooi is, het op 'n gegewe tydstip bymekaar gekom. Die navorser het aan die voornemende deelnemers verduidelik wat met die navorsing beoog word en wat van die deelnemers verwag gaan word tydens hierdie navorsing. Die belangstellendes het na die inligtingsessie agtergebly en die etiese klaring is meer breedvoerig aan hulle verduidelik (vergelyk Paragraaf 3.10). Die belangstellendes het na redelike tydsverloop weer op 'n gegewe tyd bymekaar gekom en die nodige ingevulde dokumentasie ingedien. 'n Agenda vir aktiwiteite is as riglyn gegee asook die doelwitte daarmee en deelnemers kon hul insette lewer. Die deelnemers wou byvoorbeeld insae hê in die tydrooster en die tydrooster is aangepas om by hul behoeftes te pas. Die jonger deelnemers het verkies om in pare te kom deelneem – gewoonlik saam met iemand met wie hulle reeds 'n baie goeie vertrouensverhouding opgebou het. Die navorser het die paarindeling

verkie, omdat genoemde indeling die deelnemer en navorser in 'n sekere mate beskerm het. Die voornemende siklusse van die navorsing kon 'n aanvang neem:

3.6.1 *Individuele onderhoude (Siklus 1)*

Die eerste siklus (individuele onderhoude) is aan die deelnemers verduidelik en hul insette is gevra. Die doelwit van die studie om storievertelling te gebruik om te poog om die gemeenskap se identiteit te versterk, is bevestig deur middel van besprekings, nadenking en kompromie. Die deelnemers is ten slotte ingelig oor hoe die proses sal verloop na hul aanpassings en insette ten opsigte van hoe die proses gaan verloop.

'n Onderhoud is 'n tweerigtinggesprek waartydens die navorser aan die deelnemer vrae stel om data in te samel en om meer te leer van die deelnemer se idees, waarin die deelnemer glo, die deelnemer se menings en gedrag en hoe die deelnemer dinge sien, met die uitsluitlike doel om ryk beskrywende data in te samel sodat die deelnemers se kennis en sosiale realiteit beter verstaan kan word (Nieuwenhuis, 2016b:93). 'n Individuele onderhoud is 'n sessie waartydens die navorser sekere vrae aan die deelnemers stel (Nieuwenhuis, 2016b:93). Sekere vrae is aan deelnemende individue gestel sodat die deelnemers aangemoedig is om hul eie stories te vertel. Hieruit het die navorser antwoorde gevind van die deelnemers se perspektief oor hul eie identiteit. Die verhouding tussen die deelnemer en die navorser is van die uiterste belang in hierdie opset omdat konstruksie van betekenis hieruit moet voortvloei. As gevolg van die informele aard van die onderhoude het die deelnemers gou op hul gemak gevoel en kon hulle maklik hul stories deel. Die informele situasie het 'n buigsame atmosfeer geskep waarbinne onverwagte kwessies verken kon word (Engelbrecht, 2016:114) en vrae kon gestel word om die vertellings aan te spoor en in te kleur (vergelyk Bylaag F, Afdeling A). Soms is die vrae by die deelnemer se vertellings aangepas wanneer die navorser nie verstaan het wat die deelnemer vertel nie of indien daar voorgekom het waaroor die navorser meer te wete wou kom. Die vrae is so gestel dat dit die deelnemer aangespoor het om daarop uit te brei en sodoende kon die deelnemers nadink oor hul eie verhale. Vrae is gestel om die deelnemers te laat dink oor hul eie verhale wat gelei het tot die uitkoms van die volgende aktiwiteite. Die individuele onderhoude het met ander woorde bygedra tot die uitkoms van die Photovoice-aktiwiteit Deelnemers het met ander woorde reeds begin dink oor sekere temas tydens die individuele onderhoude en kon daarop voortbou in die Photovoice-aktiwiteit – die Photovoice het die geïdentifiseerde temas verder verryk.

Individuele onderhoude is gedokumenteer deur video-opnames en klankopnames in te span sodat die bewaring van data ondersteun is ooreenkomstig tyd, plek en deelnemers (Du Plessis, 2016:221).

3.6.2 Photovoice (Siklus 2)

Die aanname dat die taal van sosiale wetenskappe die eksklusiewe agente van betekenis is, word toenemend problematies; gevolglik is die potensiaal van ander vorme ondersoek wat verteenwoordigende insig kon werp op die opvoedkundige wêreld wat die navorser graag wou verstaan (Eisner, 1997:4).

Photovoice is 'n metode wat vir mense 'n "stem" gee wat nie 'n "stem" het nie. Hulle word dan die geleentheid gegun om uit te druk hoe hulle oor bepaalde kwessies voel wat vir hulle belangrik is. Om 'n stem te kan hê, is veral belangrik vir die gekose deelnemers, omdat hulle moontlik voel dat hulle nêrens 'n stem het nie, met ander woorde niemand om na hulle te luister nie (van der Vyver, 2014). Photovoice is 'n data-insamelingsmetode wat van foto's gebruik maak as 'n hulpmiddel om sosiale verandering teweeg te bring. Photovoice is 'n proses wat aan mense die geleentheid bied om op kreatiewe wyse persoonlike en gemeenskapskwessies te rekordeer en te kritiseer. Met hierdie metode gebruik deelnemers foto's wat hulle geneem het sowel as woorde om hul belewenisse (of mededeelnemers of gemeenskap), gedagtes en perspektiewe van sekere kwessies wat hulle belangrik ag oor te dra sodat ander dit beter kan verstaan. Met Photovoice word die mag van visuele beelde gebruik om belangrike boodskappe aan 'n wye gehoor oor te dra en herken die kulturele betekenis en impak van beelde in die hedendaagse wêreld van tegnologie. Hierdie beelde en teks kan buitengewone insigte in lewenswyses oplewer, vasgevang deur die mense wat die lewe voer en die uitdagings waardeur hulle in die gesig gestaar word (Wang, 1999; Wang & Burris, 1994).

Nadat die deelnemers hul lewensverhale (onderhoude) vertel het, is Photovoice aan die deelnemers bekendgestel waardeur deelnemers verder kon uitbrei op hul stories. Die navorser het 'n werkwinkel met die deelnemers aangebied om hulle in te lig oor die proses wat gevolg gaan word met behulp van Photovoice. Al die deelnemers is deur middel van 'n vraag-en-antwoordsessie ingelig oor die sleutelaspekte rakende die aktiviteit en hul betrokkenheid daarby. Tydens die werkwinkel is die deelnemers opgelei om die tegnologie (kamera) te gebruik. Die opdrag is op 'n duidelike en verstaanbare wyse oorgedra. 'n Paar oefensessies is gehou totdat die navorser tevrede was dat die deelnemers verstaan wat van hulle verwag word. Na besinning is besef dat fasiliteite beperk is en dat verskeie van die deelnemers ongeletterd is (van der Vyver, 2014), daarom is die foto's eerder digitaal geneem sodat die deelnemers dadelik die resultaat van hul pogings kon sien. Die deelnemers is van sekere temas voorsien deur middel van vrae (vergelyk Bylaag F, Afdeling B). Die deelnemers het na oorweging verkies dat hierdie vrae voor die tyd aan hulle uitgedeel word, sodat hulle genoeg tyd kon daaraan kon afstaan om daaraan te dink en te besluit wat hulle wil afneem om hierdie vrae die beste te beantwoord met hulleself in konteks gestel. Hulle moes met ander woorde 'n bietjie dieper dink

en kreatief dink om simbole te identifiseer wat hulle kon afneem om die vrae wat aan hulle gestel is, te beantwoord. Hulle het foto's geneem uit hul eie verwysingsraamwerk om dit meer te verpersoonlik en uit hul eie verwysingsraamwerk te probeer verduidelik. Deelnemers en navorser het nagedink deur middel van die foto's self en die deelnemers se stories wat oor die foto's vertel is in die volgende siklus (joernaalinskrywings).

Na refleksie is ook besluit om die deelnemers in pare uit te neem om die foto's te gaan neem en nie hele groep nie. Die deelnemers kon self kies met wie hulle wou saamwerk. Hierdie aanpassing het gemaak dat deelnemers spontaan met mekaar gesels het oor hulleself en kon maklik met hul spanmaat vereenselwig, want hulle was min of meer van dieselfde ouderdom en het in dieselfde omgewing in min of meer dieselfde omstandighede grootgeword. Van Hulst (2012:312) beklemtoon die waarde van hierdie vorm van storievertelling deur te verwys na die deelnemers as storievertellers wat saam bou aan gedeelde begrip van wat hul situasie is en wat aan hul situasie gedoen kan word. Volgens Wang en Burris (1994) en Wang (1999) skep Photovoice geleentheid vir die deelnemers om betrokke te raak by iets meer betekenisvol; kritiese denke, gesprekke en sosiale interaksie word hierdeur bevorder. Photovoice moedig mense aan om in gesprek te tree oor sekere kwessies en daarom het hierdie spontane gesprekke die deelnemers se kennis oor hul identiteit uitgebrei. Photovoice het die joernaalinskrywingstegniek ondersteun en versterk.

Daar is vir elke deelnemer 'n elektroniese lêer oopgemaak en elke elektroniese lêer is onder die deelnemer se naam gestoor. Die foto's wat elke deelnemer tydens die Photovoice-aktiwiteit geneem het, is gedokumenteer in elke deelnemer se afsonderlike lêer onder die vrae waarvan die foto die antwoord verteenwoordig het.

3.6.3 Joernaalinskrywings (Siklus 3)

Die navorser het weer deur middel van 'n werkswinkel die proses van joernaalinskrywings verduidelik. Die werkswinkel is deur middel van 'n vraag-en-antwoordsessie gefasiliteer. Die joernaalinskrywings is deur middel van plakboekaktiwiteite verrig wat gesamentlik deur die hele groep in een tydgleuf plaasgevind het. Die meer volwasse deelnemers kon ook die jonger deelnemers met die aktiwiteit help. Die deelnemers het die foto's uit die Photovoice-aktiwiteit gebruik en het na besinning nog meer op hul "foto-antwoorde" uitgebrei deur die negatiewe sowel as die positiewe elemente én die moontlike oplossings kreatief voor te stel. Die resultaat het hul vooruitsigte met betrekking tot hul pad vorentoe (eie identiteit) ten opsigte van hul eie stories en hul plek in die gemeenskap (gemeenskapsidentiteit) weerspieël. Hierdie perspektief het veral sterk na vore gekom toe hulle hul joernaalinskrywings aan die navorser/fasiliteerder moes oorvertel deur middel van die vrae wat aan die deelnemers gestel is nadat hulle hul joernaalinskrywing afgehandel het (vergelyk Bylaag F (C)). Hierdie sessie waartydens die

deelnemers terugvoer oor hul joernaalinskrywings moes gee, het weer individueel plaasgevind, omdat die deelnemers dit so verkies het. Die vermoede bestaan dat sensitiewe inligting uit die joernaalinskrywings na vore gekom het, omdat die deelnemers dieper moes gaan dink en openbaringe oor hulleself op die wyse blootgelê het.

Joernaalinskrywing is 'n metode wat toegepas word om positiewe verandering in die individu se lewe te bewerkstellig deur aan die hand van verskeie mediums na te dink oor die self en sodoende te leer, te onderrig, en professionele insig te verwerf (Stevens & Cooper, 2009:3). Die vier areas van bewustheid word deur die Johari-venstermodel soos volg beskryf (Wood, 2013:11): Die eerste twee vensters is teenwoordig in die bewussyn en dié is daarom bekend, terwyl die ander twee in die onderbewuste teenwoordig is en dus versluier is. Refleksie (nadenke/besinning) is die proses waardeur die individu sy ondervinding rekonstrueer en betekenis daaruit verkry (Stevens & Cooper, 2009:3). Die doel van *selfrefleksie* is daarom om 'n deel van die blinde area en onbekende area te open en sodoende die area van die bewussyn te vergroot. Hierdie metode is aangewend om veral die gekose deelnemers op 'n kreatiewe wyse tot selfreflektering te lei. Vrae is aan die deelnemers gestel om die proses te lei (vergelyk Bylaag F, Afdeling C). Hieruit het insig na die oppervlak gekom oor uitdagings wat die deelnemers daagliks moet hanteer en wat dan aangewend kan word om breër insig in die gemeenskap te verkry. Sommige deelnemers is egter ongeletterd en kon daarom nie lees en skryf nie. Verskeie kuns of kreatiewe joernaalinskrywings (Wood, 2013:23) is met sukses aangewend om die hindernis van ongeletterdheid te oorkom, deur gebruik te maak van plakwerk, fotografie en ander plakboekaktiwiteite. Hierdie metode kon daarom met Photovoice gekombineer word asook met onderhoudvoering.

Nadenke oor die joernaalinskrywingsaktiwiteit het duidelik aan die lig gebring dat hierdie aktiwiteit vir die jonger deelnemers baie moeilik was. Die deelnemers het hul insette gelewer en daar is bevind dat die jonger deelnemers eerder joernaalinskrywings kan maak oor hul drome oor wat hulle eendag wil word, as die vrae te probeer beantwoord wat aan hulle gestel is (vergelyk Bylaag F (C)).

Die joernaalinskrywings sowel as die storievertelling wat uit die joernaalinskrywings voorgespruit het, is deur middel van video-opnames, foto's en stemopnames bewaar.

'n Groepbespreking het na afloop van die joernaalinskrywingsaktiwiteit plaasgevind. Hierdie bespreking is gelei deur vrae aan die deelnemers te stel (vergelyk Bylaag F, Afdeling D). Min van die deelnemers het aan hierdie groepbespreking deelgeneem. Die navorser het weereens die afleiding gemaak dat die gebrek aan deelname moontlik as gevolg van inligting in hul storievertellings was wat sensitief van aard was en dat die deelnemers nog nie gereed was om in 'n groep daaroor te praat nie.

3.6.4 Gemeenskapstories (Siklus 4)

Na afloop van hierdie beplande fases het een van die deelnemers spontaan na vore gekom om as fasiliteerder van die herhaling van bogenoemde fases op te tree. Die storievertelling, soos deur die navorser gefasiliteer, het die deelnemer soveel selfvertroue gegee dat sy besluit het om haar eie groepie deelnemers te stig en die storievertelaktiwiteite toe te pas. Ná besinning is sekere aanpassings egter by hierdie storievertellings gemaak. Die twee groepies wat die deelnemer saamgestel het, het min of meer uit dieselfde ouderdom bestaan, naamlik groep 1 (8- tot 13-jariges) en groep 2 (18- tot 30-jariges). Tydens die Photovoice-aktiwiteit kon hulle ook nie foto's neem nie, omdat hulle nie oor die fasiliteite, tegnologie of die finansiële hulpbronne vir die neem van foto's beskik nie. Hulle het egter gebruik gemaak van bestaande foto's uit tydskrifte om hul vrae oor hulleself te beantwoord. Hierdie metode het goed gewerk. Hierdie aanpassings het die volgende vier punte versterk:

- 1) Die deelnemers het meer vrymoedigheid gehad om in die groep te reageer, omdat daar nie kameras, video-opnames en stemopnames teenwoordig was nie.
- 2) Die deelnemers kon sodoende meer by mekaar leer omdat hul stories meer openlik vertel is.
- 3) Die groep is ook saamgestel uit deelnemers wat van min of meer dieselfde ouderdomsgroep was en was; dus nie so divers in ouderdom soos die eerste groep nie. Dit het tot gevolg gehad dat die deelnemers gevoel het dat hulle in 'n veiliger omgewing kon optree aangesien hulle met mekaar kon identifiseer.
- 4) Die deelnemers het ook meer vertroue in die fasiliteerder gehad omdat sy een van hulle is en nie 'n buitestaander soos in die eerste fase nie.

Die navorser het na tydsverloop weer die gemeenskap besoek en van die storievertellers, wat deelgeneem het aan die storievertelaktiwiteite wat deur die deelnemer aan die vorige drie siklusse geïnisieer is, se stories gaan opneem. Hierdie deelnemers se stories het slegs uit joernaalinskrywings bestaan en hulle het hul stories volgens hierdie joernaalinskrywings vertel. Die navorser het video-opnames gemaak van hierdie joernaalinskrywings en die deelnemers se mondelinge vertellings daaroor. Die navorser het ook etlike vrae oor hul storievertellings gestel en daarvan is ook video-opnames gemaak. Hierdie storievertellings is saam met die vorige drie siklusse se storievertellings getranskribeer. Hierdie deelnemers is volwaardig by die steekproef ingesluit en hul stories is ook by die data van die vorige drie siklusse ingesluit, sodat die data as een projek gekodeer, gesorteer en geanaliseer kon word (vergelyk Paragraaf 3.8.1). Die verskillende siklusse het sodoende as verskeie aktiwiteite gedien en verskeie vrae is in elke siklus gestel. (vergelyk Bylaag F). Aan die einde het 'n metode tot stand gekom wat die

deelnemers weer in hul gemeenskap kon toepas. Verskillende vrae wat oor dieselfde tema (identiteit) gestel is, het meegebring dat dieselfde tema uit verskillende invalshoeke bekyk en beantwoord kon word. Ooreenkomste en verskille ten opsigte van deelnemers se persepsies oor hul identiteit kon sodoende deur die navorser geïdentifiseer word (vergelyk Hoofstuk 4).

3.7 ROL VAN DIE NAVORSER

Die sosiale wêreld bestaan nie onafhanklik van menslike kennis nie (Nieuwenhuis, 2016a:62). Mense glo dikwels dat hulle weet wat werklikheid is. Daar is egter baie verskillende menings oor wat daardie werklikheid is. Verskillende perspektiewe van die werklikheid word bepaal deur diverse waardes en lewenservarings. Op hulle beurt word hierdie waardes en lewenservarings dikwels geassosieer met die verskillende vlakke (soos uiteengesit in Bronfenbrenner se ekosistemiese model se verskillende vlakke. Vergelyk Paragraaf 2.2, Hoofstuk 2) van toegang tot voorregte, gebaseer op eienskappe soos gestremdheid, geslag, seksuele identiteit, godsdien, ras of etnisiteit, nasionale oorsprong, politieke party, inkomstevlak, ouderdom, taal en immigrasie of vlugtelingstatus. Daarom is dit belangrik om bewus te wees van die werklikheid op grond van magsongelykhede en die gevolge daarvan om een weergawe van die werklikheid bo die ander te aanvaar (Mertens, 2010:169).

Die navorser kom uit 'n kultuurgroep wat moontlik vandag nog as 'n magtiger posisie in die Suid-Afrikaanse samelewing beskou kan word. Hierdie ongelyke magsverhoudinge kan 'n wesenlike invloed in die rol van die navorser speel. In die relevante transkripsies is daar voorbeelde wat spesifiek verwys na ongelyke magsverghoudinge. Die navorser spreek byvoorbeeld die deelnemers op hulle voorname aan terwyl die deelnemers die navorser as Mevrou, Miesies, Tannie en Juffrou aanspreek. Dit is egter die aanspreekvorme wat albei partye gebruik om sekere respek te toon. Die navorser toon die nodige respek in die deelnemer se kultuur deur hulle op hulle doopname ("regte" name) te noem. Sommige deelnemers se noemname (kleinnaampies) het 'n negatiewe konnotasie en daarom verkies die deelnemers eerder hulle doopname as hulle noemname. Die deelnemers stel hulleself ook bekend op hulle doopname. Die deelnemers wat egter beter bekend is met die navorser, noem haar op haar naam of "my suster". Sommige van die deelnemers maak dan ook later hulle noemname (kleinnaampies) aan die navorser bekend. Dit mag wees dat die deelnemers voel wanneer die verhouding meer persoonlik raak tussen die navorser en die deelnemers, dat die navorser hulle eerder op hulle noemname kan aanspreek. Die navorser het in die omgewing van die navorsing grootgeword. Sy is daaglik met die bruinkultuur gekonfronteer omdat sy saam met die bruinkinders gespeel het en hulle soms haar enigste speelmaats was en sy op gereelde basis by hulle aan huis gekom het. Die bruinkultuur is daarom van kleinsaf aan haar bekend en verstaan sy nie net hulle kultuur en gebruike nie, maar verstaan sy ook hulle taal (veral hulle

beeldspraak) selfs ook dit wat soms net gesuggereer word. As gevolg van haar liefde vir die bruinmense (want wie kan nie dié liefhê saam met wie jy grootgeword het op wie jy aangewese was nie) lê die stryd en tekorte van die bruinmense haar na aan die hart, sowel as die rykdom van skatte wat opgesluit lê in die bruinmense se identiteit'. Uit die navorser se magtiger posisie het hierdie einste voorreg haar navorsing gerig om die rykdom in die identiteit van die bruinmense (van haar wortels) te ontsluit.

Soos onderskryf deur Bronfenbrenner se ekosistemiese model (vergelyk Paragraaf 2.2, Hoofstuk 2) bestaan die werklikheid uit verskillende sisteme wat soos 'n deurlaatbare membraan 'n invloed het opmekaar. Dit was daarom belangrik dat die navorser versigtig trap vanuit haar siening van die werklikheid sodat sy nie die balans in die ekosisteem van die deelnemers versteur nie en nie onuitwisbare voetspore agterlaat nie. Die navorser moes daarom kreatief en buigsaam te werk gaan om die verskillende kulturele kontekste van die navorser en die deelnemers te akkommodeer, te respekteer en omhels. Sy moes ook deurgaans bewus wees van magsverskille wat mag bestaan. Belangrike vaardighede waaroor die navorser moes beskik, sluit in: die vermoë om verslag te kon lewer oor die verskille, die vertroue van gemeenskapslede te kon verkry of ou vertrouensverhoudinge te vernuwe, en selfrefleksie te kon toepas sodat die navorser haar eie vooroordeel kon herken (Endo, Joh & Yu, 2003: 5). Kwessies van mag moes daarom eksplisiet erken word in terme van die rolle van die navorser en die deelnemers.

Namate die navorsingsproses gevorder het, het dit egter ook duidelik geword dat die navorser se menswees en kennis ook kon optree as filters om die navorsingsproses beter toe te lig en te navigeer. Daar is voorts bevind dat die navorser se menswees dikwels die begrip van die verskynsel wat ondersoek is, beïnvloed. Die navorser het die verskynsel (identiteit) probeer verstaan deur die oë van die bruinmense van die gemeenskap van ondersoek, maar het die verskynsel beskryf deur die filters van haar eie kennis en ervaring sodat betekenis gegenereer kon word van 'n persoonlike vasstelling. Omdat die navorser in die omgewing grootgeword het en die bruinmense deel van haar onmiddellike leefwêreld was, kan die veronderstelling gemaak word dat die navorser se filters 'n groot bydrae kon lewer om die data (stories) met groter begrip te kon interpreteer. Die navorser verstaan byvoorbeeld die deelnemers se uitdrukkings omdat sy oor begrip van hul leefwêreld beskik, asook met hul kleurrike taaluitdrukkings vertrou is. *Die kat sit op die stoof* is 'n uitdrukking wat byvoorbeeld nie aan die navorser verduidelik moes word nie. Die navorser het verstaan dat dit beteken dat daar geen kos in die huis is om gaar te maak nie en daarom is die stoof koud, want daar is geen sin daarin om die stoof aan te steek nie, aangesien die deelnemers nog van kool- en houtstowe gebruik maak. Daarom kan die kat op die stoof sit.

Observasie staan sentraal in kwalitatiewe navorsing en die navorser is 'n belangrike data-insamelings-“metode” wat waardevolle observasie moet toepas. Volgens Marshall en Rossman (2011:139) behels observasie die sistematiese observering en rekordering van gebeure, gedrag en items van kulturele waarde in die sosiale omgewing. Volgens genoemde navorsers is dit van kardinale belang dat rekord deeglik van hierdie observasies gehou moet word en volwaardige veldnotas hieruit gekonstrueer moet word. Met ander woorde, observasies waarop volledig uitgebrei word sodat dit 'n positiewe bydrae kan lewer tot die analisering van die data. Waarnemings in die vorm van veldnotas is daarom gemaak. Gebeure is veral gedokumenteer wanneer daar afgewyk is van die oorspronklike aksieplan. Veldnotas is dus gebruik om data ryker en dieper te beskryf en die data te komplementeer deur verder daarop uit te brei. Veldnotas is ook gekonstrueer om die observasies en fynere nuanses te verduidelik, byvoorbeeld wanneer veldnotas verwys na die deelnemers se liggaamstaal en stemtoon wat addisioneel tot die gesproke woord 'n bydrae kan lewer tot insigte wanneer die data geanaliseer word.

Die navorser se bekendheid aan die gemeenskap kon 'n positiewe sowel as 'n negatiewe bydrae tot die navorsing lewer. Hierdie bekendheid het dit vir die navorser moontlik gemaak om uitlatings en gedrag te verstaan wat vir 'n buitestander versluier kan bly of die fynere nuanses kan buitestaanders ontglip, maar die navorser moes terselfdertyd besonder versigtig wees om ten alle tye objektief in alle situasies te bly, omdat dit moontlik tot vooroordele kon lei.

3.8 DATA-ANALISE

In hierdie studie is inhoudsanalise gebruik om die data van onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings te kodeer en te analiseer. Dit is belangrik om te let dat die verskillende data aan die einde tematies saamgevoeg is. Vergelyk Tabel 3.2 vir 'n breedvoerige uiteensetting van die data-analise:

Tabel 3.2: Analisering van data

Kodering	Identifiseer kernelemente	Belangrike inligting
	Formuleer kategorieë	Groepeer items met ooreenkomste
	Formuleer temas	Groepeer kategorieë met ooreenkomste. Verbind temas wat uitstaan met doelstellings, doelwitte en agendas.
Onderhandeling	Geldigheidsverklaring deur deelnemers	Deelnemers se stories is deur hulleself vertel en die vertelling is opgeneem en getranskribeer. Die uitdagings is bespreek deur die aksieleerstel. Insig is uitgebrei en ontwikkel deur middel van

		relevante strategieë. Inherente sterkpunte, vaardighede en swakhede is ondersoek, bevestig of heroorweeg. Temas is hersien.
Evaluering en die skryf van die verslag	Storievertelaktiwiteite	Die aktiwiteit(e) is geëvalueer na aanleiding van wat gedoen is, waar dit gedoen is, hoe dit gedoen is en waarom dit gedoen is.
	Situasie/ konteks	Die deelnemers het die konteks of situasie van hul identiteit beskryf deur middel van hul stories.
	Aksieplan	'n Verdere aksieplan het gevolg nadat deelnemers insig verkry het deur middel van hul eie vertellings. Een van die deelnemers het haar eie storievertellings begin met die nodige aanpassings.
Kommunikasie van bevindinge	Tussentydse verslae Kuratoriale verslag Gesamentlike storie	Kort verslae, in die vorm van 'n PowerPoint-aanbieding, is na elke aktiwiteit beplan. Deelnemers sou 'n kans gegun word om dit te besigtig en hul insette te lewer. Deelnemers het egter blootgestel gevoel en hierdie verslae en insette is individueel hanteer. Die navorser het beplan om aan die einde 'n kuratoriale verslag saam te stel waarin die gemeenskap terugvoer ontvang van deelnemende navorsing en bevindinge in die vorm van 'n gala-aand. Soos reeds verduidelik, het hierdie verslag nie gerealiseer nie, maar terugvoer word beplan in die vorm van 'n gesamentlike storie soos bepaal deur die deelnemers. Die navorser lewer maandeliks 'n finansiële bydrae tot die storievertel-aktiwiteite wat voortgaan in die gemeenskap en kry gereeld terugvoer van die segspersoon deur middel van Whatsapp-stembodskappe, omdat die segspersoon self ongeletterd is. Die navorser probeer ook om ten minste een keer per jaar by die segspersoon en haar storievertelklasse uit te kom. Die deelnemers aan hierdie storievertelklasse is gewoonlik gretig om hul stories aan die navorser oor te vertel. Die besoek aan die segspersoon en haar storievertelklasse gee ook aan die navorser die geleentheid om die aanpassings aan die storievertelaktiwiteite en die waarde van die storievertelklasse waar te neem.

3.8.1 Individuele onderhoude

Die navorser het inhoudsanalise gebruik met behulp van ATLAS.ti™ om die data te kodeer, te sorteer en te analiseer. Inhoudsanalise is 'n sistematiese benadering van kwalitatiewe analise

wat die inhoud van die boodskap identifiseer en opsom (Nieuwenhuis, 2016c:116). Inhoudsanalise word gebruik om objektiewe afleidings te ontwikkel van die onderwerp van belang op alle maniere van kommunikasie. Die proses van inhoudsanalise bestaan uit die kodering van rou materiaal (dit wil sê geskrewe materiaal, visuele beeldmateriaal en illustrasies) volgens 'n klassifikasiesisteen. Die navorser het die inhoudsanalise as 'n proses gebruik om alle vorme van kommunikasie sistematies te analiseer (Kondracki *et al.*, 2002).

ATLAS.ti™ is 'n sagtewareprogram wat gebruikers in staat stel om hul getranskribeerde data te organiseer ter voorbereiding van die data wat geanaliseer gaan word (Fritz, 2008). ATLAS.ti™ is gebruik om getranskribeerde onderhoude te kodeer. Kodering beteken dat die data in 'n verstaanbare vorm geklassifiseer en getransformeer word (Hay, 2005). Die koderingsproses organiseer die gekommunikeerde inhoud op so 'n wyse dat dit maklik is om die inhoud te identifiseer, te indekseer of om die relevante inhoud te herwin ten opsigte van die navorsingsvraag (Holsti, 1996). Kodering is daarom 'n analitiese proses waartydens data in kwalitatiewe onderhoudskedules en transkripsies gekategoriseer word om analyses te fasiliteer (Hay, 2005).

Die gebruik van Atlas.ti™-sagtewareprogram het die navorser gehelp om die kanse dat foute tydens kodering begaan kan word, te beperk en het sodoende die betroubaarheid van die data verhoog. Die navorser het die onderhoude sowel as die gesprekke rakende Photovoice en die terugvoer van die deelnemers se joernaalinskrywings opgeneem en getranskribeer in 'n woordverwerkingstoepassing om dit teksgerig te maak. Die data uit onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings is daarna gekodeer en in temas gegroepeer. Sagteware soos ATLAS.ti™ maak voorsiening vir maklike sistematiese data-analise; groot hoeveelhede data en verskillende media-tipes kan vinnig gestruktureer en geïntegreer word; hierdie metode van data-analise verhoog die geldigheid van navorsingsresultate; kodes en konsepte kan verander word namate die analise vorder (Frieze, 2014:1).

3.8.2 Photovoice

Die Photovoice-aktiwiteit was 'n geleentheid waardeur die deelnemer sy/haar idees en gedagtes kon deel rakende sy/haar identiteit deur iets af te neem wat elk van die volgende vrae die beste volgens die deelnemer se verwysingsraamwerk kon beantwoord:

1. Wie is jy werklik?
2. Wat glo jy?
3. Waarvan hou jy?

4. Waarvan hou jy nie?
5. Wat maak jou opgewonde?
6. Waar kom jy vandaan?
7. Waarheen is jy op pad?

Beeldmateriaal lewer 'n bydrae tot hoe ons onself sien, hoe ons die wêreld definieer en die verband tussen ons en die wêreld waarin ons leef, asook dit wat ons waarneem as beduidend of anders. Die waarde van beeldmateriaal lê nie hoofsaaklik in die fisiese struktuur daarvan nie, maar eerder in hoe 'n mens die beeld deur middel van vrae kan interpreteer (Wang, 2006). Die navorser het egter die proses omgekeer en die vrae gestel en die deelnemers moes die gegewe vrae met 'n foto beantwoord, daarom kan dit gesien word dat die deelnemers die eerste laag self geanaliseer het. Elke deelnemer het die vrae wat aan hulle gestel is, geanaliseer, geïnternaliseer en met 'n simboliese antwoord (foto) vorendag gekom – die foto was 'n antwoord en 'n verwerking van die vrae op 'n kreatiewe wyse. Hierdie wyse het verseker dat die navorser nie inligting in die foto's inlees wat dalk nie daarin bestaan nie.

Die tweede laag van die analise is deur die navorser gedoen deur middel van ATLAS.ti™. Die foto's was reeds in spesifieke temas gerangskik omdat die foto's die antwoorde is op die vrae wat aan die deelnemers gestel is. 'n Foto het die inligting van 'n spesifieke vraag aan die deelnemers gestel, bymekaar gevoeg in een foto (clusters) van idees en die besonderhede wat voorsien is wat die temas ondersteun (Creswell, 2007:244), kon onder hierdie temas gekodeer word.

3.8.3 Joernaalinskrywings

Die deelnemers het deur middel van joernaalinskrywings besin oor hul verhale en op die vrae wat hulle beantwoord het in die Photovoice-aktiwiteit. Hul stories en foto's is nou bymekaar gevoeg en hulle het hul nuwe stories deur middel van die joernaalinskrywings vertel.

Die deelnemers is daarna gevra om hul stories deur middel van hul joernaalinskrywings te vertel. Elke foto, die papier waarop dit gedoen is, asook die versierings wat hulle gebruik het moes tot die storie bydra. Alles het met ander woorde as simbole gedien om hul stories in te kleur. Hulle moes goed besin voordat hulle sommer net versierings gebruik of kleur kies of papier gebruik – om hierdie rede kon ongeletterdes daarby baat. Hier is bevind dat die jonger deelnemers nie hul stories kon hertel nie. Die jonger deelnemers se stories het glad nie verband gehou met die vrae wat in Photovoice gestel is nie en die antwoorde wat deur middel van die foto's verstrekkend is nie, terwyl die meer volwasse deelnemers se plakboekstories

(joernaalinskrywings) en hul Photovoice-aktiwiteit hul stories versterk het. Die navorser moes vir die jonger deelnemers weer die vrae wat tydens die Photovoice-aktiwiteit gestel was, gee én wat hulle geantwoord het – hulle kon nie meer die foto's (simboliek) vertolk as hul antwoorde op die vrae nie. Die navorser moes die jonger deelnemers afrig in hul eie stories deur hul eie foto-antwoorde vir hulle terug te lees soos hulle dit oorspronklik geïnterpreteer het. Die deelnemers het toe hul eie antwoorde gememoriseer deur assosiasies te vorm met hul eie antwoorde en die foto wat hulle geneem het en hul stories dienooreenkomstig vertel. Hierdie vertellings van die deelnemers rondom hul joernaalinskrywings is geanaliseer deur die vertellings te transkribeer, deur middel van ATLAS.ti™ te kodeer en te tematiseer.

Katie en Mitchell (2002) het die metode ontwikkel waar vier vrae aan die individu stel na aanleiding van sy/haar joernaalinskrywing. Hierdie vrae dwing die individu om sy eie gesindheid teenoor ander mense te ondersoek en deur die proses tree onderliggende oortuigings en selfoordele na vore. Vrae is aan deelnemers gestel wat gelei het tot insiggewende selfondersoek (Wood, 2013:225), naamlik:

- Is dit die waarheid?
- Is dit moontlik dat jy beslis weet dit is die waarheid?
- Wat voel jy om te doen wanneer jy aan hierdie gedagte dink?
- Wie kan jy wees sonder hierdie gedagte?

Die eerste twee vrae toets die waarheid rakende die deelnemer se oorspronklike inskrywing. Die deelnemers het geen bewyse gevind om die waarheid van die inskrywing te toets nie. Die inskrywing het soos die waarheid vir die deelnemer gevoel, maar die inskrywing was in der waarheid ongetoetste teorieë (Wood, 2013:224). Die volgende twee vrae wat gestel is, ondersoek die impak van die individu se gedagtes op homself en hoe die lewe kon wees sonder hierdie gedagtes. Die deelnemers het almal sonder uitsondering ingesien dat hulle ander mense sou wees indien hul stories anders sou verloop het, maar dat die uiteinde van die gebeure nie noodwendig sleg was om te beleef nie.

Ek sou seker 'n ander persoon gewees het. Sou nie nou die persoon gewees het wie ek was nie. (Ancel)

Die gebeure het vir hulle meer insig gegee en hul karakters is gevorm. Aanvanklik het die negatiewe gebeure soos destruktiewe gebeure gelyk en gevoel, maar wanneer hulle retrospektief na die gebeure kyk, sien hulle dat hulle beter mense was na die gebeure en hulle daarom vir die res van die gemeenskap, wat soortgelyke gebeure beleef, iets kan beteken deur raad , empatie, sowel as ondersteuning en moontlike oplossings te gee omdat hulle reeds

destruktiwe of negatiewe gebeure verwerk het en die oplossings daarvoor kan bied. Hierdie metode is ook aangewend om die joernaalinskrywings van die gekose deelnemers te ontleed. Aangesien die deelnemers geen narratief geskryf het nie, moes hierdie vrae op kreatiewe wyse beantwoord word, byvoorbeeld deur plakboekaktiwiteite.

3.9 ETIESE OORWEGINGS

Etiese oorwegings verwys na die etiese beginsels wat in 'n navorsingsprojek toegepas word. Etiek is die kode of reëls wat die praktyk bestuur en etiek dikteer ook hoe inligting en informante bestuur moet word. Etiek is 'n stel morele beginsels wat wettiglik en moreel aanvaarbaar is vir die groter gemeenskap (Jones, 1991).

Etiese goedkeuring is verkry van die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit (NWU-00449-15-A2, vergelyk aangehegte etiekkларingsertifikaat, Bylaag A). Onderhoudskedules is aan die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit voorgelê voordat hierdie skedules aan die deelnemers uitgedeel is ingesamel is. Die navorser het haar bepaal by die etiese riglyne soos deur die Etiekkomitee van die Noordwes-Universiteit neergelê en wat ingeligte toestemming, deursigtigheid en privaatheid van die deelnemers onderskryf.

Dit is noodsaaklik dat skriftelike toestemming (vergelyk Bylaag B) verkry word voordat enige navorsing gedoen kan word (Maree, 2016:44). Daarom is veral ⁹skriftelike toestemming verkry van die ouers van die minderjariges (vergelyk Bylaag C) wat aan die navorsing deelgeneem het, sowel as instemming van die minderjarige deelnemers self (vergelyk Bylaag D en E). Die probleme wat rondom die toestemming en instemming van deelnemers ervaar is, is volledig deur middel van veldnotas beskryf (vergelyk Bylaag DD).

Die deelnemers is voor die aanvang van die navorsing deeglik oor die navorsingsproses ingelig deur middel van 'n vertroueling (deur die deelnemers self gekies) asook deur middel van 'n toestemmingsbrief (vergelyk Bylae B) waarin al die inligting verduidelik is. Die rol van hul deelname is ook aan hulle verduidelik, daarom kon die deelnemers ingeligte toestemming verleen. Die vertroueling het seker gemaak dat die toestemmingsbrief aan die voornemende

9 Ingeligte toestemming is die vrywillige ooreenkoms van 'n individu, of sy of haar gemagtigde verteenwoordiger, wat die reg het om toestemming te gee, en wat vryheid van keuse uitoefen, sonder onnodige indringing of enige ander vorm van dwang om deel te neem aan navorsing. Die individu moet oor voldoende kennis en begrip beskik van die aard van die voorgestelde navorsing, die verwagte risiko's en potensiële voordele en die vereistes van die navorsing om 'n ingeligte besluit te kan neem. Instemming is 'n term wat gebruik word om gewillig te wees om aan navorsing deel te neem deur persone wat per definisie te jonk is om ingeligte toestemming te gee, maar wat oud genoeg is om die voorgestelde navorsing in die algemeen te verstaan, die verwagte risiko's en moontlike voordele en die verwagte aktiwiteite van hulle as vakke. (Lambert & Glacken, 2011:783,787.)

deelnemers gelees is en dat genoemde deelnemers die inhoud daarvan verstaan het voordat hulle die toestemmingsbrief geteken of hul kruisie getrek het.

Die volgende etiese aspekte is deur middel van die ingeligte toestemmingsbrief (vergelyk Bylae B, C, D en E) aan deelnemers gekommunikeer:

- Deelnemers is aan die begin van die navorsing in kennis gestel dat hul deelname vrywillig is en dat hulle hulle te eniger tyd aan deelname kan onttrek en dat die staking van deelname geensins tot hul nadeel sou strek nie. Deelnemers is vooraf ingelig dat alle inligting vertroulik hanteer sou word (Leedy & Omrod, 2013:105).
- Daar is genoeg tyd aan die deelnemers toegestaan om te besluit of hulle wel aan die studie wil deelneem (Kumar, 1999).
- Versekering is aan die deelnemers gegee dat hul deelname aan die navorsing geen nadelige gevolge vir hulle sal inhou nie.
- Die name van die deelnemers is vertroulik hanteer en hul identiteit is beskerm deur van skuilname, wat dieselfde betekenis as hul eie name weerspieël, gebruik te maak indien nodig. Wanneer foto's geneem is, is enige gesigte wat daarop mag voorkom, uitgedoof deur spesiale effekte.
- Deelnemers het vooraf geweet dat hulle te eniger tyd ten tye van die onderhoud gestop kan word om enige onduidelikhede uit te klaar.
- Nadat data ingesamel en verwerk is, is deelnemers die geleentheid gegun om hul reaksie (in alle vorme) te bestudeer.
- Die foto's wat geneem is, bly die eiendom van die universiteit en is elektronies op 'n wagwoordbeskermdre rekenaar gestoor.
- Deelnemers het skriftelike toestemming verleen vir die gebruik van beeldmateriaal om hul stem uit te druk (vergelyk Bylaag G).
- Tydens die data-insamelingsproses toe deelnemers sensitiewe ervarings gedeel het, was professionele hulp beskikbaar. Die hulp van opgeleide maatskaplikewerke kon ingeroep word en die maatskaplikewerke kon gespesialiseerde professionele hulp inroep indien hulle dit nodig geag het.
- In die geval van minderjarige deelnemers, is ingeligte toestemming van die ouers verkry. Die ouers kon teenwoordig wees tydens die deelname van die minderjariges

aan die navorsing. Die minderjariges het instemming gegee tot hul eie deelname aan die navorsingsproses.

3.10 GELOOFWAARDIGHEID

Die geloofwaardigheid van data verwys na die toepaslikheid, korrektheid, betekenisvolheid, asook bruikbaarheid van die spesifieke afleidings van die data wat tydens die navorsing ingesamel is (Fraenkael & Wallen, 2008). Die geloofwaardigheid van die data wat tydens hierdie studie ingesamel is, is verseker deur middel van die volgende:

- Deur die gebruik van verskeie data-insamelingsmetodes, naamlik onderhoude (deelnemers se verhale), foto's en joernaalinskrywings.
- Deelnemers is die geleentheid gegun om die navorsingsverslae te resenseer (portuurgroepkontrole).
- Die konteks waarin vrae gestel en die situasies waarin geobserveer is, is beskryf met behulp van veldnotas (ryk beskrywing, vergelyk Paragraaf. 3.6.4).

3.11 SAMEVATTING

Verandering kan as riglyn dien wanneer verandering gebaseer is op hoe ons onself en die wêreld waarin ons woon, sien. Die navorser het daarom uit al die stories van die deelnemers gepoog om 'n juiste prentjie te vorm van hoe die deelnemers hulleself en die wêreld waarin hulle woon, sien. Hierdie stories is ingesamel deur middel van aksienavorsing. Die deelnemers het hul stories deur middel van verskeie metodes tydens verskillende siklusse vertel, naamlik deur middel van onderhoude (siklus 1), Photovoice (siklus 2) en joernaalinskrywings (siklus 3). 'n Vierde siklus het ook gerealiseer deur een van die deelnemers se inisiatief om haar eie storievertelaktiwiteite in die gemeenskap te implementeer na aanleiding van haar deelname aan die vorige drie siklusse. In die volgende hoofstuk is die resultate van hierdie storievertellings volgens temas uiteengesit om beter insig in die deelnemers se wêreld waarin hulle woon, te kry asook hoe hulle hulleself daarin sien. Die resultate word volledig in die volgende hoofstuk (Hoofstuk 4) uiteengesit en bespreek. ingesamel is

HOOFSTUK 4

Resultate en bevindinge



4.1 INLEIDING

Die doel van hierdie navorsing was om die vraag, *Hoe kan storievertelling as onderrigstrategie gebruik word ter versterking van gemeenskapsidentiteit*, te beantwoord. Die fokus van hierdie hoofstuk is om te verduidelik hoe daar met die data omgegaan is, sodat dit geanaliseer en geïnterpreteer kon word en sodoende betekenis aan die simboliese konteks kon gee om die navorsingsvraag te kon beantwoord. Die data is gegenereer uit verskillende fases en siklusse met betrekking tot PALAR. Hierdie fases is later herhaal met sekere aanpassings wanneer een van die deelnemers as fasiliteerder optree vir 'n nuwe stel deelnemers wat as volwaardige deelnemers aan hierdie studie bekou word. Hierdie deelnemers se stories is as deel van die data geanaliseer en geïnterpreteer.

Die data wat geanaliseer is, bestaan uit individuele onderhoude, Photovoice (foto's) en joernaalinskrywings (resultate van plakboek-aktiwiteite). Dit is belangrik om te noem dat die individuele onderhoude eerste afgehandel is en daarom kon deelnemers mekaar derhalwe nie beïnvloed nie en het hul stories raakpunte getoon, maar ook interessante variasies. Die kleiner dogtertjies het byvoorbeeld gesien dat hulle nie almal van dieselfde speletjies hou nie. Die ouer deelnemers het weer gehoor dat drank, dwelms en armoede in almal se lewensverhale 'n prominente rol gespeel het. Dit was asof dit dieselfde verhaal was, maar net 'n variasie daarvan. Hierdie data bevat ook die stem van die deelnemers in die vorm van direkte aanhalings wat die basiese bron van rou data is en duidelik sigbaar is in 'n kwalitatiewe analise. Hierdie data is ryk aan inligting en gee die leser 'n direkte gevoel van die deelnemers se sienings, ervarings en persepsies. Die data-analise van die individuele onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings is as een projek ingelees in die rekenaar-sagtewareprogrammatuur ATLAS.ti™. Die fokus is daarom gesentreer op storievertelling as strategie en nie op die ouderdom van die deelnemers nie. Die verskeie ouderdomme het elkeen sy unieke bydrae na

die tafel gebring om die identiteit van die gemeenskap beter te omskryf. Al die data is eers gekodeer. Die kodes is daarna saamgevat in sewe temas met behulp van ATLAS.ti™ geïdentifiseer.

Hierdie temas word ondersteun deur die kodes en aanhalings wat basiese idees oor die navorsingsprobleem bied. 'n Grafiese voorstelling van die hermeneutiese netwerk volg met 'n bespreking van elke netwerk. Voorts word 'n verslag van die analise (met woordelike aanhalings uit onderhoude van deelnemers) as belangrik beskou. Eerstens is gefokus op dominante kodes wat na vore gekom het uit die deelnemers se stories wat die begrip van identiteit kon verryk. Hierdie kodes is gegroepeer onder 'n tema om die resultate beter te organiseer en makliker hanteerbaar te maak. Die temas maak dit vir die navorser en die leser moontlik om sekere temas en kodes te vind wanneer die data vir die leser aangebied word. Die inhoud is veral ondersoek met die fokus op dominante temas oor identiteit. Dit is bevind dat die onderwerp(e) van ondersoek egter buitengewoon vervleg is, omdat die onderwerp van hierdie ondersoek kompleks en 'n saak met vele fasette is. Ten tweede is gepoog om te beskryf hoe hierdie konstruksies verklaar kan word deur die konteks waarin die deelnemers hulle bevind (Visser-Vogel, 2015: 43). Die verslae van die verskeie aanhalings maak deel uit van die navorser se eie persoonlike en subjektiewe verslag om storievertelling as onderrigstrategie te gebruik ter versterking van gemeenskapsidentiteit.

Die navorser bied die ontleding aan met betrekking tot die geïdentifiseerde deelnemers se persepsies, kennis, ervarings, menings en oortuigings wat uit die individuele onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings ingesamel is. Die ontleding van die data uit individuele onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings dra by tot die identifisering van die samehang wat bestaan tussen identiteit en 'n gemeenskap se stories; die blootlegging van die gemeenskap se negatiewe sowel as positiewe identiteit; hoe die data (stories) bydra tot die konstruksie van gemeenskapsidentiteit; asook hoe storievertelling aangewend kan word om 'n storievertelkultuur te vestig.

Die deelnemers se direkte vertellings (eie woorde) is kursief aangebring en die onderhoudvoerder se woorde is rooi en kursief aangebring en moet as sodanig gelees word. Die onderhoudvoerder is ook vertrouwd met die variëteit van Afrikaans wat die gemeenskapslede besig en het so ver moontlik die vrae gestel en saamgesels in hierdie variëteit. Hierdie variëteit is deur die onderhoudvoerder gebruik om die afstand wat moontlik tussen die onderhoudvoerder en die deelnemers kon bestaan, te oorbrug.

4.2 TEMAS

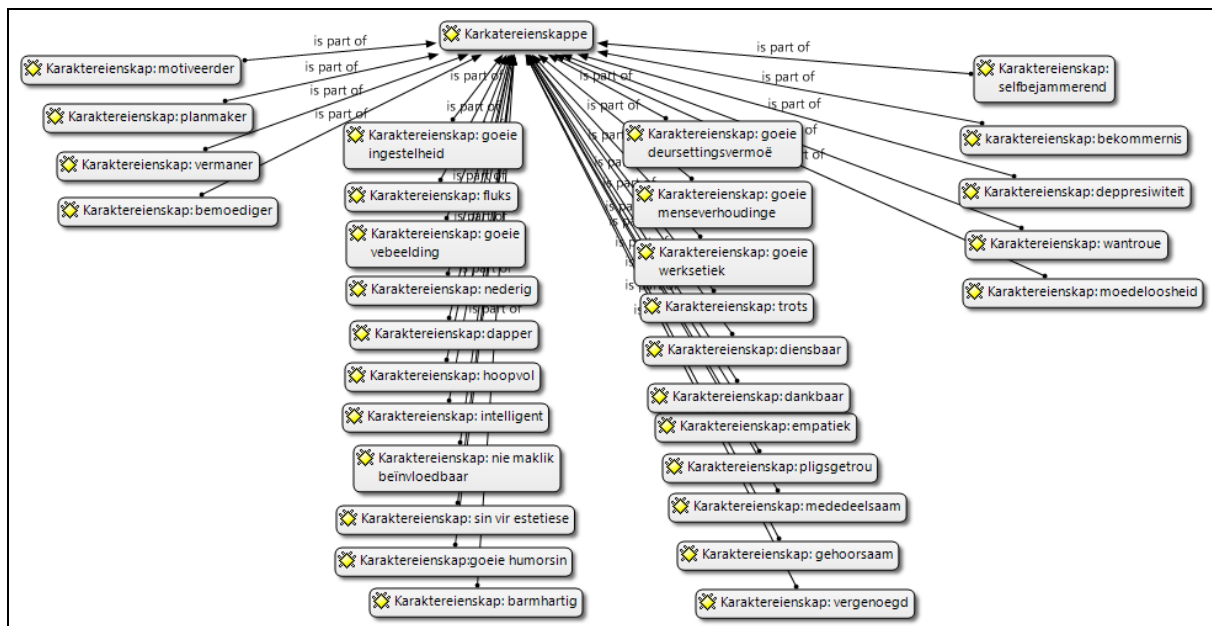
Die persoonlike stemme van die deelnemers het die data verryk, maar het veral gehelp om die belangrikheid van hierdie navorsing te regverdig. Die temas is so gekies dat dit die kodes wat prominent in al drie siklusse (onderhoude, Photovoice en joernaalinskrywings) voorgekom het, gekategoriseer het. In Tabel 4.1 word die geïdentifiseerde temas, wat later bespreek gaan word, aangedui.

Tabel 4.1: Temas geïdentifiseer uit data

TEMAS GEÏDENTIFISEER UIT DATA	
1.	Karaktereienskappe
2.	Opvoeding
3.	Kultuur
4.	Geloof en Waardes
5.	Sosiaal
6.	Probleme
7.	Storievertelling

4.2.1 *Karaktereienskappe*

Daar kan 'n hele klomp karaktereienskappe uit die deelnemers se vertellings geëien word. Uit hierdie vertellings blyk dit dat die deelnemers 'n groot aantal positiewe karaktereienskappe openbaar, waarvan hier net enkeles bespreek word (vergelyk Figuur 4.1):



¹⁰ **Figuur 4.1: Karakterieenskappe**

4.2.1.1 Vermaner

Somtyds (lag) wil hulle nie hoor wat 'n mens sê nie. (Marcell)

Baie mense gaan deur dieselfde probleme. Dan gebruik hulle drugs om van die goed ontslae te raak. En die dwelmsmisbruik is nie die oplossing van jou probleme nie. Maar net God is jou oplossing. Want Hy's die kenner van jou hart en die toetsers van jou niere. (Richie)

4.2.1.2 Planmaker

En ek sê nou vir Marcell en Richie dis nou God se tyd, want ek voel nou ek kan nou met haar sit en praat. Vir 'n help. Net vir 'n help, want ek moet dit een keer 'n maand doen. Sien die All Pay uhm wat ek kry, is dit ek kan dit doen as ek nou een keer daai dag daai goed koop en sê die week gaan ek vir die kinders maak een keer 'n maand. Dan gaan julle die kinders bedien, maar dan gaan ek net vir haar net laat sy sien net vir my 'n help gee, want sy't gesê sy sal my help daarmee. Nou vertrou ek die Here nog vir daai dag ook wat ek saam met haar gaan loop en sit en gesels daaroor. Dat ons kan dinge uitwerk. (Idina)

¹⁰ Die figure is die resultate van die data-analise, soos gedoen met ATLAS.tiTM, onttrek, en daarom die Engelse woorde in die agtergrond. Dit is nie moontlik om dit te verwyder nie, omdat dit deel is van die sagteware van die program.

4.2.1.3 Motiveerder

Om ook jou vriende te motiveer. (Marcell)

En is dit vir jou maklik om jou vriende te motiveer?

Somtyds dan's dit maklik.

Om nie da ... om nie daar te bly as jy geval het nie. Om ook op te staan. En nie om te draai as die, as die struikelblok te groot is nie. Jou jou, of die muur te hoog is vir jou om oor kom nie. (Marcell)

4.2.1.4 Bemoediger

Want partykeer dan weet jy nie hoe ander mense voel binnekant nie. Net wat om te hoor, wat het jy om vir hom te sê. Net om te dink aan die lekker dae wat jy gehad het. (Marcell)

Uhm, ek kan vir hulle van my lewens vertel.

Ja, hoekom wil jy graag vir hulle vertel van jou lewe?

Oor hoe dit kan verander. (Melita)

Sal jy graag jou storie vir ander mense wil vertel?

Ek sal. Ek sal dit kan vertel Juffrou.

Hoekom sal jy dit graag vir ander mense wil vertel?

Baie mense gaan deur dieselfde probleme. Dan gebruik hulle drugs om van die goed ontslae te raak. En die dwelmsmisbruik is nie die oplossing van jou probleme nie. Maar net God is jou oplossing. Want Hy's die kenner van jou hart en die toetser van jou niere. (Richie)

Negatiewe karaktereienskappe het egter ook na vore gekom in hul vertellings:

4.2.1.5 Depressiwiteit

Dan het jy altyd daai sl... ander gedagtes. Jy sien daa's nie 'n uitweg vir jou nie. (Idina)

Jy voel: ek wil nie meer aangaan met dit wat ek mee besig is nie. (Marcell)

Nou waarom moet ek nog sit in my toestand? Ek moet beginte opstaan en dan moet ek beginte fokus na vorentoe. Ek moenie agter my kyk nie. (Gielliam)

4.2.1.6 Bekommernis

Vandag se kinders het nie meer daai outydse goed nie. Hulle sien te veel goete hier by die Tiewie (Letta)

Ja, hulle wil selfone hê nê. Ja.

Ja. Ja, hoe selfone is die eerste ding.

Die grootste gemors in die lewe. (Idina)

Toe ek hier kom toe huil de laaste mens nie net my ¹¹familie nie. Wat my gesien het. Hulle't al klaar gehoor ek is dood – ek is gebegrawe. Hulle wetie ek lewe nogie. (Letta)

4.2.1.7 Moedeloosheid

Is dit moeilik om positief te bly?

Somtyds dan raak dit vir jou moeilik.

Hoekom?

Want somtyds dan raak da, dan voel jy moedeloos. Jy voel: ek wil nie meer aangaan met dit wat ek mee besig is nie. (Marcell)

4.2.1.8 Wantroue

Sjoe, sê gou vir my sal jy graag jou storie vir ander mense wil vertel?

Nee, Mevrouw.

Hoekom nie?

Want hulle hulle sê vir ander mense. (Charlie)

4.2.1.9 Selfbejammering

En maar net in 'n hoekie gaan sit en dan net vir myself jammer kry. (Gielliam)

En dit het my so down gemaak. (Richie)

¹¹ Deelnemers praat van hulle familie, maar verwys eintlik na die gesin. Die deelnemers tref met ander woorde nie onderskeid tussen familie en gesin nie. Die vermoede bestaan dit is omdat die gesinstruktuur so gebroke is en die familie soms die rol van die gesin moet vertolk.

Die vertellings het al hierdie goeie karaktereienskappe uitgewys en die deelnemers was nie noodwendig bewus daarvan nie, want hulle het nie hierdie karaktereienskappe genoem nie, maar die karaktereienskappe kon direk uit die deelnemers se storievertellings afgelei word.

Uit die storievertellings kan afgelei word dat die deelnemers se opvoeding hoofsaaklik uit hul insig, opleiding, waardes, perspektief en prestasie bestaan (vergelyk Figuur 4.2).



Alhoewel insig uit opvoeding voortspruit, kan dit verder uit die geloof van die individu verwerf word. Insig sal om hierdie rede volledig bespreek word, maar dit word onder die aandag van die leser gebring dat dit in dieselfde mate ook ressorteer onder Paragraaf 4.2.4, naamlik Geloof.

Uit die storievertellings blyk dit dat die gemiddelde individu van die gemeenskap van ondersoek (verder benoem as die individu) in hul vroeë twintigerjare stad toe gaan om vir hulle 'n beter lewe te soek. Daar verval hulle in verkeerde gewoontes wat versterk word deur dwelm- en drankmisbruik. Die vroulike individu word swanger en die baba word gewoonlik deur 'n

grootmoeder of, in enkele gevalle, albei grootouers in die gemeenskap van ondersoek grootgemaak of 'n naby familielid. Die individu keer later terug na die gemeenskap van ondersoek óf in 'n doodskis óf fisies en emosioneel gebroke. Daar sal vervolgens na hierdie patroon verwys word as die *destruktiwe lewenspad*.

Sommige van die deelnemers wat bogenoemde *destruktiwe lewenspad* gestap het en gelukkig was om dit te oorleef, óf die produk was van ouers wat die betrokke pad gestap het, vertel watter waarde hierdie *destruktiwe lewenspad* toegevoeg het tot hul lewensinsig.

As jy kom by 'n plek waar jy nie 'n familie het nie, my suster, dis sleg, nê, en jy en die Here maak jou oë in tyd oop om die plek te sien en die lewe te sien van 'n plek, dan moet jy drank los, want drank is die vieslikste ding in jou lewe. (Letta)

En ek dink ook van my jongsdae, kinderdae op na nou toe, dan dink ek meester (die meeste) as ek maar net geweet het. As ek maar net geweet het. Dan sou dit seker baie anderster gewees het. Dan was ek nie in die baie in die... uh... in die dingese wat ek gewees het, die messtekery en daai ding die waa waa waa outjie my so gestee het. As ek maar net geweet het. (Idina)

Ek het in daai skoen gestap. Ek sê nou een dag. Ek het net so, toe sê ek, weet julle ek het op my jongtyd, Mevrouw, ek werk uh uh in die Kaap. En en ek het baie manvriende gehad. Daggarokers gehad en ek was deel van hulle. En dan uh baie kinders is blanke kinders, want hulle was baie lief vir my. Enne dit ons parcels dagga gekoop. Ek sê ek wil nog sit en gesels en wat het ek gekry daaruit? Ek het niks gekry daar uit nie. Want op die ou end toe kom dit terug na my toe. En toe vang dit my. Wat jy doen aan ander mense en aan ander mense se kinders, want ek het self daai kinders op, ek kon mos met hulle gepraat het, maar ek het saam met hulle die verkeerde ding gedoen. En toe kyk waar eindig dit? (Idina)

Ek sê dan kyk ek nou die stede hoe brand die kinders af. Nou baklei die mense oor meer geld. Ek sê dit maak my hart so seer. Government kan nie meer geld vir julle gee om verder te leer nie, want hy moet nou hier indruk want hier's afgebrand. Want hy moet nou so indruk laat hy kan nog die werkers ook indruk dat hulle moet ook. (Idina)

Kyk, toe ek nou by my auntie kom bly, toe begin ek, ons nou kerk loop. En of haar bediening, dat almal is lief vir jou, dat en hie en hie leier van die kerk is sss, gee jou altyd moed om aan te gaan. En sy vertel jou dat daar's 'n God wat lewe en Hy ken jou probleme. Hy weet hoekom moet Hy jou deur hierdie stryd gevat, want daar's 'n getuie wat jy moet aan die wêreld gee. En ek sien dat my broer moet ook deur hierdie dinge

gaan. Hy moet eers so tronk toe gegaan het, sodat hy kan terugkom. Dat God sy lewe kan verander. Sodat hy 'n getuigenis is vir die wêreld hier buitekant. (Richie)

4.2.2.1.1 Selfkennis

Selfkennis het ontstaan uit die insig wat deelnemers bekom het deur óf die destruktiewe lewenspad wat hulleself gestap het, of die lesse wat hulle by ander gemeenskapslede geleer het wat die *destruktiewe lewenspad* gestap het.

En ek sien dan derdens is dan dat by die foon en die “camera” is altyd iets om nuut te leer. Dit dis soos 'n, soos 'n, soos iets nuuts wat by my oopgaan. Om iets meer te leer. En in vir ander mense ook te kan verduidelik hoe dit, hoe dit werk. Somtyds dan dan weet mense nie eintlik hoe ge... hoe gebruik 'n mens so iets nie. Maar met jou bietjie kennis wat jy opgedoen het, kan jy vir hulle verduidelik wat dit gebeur. (Marcell)

4.2.2.1.2 Leuen en waarheid

Deelnemers het geleer om te onderskei tussen **die leuen en die waarheid**. Die vertellers wys deur hul storievertellings dat hulle ten eerste die maatskaplike verval en verkeerde gewoontes as hulle normaal beskou alhoewel dit beduidende ingehoue aggressie, onsekerheid, moedeloosheid en baie ander negatiewe gevoelens ontketen. Die meeste gemeenskapslede verval dan self in hierdie destruktiewe lewenswyse omdat dit die voorbeeld is waarmee hulle daagliks gekonfronteer word (hul leefwêreld). Wanneer die *destruktiewe lewenspad* dan insig bring, omdat hulle sien dat dit niks goeds inhou nie, verstaan hulle dat hierdie leefwêreld leuens is wat hulle geglo het en hulle daarom hulleself en ander daardeur vernietig. Verskeie van die gemeenskapslede ontdek dan die waarheid – die faktore wat die negatiewe in positiewe verander.

Weet, Juffrou, eintlik uh, ek dink ôk is ... Hy moes eintlik tronk toe gaan. Because why, hy ... As hy by die huis gewees het toe't hy die ding gedoen het, toe't hulle hom mos nou nie gestraf nie. Toe was hy by die huis. Nou by die huis het hy al die vergeerde dinge gedoen. Hy't gesteel van mense. Hy't mense gerob en so aan. Nou ek het gedink, dat as hy vir eers tronk toe gegaan het, sou dit vir hom, vir hom goed gewees het, want hy kan nie saam met sy gewete saamleef nie. Dat hy sy eie neef, sy eie broer, doodgesteek het nie. En hy't gesê, hy't altyd vir ons gesê, dat hy kan nie slaap in die nagte nie. As hy daaraan dink nie. Hy kan niks slaap nie. (Richie)

Die ding van liefde. Jy moet liefde het. As jy nie liefde het nie, dan sal jy nie by liefde deur kan gaan nie. Want liefde speel eintlik 'n groot rol in 'n mens se lewe. Jy kan alles het in

jou lewe, maar as jy nie die liefde het nie, sê die Woord van God, is jy 'nêrens nie. Jy kan als het. Als. Jy kan als, maar as jy nie God se liefde het nie. (Idina)

Oukei. Ma ma hoe weet ons watter een is die waarheid en watter een is die leuen? Die een wat die waarheid praat, sal altyd vir jou sê dat jy moet dit nie doen nie. Hy sal jou altyd voorheen waarsku. En hy sal ook kan vir jou laat onderskei wat is sleg en goed. En die vergeerde stem sal altyd vir jou sê doen dit. Maar daar's altyd 'n stem wat weer an, an jou sal kom en sê moenie dit doen nie. (Marcell)

En waar kry jy die waarheid?

Die waarheid... by God.

By God en hoe kry jy dit by Hom? Deur wat te doen?

Om getrou aan Sy Woord te bly. (Marcell)

4.2.2.1.3 Lesse geleer

Die deelnemers het meestal lesse geleer uit hul eie foute of van die mense na aan hulle wat duur skoolgeld betaal het vir verkeerde keuses of foute wat hulle gemaak het. Tog besef die deelnemers dat die lesse wat hulle geleer het van hulle beter mense gemaak en hulle beter vir die lewe toegerus het. Sommige erken ook dat hierdie lesse hulle bemaagtig om ander te help wat in soortgelyke situasies mag kom.

Daar's so baie as ek iets anders kon gedoen het. As ek as ek as ek moet terugdink is as ek ... uh ... uh ... regtig as ek moet terugdink in die verlede in. As ek sit en ek dink. En ek dink ook van my jongsdae, kinderdae op na nou toe, dan dink ek meester (die meeste) as ek maar net geweet het, as ek maar net geweet het. Dan sou dit seker baie anderster gewees het. Dan was ek nie in die baie in die uh in die dingese wat ek gewees het, die messtekery en daai ding die waa waa waa outjie my so gestee het. As ek maar net geweet het. (Idina)

Wat sou jy anders wou doen?

Ek sou anders wou doen om harder te werk. Miskien soos by die skool. Harder werk in my take ensovoorts. Om meer aandag te gee aan my skoolwerk. (Marcell)

Nee, dit wat in die verlede gebeur het en jy dink daaroor in die nag, dan dink jy: as dit maar net anders was.

Ek dink nou maar net... Kyk, toe my neef, toe my broer my neef steek. Hy was in, by sy pa hier in Victoria-Wes. Nou hy't sy pa gedwing, hy wil hientoe kom. En sy pa het hom gesê hy moenie kom nie, maar toe kom hy. En daai selfde Saterdagagaand toe steek hulle hom dood. En dis wat my hart so seer maak. Ek en ek dink net, as hy net kon gebly het da. Dan sou dit so anders gewees het. (Richie)

In die deelnemers se ¹²**opvoeding** het ¹³**opleiding** ook 'n definitiewe rol gespeel.

Die volgende faktore het 'n bydrae gelewer tot die deelnemers se **opleiding**:

4.2.2.1.4 ¹⁴Vermoëns/¹⁵vaardighede

Uit die deelnemers se storievertellings kan afgelei word dat hulle oor baie positiewe vermoëns of vaardighede beskik waaraan hul vertellings hulle weer herinner het:

Die vermoë om te onderskei tussen verlorenheid en die status van gered wees:

Dit het my laat sleg voel omdat daai een wat dood gegaan het, was nog nie bekeer nie. (Marcell)

Vermoë om te kan kommunikeer en konflik te ontloot:

Want hulle sê hulle weet nie ... ek praat as 'n ding verkeerd is. Dan sal ek sê: Nee, Mevrouw dit is, nee, Miesies dies nie reg nie. (Idina)

Onderskeidingsvermoë – hier toon een van die deelnemers byvoorbeeld die vermoë om te onderskei tussen ware en vals vriende:

Jy sien daa's nie 'n uitweg vir jou nie. Jy sien almal het jy ... as jy in die wêreld is dan soek jy mos, want daa's geen liefde nie daa's geen vrede nie. Want niemand kan... ons praat nou met mekaar nou netnou is dit somer weer 'n aanstoot. Soos die wêreld se vriende mos. (Idina)

Vermoë om te verduidelik en te demonstreer:

Kyk hie, jy maak twee lyne. Dan klim jy om die een met jou field. Dan skop jy. Dan hardloop jy. As hulle jou uitgooi moet jy teen die draad gaan staan. (Meadow)

12 Grootmaak, geestelik vorm tot volwassenheid

13 Bekwaam maak vir; onderrig

14 Krag, mag, dit waartoe 'n mens in staat is, gawe van die verstand en/of siel

15 Bekwaamheid, handigheid, bedrewenheid; vlugheid of vaardigheid van begrip

Drie-blik is jy sit drie blikke opmekaar. En dan moet jy hulle omgooi. En dan as jy hulle omgooi, dan moet julle hardloop. En dan as hulle vir jou raakgooi, as die ander vir jou raakgooi, dan gaan hulle die blikke opsit. (Wim)

Vermoë om die Bybel te interpreteer en toe te pas:

Die ding van liefde. Jy moet liefde het. As jy nie liefde het nie, dan sal jy nie by liefde deur kan gaan nie. Want liefde speel eintlik 'n groot rol in 'n mens se lewe. Jy kan alles het in jou lewe, maar as jy nie die liefde het nie, sê die Woord van God, is jy 'nêrens nie. Jy kan als het. Als. Jy kan als, maar as jy nie God se liefde het nie. (Idina)

Die vaardigheid om te kan slag:

Haa, so jy kan al 'n springbok afslag?

Ja, Mevrou.

Vertel my hoe doen mens dit.

Mens sny die nek af, sny jy hom hier by die maag oop. Haal al die binnegoete yt, dan ma dan steek jy die steek jy die mes deur sy bors, hier deur sy boude, dan hang jy hom op, dan spoel jy hom af. (Charlie)

Die vaardigheid om met skape te werk:

Ek het nou maar met skape gewerk. (Josef)

Die vermoë om te kan sing en om te kan bid:

*...my ma het altyd ve ons gesing. Heilige dag. Heilige nag. Heilige dag so...**Stille nag, heilige nag.** Ja. Daai't my ma elke Krismis eve oggend, nee Krismisoggende hier, dan maak my ma ve ons so wakker. Nou bid my ma die Onse Vader. Daai ontdou ek. Vir Onse Vader. (Letta)*

Skape, perd gery. Pêre geleer. (Josef)

Vermoë waaroor sommige beskik om hulleself op 'n konstruktiewe wyse besig te hou:

Ons speel graag pop, maar ek doen netbal as sport, Tannie.

Hoeëe en wat se posisie speel jy?

Uhm VV (verdedigende vleuel)

O, goed. Is jy in die eerstespan?

Ja, Tannie. (Melita)

Vaardigheid om te kan kook:

En hoe maak mens dit?

Ons gooi die olie in en dan gooi jy die aartappels in. (Saskia)

4.2.2.1.5 Geletterdheid

Drie van die ouer deelnemers kon glad nie lees of skryf nie.

Ek was nie in die skool nie. (Letta)

Die waarde van geletterdheid is beklemtoon deur die vertelling van Josef. Hy het al die jare sy pa se lisensie gebêre omdat dit die enigste bewysstuk was van iemand in hul gesin wat iets bereik het, al was dit dan net om 'n lisensie te bekom. Omdat Josef nie kan lees of skryf nie, was hy onder 'n wanindruk. Josef het vir jare nie sy pa se lisensie gebêre nie, maar wel 'n boete wat hy gekry het toe hy gevang is vir dronkbestuur. Dit blyk uit die vertelling dat dit eerder 'n verleentheid is wat Josef bewaar het as 'n prestasie. Nadat iemand vir hom hierdie dokument gelees het wat 'n positiewe emosie ontketen het vir jare, moes die ontnugtering omvangryk wees en het waarskynlik heelwat negatiewe emosies ontketen:

My pa se liksens is nou nog hier by my. Wat ek gaan erf het by die huis na my pa se dood. Daar kan Miesies nou sien hoe oud is my pa op daai liksens van hom. Kan ek dit bring?

In '68. In '68 het hy hierdie lisensie gekry. Uhm, dis 'n stukkie geskiedenis hierdie. Ja, 47 jaar gelede. Hu uh, hy het R3 betaal vir hierdie lisensie en hier staan net ¹⁶Dorp.

Oo.

Bestuur onder? R45-boete het hy gekry, want hy was dronk. Bestuur onder invloed van sterk drank. R45 boete of 90 dae. Bestuurslisensie opgeskort vir ses maande. Shame. Eh huh, klerk van die hof Dorp.

Oo, dit was daai tyd toe Pa met die donkiekar gevang gewees het. (Josef)

¹⁶ Die plek se naam is oral met Dorp vervang, sodat die identiteit van die gemeenskap beskerm kan word.

Ongeletterdheid veroorsaak ook dat hulle afhanklik bly van ander, veral in 'n gevorderde tegnologiese wêreld:

Ouma, seblief jy willie leer nie. Wil Ouma rerig nie? Jy kan dail vir anders. Want ek roep: Rozelle! Kom dial hier ve my ve dinges. Nou kyk ek net da op die phone nou dail hulle dan gee hulle ve my die phone. Uh uh Jezelle! Kom dial hier ve my ve dit. Ai Ouma, wanneer wil Ouma leer. Sy't vir my daai selphone gekoop. Toe kom die phones nog in. Daar lê hy daar binnekant. Ek bêre hom vir die kind met wie ek nou die dag by die winkel mee gewees het. Kail [sy wys hoe groot is hy deur haar arm 'n sekere afstand van die grond af te hou]. Ek bêre hom as hy tien jaar oud is dan wil ek dit ve hom gee. (Letta)

Ander deelnemers kon nie hul skoolloopbaan voltooi nie as gevolg van armoede:

Ja, ek het hom klaar gemaak in die dorp, standerd 6. Toe moet ek maar gaan werk. Toe was die inkomste te... toe was daar nie gewees om verder te leer nie. (Wim)

Ander beskik oor die geleentheid om hul skoolloopbaan te voltooi:

Is jy nou in matriek?

Ja, Juffrou. (Richie)

Geen bewyse is gevind uit hul vertellings dat enigeen tersiêre opleiding ontvang het nie.

4.2.2.1.6 Kennis en ervaring

Die deelnemers het allerlei kennis getoon oor 'n wye verskeidenheid sake. Sommige deelnemers beskik byvoorbeeld oor kennis van die brou van eie alkoholiese drank:

Nou hoe klink daai resep van pynappel?

Naderhand toe's ek...

Is dit nou Pine Tops?

Pine Tops. Regte Pine Tops soos wat ek gesien het hoe maak hulle hom in Johannesburg. Hy's geel soos heuningbier.

Wat gooi hulle in hom?

Nou vertel bietjie haai (daardie) resep.

Die een wat hulle hier maak, wat gooi hulle in hom?

Die grootste gemors. (Letta)

Die deelnemers beskik oor allerhande waardevolle kennis. Onder andere weet sommige hoe om pluimveesiektes te behandel:

Boots-on.

Ek, ek het nou sommer gesê dik klonte, want ek het nou gedink Mevrouw-hulle sal nie verstaan nie. Van die Boots-on nie...

Nee, ek weet van Boots-on.

Okei.

En dan moet jy hulle wat smeer? Aan daai voete?

Dinges...wat se... Tuinolie. Olie.

Dis reg, en dan val dit af.

Ja, dan val dit af. (Josef)

Ander beskik oor kennis van die stadslewe al het hulle grootliks 'n plattelandse agtergrond:

So jy ken die stad baie goed?

Ek ek ken die stad. (Letta)

Hulle beskik oor waardevolle kennis van die plaaslewe en meer spesifiek oor vaardighede wat tydens die jagseisoen verlang word, byvoorbeeld die vaardigheid om 'n bok te kan afslag:

Kyk dan skiet hulle mos nou springbokke. Hulle skiet koedoes in die aand. As hulle oorbly, skiet hulle in die aand koedoes.

En die oggend skiet hulle springbokke. En dan van die springbokke maak hulle mos nou biltong en wors. En van die koedoe maak hulle ook biltong en wors en steak. (Wim)

Ek ken die stad. Die stad raak ook 'n handjievool.

Hey, die stad is sleg, jong.

En die stad moet jy met die voet loop as jy hom wil ken.

Ja.

Moenie elke keer in 'n kar ry nie. En in 'n bus ry nie. En in 'n taxi. Dan sal jy hom nie ken nie. (Letta)

4.2.2.1.7 Ingeligtheid

Somtyds oortree die deelnemers uit onkunde en die gebrek aan inligting. Uit die volgende vertelling kan byvoorbeeld afgelei word, dat die deelnemer onkundig is oor grondgebied en wanneer toegang tot grondgebied aanneemlik is:

O, goed. Nou raas hulle nie met julle as julle daar met die honde gaan jag nie?

Nee, Mevrou.

Wie se veld is dit?

Dis ons... ek wetie Mevrou. (Charlie)

Die deelnemers wat aan die einde van hul skoolloopbaan gekom het, dink oor geleenthede om hulleself beter te bekwaam of te onderhou, maar die inligting oor watter geleenthede beskikbaar is, sowel as inligting wat die beskikbare geleenthede beter beskryf, is beperk:

Ek wil eendag uh eendag 'n goeie werk het, soos miskien ook 'n truck drywer. Of miskien 'n building engineer. Of ek wil gaan vir die inspector.

'n 'n Inspector in wat? By die polisie of waar?

Nee, om die, om na verskillende plekke toe te ry om die jaarde te kyk, miskien soos die vervaldatum by die winkels. (Marcell)

Die kinders beskik oor die inligting wat aan hulle oorgedra word deur onder andere hul ouers. Foutiewe of verdraaide inligting word deur die kinders as die waarheid aanvaar en hulle rig hul lewens daarvolgens in:

Hoe ken jy vir Hom?

Want my magoed het vir my gesê van Liewe Jesus.

Wat sê hulle van Hom? Jy moet bietjie hard praat, hoor?

Ja.

Wat sê hulle van Jesus?

Hy kyk als wat ons doen.

Uhm

En wat ons ongeskik is. Hy kyk hoe skryf jy in die lewe in die boek. (Saskia)

Kinders se inligting is volgens die voorbeeld wat hulle by die ouer of meer volwasse persone in hul invloedssfeer sien eerder as dit wat vir hulle gesê word:

(Verwys na foto van besem)



Hierso het my ma en my ouma my geleer om te werk. Toe v... toe dingeses, toe doen ek maar ook wat hulle vir my gesê dit. So toe vee ek die uit. Toe werk ek in die huis. (Nicky)

Hierdie waarneming sluit aan by die vennootskap wat daar behoort te wees tussen die skool en die gemeenskap – in die skool bekom leerders kennis en insig wat vir hulle mondeling oorgedra word, maar in die gemeenskap kan hulle leer uit die voorbeelde wat vir hulle gestel word. Hul eie stories kry gestalte, word lewendig en beïnvloed die ander rolspelers in hul invloedssfeer. Omdat dit vergestalt, kry dit 'n gesig en 'n naam en dit bevestig wat L'Engle (2001:16) gesê het:

Stories are able to help us to become more whole, to become Named. And Naming is one of the impulses behind all art; to give a name to the cosmos, we see despite all the chaos.

Wanneer die deelnemers se eie stories voor hulle gestalte aanneem, help dit hulle om te sien ten spyte van die chaos wat armoede en maatskaplike verval bring.

4.2.2.1.8 Vakkeuses in die hoërskool

Die kennis wat die deelnemers opdoen deur middel van die vakke wat hulle neem, beïnvloed wie hulle is, want dit beïnvloed hul denke:

By die hoërskool?

Ja, Juffrou.

En wat se vakke het jy?

*Ek het Afrikaans, Engels, Wiskunde, Lewenswetenskap, Geskiedenis. LO en Siviele.
(Marcell)*

4.2.2.1.9 Kompetisie

Gesonde kompetisie leer die individu om onder andere harder te werk, te strewe na beter, in hulleself en hul eie vermoëns te glo, die regte gesindheid te openbaar wanneer die individu wen of verloor en om ander te akkommodeer:

En waar staan jy in die klas?

Tweede tussen al die graad 7's.

Dis fantasties. Wie staan eerste?

Cishia van Rooyen.

Van Rooyen? Wen jy haar partykeer?

*Ja, Tannie. Partykeer het ek en sy dieselfde en partykeer is ek voor, dan is sy agter.
(Melita)*

Haa's baie kompetisie hasô. Nou as jy kompetisie het, jy moet altyd beter is as die ander een. En dis ook goed vir jou, vir jou gedagtes. Van as jy sien dat die een het nou beter as jy gedoen, nou next time gaan jy nou harder werk om ha uit te kom. (Rachie)

4.2.2.2 Waardes

Die volgende aspekte het 'n belangrike rol gespeel in die deelnemers se waardes:

4.2.2.2.1 Gesindheid/Ingesteldheid

Baie van die deelnemers openbaar 'n gesindheid van hulpvaardigheid – hulle wil ander help om die wêreld rondom hulle 'n beter plek te maak. Hulle wil ook verhoed dat ander hulleself en die met wie hulle in kontak is, seermaak:

Enne uhm, hoekom sou jy die mense van die dronkplekke af wou wegdra?

Want hulle gaan weer baklei, Tannie.

En jy hou nie van 'n bakleiery nie?

Nee. (Skud haar kop.) (Saskia)

Die deelnemers het deurentyd 'n gesindheid van dankbaarheid openbaar. Hierdie ingesteldheid is 'n waardevolle gesindheid wat help om vergenoegd te wees met wie en wat jy is en met jou omstandighede. Hierdie ingesteldheid werk ook die gesindheid van gierigheid en jaloesie teë. Wanneer die individu vergenoegd is, gaan hy/sy nie strew na dinge wat in daardie stadium buite hulle bereik is nie en gaan hulle sodoende ook hul vreugde behou:



Die blommetjies pas by die foto van die hande.

Hoekom pas dit by dankbaarheid?

Want as jy dankie sê, dan skyn jou hart en, en blommetjies gaan somme as hulle so plant, dan kom hulle op as jy goeie maniere het. (Nicky)

Want, Juffrou, die Here het 'n wonderwerk in my lewe gedoen. Hy't my besluit. Ek het 'n besluit geneem. Ek gaan nie so, ek is nie so gebore nie, so ek gaan aangaan met my lewe. (Wim)

Sommige deelnemers het selfs die rol en waarde van materiële dinge in hul lewens bevraagteken:

'n Horlosie. Is dit nie mooi nie!

Die is nou nie goed wat, wat ek van notisie vat nie. Ek wetie wat gaan ek met hom maak nie. (Letta)

Ek sê vandag se dae wil die jongmense sien hulle 'n outjie met 'n kar, Nike tekkie, sokke (sulke) goeters wat in ons kinders se lewens is. En dis vir een en al in in innie bruinkinders se lewe. Enne ek sê dit issie eers jou outjie nie. Jy weet nie eers nie. Hy loop en raas die dom teke dom teke dom met hierdie motorkar. En dan sit jy in hom enne dis nou net hy hier, maar hy trek naam aan. Ek sê vir hulle: ek wil vir julle voorbeeld maak... Ek sê het julle gesien 'n ryk man? Loop en brêg hy daai tyd met 'n Nike tekkie? Met 'n smart kar wat loop en raas hier in die pad? Maar ons kinders wat niks het nie, wat nog moet gaan in hulle toekoms in - dit praat ek ook baie met Marco. Gaan in die toekoms in. Daai mense lat... as daai kind uit daai kar uit klim, kan jy nie sê dis 'n rykmanskind nie. Die manier wat die kind aangetrek is. Hy's platweg aangetrek. Ek sê nou wat wil ons dj... ons kinders wat niks besit nie, wat niks het nie, wil die grêndste aantrek. Wil die duurste groot plat phone het. (Idina)

4.2.2.2.2 Goeie maniere

Goeie maniere is dikwels 'n teken van opvoeding en die individu wen dikwels die guns van die persone teenoor wie hy/sy goeie maniere toon.

Die hande herinner my om altyd dankie te sê as ek iets gekry het. En as iemand vir my iets gee, dan moet ek dankie of asseblief sê. (Nicky)

en dan hoor ek party mense sê dis net God se kinders wat daai stem kry. Nee, dit is nie so nie. So het ek dan tot kering gekom. (Letta)

Die lewe is kort, my jeugleraar sê altyd die lewe is soos wind, jy's nou die persoon, nethou is jy weg. (Marcell)

4.2.2.3.2 Persepsie van God

Hierdie waarneming sal meer volledig bespreek word onder Paragraaf 4.2.4 Geloof.

4.2.2.3.3 Lewensleuse

Goed. Wat, wat is jou leuse vir die lewe? Jy, altyd dan sê jy vir jouself, dis 'n waarde wat Ouma of Mamma of Oupa vir jou geleer het. Van mens maak net so dan gaan dit goed gaan.

Om my drome te volg, Tannie. (Melita)

Om eendag uit te staan en bo te wees. Om my toekoms te volg. Oom eendag daar te kom. Waar ek wil wees. (Richie)

Die ding van liefde. Jy moet liefde het. As jy nie liefde het nie, dan sal jy nie by liefde deur kan gaan nie. Want liefde speel eintlik 'n groot rol in 'n mens se lewe. Jy kan alles het in jou lewe, maar as jy nie die liefde het nie, sê die Woord van God, is jy 'nêrens nie. Jy kan als het. Als. Jy kan als, maar as jy nie God se liefde het nie. (Idina)

Jy moet nooit 'n kind verhinder nie of verstoot nie. (Wim)

Soms is daar ook 'n gebrek aan lewensleuses:

Sê net gou vir my, is daar iets in jou lewe wat jy voel as mens dit altyd doen, sal dit met mens goed gaan?

Nee, Tannie.

Is daar nie so iets nie? Wat jy dink, ek moet net hard werk, dan gaan dit met my goed gaan. Of uhm, ek moet net altyd die waarheid praat, dan sal dit met my goed gaan. Of, is daar nie so iets nie?

Nee, Tannie. (Saskia)

4.2.2.3.4 Siening

Hoe Nonnie hierdie lewe is morsig in Dorp. (Letta)

4.2.2.3.5 Assosiasie

Alhoewel assosiasie die individu se perspektief beïnvloed, sal dit meer volledig bespreek word onder Paragraaf 4.2.7 Storievertelling.

4.2.2.3.6 Nuwe perspektief

Die individu groei gedurig en daarom sal hul perspektief ook verander na mate die lewe gebeur en die persoon moet aanpas:

Dis nou wat kwaad kan doen. En kwaad is tog iets wat weggaan nê. Maar hy kan klomp dinge uit mekaar uit skeur voorlat hy oorgaan. Dis wat ek uitgevind het wat kwaad kan doen. As jy maar net wil gehoorsamig wees en ingee as jy die stem hoor wat vir jou kan mooi verduidelik. Want daar is tog 'n stem wat met 'n mens praat. Enige mens hoor daai stem en dan hoor ek party mense sê dis net God se kinders wat daai stem kry. Nee, dit is nie so nie. So het ek dan tot kering gekom. (Letta)

4.2.2.4 Prestasies

Die laaste bydraende element in die deelnemers se opvoeding is **prestasies**:

Die meeste individue word gemotiveer deur prestasies. Prestasie is die beloning vir die individu se harde werk en dryf hom/haar om aan te hou strewe:

4.2.2.4.1 Mylpale behaal

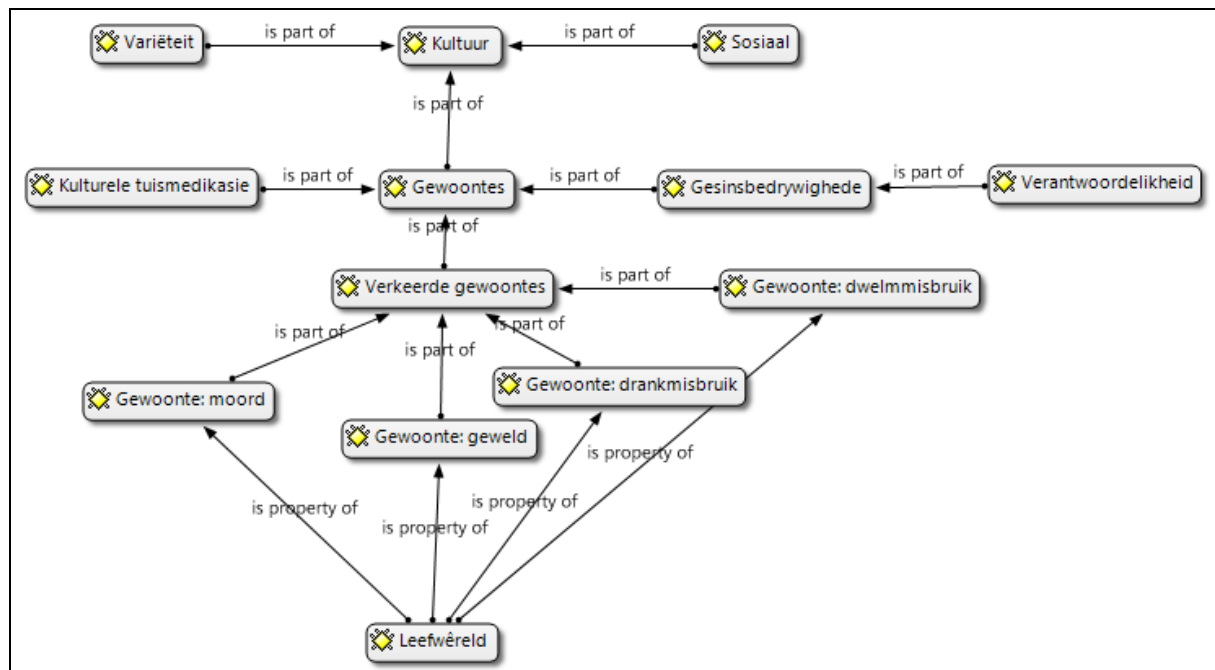
Ek was baie gelukkig gewees toe ek my diploma gekry het. Eerste plek in graad 4, 2013. (Melita)

Ek maak my skoene self vas. My hempknope maak ek self vas. (Wim)

Ek is nou, toe ek 21 jaar maak, toe gaan ek as proefdiaken. (Wim)

4.2.3 Kultuur

Die faktore wat duidelik 'n rol speel en help om die deelnemers se **kultuur** te weerspieël is onder andere (vergelyk Figuur 4.3):



Figuur 4.3: Kultuur

4.2.3.1 Taal (variëteit van Afrikaans)

Alhoewel die taal wat die gemeenskap praat 'n prominente rol speel in hul kultuur, sal die rol van taal in meer besonderhede bespreek word onder Paragraaf 4.4.7 Storievertelling.

4.2.3.2 Gewoontes

Gewoontes skep 'n gevoel van saamhorigheid. Indien dinge op 'n sekere manier gedoen word en almal doen dit daarvolgens, dan voel die individu asof hy/sy behoort. Heelwat van die deelnemers se gewoontes kon uit hul vertellings afgelei word:

En ek bring vir haar met die donkiekar dorp toe en dan kry ek nog my ou lekkertjies en goedjies wat ek maar moet wegsteek hier in die bors. Dis glads stokstyf vasgemaak met 'n band. (Letta)

Ek dink, ek kan nie onthou nie is dit nou maantliks nie, of wat nie, maar dan moet ons kinders nou besems vat, die jakkalsbos gaan pluk, laaaang takke loep afpluk. Die seuns moet vir ons daai takke pluk, nou maak ons daarvan besems. Ag, ons is nie eers groot nie. Ons is maar net so groot. Ons vee lat die stôôf so draai op Krismis gaat ons lekkers kry. Maar nou vir solank elke keer as ons klaar gaan vee het dan kry ons die sakke suiker het mos daai groot bruin klonte in nê. Daai harde klonte. Nou lyk my die klonte word altyd maar bymekaar gemaak vir ons as ons yards kom vee. Nou as ons klaar yards gegee het, dan kry elke kind nou die groot klont bruinsuiker. Nou't ons klaar gebetaal. Nou aan die

einde van die jaar nou kry ons nou daai Krismisoggend as ons nou klaar gesing het, oeee ons maak lat ons se keletjies skoon is as dit Krismiseve is vandag. So gaan ons more loop sing. En ons sing vals ook nog. (Letta)

4.2.3.2.1 *Kulturele tuismedikasie*

Die wyse waarop en middele waarmee hulle siektes behandel, is deel van hul gewoontes en waarskynlik van hul voorsate oorgeneem.¹⁷[Met die navorser se vorige besoek aan die gemeenskap het die navorser 'n vrou ontmoet wat 'n hele tuin aangelê het vir medisinale doeleindes en haar kleinkind kon uitwys vir watter kwaal elke plant gebruik word.] Hierdie inheemse kennis het moontlik behoue gebly in 'n moderne samelewing omdat armoede hulle dwing om aan hierdie kennis vas te hou:

Nee, ek weet van Boots-on.

Okei.

En dan moet jy hulle wat smeer? Aan daai voete?

Dinges ... wat se ...

Tuinolie

Olie?

Dis reg, en dan val dit af.

Ja, dan val dit af. (Josef)

4.2.3.2.2 *Verkeerde gewoontes*

Ongelukkig is daar ook baie slegte gewoontes wat as normaal beskou word en wat die kultuur van die gemeenskap rig en definieer. Sommige erken wel dat dit verkeerd is en probeer ander tot nuwe insigte bring, maar diegene met die insig in slegte gewoontes is in die minderheid en sukkel om ander so te beïnvloed dat hulle anders sien as die normaal. Hier kan die storievertelling groot waarde hê, omdat die luisteraar die pad van vernietiging kan hoor en sien wat die verkeerde gewoontes veroorsaak het, soos deur die verteller beskryf. Hoe meer daarvan vertel, hoe meer sal die waarde van die verkeerde gewoonte besef word:

¹⁷ Alle verwysings na vorige deelnemers word as insetsels geplaas, omdat die navorser voel dit 'n bydrae lewer tot die studie en van die resultate en bevindinge ondersteun.

4.2.3.2.2.1 Moord

Moord maak deel uit van al die deelnemers (jonk en oud) se alledaagse bestaan:

Nou hoekom is jou pa in die tronk?

Uh, hy't uh sy sk... sy skoonma, sy vrou se ma het hy afgebrand. (Richie)

Uh, op 'n tyd het hy my neef doodgesteek. (Richie)

Somtyds is da baie geweld wat plaasvind in die straat. Mense wat mekaar doodmaak. So.

Uhm en het jy dit al gesien?

Ja.

Waar iemand 'n ander een doodmaak?

Ek het nie gesien hoe maak iemand 'n ander een dood nie, maar ek het al gesien hoe gaan iemand dood.

Awh, en was dit vir jou erg?

Ja. (Marcell)

[Een van die navorser se deelnemers was by tye van die navorsing so getraumatiseer, dat hy nie kans gesien het om aan die navorsing deel te neem nie. Hierdie deelnemer is ses jaar oud. Hy het na sy ma gaan soek, omdat sy nie die vorige nag huis toe gekom het nie. Hy het op haar lyk afgekom. Sy is die vorige nag vermoor.]

4.2.3.2.2.2 Geweld

Soos my pa was baie bakleierig met my ma.

Dan het hy vir haar geslaan?

Hy't baie vir haar geslaan.

En dan keer julle, of nie?

Nee, ons sal nog nooit nie, hy slat ons. (Letta)

Uhm, nou hoekom dink jy is daar nie iemand nie?

Want die mense is hie hie in die wêreld onbeskof, Mevrouw.

Rêrig?

Ja, Mevrou.

Wat doen hulle?

Hulle koop vir hulle bier en dan drink hulle en dan is hulle onbeskof. Dan wil hulle net baklei. (Charlie)

Geweld speel so 'n prominente rol in die gemeenskap dat die kinders al op 'n jong ouderdom hierdie voorbeeld van geweld navolg as 'n moontlike oplossing vir probleme:

Wat doen jy as jy stout is? Waaroer kry jy raas?

Oor ek my sustertjie slat. (Fortune)

Hulle slat my.

Hoekom slaan hulle jou?

(Trek haar skouers op.) (Meadow)

En hier, Mevrou, hier wat ek, die's 'n prentjie en wat ve my al die kinders wat by die skool ve my aanhou, aanhou so boelie, Mevrou. (Charlie)

En die herinner my aan mense moet nie baklei nie. Baklei laat jou, laat jou in die aande lê en dink aan haai bakleiery. Die "next" oggend kom die anner mense, die tj... jou tjommies se ouers. Sy't vir jou ma kom sê ons het baklei. (Nicky)

4.2.3.2.2.3 Drankmisbruik

Wanneer mense van daardie geweste praat oor drink, dan verwys hulle eintlik na drankverslawing – die vernietigende gewoonte van alkoholisme en die gewoontes wat daarmee gepaard gaan. Drankmisbruik begin as gevolg van groepsdruk:

Ek ek het nooit gedrink op 'n jong ouderdom het ek nooit gedrink nie. Maar toe ek in die Kaap kom, wetie toe... jy kom op 'n stadium wat jy vriende wil impress met alles. Jy wil jy wil nou net so act soos hulle en jy wil nou net so is soos hulle en so. (Idina)

Individue word daaglik van 'n baie jong ouderdom af met drankmisbruik gekonfronteer. Hierdie konfrontasie versterk die kultuur van drankmisbruik.

Sien nou se kinders rook saam met die ouers, drink saam met die ouers. (Idina)

Kinders het nie noodwendig altyd met drankmisbruik te kampe in hul eie versorgingsmilieu nie, maar kom tog in aanraking daarmee omdat drankmisbruik so algemeen is, heel waarskynlik in die straat waarin hulle bly of nabye omgewing:

Enne uhm, hoekom sou jy die mense van die dronkplekke af wou wegdra?

Want hulle gaan weer baklei, Tannie. (Saskia)

Een deelnemer het getuig dat sy al op veertienjarige ouderdom aan drank verslaaf was:

(Verwys na prentjies van geld en man wat tussen twee wynbottels sit.)

En dan is dit nou, Mevrou, as ek geld het Mevrou, dan wil ek altyd net drank koop. (Rika)

4.2.3.2.2.4 Dwelmmisbruik

Heelwat van die deelnemers het getuig dat hulle al op 'n jong ouderdom in die gewoonte verval het van dwelmmisbruik en dan ook as oplossing om van hul probleme en hartseer weg te kom:

En haai tyd was dit 'n hartseer storie. Want toe't ek begin te drink en ek het gerook. Dagga gerook. Ek het als gedoen net om die hartseer weg te vat, Mevrou. (Rika)

Indien hulle nie self in die gewoonte verval het nie, het hulle wel vriende wat in die slegte gewoonte verval het:

Ek het vriende wat dit, wat dwelms gebruik. (Marcell)

4.2.3.2.3 Leefwêreld

Die **leefwêreld** van die deelnemers bestaan uit baie verkeerde gewoontes. Hierdie verkeerde gewoontes word dikwels beskou as die ontsnappingsroete uit die hopeloosheid van hul leefwêreld waarvan armoede ook 'n hoofbestanddeel is:

En ek verjaar nou die 23ste van die maand.

Ek sien dit. Hmmm dan gaan julle partytjie hou.

Nee, Nonnie ons is so arm ons kan nie partytjie hou nie. (Letta)

Sy's al, sy bly alleen Mevrou. Daar is geen inkomste nie, dis net haar pensioen... (Elinor)

Het hulle klere?

(Skud haar kop.) (Fortune)

Ja, ek het hom klaar gemaak in die dorp, standerd 6. Toe moet ek maar gaan werk. Toe was die inkomste te... toe was daar nie gewees om verder te leer nie. (Wim)

4.2.3.2.4 Gesinsbedryghede

Min van die gesinsbedryghede kom uit die vertellings na vore. 'n Moontlike rede kan wees dat die tradisionele gesinstruktuur nie eintlik bestaan nie en die kinders hoofsaaklik by familie of grootouer(s) grootword.

Ek sê altyd uh, Mevrou, ek praat ook saam baie saam met die jongmense. Dis moeilik. As jy 'n kind het jou kind moet by jou groot maak. Want later van tyd gaan daar probleme kom. Want dan het jy en jou kinders nie daai band, daai ma-band nie. Daai ma liefde nie. Want dan gaan jy en jou kinders mekaar nooit verstaan nie. Want dis daai kind wil net uitdruk, vernaam die oudste een. Hy wil net hy wil net, want hy raak nou by die ouma groot. Dan sien sê jou kind mos, ma jy's nie sy ma nie. Jy't nooit tyd vir hom gehad nie en al daai klomp dinge. Enne dan voel dit daar's botsing tussen sy en haar oudste seun. Hulle wil net vashaak. (Idina)

Dit is my familie wat teen die tafel sit. (Gwendoline)

4.2.3.2.4.1 Verantwoordelikheid

Die deelnemers van alle ouderdomme het bepaalde verantwoordelikhede in gesinsverband. Die jonger deelnemers sien dit egter so as 'n vanselfsprekend dat hulle dit nie herken as verantwoordelikheid nie.

Sê vir my Saskia, het jy takies daar by die huis? Werkies wat jy moet doen?

Nee, Tannie.

Hoef jy niks te doen nie?

Nee, Tannie.

Hoef jy nie eers uhm, die skottelgoed te help was nie?

Ek help, Tannie.

Help jy?

(Knik.)

Waarmee help jy nog in die huis?

Die huis skoonmaak en die huis uitvee. (Saskia)

Van die algemene takies wat die deelnemers as deel van hul verantwoordelikhede genoem het, is kinders oppas, diere kosgee, algemene huishouding soos huis skoonmaak, skottelgoed was en om die erf skoon te hou.

Ek het my ma se kinders opgepas. (Letta)

As ek yt die skool yt kom, dan doen ek my huiswerk, as ek dit klaar gedoen het, dan speel ek bok-in-die-kraal, as ons klaar, dan gee, gee my broer die honne kos en dan loep djag ons. (Charlie)

En het jy takies we... werkies daar by die huis?

Ja, Mevrou.

Wat doen jy?

Soos koskook, huisskoonmaak. (Elinor)

Goed, en sê vir my het jy takies wat jy by die huis moet verrig.

Ja, somtyds die iets die jaart skoonmaak. (Marcell)

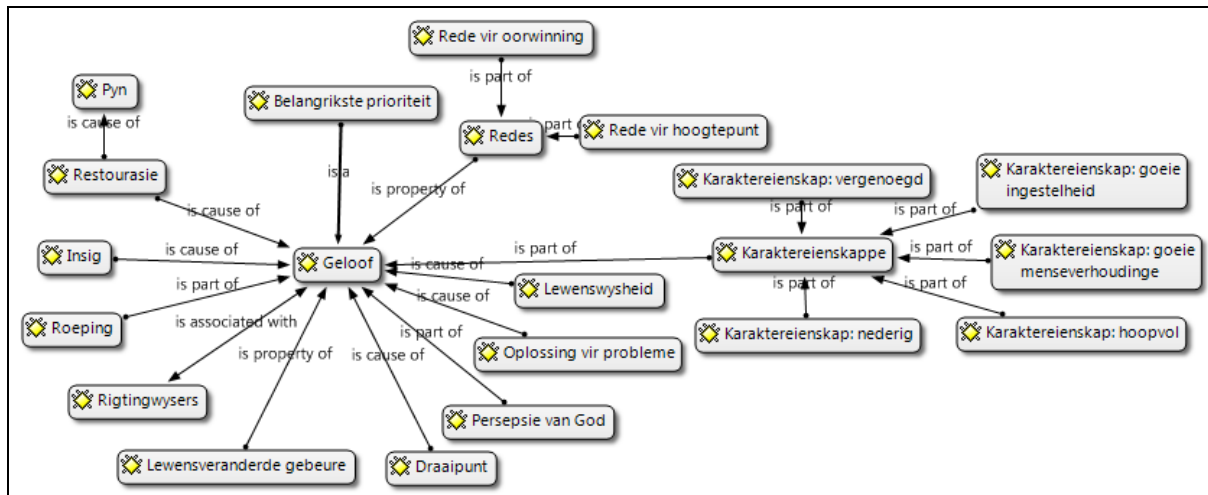
In die aande help ek vir Zet om skollegoed (skottelgoed) te was, ek en Pinkie. (Meadow)

4.2.3.3 Sosiaal

Die sosiale bedrywighede word in besonderhede bespreek onder Paragraaf 4.2.5 Sosiaal.

4.2.4 Geloof

Geloof speel 'n prominente rol in die deelnemers se identiteit, soos afgelei uit die deelnemers se storievertellings (vergelyk Figuur 4.4):



Figuur 4.4: Geloof

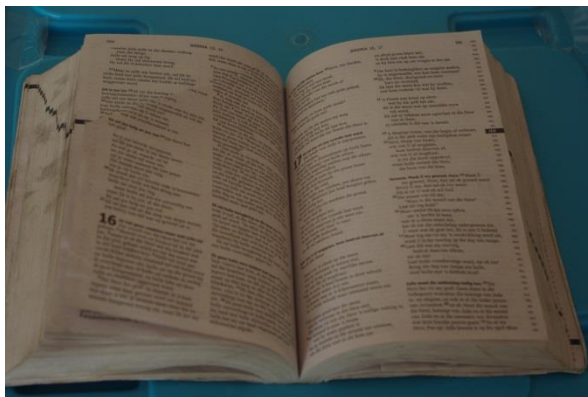
Wie se prinses is jy?

Die Here. (Fortune)

Hoekom het jy die son afgeneem? Waaraan herinner dit jou?

Aan die Here. (Fortune)

(Verwys na foto van oop Bybel.)



Hie's die Woord.

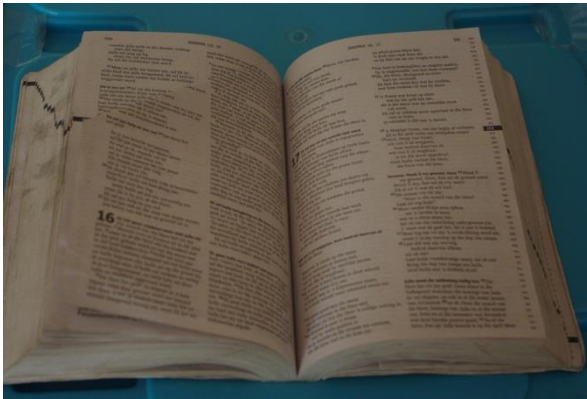
Ja.

En die Woord lewe mos.

Ja.

Want die Woord was in die begint. En dis tot die einde. Hy's die blink môre ster. (Verwys na sterretjie en na lig.) En Hy's die lig van my lewe. (Idina)

(Verwys na foto van oop Bybel.)



Ek glo aan die Woord van God. (Melita)

(Verwys na foto van blou lug.)



Ek glo aan Jesus wat hemel en aarde geskep het. (Melita)

(Verwys na foto van oog.)



Ek glo vir Liewe Jesus.

Wat doen Hy?

Hy kyk na my. (Meadow)

(Verwys na foto van Bybel.)



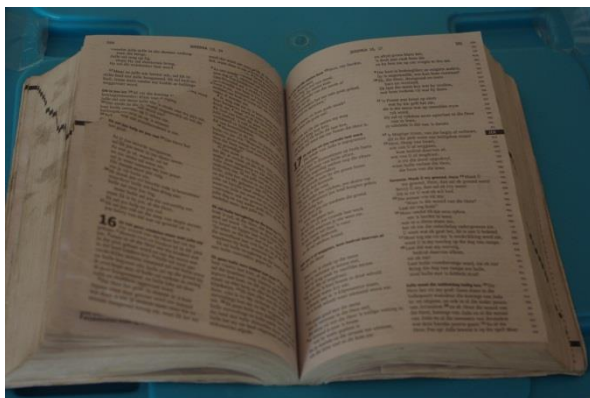
En die Bybel herinner my om elke, elke aand en elke oggend die Bybel te lees voordat ek iets anders doen en elke Sondag kerk toe te gaan. (Nicky)

(Verwys na foto van Bybel.)



Ek glo aan Jesus. Ek glo aan die Bybel. (Saskia)

(Verwys na die foto van die oop Bybel.)



Die is die Woord van die Here wat gelees word.

(Verwys na visstokversiering.)



Hier maak jy vissers van mense. (Wim)

Die volgende aspekte, wat 'n rol speel in die deelnemers se geloof, het uit die storievertellings na vore gekom:

4.2.4.1 Belangrikste prioriteit

Sommige deelnemers sien hul geloof as hulle belangrikste prioriteit:

En wat is vir jou, van hierdie hele prent, wat is vir jou jou "favourite"? Jou ... gunsteling?

My Bybelprogram is vir my die beste, Juffrou.

Oukei. Hoekom, Wim?

Want ek stel meer belang in die Bybel. Want ek lees dit gedurig.

Hoekom doen jy dit?

Juffrou, omdat ek so baie glo in die Vader. (Wim)

4.2.4.2 Restourasie

Van die deelnemers sien hoe hul geloof hulle gehelp het om dit wat verkeerd gegaan het in hul lewe weer te restoureer:

Toe los ek die drank, toe los ek die drank, toe los ek die drank. Toe kom ek huis toe, toe ontmoet ons weer mekaar. Toe ontmoet ons weer mekaar en die kerksuster wat ek gelaat weet het ek ga mense kry, sy't elke dag kom sy na my toe. Sy sê: jy het nou nie 'n ander man daar anderkant gehet nie – die Here het julle mos bymekaar gebring. Die Here het jou weer teruggestuur na hiernatoe waar Hy jou mos vas gegee het en reg gegee het om te trou. Toe sê sy: jy vat tog net jou man asseblief. (Letta)

Ek het vandag die gelukkigste lewe is ooit tevore in my lewe. My kinders was hulle het gehuil van blydschap toe hulle sien ons is weer bymekaar. (Letta)

Want, Juffrou, die Here het 'n wonderwerk in my lewe gedoen. Hy't my besluit. Ek het 'n besluit geneem. Ek gaan nie so, ek is nie so gebore nie, so ek gaan aangaan met my lewe. (Wim)

En hier sit ek vandag, 'n lewendige getuienis. Ek loop, ek werk en doen alles. Die Here het my aangeraak. (Idina)

God het my nog deurgedra deur al die goete. En ek sien dat ek het nog nooit swak geword nie. Van ek het 'n klomp mense rondom my, 'n kerk vol mense. Ek het nie familie gehet nie. Ek het nie ouers gehet nie, maar God gee vir my 'n klomp mense. My maens, paens, 'n hele paar, 'n kerk vol wat omgee vir my en ek gee om vir hulle. En hulle verstaan aan my. (Richie)

(Verwys na foto van draad.)



Om te begint is dat, by die draad, dat soms lyk jou probleme baie groot. Of soms lyk dit of jy nie bo-oor jou probleme kom nie, maar jy moet altyd onthou dat God is, God is in staat om jou probleem op te los. Soveel keer dat gee ons moed op en soveel keer hou ons op, maar om te, om... dat jy net weet God kan jou probleem oplos. (Marcell)

(Verwys na foto van dryfhout.)



En verlore was ek in hierdie wêreld.

(Verwys na foto van seuntjie en lammetjie.)



Kom Christus en Hy tel my op soos 'n verlore skaap. (Ancel)

4.2.4.2.1 Pyn

Geloof speel veral 'n belangrike rol om die deelnemers te help om hul pyn te hanteer en daarvan genees te word:

Toe kom dit so lat my Ouma nou dorp toe kom, sy gaan nou oumens-pay pay. En ek het nie eers geweet my ma en pa is my ma en pa nie... Sy gaan nou in die dorp kom bly, want sy kan nie tussen kinders bly as sy oumens-pay kry nie. En ek kan ook nie saam met haar

kom bly nie, ek moet nou daar bly. Dit was 'n groot skok daai vir my gewees, ek kan dit nou nog nie vergeet nie. (Letta)

Ek het eintlik nie my ma geken nie. Ek het haar nog nooit gesien ôk nie. Ek het van kleins af by my ouma grootgeraak. (Richie)

Ek weet net wat ek onthou, dat ons was by die huis op 'n aand. Toe bel hulle my ouma. En my ouma het geantwoord en die pastoor was ook hasô. Pastor July. En toe my ouma antwoord, en toe praat die man eerste. En toe gee hy vir haar die foon en ek weet net my ouma het in trane uitgebars. En toe toe sê die ouma vir ons dat die man was sy gehedit, het haar vermoor. (Richie)

En ek het, want my ma en my pa is oorlede. Hulle is vermoor ook. Toe't die welsyn my gekry. Op in die ashoop. (Gielliam)

(Verwys na figuur met sy kop toegetrek met sy baadjie.)



Ek sien tweedens is dat hier waar die man koponderstebo sit. Ek sien dat hom hart is baie seer. Somtyds voel hy baie neergedruk. En somtyds dan voel hy minderwaardig. Ek sien, moet in jouself glo. God ken die pyn. Dan is jou hart baie seer, dan voel dit soos 'n mes wat deur jou hart gesteeek is. Somtyds gee die mense jou slegte woorde. Somtyds minderwaardig die mense jou. Somtyds kyk die mense neer op jou. Jy moet, maar jy moet altyd glo dat God is aan jou kant. God jou jou krag om weer op te kan staan. (Marcell)

4.2.4.3 Insig

Van die deelnemers het insig in die probleem met ouerskap. Die deelnemers erken dat daar 'n leemte bestaan tussen die biologiese ouers en hul kinders as gevolg van die feit dat die kinders nie by die biologiese ouers grootword nie. Hierdie emosionele gaping tussen die kinders en hul biologiese ouers veroorsaak ook dissiplinêre probleme. Hierdie probleem kan daaraan te wyte

wees dat die grootouers, by wie die kinders die meeste van die tyd grootword, nie meer die stamina het om dissipline konsekwent toe te pas nie of omdat die generasiegaping tussen die grootouers en die kinders te groot is en die twee partye nie mekaar se leefwêreld en die probleme waarmee hulle gekonfronteer word verstaan nie. Die kinders raak ook opstandig en gebruik hierdie leemte tot hul voordeel en redeneer dat niemand eintlik hul gesagsfiguur is nie, want die grootouers is nie hul ouers nie en hul ouers het hulle verstoot of het nie tyd vir hulle nie en daarom hoef hulle nie aan enige van die twee partye gehoorsaam te wees nie.

En nou sien ek is amper hulle kry nie daai kontak nie. Ek sê altyd uh, Mevrou, ek praat ook saam baie saam met die jongmense. Dis moeilik. As jy 'n kind het jou kind moet by jou groot maak. Want later van tyd gaan daar probleme kom. Want dan het jy en jou kinders nie daai band, daai ma-band nie. Daai ma liefde nie. Want dan gaan jy en jou kinders mekaar nooit verstaan nie. Want dis daai kind wil net uitdruk, vernaam die oudste een. Hy wil net, hy wil net, want hy raak nou by die ouma groot. Dan sien sê jou kind mos, ma jy's nie sy ma nie. Jy't nooit tyd vir hom gehad nie en al daai klomp dinge. Enne dan voel dit daar's botsing tussen sy en haar oudste seun. (Idina)

Die deelnemers het insig in die feit dat hulle oningelig was/is. Daar is 'n gebrek aan opvoeding en 'n voorbeeld wat hulle kan navolg:

En ek dink ook van my jongsdae, kinderdag op na nou toe, dan dink ek meester (die meeste) as ek maar net geweet het. As ek maar net geweet het. Dan sou dit seker baie anderster gewees het. Dan was ek nie in die baie, in die uh, in die dingese wat ek gewees het, die messtekery en daai ding die waa waa waa outjie my so gestee het. As ek maar net geweet het. (Idina)

Die deelnemers toon ook insig in watter rol straf speel en dat straf nie net as negatief beskou moet word nie, maar ook as positief. Dat jou daad en die gepaardgaande straf insig bring en sodoende verhoed dat die individu die destruktiewe pad stap:

Weet, Juffrou, eintlik uh, ek dink ôk is... Hy moes eintlik tronk toe gaan. Because why, hy ... As hy by die huis gewees het toe't hy die ding gedoen het, toe't hulle hom mos nou nie gestraf nie. Toe was hy by die huis. Nou by die huis het hy al die vergeerde dinge gedoen. Hy't gesteel van mense. Hy't mense gerob en so aan. Nou ek het gedink, dat as hy vir eers tronk toe gegaan het, sou dit vir hom, vir hom goed gewees het, want hy kan nie saam met sy gewete saamleef nie. Dat hy sy eie neef, sy eie broer, doodgestee het nie. En hy't gesê, hy't altyd vir ons gesê, dat hy kan nie slaap in die nagte nie. As hy daaraan dink nie. Hy kan niks slaap nie. (Richie)

Die deelnemers toon voorts insig in die feit dat hul omstandighede nie opbouend en goed is nie en dat hulle alle moontlike geleenthede moet aangryp om daaruit te kom om hul volle potensiaal te bereik:

Ter alle tye (verwys na horlosie.). En hierdie is net lat die tyd loop. Die tyd staan nie stil nie. Daarom moet jy uit jou omstandighede uitkom. Sodat jy kan verlig word. (Richie)



Uit die insig wat die deelnemers getoon het, het sommige die vermoë ontwikkel om te kan onderskei tussen wie hulle regtig is - hul goeie eienskappe, en om in die goed binne hulleself te glo en hierdie potensiaal te ontgin in plaas daarvan om klem te lê op die negatiewe wat hulle vashou en verhoed dat hulle hul volle potensiaal bereik:

Dink jy nie dit sou goed wees, as 'n mens nou dink oor hierdie prentjie byvoorbeeld, waar jy gesê het jy wou altyd, as jy geld gehad het, wou jy gedrink het. Dis mos nie wie jy is nie?

Nee, Mevrouw. (Rika)

Hoekom dink jy dis die waarheid?

Want dis my eie lewe. En ek het dit ervaar. (Ancel)

4.2.4.4 Roeping

Uit die deelnemers se geloofsoortuigings begin hulle vrae vra oor die doel van hul bestaan en ondersoek dan hul roeping in die gemeenskap. Die lesse wat hulle geleer het en die oortuiging wat uit hul ervaring en lesse voortgespruit het, bring mee dat hulle 'n bydrae wil lewer in die

gemeenskap om ander te bemagtig, omdat hulle wil verhoed dat ander dieselfde foute maak. Wat die deelnemers as hul roeping beskou, hou gewoonlik verband met aspekte wat as vanselfsprekend as 'n kenmerk van ouerskap beskou word, naamlik opvoeding en versorging, maar omdat ouerskap nie eintlik bestaan soos tradisioneel in gesonde gemeenskappe manifesteer nie, is opvoeding en versorging nie 'n gegewe in hierdie gemeenskap nie en daarom 'n leemte waaraan aandag beslis gegee moet word:

En ek het nou die aand in die diens, sê ek Woensdagaand, sê ek my begeerte is jongmense. Ek wil nog sit en gesels met die jongmense. En praat met die jongmense. Dan wil ek vertel wat het dit, ek sê ek kom vir, ons kom van al hierdie dinge af. Ek sê ons kom van alles af. Soos julle dit nou sal dink. Ons ken van vry. Ons ken alles. Ons ken drink. Ons ken sigarette. Ons ken al hierie snaakste dinge, ken ons wat julle in lewe. Maar die Here gaan 'n tyd maak lat ek saam met hulle gesels. (Idina)

Jy moet nooit 'n kind verhinder nie of verstoot nie.

Ja.

Nou verstoot jy die Here.

Uhm. Uhm. Dink jy dis jou roeping?

Juffrou, ek voel so.

Ja.

Vandag voel dit nou regtig so.

Goed. Hoe laat dit jou voel?

Dit laat my voel my binneste, laat my meer opgewek raak. (Wim)

My droom is dat ek wil "nursing swot" en ek wil 'n graad bekom. (Ancel)

Om verder te gaan studeer. Iets te word. So my hoogte... my uitdaging is om 'n onderwyser te wees. (Elinor)

4.2.4.5 Rigtingwysers

In sommige van die deelnemers se lewens was daar wel geloofsbeginsels geïnvesteer wat as rigtingwysers gedien het toe die waarlik donker dae gekom het en hulle nie meer oplossings vir hul probleme gehad het nie. Hieronder getuig Letta van iemand wat vir haar soos 'n pa gepreek

het en wat vir haar rigting wou wys, alhoewel sy dit nie in daardie spesifieke seisoen van haar lewe verwelkom het nie:

Nee, daa was 'n ander oupa sy naam was oubaas B (Engels uitgespreek) Danie. Nou die oupa is lief vir ons ander plekke se se se mense wat daar kom nê. Hy's nou 'n groot kêrel nê. Hy's onse tjommie hy't saam met ons geloop en drink. Hy kan met ons prate praat, die ousman met ons. Ek het altyd gedink: Ai die oupa hou ôk ve hom 'n mens se pa. Ons willie mee drink ha wa hy issie. Oee die oupa praat die oupa praat. (Letta)

4.2.4.6 Lewensveranderde gebeure

Verskeie van die meer volwasse deelnemers getuig van gebeure wat hul lewens verander het, meestal omdat die gebeure van so 'n traumatiese aard was dat hulle nie kon terugkeer na hul lewens wat hulle voor die gebeure geken het nie:

Enne my een been breek. Die been breek toe. Dit het drie maande gevat. Is goed my been breek. Toe ek my was, my gesigwater gaan uitgooi. Ek bly ôk by anner mense, ek bly nie da waar ek werk. Net uitgaan en om gaan oor die sirkel en dan gaat ek oor die grootpad dan is ek by my werk. Ek gaat gooi my water yt. Die oggend gat gooi ek my water yt. Daas altyd nat ôk ha by daai tap en ek trap met die been en die been gly yt en die been swik onder my in en hy breek net hier af. En ek lat die kinders gou voorlat die ambulans die mense bel die ambulans ôk lat die kinders vir die juffrou ga sê my been het gebreek. Voor die ambulans hier is hier is die juffrou en ha skoonseun en ha dogter. Wat het jy gemaak? Die mense wys vir haar, waar't ek gegly met die bad. (Letta)

Hy't die arm oor die belt oor die pully geruk. Toe slat hy die arm op drie plekke af. Die laaste plek moes hulle maar heeltemal verwyder het. Maar uh kyk hulle wou gehad het dat hulle bo afsit, maar toe sê die dokters nee, dis onmoontlik. Dit moet op 'n ander plek. Dit kan nou maar net gips. En toe't ek omtrent drie maande in die Baai se hospitaal gelê. En teruggegaan. Teruggekom toe gaan ek Kaap toe, Groote Schuur. Daar't ek gaan, die eerste arm gekry. Toe moes ek weer aanleer om te skryf met die linkerhand. Ek was regs gewees. (Wim)

By die huis toet ek nou besluit ek kom nou huis toe, toe is ek so uh sê nou maar op die ouderdom van agt en twintig, sewe en twintig. Enne daai jaar was eintlik 'n hartseer jaar. Ek weet nie is dit God se bestier dat ek huis toe gekom het of wat nie. En daai dag steek,... ek het met 'n outjie uitgegaan en ek wetie was hy jaloers en hy steek my sewentien hou. (Idina)

4.2.4.7 Draaipunt

Die oplossings vir probleme wat die deelnemers in hul lewens gebruik het voor die lewensveranderde gebeure wou nie meer werk nie en dan keer die meeste terug na die geloofspad. Alhoewel die lewensveranderde gebeure in die deelnemers se lewens op 'n betreklik jong ouderdom plaasvind, en hulle daarna die geloofspad kies, is hierdie keuse standhoudend, want hulle kon daarin volhard as oplossing – hierdie deelnemers wat getuig dat hulle die geloofspad gekies het, loop nog steeds daarop. Nadat hulle hul lewens daarvolgens ingerig en verander het, het geloof werklike verandering in hul omstandighede tot gevolg gehad:

Ek kan mos nou nie meer vir my rookgoed kry of my eie sigaret vas nie. En toe't ek nou hier kom, toe laat ek vir hulle die twak pil vas en zolle maak. En so het dit aangegaan. Enne, Annemarie, sy's hier in Dorp, baie ken haar. Sy't haar eie bediening. En sy stuur manne uit plaas toe. En daai manne kom preek die evangelie van die Here. En ek kom tot inkeer. (Idina)

Kyk, toe ek nou by my auntie kom bly, toe begin ek, ons nou kerk loop. En of haar bediening, dat almal is lief vir jou, dat en hie en hie leier van die kerk is sss, gee jou altyd moed om aan te gaan. En sy vertel jou dat dat daar's 'n God wat lewe en Hy ken jou probleme. Hy weet hoekom moet Hy jou deur hierdie stryd gevat, want daar's 'n getuie wat jy moet aan die wêreld gee. (Richie)

Juffrou, die dag toe ek besluit om die Here aan te neem in my lewe. (Wim)

4.2.4.8 Oplossing vir probleme

Die deelnemers getuig self dat geloof die oplossing vir hul probleme is:

Baie mense gaan deur dieselfde probleme. Dan gebruik hulle drugs om van die goed ontslae te raak. En die dwelmsmisbruik is nie die oplossing van jou probleme nie. Maar net God is jou oplossing. Want Hy's die kenner van jou hart en die toetser van jou niere. (Richie)

Die deelnemers kan selfs hierdie wyse van probleemoplossing op 'n simboliese en metaforiese wyse in hul storievertellings inkorporeer.

(Verwys na foto van persoon wat in hoek sit op swart, wit en rooi gemonteer.)



Uhhhh, in die begin is dit, kyk hie sit in 'n hoek in.

Uhm.

En die swart beteken dat jou lewe was donker. Maar toe God in jou lewe in kom, en Hy was jou met Sy bloed (verwys na rooi agtergrond.), toe was Hy jou witter as sneeu (verwys na wit agtergrond). (Richie)

4.2.4.9 Lewenswysheid

Die lewenswysheide waarvolgens die deelnemers hul lewens rig, omdat hulle dit self ervaar het, is 'n verdere uitvloeisel van hul geloof:

As jy maar net wil gehoorsamig wees en ingee as jy die stem hoor wat vir jou kan mooi verduidelik. Want daar is tog 'n stem wat met 'n mens praat. Enige mens hoor daai stem en dan hoor ek party mense sê dis net God se kinders wat daai stem kry. Nee, dit is nie so nie. So het ek dan tot kering gekom. (Letta)

Die lewe is kort, my jeugleeraar sê altyd die lewe is soos wind, jy's nou die persoon, netnou is jy weg. (Marcell)

4.2.4.10 Persepsie van God

Die deelnemers het elkeen 'n unieke persepsie van God, wat moontlik voortvloei uit hul ervaring van Hom of wat ander vir hulle verduidelik wat hul ervaring is. Om hierdie verskillende persepsies wat die deelnemers van God het, te verduidelik, word daar na Saskia en Letta se persepsies gekyk:

Saskia se persepsie van God is dat Jesus alles sien wat sy doen en boek hou daarvan.

Wat sê hulle van Jesus?

Hy kyk als wat ons doen.

Uhm

En wat ons ongeskik is. Hy kyk hoe skryf jy in die lewe in die boek. (Saskia)

Letta het getuig dat sy kwaad was vir almal, vir haar omstandighede en vir God. Hierdie gevoel van ongelukkigheid het haar hart hard gemaak, maar toe kom die Here en verander haar hart. Hy kom verander met ander woorde dit wat sy gedink het onmoontlik is om te verander:

En die Vader weet... die Here maak 'n donker harde harde hart, maak die Here sag. (Letta)

4.2.4.11 Karaktereienskappe

Karaktereienskappe is in paragraaf 4.2.1 bespreek. Sommige van die deelnemers (naamlik Wim, Idina, Marcell, Melita, Richie) was baie ernstig oor hul geloof in hul vertellings en het die feit dat hulle aan Jesus Christus behoort, beskou as hulle redding en daarom kan die volgende karaktereienskappe van hierdie deelnemers beskou word as 'n uitvloeisel van die deelnemers se geloof:

4.2.4.11.1 Hoopvol

En toe't ek dink daar gaan nie 'n uitweg kom vir my nie of 'n lig oopgaan nie, toe's dit liefde wat plek vat. (Idina)

4.2.4.11.2 Goeie menseverhoudinge

Baas Johan se vrou het hulle gesê is 'n baie ongeskikte vrou. Oee daai vrou die en daai. Ek sê altyd deur: Weet julle ek kan nie verstaan nie. Het julle gepraat met mense? Idina, dis die en daai, maar ons twee het reggekom. En da't ek die die en da't ek dit oorgekom. (Idina)

4.2.4.11.3 Vergenoegdheid

Juffrou ek het, ek is tevrede maar om elke dag te wil doen met die witmense se plekke. Ek wil nou nie so sit nie, want ek het uitgevind as ek, as ek so sit, dan gaan ek gouer agteruit. En ek is té gewoond aan werk, Juffrou. (Wim)

4.2.4.11.4 Goeie ingesteldheid

Ek wil 'n verskil maak in die plek. Ek sê ek het al gebegin. Enne toe honkit op en ek sê vir hulle as God gepraat het en Hy het iets gesê, die Here staan op Sy woord, en Hy draai nie weer terug nie. En ek sê ve hulle, ek sê ve hulle nou uh nou dien dit dien nou met my eerste pay gaan ek dit begin maak. Enne ek sit al my geloof in die Here. Gaat ek 'n pot sop maak en 'n skottel vetkoeke en julle gaan hier in die jaart staan en julle gaan vir die kinders gee. En die Here gaan voorsien, sê ek. Ek weet. (Idina)

Dink jy mens kan dit doen?

Ja. As jy net positief bly. (Marcell)

Hoekom wil jy 'n dokter word?

Uhm, om mense gesond te kan maak en om die gemeenskap te kan help. (Melita)

Om terug te kom. Ek sien dat die werkskepping is baie swak hier in hierdie plek. Om terug te kom en mense te kom help. Kyk, ek sien dat hier's mense in Dorp wat hulle het goeie kwalifikasies gehet, maar hulle is nog steeds hier in Dorp. Staan op hoeke. Soek vir werk, dan moet hulle weer so huis toe gaan. Sonder niks op die tafel vir die aand nie. Dis waarom ek ek sien dat ek wil in met die siviele "engineering" gaan om terug te kom om mense te kom haal hiersô en 'n span te bou sodat ons kan saamwerk. (Richie)

Sê vir my die die toestand in die dorp van die armoede en die die die geweldige drank- en dwelmmisbruik, het dit 'n invloed op jou?

Verskriklik, Juffrou. Verskriklik. Ons ons het elke tweede Wo-e-nsdag... Ag ja, elke tweede week se Woensdag, dan kom ons saam met 'n paar blankes bymekaar hier in die klein saaltjie. By die kerksaaltjie vir 'n bidsessie. Ons maar net, die opkoms is maar baie swak. (Wim)

Is baie lekker om boek te lees. Om nuwe dinge te leer. Ook om dinge beter te verstaan. (Marcell)

Ek hou daarvan om te deel met my maats. Ek hou nie van alleen eet nie. (Melita)

4.2.4.11.5 Nederigheid

Enne ek is baie nederig van hart. (Ancel)

4.2.4.12 Redes

Die deelnemers het verskeie redes aangevoer vir hul oorwinnings en vir die hoogtepunte in hul lewensverhale.

4.2.4.12.1 Vir oorwinning

Idina getuig dat Jesus haar ondanks 'n lewe wat op dood gedui het, nuwe lewe gee wat betekenis in haar bestaan bring. Sy kon dit metafories uitbeeld in haar storievertelling:

(Verwys na foto van groen plantjie tussen gryse klippe.)



Toe laat DJesus ek deurbreek soos 'n blom tussen die rotse. En ek, daai beur deur tussen die rotse. Maak Hy hierdie boompie in my lewe oop. (Idina)

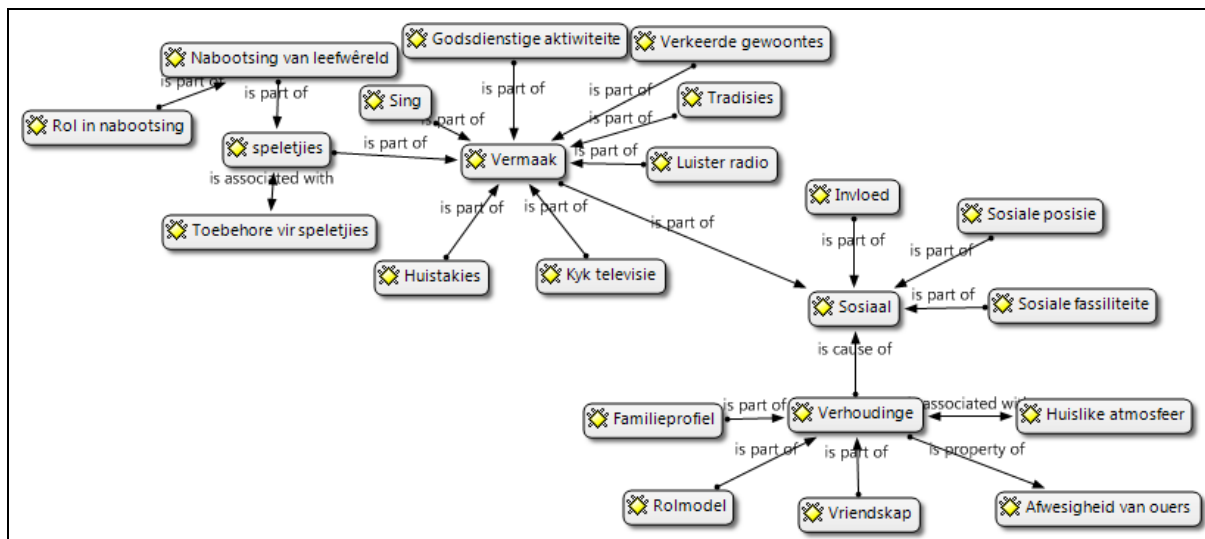
4.2.4.12.2 Vir hoogtepunt

Richie het byvoorbeeld sy hele ondersteuningstruktuur verloor, maar getuig dat dit God is wat hom kon laat aangaan, omdat Hy die bron was wat aan hom nie net 'n ondersteuningstruktuur terug gegee het nie, maar dit versterk het.

God het my nog deurgedra deur al die goete. En ek sien dat ek het nog nooit swak geword nie. Van ek het 'n klomp mense rondom my, 'n kerk vol mense. Ek het nie familie gehet nie. Ek het nie ouers gehet nie, maar God gee vir my 'n klomp mense. My maens, paens, 'n hele paar, 'n kerk vol wat omgee vir my en ek gee om vir hulle. En hulle verstaan aan my. (Richie)

4.2.5 Sosiaal

Die **sosiale** aspek van die deelnemers kan hoofsaaklik verdeel word in: vermaak, verhoudinge, sosiale invloed, sosiale fasiliteite en sosiale posisie (vergelyk Figuur 4.5):



Figuur 4.5: Sosiaal

4.2.5.1 Vermaak

Die **radio** speel 'n belangrike rol in die deelnemers se lewens. Die radio is onder andere 'n medium waarmee hulle hul ledige ure vul:

Ons het nou die een dag gehoor oor die draadloos... (Letta)

Hulle **sing** ook graag:

Ek kan altyd nog onthou... op... my ma het altyd ve ons gesing, wat?

*Heilige dag. Heilige nag. Heilige dag so...**Stille nag, heilige nag.** Ja. Daai't my ma elke Krismis eve oggend, nee Krismisoggende hier, dan maak my ma ve ons so wakker. Nou bid my ma die Onse Vader. Daai ontdou ek. Vir Onse Vader. Ons het nie lekker grootgeraak nie. (Letta)*

Ons gaan heel aand aan. Ons sing van die tyd af tot more oggend.

Oukei.

Verskillende orga... verskillende plekke.

So dis julle... werk?

Dis hoe ons samewerking gee.

Julle sing?

Ja.

Die hele tyd?

Die hele tyd. (Wim)

Hulle **kyk** soms **televisie**.

En sê vir my nou, wat doen jy om jou dae om te kry? Wat doen jy?

Ek sit maar by die huis. Kyk TV, Mevrou. (Elinor)

Die beoefening van hul **tradisies** dra by tot hul vermaak.

Nou aan die einde van die jaar nou kry ons nou daai Krismisoggend as ons nou klaar gesing het, oeee ons maak lat ons se keletjies skoon is as dit Krismiseve is vandag.

Oe en ons sing en ons sing ons sing. (Lag.) Nou kom die baas, nou vat die baas die lekkers, nê. Nou loooooop hy met dit so, dan goooooi hy dit so oor ons. Hoeeeee dan tel ons op ons tel op ons tel op. As ons klaaaaaar opgetel het, dan kom die baas weer diekant om dan gooi hy weer die toe. Na Krismis dan gaan tel ons nog lekkers op.

Sjoe.

Dan tel ons nog lekkers op. Dan drink die grootmense nou daar en ons kry onse parceltjies elke 'n kind 'n pakkie. As daar vreemde kinders is, hulle kry ook en daa gaat ons na die stryde toe. (Letta)

Die deelnemers voer ook graag **huistakies** uit om hul tyd te verwyl.

Wat doen jy?

Soos koskook, huisskoonmaak. (Elinor)

Godsdienstige aktiwiteite speel 'n belangrike rol in hul vermaaklikheidswêreld.

Nee, ons ons is die broedersband.

O.

Ons is 'n organisasie.

Nou wat is die broedersband?

Onse drag is blou baadjies met die vaal skoolbroek en die wit hemp. Blou das.

En wat maak julle?

Ons gaan heel aand aan. Ons sing van die tyd af tot moreoggend.

Oukei.

Verskillende orga... verskillende plekke.

So dis julle... werk?

Dis hoe ons samewerking gee.

Julle sing?

Ja.

Die hele tyd?

Die hele tyd. (Wim)

Meeste van die deelnemers verwys na **verkeerde gewoontes** waartoe hulle hulle wend (of waartoe ander hulle wend) omdat dit hulle oënskynlik vermaak.

Ek het gedrink. Ek het gedrink. Ek het gedrink. En ek het drie biere drink ek. Ek het uhhhh Rothmans gerook. Drink een bier, dan drink ek die tweede bier, dan light ek vir my 'n sigarette dan weet ek ek gaan nou lekker dronk is as ek klaar is. Daai anner een sal ek nou drink en netnou weer en netnou weer. Ek hou nou net die vlammetjie aan die brand met daai anner een, want die vuur brand nou. (Letta)

Ek ek het nooit gedrink op 'n jong ouderdom het ek nooit gedrink nie. Maar toe ek in die Kaap kom, wetie toe... jy kom op 'n stadium wat jy vriende wil impress met alles. Jy wil jy wil nou net so act soos hulle en jy wil nou net so is soos hulle en so. (Idina)

(Verwys na prentjies van geld en man wat tussen twee wynbottels sit.)

En dan is dit nou, Mevrou, as ek geld het Mevrou, dan wil ek altyd net drank koop.

Hoekom is dit vir jou swaar?

Die mense is dronk, Mevrou.

Is dit oor die mense so dronk is?

Ja, Mevrou.

Jy hou nie van die dronk mense nie?

Nee, Mevrou.

Is die dronk mense al om julle, elke dag?

Ja.

Of net naweke?

Net op 'n Vrydag en 'n Saterdag en op 'n Dinsdag.

Op 'n Dinsdag ôk?

Ja, Mevrou.

Nou hoekom drink hulle op 'n Dinsdag?

Want hulle, hulle pay op 'n Dinsdag. (Charlie)

Enne uhm, hoekom sou jy die mense van die dronkplekke af wou wegdra?

Want hulle gaan weer baklei, Tannie.

En jy hou nie van 'n bakleiery nie?

Nee. (Skud haar kop.) (Saskia)

Die deelnemers het 'n aanduiding gegee van die **speletjies** wat hulle graag speel of wat hulle gespeel het toe hulle jonger was (in die geval van die ouer deelnemers).

En, en (snuif) en drie-blikkies. (Charlie)

Ons speel bok-in-die-kraal, en skelulu. (Meadow)

Speel ons wegkruiper. (Meadow)

Djagentjies. (Meadow)

En ons, dan speel ons ... ve bok-in-die-kraal. (Nicky)

Ons speel somtyds wol of tou. (Nicky)

Uhm. Ons speel somtyds ook tjoekie. (Nicky)

Ons speel skool, pobbeguis. (Saskia)

Drie-blik. Rugby het ek gespeel. (Wim)

Ek het draadkar gespeel...

Het julle julle eie draadkarre gemaak?

My neef het vir my gemaak.

Ooo.

Enne, ek het draadkar gespeel, klipklippie...

Hoe speel 'n mens klipklippie?

En kettie. Kettie skiet was nou net, was nou net ve kettie skiet. (Letta)

Soms speel die deelnemers speletjies wat 'n **nabootsing is van hul leefwêreld**:

En as julle pop speel, vertel bietjie vir my wat maak julle.

Dan maak ons vir die poppe klere en, en ons speel met my potte, panne en my poppe se klere.

So julle was die klere en trek vir hulle aan?

Ja, Tannie. (Melita)

En as julle pop speel, vertel bietjie vir my wat maak julle.

Dan maak ons vir die poppe klere en, en ons speel met my potte, panne en my poppe se klere.

So julle was die klere en trek vir hulle aan?

Ja, Tannie. (Melita)

Ons speel ma en kind en pa.

O. En wat is jy altyd?

'n Kind. (Saskia)

Die ma abba die pop. Dan gaan sy werk toe met die kind. (Saskia)

Ons maak kos en die pa na die werk en die kinders na die speel. (Saskia)

Wanneer die speletjies gespeel word wat 'n nabootsing van die deelnemers se werklikheid is, vertolk elkeen 'n spesifieke **rol in die speletjie**:

En wat is jy altyd?

'n Kind. (Saskia)

Partykeers speel ons by hulle huis skool-skooltjie.

O. Dan hoe speel mens skool-skooltjie?

Een is die juffrou.

Wie's altyd die juffrou?

Bevené. (Melita)

Die deelnemers het nie altyd die beste **toerusting om die speletjies te kan speel** nie, tog speel hulle met dít wat tot hul beskikking is:

Hoeveel poppe het julle?

Klomp poppe. (Saskia)

En wat se poppe het julle?

Bruin bere. (Fortune)

Ek het draadkar gespeel...

Het julle julle eie draadkarre gemaak?

My neef het vir my gemaak. (Letta)

Het jy jou eie netbalbal?

Ja, Tannie. (Melita)

Sommige deelnemers beoefen sport:

Ek speel rugby, Mevrouw. (Charlie)

Sê gou vir my wat se speletjies speel julle?

Ons speel graag pop, maar ek doen netbal as sport, Tannie.

Hoeeee en wat se posisie speel jy?

Uhm VV (verdedigende vleuel)

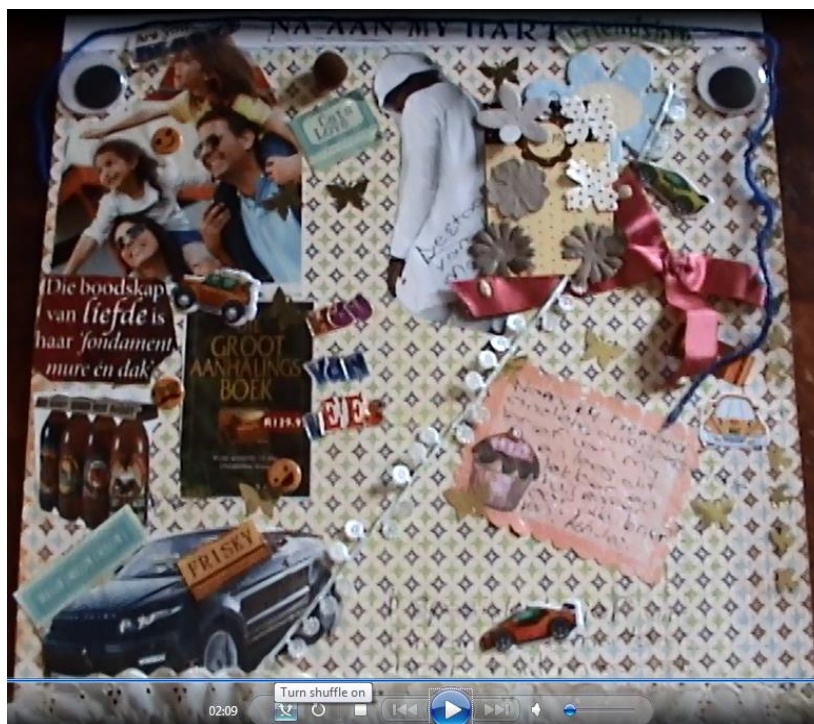
O, goed. Is jy in die eerstespan?

Ja, Tannie. (Melita)

4.2.5.2 Verhoudings

Sosiale interaksie betrek **verhoudings**. Omdat die gesin vir die deelnemers so belangrik is, vind baie van die sosiale aksies binne gesinsverband plaas:

(Verwys na foto van pa en ma en twee kinders bymekaar.)



Dis na aan my hart. (Ashleen)

En familie is vir jou belangrik?

En my familie is vir my baie belangrik, Juffrou. (Wim)

(Verwys na foto van geel blommetjies.)



My familie die strikkie (verwys na strikkie bokant foto van blommetjies.) verteenwoordig my ma, my pa en my suster, sowel as die vier blomme en ek aan die eenkant. (Elinor)

Toe kry my pa daar werk. En my pa gaan haal sy trek op Aasvoëlkrans. En ons is ook Rooipoort toe. Toe is ons weer almal saam daar.

Ja, lyk my julle was erg oor mekaar.

Baie lief vir mekaar. (Letta)

4.2.5.2.1 Gesinsprofiel

Die gemiddelde **gesinsprofiel** van die gemeenskap van ondersoek, kan soos volg opgesom word:

a. Ouers is nie getroud nie:

Goed en wie is jou ma en pa?

Doortjie en Shaun.

En hulle van?

Christiaan en Adams

En wie is Christiaan, Mamma?

Ja, Mevrou.

En Pappa is Adams?

Ja, Mevrou. (Charlie)

My ma se, my ma se, my ma se van is Visagie en my pa se van is Ninjana. (Meadow)

My ma is Mietjie Neethling en my pa is Tobie Hendriks. (Marcell)

- b. Ouers gaan meestal stad toe, sonder hul kinders, met die hoop om vir hulleself 'n beter lewe te skep en vervul dan geen rol nie of 'n klein rol in hul kinders se opvoeding:

En sê gou vir my uhm, wat doen jou ma en jou pa?

My stiefpa werk. Ek, ek weet nou nie uhm, eintlik waar werk hy nie, maar my ma het by 'n gastehuis gewerk. Nou weet ek nie waar werk sy nou nie.

Maar sy werk?

(Knik.)

Sy's nie by die huis nie?

(Skud haar kop) *Huh uh.* (Nicky)

En bly julle hierso in Dorp?

Nee, Mevrou, my pa en my ma bly in die Kaap.

Bly hulle in die Kaap?

Ja. (Charlie)

- c. Grootouer(s) wat as plaasvervanger-ouer instaan of 'n naby familielid:

Ek het eintlik nie my ma geken nie. Ek het haar nog nooit gesien ôk nie. Ek het van kleins af by my ouma grootgeraak. (Richie)

My ma is Bettie Festes, maar sy's al oorlede. Toe ek nog klein was. En my pa is Ponkie Deelding(?). Hy is nou in die tronk. Ek en hy het nie eintlik rêrig kontakte gehet met mekaar nie. Ek ek ek word by my auntie groot. (Richie)

My ma en my oupagood het my grootgemaak toe ek nog klein gewees het.

Waar was Mamma en Pappa?

My ma was op die plaas gewees. (Saskia)

O, nou het jy en jou ma net op Brakvlei gebly?

By my ouma.

By jou ouma. En toe is jou pa en ma getroud toe kom julle dorp toe?

Nee, my ma en pa is nie getroud nie. (Marcell)

Toe ek klein gewees het, het ek eers saam met my ma en pa in Graaff-Reinet gebly. En toe't ek na my Ouma toe gekom, as gevolg my ma se werk. Toe't my oumagood na my gekyk. (Melita)

4.2.5.2.1.1 Afwesigheid van ouers

Die afwesigheid van die ouers veroorsaak op sosiale vlak dat die kinders eerder 'n band vorm met die versorger as met die ouers. Die afwesigheid van die ouers veroorsaak bepaalde probleme wat in meer besonderhede in Paragraaf 4.2.6 beskryf word.

So het jy nooit jou ma en pa geken nie?

Ek ken hulle, hulle is altyd daar by, maar ek sê nou boetie en sussie soos my ouma se kinders vir my ma en pa. Ek dink al die jare my ouma en my oupa is my ma en pa toe sê ek ook boetie en sussie vir my ouers soos die anders. (Letta)

En ek het nie eers geweet my ma en pa is my ma en pa nie. Want toe ek my oë oop maak toe is ek maar altyd hier onder my ouma se voorskoot rond. (Letta)

...as ek dink hoe min tyd my ma gehad het vir haar huis uhm en vir ons sy moes net heeltyd werk. Sy moes die heeltyd werk. Ons sien my ma Sondaemiddae. Sondaemiddae. Een keer 'n week. Ja. Want soggens as my ma werk toe gaan dan slaap ons. Saans as my ma van die werk af kom, dan slaap ons. Is, ja. Sondaie dan kry ons maar net onse kossies daar op die tafel. (Letta)

En ek het, want my ma en my pa is oorlede. Hulle is vermoor ook. (Gielliam)

My ma is Bettie Festes, maar sy's al oorlede. Toe ek nog klein was. (Richie)

En my pa is Ponkie Deelding(?). Hy is nou in die tronk. Ek en hy het nie eintlik rêrig kontakte gehet met mekaar nie. (Richie)

Nadat die koue hand van die dood my pa weggeneem het. (Ancel)

Nou is jou pa nou in die tronk?

Ja, Mevrou. Hy lê nog "trail". (Rika)

4.2.5.2.1.2 Huislike atmosfeer

Dit is interessant om daarop te let dat heelwat deelnemers hul huislike atmosfeer as positief ervaar. Die rede hiervoor kan wees dat hierdie deelnemers die negatiewe aspekte naby hulle (in dieselfde straat en in hul vriendekring), maar buite die huis (plek van versorging) ervaar. Hul huislike omgewing word met ander woorde as 'n veilige hawe gesien.

Nou uhm, is Idina kwaai?

Nee, Mevrou.

Bly jy lekker by haar?

Ja, Mevrou. (Charlie)

Ek verstaan. Nou is dit vir jou swaar dat jou ma naby jou bly, maar jy kan nie by haar bly nie? Of is dit nie vir jou swaar nie?

(Skud haar kop.)

Is dit nie vir jou swaar nie?

(Skud haar kop.)

Is dit vir jou lekker by Ouma?

(Knik baie definitief.) (Meadow)

Die huis beskou as, ons het 'n eenvoudige familiehuis, vol van liefde. (Melita)

4.2.5.2.1.3 Vriendskap

Die deelnemers staan in vriendskapverhoudings, maar die vriendskapverhoudings is soms emosioneel verder van hulle verwyder as gesinsverhoudings:

En uhm wie's jou maatjies?

Territy.

Territy?

(Knik.)

Is dit 'n seuntjie of 'n dogtertjie?

'n Dogtertjie.

In wat se graad is sy?

Ook graad 5.

Is sy ôk graad vyf?

(Knik.)

Bly sy naby jou?

Nee, Tannie.

Bly sy nie naby jou nie?

(Skud haar kop.)

Nou kom speel sy partykeer 'n bietjie by jou?

Nee, Tannie. (Saskia)

Die verlies van hierdie kosbare gesinsverhouding veroorsaak soms dat die deelnemers goeie vriendskapsverhoudings aanknoop:

Vertel gou vir my van jou vriendskap met Marco. Wa uhm hoe ken julle mekaar?

Uhhh is nou toe my ouma oorlede was. 2013 toe kom bly ek mos by my auntie. Nou ha't ons bietjie mekaar geontmoet en nou is ons beste vriende. (Richie)

Wanneer hierdie vriendskapsverhoudings gesond is, kan dit vir albei partye in die verhouding iets beteken:

(Verwys na versiering van padpolisie.)



Die is jou rigtingaanwyser – dit gee jou beste vriende (verwys na woorde “best friends”)
(Wim)

4.2.5.2.1.4 Rolmodel

Dit is belangrik dat die individu ’n gesonde rolmodel in sy/haar sosiale omgewing kan identifiseer – iemand wie se voorbeeld nagevolg of nagestreef kan word. Sommige deelnemers het nie vreemdelinge in die gemeenskap gesien as rolmodelle nie. Die rede hiervoor kan wees dat daar nie persone in hul onmiddellike sosiale omgewing is wie se voorbeeld hulle kan nastreef nie:

Goed, sê gou vir my en as jy dink aan die mense hier in Dorp, al die mense in Dorp, is daar iemand wat jy na kyk en dan dink jy: Sjoë, hierdie ene dwing baie respek by my af? As ek, jy kyk op na hom. Dan dink jy dis ’n goeie mens daai, ek ek wil ook so eendag so, ek kyk op na hom, dis ’n goeie mens. Is daar so iemand?

Nee, Mevrou.

Nie? Goed. Uhm, nou hoekom dink jy is daar nie iemand nie?

Want die mense is hie hie in die wêreld onbeskof, Mevrou.

Rêrig?

Ja, Mevrou.

Wat doen hulle?

Hulle koop vir hulle bier en dan drink hulle en dan is hulle onbeskof. Dan wil hulle net baklei. (Charlie)

Dit was egter vir heelwat van die deelnemers maklik om iemand uit hul eie familiekring as rolmodel aan te wys. Voorafgaande afleiding wys weer daarop dat die deelnemers tog hul familiekring as 'n veilige sosiale omgewing sien. Hierdie afleiding kan ook gemaak word omdat die moontlikheid bestaan dat die rolmodel iemand in hul sosiale omgewing verteenwoordig wat iets bereik het wat die individu nastreef of iets verpersoonlik wat uitkoms bring uit slegte omstandighede. Hierdie waarneming dui op hoe belangrik die regte voorbeeld is in 'n omgewing waar individue veilig voel. In die vennootskapsverhouding tussen die skool en die gemeenskap is dit belangrik om mense aan te stel as fasiliteerders wat as rolmodelle vir die deelnemers kan optree (rolmodel volgens hul terme), omdat diesulkes hulle veilig laat voel om te wees wie hulle werklik is. In die gemeenskap wat ondersoek is, blyk dit dat die kriteria vir 'n rolmodel iemand is wat die individu se geloof versterk en iemand by wie die individu veilig is om hom-/haarself te wees:

Wie's jou rolmodel?

My oupa.

Jou oupa? Hoekom?

Hy doen als vir my. (Melita)

Nou sê gou vir my, as jy nou dink, wie in jou lewe kyk jy op na? Dan dink jy, sjoe, ek wil ook soos daai een wees eendag. Is daar so iemand?

Ja, Mevrou.

Wie's dit?

My broer Juffrou.

Daai, wat is sy naam?

Daniël.

Daniël.

Ja, Mevrou.

Is dit nou die een wat sestien jaar oud is wat ook by Idina bly?

Ja, mevrou.

Hoekom wil jy soos Daniël wees?

Want hy, want hy's, want hy's goed met rugbyspeel.

Rugbyspeel?

Ja, Mevrou.

In wat se span speel hy?

Hy speel virrie, (snuif) virrie All Black, Mevrou.

Speel hy vir die All Blacks?

Ja, Mevrou.

Van Dorp? En wat se posisie speel hy?

Hy speel nommer een, Mevrou.

En wat maak nommer een?

Hy hol die mense om.

Oo, goed. So, jy wil soos jou broer wees, want dan kan jy ook goed rugby speel?

Ja, Mevrou.

Nou gaan speel hulle op ander plekke?

Ja, Mevrou.

Waar gaan speel hulle?

In Bloemfontein en De Aar.

Sjoe, so ver?

(Lag) Ja, Mevrou.

En dan lyk dit vir jou lekker om in Bloemfontein te gaan rugby speel?

Ja, Mevrou.

Wat sê hy, is dit lekker om daar te gaan speel?

Ja, Mevrou.

Wat doen hulle daar, sê hy?

As hulle klaar rugby gespeel het da dan gaat hulle Spur toe, Mevrou. (Charlie)

My ma, Mevrou.

Jou ma? En hoekom?

Sy inspireer my baie Mevrou.

Wat doen sy?

Leer my rondom kinders, hoe om met kinders te werk. (Elinor)

En is daar nog so iemand, dan dink jy: Imf, ek wil ook so wees.

My suster.

Jou suster? Is sy ouer as jy?

Ja, Mevrou.

Hoe oud is sy?

Sy is 21.

21? Wat maak sy?

Sy werk ve 'n dokter. (Fortune)

Wanneer die deelnemers wel persone in hul sosiale omgewing as rolmodel uitsonder, is dit persone wat hul geloof versterk:

Sê gou vir my het jy 'n rolmodel, Idina?

'n Rolmodel.

Ja. Iemand na wie jy opkyk.

Ja.

Wie is dit?

Is Annemarie.

En hoekom kyk jy op na haar?

Na haar lewe.

Wat is dit wat jy bewonder in haar lewe?

Ek bewonder haar in haar ouderdom as ek dink sy's 64 en sy dien die Here van jongs af, maar sy staan nog op daai vlak. Alleen. Sy't ook een kind, maar sy staan nog... altyd vandag om die Here te eer en prys. Enne sy vertel vir ons hoe diep dinge het sy deurgegaan, maar sy was nog altyd daar was die Here nog altyd vir haar die beste. (Idina)

Wie's jou rolmodel? Het jy 'n rolmodel?

Is, is my jeugleier.

Jou jeugleier, wie's dit?

Uhm, Marico Ryan.

En hoekom is hy jou rolmodel?

Ek kyk op na hom, want hy is baie, hy is is ... hy is 'n rolmodel vir my, want is baie hoog in die Here.

Ja-a. En jy wil ook daar wees?

Ja.

Hoekom, hoekom dink jy mens moet hoog wees in die Here? Wat sien jy by hom wat jy ook wil hê?

Is net die goedheid. (Richie)

Sosiale fasiliteite vergroot die moontlikheid om op 'n gesonder wyse sosiaal te verkeer.

Oefen jy?

Ja, Mevrouw.

Waar oefen jy?

Op die rugbybaan, Mevrouw.

Waar is die rugbybaan?

Hier onder.

Daar onder? O, nou het die skool nie 'n rugbybaan nie?

Nee, Mevrouw. (Charlie)

Nou waar oefen julle?

By onse skool.

Het julle 'n netbalbaan daar?

Ja, Tannie. (Melita)

Die deelnemers het positiewe reaksie getoon wanneer hulle hul sosiale posisie kon noem en bespreek. Die waarneming is gemaak dat die feit dat hulle iets kon bereik, toegevoeg het tot hul eiewaarde:

Wat se posisie speel jy?

Nommer 10.

Nommer 10? Nou wat is nommer 10? Ek ken nie van rugby nie, jong.

Uhhhh, jy jy skop Mevrouw, jy skop deur die pale.

A! Nou kan jy goed skop?

Ja, Mevrouw. (Charlie)

Het die skool 'n rugbyspan?

Ja, Mevrouw.

En in wat se span speel jy?

In die bokke.

In die bokkespan?

Ja, Mevrou. (Charlie)

...maar ek doen netbal as sport, Tannie.

Hoeeee en wat se posisie speel jy?

Uhm VV (verdedigende vleuel)

O, goed. Is jy in die eerstespan?

Ja, Tannie. (Melita)

O.

Ons is 'n organisasie.

Nou wat is die broedersband?

Onse drag is blou baadjies met die vaal skoolbroek en die wit hemp. Blou das.

En wat maak julle?

Ons gaan heel aand aan. Ons sing van die tyd af tot more oggend. (Wim)

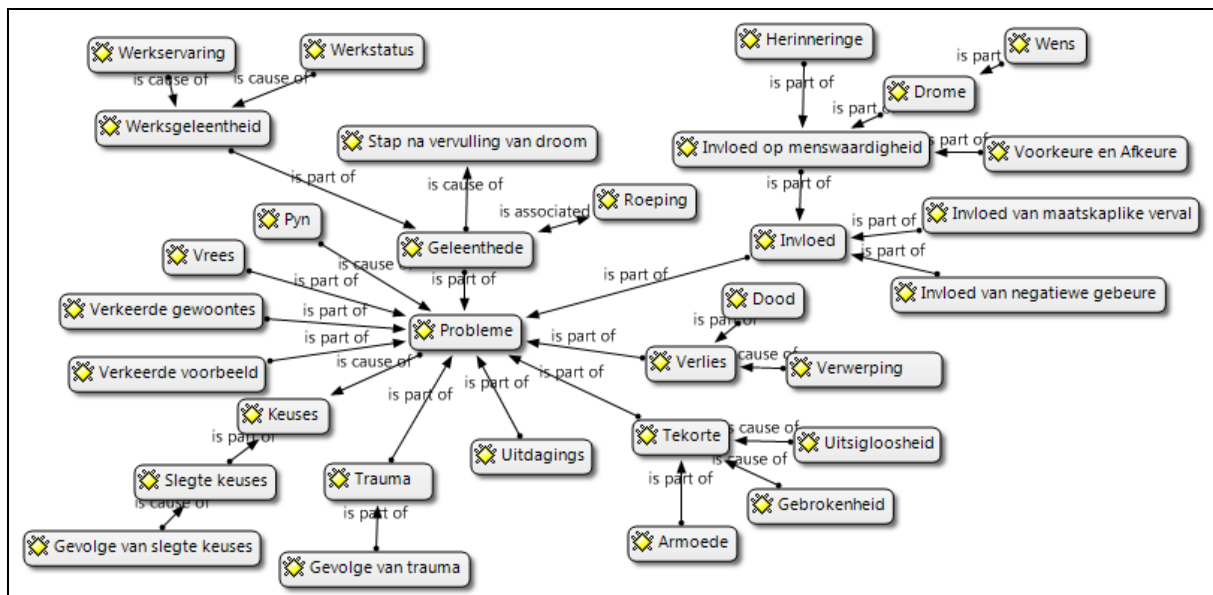
Ek is nou, toe ek 21 jaar maak, toe gaan ek as proefdiaken.

Ja?

En daarvandaan toe gaan ek weer as diaken. Na twee jaar toe gaan ek as diaken. En ons kerk is Anglican Congrenational Kerk. Ek is diaken daarvan nou op huidiglik oomblik. Ek is by 'n organisasie broederband. Ek is sekretaris van die broederband. Ek doen al die skryfwerk. Ons reik uit daar na ander bande. Ons gaan volgende naweek die 9de gaan ons Somerset-Oos toe. (Wim)

4.2.6 Probleme

Die probleme waarmee die gemeenskap te make het, is beduidend en kompleks (vergelyk Figuur 4.6):



Figuur 4.6: Probleme

4.2.6.1 Geleenthede

Die geleenthede in die gemeenskap is beperk, omdat die dorp so klein is. Om byvoorbeeld te kan reis buite die grense van hierdie bepaalde gemeenskap is nie 'n gegewe nie.

En dan teen wie speel julle?

Teen Nico Brommer (Brummer) en teen ander skole in Beaufort. (Melita)

Was jy al buitekant die dorp?

Ek was al 'n paar jaar in die Kaap.

Waar in die Kaap?

Uhmhm Kraaifontein.

Kraaifontein?

(Knik.)

Wanneer was jy daar? Toe jy hoe oud was?

2013. 2012 en 2010.

Oo. Toe wat het jy daar gemaak?

Ek het skool geloop. Graad 1, Graad 2. En toe kom ek terug, toe loop ek vir Graad 3.
(Nicky)

Die algemeenste vervoermiddel is 'n donkiekar en selfs dit is 'n luukse. Min mense van die gemeenskap beskik oor 'n motor. Die meeste mense van die gemeenskap maak gebruik van huurmotors, maar koste van 'n huurmotor is vir heelwat deelnemers onbekostigbaar.

Ek het ons eie bakkie gehad, wat my pa vir my gebemaak het. Toe moes ek hom maar laterhand verkoop weer. (Wim)

Die jongmense, veral, begeer geleenthede om hul kennis te verbreed. Hulle openbaar ook die gesindheid om hierdie nuutverworwe kennis met ander te deel:

En ek sien dan derdens is dan dat by die foon en die "camera" is altyd iets om nuut te leer. Dit dis soos 'n, soos 'n, soos iets nuuts wat by my oopgaan. Om iets meer te leer. En in vir ander mense ook te kan verduidelik hoe dit, hoe dit werk. Somtyds dan dan weet mense nie eintlik hoe ge... hoe gebruik 'n mens so iets nie. Maar met jou bietjie kennis wat jy opgedoen het, kan jy vir hulle verduidelik wat dit gebeur. (Marcell)

4.2.6.1.1 Werksgeleentheid

Werksgeleentheid is beperk, aangesien die dorpie klein is en die geleentheid min is:

Juffrou wat my eendag so beïndruk het, was eendag hier by die huis en sommer net so die og... die oggend, die volgende oggend. Toe ek nog so in die huis rondstaan, toe laat roep die witman my. 'n Ander man wat ek nie verwag het, is hy nie. Ek moet gou opkom koöperasie, na BKB die koöperasie. Toe ek da kom, toe vra hulle vir my wil ek nie asseblief vir hulle uithelp by die skougrond nie. Enne by die skougrond en die rolbalveld. Ek moet asseblief vir hulle net toesig hou daar. (Wim)

Uhm nou is daar nie 'n kans dat jy uhm dieselfde werk kan doen as jou ma nie?

Nee, Mevrouw.

Daar by daai plek is nie plek vir nog iemand nie?

Nee, Mevrouw. (Elinor)

4.2.6.1.1.1 Werkstatus

Heelwat van die bruinmense van die gemeenskap wat ondersoek is, is werkloos:

So wat doen jy?

Op die oomblik is ek nog tans werkloos, Mevrouw. (Elinor)

Diegene wat wel werk, verdien 'n klein salaris:

Sê vir my wat doen jou ma en jou pa?

My ma werk by Foundation Community Work. En my pa is 'n arbeider by Kays Kafee. (Elinor)

My ma werk by die skoffel.

Skoffel sy in die strate?

(Knik.)

Waar skoffel sy?

In die strate.

En jou pa?

Hy, hy werk daar by die Learnership. (Meadow)

Is jou ma die Annemarie wat by die kerk is?

Wat by die koöperasie werk.

O, werk sy by die koöperasie.

Ja.

En jou pa?

My pa werk by die "hostels".

By die "hostels" van die skool?

Ja.

Wat doen hy?

Hy's 'n skoonmaker. (Melita)

Daar is wel werksgeleenthede op die plase in die distrik, maar nie almal beskik oor die vaardighede om plaaswerk te doen nie:

My ma was 'n kok in die kombuis gewees op die plaas en my pa was net 'n gewone werker. (Wim)

4.2.6.1.1.2 Werkservaring

Heelwat van die inwoners van die betrokke gemeenskap verlaat die dorp om in die stad te gaan werk as huiswerkers:

Wat se werk het jy in die Kaap gaan doen?

Huiswerk gedoen. (Idina)

4.2.6.1.2 Roeping

Roeping is reeds volledig bespreek in Paragraaf 4.2.4.4.

4.2.6.2 Keuses

Die individue in die gemeenskap word gekonfronteer met keuses, maar dit blyk dat daar 'n gebrek is aan goeie leiding en dat min van hulle oor 'n rolmodel beskik wat die individu op die pad na volwassewording bemagtig om die regte keuses te kan maak:

En was jy betrokke by dwelms?

Nog nie, Juffrou. Ek was nog nie daar nie.

Wil jy soontoe gaan?

Nee, Juffrou. (Richie)

4.2.6.2.1 Slegte keuses

Wanneer die individu nie bemagtig is om goeie keuses uit te oefen nie, is dit moontlik dat die individu sal neig om die keuse uit te oefen wat die meeste volg. In hierdie gemeenskap waar die studie onderneem is, is dit die kultuur om sorge te verdrink met slegte gewoontes. Daarom kan die afleiding gemaak word dat individue die voorbeeld volg van hierdie kultuur wat in die gemeenskap heers.

En daar afgeklim en daar's niemand wat jy ken nie?

Nee, hier was 'n vrou op Graaff-Reinet wat mense gekry het virrie Slamse daar nê. Toe gaat ek na die Slamse toe.

Ooo, jy't 'n konneksie gehad.

Toe maak ek tjommies met iemand next door. Toe weet sy van die mense, is eintlik nie lekker mense nie. Toe kry sy vir my 'n anner werk. Toe gaan ek na daai werk toe toe loop ek nou weg hier, want die Slamse moet jy by wegloop. (Letta)

En ek dink ook van my jongsdae, kinderdae op na nou toe, dan dink ek meester (die meeste) as ek maar net geweet het. As ek maar net geweet het. Dan sou dit seker baie anderster gewees het. Dan was ek nie in die baie in die uh in die dingese wat ek gewees het, die messtekery en daai ding die waa waa waa outjie my so gestee het. As ek maar net geweet het. (Idina)

Die gebrek aan gesonde/korrekte voorbeelde, wat gesonde ouerleiding op die pad na volwassewording behoort te gee, bestaan bykans nie in die gemeenskap nie. Wanneer ouerskap intree, is die individue nog self onvolwasse en nie gereed vir ouerskap nie.

Ek ek het nooit gedrink op 'n jong ouderdom het ek nooit gedrink nie. Maar toe ek in die Kaap kom, wetie toe... jy kom op 'n stadium wat jy vriende wil impress met alles. Jy wil jy wil nou net so act soos hulle en jy wil nou net so is soos hulle en so. (Idina)

Toe't ek oor die draad geklim. Toe was ek nou stout.

(Verwys na prent van jong ma en haar dogtertjie.)



Toe't ek 'n baba gekry.

Hoe oud was jy toe jy die baba gekry het?

Ek was veertien jaar oud. (Rika)

Ek het op 'n lae ouderdom 'n kind gekry. Op veertien jaar oud toe kry ek 'n kind. (Idina)

Sien nou se kinders rook saam met die ouers, drink saam met die ouers. (Idina)

4.2.6.2.1.1 Gevolge van verkeerde keuses

Die individue betaal duur vir die verkeerde keuses wat hulle gemaak het. Van die gevolge van hul keuses, is onder andere verslawing, ongewenste swangerskap, geweld en die gevolge van geweld asook moord. Die gemeenskap word bykans daagliks met die dood gekonfronteer:

Enne so't ek gelê. Vier jaar het ek in die Baai agge vier maande het ek in die Baai gelê so op my rug. En ek het huis toe gekom en toe't ek in die dorp kom toe sê ek vir hulle ek wil nou maar huis toe gaan. Dis nou lank genoeg, ek willie alleen nie en die dogters (dokters), tien dogters soos die groot plekke se dogters het rondom my bed en hulle het vir my gekom sê, hulle wil net vir my sê, want hulle moet my sê: ek sal vir my lewenslank nooit weer vir my kan niks doen nie. Ek sal nie kan loop nie. Ek sal ek sal bedlêend bly. (Idina)

Toe't ek oor die draad geklim. Toe was ek nou stout.

(Verwys na prent van jong ma en haar dogtertjie.)

Toe't ek 'n baba gekry.

Hoe oud was jy toe jy die baba gekry het?

Ek was veertien jaar oud. (Rika)

(Verwys na prentjie van mes.)

En met die gedrinkery, was ek al gesteeek deur 'n mes.

Deur 'n mes? Waar het hulle jou gesteeek?

Op my kop. (Rika)

Nee, Mevrouw. Is my stiefma se ma wat hy uitgebrand het.

O. Nou is jou pa nou in die tronk?

Ja, Mevrou. Hy lê nog "trail". (Rika)

4.2.6.3 Verkeerde gewoontes

'n Hoë konsentrasie verkeerde gewoontes is in gebruik in die gemeenskap en is deel van die gemeenskap se alledaagse bestaan. Van hierdie verkeerde gewoontes is drank- en dwelmmisbruik en die rook van dagga seker die algemeenste:

Ek het gedrink. Ek het gedrink. Ek het gedrink. En ek het drie biere drink ek. Ek het uhhhh Rothmans gerook. Drink een bier, dan drink ek die tweede bier, dan light ek vir my 'n sigarette dan weet ek ek gaan nou lekker dronk is as ek klaar is. Daai anner een sal ek nou drink en netnou weer en netnou weer. Ek hou nou net die vlammetjie aan die brand met daai anner een, want die vuur brand nou. (Letta)

Sien nou se kinders rook saam met die ouers, drink saam met die ouers. (Idina)

Juffrou, om die eerlike waarheid te sê, ek moes rook. Om af te kom. Om af te kom van die senuwee af. Maar toe besef ek by myself dit, dit baat mos nie om te rook en dit gaan, dit gaan niks maak in jou lewe nie. (Wim)

(Verwys na prentjies van geld en man wat tussen twee wynbottels sit.)

En dan is dit nou, Mevrou, as ek geld het Mevrou, dan wil ek altyd net drank koop. (Rika)

4.2.6.4 Uitdagings

As gevolg van al die probleme wat hierdie gemeenskap moet trotseer, bestaan daar heelwat uitdagings wat hulle moet oorbrug:

4.2.6.4.1 Redes vir uitdaging

Kinders wat kinders verwek en nie die verantwoordelikheid van ouerskap kan hanteer nie:

Ek het op 'n lae ouderdom 'n kind gekry. Op veertien jaar oud toe kry ek 'n kind. (Idina)

Toe't ek oor die draad geklim. Toe was ek nou stout.

(Verwys na prent van jong ma en haar dogtertjie.)

Toe't ek 'n baba gekry.

Hoe oud was jy toe jy die baba gekry het?

Ek was veertien jaar oud. (Rika)

Kinders wat die verkeerde voorbeeld navolg en verkeerde besluite geneem het en die uitdaging wat volwassenes het om hulle te help om uit hierdie groef van verkeerde keuses te kom. Die volwassenes wat die onvolwassenes wil help, het meestal self die pad van verkeerde keuses geloop en wil verhoed dat die onvolwassenes dieselfde pad stap, omdat hulle weet dat daar niks goed daaruit kom nie. Die volwassenes voel dikwels nie bemaagtig om in te gryp en te help nie. Hierdie onvermoë is die rede waarom hierdie individue sal baat by 'n ouerskap toerustingskursus. Die skool is 'n verlengstuk van die ouerhuis; daarom begin die opvoeding by die ouerhuis. Indien hierdie opvoeding by die ouerhuis ontbreek, sal die vennootskap tussen die skool en die storievertellers ook 'n bydrae kan lewer om hierdie leemte van gesonde ouerskap te vul.

'n Uitdaging. Wat jy weet, hoe ek moet hierdie ding met die Here aanpak of ek moet, want hierdie ding is vir my moeilik.

Ja.

Wat is dit?

Ek het al baie gedink, hoe die ding is vir my so moeilik en dis my suster se twee dogters.

Ja?

Wat ek aanpak wat ek nog altyd vandag vir die Here vra.

Bly hulle by jou?

Huh-uh. Hulle is in die Kaap. Die oudste een en die laaste babatjie, die babatjie dogter.

Nou hoekom lê hulle so op jou hart? Wat maak hulle?

Dis hulle is ook besig met die verkeerde dinge. Enne as ek dink ek het in die Kaap gekom toe's ek besig met die verkeerde dinge. En dit was nie die moeite werd nie (sug diep). Nou die oudste een lê so baie op my hart, want haar pa se hart gaan uit oor haar. Baie besig met verkeerde dinge. (Idina)

Die jonger deelnemers het gevoel dat hul skoolwerk vir hulle 'n uitdaging is. Wanneer daar tuis nie 'n ondersteuningstruktuur bestaan nie, soos blyk uit vorige afleidings, het die individu geen

plek om vir hulp aan te klop nie en kan die stryd met skoolwerk jou oorweldig en jou selfs ontmoedig:

Somtyds is my skoolwerk.

Vir jou 'n uitdaging?

Ja.

Hoekom?

Want somtydis, want dan dan dan dan gaan dit nie, dan is dit nie so lekker in die klas nie.
(Marcell)

Uhm my skoolwerk.

Jou skoolwerk?

Ja, Juffrou.

Nou hoekom is dit vir jou 'n uitdaging? Is dit moeilik?

Nee, Tannie.

Wil jy net beter doen?

Ja, Tannie. (Melita)

Negatiewe emosies soos jaloesie skep 'n uitdaging:

Hier's 'n klomp uitdagings hier in hierdie plek, want kyk almal wil beter is as die een. Nou moet jy probeer om net jou beste in te gee, sodat jy kan bo uitkom. En ek sien lat op die skool is da so baie baie goete wat jy moet aan dink. Kyk jou skoolwerk. Haa's baie kompetisie hasô. Nou as jy kompetisie het, jy moet altyd beter is as die ander een. En dis ook goed vir jou, vir jou gedagtes. Van as jy sien dat die een het nou beter as jy gedoen, nou next time gaan jy nou harder werk om ha uit te kom. (Richie)

Gesondheidsorg is 'n uitdaging in die gemeenskap. Dit blyk soos afgelei uit verdere navrae (vergelyk Bylaag DD, veldnotas) dat daar 'n tekort aan opgeleide dokters bestaan en dat die gesondheidsorg nie altyd optimaal funksioneer nie. Omdat die gemeenskap so baie te make het met geweld en die nagevolge van misbruik van veral drank, gaan selfs die jonger deelnemers gebuk onder vrees dat hulle of hul geliefdes dalk nie betyds gehelp sal word indien hulle gesondheidsorg sou nodig kry nie.

Help. Help. Die mense help om om die mense gesond te maak en en die mense gehelp huis toe dra.

Waarvanaf moet hulle hulle huis toe dra?

Van die dronkplekke af. (Saskia)

4.2.6.5 Trauma

Trauma is 'n uitdaging waarmee die gemeenskap byna daaglik te doen kry. Trauma is so 'n integrale deel van hul leefwêreld, dat hulle dit bykans as normaal beskou:

4.2.6.5.1 Gevolge van trauma

Soos reeds opgemerk, word heelwat van die kinders by hul grootouers as primêre versorgers groot, en vir heelwat van die kinders is dit hulle enigste ouerhuis. Omdat dit so 'n brose ondersteuningstruktuur is (grootouers is oud en kan maklik sterf) het dit heelwat gevolge. Of dit die afsterwe van die primêre versorgers is of die verwydering van die kinders uit die sorg van die grootouers, kan die kinders dié verlies soortgelyk aan die trauma rondom dood ervaar.

En na my oupa se sterfte toe my ouma nou moet dorp toe kom, daai dag soos more moet my ouma dorp toe kom met die donkiekar. Sy gaan nou in die dorp kom bly, want sy kan nie tussen kinders bly as sy oumens-pay kry nie. En ek kan ook nie saam met haar kom bly nie, ek moet nou daar bly. Dit was 'n groot skok daai vir my gewees, ek kan dit nou nog nie vergeet nie. Enne...

Toe huil jy lang trane.

Sjoe! Ek het glad so siek geraak ek het glad opgespoe.

Siestog.

As ek so huil dan spoe ek so op. En ek is honger, ek kan nie eet nie. En dan sê my neef vir my: "Jou botter is bietjie minder van nou af op jou brood. Daar is nie eers jêem totaal nie, want jy het te veel gekry toe jou ouma hier gewees het." O, voel ek tog so sleg. Oooo

Hoe oud was jy toe jou Ouma jou gelos het?

Ek dink ek was so tien. Ek was tien jaar nou. Oooo, dan is my hart baie seer. Dan pyn my kop en my maag is omgekrap en hulle vermaak my. Ai, dan dink ek ek wonder, kan my oupa dan nie maar opstaan nie, want hy is dan nog hier in die plaas, in die graveyard. (Letta)

En die dag toe my ouma oorlede was, was dit so pynlik vir my. Toe's dit amper soos 'n stuk van my hart wat weggeneem was. (Richie)

Heelwat van die gemeenskapslede wat 'n beter heenkome in die stad gaan soek, sterf daar of kom fisies of emosioneel gebroke terug na die gemeenskap.

...ek so uh sê nou maar op die ouderdom van agt en twintig, sewe en twintig. Enne daai jaar was eintlik 'n hartseer jaar. Ek weet nie is dit God se bestier dat ek huis toe gekom het of wat nie. En daai dag steek,... ek het met 'n outjie uitgegaan en ek wetie was hy jaloers en hy steek my sewentien houe. En ek is bedlêend, ek kan nie loop nie, ek is in die Baai se hospitaal. Ek kan net op my rug lê en my hanne kan nie beweeg nie. Hulle moet my voer. Enne so't ek gelê. Vier jaar het ek in die Baai agge vier maande het ek in die Baai gelê so op my rug. (Idina)

Sommige lede van die gemeenskap raak verslaaf aan dwelms of drank om van die trauma te ontvlug:

Jy't seker baie bloed verloor?

Ek het binne in die bloed gelê. Binne in die bloed.

Het hulle vir jou bloed gegee?

In die Baai, ook weer nog bloed.

Uh. So dit was 'n traumatiese ervaring?

Oh yes, Juffrou.

En dink jy nog daaraan terug en dan uhm, dan maak dit jou bang?

Ja, Juffrou. Dit maak my ... histeries. Juffrou, as ek daaraan dink, partykeer. (Wim)

Juffrou, om die eerlike waarheid te sê, ek moes rook. Om af te kom. Om af te kom van die senuwee af. Maar toe besef ek by myself dit, dit baat mos nie om te rook en dit gaan, dit gaan niks maak in jou lewe nie. (Wim)

Mevrou, nadat my pa, dit was verlede jaar, het my pa my, my hom vrou se ma uitgebrand. En haai tyd was dit 'n hartseer storie. Want toe't ek begin te drink en ek het gerook. Dagga gerook. Ek het als gedoen net om die hartseer weg te vat, Mevrou. (Rika)

Ander verval weer in depressie en kry nie koers in die lewe nie, dit is asof die lewe hulle iets skuld en hulle verwag dat die lewe hulle sal terugbetaal omdat hulle veral gebuk gaan onder die gevolge van verwerping:

En ek het, want my ma en my pa is oorlede. Hulle is vermoor ook. Toe't die welsyn my gekry. Op in die ashoop. En daarvanaf toe't hulle vir my welsyn toe gestuur en so't ek opgegroeï tot 18 jaar oud. Daarvanaf toe kom ek na my pleegouers toe. En nou's ek op die oomblik hier, maar soos ek vir u kan sê, voel dit ek kry nie liefde nie. Ek kry van ander mense liefde, maar van my familie se kant af kry ek nie liefde nie. Ek word net afgeskeep.
(Gielliam)

4.2.6.6 Tekorte

Emosionele bankrotskap sowel as die tekorte wat materiële armoede veroorsaak, skep groot uitdagings wat die individue moet oorkom:

...maar van my familie se kant af kry ek nie liefde nie. Ek word net afgeskeep. (Gielliam)

(Verwys na foto van leë kas.)



En ek sien dan laastens is dit 'n kas wat geen meubels of geen kos in het nie. En somtyds, soms voel mens soos 'n kas sonder, sonder iets wat daar binnekant is. Maar God is daar om kos in te sit. Of om blydskap in jou lewe in te sit. God is daar om te voorsien aan jou behoefte waarin jy ly. (Marcell)

4.2.6.6.1 Uitsigloosheid

Uit die storievertellings van die deelnemers kon afgelei word dat heelwat van hulle nie 'n verwagting het nie. Hulle sien nie dat daar enige oplossings in hul toekoms is wat hulle uit hul omstandighede gaan help nie. Die deelnemers stel geen doelwitte vir hul lewens nie, maar voer 'n dag tot dag bestaan van oorlewing:

Is daar iets in jou lewe wat jy voel as mens dit altyd doen, sal dit met mens goed gaan?

Nee, Tannie. (Saskia)

Juffrou, ek het nog nie gedroom eintlik nie. Dan, ou, droom vir myself nie.

Hoekom nie?

Nog nie 'n droom vir myself gekry nie. (Wim)

4.2.6.6.2 Gebrokenheid

Die gemeenskap se probleme word vergroot as gevolg van hul gebrokenheid. Gebrokenheid veroorsaak tekorte en tekorte kan veroorsaak dat die mondering waarmee hulle hul probleme moet aanpak, nie geskik is nie en hulle daarom nie hul probleme kan oorwin nie vanweë 'n gebrek aan kennis, ervaring en die regte voorbeelde.

Ja, maar julle ma's en pa's het hulle nie stories vertel nie?

Huh uh hulle het te veel gedrink. (Letta)

En daai dag steek... ek het met 'n outjie uitgegaan en ek wetie was hy jaloers en hy steek my sewentien houes. En ek is bedlêend, ek kan nie loop nie, ek is in die Baai se hospitaal. Ek kan net op my rug lê en my hante kan nie beweeg nie. Hulle moet my voer. (Idina)

Nou hoekom is jou pa in die tronk?

Uh, hy't uh sy sk... sy skoonma, sy vrou se ma het hy afgebrand. (Richie)

(Verwys na foto van stukkende ruite.)



En hie hier's die venster, Mevrouw. Hier hier is stukkend, Mevrouw. Maar God gaan weer 'n venster vasmaak, Mevrouw. (Charlie)

4.2.6.6.3 Armoede

Heelwat van die deelnemers se probleme word veroorsaak deur armoede:

En ek verjaar nou die 23ste van die maand.

Ek sien dit. Hmmm dan gaan julle partytjie hou.

Nee, Nonnie ons is so arm ons kan nie partytjie hou nie. (Letta)

Sy's al, sy bly alleen Mevrouw. Daar is geen inkomste nie, dis net haar pensioen... (Elinor)

Het hulle klere?

(Skud haar kop.) (Fortune)

Ja, ek het hom klaar gemaak in die dorp, standerd 6. Toe moet ek maar gaan werk. Toe was die inkomste te ... toe was daar nie gewees om verder te leer nie. (Wim)

4.2.6.7 Emosionele Pyn

Die grootste probleem rondom pyn is dat die meeste van die individue met onopgeloste en onverwerkte pyn sit:

Uh. So dit was 'n traumatiese ervaring?

Oh yes, Juffrou.

En dink jy nog daaraan terug en dan uhm, dan maak dit jou bang?

Ja, Juffrou. Dit maak my ... histeries. Juffrou, as ek daaraan dink, partykeer. (Wim)

Sy gaan nou in die dorp kom bly, want sy kan nie tussen kinders bly as sy oumens-pay kry nie. En ek kan ook nie saam met haar kom bly nie, ek moet nou daar bly. Dit was 'n groot skok daai vir my gewees, ek kan dit nou nog nie vergeet nie. (Letta)

4.2.6.8 Verlies

Verlies het heelwat variasies, maar hier word twee moontlike variasies van verlies bespreek, naamlik dood en verwerping:

4.2.6.8.1 Dood

Heelwat van die deelnemers het te kenne gegee dat hulle gereeld op die een of ander wyse met die dood gekonfronteer word – hetsy iemand naby hulle wat doodgaan, of iemand in die gemeenskap. Een van die deelnemers het sover gegaan deur te sê dat daar ten minste een keer per maand iemand in die gemeenskap vermoor word. [Een van die navorser se vorige deelnemers (ses jaar) het kort voor die storievertelling op sy eie ma se lyk afgekom nadat hulle haar die hele nag gesoek het. Hy was in so 'n emosionele toestand dat hy nie kans gesien het daarvoor om aan die storievertelling deel te neem nie]:

Nou die kind wat dood is, is dit 'n boetie of 'n sussie van jou?

Dis 'n meisiekind. (Richie)

My ouer oudste broer is verlede jaar oorlede, hy was dertien jaar oud. (Elinor)

Want hulle wou getrou het, maar toe kom my pa in 'n ongeluk. Toe's hy oorlede. (Nicky)

En my ma en my pa het my baie goed versorg. Nadat die koue hand van die dood my pa weggeneem het. (Ancel)

En ek het, want my ma en my pa is oorlede. Hulle is vermoor ook. (Gielliam)

Ek het nie gesien hoe maak iemand 'n ander een dood nie, maar ek het al gesien hoe gaan iemand dood. (Marcell)

4.2.6.8.2 Verwerping

Uit die vertellings van die deelnemers het dit ook duidelik geblyk dat hulle gereeld verwerping ervaar en dat die deelnemers nie altyd toegerus is om dit positief te verwerk nie. Heelwat van

die slagoffers van verwerping gaan gebuk onder die negatiewe gevolge daarvan. Een van die deelnemers vertel hoe sy pa die vrou in sy lewe aan die brand gestee het omdat sy hom nie meer wou gehad het nie:

Is eintlik, sy vrou wou hom nie meer gehet'det nie. (Richie)

Ander ervaar van 'n vroeë ouderdom af verwerping van hul biologiese ouers en raak dan ongekend verknog aan hul primêre versorgers (surrogaatouers). Omdat hulle onverwekte verwerping ervaar, is dit moontlik dat hulle dan enige ander verlies meer intens as die normale ervaar:

Ek het eers by my ouma gebly, van kleins af.

Ôk hier in op die dorp?

Ja. Ek het eintlik nie my ma geken nie. Ek het haar nog nooit gesien ôk nie. Ek het van kleins af by my ouma grootgeraak. (Richie)

Gielliam (32) het byvoorbeeld nog glad nie die feit dat sy ouers hom op die ashoop gelos het, verwerk nie en voel almal naby hom verwerp hom en kry om hierdie rede nie regtig koers in sy lewe nie:

Ja, in die Kaap, Mevrou. En ek het, want my ma en my pa is oorlede. Hulle is vermoor ook. Toe't die welsyn my gekry. Op in die ashoop. En daarvanaf toe't hulle vir my welsyn toe gestuur en so't ek opgegroeï tot 18 jaar oud. Daarvanaf toe kom ek na my pleegouers toe. En nou's ek op die oomblik hier, maar soos ek vir u kan sê, voel dit ek kry nie liefde nie. Ek kry van ander mense liefde, maar van my familie se kant af kry ek nie liefde nie. Ek word net afgeskeep. (Gielliam)

4.2.6.9 Invloed

Uit die deelnemers se storievertellings kon veral negatiewe gebeure en maatskaplike verval geïdentifiseer word as faktore wat die deelnemers se identiteit beïnvloed. Daar kon egter ook verskeie faktore geïdentifiseer word wat die deelnemers se menswaardigheid beïnvloed het.

4.2.6.9.1 Invloed van negatiewe gebeure

Negatiewe gebeure het 'n sterk invloed op die deelnemers se identiteit. Die afleiding kan gemaak word dat geweld en die gevolge daarvan hul gedagtes oorheers omdat hulle so dikwels met geweld en die gevolge daarvan gekonfronteer word. Jou gedagtes beïnvloed jou lewe – jy

is wat jy dink. Magteloosheid en aggressie is twee van die emosies wat waargeneem word as uitvloeisel van die volgende herinnering van negatiewe gebeure:

Haar kop bloei!

Ai, foeitog.

En dan ontstel dit vir julle? Maak julle harte seer?

Oee. Pertykeer nou nog as ek dink daaraan... dan... dan pertykeer wil ek stilligheid hê... dan wil ek... maar dan vra ek dan so vir die Here, die Here moet dit uit my uit vat. Ek vra vir die Here, Hy moet dit uit my uit vat. Want ek raak kwaad. Dit ontstel my baie baie baie.

Dan raak jy kwaad vir jou Pa?

Ja. En dit is sône nê, want hy lewe nie meer nie. Hy het mos nou al verslag gegee by die Here vir dit wat hy gedoen het.

As jou ma nou so geslaan is, dan gaan sy plaas toe dat die witmense haar help of wat?

Nee, ons gaan maar weer vir haar was, haar kop was, vir haar help vir haar wonde. Dan gaan sy maar werk toe môre soos een wat niks oorgekom het nie.

En dan is jou pa jammer as hy dit gedoen het?

Hmm uh. Hmmm Uh. Dan is haar oë blou.

Die vrou by die plaas moes dam al gesien het sy..

Sy sien dit! *Dan praat sy nie?* Hulle ken my pa, hoe 'n mens is hy. Hulle ken die mens so.

Praat hulle nie met hom nie?

Hulle p.... ek wetie praat hulle met hom nie. *Uhm.* Ek wetie het hulle al met hom gepraat nie.

Maar hy hou nie op nie.

Hmm uh.

Is dit nou as hy gedrink is?

Of hy nou gedrink is of hy nou nie gedrink is nie, dit het vir my gelyk as hy net lus is om vir haar te slaan, dan slat hy haar.

Miskien was hy kwaad vir iets of vir iemand en dat moet sy dit nou ontgeld.

(lag) seker so. My pa was baie lief vir slaan.

Het hy vir julle ook geslaan?

Jaa. Jissie jissie. (Letta)

4.2.6.9.2 Invloed van maatskaplike verval

Die maatskaplike verval bring veral vrees by die lede van die gemeenskap mee en hulle rig hul lewens in om hierdie vrees te besweer:

Sê vir my die die toestand in die dorp van die armoede en die die die geweldige drank- en dwelmmisbruik, het dit 'n invloed op jou?

Verskriklik Juffrou. Verskriklik. (Wim)

Juffrou, die moorde beïnvloed my so die meestal. Want elke, omtrent, elke maand, word iemand vermoor op 'n naweek. Want die meeste wat doodgemaak is, is vr.. jonge dogters. (Wim)

Juffrou, bring my 'n vrees. Want partykere dan gaan ek nou weg. As ons nou weggaan, en dan is die twee kinders, dan is die ma en haar kind en my skoonseun alleen by die huis. En hy's 'n, my skoonseun is nou 'n man wat aan sport belangstel. Hy gaan kyk baie TV. Dan dink ek nou saans, as ek nou nie hier by die huis is nie, wat gaan nou, wat gaan nou, wanner word... Maar gelukkig ek het 'n huisfoon. My kleintjie ken al die die, die ... Nommers van die poliesstasie. Sy ken. Sy weet watter tolvrynommer sy moet bel. En sy doen dit gereeld as sy, as daar iets is wat nie reg is nie. Dan doen sy dit self. (Wim)

Sommige deelnemers sluit aan by die slegte gewoontes wat deel is van die maatskaplike verval in die gemeenskap. Die rede hiervoor is moontlik dat individue nie bemagtig is om die probleme van maatskaplike aard te hanteer nie. Wanneer individue verval in hierdie kultuur van slegte gewoontes, dra hulle die gevolge daarvan. Hierdie gevolge dra dan by tot die individue se traumatiese ervarings en herinneringe:

En die hele oorsaak daarvan is as jy vassit in 'n bottel. En dit het my lewe gekos. (Idina)

Die jonger deelnemers bedink oplossings vir die maatskaplike verval en een het byvoorbeeld gehoop op meer hulp wanneer die mense dronk is en tuis moet kom. Die onvermoë om oplossings te vind kan moontlik magteloosheid veroorsaak, want die klein liggaamsbou van die

planmaker, Saskia, gaan haar nie in staat stel om die hulp aan te bied wat sy as oplossing sien nie:

Goed sê gou vir my Saskia, wat sou jy anders wou gehad het in jou lewe?

Help. Help. Die mense help om om die mense gesond te maak en en die mense gehelp huis toe dra.

Waarvanaf moet hulle hulle huis toe dra?

Van die dronkplekke af. (Saskia)

4.2.6.9.3 Invloed op menswaardigheid

Sommige word emosioneel afgetakel deur woorde wat ander hulle toedig vir gebreke waarvan hulle bewus is en moet aanpas om daarmee saam te lewe, maar waaroor hulle 'n totale onvermoë beskik om te kan verander:

Juffrou het een, dan's dit sleg, die tyd toe dit met my die slegste gegaan het met my is eendag toe't ek 'n ander mannetjie, ek en 'n ander outjie, nie eintlik 'n stry gehad of baklei nie, maar toe sê hy vir my daai woord: jou Afarm. En dit het vir my bitter seergemaak daai dag. Dat ek glads haai dag gehuil het. Want ek weet mos, Juffrou, ek is nie so gebore nie. (Wim)

(Verwys na figuur met sy kop toegetrek met sy baadjie.)



Ek sien tweedens is dat hier waar die man koponderstebo sit. Ek sien dat hom hart is baie seer. Somtyds voel hy baie neergedruk. En somtyds dan voel hy minderwaardig. Ek sien, moet in jouself glo. God. ken die pyn. Dan is jou hart baie seer, dan voel dit soos 'n mes wat deur jou hart gestee is. Somtyds gee die mense jou slegte woorde. Somtyds

minderwaardig die mense jou. Somtyds kyk die mense neer op jou. Jy moet, maar jy moet altyd glo dat God is aan jou kant. God jou jou krag om weer op te kan staan. (Marcell)

4.2.6.9.3.1 Herinneringe

'n Positiewe kenmerk van die deelnemers is dat hulle te midde van negatiewe herinneringe tog die positiewe herinneringe daarvan kan onderskei:

Ek kan altyd nog onthou... op... my ma het altyd ve ons gesing, wat?

*Heilige dag. Heilige nag. Heilige dag so...**Stille nag, heilige nag.** Ja. Daai't my ma elke Krismis eve oggend, nee Krismisoggende hier, dan maak my ma ve ons so wakker. Nou bid my ma die Onse Vader. Daai ontdou ek. Vir Onse Vader. Ons het nie lekker grootgeraak nie. (Letta)*

Sê gou vir my uhm as jy as jy nou terugdink aan jou kinderdae, wat dink jy, wat kan jy my vertel van iets wat vir jou baie lekker was uit jou kinderdae?

Dit wat vir my lekker gewees het as dat my ouma my ouma en my oupa my baie bederwe het. (Elinor)

Ek kan net onthou, ek en my neef, wat ons nog op die plaas gespeel het. Die lekker tye wat ons gehad het. (Marcell)

4.2.6.9.3.2 Drome

Heelwat van die deelnemers droom van beroepe wat hulle sal help om die negatiewe omstandighede te verander of selfs uit die weg te ruim. Dit is interessant om op te let dat hulle van beroepe droom wat ook geweld gebruik om probleme op te los. Die rede hiervoor is moontlik dat hierdie drome hul magteloosheid bevestig:

Oukei, sê gou vir my, uhm, as jy nou dink aan as jy eendag groot is, wat droom jy? Wat droom jy oor eendag? Wat wens jy vir eendag?

(Snuif.) Ek wil 'n polisie word.

Wil jy 'n polisieman word?

Ja.

Hoekom?

Want hy vang die dronk mense, Mevrouw.

Oukei. So die dronk mense is rêrig vir jou 'n probleem, nê?

Ja, Mevrou. (Charlie)

Ek wil 'n "army" is.

Wil jy in 'n "army" wees?

(Knik)

Wil jy 'n oorlogsvrou wees?

(Knik)

Sjoe, hoekom wil jy dit doen?

Dat ek kan die mense doodskiet. (Saskia)

Sommige deelnemers droom daarvan om van hul omstandighede te ontvlug:

(Verwys na foto van pad.)



Die's waarheen ek eendag na toe gaan.

(Verwys na kaart - blou en rooi.)



My roete en ...

(Verwys na tas bokant foto van pad.)

My tas wat ek saam met my gaan neem.

Wag sê net eers vir my waantoe wil jy graag gaan?

Amerika, Parys oral in die wêreld. (Elinor)

Sommige van die deelnemers het klaar die pad van vernietiging gestap en die invloed daarvan persoonlik beleef. Hulle droom anders oor die toekoms, want hulle het klaar gesien dat die pad van partytjies, dronkenskap, losbandigheid en ongewenste swangerskap nie die oplossing gebring het nie:



Uhm, om mense gesond te kan maak en om die gemeenskap te kan help. (Melita)

4.2.3.9.3.2.1 Wens

Hulle wens om soos ander te wees wat hulle as suksesvol sien:

Ek kyk op na hom, want hy is baie, hy is is ... hy is 'n rolmodel vir my, want is baie hoog in die Here.

Ja-a. En jy wil ook daar wees?

Ja.

Hoekom, hoekom dink jy mens moet hoog wees in die Here? Wat sien jy by hom wat jy ook wil hê?

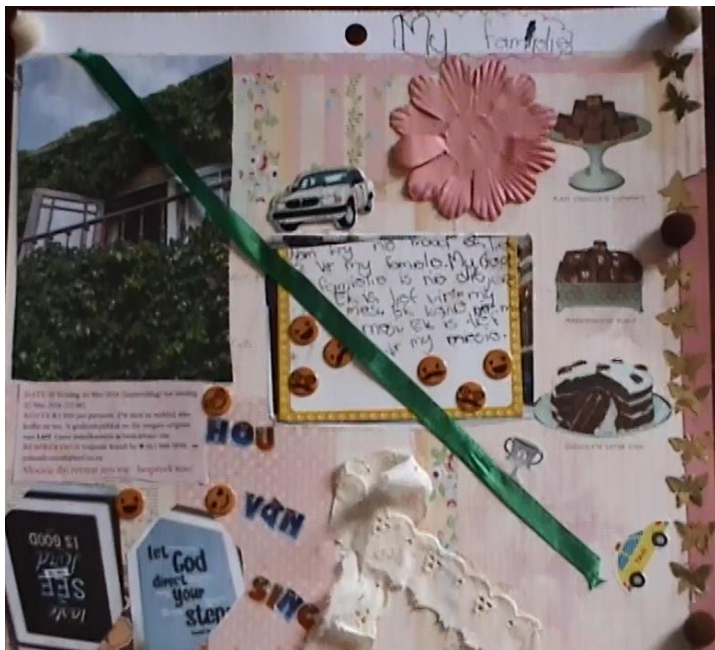
Is net die goedheid. (Marcell)

Soms wens die deelnemers vir materiële dinge:

Wat sal jy wens?

'n Fiets. (Meadow)

(Verwys na plakker van motor.)



Ek sal dit "like" om sulke kar te koop. (Natasha)

Soms wens die deelnemers vir die normaliteit van 'n gesinslewe:

Dat ek kon by my magoed grootgeraak het. (Melita)

(Verwys na foto van wit bussie.)



En hier's die taxi, Mevrouw. En ek belo ... en ek weet my ma gaan sal kan kom Mevrouw. (Charlie)

4.2.6.9.3.2.2 Voorkeure en afkeure

Die deelnemers vertel graag van hul voorkeure in alledaagse sake soos speletjies, kos, skoolaktiwiteite, ontspanning en nuwe dinge wat hulle kan ontdek en leer. Hierdie voorkeure sowel as die afkeure, vertel meer van wie hierdie individue is:

Watter speletjie is vir jou die heel lekkerste?

Bok-in-die-kraal. (Charlie)

Wat's jou gunsteling?

My gunsteling is hoender, Mevrouw. (Elinor)

En wat is vir jou die heel lekkerste daar by die skool? Wat is die heel lekkerste ding daar by die skool?

Lees. (Fortune)

Ja, baie gehou van die veld se uitsig. (Wim)

Is baie lekker om boek te lees. Om nuwe dinge te leer. Ook om dinge beter te verstaan. (Marcell)

Die afkeure wat die deelnemers noem het dikwels met maatskaplike probleme te doen, soos boeliery, bakleiery en leuens en die gevolge daarvan:

Die's 'n prentjie en wat ve my al die kinders wat by die skool ve my aanhou, aanhou so boelie, Mevrouw. (Charlie)

(Verwys na foto van Dorp se tronk.)



Ek hou nie van mense wat leuens vertel nie. Want dan gaan hulle tronk toe. (Melita)

En jy hou nie van 'n bakleiery nie?

Nee. (Skud haar kop.) (Saskia)

(Verwys na foto van twee skaduwees waar een skaduwee die ander se hare trek.)



Ek hou nie van baklei nie. (Meadow)

(Verwys na foto van skaduwee.)



En die herinner my aan mense moet nie baklei nie. Baklei laat jou, laat jou in die aande lê en dink aan haai bakleiery. Die “next” oggend kom die anner mense, die tj... jou tjommies se ouers. Sy’t vir jou ma kom sê ons het baklei. (Nicky)

Die deelnemers kan ook alledaagse sake noem waaraan hulle ’n afkeur het:

(Verwys na foto van basketbalring.)



Die is die dinge waarvan ek nie hou nie.

En dit is?

“Basketball” en sport.

Sport, hou jy nie van nie?

Ja, Mevrouw. (Elinor)

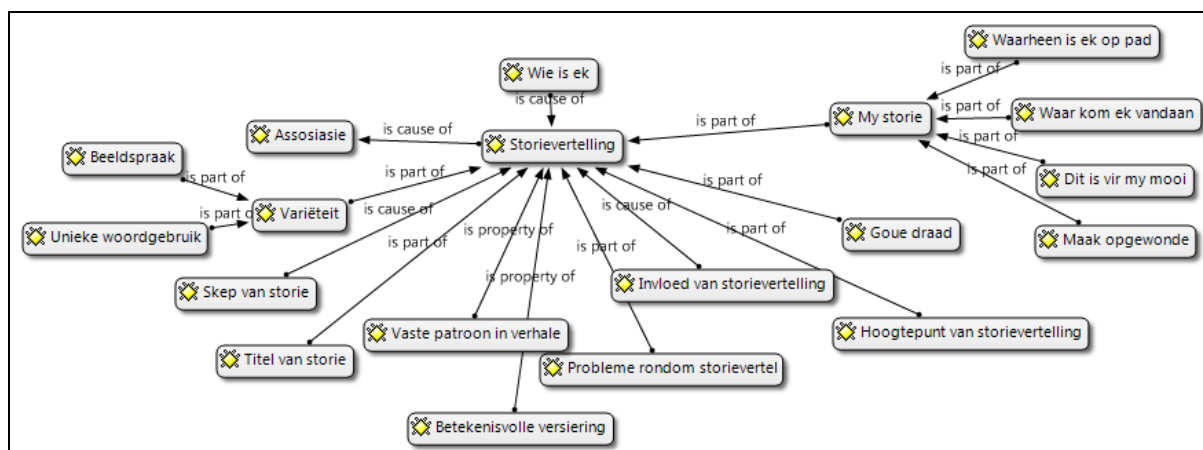
(Verwys na foto van tekening.)



Is omdat ek nie hou van teken nie. (Fortune)

4.2.7 Storievertelling

Uit die deelnemers se storievertellings het nuttige inligting na vore gekom wat die deelnemers se identiteit verhelder het (vergeelyk Figuur 4.7):



Figuur 4.7: Storievertelling

4.2.7.1 Assosiasie

Die deelnemers het hulle met verhale vereenselwig waarin die skurk met geweld verwyder is. Die deelnemers verwys graag na die episode waar die skurk oorwin word of uitoorlê word deur óf in 'n pot kookwater te kook óf met 'n byl doodgekap word.

En wat is jou gunsteling storie?

Uhm, die die drie bo... die drie varkies

Die drie varkies?

Ja, Mevrou.

Hoekom hou jy so baie van hom?

Want hulle het altyd die djakkals se stert, die djakkals in die pot gegooi. (Charlie)

Jou gunsteling storie?

(Knik)

Wat is dit?

Rooikappie.

Rooikappie?

(Knik)

Vertel bietjie vir my.

Rooikappie het vir vir haar ma gesê sy gaan vir haar ouma die koekies vat. En toe wat sy geloop het, toe kom die wolf. Toe gaan maak die wolf die ouma vas. Toe trek hy hom aan soos die ouma.

Sjoe.

Toe wil hy haar vang. Toe hol sy weg. Gaan maak sy die ouma los. Toe kap sy hom dood.

Met wat?

Met die byl. Toe kap die oupa hom ook.

Sjoe. Dis 'n wille storie, hoor. Nou hoekom hou jy van daai storie?

Hy so lekker, Tannie.

Hoekom is hy so lekker? Oor die wolf doodgaan?

(Knik) (Saskia)

Ander deelnemers het ook met Rooikappie geassosieer, omdat Rooikappie by haar ouma grootgeword het en die meeste van hulle ook die grootmoeder as surrogaatouer ken.

Hou jy van Rooikappie?

Ja, Mevrou.

En hoekom dink jy hou jy van Rooikappie?

Dit was 'n dogtertjie wat by, rondom haar ouma grootgeword het.

En dit was, dit voel vir jou net soos jy?

Ja, Mevrou. (Elinor)

Richie het geassosieer met *Nothing but the truth*, deur John Kani. Richie het 'n ander uitkyk op die lewe as die meeste ander. Hy wil ook eendag uitstyg bo sy omstandighede. Alhoewel die navorser nie 'n kenner op die gebied is nie en daarom nie 'n diagnose kan maak nie, toon Richie ¹⁸uiterlike tekens van fetale alkoholsindroom. Die feit dat hy sonder probleme in matriek gekom het, is opsigself 'n wonderwerk en 'n teken van sy deursettingsvermoë om sy drome uit te leef:

En hoekom het dit nou 'n invloed op jou lewe gehad? Daai storie.

Kyk, is brother culture, brotherhood. Daa, hulle is, hulle is ôk eensaam. Hulle kom reg oor die weg met mekaar en hulle is meer stil oor... hy, John Kani, het nie geglo in die politieke storie nie, maar sy broer was baie in die politiek in. En hy hettie geglo daaraan nie, maar hy wil altyd, hy wil altyd uitgestaan het. En beter gewies het as anders. En hy't so gemaak dat elke probleem wat hy het, het hy gesê dat dit is nie syne nie. Iemand anders het altyd sy probleme vir hom gebring.

Goed, sê gou vir my, wat se belangrike waarde hou jy aan vas. Dis half jou motto in die lewe, jou jou leuse. Verstaan jy wat ek vir jou vra?

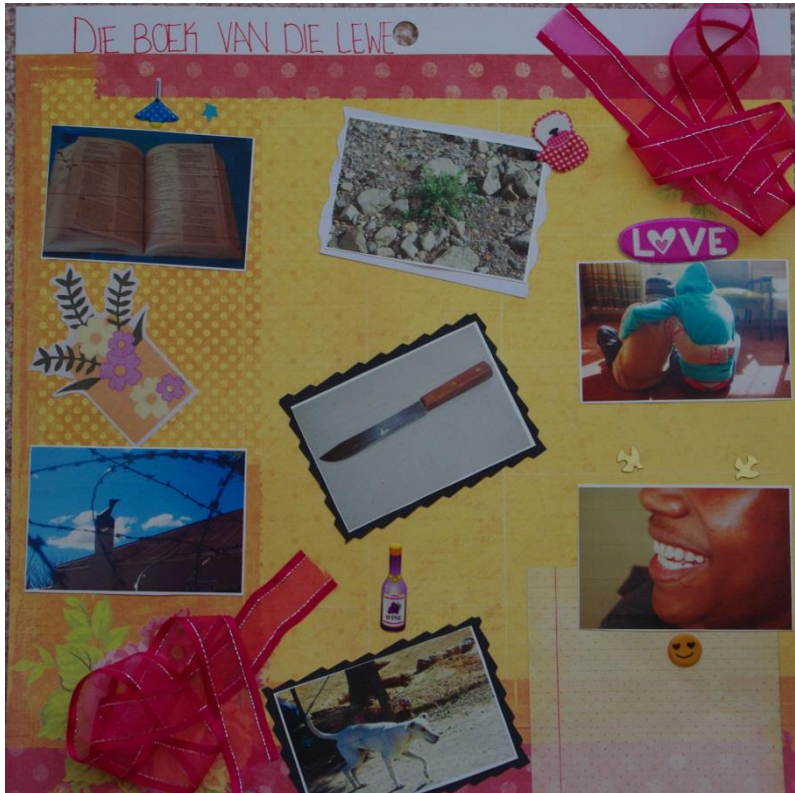
¹⁸ Kenmerkende gesigstreke: kort elliptiese spasie tussen die buitenste of binneste hoek van die oog waar die bo- en onderste ooglede ontmoet, epikantale voue, dun boonste lip, 'n afwesige of verlengde groef tussen die bolip en neus (O'Leary, 2004:2).

Ja.

Is 'n blommetjie vir gesondheid?

Ja. (Fortune)

(Verwys na versiering van pienk lint.)



Dan sê hierdie strikkie, hierdie pienk strik, onder die blomme sê hier, pienk is mos liefde.
Dis vrede. (Idina)

Die blommetjies pas by die foto van die hande.

Hoekom pas dit by dankbaarheid?

Want as jy dankie sê, dan skyn jou hart en, en blommetjies gaan somme as hulle so plant,
dan kom hulle op as jy goeie maniere het. (Nicky)

En hoekom het jy 'n hond afgeneem wat jou herinner aan jou ma?

Want my ma is ook baie lief vir honde. (Elinor)

(Verwys na versiering van blommetjie bo, in die middel van die bladsy.)

Gesondheid. (Fortune)

*Dan sê hierdie strikkie, hierdie pienk strik, onder die blomme sê hier, pienk is mos liefde.
Dis vrede. (Idina)*

4.2.7.2 Variëteit van Afrikaans

Die deelnemers besig 'n taalvariant of dialek wat gebonde is aan 'n spesifieke streek of gebied. Die variëteit van Afrikaans wat die individu besig dra dus by tot sy identiteit omdat die luisteraar of leser uit die variëteit kan aflei van watter streek die individu kom. Hier volg 'n paar unieke verskynsels in die variëteit van die bruinmense van die gemeenskap van ondersoek:

4.2.7.2.1 Unieke woordgebruik

Woordeskatenaardighede:

*Toe't my **oumagoed** na my gekyk. (Melita)*

*Teen **Nico Brummer** (Brummer) en teen ander skole in Beaufort. (Melita)*

(Verwys na foto van springbok.)



*En die Mevrouw, hie wil ek eendag vir die Springbokke speel. Dit hoekom ek 'n **koedoe**, 'n foto geneem het, Mevrouw. (Charlie)*

*En hy **maskeer** (het nie) die roos, die roos van Saron. (Idina)*

*Toe het my oupa-hulle trek op Aasvoëlkrans toe trek hulle, almal die hele **zoer** (so baie jy kan dit nie tel nie) toe's dit my een grooooot neef en my baby oompie, die last born van my ousma en dan my pa se tweede oudste broer. (Letta)*

*Dit sal eers die engele wees wat die **kosyne** (basuine) sal blaas.) (Richie)*

***Plaas** jy gaan haal hom. (Letta)*

Ek het glad so siek geraak ek het glad **opgespoe** (naar geword). (Letta)

Hy **eet** (gebruik) ook nou daai geld wat jy kry. En daai tyd toe kry hulle nou maar tien sjielings. (Josef)

Maar ons is so **gemengk**. (Josef)

Ja, hy is net so groot, Juffrou. 'n **windskepper** (windhond). (Charlie)

En toe't ek nou hier kom toe laat ek vir hulle die **twak pil** vas en **zolle** maak. (Idina)

En die "bicycle" en die springbok en die **skade** (skaduwee)... (Charlie)

...dat my ouma my ouma en my oupa my baie **bederwe** het. (Elinor)

Toe gaat ons maar weer terug na ons **geboreteplaas** (geboorteplaas) toe. (Idina)

Juffrou, toe ons nou daar so sit, toe kom dit nou so in my gedagte op, ek moet nou als net mooi **eensit** (uiteensit). (Wim)

Die gebruik van die woord *bietjie* wat eintlik *baie* beteken:

Toe't wat ek nog so **bietjie** groot gewees het. (Saskia)

Unieke meervoudsvorme:

En die aand toe't hulle op hom skiet, het hy gesien dat hoe God hom bewaar het deur daai **koeële**. (Richie)

My **maens**, **paens**, 'n hele paar, 'n kerk vol wat omgee vir my en ek gee om vir hulle. (Richie)

Verkleiningsvorme:

Die **poppetjie** staan. (Fortune)

Tekens van variëteit in die gebruik van voornaamwoorde:

Nou hy't sy pa gedwing, hy wil **hientoe** kom. (Richie)

Dis **onse** huis. (Fortune)

Ek sien dat **hom** hart is baie seer. (Marcell)

Ek het nie baby's goed gekoop nie. Ek kry **haarne**. (Letta)

Verledetydsvorme:

*Is eintlik, sy vrou wou hom nie meer **gehet'dit** nie. (Richie)*

*Want dis my eerste keer wat ek iets **geuitdruk** oor my hele lewe. (Elinor)*

*...ek het dit nog **geontdou**, ek ontdou dit tot vandag toe, (Letta)*

*Toe't ek nog 'n babatjies **gewas het**. (Saskia)*

*Ja. Ja. Ja. Hy was net 'n **bietjie** mooi, Juffrou. (Richie)*

Werkwoordgebruik:

*Want ek wil 'n dokter **is** (wees). (Fortune)*

*Ek wil 'n "army" **is** (wees). (Saskia)*

*Somtyds gee die mense jou slegte woorde. Somtyds **minderwaardig** die mense jou. (Marcell)*

Unieke gebruik van die infinitief:

*Ek moet **beginte** opstaan en dan moet ek **beginte** fokus na vorentoe. (Giellam)*

Unieke vorme van assimilasie:

*Ja, myne raak op, myne raak **naand** (naderhand) op dan weet ek nie meer naand wat wou ek gesê het nie. (Josef)*

*Ons **hêrrit** (het dit) gebraai. (Letta)*

Die gebruik van Engelse woorde:

*Sy gaan nou in die dorp kom bly, want sy kan nie tussen kinders bly as sy oumens-**pay** kry nie. (Letta)*

*Hy moes eintlik tronk toe gaan. **Because why**, hy ... (Richie)*

*Dit was die ding, jy mag nie iemand by jou het en daai vroeë jare, by jou het, want jy kry nou **pension**, want hy kan nou maklik nie meer gaan werk nie dan **depend** hy nou op jou **pension**. (Josef)*

Die unieke gebruik van plofklanke (uitspraakverskille):

Die een het 'n strooihuis gebou, die ander het 'n **houdhuis** gebou en die ander een het 'n **klibhuis** gebou. (Charlie)

...dat my ouma my ouma en my oupa my baie **bederwe** het. (Elinor)

Toe gaat ons maar weer terug na ons **geboreteplaas** (geboorteplaas) toe. (Idina)

Die besondere gebruik van voorsetsels:

Onder hulle gewerk. (Idina)

Die een wat **agter** my staan (na my gebore is) is daar... (Idina)

Dit is my familie wat **teen** die tafel sit. (Gwendoline)

Uitspraakverskille:

Dis nou lank **genog** (genoeg), ek willie alleen nie en die **dogters** (dokters), tien **dogters** soos die groot plekke se **dogters** het rondom my bed en hulle het vir my gekom sê... (Idina)

Djesus hou van diere. (Melita)

En loep **djag** met hulle. (Charlie)

Trappe van vergelyking:

...dan dink ek **meester** (die meeste) as ek maar net geweet het. (Idina)

Kontaminasie:

Die storie gaan vir my baie, die storie is vir my baie interessant soos dit daar **uitvertoon** (uitwys en vertoon) is, is hy vir my baie interessant. (Wim)

4.2.7.2.2 Beeldspraak

Ek het nie. **Hulle het eintlik mooi voetstappe geneem**. (Wim)

a) Vergelykings:

Vergelyk die genot om nuwe dinge te leer en te verstaan met blomknoppe wat oopgaan. Dit is belangrik om op te let dat hulle die vergelykings maak met dinge wat hulle verstaan en beleef in hul eie leefwêreld en nie vergelykings gebruik wat vaste uitdrukkings in teksboeke is nie:

Om nuwe dinge te leer. Ook om dinge beter te verstaan. Dit is soos blomme. Wat ... dit is soos 'n blom wat oopmaak in die lente. (Marcell)

Marcell vergelyk die leë gevoel met 'n dolleë kas en wanneer hierdie leë gevoel vervang word met blydschap is dit soos 'n leë kas wat vol gemaak word met kos. Hierdie vergelyking kan veral beter verstaan word wanneer die aanhoorder daarvan insae het in die spreker se leefwêreld. In die spreker se leefwêreld is daar in die bevoorregtes (diegene wat nie hul inkomste gebruik vir dwelms of drank nie) se lewens slegs kos op Sondag. Deur die week eet hulle droë, tuisgebakte brood en miskien swart, bitter koffie of tee. 'n Vol koskas is met ander woorde iets wat hulle nie werklik ken nie, net van hoor of dalk op televisie sien.

En somtyds, soms voel mens soos 'n kas sonder, sonder iets wat daar binnekant is. Maar God is daar om kos in te sit. Of om blydschap in jou lewe in te sit. God is daar om te voorsien aan jou behoefte waarin jy ly. (Marcell)

Boerdery is bekend aan die deelnemers. Hulle was óf deel van die plaaslewe omdat hul ouers of grootouers plaaswerkers was óf hulle was self plaaswerkers. Sommige van die deelnemers maak graag groentetuin (boerdery op klein skaal) en hou op kleinskaal lewende hawe aan, hetsy pluimvee, skape, boerbokke of beeste. Die groter diere wat nie op hok aangehou kan word nie, word na weiding in en om die dorpsarea geneem en saans weer teruggebring huis toe. Ancel gebruik daarom in die volgende uitdrukking 'n beeld wat ook deel is van haar leefwêreld en wat sy verstaan:

Kom Christus en Hy tel my op soos 'n verlore skaap. (Ancel)

b) Idiome:

Jy gaan van nou af swaar kry:

En dan sê my neef vir my: "Jou botter is bietjie minder van nou af op jou brood. Daar is nie eers jêem totaal nie, want jy het te veel gekry toe jou ouma hier gewees het." (Letta)

Sy het nie daarvan gehou nie en het dit duidelik te kenne gegee:

As sy weer 'n een gaan kry dan kry ek daai vorige een se babaklere. Toe't haar skoonma vreeslik uitgedraai daaroor. (Letta)

Dit sal nou nie moeilikheid veroorsaak nie:

Toe sê ek nee **dit is nou nogal nie wat die knop van die kameel se rug af sal haal nie**.
Laat die kinders nou maar hier skool gaan. (Letta)

Die vreemde vrou het al die geld opgebruik en die man misbruik. Noudat die man niks meer het om vir haar te bied nie, wil sy niks meer met hom te doen hê nie:

Toe't hy vir jou gelos het, toe gaan hy met sy hele klomp geld na daai vrou toe. **Daai vrou het daai geld opgeëet, sy't ve hom ôk opgeëet. Hy's nou dood, hy's uitgedroog. Sy spoeg hom nou uit.** Jy moet nou voorsien. (Letta)

Hy kruip weg, maar daar is iets wat uitsteek wat sy teenwoordigheid verrai:

Maar ek kruip toe soos 'n haas weg. Toe die hond die haas djaag, toe die haas agter die bos wegkruip toe vergeet die haas van sy ore. (Almal lag) Hy moet sy ore plattrek, lat die, lat die djakkals hom nie sien nie. Nou ek, toe ek nou onder die bed wegkruip, toe vergeet ek my voete steek uit. (Josef)

Hulle spring so maklik oor die drade dat dit lyk asof hulle vlieg:

Ja, Mevrou **hulle vlie altyd oor die drade**. (Charlie)

Ek het nie. **Hulle het eintlik mooi voetstappe geneem**. (Wim)

Maar God gaan weer **'n venster vasmaak**, Mevrou. (Charlie)

Te veel drink:

En die hele oorsaak daarvan is **as jy vassit in 'n bottel**. En dit het my lewe gekos. En dit het my nie onner (onder) gekry nie. (Idina)

Jesus het uit slegte omstandighede iets mooi laat voortspruit, 'n resultaat wat jy nie verwag uit sulke omstandighede sal voortspruit nie.

Toe laat Djesus ek deurbreek soos 'n blom tussen die rotse. En ek, daai beur deur tussen die rotse. Maak Hy hierdie boompie in my lewe oop. (Idina)

Want elke tye as ek skool gaan, **al is dit, al is dit onweer, maar my son skyn vir die ander kinders**. (Nicky)

4.2.7.3 Skep van storie

Die deelnemers moes mooi oor hul lewensverhale dink om die vrae wat aan hulle gestel is te beantwoord. Dit is asof hulle met nuwe oë na hulleself kon kyk en na hul lewens omdat hulle

skielik die held(in) word van 'n regte verhaal omdat hulle die gebeure beleef het. Hierdie storieverteltegnyk het met ander woorde vir hulle laat besef dat daar sin in hul bestaan is al was hul belewenis dalk baie traumaties en negatief. Hulle bly mense met unieke voorkeure, afkeure en drome:

Het jy dit so beplan of het dit sommer net so uitgekom?

Juffrou, toe ons nou daar so sit, toe kom dit nou so in my gedagte op, ek moet nou als net mooi eensit (uiteensit).

Ja.

Soos ek dit nou wil hê.

Ja.

En soos die Here dit op my breins gelê het. (Wim)

4.2.7.4 Titel van storie

Heelwat van die deelnemers het 'n titel vir hul stories gekies met die woord "lewe" in. Lewe het 'n positiewe konnotasie en verwys na iets wat groei of asemhaal. Omdat die storievertellings bestaan uit gebeure wat hulle self beleef het, het dit lewe (asem) – hulle het die lewe wat deur hul stories beskryf word, geleef (geasem). Dit dui daarom op hoop, dat dié lewe nog lewe in oorvloed sal voortbring:

(Sy storie se naam is: My Lewe.) (Gielliam)

(Sy storie se naam is: My Lewe.) (Llewellyn)

(Haar storie se naam is: My Lewe.) (Natasha)

(Haar storie se naam is: Rika se lewe.) (Rika)

Die storie se naam is: Boek van die lewe. (Idina)

My lewensboek.

En hoekom het jy daai naam gekies?

Want die storie gaan oor my lewe. (Melita)

Charlie se titel vir sy storie is presies wat hy gedoen het tydens sy storievertelling – hy het dit wat in sy hart omgaan (onder andere sy vrae en bekommernis) in simbole op papier gesit.

In my hart, Mevrou.

Is al hierdie goed net in jou hart?

Ja, Mevrou. (Charlie)

4.2.7.5 Vaste patroon in verhale

Die meer volwasse deelnemers se stories het almal dieselfde patroon al het die karakters ander name of gesigte. Die karakter in die storie word in die gemeenskap wat ondersoek is groot by 'n grootouer of 'n nabye familielid. Die vroulike geslag raak op 'n vroeë ouderdom (om en by veertien jaar oud) swanger. Die kind word by die grootmoeder gelos en die ma gaan soek vir haar 'n beter lewe in die stad. Die kind word die grootmoeder se verantwoordelikheid. Die ma kom kuier soms en bring geskenke saam en sommige ma's dra by tot die kind se opvoeding deur maandeliks geld vir die grootmoeder te stuur. Die ma verval in 'n losbandige lewe in die stad asook die misbruik van drank en dwelms. Die ma kom dan óf in 'n houtkis terug Dorp toe, óf liggaamlik en emosioneel gebroke. Die proses herhaal hom.

Mevrou waar, kan ek ekskuus lat ek net so 'n oomblikkie terug gaan. Het jy Johannesburg toe gegaan om te gaan werk?

Om te gaan werk. (Letta)

Waar was jou kinders toe?

My kinders was hier in in dié dorp.

By Oupa en Ouma of waar?

Nee, by haar [en sy wys na iemand uit kamera]

Ooo, by die oudste kind.

By die oudste dogter, toe lewe sy nog. (Letta)

Mevrou, ek werk uh uh in die Kaap. En en ek het baie manvriende gehad. Daggarokers gehad en ek was deel van hulle. (Idina)

So daar is baie sulke verhoudinge, nê? Waar die kinders by die ouma grootword?

Grootword. Enne dan sê die kind: nee, jy's nie my ma nie. Jy's te treurig, waar was jy dan daai tyd? (Idina)

Toe ek klein gewees het, het ek eers saam met my ma en pa in Graaff-Reinet gebly. En toe't ek na my Ouma toe gekom, as gevolg my ma se werk. (Melita)

Ek het eers by my ouma gebly, van kleins af.

Ôk hier in die dorp?

Ja. Ek het eintlik nie my ma geken nie. Ek het haar nog nooit gesien ôk nie. Ek het van kleins af by my ouma grootgeraak. (Richie)

Nou hoekom het jy nie by haar gebly nie?

Sy't wat, sy't gewerk, Tannie.

O. Toe kan sy nie na jou kyk nie?

Ja, Tannie.

Toe bly jy by Oupa en Ouma in die dorp?

Ja, Tannie. (Saskia)

4.2.7.6 Betekenisvolle versiering

Die jonger deelnemers het nog nie begryp hoe om versierings te gebruik om hul stories te ondersteun nie. Hulle het almal gesê dat hulle dit slegs daar geplak het om hul joernaalbladsye te versier.

Vertel gou vir my wat is hierdie groen lint?

Om die blaai mooi te maak. (Natasha)

Die ouer deelnemers kon die versierings op hul joernaalbladsye aanbring ter versterking van dít wat hulle wil vertel. Die versierings het hier met ander woorde simboliese betekenis gekry:

(Verwys na prentjie van mannetjie met wit hemp aan wat met leer afklim.)

Toe't ek oor die draad geklim. Toe was ek nou stout. (Rika)

(Verwys na plakker van rooi en wit geruite keteltjie.)

En Hy maak my nat uit die Woord uit. (Idina)

Tog was daar uitsonderings wat wel na verduideliking besef het dat die versierings ook waarde het. Nicky het aanvanklik na haar droom verwys as iets wat nie eintlik waar kan word nie, maar nadat ons die droom bespreek het, het sy uit haar eie besef dat sy nie letterlik 'n prinses kan word nie, maar wel 'n "prinses" kan wees in ander fasette van haar lewe:

Oukei en hierdie? (Verwys na "Dream"-versierings).

Die is... die sê vir my dat drome altyd waar kom.

Nou dink jy mens kan 'n prinses word?

(Knik.)

Ek dink ook so. Ek dink ook mens kan 'n prinses word. Mens hoef nie noodwendig 'n prinses te wees soos daar in Engeland met 'n kroon op jou kop nie, nê?

Maar ek is 'n prinses van my ma.

Daarsy

Van my ma en die Here. (Nicky)

4.2.7.7 Probleme ten opsigte van storievertel

Vir sommige van die deelnemers was dit moeilik om hul stories vir die navorser te vertel. Die navorser was nie aan al die deelnemers ewe bekend nie. Die deelnemers kon die navorser as 'n buitestander gesien het wat niks van hul probleme en stryd af weet nie. Een van die deelnemers (Idina) het self onderneem om met die storieverteltegniek voort te gaan en die waarneming is gemaak dat dit vir die nuwe groep deelnemers makliker was om hul stories vir haar te vertel. Sy is een van hulle en nie 'n buitestander nie. Die storieverteltegniek is egter so ontwikkel en aangebied dat die deelnemers mettertyd van foto's en versierings (simbole) gebruik maak en hulle sodoende die simbole moet verduidelik sodat die leser daarvan sal verstaan wat die storieverteller daarmee te kenne wil gee. Die verteller is daarom die enigste ingewyde en die storie agter die simbole bly versluier totdat die storieverteller self kies om dit te ontsluit of te onthul. Daarom is hierdie manier van storievertel veilig vir veral die individu wat dit nie met 'n gehoor wil deel nie, maar gee ook vir die verteller wat dit graag vir 'n gehoor wil vertel die mag om self die storie te ontsluit. Die gehoor kan daarom nie die storie self interpreteer of verkeerd interpreteer nie, maar moet die storie met behulp van die outeur van die storie lees of

die storie sal niks beteken nie. Dit is daarom 'n baie veilige manier van storievertel uit die oogpunt van die outeur:

En dink jy jy gaan nog stories vertel?

Nee, Mevrouw.

Was dit vir jou moeilik?

Ja, Mevrouw.

Hoekom was dit vir jou moeilik?

Want, want ek kon dit nie voor die mense gesê het nie, Mevrouw.

Jy kon dit nie voor mense gesê het nie? Jy hoef dit nie voor mense te sê nie hoor.

Ja.

Jy hoef dit glad nie voor mense te sê nie. Jy kan hierdie net doen vir jouself. Niemand hoef dit te weet nie.

Ja, Mevrouw. (Charlie)

4.2.7.8 Invloed van storievertelling

Die meeste van die deelnemers het die storievertelling positief ervaar en kon dit met positiewe emosies assosieer soos goeie gevoelens oor die self en die gevoel dat hulle iets reggekry en bereik het wat hulle gedink het onmoontlik is:

As jy die goed uit jou hart uit haal en jy sit dit op die papier, wat doen dit? Dit laat jou ...

Dit laat my bly voel, Mevrouw. (Charlie)

...hoe voel jy oor jou storie?

Ek voel baie goed.

Hoekom laat dit jou goed voel?

Want dis my eerste keer wat ek iets geuitdruk oor my hele lewe. (Elinor)

Hierdie metode het aan skugter deelnemers selfvertroue gegee en ook die waagmoed om hul harte oop te maak en dit bloot te lê in die veilige manier van storievertel:

...voel jy trots op jou bladsy?

Ja, Mevrouw.

Sal jy dit graag vir ander wil wys?

Ja, Mevrouw.

Sal jy?

(Knik.)

En onthou jy aan die begin het jy vir my gesê jy wil nie graag jou storie vir ander vertel nie?

(Knik.)

Nou is jy so trots op jou storie dat jy dit graag vir ander sal wil wys?

Ja, Mevrouw. (Elinor)

Party deelnemers het gevoel dat die storievertelling hulle meer oor hulleself geleer het en die feit dat hulle hulleself beter leer ken het, het ook vir hulle moed gegee vir hul toekoms:

Dink jy hierdie storieklasse het jou gehelp?

Ja, Tannie.

Hoe het dit jou gehelp?

Uhm dan het ek, want nou ken ek meer oor my lewens en wat aangaan.

En hoe laat dit jou voel?

Gelukkig.

Maak dit dat jy beter voel oor jou toekoms of...

Dit laat ek beter voel oor my toekoms. (Melita)

Ander deelnemers het besef dat hulle die karakters in hul eie stories is en daarom kan hulle hul stories so leef (skryf) dat hulle byvoorbeeld 'n prinses kan word. In jou eie storie is daar met ander woorde nie grense nie, enigiets is moontlik. Nicky het ook gevoel dat sy ander kan bemoedig met haar eie storie:

En sê vir my het hierdie storieklasse vir jou ietsie geleer?

(Knik.)

Wat het dit vir jou geleer?

Dit het vir my geleer om altyd stories te skryf en nooit op te hou met stories nie.

Wat leer, wat help stories jou mee?

Stories help my om vir die ander mense te vertel hulle kan ook dit doen wat ek gedoen het.

En het dit jou meer van jouself geleer?

(Knik.)

Hoe?

Soos as jy eendag 'n prinses wil word. Ek het nooit gedink ek kan 'n prinses wees nie. Van kleinsaf het ek al gedroom van 'n prinses. Ek het net elke dag prinses "movies" of so gekyk. Toe sê vir my ma, my ... ek bly met daai stories. Ek, my droom gaan nou waar word om 'n prinses te word.

Hoe gaan dit waar word?

En nou word ek 'n prinses vir my ma-hulle.

En?

My ma en my ouma en al my familie. (Nicky)

Richie het weer sy lewe in retrospeksie gesien en besef dat hy al baie negatiewe gebeure oorkom het. Hy het opnuut besef dat hy eintlik sterk is en dat hy goeie keuses gemaak het, ten spyte van die negatiewe gebeure. Richie se storie kan ook moontlik vir hom moed gee vir die toekoms en hom laat besef dat sy verlede vir hom wys dat hy enigiets kan verwerk wat oor sy pad mag kom:

En hoe laat hierdie bladsy jou voel?

Hy laat ek baie goed voel, van hy laat ek dink aan my verlede waar ek uitkom en waar ek nou is. En dit laat my so baie goed voel daaroor. (Richie)

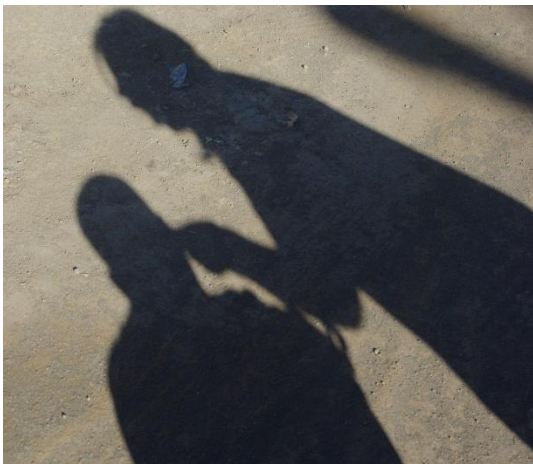
Die storieverteltegnyk het daartoe gelei dat die deelnemers diep moes nadink om die vrae wat aan hulle gestel is sorgvuldig te beantwoord. Hulle moes ook noukeurig dink hoe hulle hierdie simbole gaan aanbied om hul stories in die plakboek-aktiwiteit te vertel. Hulle moes einde ten laaste hulle denke verbreed om hul eindresultaat so aan te bied dat dit 'n getroue weergawe van hul lewensverhaal is. In die denkproses het hulle aspekte van hulleself ontdek wat hulle nie noodwendig geweet het, daar bestaan nie:

En het jy hierdie goed geweet voor die storievertel of het die storieklasse gehelp dat jy jou storie, dat dit ...

Die storieklasse het my eintlik gehelp dat ek beter verstaan. En as ek so kyk, dat kom daar net iets op my gedagtes op.

Wat se iets?

Soos nou hier (verwys na foto van skaduwee).



Dié nou. Ek het nie geweet dat ek wil dit daar sit nie. Maar dit het net op my gedagtes gekom om dit daar te sit.

So dit help om vir jou te sê wie jy is?

Ja, Juffrou. (Richie)

Vir ander, veral die jonger deelnemers, het hulle uit hul eie stories ontdek dat daar iets positief te vertel is oor hulleself:

Hoe laat hierdie storie jou voel? Wat jy geskryf het?

Gelukkig.

Gelukkig? Hoekom? Want wat sê dit van Meadow?

Iets mooi. (Meadow)

Wim het ontdek dat hy nie sy drome om onderwyser te wees hoef te begrawe nie – dat jy nooit te oud is om jou drome uit te leef nie. Hy het onder andere besef dat hy vir die vaderlose kinders in die spesifieke gemeenskap 'n vaderfiguur kan wees deur vir hulle te onderrig en op te voed, soos 'n onderwyser in die klaskamer van die lewe. Wim het besef dat daar waarde is in sy rol as verlengstuk van die skool. Hy kan in vennootskap optree met die skool en die vaderlose kinders help in veral die rol van ouerskap waarvoor die skool nie ruimte in die kurrikulum voorsiening kan maak nie:

Jy moet nooit 'n kind verhinder nie of verstoot nie.

Ja.

Nou verstoot jy die Here.

Uhm. Uhm. Dink jy dis jou roeping?

Juffrou, ek voel so.

Ja.

Vandag voel dit nou regtig so.

Goed. Hoe laat dit jou voel?

Dit laat my voel my binneste, laat my meer opgewek raak.

Sê vir my, het hierdie storiëklas vir jou iets beteken, Wim?

Juffrou dit het vir my bitter, bitter baie beïndruk.

Dink jy hierdie storieverteltegniek kan mense help?

Dit kan help, ja, Juffrou. Dit kan die mense, dat hulle weer terug, meer aandag aan mekaar gaan skenk. (Wim)

4.2.7.9 Goue draad

Heelwat van die deelnemers sien God se hand as die goue draad deur hul lewensverhale. Dit is God se hand wat hulle telkens uit gevaarlike of moeilike omstandighede gered het wat dikwels hul lewens bedreig het.

Ja. Sien jy sien jy dat daar 'n goue draad is?

Ja. Daar het 'n goue draad deur my lewe gekom.

Iets wat jou elke keer terug gebring het na die pad toe ...

Ja ja.

... wat jy gestap het.

Ja, elke keer elke keer d-daai het iets teruggekom op my pad wat my nou lei soos daai goue draad. Ek het nie 'n ander antwoord nie, dis net die liefde van Jesus. Daai goue pad. Dis net dit wat my elke keer teruggebring het.

Al het jy Hom nie elke keer herken of gesien nie?

Nie gesien nie.

Nê?

Al het ek dit nie altyd gedoen nie. Ek sê dan elke keer sê ek altyd, ek het ek het... ek kan nie ek kan nie glo nie, dan sit ek hier dan sê ek Here U het 'n wonderlike ding gedoen. As ek sit, Mevrou, as die mense dan sit en dink ek mense kinders julle weet nie waardeur kom ek nie. As ek so loop op die pad dan dink ek as daar 'n kar langs kom staan ... Mevrou ken die stede. Dan klim jy sommer in en jy ry. En een aand toe wil hulle met my wegry en ek spring uit die kar uit. En my been haak vas aan die ... die ding ...

Die veiligheidsgordel

Band en ek ruk en wat ek sê: Here help my! En my been haak aan. En hulle ry hoor! En een aand inne ... ek is op pad terug huis toe. En hulle ek klim weer uit hier teen ... ek weet nie wat wou die een ou langs my vat nie, Mevrou in daai kar se ry sê ek : Here, U moet my help. En ek ken nie die Here nie, maar elke keer as jy iets oorkom dan dan noem jy God se naam en dan maak die deur oop. Toet ek die deur oopmaak, sê ek in my gedagte ek gaat nie spring nie, ek gaan rolval. Sodat ek weg val. Oeee, en die genade van die Here, was nie ek nie. En dis God se genade. Elke keer sien jy 'n ding en jy kom lewendig

uit. Nou so daai tyd het ek gedink dis ek. Maar nou weet ek dis nie ek nie. Dis die genadehand van die Here. (Idina)

Kan jy so goue draad raaksien?

Dis net om positief te bly.

Positief te bly. Is dit vir jou maklik om positief te bly?

(Knik.)

Is dit?

Ja.

Hoe kry jy dit reg? Vertel gou vir my, hoe bly jy positief?

Om net by God krag te vra.

Uh- hum.

En om te doen soos Hy sê.

En nie ve jou maat, maats te steur en dit wat die mense sê nie. (Marcell)

Ek sien al van kleins af het die Here my so bewaar. Dat Hy't my gehou. Dat nog steeds ... Kyk, my broers, hulle almal het die skool gelos en ek is nog al een van my broers. Ek is die jongste van hulle, wat nog tot op die einde toe gekom het by my skoolloopbaan. En ek sien dat God het my bewaar en beskerming. Kyk hulle gebruik drugs en dwelms en drink alkohol. En ek het nog nie een van daardie goete gehou nie, gedrink of gerook nie. En ek sien so bewaar God by my en Hy wys nog weereens Sy liefde aan my. (Richie)

Nee, dit wat in die verlede gebeur het en jy dink daaroor in die nag, dan dink jy:

as dit maar net anders was.

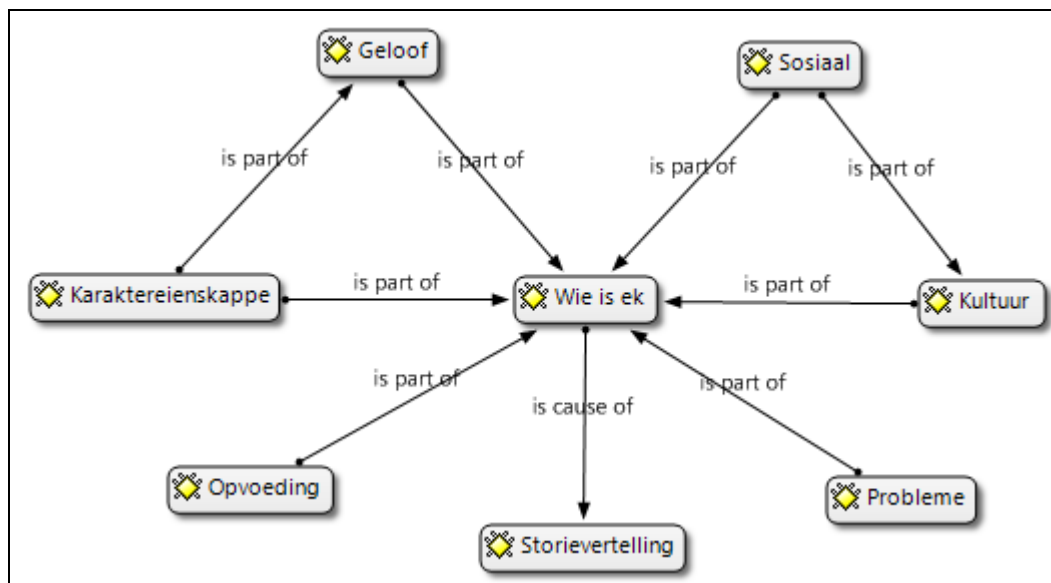
Ek dink nou maar net ... Kyk, toe my neef, toe my broer my neef steek. Hy was in, by sy pa hier in Victoria-Wes. Nou hy't sy pa gedwing, hy wil hientoe kom. En sy pa het hom gesê hy moenie kom nie, maar toe kom hy. En daai selfde Saterdagdaand toe steek hulle hom dood. En dis wat my hart so seer maak. Ek en ek dink net, as hy net kon gebly het da. Dan sou dit so anders gewees het. Maar toe't hy kom, maar ek sien dat God het met elkeen 'n plan. Dat dit moet sy aand gewees het om te gaan. Dis hoekom hy moet na die dorp toe gekom het om hier te sterwe. En kyk my broer was in die Kaap in vir lang tydjie.

En ha, as hy teruggekom, het hy vir ons vir altyd vertel hy was in die gangsters betrokke. En hulle het al op hom geskiet ôk al. En die aand toe't hulle op hom skiet, het hy gesien dat hoe God hom bewaar het deur daai koeële. Hy sê, hy sê lat die baadjie wat hy aangehêdit was vol gate, maar sy lyf het niks oorgekom nie. (Richie)

Ja Juffrou. Want ek, om te dink die dag toe ek, ek kon daai selfde dag, toe ek seergekry het, want daai hammermeul het op 'n sementblok gestaan. So vierkantige blok. En die Here se genade was vir my so genoeg. Toe hy die arm gryp, laat hy hom oor die belt gooi, toe gooi hy my net so langs die blok. Anders kon hy my ôk ha deur haai ding gedruk het. Dan was ek eerste heengegaan, voor my ouers. (Wim)

4.3 BESPREKING VAN RESULTATE

Die navorser het gepoog om uit al die stories van die deelnemers 'n juiste prentjie te vorm van hoe die deelnemers hulleself en die wêreld waarin hulle woon, beleef. Hul identiteit (wie hulle is) word opsommenderwys in die volgende diagram weergegee en bespreek (vergelyk Figuur 4.8). Die navorsingsvrae sal in Hoofstuk 5 beantwoord word uit die resultate van Hoofstuk 4 en die literatuurondersoek wat in Hoofstuk 2 geloods is.



Figuur 4.8: Wie is ek

4.3.1 Wie is ek

Die deelnemers se identiteit is saamgestel uit hul karaktereienskappe, opvoeding, kultuur, geloof, sosiale leefwyse, probleme en hul eie storievertellings wat alles openbaar is uit hul storievertellings volgens verskillende metodes. Vervolgens word elke aspek kortliks bespreek om 'n oorsigtelike beeld van hul identiteit te vorm:

4.3.1.1 Karaktereienskappe

Die positiewe karaktereienskappe afgelei uit die deelnemers se storievertellings was baie meer as die negatiewe karaktereienskappe. Die deelnemers het eers bewus geword van hul positiewe kwaliteite tydens hul storievertellings. Dit kon positief bydra tot die deelnemers se selfbeeld.

4.3.1.2 Opvoeding

Die identiteit van die deelnemers is beïnvloed deur opvoeding verkry deur selfkennis wat opgedoen is, die voorbeeld van ander, lesse wat hulle geleer het, die onderskeid tussen die leuen en die waarheid, hul eie vaardighede en vermoëns, hul geletterdheid, kennis en ervaring, ingeligtheid, vakke op skool sowel as gesonde kompetisie onder mekaar. Skool word gesien as die verlengstuk van die ouerhuis, maar wanneer die ouerhuis nie daar is nie, kan die opvoedingstaak hoofsaaklik by die skool berus. Skole het nie die tyd of kapasiteit om aan hierdie verantwoordelikheid te voldoen nie; daarom is 'n vennootskap met die gemeenskap in hierdie opvoedingstaak van kardinale belang. Die gemeenskap word nou die verlengstuk van die skool, omdat dit nie andersom in hierdie gemeenskap kan werk nie.

4.3.1.3 Kultuur

Die deelnemers se kulturele identiteit bestaan hoofsaaklik uit hul taal, gewoontes en hul sosiale bedrywighede. Hul taal word slegs hier as kulturele identiteitsvormer genoem, maar word breedvoeriger onder storievertelling beskryf. Die grootste faktor wat hul kulturele identiteit identifiseer, is hul gewoontes. Uit hul gewoontes kon afgelei word dat hulle nog van kulturele tuismedikasie gebruik maak. Verkeerde gewoontes maak egter 'n groot gedeelte van hul kultuur uit, soos byvoorbeeld moord, geweld, drankmisbruik en dwelmmisbruik. Laasgenoemde gewoontes is so deel van hul leefwêreld dat dit as die norm gesien word. Gesinsbedrywighede kom wel voor, alhoewel daar min tradisionele gesinstrukture bestaan. Die gesinstrukture wat bestaan, leer tog vir sommige individue 'n mate van verantwoordelikheid deur sekere takies wat hulle in en om die huishouding verrig. Alhoewel die sosiale bedrywighede ook 'n rol in hul kultuur speel, word dit later vollediger bespreek.

4.3.1.4 Geloof

Geloof speel 'n belangrike en sigbare rol in die deelnemers se identiteit. Die deelnemers getuig dat geloof veral die self was wat restourasie in hul lewens meegebring het. Geloof het veral insig gebring in die gebrekkige ouerskapkwessie in die gemeenskap – in so 'n mate dat heelwat van die deelnemers dit as hul roeping beskou om hierdie leemte van gebrekkige ouerskap te vul met die regte voorbeeld, sodat hulle ook ander kan bemagtig in 'n gemeenskap wat geken word

aan disfunksionele ouerskap. Hierdie begeerte moet ontwikkel word in die beoogde vennootskap tussen die familie, skool en die gemeenskap. Diegene wat graag hulle kennis en insig wil deel, moet ingespan word om die gebrekkige opvoeding van die kinders sowel as dié van ander lede van die gemeenskap aan te vul en die leemtes te vul wat die afwesigheid van 'n funksionele ouerhuis veroorsaak.

Die deelnemers getuig dat geloof hulle rigtingwyser was toe hulle lewe so skeef geloop het dat hulle raadop was. Geloof was hulle anker toe die verkeerde lewenswyse hulle so vernietig het, dat hulle nie op die pad van hierdie verkeerde gewoontes kon voortgaan nie. Geloof het met ander woorde hulle enigste uitweg geword en wanneer hulle die geloofspad gekies het, het dit nie net 'n draaipunt in hulle lewens veroorsaak nie, maar ook 'n standhoudende positiewe leefwyse.

Alhoewel die deelnemers verskillende persepsies het van God uit die aard van hulle lewenservaring, sien hulle geloof as die oplossing van hulle probleme.

Die deelnemers wat geloof gekies het, openbaar ook karaktereienskappe soos om hoopvol te wees, goeie menseverhoudings te handhaaf, is vergenoegd met hulle omstandighede, het in die algemeen 'n goeie ingesteldheid jeens die lewe en is nederig.

Van die deelnemers het aangetoon dat geloof die rede is vir hulle oorwinning, omdat geloof sin en betekenis in hulle bestaan gebring het. Sommige het aangetoon dat geloof die hoogtepunt in hulle lewensverhaal is, omdat God wonderwerke in hulle lewens bewerkstellig het.

4.3.1.5 Sosiaal

Die sosiale identiteit van die gemeenskap kan verdeel word in vermaak, verhoudings, sosiale invloed, sosiale fasiliteite en sosiale posisie.

Die gemeenskap word veral vermaak deur radio te luister, televisie te kyk, te sing, beoefening van tradisies, huistakies te verrig en godsdienstige aktiwiteite uit te voer. Hulle vermaak bestaan voorts ook uit verkeerde gewoontes wat meestal lei tot die vernietiging van lewens. Speletjies wat 'n nabootsing is van hulle leefwêreld speel 'n rol in hulle vermaak, byvoorbeeld skool-skool of pophuis. Elkeen het 'n spesifieke rol wat hy/sy vertolk in die speletjies. Hulle maak gebruik van die toerusting tot hulle beskikking om die speletjies te kan speel. Sommige beoefen sport wat tot gesonde vermaak bydra.

Verskeie van die sosiale aksies vind binne familieverband plaas alhoewel die ouers nie getroud is nie en meestal vir hulle 'n beter lewe in die stad probeer bewerkstellig. Die ouers speel met ander woorde 'n geringe of geen rol nie in die kinders se opvoeding. Die kinders sal daarom

baat by surrogaatouers¹⁹ wat instaan om die leemte van afwesige ouers te vul. Die bestaande familiestrukture dui weer op die waarde van 'n vennootskap tussen die familie, skool en die gemeenskap. Die kinders word groot by die grootouer(s) of 'n naby familielid. Die afwesigheid van die ouers veroorsaak dat die kinders eerder 'n emosionele band met die versorgers vorm as met die ouers. Tog sien die meeste van die deelnemers hul huislike omgewing as 'n veilige hawe, ongeag die omstandighede.

Die deelnemers se familieverhoudings is vir hulle belangrik, maar hulle staan in vriendskapsverhoudings buite familieverband wat vir hulle betekenisvol is. Dit was vir die meeste deelnemers makliker om 'n rolmodel in hul familieverband te identifiseer. Diegene wat wel iemand as rolmodel buite familieverband kon identifiseer, het almal verwys na iemand wat hulle as 'n geloofsheld/in sien.

Wanneer die deelnemers te kenne gegee het dat hulle sosiaal aktief is en 'n definitiewe sosiale posisie het, kon die positiewe bydrae tot hul eiewaarde waargeneem word.

4.3.1.6 Probleme

Die afleiding kan gemaak word dat die gemeenskap met baie komplekse probleme te kampe het. Genoemde probleme kan in geleenthede, keuses, verkeerde gewoontes, uitdagings, trauma, tekorte, pyn, verlies en invloed verdeel word.

Die geleenthede in die gemeenskap, insluitend werksgeleenthede, is beperk. Diegene wat wel so gelukkig is om in die gemeenskap te werk ontvang klein salarisse; daarom gaan seek jongmense beter geleenthede in die stad; al beskik hulle nie oor vervoer nie en moet ten duurste van huurmotors gebruik maak. Omdat die geleenthede so beperk is, moet individue kreatief kan dink om hul roeping uit te leef. Armoede versterk hierdie probleem.

Die individu beskik nie oor goeie rolmodelle nie, gebrekkige ouerskap veroorsaak dat jongmense ook nie oor die regte voorbeeld beskik om hierdie rol van ouerskap, dikwels op 'n vroeë ouderdom, te vervul nie. Die gesinstruktuur waarbinne die kind van die waargenome gemeenskap ontwikkel, is teenoorgesteld van die gesinstruktuur wat navorsing as model voorhou (van Wyk, 2003:51; Engelbrecht *et al.*, 2005:4). Die gevolg van herhaaldelike oorgange (egskeiding, dood, verhuising ensovoorts) kan stres veroorsaak omdat die individu voel dat sy/haar veiligheid bedreig word en herhaaldelike oorgange ondermyn kinders en ouers se gevoel van beheer oor hul lewens, wat dan geneig is om onstabiele ouerskap te vererger en kinders se akademiese prestasie en geestelike gesondheid negatief te beïnvloed (Sutherland,

¹⁹ Wanneer hier van surrogaatouers gepraat word, beteken dit volwassenes wat die rol van die afwesige biologiese ouers inneem en die verantwoordelikheid van die opvoedingstaak van die gemeenskap se kinders op hulle neem.

2014) (vergelyk Paragraaf 2.3.6.5, Hoofstuk 2). Die gesinstruktuur van die waargenome kind het oor die jare heen die gesinstruktuur gekoppel aan 'n onstabiele patriargale eenheid waar die pa as hoof van die gesin afwesig is en nie as broodwinner kon funksioneer nie, terwyl die ma of grootouer(s) dikwels die primêre versorger(s) van die kinders is en die rol as broodwinner oorgeneem het by die pa.

Daarom volg die meeste individue die verkeerde voorbeelde wat as die norm in die gemeenskap beskou word en hierdie norm veroorsaak 'n destruktiewe lewenspad. Die volwassenes wat iewers langs die pad insig in hierdie probleem verkry het, voel nie toegerus om in te gryp en te voorkom of te help dat jong volwassenes dieselfde destruktiewe pad stap nie. Dit is daarom belangrik om hierdie gewillige persone toe te rus met byvoorbeeld 'n ouerskapkursus om die vennootskap tussen die familie, skool en die gemeenskap te versterk deurdat die vrywilligers hulle bemaatig vir die taak van ouerskap. As gevolg van die gebrekkige ondersteuningstelsel veroorsaak deur gebrekkige ouerskap, vind skoolgaande lede van die gemeenskap dikwels dat hul skoolwerk vir hulle 'n uitdaging is.

Negatiewe emosies en gebrekkige gesondheidsorg veroorsaak uitdagings wat heel dikwels aanleiding gee tot verdere negatiewe emosies soos vrees. Gebrekkige gesondheidsdienste veroorsaak dat sommige individue verkeerdelik gediagnoseer word en doodgaan (vergelyk Bylaag DD, veldnotas), ander beleef nagmerrie-bevallings en kinders verduidelik hoe hulle droom om hierdie probleem op te los deur medies te gaan studeer en die dorp se siek mense te gaan help (vergelyk Bylaag T).

'n Brose ouerskapstruktuur is dikwels die oorsaak van trauma, omdat die kinders dikwels óf hul primêre versorgers aan die dood moet afstaan óf van hulle verwyder word. Verkeerde gewoontes is dikwels 'n kruk om te ontsnap uit die effek van trauma, maar veroorsaak verslawing wat verdere destruksie meebring. Destruktiewe gewoontes lei heel dikwels tot die dood of emosionele gebrokenheid. Ander verval in depressie as gevolg van trauma.

Emosionele bankrotskap, sowel as die tekorte wat materiële armoede veroorsaak, skep groot uitdagings wat die individue moet oorkom. Uit die storievertellings van die deelnemers kon afgelei word dat baie van hulle geen verwagtinge koester nie. Hulle sien nie dat daar enige oplossings in hul toekoms is wat hulle uit hul omstandighede gaan verlos nie. Hulle stel nie meer doelwitte vir hulleself nie, maar voer 'n dag-tot-dag bestaan van oorlewing. Die gemeenskap se probleme word vergroot as gevolg van hul gebrokenheid. Gebrokenheid veroorsaak tekorte en tekorte kan veroorsaak dat daar nie genoegsaam toerusting beskikbaar is om hul probleme te help te bowe kom nie.

Heelwat van die gemeenskapslede sit met onopgeloste en onverwerkte emosionele pyn. Emosionele pyn word veral veroorsaak deur dood en verwerping in hierdie gemeenskap. Individue sal byvoorbeeld eerder die verkeerde gewoontes van die massa volg as om verder verwerp te word, en hierdie verkeerde gewoontes veroorsaak verdere traumatiese ervarings en herinneringe waarvan dikwels nie werk gemaak word nie.

Maatskaplike verval veroorsaak vrees by deelnemers en hulle rig hul lewens daarvolgens in. Die jonger geslag, wat nog nie deel van die statistiek van verkeerde gewoontes geword het nie, bedink planne om oplossings te bied vir hierdie hopelose situasie waarin hulle hulle bevind. Uit hierdie vertellings van hulle kan moedeloosheid duidelik waargeneem word.

Verder is emosionele aftakeling en die onvermoë om iets daaraan te doen uit hul vertellings waargeneem. Tog toon die gemeenskap die vermoë om positiewe herinneringe tussen al die negatiewe te onderskei.

Deelnemers droom van beroepe wat hul probleme sal oplos en hul omstandighede sal verander. Hulle droom daarvan om aan hul omstandighede te ontvlug. Hulle droom van beroepe wat deur middel van geweld hul probleme sal oplos en hul omstandighede positief sal verander. Diegene wat die destruktiewe pad persoonlik beleef en oorleef het, droom daarvan om 'n positiewe bydrae tot die gemeenskap te lewer wat die ellende en hopeloosheid sal verlig. Die begeerte om 'n bydrae te lewer bestaan en kan positief aangelê word in die beoogde vennootskap tussen die familie, skool en die gemeenskap. Hulle wens soms om soos ander te wees wat hulle as suksesvol sien en wens soms vir materiële dinge en dan veral vir normaliteit in die gesinslewe.

Die deelnemers vertel van hul voorkeure in alledaagse dinge soos byvoorbeeld speletjies, kos, skoolaktiwiteite, ontspanning en nuwe dinge wat hulle kan ontdek en leer. Hulle vertel ook van hul afkeure soos kinders wat geboelie word, bakleiery en leuens asook alledaagse sake soos sport en tekenprentjies waarvan hulle nie hou nie. Al hul voorkeure en afkeure vertel meer van wie hierdie individue is.

4.3.1.7 Storievertelling

Uit die deelnemers se storievertelling is heelwat aspekte van hul identiteit te voorskyn gebring. Die meeste van die deelnemers het hulle byvoorbeeld vereenselwig met verhale waaarin geweld toegepas is om van die skurk ontslae te raak, byvoorbeeld *Rooikappie* waar die byl gebruik is om die wolf uit die weg te ruim en *Die drie varkies*, waar die kookwater gebruik is om die wolf 'n les te leer. Verskeie van die deelnemers het ook met *Rooikappie* geassosieer omdat Rooikappie se ouma 'n belangrike rol in haar lewe speel en die deelnemers hulle almal

daarmee kon vereenselwig – omdat hul grootmoeders meestal die rol van primêre versorger vervul.

Uit die unieke verskynsels in die variëteit van die deelnemers van die gemeenskap van ondersoek, kon hul identiteit afgelei word ten opsigte van die spesifieke streek waaraan hulle verbonde is. Hierdie variëteit is veral uniek ten opsigte van hul woordgebruik en beeldspraak.

Hulle kon hul eie unieke stories skep met hulleself as die held of heldin. Die storieverteltegniek het die sin in hul bestaan na vore gebring, omdat hierdie tegniek hulle toegelaat het om met nuwe oë na hul eie verhale te kyk. Die meeste van die deelnemers kies dan 'n titel vir hul eie verhale met die woord “lewe” daarin. Omdat dit 'n lewe is wat hulle self beleef het, het die verhaal “asem” – hulle het die lewe wat beskryf word deur hul stories geasem. Dit dui daarom op hoop, hoop dat dié lewe nog lewe in oorvloed kan voortbring:

Die vaste patroon wat in die storievertellings geïdentifiseer kan word, soos reeds verskeie kere genoem is:

Die karakter in die storie word groot in die gemeenskap by 'n grootouer of naby familielid. Die vroulike geslag raak op 'n vroeë ouderdom swanger. Die kind word by die grootmoeder gelos en die ma gaan soek vir haar 'n beter heenkome in die stad. Die kind word die grootmoeder se verantwoordelikheid. Die ma kom kuier soms met geskenke en sommige ma's dra by tot die kind se opvoeding deur maandeliks geld te stuur vir die primêre versorger van hul kind(ers). Die ma verval in 'n losbandige lewe in die stad, asook in die misbruik van drank en dwelms. Die ma kom dan óf in 'n houtkis terug dorp toe, óf liggaamlik en emosioneel gebroke. Die storie herhaal in elke geslag.

4.3.2 Samevatting

Waardevolle inligting is uit die storievertellings van die deelnemers blootgelê. Die analisering van die deelnemers se storievertellings het veral die komplekse interafhanklikheid van die verskillende kontekste wat die deelnemers se identiteit konstrueer, te voorskyn geroep. Patrone kon uit die storievertellings geïdentifiseer word, deur die storievertellings van die deelnemers met mekaar te vergelyk. Die negatiewe identiteit is na die oppervlak gebring, maar dit is veral die positiewe identiteit wat die storievertellings te voorskyn geroep het, wat van waarde is, omdat die positiewe identiteit nie so op die voorgrond getree het soos die negatiewe identiteit nie. Vervolgens word daar in die slothoofstuk verduidelik hoe die literatuur en die bevindinge die navorsingsdoelwitte van hierdie studie ondersteun het.

HOOFSTUK 5

Samevatting, gevolgtrekking en aanbevelings



5.1 INLEIDING

Die mensdom se bedrywighede word dikwels met stories “opgevoer”. Ons maak sin van ons ervarings deur die stories te vertel wat ons uitleef, en ons leer van ander lewens deur te luister na die stories wat ander vertel. Stories verwoord die rykdom en nuanses van betekenis in die alledaagse bestaan en gee insig in die kompleksiteit van ons ervarings (Fairbairn, 2002:22). In hierdie hoofstuk is die fokus op hoe storievertellings die navorsingsdoelwitte help bereik het.

Watter implikasies ontstaan wanneer storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit beoefen word en hoe kan hierdie implikasies onder die loep geneem word deur sekere aanbevelings te maak uit die bevindings van die navorsing wat vir hierdie studie gedoen is.

Die tekortkominge wat tydens hierdie studie geïdentifiseer is, asook die waarde van hierdie studie geniet aandag. Uit die navorsing kon sekere probleemgebiede geïdentifiseer word wat, indien dit ondervang word, die gemeenskap se identiteit verder kan versterk. Hierdie probleemgebied(e) word uitgewys asook vraagstuk(ke) wat voortvloei uit hierdie studie wat in verdere navorsing beantwoord kan word.

Ten slotte het die navorser 'n storie gekonstrueer uit die resultate om die bevindinge deur middel van storievertelling op 'n gekondenseerde wyse aan die leser oor te dra om die waarde en effek van storievertelling as onderrigstrategie te illustreer.

5.2 NAVORSINGSDOELWITTE

Die navorsingsdoelwitte is bereik deur die inligting uit die literatuur te neem asook die bevindings uit die resultate wat die storievertellings van die deelnemers ondersteun of daarop uitgebrei het.

5.2.1 *Die samehang tussen identiteit en die bepaalde gemeenskap se stories*

Bronfenbrenner se ekosistemiese model verklaar dat 'n individu nie bloot 'n ontvanger is van die ervarings wat hy/sy beleef wanneer interaksies in die mikro-omgewing plaasvind nie, maar dat die individu ook bydra tot die opbou van hierdie omgewing (vergelyk Paragraaf 2.2.1, Hoofstuk 2). Die storievertellings geskied deur die deelnemer(s) self en uit die storievertellings kan die deelnemer(s) se ervarings afgelei word asook die ervarings van die individu se interaksies in die mikro-omgewing. Uit die deelnemers se vertellings kon afgelei word dat hulle by ander mense vaardighede aangeleer het wat hulle net so vaardig gemaak het soos hul leermeesters. Die deelnemers het vertel van hul rolmodelle waarvan die meeste van hul rolmodelle een van hul familieledes was. Van die skoolgaande deelnemers het vertel hoe opgewonde die skool hulle maak. Tydens die joernaalinskrywings is die positiewe rol wat die skool in die lewens van die deelnemers speel, beklemtoon. Een van die deelnemers het op haar joernaalinskrywing 'n geel sonnetjie by die foto van die skool geplak en verduidelik dat die skool haar altyd opbeur en haar motiveer om ander om haar ook te motiveer. Ander deelnemers het verduidelik dat maats hulle soms moedeloos maak, omdat hul gedrag veroorsaak dat hulle nie altyd die geleenthede kan benut wat beskikbaar is nie. Tog verduidelik hulle ook dat daar in die vriendekring uitsonderings is met wie hul belangstellings deel en saam met wie hulle grappe kan maak en wat respek afdwing.

Die deelnemers vertel dat die gemeenskap hulle moedeloos maak omdat daar soveel sosio-ekonomiese probleme ervaar word. Van die deelnemers toon aan dat hulle graag iets daadwerkliks aan die gemeenskap se probleme wil doen. Party het gebedsgroepe gestig en ander kook kos vir die kinders in die straat. Hierdie geringe bydrae wat hulle maak, laat hulle beter voel oor al die ellende in hul omgewing. Die omgewing het 'n negatiewe uitwerking op die deelnemers. Hulle noem veral die geweld, moord en dronkenskap wat negatief op hulle inwerk. Selfs die jonger deelnemers maak planne om die omgewing 'n beter plek te maak en verduidelik hoe hulle die mense gaan wegdra van die dronkplekke af sodat hulle nie sal baklei nie.

Die mesosisteem behels die verhouding tussen die mikro-sisteme in die individu se lewe (vergelyk Paragraaf 2.2.2, Hoofstuk 2). Uit die ervarings kon afgelei word dat indien die individu

byvoorbeeld verwerping in sy familiesisteem ervaar, dit vir hom/haar moeilik is om 'n positiewe ingesteldheid teenoor ander rolspelers in verhoudings te openbaar en hulle te vertrou.

Die ekosistemiese model bied 'n raamwerk vir die identifisering en ontwikkeling van verskillende bates en sterkpunte in betrokke mikro-sisteme (Swart & Pettipher, 2011:14) (vergelyk Paragraaf 2.2.2, Hoofstuk 2). Storievertelaktiwiteite, wat goed bestuur word in 'n woongebied waar sosiale probleme soos armoede 'n invloed het op individue, kan as 'n bate dien (vergelyk storievertellings, Bylaes AA tot Z; asook Paragraaf 5.5, Hoofstuk 5), omdat stories persoonlike en kollektiewe herinneringe verbind en sodoende word hierdie stories geleefde ervarings wat deur die ouer generasie vertel word, en aan die jonger geslag oorgedra word (Reese *et al.*, 2017:1142) (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2). Stories vervul die rol van “sielkundige” en die individu kan uiting gee op 'n kreatiewe manier wanneer veral huislike en persoonlike probleme bespreek word. Hierdie storievertelaktiwiteite kan ook die deelnemer bemagtig, omdat die storievertelstrategie hom/haar met nuwe oë en perspektief na sy/haar probleme laat kyk en die deelnemer op 'n kreatiewe wyse uitvind wie hy/sy werklik is (vergelyk Paragraaf 2.5.2, Hoofstuk 2).

Die ekosisteem is die omgewing waarin 'n skakel voorkom tussen die konteks waarin die individu geen aktiewe rol speel nie, en dié waarin hy/sy aktief deelneem (vergelyk Paragraaf 2.2.3, Hoofstuk 2). Die ouers se werkplek, gesin se sosiale netwerke en die gemeenskap is die drie eko-sisteme wat die ontwikkeling van die individu direk beïnvloed (vergelyk Paragraaf 2.2.3, Hoofstuk 2). Die individu (Letta) word by haar ouma en oupa groot. Sy het byvoorbeeld geen aktiewe rol te speel in hierdie aktiwiteit nie, maar dit het wel 'n invloed op patrone van interaksie tussen die ouer(s) en die individu sowel as die interaksie tussen die individu en haar primêre versorgers, in hierdie geval haar grootouers. Sy word getraumatiseer wanneer haar ouma moet dorp toe trek omdat haar ouma nie haar staatstoelae kan ontvang terwyl sy by haar kinders bly nie en verloor eintlik haar identiteit. Sy moet as't ware haarself herprogrammeer rondom die gedagte van waar sy hoort en waar sy vandaan kom. Die individu (Letta) het in die eerste plek geen aktiewe rol gespeel tydens die besluitneming oor wie haar moet versorg nie en in die tweede plek het sy geen aktiewe rol gespeel in die verhuising van haar ouma nie (vergelyk Bylaag J).

Die ouers mag dalk drankverslaafdes wees en hul inkomste op drank verspul. Die individu het geen aktiewe rol in hierdie gewoonte van die ouer(s) nie, maar die gewoonte beïnvloed sy/haar emosionele sowel as fisiese versorging omdat die ouer(s) nie die kapasiteit het om daarin te voorsien nie. Van die deelnemers het vertel dat hul ouers nooit vir hulle stories vertel het nie, want hulle het te veel gedrink. Wanneer die deelnemers aan hul kinderdae terugdink, onthou hulle net armoede en onthou byvoorbeeld die vodde wat hul beddegoed was. Hulle het, as

gevolg van die feit dat hul ouers altyd moes werk, nooit hul moeder gesien nie (vergelyk Bylaag J).

Die makrosisteem beskryf die kultuur waarin die individu leef, byvoorbeeld gewoontes, tradisies, die ekonomie, gesondheidsdienste, onderwys en waardes inherent aan die stelsels van 'n bepaalde samelewing en kultuur (vergelyk Paragraaf 2.2.4, Hoofstuk 2). Drankmisbruik is 'n gewoonte waarvan dikwels vertel word. Een deelnemer, wat self die drinkgewoonte oorwin het, het die gevolge van hierdie gewoonte goed verduidelik met die beeldspraak dat hierdie gewoonte jou in 'n drankbottel laat vassit en dat jy jou lewe vir hierdie gewoonte aflê (vergelyk Bylaag K). Die tradisies wat deur die storievertellings onthul is (vergelyk ook Paragraaf 4.2.5, Hoofstuk 4), handel meestal oor Kersdae op die plase en hoe die dae volgens tradisie verloop het – dat hulle sing en partytjie hou en dat daar geskenke en verversings is, meer as op enige ander spesiale dag. Die tradisie om op Kersfees te sing was amper die verantwoordelikheid wat die beloning van al die geskenke en verversings vooraf gegaan het (vergelyk Bylaag J). Armoede speel egter 'n prominente rol in die gemeenskap (vergelyk ook Paragraaf 4.2.6.6.3, Hoofstuk 4). Die storievertellings onthul dat armoede verskeie van die deelnemers se identiteit beïnvloed, byvoorbeeld dat hulle nie hul skoolloopbaan kon voltooi nie en dat die meeste van hulle van staatstoelae afhanklik is (vergelyk onder andere Bylae L en N). Gesondheidsdienste is gebrekkig (vergelyk ook Paragraaf 4.2.6.4.1, Hoofstuk 4). Sommige individue word verkeerdelik gediagnoseer en sterf dan in die proses (vergelyk Bylaag DD, Veldnotas), ander beleef nagmerrie-bevallings en kinders verduidelik hoe hulle droom om hierdie probleem op te los deur medies te gaan studeer en die dorp se siek mense te gaan help (vergelyk Bylaag T). Deelnemers vertel graag van die skool en skoolaktiwiteite en spog graag met hul prestasies (vergelyk Bylaag T). Sommige van die deelnemers is trots om te vertel dat hulle hul graad geslaag het al was die slaagpunt baie laag (vergelyk Bylaag R). Sommige deelnemers vind skool so 'n aangename ervaring en idealiseer die rol van onderwyser so dat hulle graag die speletjie skool-skooltjie speel (vergelyk Bylaag T). Van die deelnemers met die joernaalinskrywings het aangedui dat skool hulle gunstelingaktiwiteit is (vergelyk Bylaag DD, Veldnotas). Skool is egter vir sommige deelnemers 'n uitdaging omdat die onderwysers probleme ondervind met dissipline en die deelnemers as gevolg daarvan die geleentheid om te leer nie optimaal kan benut nie (vergelyk Bylaag Q). Die deelnemers se waardes (vergelyk ook Paragraaf 4.2.2.2, Hoofstuk 4) kom veral na vore wanneer hulle vertel hoe hul ouers hulle geleer het hoe hulle die natuur moet hanteer – hulle mag byvoorbeeld nie voëls in die somer skiet nie, omdat voëls dan broei (vergelyk Bylaag J). Ander se waardes word openbaar wanneer hulle hul mening lug oor die oplossing vir dwelmmisbruik – dat slegs God die oplossing vir jou probleme is en nie dwelmmisbruik nie (vergelyk Bylaag O). Die deelnemers se kultuur het veral duidelik geword deur die speletjies wat hulle graag speel en die sport waarin hulle

belangstel (vergelyk ook Paragraaf 4.2.3, Hoofstuk 4). Rugby speel byvoorbeeld 'n duidelike rol in jonk en oud se kulturele bedrywighede (vergelyk Bylaag L en V).

In hierdie sisteem speel bepaalde patroonvorming van gebeure in die omgewing van die individu en bepaalde oorgange en verskuiwings in die lewensverloop van die individu, sowel as sosiohistoriese omstandighede 'n rol (vergelyk Paragraaf 2.2.5, Hoofstuk 2). Uit die storievertellings van die deelnemers kon die invloed van patroonvorming uit traumatiese gebeure duidelik waargeneem word. Die deelnemers dui aan dat hulle heelwat met die dood gekonfronteer word – hetsy met iemand na aan hulle wat sterf of iemand in dieselfde straat waarin hulle woon. Elinor (vergelyk Bylaag N) vertel van die trauma rondom haar broer se dood die vorige jaar. Idina (vergelyk Bylaag K) vertel hoe sy sewentien keer gestee is met 'n mes en vir dood agtergelaat is. Richie (vergelyk Bylaag O) vertel van sy ma en ouma se dood en hoe sy pa sy stiefma en sy stiefsussie aan die brand gestee het. Wim (vergelyk Bylaag L) vertel hoe 'n hamermeul sy arm afgeruk het. Hierdie deelnemers dui aan dat hulle as gevolg van die traumatiese gebeure die Here ontmoet het en uitgevind het dat Hy die oplossing vir hul probleme is. Sosiohistoriese omstandighede speel ook 'n rol by die deelnemers se identiteit. Dit word byvoorbeeld opgemerk in die tegnologie wat die lewens van die deelnemers infiltreer en daar bestaan nie 'n verwysing in die verlede wat vir hulle as riglyn dien hoe om tegnologie te akkommodeer en te hanteer nie. Marcel (vergelyk Bylaag Q) het vertel watter uitdagings die tegnologie stel en dat hy tegnologie sien as 'n geleentheid om self meer te leer, maar ook aan ander hierdie kennis oor te dra.

Die samehang tussen identiteit en die bepaalde gemeenskap se stories is daarom blootgelê deur middel van hul storievertellings, omdat die konteks(te) waarin die gemeenskap se identiteit gekonstrueer word, aan die lig gebring is deur middel van hul storievertellings.

Die feit dat die deelnemers hul herinneringe kon dokumenteer, het 'n diskrete korpus materiaal verskaf wat gebruik kon word as 'n bron vir analise ter verklaring van die verhouding tussen lewensverhale en identiteit (Rich, 2014: 14) (vergelyk Paragraaf 2.4, Hoofstuk 2). Heelwat van die deelnemers se persoonlike asook sosiale identiteit stem ooreen. Daar is fyn nuanses, maar heelwat van die deelnemers kom uit huise waar die gesinsbande gebroke is en die meeste afhanklik is van staatstoelae. Enkeles se versorgers verdien wel 'n salaris, maar dit is 'n minimum loon en hierdie individue kry dan nie staatstoelae nie. Almal het die gesindheid van “omdat ek het, gee ek vir jou” al mag hierdie gesindheid veroorsaak dat albei partye (die gewer en die ontvanger) oor 'n dag of twee nie gaan hê nie. Hierdie bydrae tot identiteit word vervolgens in fyner besonderhede ontleed.

Uit die literatuur is bevind dat narratiewe identiteit die self is wat die individu uit sy/haar ervarings in die vorm van lewensverhale skep (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2).

Familiestories is een van die vorme van lewensverhale wat bydra tot narratiewe identiteit, omdat familiestories die individu se eie begrip van die wêreld help vorm. Familiestories dra veral by tot narratiewe identiteit deur die modellering van waardes, gedrag en perspektiewe vir kinders en adolessente (Merrill *et al.*, 2017:119) (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2). Daarbenewens kan familiestories wat gekoppel is aan die ontwikkeling van die kind, deur die ervarings wat handel oor die ouer op dieselfde ouderdom, veral betekenisvol wees, omdat hierdie vertellings die kind kan help om hierdie stories van hul ouers te verbind met hul eie ontwikkelende narratiewe identiteit (Merrill & Fivush, 2016:74) (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2).

Uit die deelnemers se vertellings is bevind dat die gesinstruktuur van die gemeenskap van ondersoek nie tradisioneel is nie, maar dat kinders meestal by familieleden of grootouers grootword. Dit is belangrik dat stories in die gemeenskap vertel word en kinders moet weet waar hulle hul eie storie kan gaan vertel of na ander se stories kan gaan luister. Die gemeenskap neem met ander woorde die rol oor van die ouers wat onder ideale omstandighede stories sou vertel om hul kinders te onderrig. Die leemte wat deur afwesige ouers gelaat word, word met ander woorde deur die gemeenskap oorgeneem en sodoende neem die gemeenskap en die skool hande deur storievertelling nie alleen om kultuur te vestig nie, maar storievertelling te gebruik as onderrigstrategie om identiteit te versterk. Sodoende kan positiewe waardes, gedrag en perspektiewe aan die kinders gemodelleer word, asook aan adolessente wat hulle in 'n status van identiteitsverwarring bevind.

Uit die literatuur (vergelyk Paragraaf, Hoofstuk 2) is verder bevind dat ouers of mentors wat stories op 'n ryk en responsiewe manier vertel, jong kinders toerus met gevorderde taal, geheue en emosionele ontwikkeling en adolessente met 'n gesonde identiteit en welsyn. Kinders, met sterker taalvaardighede ten tye van 'n gebeurtenis verwerk die gebeurtenis, op 'n dieper vlak, en later is dit vir hulle makliker om die gebeure wat hulle onthou verbaal uit te druk (Cheatham & Bauer, 2005:517; Morris & Baker-Ward, 2007:449) (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2). Hierdie stories lê ook die grondslag vir kinders om goeie leesvaardighede aan te leer (Reese, 2013: xiv – xv) (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2). Adolessente wat familiestories ken en vertel, toon ook hoër vlakke van identiteitsontwikkeling en psigososiale welsyn (Fivush & Merrill, 2016:306). Pillemer *et al.* (2015:237) het bevind dat individue stories oor en van hul ouers belangriker ag vir die self en identiteit as stories oor en van nabye vriende (vergelyk Paragraaf 2.3.5, Hoofstuk 2).

5.2.2 *Storievertelling as strategie om die negatiewe identiteit van die bepaalde gemeenskap bloot te lê*

Storievertelling as strategie om identiteit te voorskyn te roep verken die idee dat identiteite in storievertellings ontvou, en met hierdie feit in gedagte word duidelike verbande tussen lewensverhale en identiteitsvorming gelê (vergelyk Paragraaf 2.3.4, Hoofstuk 2). Die lewensverhaal in verskillende vorme is as primêre bron gebruik om identiteit te kommunikeer. Daar is bevind dat die individu nie verstaan wie hy/sy is as sy/haar lewe geen storie vorm nie, want stories is nie net iets wat mense vertel nie, maar gebeurde wat mense beleef het (Ricoeur: 1984:xi; Polkinghorne, 1988:4; McAdams, 1993:6)

'n Negatiewe identiteit word nie net geassosieer met die internalisering van simptome nie (Schwartz *et al.*, 2009:149), maar moontlik met eksternalisering van simptome, soos in hierdie gemeenskap van ondersoek se storievertellings gekommunikeer is, naamlik dwelm- en drankmisbruik en seksuele risiko's (Schwartz *et al.*, 2005:396, 2008:). Negatiewe identiteit word gevorm wanneer die individu 'n identiteit in direkte teenstelling met die voorgeskrewe (positiewe identiteit) aanneem (vergelyk Paragraaf 2.3.8, Hoofstuk 2).

Wanneer die individu met 'n sosiale groep identifiseer, internaliseer hy/sy die prototipe van die groep en sien hy/sy hom-/haarself as 'n lid van die groep. Hierdie selfkategoriseringsprosesse lei daartoe dat die individu hom-/haarself, ander en die wêreld deur die lens van hul belangrike sosiale identiteit besigtig (Wagoner *et al.*, 2017:506) (vergelyk Paragraaf 2.3.3, Hoofstuk 2). Wanneer individue van die gemeenskap van ondersoek met hierdie gemeenskap (groep) identifiseer en hulleself as 'n lid van die gemeenskap sien, het hierdie selfkategoriseringsproses tot gevolg dat die deelnemer van die gemeenskap van ondersoek hom-/haarself deur die lens van die sosiale identiteit besigtig. Om jouself as 'n lid van die gemeenskap te sien, moet jy hulle identiteit aanneem.

Uit die konsep *sosiale identiteit* word verder bevind dat groepe wat hoë vlakke van doeltreffendheid toon om onsekerheid by die self te afneem beskou word as 'n groep met hoë entiteit (entitativity). Groepe met 'n hoë entiteit is duidelik gestruktureer, het 'n duidelike identiteit, en hul lede het soortgelyke eienskappe en is onderling afhanklik vir hul lot. Die gemeenskapslede van ondersoek is geredelik onderling afhanklik van mekaar vir hul lot. Uit die deelnemers se storievertellings het dit duidelik geword dat die gemeenskapslede van ondersoek afhanklik is van mekaar op materiële sowel as emosionele vlak as gevolg van die gebrokenheid soos waargeneem uit gesinskonstrukte en armoede (op alle vlakke – materieel en emosioneel), asook die sosio-ekonomiese verval wat armoede meebring. Die prominente entiteit in hierdie gemeenskap van ondersoek beoefen hoë vorme van verkeerde gewoontes as oplossing om onsekerhede by die self te verdryf (vergelyk Paragraaf 4.2.6.3, Hoofstuk 4).

Hierdie eienskappe toon met ander woorde die teenoorgestelde eienskappe van 'n positiewe identiteit soos verduidelik deur Schwartz (2007:34) (vergelyk Paragraaf 2.3, Hoofstuk 2). Uit die deelnemers se storievertellings is afgelei dat hul emosies soos depressie (vergelyk Paragraaf 4.2.1.5, Hoofstuk 4), bekommernis (vergelyk Paragraaf 4.2.1.6, Hoofstuk 4), moedeloosheid (vergelyk Paragraaf 4.2.1.7, Hoofstuk 4), wantroue (vergelyk Paragraaf 4.2.1.8, Hoofstuk 4), en selfbejammering (vergelyk Paragraaf 4.2.1.9, Hoofstuk 4) ervaar. Hierdie eienskappe dui op verhoogde grade van internalisering (depressie en angs) en eksternalisering (reëls oortree, skinder, leuens en fisiese aggressie). Die afkeure wat die deelnemers in hul storievertellings noem, is veral 'n teken van die verhoogde grade van eksternalisering van simptome in die gemeenskap van ondersoek (vergelyk Paragraaf 4.2.6.9.3.2, Hoofstuk 4) wat hul negatiewe identiteit bevestig. Dit is ook interessant om daarop te let dat die afkeure wat die deelnemers genoem het, dikwels verband hou met maatskaplike probleme, soos boeliery, bakleiery en leuens en die gevolge daarvan (vergelyk Paragraaf 4.2.3.2, Hoofstuk 4).

Ouerlike ondersteuning het inderdaad 'n invloed op die konstruksie van die individu se identiteit soos bevestig uit die storievertellings van die deelnemers. Die samelewing waarbinne die kind van die waargenome gemeenskap ontwikkel, is die teenoorgestelde van die gesinstruktuur wat navorsing as die model voorhou (van Wyk, 2003:51; Engelbrecht *et al.*, 2005:4) (vergelyk Paragraaf 2.3.9.2.3, Hoofstuk 2). Uit die deelnemers se storievertellings is bevind dat die ouers van die meeste deelnemers afwesig is. Die ouers is nie getroud nie. Die vaderfiguur is heeltemal afwesig en die deelnemers ken die vaderfiguur net in naam. Die moederfiguur werk in die stad en sien die kinders miskien eenmaal per jaar. Wanneer die ouers wel besoek by die kinders aflê, bring hulle geskenke, sien die kind vir 'n paar weke en gaan dan weer weg. Die kinders assosieer ouerlike liefde en verantwoordelikheid met geskenke. Dit is die slotsom van die model van ouerskap wat vir kinders voorgehou en geleer word. Die ouers is met ander woorde heeltemal onbetrokke by die versorging en opvoeding van hul kinders. Wanneer die kinders puberteit bereik, toon hulle aggressie teenoor hul ouers as gevolg van die feit dat die ouers nooit daar was vir hulle nie. Hulle verwyt hul ouers oor hul afwesigheid in hul lewens, veral in 'n tydperk toe hulle hulle nodig gehad het en aanvaar as gevolg daarvan geen gesag van hul ouers nie. Die afwesigheid van die ouers kan meestal toegeskyf word aan óf werksverpligtinge óf die tekort aan werksgeleenthede. Diegene wat gelukkig genoeg is om by hul ouers groot te word, is dan meestal deel van 'n destruktiewe gesinstruktuur. Wanneer die ouers geld ontvang, hetsy in die vorm van 'n salaris of uitbetaling van staatstoelae eenmaal per maand, word drank en dwelms gekoop en word die finansies nie op die kinders se basiese versorging of behoeftes bestee nie. Dit is die voorbeeld waarmee die kinders grootword en daarom volg die meeste van die kinders die voorbeeld sodra hulle oud genoeg is om 'n salaris te ontvang of die een of ander staatstoelaag. Die enkeles wat hulle in 'n meer geborge

huisgesin bevind, waag dit om hul identiteit buite die omstandighede van die gemeenskap te ondersoek en uit te brei.

Ouers moet heel dikwels heelwat tyd by die werk deurbring. As gevolg van die feit dat albei ouers by die werk is, gaan verskeie opvoedingsgeleenthede verlore en is die kind aangewese op die insette van versorgers of meestal hul eie portuurgroep. Dit is bevind uit waarnemings (vergelyk Bylaag DD, Veldnotas) dat die kinders met mekaar in die strate speel en dat daar dikwels geen volwasse toesig is nie. Versorgers wat die ouerlike rol vervul, werk lang ure en word dikwels swak betaal. Hulle kom saans uitgeput by die huis wanneer die kind reeds slaap. Kinders word daarom in 'n groot mate sonder die ondersteuning van hul ouers groot.

As gevolg van die feit dat die ouers afwesig is, omdat hulle in die stede werk, word die kinders meestal groot by die grootouer(s) of 'n naby familielid. Die ouer kinders in die gesinstruktuur moet dikwels die versorging van die jonger kinders oorneem. Dit is die waarneming dat almal in die straat na almal se kinders omsien. Almal is almal se kinders, maar die kinders speel meestal met mekaar in die straat sonder volwasse toesig.

Wanneer die kinders by die ander versorgers as die ouers grootword, vorm daar soms 'n hegte band tussen die kinders en hul versorgers. Die versorgers neem die rol oor van die ouers in die kind se lewe. Dit gebeur dan dikwels dat die grootouers, wat as versorgers optree óf verhuis (soos in die geval van Letta toe haar ouma by wie sy grootgeword het in die dorp moes gaan bly sodat sy staatstoelae kon ontvang) (vergelyk Bylaag J) óf sterf. Dit is vir die kinders traumaties en hulle word dan weer herinner aan die aanvanklike verwerping wat plaasgevind het toe hulle by die versorgers moes gaan bly. Hierdie verwerping word met ander woorde daardeur versterk.

Wanneer die kinders puberteit bereik, sukkel die versorgers om enige gesag af te dwing, omdat die kinders voel dat die versorgers nie hul ouers is nie en daarom nie eintlik seggenskap oor hulle het nie. Die versorgers kan daarom nie die kinders dissiplineer nie en die kinders raak daarom betrokke by ongewenste praktyke en gewoontes, want 'n groot gedeelte van die gemeenskap volg hierdie voorbeeld en daarom swig kinders op hierdie ouderdom eerder onder portuurdruk en onderwerp hulle nie aan die gesag van die versorgers nie (vergelyk Bylaag K). Hulle is nie deel van 'n geborge gesin nie en die portuurgroep vul die plek van die gesin. Daar is nie 'n voorbeeld wat hulle kan navolg nie, omdat die ouers afwesig is en die generasiegaping tussen die kinders en die grootouers (wat meestal as versorgers optree) te groot is.

5.2.3 *Storievertelling as strategie om 'n positiewe identiteit van 'n bepaalde gemeenskap bloot te lê*

Dit was moeiliker om die positiewe identiteit van die gemeenskap te identifiseer uit die storievertellings van die deelnemers as die negatiewe identiteit, omdat die positiewe identiteit in 'n groter mate verdoesel was as die negatiewe identiteit. Die navorser moes die deelnemers se storievertellings daarom baie fyner bestudeer en analiseer om die positiewe identiteit te kon blootlê.

Uit die deelnemers se storievertellings het dit bekend geword dat gebeure en handeling rondom die individu destruktief kan wees, maar oor tyd heen positief gesien en beleef kan word, omdat die individu as gevolg van die negatiewe handeling en gebeure insig kry en hul identiteit heroorweeg en dan positief verander. Die negatiewe gebeure en handeling kan daarom die positiewe identiteit en verdieping van die individu meebring (vergelyk Bylaag K, Joernaalinskrywing; asook Paragraaf 4.2.2.1, Hoofstuk 4).

Heelwat van die deelnemers het nie die positiewe elemente in hul lewens herken voordat hulle dit in hul storievertellings gekommunikeer het nie. Dit is veral die positiewe karaktereienskappe van die deelnemers wat deur hul storievertellings te voorskyn geroep is (vergelyk Paragraaf 4.2.1, Hoofstuk 4) asook hul vermoëns en vaardighede (vergelyk Paragraaf 4.2.2.1.4, Hoofstuk 4). Dit is veral belangrik om daarop te let dat die deelnemers se positiewe karaktereienskappe hul negatiewe karaktereienskappe oorskadu (vergelyk Figuur 4.1, Hoofstuk 4).

Van die deelnemers het 'n positiewe selfbeeld openbaar. Alhoewel die gesinstrukture in hierdie gemeenskap van ondersoek gebroke is, heg hulle waarde aan familiebande. Dit was byvoorbeeld vir heelwat van die deelnemers makliker om iemand uit hul eie familiekring as rolmodel aan te wys as iemand uit die gemeenskap (Vergelyk Paragraaf 4.2.5.2, Hoofstuk 4; asook Paragraaf 4.2.5.2.1.4). Van die deelnemers het nie besef dat hulle hul belangstelling en liefde vir sekere sake kan uitleef nie, en dat hierdie belangstellings en stokperdjies as 'n bate vir die gemeenskap kan dien nie (vergelyk Wim se storie, Bylaag L).

Heelwat van die deelnemers se gewoontes kon uit hul vertellings afgelei word (vergelyk Paragraaf 4.2.3.2, Hoofstuk). Die deelnemers vertel van hul inheemse kennis van tuismedikasie wat moontlik behoue gebly het as gevolg van armoede. Die gewoonte waaroor sommige van die lede van die gemeenskap beskik om vir ander te sorg wanneer hulle het om te gee, is ook positief (vergelyk Veldnotas).

Uit die deelnemers se storievertellings kon afgelei word dat die deelnemers reeds op 'n jong ouderdom verantwoordelikheid geleer word. Van die verantwoordelikhede wat hulle genoem het, is: kinders oppas, diere kosgee, algemene huishouding soos huis skoonmaak, skottelgoed

was en om die erf skoon te hou. Die meeste van die deelnemers voer hierdie verantwoordelikhede as vanselfsprekend uit en sien dit nie as 'n verantwoordelikheid nie (vergelyk Paragraaf 4.2.3.2.4.1, Hoofstuk 4).

Die deelnemers se waardes bestaan uit 'n verskeidenheid aspekte (vergelyk Paragraaf 4.2.2.2, Hoofstuk 4), naamlik gesindheid en ingesteldheid (vergelyk Paragraaf 4.2.2.21, Hoofstuk 4 – heelwat van die deelnemers toon die eienskap van hulpvaardigheid omdat hulle ander wil help om die wêreld rondom hulle 'n beter plek te maak. Hulle wil ook verhoed dat ander hulleself en die met wie hulle in kontak is, seermaak. 'n Ander waardevolle ingesteldheid wat duidelik uitstaan, is dankbaarheid. Hierdie ingesteldheid is 'n waardevolle gesindheid wat vergenoegdheid verseker en gierigheid en jaloesie teëwerk. Hierdie vergenoegdheid verseker ook dat die deelnemers hul lewensvreugde behou, wat kenmerkend en opvallend is van die gemeenskap.

Die deelnemers het veral goeie maniere getoon (vergelyk Paragraaf 4.2.2.2.2, Hoofstuk 4) en genoem hoe belangrik goedgemanierdheid vir hulle is. Hierdie goeie maniere was ook 'n positiewe rigtingwyser na die deelnemers se opvoeding. Sommige deelnemers heg waarde aan versorging om hul eiewaarde te voed (vergelyk Paragraaf 4.2.2.2.3, Hoofstuk 4).

Geloof speel in heelwat van die deelnemers se lewens 'n prominente rol (vergelyk Figuur 4.4, Hoofstuk 4). Geloof is vir die deelnemers 'n belangrike prioriteit (vergelyk Paragraaf 4.2.4.1, Hoofstuk 4). Sommige van die deelnemers sien geloof as die oplossing vir restourasie (vergelyk Paragraaf 4.2.4.2, Hoofstuk 4). Geloof speel veral 'n belangrike rol om die deelnemers te help om hul pyn te hanteer en daarvan te genees (vergelyk Paragraaf 4.2.4.2.1, Hoofstuk 4). Van die deelnemers het getuig dat geloof vir hulle insig gebring het in heelwat van die probleme wat hulle moet oplos in hul daaglikse bestaan (vergelyk Paragraaf 4.2.4.3, Hoofstuk 4). Uit die deelnemers se geloofsoortuigings vra hulle vrae oor die doel van hul bestaan en ondersoek dan hul roeping in die gemeenskap (vergelyk Paragraaf 4.2.4.4, Hoofstuk 4). Van die deelnemers getuig dat geloofsbeginsels, geïnvesteer deur hul opvoeding, as rigtingwysers gedien het op 'n destruktiewe pad toe hulle nie oplossings vir hul probleme gehad het nie (vergelyk Paragraaf 4.2.4.5, Hoofstuk 4). Traumatiese gebeure het verskeie deelnemers se lewens so beïnvloed dat hulle nie na hul ou lewenswyses kon terugkeer nie (vergelyk Paragraaf 4.2.4.6, Hoofstuk 4). Die oplossings, wat die deelnemers geken het voor die destruktiewe gebeure, was uitgedien en dan keer die deelnemers terug na die geloofspad. Hul geloof het dan werklik veranderinge in hul lewens teweeggebring (vergelyk 4.2.4.7, Hoofstuk 4).

Hierdie bevinding word ondersteun deur die Brongerigte benadering (vergelyk Paragraaf 2.3.4, Hoofstuk 2). Nadat die individue 'n destruktiewe pad gestap het, het die visie openbaar dat die verkeerde gewoontes van die destruktiewe pad nie die oplossing is vir hul probleme nie. Hierdie

visie bepaal die rigting van die handeling en verbind ook die handeling met geloof (die bron). Dit was toe die deelnemers geloofsbeginsels begin toepas het dat hierdie geloofsbeginsels werklik veranderinge in hul lewens teweegbring het (vergelyk Paragraaf 4.2.4, Hoofstuk 4). Hierdie bevinding bevestig die verskil tussen Bronfenbrenner se ekosistemiese model en die Brongerigte benadering wat in Hoofstuk 2 uitgewys is (vergelyk Paragraaf 2.3.4, Hoofstuk 2), dat Bronfenbrenner die individu in die kern (mikrosisteem) plaas (vergelyk Paragraaf 2.2.1) en die Brongerigte benadering die bron (geloof) in die kern plaas. Die bevinding bevestig daarom dat die fokus op die individu se geloof moet wees en nie op die individu self nie.

Die deelnemers het insig bekom uit die lesse wat hulle geleer het (vergelyk Paragraaf 4.2.2.1.3, Hoofstuk 4). Sommige van die deelnemers wat die destruktiewe lewenspad gestap het en gelukkig was om dit te oorleef, óf die produk was van ouers wat die betrokke pad gestap het, vertel watter waarde hierdie destruktiewe lewenspad toegevoeg het ten opsigte van hul lewensinsig. Deelnemers het ook deur middel van die destruktiewe lewenspad selfkennis (vergelyk Paragraaf 4.2.2.1.1, Hoofstuk 4) opgedoen en geleer om te onderskei tussen die leuen en die waarheid (vergelyk Paragraaf 4.2.2.1.2, Hoofstuk 4).

Heelwat van die deelnemers droom van beroepe wat hulle sal help om die negatiewe omstandighede te verander of selfs uit die weg te ruim. Die deelnemers droom dan veral om 'n verskil in die gemeenskap te maak deur 'n positiewe bydrae te lewer ten opsigte van die ellende en hopeloosheid. Sommige van die deelnemers het reeds die pad van vernietiging gestap en die invloed daarvan persoonlik beleef. Hul droom vir die toekoms lyk anders, omdat die sosiale groep (gemeenskap) met hoë entiteit (entitativity) se oplossings om onsekerheid by die self te laat afneem (vergelyk Paragraaf 2.3.3, Hoofstuk 2) nie die oplossing gebring het nie. Hierdie deelnemers droom om die insig uit die lesse wat hulle geleer het in te span en sodoende 'n positiewe verskil in die gemeenskap te bewerkstellig ten opsigte van die ellende en hopeloosheid (vergelyk Paragraaf 4.2.6.93.2, Hoofstuk 4).

Sommige van die deelnemers toon positiewe lewensleuses waarvolgens hulle hul lewens inruim. Van hierdie positiewe lewensleuses is om hul drome te volg en om uit te staan bo die res. Die lewensleuses wat sommige deelnemers opper, is beginsels wat hulle uit die Bybel neem, soos om alles te doen met liefde (1 Korintiërs 13:1 in Bybel, 1983) en om nooit kinders te verhinder nie (Lukas 18:16 in Bybel, 1983)(vergelyk Paragraaf 4.2.2.3.3, Hoofstuk 4).

Erikson (1980:95) redeneer dat kinders nie geflous kan word deur leë lofprysing en neerbuigende aanmoediging nie. Kinders se identiteit word slegs versterk deur opregte, volhoubare erkenning van werklike prestasies. Dit is prestasies wat betekenis het in hul kultuur. Daar moet daarom gefokus word op prestasies wat vir die bruingemeenskap van ondersoek betekenis het (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 5). Die meeste deelnemers is gemotiveer deur

prestasies (vergelyk Paragraaf 4.2.2.4, Hoofstuk 4). Die elemente wat die deelnemers se prestasie uitgebou het, is mylpale wat hulle behaal het (vergelyk Paragraaf 4.2.2.4.1, Hoofstuk 4).

Die individue van die gemeenskap van ondersoek beskik oor 'n ryk leksikon waarin hulle hul storievertellings besig (vergelyk Paragraaf 4.2.7.2, Hoofstuk 4). Hierdie ryk leksikon word as 'n positiewe bate beskou aangesien dit die storievertelling verryk en ondersteun.

Storievertellings het tydens hierdie studie die positiewe identiteit wat verdoesel was, na die oppervlak gebring het sodat die deelnemers opnuut hul menswaardigheid in oënskou kon neem (vergelyk Bylaag L; Paragraaf 4.2.7.8, Hoofstuk 4).

5.2.4 Die bydrae wat storievertelling lewer tot die konstruering van gemeenskapsidentiteit

Wanneer die bevindinge in Hoofstuk 4 bestudeer word (vergelyk Paragraaf 4.3.1, Figuur 4.8) is dit duidelik dat storievertelling 'n bydrae lewer tot die konstruksie van gemeenskapsidentiteit. Die temas uit die storievertellers se verhale is 'n openbaring van wie die groep is. Indien storievertelling dan in die gemeenskap as kultuur gevestig word en die gemeenskap vir mekaar stories vertel, sal die temas van wie hulle is na die oppervlak kom deur hul storievertellings. Omdat individue dan weet wie hulle is, sal hulle 'n beter bydrae kan lewer tot die positiewe kultuur van die gemeenskap en sodoende die gemeenskap ophef.

Zuber-Skerritt (2011:6) beklemtoon dat 'n denkpatroon, 'n gevoel en 'n leefwyse ons waardes, wêreldbeskouing, paradigmas van leer, onderrig en navorsing beïnvloed. 'n Denkpatroon, 'n gevoel en 'n leefwyse beïnvloed daarom gedrag, strategieë, metodes en dus kapasiteit ter verbetering van die praktyk (vergelyk Paragraaf 2.4, Hoofstuk 2). Indien storievertelling die denkpatroon van die individu kan rig op die positiewe en hulle hul leefwyse daarvolgens kan inrig, kan hul wêreldbeskouing daardeur beïnvloed word en as die gemeenskap terselfdertyd deur middel van storievertelling leer, kan storievertelling nie anders as om die gemeenskap se identiteit te versterk nie. Storievertelling as onderrigstrategie gaan daarom die gedrag van die gemeenskap beïnvloed en sodoende die gemeenskap se kapasiteit vir verbetering en sodoende hul identiteit versterk.

Die storieverteltegnyk wat in hierdie studie toegepas is, handel oor die storieverteller en omdat die verteller die hoofkarakter in sy/haar verhaal is, laat dit die verteller goed voel oor hom-/haarself en versterk sodoende identiteit. Daarom moet suksesverhale vertel word met behulp van 'n volhoubare storievertelkultuur en geloofwaardige bewyse daarvan moet beskikbaar gestel word. Die uitvloeisel van laasgenoemde is dat die storieverteller se kreatiwiteit, vordering, bydraes en uitnemendheid versterk, herken en beloon word. Hierdie versterking van die

storieverteller se vaardighede kan ook bydra tot hul eiewaarde, omdat hulle vir iemand anders iets beteken deur 'n platform te skep waar ander deelnemers hul stories kan vertel en hul identiteit ook daardeur versterk kan word. -

McAdams (2001:101) se biografiese lewensverhaalbenadering was die benadering wat gebruik is om lig te werp op hoe individue hul identiteit konstrueer deur die proses van vertelling van hul lewensverhale. Die deelnemers se geleefde ervarings, wat episodiese oomblikke uit hul verlede is, dien as die boublokke vir hierdie lewensstories. Hierdie stories was die metode wat gebruik is om die individu te laat verstaan wie hy/sy is en wat hy/sy is in vergelyking met die res van sy/haar bestaan. Die deelnemers moes deeglik oor hul lewensverhale besin om die vrae wat aan hulle gestel is, te beantwoord. Dit is asof hulle met nuwe oë na hulleself kon kyk en na hul lewens omdat hulle skielik die held(in) word van 'n ware verhaal omdat hulle die gebeure beleef het. Hierdie metode van storievertelling het ruimte geskep vir 'n verskeidenheid deelnemers (vergelyk 3.5.1, Hoofstuk 3), almal met hul eie ondervinding en ervaring en hul eie emosies (vergelyk Hoofstuk 4). Hierdie storievertelling het die deelnemers van die gemeenskap van ondersoek in staat gestel om saam te bou aan gedeeldebegrip van hul situasie en wat daaraan gedoen kan word. Hierdie storievertelmetode het met ander woorde hulle laat besef dat daar sin in hul bestaan is al was hul belewing daarvan dalk erg traumaties en negatief. Hulle bly mense met unieke voorkeure, afkeure en drome (vergelyk Paragraaf 4.2.7.3, Hoofstuk 4).

McAdams (2006a:76) toon aan dat ten spyte van die uniekheid van die individue se lewensverhale, is daar algemene temas waarneembaar in die stories wat grootliks deur die individu se kultuur beïnvloed word. Hy tref onderskeid tussen twee tipes temas wat in mense se lewensverhale waargeneem word (vergelyk Paragraaf 2.4, Hoofstuk 2):

Agentskap teenoor gemeenskap:

Dienooreenkomstig kan uit die lewensverhale van die deelnemers afgelei word dat hulle hulleself sien as deel van 'n kollektiewe kultuur omdat die deelnemers hul stories ontwikkel het rondom 'n gemeenskapstema waarin hulle meer klem geplaas het op die konformering met sosiale norme in hul lewensverhale. Dit was vir die deelnemers moeilik om aan die begin van die storievertellings hul individuele doelwitte en prestasies uit te lig (McAdams, 2006a:277-278).

Verlossing teenoor kontaminasie:

Die verlossingstema is uit die deelnemers se storievertellings waargeneem, aangesien 'n slegte, affektief negatiewe lewensverhaaltoneel dikwels gevolg word deur 'n uiters goeie, affektief positiewe lewensverhaaltoneel. Oorwinning was die sentrale aspek in hierdie

tema. Dit sluit aan by McAdams (2006a:278-279) dat die tipe tema meestal verband hou met die idee dat daar dikwels 'n kans is vir uiteindelijke verlossing, en hoe dat individue hul probleme oorkom het, word sterk beklemtoon (verwys na Bylaag K, Joernaalinskrywing). Van die deelnemers aan hierdie studie het te kenne gegee watter uitwerking die slegte gewoontes van verslawing op hul lewens gehad het, maar dat hul oë oopgegaan het en dat hulle hul lewens kon verander en nou gelukkiger is. Hulle voer na hierdie insig 'n meer betekenisvolle lewe.

Voorts het Breen (2015) bevind dat storievertelling die storieverteller beïnvloed, veral diegene wat nie geborge en veilig voel nie. Wanneer hulle hul stories met ander deel, laat die storievertelling daardie individue voel dat hulle gehoor en erken word (vergelyk Paragraaf 2.4, Hoofstuk 2). Vergelyk ook die resultate uit hierdie studie in Paragraaf 4.2.7.8, Hoofstuk 4 waar deelnemers getuig wat hierdie storievertellings vir hulle beteken het.

5.2.5 *Storievertelling as onderrigstrategie om 'n storievertelkultuur te vestig ter versterking van gemeenskapsidentiteit*

Storievertelling kan gebruik word om die deelnemer te begelei om hul eie ervarings te verwerk en om hulleself beter te leer ken en hulleself sodoende te plaas binne die identiteitsfeer van die gemeenskap van ondersoek (vergelyk Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2).

Die strategie van interne ondersoek en verkenning van 'n saak van kommer lei tot 'n veranderde konseptuele perspektief (Boyd & Fales, 1983:103). Hierdie uitgangspunt van genoemde navorsers ondersteun die gebruik van storievertelling as onderrigstrategie, want lewensverhale is vol gebeure wat die self en ander se konseptuele perspektiewe kan beïnvloed (vergelyk Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2). Indien 'n storieverteller van 'n gemeenskap byvoorbeeld vertel hoe sy in die stad gaan werk soek het en verval het in verkeerde gewoontes, kan van die toehoorders hulle daarmee identifiseer omdat hy/sy dit self beleef het (gedeelde ervarings). Die storieverteller kan dalk iets noem uit die ervarings waaraan die luisteraar nie gedink het nie wat die ervarings kan uitlig en nuwe perspektief daaraan verleen (vergelyk Bylaag K Idina).

Jonger deelnemers is by hierdie studie ingesluit om vas te stel of storievertelling aangepas kan word sodat individue op 'n jong ouderdom reeds betrokke kan raak by storievertelling en 'n storievertelkultuur in die gemeenskap geskep kan word. Op hierdie wyse is storievertelling nie 'n nuwe of vreemde konsep wanneer daar van jong volwassenes verwag word om aktief deel te neem aan storievertelling nie, maar het die individue saam met die kultuur van storievertelling gegroei en vul hierdie storievertelkultuur die voorskrifte van die kurrikulum aan.

Storievertelling beskik oor heelwat eienskappe wat dit as onderrigstrategie geskik maak. Storievertelling word onder meer as 'n **onderrigstrategie aangewend** wanneer volwassenes

stories aan kinders vertel om hulle **op te voed**, goeie morele waardes by hulle te kweek en om hulle voor te berei op die toekoms. Wanneer hierdie storievertelmetode interessant gemaak word soos in hierdie studie waar deelnemers deur middel van Photovoice en joernaalinskrywings hul stories vertel het, leer individue spelenderwys en kan die storievertelmetode as stokperdjie beoefen word wat die vestiging van 'n storievertelkultuur positief beïnvloed. Indien storievertelling as stokperdjie en belangstelling gevestig kan word, kan dit deelnemers van alle ouderdomme positief betrek. DeLuca *et al.* (2016:61) bevind (vergelyk Paragraaf 2.3.6.1, Hoofstuk 2) dat kinders in onstabiele gesinne hul identiteit kan vind in die beoefening van stokperdjies of belangstellings. Heelwat van die deelnemers aan hierdie studie kom uit onstabiele gesinne en kon daarom deur die beoefening van storievertelling hul identiteit vind.

Tydens die storievertelaktiwiteite kan die storieverteller maniere **modelleer** waarop individue hul eie lewens krities kan ontleed en hul eie aannames oor die betekenis van sekere kwessies kan ondervra. Idina het haar eie storievertelaktiwiteite aangebied waar deelnemers aan die storievertelling mekaar se stories gehoor het en die model wat deur die storievertelling voorgehou is, kon oordink. Omdat hierdie model deur middel van storievertelling oorgedra is, behoort die luisteraar hierdie model beter te onthou (vergelyk Aveling, 2001:40; Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2). Die stories in hierdie studie is vertel uit die perspektiewe van mense wat daardie stories geleef het (lewensverhale), daarom het hierdie storievertelling veroorsaak dat daar 'n regmatige plek voorsien is vir die beliggaamde stem van die stemlose deelnemers om geartikuleer te word (vergelyk Apple, 1998:p.x; Paragraaf 2.4.2.1, Hoofstuk 2). Hierdie storievertellings het die identiteit van die deelnemers gedekonstrueer (vergelyk Hoofstuk 4) en die deelnemers kon onderling met mekaar verbind as gevolg van die gemeenskaplike temas wat hulle in hul stories hoor en uiteindelik was hierdie storievertellings **opvoedkundig van aard** (vergelyk Aveling, 2001:46; Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2).

Storievertelling beskik ook oor die eienskap om te kan transformeer omdat storievertelling die individu bemagtig. Idina vertel haar lewensverhaal en fokus hoe haar lewe van 'n destruktiewe lewenswyse na 'n konstruktiewe lewenswyse verander en dat sy as gevolg van haar verhaal graag vir ander wat dieselfde destruktiewe lewensverhaal skryf, wil **onderrig** deur middel van haar storie (vergelyk Bylaag K). Storievertelling begelei daarom 'n veranderde perspektief. Idina vertel van gebeure wat die luisteraar dalk ook beleef het en daag die luisteraar se konsep of teorie oor die saak uit. Indien die luisteraar hierdie storie herhaaldelik hoor, word die luisteraar herhaaldelik gekonfronteer met sy eie konseptuele perspektiewe en kan die storievertelling veroorsaak dat die luisteraar die gebeure anders sien, die luisteraar se ervaring verhelder. Om aan te sluit by Idina se storie (vergelyk Paragraaf 2.3.9.1, Hoofstuk 2; Bylaag K) bevestig haar storie dat storievertelling 'n sterk diensleer komponent bevat (vergelyk Paragraaf 2.3.9.1,

Hoofstuk 2) omdat ouer, meer ervare individue hul stories kan deel om sodoende ander met raad en vaardighede te bedien en sodoende storievertelling as onderrigstrategie bevestig.

Storievertelling veroorsaak dat die deelnemers aan storievertelling krities reflekteer en hul eie rol in die gemeenskap oordink. Wim het vertel hoe die storievertellings vir hom laat besef het dat hy sy lewensideaal om 'n onderwyser te wees, kan uitleef deur die vaderlose kinders in die gemeenskap te onderrig en as vaderfiguur vir hulle op te tree (vergelyk Bylaag L, Wim). Storievertelling bevorder ook die gevoel van gemeensaamheid onder deelnemers, asook die gevoel dat hulle êrens behoort (identiteit) (Putman & Kolb, 2000:76-104) (vergelyk Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2). Richie se ma is dood toe hy nog 'n jong kind was en daarna sy ouma by wie hy grootgeword het. Sy pa is in die tronk en hy antwoord die volgende (vergelyk Bylaag O, Richie):

My hoogste punt is dat ... ek ek is nog aan die kant van die Lewe. God het my nog deurgedra deur al die goete. En ek sien dat ek het nog nooit swak geword nie. Van ek het 'n klomp mense rondom my, 'n kerk vol mense. Ek het nie familie gehet nie. Ek het nie ouers gehet nie, maar God gee vir my 'n klomp mense. My maens, paens, 'n hele paar, 'n kerk vol wat omgee vir my en ek gee om vir hulle. En hulle verstaan aan my.

Storievertelling in hierdie studie het daarom betekenis en identiteit geskep wat gedien het as 'n brug tussen waar die deelnemers hulle hulself op daardie spesifieke stadium bevind het en hul aspirasies. Heelwat van die deelnemers het deur hul storievertellings hul drome vir die toekoms openbaar (vergelyk Paragraaf 4.2.7.3, Hoofstuk 4). Nie net onderbreek storievertelling dan 'n lukrake proses van disfunksionele gesinsvorming onder hierdie lae-inkomste gemeenskap nie, maar storievertelling dien dan as onderrigstrategie om fokusverskuiwing te weeg te bring, weg van die armoedekultuur af.

Els (2008:236) beklemtoon dat storievertelling as strategie nie in afsondering kan bestaan nie, maar deel moet wees van 'n bestaande strategiese plan van byvoorbeeld die skool (vergelyk Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2). Wanneer storievertelling dan ter ondersteuning van die onderrigkurrikulum van die skool as onderrigstrategie ingespan word, kan storievertelling ten einde 'n bepaalde doel bereik, naamlik om die identiteit van die gemeenskap te versterk. Om reg te kry dat storievertelling die onderrigkurrikulum van die skool ondersteun, is dit noodsaaklik dat daar 'n volhoubare vennootskap tussen die gesin, skool en gemeenskap gestig sal word. Wanneer storievertelling as strategie in hierdie vennootskap aangewend en ondersteun word, waarborg dit die vestiging van 'n storievertelkultuur in die gemeenskap omdat alle partye inkoop en storievertelling beoefen.

Die KABV (Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring) Afrikaans Huistaal vanaf Graad R tot 11 (Suid-Afrika, 2011) ruim tyd in vir storievertelling in verskeie dimensies, maar nie genoegsaam dat storievertelling as onderrigstrategie gevestig kan word nie (vergelyk Paragraaf 2.4.2.3, Hoofstuk 2). Storievertelling wat identiteit versterk word volgens McAdams (2006b:84) eers effektief aangeleer in die tydperk 18 tot 25 jaar (vergelyk Paragraaf, Hoofstuk 2). Dit beteken dat storievertelling veral prioriteit moet geniet in Graad 12 en in die KABV Afrikaans Huistaal vir Graad 12 is daar geen tyd ingeruim vir storievertelling nie. Die frekwensie van persoonlike storievertelling behoort toe te neem soos wat individue ouer word in die skoolstelsel en in plaas daarvan neem die frekwensie af. Indien daar 'n volhoubare vennootskap tussen die gesin, skool en gemeenskap bestaan waar storievertelling as onderrigstrategie beoefen word, kan hierdie vennootskap hierdie leemte in die kurrikulum ondervang en die gemeenskaplike verantwoordelikheid om die kind in totaliteit te onderrig en op te voed, ondersteun.

In die geval van hierdie studie was die doel van die voorgestelde interaksie om die vennootskap te gebruik om identiteit te versterk, sodat die gemeenskap suksesvoller kan funksioneer (Epstein *et al.*, 2002:21). Hierdie voorgestelde interaksie het dan deur middel van storievertelling plaasgevind. Die ontwikkeling van 'n vennootskap is egter 'n proses en nie 'n enkele gebeurtenis nie (Epstein, 2010:92). Vir die volhoubaarheid van die projek behoort daar voortdurend daaraan beplan en daaraan gewerk te word. Die aanbevelings vir die volhoubaarheid van hierdie projek word in Hoofstuk 5 bespreek.

Ouers se betrokkenheid is 'n belangrike invloed ten opsigte van die kind se sukses in sy/haar skoolloopbaan, (Dixon, 1992:16) (vergelyk Paragraaf 2.5.1, Hoofstuk 2) maar in die gemeenskap van ondersoek word kinders grootgemaak in swak omstandighede. Daarom moet die konsep *ouers* herdefinieer word. Wanneer na ouers in hierdie vennootskap verwys word, moet verwys word na ouers by geboorte, of alternatiewelik na voogde of versorgers soos grootouers, broers en susters en ander naby familie of lede van die gemeenskap wat 'n bydrae kan lewer tot die opvoedkundige uitkomst van die kind in hierdie gemeenskapskonteks – hier benoem as surrogaatouers (Turnbull & Turnbull, 1997:11; DoE, 1997:vii) (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2). Die feit dat die tradisionele gesinstruktuur nie eintlik in hierdie betrokke gemeenskap van ondersoek bestaan nie, sal die gemeenskap wat as surrogaatouers optree die storievertellingstradisie implementeer en uitvoer totdat storievertelling as een van die gemeenskap se tradisionele kulture funksioneer.

As opvoeders leerlinge as kinders beskou, sal hulle waarskynlik die gesin sowel as die gemeenskap as vennote van die skool beskou in die opvoeding en ontwikkeling van kinders (Epstein, 1995:701) (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2). Die basis van latere sosiale verhoudings word egter gevestig deur die sosiale verhoudings binne die gesinstruktuur waaraan

die individu blootgestel word. Indien die individu nie binne die gesinstruktuur die nodige insette ontvang om 'n positiewe identiteit te ontwikkel nie, kan die individu op dié gebied 'n gebrek ervaar en moet hierdie deel van die individu deur 'n ander rolspeler, byvoorbeeld die skoolgemeenskap of ander rolmodelle in die gemeenskap, vervul word. Navorsing toon aan dat faktore soos armoede en al die sosio-ekonomiese faktore wat geassosieer word met armoede, negatief inwerk op skooldisipline, voltooiing van skoolloopbaan en skoolbywoning (Spaull, 2013:437). Indien opvoeders op hierdie vennootskap inkoop en van hul kant af hierdie vennootskap ondersteun sowel as storievertelling as onderrigstrategie, behoort die opvoeders kinders in hul klas te ervaar wat 'n produk is van die gemeenskap met sosio-ekonomiese probleme, maar wat deur storievertellings hierdie negatiewe invloed kon verwerk as deel van hul positiewe identiteit. Hierdie individu, wat versterk is deur storievertelling as onderrigstrategie, behoort daarom die onderwyser se opvoedingstaak in die skool positief te ondersteun. Epstein (2010:82) het dit eens dat die kernaspek van hierdie vennootskap 'n omgee-kultuur moet aanneem. 'n Hele aantal individue van hierdie gemeenskap van ondersoek het in disfunksionele gesinne grootgeword of is nog steeds deel van 'n disfunksionele gesin. Lede van so 'n gesin voel juis ontbloom, onveilig en voel daarom nie deel van 'n omgee-omgewing nie. Alhoewel hierdie uitsluiting in die storievertellings van die deelnemers aan hierdie studie duidelik genoem is, is dit die kultuur van hierdie gemeenskap om om te gee en is familiebande vir hulle uitsonderlik belangrik (vergelyk Veldaantekeninge).

Familiestories is daarom belangrik in hierdie vennootskap, omdat hierdie aktiwiteit betekenis en identiteit in die gesinsverband konstrueer. Die feit dat tradisionele gesinstruktuur nie eintlik in hierdie gemeenskap van ondersoek bestaan nie, sal storievertelling help dat die vennootskap wat as surrogaatouers optree die storievertellingstradisie implementeer en uitvoer totdat storievertelling as een van die gemeenskap se tradisionele kulture funksioneer.

Gesien dat die gemeenskap die plek van die ouers in hulle afwesigheid inneem, kan familiestories individue help om te sosialiseer en veral waarde toevoeg tot die gebied van gesinswaardes en sodoende ook die verantwoordelikheid van die skool teenoor die kind ondersteun om die kind in totaliteit op te voed. Individue uit die gemeenskap, wat wel oor gesonde identiteit beskik, moet met omsigtigheid gewerf word as mentors in 'n vennootskap tussen die skool, gesin en gemeenskap (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2). Hierdie volwassenes neem 'n kwasi-ouerlike rol in en tree op as adviseurs en rolmodelle vir individue en versterk sodoende nie net die vennootskap nie, maar ook die gemeenskap se identiteit.

Die vestiging van 'n storievertelkultuur kan as onderrigstrategie beskou word wat deur mentors uitgevoer word. Die volwassenes wat as mentors dien, baat ook by hierdie program, omdat hulle 'n bydrae kan lewer tot ander se lewens en hierdie betrokkenheid kan die volwassenes se

gevoel van eiewaarde verhoog (Hamilton & Hamilton, 1992:547). Volwassenes in mentorskap kan kinders inspireer om hul tyd aan gemeenskapsdiens te wys. Hierdie bevinding sluit aan by DeLuca *et al.* (vergelyk Paragraaf 2.3.9.1, Hoofstuk 2) wat ook bevind het dat programme wat die meeste impak gehad het, programme was wat 'n sterk diensleer-komponent bevat het; waar die deelnemers in die gemeenskap met ouer mense gewerk het en onder andere kinders geleer het. Rowley (1999:20-22) het beklemtoon dat 'n effektiewe mentor hom/haar daartoe moet verbind om aanvaarding en ondersteuning te bied en 'n positiewe rolmodel te wees. Volgens Hatch (1998:16) sal hierdie betekenisvolle gemeenskapsbetrokkenheid deur middel van storievertelling 'n ketting gebeure in werking stel wat die kultuur van die skool en die gemeenskap wat die skool dien, verander (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2). Die mentorskap-program vir hierdie gemeenskap is gefundeer op Vygotsky se vier aannames gemaak met betrekking tot taal as kommunikasienetwerk (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2). Hierdie mentorskap-program behoort dan kognitiewe vaardighede te struktureer omdat storievertelling beskou word as strategie wat kognitiewe vaardighede struktureer omdat taal die hoofelement in storievertelling is en denke en leer volgens taal gestruktureer word. Ook vereis storievertelling sosiale interaksie omdat storievertelling samewerking vereis tussen die luisteraar en die storieverteller. Die storievertellers kan beskou word as mentors in hierdie gemeenskap van ondersoek wat die skool en die skoolkurrikulum versterk en ondersteun, omdat die storievertellers ander leer deur lesse vanuit hul eie storievertellings asook die tegniek van storievertelling self.

Hierdie storievertelling bemagtig die individu om hom-/haarself beter te leer ken en sodoende beter te plaas in die samelewing – die individu kan beter funksioneer omdat die individu voel hy/sy behoort êrens. Volgens Linabary *et al.* (2017:433) het groepe gedeelde stories nodig, want gemeenskappe met sterk kollektiewe vertellings is beter daartoe in staat om terugslae te weerstaan as dié sonder sulke verhale (vergelyk Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2) en daarom kan die gevolgtrekking gemaak word dat gemeenskappe wat stories vertel se identiteit versterk word.

5.3 GEVOLGTREKKING

Uit die navorsing wat vir hierdie studie gedoen is, kan die gevolgtrekking gemaak word, storievertelling as onderrigstrategie gebruik kan word om 'n gemeenskap se identiteit te versterk na aanleiding van die volgende bevindinge:

- Daar is 'n samehang tussen identiteit en 'n gemeenskap se stories;
- Storievertelling dien as strategie om die negatiewe sowel as die positiewe identiteit van 'n gemeenskap bloot te lê;

- Storievertelling lewer 'n bydrae tot die konstruksie van gemeenskapsidentiteit; en
- Storievertelling as onderrigstrategie kan 'n storievertelkultuur help vestig ter bevordering van gemeenskapsidentiteit.

Hierdie gevolgtrekking impliseer die volgende:

- dat daar 'n vennootskap gevorm moet word waarin lede van die vennootskap mekaar onderling ondersteun in die strategie;
- dat mentors aangewys en opgelei moet word in storievertelling as onderrigstrategie;
- dat die betrokke individue moet weet wat storievertelaktiwiteite behels; en
- dat storievertelaktiwiteite volhoubaar gemaak moet word in die gemeenskap.

5.4 AANBEVELINGS VIR DIE INSTELLING VAN STORIEVERTELAKTIWITEITE

Voordat storievertelaktiwiteite beplan en in 'n gemeenskap ingestel word, is dit belangrik dat die konteks van die omgewing waarin die storievertelaktiwiteite geïmplementeer gaan word, geanaliseer word. Hierdie analise geskied in samewerking met al die belanghebbendes in die vennootskap van die storievertelprojek (diegene wat deur die implementering van die storievertelaktiwiteite geraak gaan word: mentors, deelnemers, gesinne en die skool). 'n Individue behoort aangewys te word wat terugvoer sal kan gee oor die storievertelaktiwiteite. Die implikasies van die projek moet uitgespel word, veral die moontlike beperkinge. 'n Inventaris moet opgestel en 'n bespreking moet plaasvind rakende die bestaande hulpbronne en addisionele hulpbronne wat moontlik benodig sou word vir die storievertelaktiwiteite.

Storievertelaktiwiteite kan in 'n gemeenskap geaktiveer word en hierdie storievertellings moet dan lewendig en volhoubaar gehou word.

Stories oor mense se lewens is vol gebeure wat die self en ander se konseptuele perspektiewe kan beïnvloed, omdat storievertelling as 'n demokratiese, inklusiewe aktiwiteit geleenthede en ruimte kan bied aan 'n groot verskeidenheid akteurs, almal met hul eie ervarings en emosies. Hieruit is afgelei dat dit belangrik is dat die deelnemers die regte metode van storievertelling aanleer, aangesien die regte metode daartoe lei dat storievertelling epistemologies, transformatief en metodologies van aard is, asook as 'n katalisator vir spanning in moeilike situasies kan dien.

Die volgende tabel (Tabel 5.1) word hier ingesluit wat die voorgenome aksieplanne uiteensit sodat hierdie navorsing volhoubaar voortgaan in die gemeenskap van ondersoek. Hierdie tabel volg ook op die uiteensetting van Tabel 3.3 (Hoofstuk 3).

Tabel 5.1: Aanbevelings vir verdere aksieplanne

Implementering van aksieplanne	Die bestaande strategieë en aktiwiteite word nou geïmplementeer.	Lede van die gemeenskap implementeer die strategieë in belang van identiteitsversterking.
	Die netwerk-inisiatiewe word uitgebrei. Die hulpbronne word geassesseer en gemobiliseer.	Maak gebruik van verskillende kommunikasieplatforms – sms'e; Whatsapp; E-pos; segspersone. Die storievertel-werkpraktyke word deur 'n mentor in die gemeenskap uitgebrei.
Evaluering van aksie-uitkomste		Die resultate van die aktiwiteite word geassesseer deur opvolg- storievertel-aktiwiteite en opvolgbesoeke. 'n Verdere tydperk van navorsing word beplan.
Probleemverklaring, agendas en navorsingsdoel	Deelnemende inisiatief Navorser se inisiatief	Die aksienavorsingsiklus gaan voort, gebaseer op die bewusmaking van nuwe praktiese of sosiale uitdagings. Die voorsetting van 'n projek wat uit die studie voortvloei, word beplan ('n ouerskap-kursus deur middel van storievertelling wat ook die vennootskap tussen die gemeenskap en die skool kan versterk.)

Die volgende aanbevelings word gemaak om te verseker dat die regte metode(s) van storievertelling as onderrigstrategie geïmplementeer sal word.

5.4.1 Vennootskap

Soos reeds genoem, kan storievertelling as strategie nie in afsondering bestaan nie, maar behoort deel uit te maak van die skool se bestaande strategiese plan. Daarom moet storievertelling so uitgevoer word dat storievertelling 'n bepaalde doel kan bereik, naamlik om die identiteit van die gemeenskap te versterk. Vir hierdie doel tree die gesin, gemeenskap en die skool in vennootskap op, omdat die opvoeding van 'n individu die samewerking en betrokkenheid van onderwysers, ouers en die gemeenskap vereis (vergelyk Paragraaf 2.4.2, Hoofstuk 2). Indien daar dan 'n storievertelkultuur in die gemeenskap as verlengstuk van die skool en ouerhuis geskep word, lewer dit 'n bydrae om negatiewe sowel as positiewe identiteit van individue bloot te lê en die skool sowel as die ouerhuis se hande te versterk in hul

opvoedingstaak. Volgens Hatch (1998:16) sal hierdie betekenisvolle gemeenskapsbetrokkenheid deur middel van storievertelling 'n ketting gebeure in werking stel wat die kultuur van die skool en die gemeenskap wat die skool dien, verander (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2).

5.4.2 Mentors

Individue uit die gemeenskap wat wel oor gesonde identiteit beskik, moet met omsigtigheid gewerf word as mentors in 'n vennootskap tussen die skool, gesin en gemeenskap (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2). Hierdie volwassenes neem 'n kwasi-ouerlike rol in en tree op as adviseurs en rolmodelle vir individue uit die gemeenskap en moet daarom oor die eienskappe beskik wat Rowley (1999:20-22) beklemtoon: 'n effektiewe mentor moet hom/haar daartoe verbind om aanvaarding en ondersteuning te gee en 'n positiewe rolmodel te wees. Hierdie mentors wat die storieverteltechniek sal uitvoer, moet ook versigtig gekies word, omdat die mentor 'n prominente rol in die individu se lewe sal speel met die uitvoer van die strategie. Die individu is beïnvloedbaar en stel hom/haar ook bloot deur deelname aan hierdie strategie. Die deelnemer aan hierdie storievertelling sal daarom veilig by die mentor moet voel en weet dat sy/haar storie ten alle tye as konfidensieel hanteer sal word en ook so hanteer sal word. Die storievertellers kan beskou word as afrigters in die gemeenskap wat die skool en die skoolkurrikulum versterk en ondersteun, omdat die storievertellers ander leer deur lesse vanuit hul eie storievertellings asook die tegniek van storievertelling self.

Die mentors wat die storievertellings inisieer en aanbied, baat ook by die program, omdat hulle 'n bydrae kan lewer tot ander se lewens en hierdie betrokkenheid kan die mentors se gevoel van eiewaarde verhoog (Hamilton & Hamilton, 1992: 547). Volwassenes in mentorskap kan ook kinders inspireer om hul tyd aan gemeenskapsdiens te wy. Hierdie bevinding sluit aan by DeLuca *et al.* (vergelyk Paragraaf 2.3.9.1, Hoofstuk 2) se bevinding dat programme wat die meeste impak gehad het, dié was wat 'n sterk diensleer-komponent bevat het; waar die deelnemers in die gemeenskap met ouer mense gewerk het en onder andere kinders onderrig het.

5.4.3 Storievertelaktiwiteite

Vrae (vergelyk Bylaag F, Afdeling A) word gebruik om deelnemers aan te moedig om hul lewensverhale te konstrueer. Die deelnemers se geleefde ervarings, wat episodiese oomblikke uit hul verlede is, dien as die boublokke vir hierdie lewensverhale. Die deelnemers of storievertellers word die held(in) van 'n ware verhaal omdat hul die gebeure beleef het. Hierdie stories word dan die instrument wat gebruik word om die individu te laat verstaan wie hy/sy is en wat hy/sy is in vergelyking met die res van sy/haar bestaan. Die voorbeeld van so 'n

lewensverhaal kan op 'n geskikte tyd deur die mentor aan die deelnemers geïllustreer word, wanneer die mentor sy/haar eie lewensverhaal aan die deelnemers op gepaste wyse vertel. Die deelnemers kan aangemoedig word om prente te soek, foto's te neem, iets te teken of versierings bymekaar te maak wat die vrae in Bylaag F, Afdeling B beantwoord. Hierdie simbole (prente, foto's, tekeninge of versierings) kan gebruik word om 'n joernaalinskrywing te maak as 'n plakboekaktiwiteit. Indien die deelnemer verkies om sy/haar storie konfidensieel te hou en dit nie aan ander deelnemers bekend te maak nie, is die inhoud van die storie veilig, want die tegniek is abstrak en kreatief en niemand behalwe die storieverteller self sal weet hoe om die simbole te interpreteer nie.

Hierdie storievertelling bemagtig die individu om hom-/haarself beter te leer ken en sodoende beter te plaas in die samelewing – die individu kan beter funksioneer omdat die individu hom-/haarself beter leer ken en voel dat hy/sy êrens behoort. Storievertelling in die gemeenskap veroorsaak dat die storieverteller en toehoorder samehangend dink, omdat die taalvariëteit wat die deelnemers besig en die sosiale interaksie wat met storievertelling gepaard gaan, 'n rol hierin speel. Storievertelling verander en beïnvloed sodoende die individu en daarom ook die wyse waarop die individu leer.

Tydens hierdie studie is noodsaaklike vrae gestel (verwys na Bylaag F) en die storievertellings rakende hierdie vrae is ingesamel; asook verdere gesprekke is in die gemeenskap gestimuleer deur die storievertelgeleenthede wat deur een van die deelnemers geïnisieer is (vergelyk Paragraaf 3.6, Hoofstuk 3). Daar is ook bevind (vergelyk Paragraaf 3.5, Hoofstuk 3) dat sensitiewe inligting uit die plakboek-aktiwiteit na vore gekom het, omdat die deelnemers dieper moes gaan dink en openbarings oor hulleself op hierdie wyse na die oppervlak gebring is. Pstross *et al.* (2014:533-535) beveel verder aan dat die stories in 'n storieboek vervat word. Alhoewel die ontwikkeling van 'n gemeenskaplike storieboek aanbeveel word, mag die deelnemers voel dat hul stories sensitiewe inligting bevat en kan hulle hul eie stories opsom met behulp van die plakboek-aktiwiteit en joernaalinskrywings (vergelyk Paragraaf 3.6.3, Hoofstuk 3) en sodoende hul eie storieboeke skep.

5.4.4 Volhoubaarheid

Wanneer die geskikte mentors geïdentifiseer en opgelei is, kan voortgegaan word om 'n storievertelkultuur te vestig. Die mentor skep die geleentheid vir die deelnemers om hul stories te vertel deur die storievertelaktiwiteite vir die deelnemers aan te leer. Die deelnemers ontwikkel en verbreed die deelnemers se sosiale vaardighede en hul leefwêreld (vergelyk Paragraaf 2.5, Hoofstuk 2) deur middel van die storievertelaktiwiteite en -geleenthede en dit moedig die deelnemers aan om aan die storievertelaktiwiteite deel te neem. Die gesprekke oor die katalitiese vrae wat gestel is, duur sodoende voort en hierdie volhoubare storievertelaktiwiteite

word aangemoedig deur die deelnemers wat aangemoedig is om hierdie metode van storievertelling vir ander in die gemeenskap aan te leer en storievertelling sodoende uit te brei (vergelyk Paragraaf 3.5, Hoofstuk 3). Die mentors lei met ander woorde volgende storievertellers op en die storievertelkultuur eskaleer wat later die hele gemeenskap kan betrek en 'n bydrae tot die gemeenskap se identiteit kan lewer.

Daar moet voortdurend beplan en vernuwend gedink word oor storievertelaktiwiteite om die storievertelprojek volhoubaar te hou. Die aksiespan (mentors en deelnemers) kan byvoorbeeld een keer per jaar 'n uitstalling hou van die stories van die deelnemers wat bereid is om hul stories ten toon te stel, of selfs net 'n geleentheid waar deelnemers kan vertel wat die storievertelling vir hulle beteken het. Daar kan 'n storievertelgeleentheid geïnisieer word waar talle storievertelaktiwiteite plaasvind en oningeligtes hierdie storievertelaktiwiteit kan ondersoek. Die doel van so 'n storievertelgeleentheid is om almal betrokke te kry en die storievertelkultuur aan te wakker sodat die storievertelling die beplande invloed kan hê ter versterking van die gemeenskapsidentiteit.

Daar is ook bevind dat, om storievertelling volhoubaar te maak en as kultuur te vestig, moet die saadjie al van kleinsaf gesaai word. Kinders moet op 'n jong ouderdom aan storievertelling blootgestel word en gedurig daaraan blootgestel word totdat hulle self die waarde daarvan besef en hulle spontaan aan storievertelling wil deelneem, veral tydens vroeë volwassenskap.

5.5 AANBEVELINGS VIR VERDERE NAVORSING

Die waarde van storievertelling lê onder andere opgesluit in die KABV Afrikaans Huistaal vir Grade 10 tot 12 (2011:10). Hierin word beklemtoon dat die luister- en praatvaardigheid sentraal staan in die leer van alle vakke, omdat luister en praat die vaardighede is om inligting in te samel en te sintetiseer, kennis te konstrueer en probleme op te los en idees en menings te lug en te ontwikkel. Suksesvolle storievertelling verg dat die individu oor albei hierdie vaardighede moet beskik. Volgens Vygotsky se teorie ondergaan kinders sekere stadia van verandering. Byvoorbeeld, wanneer hulle taal verwerf, verbeter hul vermoë geredelik om deel te neem aan dialoë met ander, en die bemeestering van kultureel-gewaardeerde vaardighede verbeter ook (Berk, 2010:23). Hierdie vaardighede word met ander woorde tydens storievertelling opgeskerp en vasgelê en hierdie opgeskerpte vaardighede kan moontlik 'n invloed hê op die individu se prestasie.

Aangesien hierdie studie nie gefokus het op die vraag of storievertelling 'n invloed het op individue se prestasies nie, word aanbeveel dat hierdie aspek verder ondersoek word. 'n Verdere studie op die gebied van storievertelling en watter invloed dit op die individu se

prestasies het, ook of die luister- en praatvaardighede wat deur storievertelling opgeskerp en vasgelê word enige invloed sou hê op leerders se akademiese prestasies, kan ondersoek word.

Uit die storievertellings van die deelnemers van hierdie studie het spesifieke behoeftes op die voorgrond getree wat die identiteit van die gemeenskap volhoubaar kan versterk. Die afwesigheid van ouers en 'n tradisionele gesinstruktuur laat 'n leemte wat in die onmiddellike toekoms ondervang moet word deur die ouers of die voorgouers toe te rus en op te lei in hul rol van ouerskap deur middel van storievertelling.

5.6 TEKORTKOMINGE VAN HIERDIE STUDIE

Tydens die veldwerk vir hierdie studie is gevind dat die jonger deelnemers (graad. 1 tot 3) nie hul eie stories kon her-vertel nie. Hul stories het geensins verband gehou met die vrae wat in Photovoice en die antwoorde wat die deelnemers deur middel van die foto moes verskaf nie. Waar die meer volwasse deelnemers se plakboekstories (joernaalinskrywings) en hul Photovoice-aktiwiteit hul stories versterk het. Die navorser moes vir die jonger deelnemers weer die vrae gee asook wat hulle geantwoord het – hulle kon ook nie die foto (simboliek) lees as antwoord op die vrae nie. Die navorsers moes die jonger deelnemers afrig in hul eie stories soos deur hulleself vertel en ingekleur. Daar was met ander woorde min kontinuïteit tussen die jonger deelnemers se vertellings in hul onderhoude, die Photovoice-aktiwiteit en die joernaalinskrywings ten opsigte van hul persoonlike vertellings. Die minder lewenservaring kan moontlik die oorsaak van hierdie beperking wees. Hierdie ouderdomsgroep het ook hul omstandighede meer gelate (as die norm) aanvaar en het nog nie die vermoë ontwikkel om vrae daaroor te vra nie. Die meeste ander individue van dieselfde ouderdom in die gemeenskap se omstandighede is soortgelyk aan die omstandighede wat hulle ervaar. Die deelnemers het daarom hul omstandighede as normaal beskou en het moontlik nog nooit daaroor gedink of dit bevraagteken nie, want hulle kon nie vrae daaroor in hul storievertelaktiwiteite beantwoord nie. Die vrae was met ander woorde nuut en dit was duidelik dat hulle nog nie vantevore daaroor gedink het nie.

Die jonger deelnemers het vele onwaarhede vertel. Dit wil voorkom of hulle vir hulleself 'n kamma-wêreld skep om van hul realiteit te ontsnap en die kamma-wêreld dan te sien as hul realiteit, omdat die omstandighede wat die deelnemers as normaal beskou, eintlik nie normaal is nie.

Die kurrikulum skryf voor dat leerders van Grade R tot 3 na stories moet luister, stories dramatiseer, hul mening daaroor uitspreek en oopeinde-vrae daaroor beantwoord. Leerders moet stories vertel met 'n eenvoudige storielyn en verskillende karakters. Leerders word die etiket rakende storievertelling aangeleer (vergelyk Paragraaf 5.5.3, Hoofstuk 5). Dit is daarom

belangrik om eerder hierdie voorskrifte van die kurrikulum te ondersteun en uit te brei tydens die storievertelaktiwiteit in die gemeenskap vir hierdie ouderdom individue en weg te bly van die vertel van lewensverhale vir kinders op die ouderdom van Grade R tot 3. Kinders op hierdie ouderdom kan wel aan lewensverhale blootgestel word op hierdie ouderdom wanneer hulle aangemoedig word om na lewensverhale van meer volwasse storievertellers te luister. Sodoende sal die jonger individue stelselmatig ingelyf raak by lewensverhale en sal die vertel van lewensverhale meer spontaan geskied wanneer die tyd ryp is vir die individu om self sy/haar lewensverhaal te vertel. Individue van Grade R tot 3 het meer baat gevind by die storievertelaktiwiteite wanneer hulle byvoorbeeld van hul drome of liefhebberij kon vertel (vergelyk Bylaag CC) waar Anchen se hele joernaalinskrywing handel oor haar drome om eendag 'n veearts te word.

Die navorser het beplan om die behoeftes, aanbevelings en insigte wat uit die deelnemers se storievertellings voortgespruit het, aan die breër²⁰ gemeenskap te kommunikeer deur middel van openbare forums en plekke soos die plaaslike koerant, uitstallings in die plaaslike biblioteek, asook PowerPoint-aanbiedinge en videovertonings. Hierdie terugvoer het egter nie gerealiseer nie, omdat sommige van die deelnemers gevoel het hul stories te sensitief is en die navorser om etiese redes hul wense wou eerbiedig en hulle wou beskerm. Die bevindinge sou minder krag dra indien dit as individuele persepsies aan die gemeenskap bekendgestel sou word en die individue sou meer blootgestel wees as wat die bevindinge vanuit die groep openbaar gemaak kon word. Die visie moes hersien word en die navorser beplan om op 'n aanvaarbare tydstip die verhale te kombineer en dit wat die navorsing uitgewys het as hul identiteit, te kombineer in een verhaal en hierdie saamgestelde storie deur middel van 'n boek of deur een of ander visuele medium aan die gemeenskap terug te gee. Hierdie terugvoer aan die gemeenskap sal ander lede van die gemeenskap motiveer om hul verhale te vertel en daarvoor na te dink, omdat hulle hulle moontlik met die storie(s) sal kan vereenselwig.

Die navorser beskik ook oor beperkte insig in die deelnemers se leëwêreld al is sy bekend met die bruinkultuur, omdat sy kyk vanuit 'n posisie van groter voorregte en daarom is haar werklikheid nie dieselfde as die van die deelnemers se leëwêreld nie (vergelyk Paragraaf 3.7, Hoofstuk 3). Dit is daarom belangrik (soos onderskryf deur hierdie studie) dat die werklikheid op grond van magsongelykhede en die gevolge daarvan eerder omhels word as om die een weergawe van werklikheid bo die ander te aanvaar (Mertens, 2010:169).

20 Breër gemeenskap verwys na die res van die bruingemeenskap wat deur die verskillende deelnemers verteenwoordig sal word.

5.7 WAARDE VAN STUDIE

In gemeenskappe wat gebuk gaan onder armoede en al die sosio-ekonomiese probleme wat met armoede gepaard gaan, kan hierdie studie waarde toevoeg, omdat daar in hierdie studie bevind is dat storievertelling as onderrigstrategie 'n gemeenskap se identiteit kan versterk.

Die uitvloeisel van die navorsing wat vir hierdie studie gedoen is, kan waardevol teruggeploeg word in kurrikulumontwikkeling (Afrikaans). Identiteit wat deur storievertelling versterk word, kan deel word van 'n gemeenskap deur die bestaande kurrikulum wat in Afrikaans vir Onderwys aangebied word te ondersteun en uit te brei, sodat die identiteit van die individue wat betrokke is by die vennootskap (gesin, skool en gemeenskap) deur middel van beproefde strategieë versterk kan word. Storievertelling as onderrigstrategie behoort dan wyer uit te kring en die groter gemeenskap te betrek. Op hierdie manier kan die navorsing 'n verskil in gemeenskappe maak waar storievertelling as onderrigstrategie toegepas word.

Met hierdie studie het die navorser gepoog om deur middel van stories binne die omgewing van ondersoek hernieuwe betekenis van ervarings binne 'n gemeenskap te laat herleef met die fokus op identiteit. Die individue in die gemeenskap het deur hul ervarings wat in storievertelling na vore gekom het, opnuut na hulleself gekyk, wie hulle werklik is en waarvandaan hulle kom (von Glasersfeld, 1995:3) en sodoende deur middel van 'n kultuur van storievertelling 'n positiewe gesindheid teenoor leer ontsluit. Hierdie uitdrukking van die werklikheid kon plaasvind deur storievertelling of stories wat in die gemeenskap ontwikkel het en nog steeds ontwikkel word. Die stories uit die gemeenskap is op verskeie wyses gebruik om die deelnemers se stem te versterk. 'n Strategie (vir geletterde sowel as ongeletterdes) is uit die studie ontwikkel waarvolgens 'n benadeelde en onderdrukte gemeenskap bemagtig kon word om selfvertroue en eiewaarde tot stand te bring deur hul identiteit te openbaar deur middel van die strategie van storievertelling in hul eie variëteit van Afrikaans.

5.8 SLOTGEDAGTE

As slotgedagte wil ek graag doen wat ek in hierdie studie voorstel en afsluit deur 'n storie te vertel. Die elemente waaruit hierdie storie bestaan is geneem uit die resultate van hierdie studie en in 'n opsommende storie vervat. Dit is 'n fiktiewe storie en verteenwoordig niemand spesifiek se lewensverhaal nie, maar kon net so wel een van die deelnemers aan hierdie studie se lewensverhaal wees. Daarom vertel ek graag die storie van Hartjie.

Hartjie het grootgeword aan die arm kant van 'n klein plattelandse dorpie. Haar ouma het haar van kleinsaf versorg, want haar ma is dood. Hartjie het oor baie talente beskik en het groot drome vir haarself en haar ouma gedroom, maar het nooit die geleentheid gehad om dit te

ontgin nie. Sy verlaat dan die dorpie om beter kanse en geleenthede in Kaapstad te ondersoek. Alhoewel die stad sy eie uitdagings gestel het, was Hartjie braaf genoeg om alles te ondersoek, want dit is wat haar ouma haar geleer het wat brawe mense doen. Sy het haar bes probeer om net Hartjie te wees en nie te probeer inpas in 'n wêreld waar jy anders moet wees om te oorleef nie. Sy kon nie verstaan waarom sy so hard moet probeer om al haar buitengewone talente in 'n gewone vorm, wat die wêreld om haar voorhou, moet probeer druk nie?

As gevolg van al die probeerslae in die Kaap het Hartjie haarself vergeet. Die hartseerste was dat sy vergeet het wie sy was. En as jy vergeet, begin jy val, omdat dit die ding is: al die gebrokenheid in die wêreld begin met die ding van vergeet. Daarom het Hartjie vriende geword met mense wat self vergeet het en verkeerde gewoontes aangehang het om die vergeet uit die weg te ruim. Sy het begin drink. Baie gedrink. Sy het begin steel om haar drinkgewoonte te voed. En sy is gevang. Sy is meer as een keer aangerand.

Maar iemand het van Hartjie onthou... het onthou hoe sy was toe sy Hartjie was. Martie, Hartjie se ouer sussie het haar gaan soek. En toe sy vir Hartjie kry, lê sy gebroke in 'n hospitaalbed en die verpleegpersoneel berei vir Martie voor op die ergste – dat Hartjie dalk nie die son die volgende dag gaan sien skyn nie. Martie het langs Hartjie op die hospitaalbed gaan sit en vir haar 'n storie begin vertel. Die storie van Hartjie soos sy haar onthou voor die groot vergeet. Martie het begin vertel van alles wat gebeur in die klein plattelandse dorpie waar Hartjie vandaan kom. Sy het vertel van goed in die gemeenskap wat sy raakgesien het en gehoor het, omdat sy regtig geluister het. Martie het vir Hartjie vertel van haar ouma. Dat sy oud geword het en dat sy krom loop onder die hartseer en verlang na haar grootmaakkind.

Hartjie se hartklop het êrens deur die nag, onder die geluid van Martie se storievertelling, meer reëlmatig geraak en voor sonop het Hartjie haar oë oopgemaak en gevra vir water. Martie het die volgende dag teruggekom en die dag daarna en die dag daarna ... Hartjie is uit intensief na 'n algemene saal verskuif en daaglik het Martie kom kuier en haar storie vir Hartjie vertel. Hartjie het die meeste van die tyd nie gereageer nie en net na die dak gestaar. Tot eendag toe iemand se foon naby haar begin lui. Hartjie was verward daaroor. Martie het dit opgemerk en besef dat Hartjie so baie vergeet het van wie sy was, dat sy nie eers meer verstaan het wat dit beteken as die foon lui nie.

Martie het besef daar is soveel mense langs die pad wat so veroordeel is, dat hulle nie die klank verstaan van iemand wat probeer uitreik deur 'n telefoonoproep nie. Ons lewe eintlik in 'n wêreld propvol Hartjies. En Martie het getrou teruggekom en aangehou om vir Hartjie haar storie te vertel. Martie het veral die Evangelie in hierdie storie van Hartjie verweef omdat dit die storie was wat aan Hartjie bekend was, omdat dit die storie was wat sy daaglik aan die knie van haar ouma gehoor het. Hartjie as die verlore dogter wat huis toe gaan, Hartjie wat soos

Lasarus terug keer na die lewe, Hartjie as die een wat Jesus liefhet. So het Martie aangehou om vel oor die Evangelie te trek – Hartjie se vel.

Martie het geglo dat Hartjie van haarself vergeet het en van haar eie siel en van die mensdom afgesluit het, maar dat Martie die Evangelie rondom Hartjie moet weef sodat sy op hierdie manier vir Hartjie weer kan verbind aan haar eie verhaal en Hartjie sodoende 'n pad sal vind om uit die duisternis waarin sy verlore geraak het, te loop na die lig van wie sy regtig is.

Mettertyd het Hartjie teruggekeer na die land van die lewendes omdat Hartjie se storie verweef was met die Fontein van Lewe. En dit het met haar gebeur net soos L'Engele (2001:45) gesê het dit sou:

Stories kan ons help om weer heel te word, om benoem te word. En om iets te benoem is een van die impulse agter alle kuns; om 'n naam aan die kosmos te gee, sien ons ten spyte van al die chaos.

Die storie genoem Hartjie het haar gehelp om heel te word – om te herstel tot die Lewe. Hartjie het die gebroke dele van haarself gevind.

Nadat Martie Hartjie se storie klaar vertel het, elke sinnetjie klaar oorvertel het en Hartjie haar een sin voltooi het, is Hartjie uit die hospitaal ontslaan en stap sy uit in die sonlig en sy skenk aandag en is verbaas en vind haarself en haar man en haar kinders en vertel vir hulle haar storie, want 'n storie, al die stories het vir Hartjie die stukkies van haarself teruggegee, haar naam, wie sy was.

En dit is wat jy doen. Jy gee aandag en jy is verbaas en jy vertel aan al die Hartjies, al die kinders, al die bure, die Storie, hul storie wat verweef is met Sy storie rondom hulle en deur hulle – en jou woorde word die handrelings deur die chaos sodat al die Hartjies hulle weg vind deur hul eie stories wat hulle verbind aan die grootste storie van hulle almal.

BRONNELYS



Akdeniz, C. 2016. Instructional strategies. (In Akdeniz, C., ed. Instructional process and concepts in theory and practice: improving the teaching process. Singapore: Springer. p. 57-105).

Alwin, D.F., Felson, J.L., Walker, E.T. & Tufis, P.A. 2006. Measuring religious identities in surveys. *Public opinion quarterly*, 70(4):530-564.

Anon. 2014. The glossary of education reform: school community <http://edglossary.org/school-community/> Date of access: 3 Aug. 2015

Anon. 2015. Storytelling: the crucial curriculum. <http://nalibali.org/storytelling-the-crucial-curriculum-2/> Date of access: 4 Aug. 2015.

Anon. 2018. Cape Coloreds (In Encycloperdia.com. <http://www.encyclopedia.com/people/history-miscellaneous-biographies/colored-people-south-africa> Date of access: 1 Jun 2018).

Anthony, F., Hermans, C. A. M. & Sterkens, C. 2007. Religious practice and religious socialization: comparative research among Christian, Muslim and Hindu students in Tamilnadu, India. *Journal of empirical theology*, 20(1):100-128.

Archer, S.L. 1989. Gender differences in identity development: issues of process, domain and timing. *Journal of adolescence*, 12(2):117-138.

Arnett, J.J. 2007 Emerging adulthood: what is it, and what is it good for? *Child development perspectives*, 1(2):68-73.

Ashmore, R.D. & Jussim, L. 1997. Towards a second century of the scientific analysis of self and identity. (In Ashmore, R.D. & Jussim, L., eds. Self and identity: fundamental issues. New York: Oxford University Press. p. 3-19).

Aveling, N. 2001. Where do you come from? Critical storytelling as a teaching strategy within the context of teacher education. *Discourse: studies in the cultural politics of education*, 22(1):35-48.

Bakker, K. & Müller, L. 2010. Intangible heritage and community identity in post-apartheid South Africa. *Museum international*, 62(1/2):48-54.

Baumeister, R.F. & Muraven, M. 1996. Identity as adaptation to social, cultural, and historical context. *Journal of adolescence*, 19(5):405-416.

Benson, E.F. 2005. Preparing our youth for “Life 101”. <http://www.arise.htm> Date of access: 31 Mar. 2017.

Berk, L.E. 2007. Development through the lifespan. 4th ed. Boston: Allyn and Bacon Inc.

Bertram-Troost, G.D., de Roos, S.A. & Miedema, S. 2006. Religious identity development of adolescents in religious affiliated schools: a theoretical foundation for empirical research. *Journal of beliefs and values*, 27(3):303-314.

Bezuidenhout, F.J. 2005. A reader on selected social issues. Pretoria: Van Schaik.

Bohanek, J.G., Fivush, R., Zaman, W., Lepore, C.E., Merchant, S. & Duke, M.P. 2009. Narrative interaction in family dinnertime conversations. *Merrill-Palmer quarterly*, 55(4):488-515.

Bohman, J. 2012. In defense of republican epistemology: reply to May. *Social epistemology review and reply collective*, 1(9):42-45.

Bonhoeffer, D. 1995. The cost of discipleship. New York: Simon & Schuster.

Boyd, E. 2014. Storytelling: the dangerous art of identity formation. <https://appliedsentience.com/2014/06/20/storytelling-the-dangerous-art-of-identity-formation/> Date of access: 21 Jul 2017.

Boyd, E. & Fales, A. 1983. Reflective learning: key to learning from experience. *Journal of humanistic psychology*, 23(2):99-117.

Breen, A. 2015. How storytelling impacts our identities. <http://news.uoguelph.ca/2015/07/how-storytelling-impacts-our-identities/> Date of access: 12 Apr. 2017.

- Brewer, J. 2007. Early childhood education. Boston: Pearson.
- Booth, A. & Crouter, A.C. 2008 Does it take a village? New York: Psychology Press.
- Bronfenbrenner, U. 1975. The origins of alienation. (*In* Bronfenbrenner, U. & Mahoney, M., eds. Influences on human development. Hinsdale: Dryden Press. p 54).
- Bronfenbrenner, U. 1979. The ecology of human development: experiments by nature and design. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1994. Ecological models of human development. (*In* International encyclopedia of education, 3:1643-1647).
- Bronfenbrenner, U. 2005. Making human beings human: bioecological perspectives on human development. (*In* Bronfenbrenner, U., ed. Ecological systems theory. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 106-173).
- Burrell, G. & Morgan, G. 1979. Sociological paradigms and organizational analysis. London: Heinemann.
- Bybel. 1983. Die Bybel: nuwe vertaling. Kaapstad: Bybelgenootskap van Suid-Afrika.
- Byers, W. & Çok, F. 2008. Editorial: Adolescent self and identity development in context. *Journal of adolescence*, 31(2):147-150.
- Campbell, D.T. 1958. Common fate, similarity, and other indices of the status of aggregates of persons as social entities. *Behavioral science*, 3(1):14-25.
- Carr, D. 1991. Time, narrative and history. Bloomington: Indiana University Press.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. Becoming critical: education, knowledge and action research. London: Falmer Press.
- Castano, E., Yzerbyt, V. & Bourguignon, D. 2003. We are one and I like it: the impact of ingroup entitativity on ingroup identification. *European journal of social psychology*, 33(6):735-754.
- Carstens, W.A.M. 2013. Norme vir Afrikaans. 5de uitg. Pretoria: Van Schaik.

Chaudhury, S.R. & Miller, L. 2008. Religious identity formation among Bangladeshi American Muslim adolescents. *Journal of adolescent research*, 23(4):383-410.

Chaiklin, S. 2003. The zone of proximal development in Vygotsky's analysis of learning instruction. (In Kozulin, A., ed. *Vygotsky's educational theory in cultural context*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 39-64).

Cheatham, C L. & Bauer, P.J. 2005. Construction of a more coherent story: prior verbal recall predicts later verbal accessibility of early memories. *Memory*, 13(5):516-532.

Christenson, S.L. & Sheridan, S.M. 2001. *Schools and families: creating essential connections for learning*. London: Guilford Press.

Christenson, J. 2016. A critical reflection of Bronfenbrenner's development ecology model. *Problems of education in the 21st century*, 69:22-28.

Clark, R.P. 2011. From Homer to 9/11, how storytelling charts our survival. www.poynter.org/how-tos/writing/145546/from-homer-to-911-how-storytelling-charts-our-survival/ Date of access: 25 Feb. 2015.

Coburn, R.B. 2012. Storytelling as peacebuilding method. (In Christie, D.J., ed *The encyclopedia of peace psychology*. Malden, MA: John Wiley. p. 268).

Cochran, M., Gunnarson, L., Gräbe, S. & Lewis, J. 1990. The social networks of coupled mothers in four cultures. (In Cochran, M., Larner, M., Riley, D., Gunnarson, L. & Henderson, C.R., Jr. eds. *Extending families: the social networks of parents and their children*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 86-104).

Coghlan, D. & Brannick, T. 2005. *Doing action research in your own organization*. 2nd ed. London: Sage Publications.

Cohen, J. 2001. Social emotional education: core principles and practices. (In Cohen, J., ed. *Caring classrooms/intelligent schools: the social emotional education of young children*. New York, NY: Teachers College Press. p. 3-29).

Cohen, J. 2006. Social, emotional, ethical, and academic education: creating a climate for learning, participation in democracy, and well-being. *Harvard Educational Review*, 76(2):201-237.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education*. 6th ed. London: Routledge.

Cohen-Malaye, M., Assor, A. & Kaplan, A. 2009. Religious exploration in a modern world: the case of modern-orthodox Jews in Israel. *Identity: an international journal of theory and research*, 9(3):233-251.

Collins, E.C. 1992. Qualitative research as art: toward a holistic process. *Theory into Practice*, XXXI(2):181–185.

Connell, J.P. & Kubisch, A.C. 2008. *Community approaches to improving outcomes for urban children, youth and families: current trends and future directions*. (In Booth, A. & Crouter, A.C., eds. Does it take a village? New York, NY: Psychology Press. p. 176-201).

Cook, R.E., Klein, M.D. & Tesser, A. 2004. *Adapting early childhood curricula for children in inclusive settings*. Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill/Prentice Hall.

Côté, J.E. 1996a. Identity: a multidimensional analysis. (In Adams, G.R., Montemayor, R. & Gullotta, T.P., eds. *Psychosocial development during adolescence*. London: Sage. p. 130-180).

Côté, J.E. 1996b. Sociological perspectives on identity formation: the culture-identity link and identity capital. *Journal of adolescence*, 19(5):417-428.

Côte, J.E. & Levine, C. 1988. A critical examination of the ego identity status paradigm. *Developmental review*, 8(2):147-184.

Creswell, J.W. 2007. *Qualitative inquiry and research design*. 2nd ed. London: Sage.

Crocetti, E., Rubini, M. & Meeus, W. 2008. Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a three-dimensional model. *Journal of adolescence*, 2(31):207-222.

Davidoff, S. & Lazarus, S. 2002. *The learning school: an organisation development approach*. 2nd ed. Lansdowne: Juta & Co.

Davidson M.R. 2003. A phenomenological evaluation: using storytelling as a primary teaching method. *Nurse Education Practice*: 4: 184-189.

Dawson, G. 1994. Soldier heroes: British adventure, empire, and the imagining of masculinities. London: Routledge.

Dean, M. & Huitt, W. 1999. Neighborhood and community. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/col/context/neighbor.html> Date of access: 30 Mar. 2016.

Deckert, S.K. & Vickers, C.H. 2011. An introduction to sociolinguistics. London: Continuum.

De Muynck, A. 2011. Wat is de brongerichte benadering? Bilage bij het eindrapport van het lectoraat onderwijs en identiteit. Gouda: Driestar Hogeschool.

DeLuca, S., Clampet-Lundquist, S. & Edin, K. 2016. Coming of age in the other America. New York, NY: Russel Sage Foundation.

Demant, F. & Pels, F. 2006. Islam en gender bij Marokkaanse jongeren in Nederland. *Pedagogiek*, 26(2):157-171.

Dempsey, S.E. & Barge, J.K. 2014. Engaged scholarship and democracy. (*In* Putman, L. & Mumby, D., eds. Handbook of organizational communication: advances in theory, research and methods. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 665-688).

Department of Education. 1997. Quality education for all: overcoming barriers to learning and development. Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training and the National Committee on Education Support Services. Pretoria.

Departement van Basiese Onderwys **kyk** Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys.

Departement van Onderwys **kyk** South Africa. Department of Education.

Departement van Justisie en Konstitusionele Ontwikkeling. **kyk** South Africa. Department of Justice.

Devereaux, C. & Griffin, M. 2013. Narrative, identity, and the map of cultural policy. Farnham: Ashgate.

De Vries, W. 2017. LitNet-artikel: gesprek oor taal en identiteit: Wellingtonse gemeenskapsleiers voer oop gesprek oor taal en identiteit. <http://www.taalmuseum.co.za/gesprek-oor-taal-en-identiteit/> Datum van gebruik: 6 Nov. 2017.

Dixon, A. 1992. Parents: full partners in the decision-making process. *NASSP bulletin*, 76(543):15-18.

Dobson, J. 2002. Bringing up boys. Vereeniging: Christelike Uitgewersmaatskappy.

Dobson, M. & Wells, S. 2003. The Oxford companion to Shakespeare. Oxford: Oxford University Press.
<http://www.oxfordreference.com.nwulib.nwu.ac.za/view/10.1093/acref/9780198117353.001.0001/acref-9780198117353-e-945?rskey=iHSNCK&result=25> Date of access: 5 Mar. 2015.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2006. Educational psychology in social context. 3rd ed. Cape Town: Oxford University Press.

Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2010. Educational psychology in social context. 4th ed. Cape Town: Oxford University Press.

Duerden, M.D., Taniguchi, S. & Widmer, M. 2012. Antecedents of identity development in a structured recreation setting: a qualitative inquiry. *Journal of adolescent research*. 27(2):183-202.

Du Plessis, E. 2016. Begronde teorie as navorsingsmetode. (In Joubert, I., Hartell, C. & Lombard K., reds. Navorsing 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 201-230).

Du Plessis, M.J.M. 2000. Die ontwerp van 'n gemeenskapsontwikkelingsmodel: 'n maatskaplike-perspektief. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat. (Proefskrif – PhD).

Du Plooy, H. & Pilon, S. 2011. Die veelheid van stemme II. Potchefstroom: NWU, Potchefstroomkampus. (Studiegids AFRN 321 PAC).

Dutton, J.E., Roberts, L.M. & Bednar, J. 2010. Pathways for positive identity construction at work: four types of positive identity and the building of social resources. *Academy of management review*, 35(2):265-293.

Ebersöhn, L. & Eloff, I. 2010. Life skills and assets. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik.

Eccles, J.S. & Wigfield, A. 2002. Motivational beliefs, values and goals. *Annual review of psychology*, 53(1):109-132.

Eckenrode, J. & Gore, S. 1990. Stress and coping and the boundary of work and family. (*In* Eckenrode, J. & Gore, S., eds. Stress between work and family. New York: Plenum Press. p. 1-16).

Edwards, J. 2009. Language and identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Edwards, D., Gfroerer, K., Flower, C. & Whitaker, Y. 2004. The relationship between social interest and coping resources in children. *Professional school counselling*, 7(3):187-194.

Eisner, E.W. 1997. The promise and perils of alternative forms of data representation. *Educational researcher*, 26(6):4-10.

Elkin, F. & Handel, G. 1989. The child and society: the process of socialization. New York: Random House.

Endo, T., Joh, J., & Yu, H.C. 2003. Voices from the field: Health and evaluation leaders on multicultural evaluation. Oakland, CA: Social Policy Research Associates.

Engelbrecht, A. 2016. Kwalitatiewe navorsing: data-insameling en -analise. (*In* Joubert, I., Hartell, C. & Lombard K., eds. Navorsing 'n gids vir die beginnervorsers. Pretoria: Van Schaik. p. 109-129).

Engelbrecht, P. & Green, L. 2005. Promoting learner development. Pretoria: Van Schaik.

Epstein, J. 1995. School, family and community partnerships: Caring for the children we share. *Phi Delta Kappan*, 76 (9):701- 712.

Epstein, J.L. 2001. School, family, and community partnerships: preparing educators, and improving schools. Boulder: Westview Press.

Epstein, J.L. 2010. School, family and community partnerships: caring for the children we share. *Kappan classic*, 92(3):81-96.

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. & Van Voorhis, F.I. 2002. School, family, and community partnerships: your handbook for action. 2nd ed. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Erikson, E.H. 1958. Young man Luther: a study in psychoanalysis and history. New York, NY: Norton & Company.

- Erikson, E.H. 1959. Identity and the life cycle. New York, NY: Norton & Company.
- Erikson, E.H. 1968. Identity: youth and crisis. New York, NY: Norton & Company.
- Erikson, E.H. 1975. Life history and the historical moment. New York, NY: Norton & Company.
- Erikson, E.H. 1980. Identity and the life cycle. New York, NY: Norton & Company.
- Etikan, I., Musa, S.A. & Alkassim, R.S. 2016. Comparison of convenience sampling and purposive sampling. *American journal of theoretical and applied statistics*, 5(1):1-4.
- European Commission. 2008. Leisure time helps shape youth identity. http://ec.europa.eu/research/infocentre/article_en.cfm?id=/research/headlines/news/article_08_10_21_en.html&item=Infocentre&artid=8613 Date of access: 8 Apr. 2017.
- Fadjukoff, P., Pulkkinen, L. & Kokko, K. 2005. Identity processes in adulthood: diverging domains. *Identity: an international journal of theory and research*, 5(1):1-20.
- Fairbairn, G.J. 2002. Ethics, empathy and storytelling in professional development. *Learning in health and social care*, 1(1):22-32.
- Fiese, B.H., Hooker, K.A., Kotary, L., Schwagler, J. & Rimmer, M. 1995. Family stories in the early stages of parenthood. *Journal of marriage and the family*, 57(3):763-770.
- Fivush, R. & Merrill, N. 2016. An ecological systems approach to family narratives. *Memory studies*, 9(3):305-314.
- Fivush, R. & Zaman, W. 2014. Gendered narrative voices: sociocultural and feminist approaches to emerging identity in childhood and adolescence. (In McLean, K.C. & Syed, M.U., eds. The Oxford handbook of identity development. Oxford: Oxford University Press. p. 33-52).
- Fivush, R., Bohanek, J.G. & Duke, M. 2008. The intergenerational self: subjective perspective and family history. (In Sani, F., ed. Self continuity: individual and collective perspectives. New York, NY: Psychology Press. p. 131-143).

Fivush, R., Bohanek, J. G. & Zaman, W. 2010. Personal and intergenerational narratives in relation to adolescents' well-being. *New directions for child and adolescent development*, 2011(131):45-57.

Flick, U. 2009. An introduction to qualitative research. 4th ed. London: Sage.

Flyvberg, B. 2001. Making social science matter: why social inquiry fails and how it can succeed again. Cambridge: Cambridge University Press.

Fraenkael, J. & Wallen, N.E. 2008. How to design and evaluate research in education. New York, NY: McGraw-Hill.

Frederickson, N. & Cline, T. 2002. Special educational needs, inclusion and diversity: a textbook. Buckingham: Open University Press.

Freeks, F.E. & Lotter, G.A. 2011. Waardes en die noodsaak van 'n karakteropvoedingsprogram binne kollegeverband in die Noordwesprovinsie: verkenning en voorlopige voorstelle. *Koers*, 76(3):577-598.

Friese, S. 2014. ATLAS.ti™ 7 user guide and reference manual. Berlin: ATLAS.ti™ Scientific Software Development.

Frith, A. 2012. Cenus 2011. <https://census2011.adrianfrith.com/place/183001> Date of access: 28 May 2018.

Fritz, K. 2008. Atlas.ti: qualitative research. Bloomberg: Johns Hopkins University Press.

Garland, E. 2016. How storytelling affects the brain. <http://www.ericgarland.co/2016/03/29/storytelling-brain/> Date of access 19 Jul. 2017.

Garrick, J. 1999. Doubting the philosophical assumptions of interpretative research. *International journal of qualitative studies in education*, 12(2):147-157.

Gauché, I. 2007. The A–Z of names. Cape Town: Struik Christian Books.

Gazzaniga, M.S. 2011. Who's in charge: free will and the science of the brain. New York: HarperCollins.

- Glover, S.H., Bumpus, M.A., Logan, J.E. & Ciesla, J.R. 1997. Re-examining the influence of individual values on ethical decision making. *Journal of business ethics*, 16(12):1319-1329.
- Goffman, E. 1963. *Stigma: notes on the management of spoiled identity*. New York: Simon & Schuster.
- Goodman, Y.M. & Goodman, K.S. 1990. Vygotsky in a whole-language perspective. (In Moll, L.C., ed. *Vygotsky and education: instructional implications and applications of sociohistorical psychology*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 223-250).
- Gotfried, E.A. 2014. Knowledge transmission by storytelling: malaria education of school-aged children in the Kwahu-Eastern region, Ghana 'Anansi tricks Mrs. Mosquito.' *European scientific journal*, 10(May special ed.):1-8.
- Grotevant, H.D. 1998. Adolescent development in family contexts. (In Damon, W. & Eisenberg, N., eds. *Handbook of child psychology: social, emotional, and personality development*. New York, NY: Wiley. p. 1097-1149).
- Gumperz, J.J. & Levinson, C. 1996. Current antropology. (In Gumperz, J.J. & levinson, C., eds. *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge: Cambridge University Press. p. 613-622).
- Habermas, T. & Bluck, S. 2000. Getting a life: the emergence of the life story in adolescence. *Psychological bulletin*, 126(5):748-769.
- Habermas, T. & De Silveira, C. 2008. The development of global coherence in life narratives across adolescence: temporal, causal and thematic aspects. *Developmental psychology*, 44(3):707-721.
- Halliday, M.A.K. 2007. The users and uses of language. (In Webster, J.J., ed. *Language and society*. London: Continuum. p. 5-40).
- Halpern-Meehin, S; Edin, K., Tach, L. & Sykes, J. 2015. *It's not like I'm poor: how working families make ends meet in a post-welfare world*. Oakland: University of California Press.
- Hamilton, D.L. & Sherman, S.J. 1996. Perceiving persons and groups. *Psychological review*, 103(2):336-355.

- Hamilton, S.F. & Hamilton, M.A. 1992. Mentoring programs: promise and paradox. *Phi delta kappan*, 73(7):546-550.
- Hammack, P.L. 2011. Narrative and the politics of identity. New York: Oxford University Press.
- Hardie, E., Kashima, E. & Pridmore, P. 2005. The influence of relational, individual and collective self-aspects on stress, uplifts and health. *Self identity*, 1(4):1-24.
- Hatch, J.A. & Wisniewski, R. 1995. Life history and narrative: questions issues and exemplary works. (In Hatch, J.A. & Wisniewski, R., eds. Life history and narrative. Oxon: Routledge Falmer. p. 113-136).
- Hatch, T. 1998. How community action contributes to achievement. *Educational leadership*, 55(8):16-19.
- Hay, I. 2005. Qualitative research methods in human geography. 2nd ed. Oxford: Oxford University Press.
- Hazen, A.L., Connelly, C.D., Kelleher, K., Landsverk, J. & Barth, R. 2004. Intimate partner violence among female caregivers of children reported for child maltreatment. *Child abuse and neglect*, 28(3):301-319.
- Hinde, R.A. 2004. Law and the sources of morality. *Philosophical transactions: biological sciences*, 359(1451):1685-1695.
- Hinyard, L.J. & Keuter, M.W. 2007. Using narrative communication as a tool for health behavior change: a conceptual, theoretical, and empirical overview. *Health education & behavior*, 34(5):777-792.
- Hodges, S. 2014. The importance of storytelling for social change. positivenews.org.uk/2014/positive_perspective/15464/what's-special-storytelling-social-change/ Date of access: 24 Feb. 2015.
- Hohashi, N. & Honda, J. 2011. Development of the concentric sphere family environment model and companion tools for culturally congruent family assessment. *Journal of transcultural nursing*, 22(4):350-61.

Holsti, O.R. 1996. Content analysis. University of British Columbia. New York, NY: Free Press.

Howard, S. & Johnson, B. 2000. What makes the difference? Children and teachers talk about resilient outcomes for children 'at risk'. *Educational studies*, 26(3):321-337.

Huitt, W.G.B. 2006. A systems model of human behaviour: the context of development. <http://chiron.valdosta.edu/whuitt/materials/sysmdlc.html> Date of access: 16 May 2016.

Ibarra, H. & Lineback, K. 2004. What's your story?
<http://www.insead.edu/facultyresearch/research/doc.cfm?did=1494> Date of access: 12 Jun. 2015.

Jacobs, J. 2009. Kontreitaal, erftaal... : woordeboekerfenis. *Taalgenoot*, 67(10):28-29.

Jensen, L.A. 2003. Coming of age in a multicultural world: globalization and adolescent cultural identity formation. *Applied developmental science*, 7(3):189-196.

Johnson, L.C. & Abramovitch, R. 1988. Paternal unemployment and family life. (In Pence, A.R., ed. Ecological research with children and families: from concepts to methodology. New York: Columbia University Press. p. 49-75).

Jones, M.T. 1991. Ethical decision making by individuals in an organisation: an issue contingent model. *Academic of management review*, 16(2):365-366.

Joseph, J. 2004. Language and identity: national, ethnic, religious. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Josselson, R. 1996. Revising herself: the story of women's identity from college to midlife. New York: Oxford University Press.

Kapp, J.A. 2007. Children with problems: an orthopedagogical perspective. Pretoria: Van Schaik.

Katie, B. & Mitchell, S. 2002 Loving what is: four questions that can change your life. London: Rider.

- Kiesling, C., Sorrell, G.T., Montgomery, M.J. & Colwell, R.K. 2006. Identity and spirituality: a psychosocial exploration of the sense of the spiritual self. *Developmental psychology*, 42(6):1269-1277.
- Koenig, L.B., McGue, M. & Iacono, W. 2008. Stability and change in religiousness during emerging adulthood. *Developmental psychology*, 44(2):532-543.
- Kohlberg, L. 1971. From is to ought: how to commit the naturalistic fallacy and get away with it in the study of moral development. (In Mischel, T., ed. *cognitive development and epistemology*. New York: Academic Press. p. 151-235).
- Kondracki, N.W., Wellman, N. & Amundson, D. 2002. Content analysis: review of methods and their applications in nutrition education. *Journal of nutrition education and behaviour*, 34(4):224-230.
- Kornhauser, R.R. 1978. *Social sources of delinquency*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kroger, J. 1996. Identity, regression and development. *Journal of adolescence*, 19(3):203-222.
- Kroger, J. 2003. What transits in an identity status transition? *Identity: an international journal of theory and research*, 3(3):197-220.
- Kroger, J. 2007. Identity formation: qualitative and quantitative methods of inquiry. (In Watzlawik, M. & Born, A., eds. *Capturing identity: quantitative and qualitative methods*. Lanham: University Press of America. p. 179-196).
- Kumar, R. 1999 . *Research methodology: a step-by-step for beginners*. New Delhi: Addison Wesley Longman.
- Kurin, R. 2004. Safeguarding intangible cultural heritage in the 2003 UNESCO Convention: a critical appraisal. *Museum international*, 56(1-2):66-77.
- Lahno, B. 2001. On the emotional character of trust. *Ethical theory and moral practice*, 4(2):171-189.
- Le Cordeur, M. 2015. In our own skins: A Political History of the Coloured People, Richard Ross: boekbespreking. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(3):507-510.

Le Cordeur, M. 2015. In our own skins: A Political History of the Coloured People, Richard Ross: boekbespreking. *Tydskrif vir Geesteswetenskappe*, 55(3):507-510.

Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2013. Practical research: planning and design. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

L'Engle, M. 2001. Walking on water. Colorado Springs: WaterBrook Press.

Lemmer, E. & Van Wyk, N. 2004. Schools reaching out: comprehensive parent involvement in South African primary schools. *Africa education review*, 1(2):50.

Lesch, H.M. 2014. Vertaalpraktyke in die sosiale media: 'n verbeterde vertaalteks vir 'n virtuele gemeenskap? *Tydskrif vir geesteswetenskappe*, 54(1):129-143.

Lewis, R. & Morris, J. 1998. Communities for children. *Educational leadership*, 55(8):34-36.

Links, T.H. 1989. So praat ons Namakwalanders. Kaapstad: Tafelberg.

Linabary, J.R., Krishna, A. & Connaughton, S.L. 2017. The conflict family: storytelling as an activity and a method for locally led, community-based peacebuilding. *Conflict resolution quarterly*, 34(4):431-453.

Loseke, D.R. 2001. Lived realities and formula stories of "battered women." (In Gubrium, J.F. & Holstein, J.A., eds. Institutional selves: troubled identities in a postmodern world. New York, NY: Oxford University Press. p. 107-126).

Loseke, D.R. 2007. The study of identity as cultural, institutional, organizational, and personal narrative: theoretical and empirical integrations. *Sociological quarterly*, 48(4):661-688.

Louw, D.A., Van Ede, D.M. & Louw, A.E. 2000. Menslike ontwikkeling. Kaapstad: Kagiso Tersiêr.

Luyckx, K., Goossens, L., Soenens, B., Beyers, W. & Vansteenkiste, M. 2005. Identity statuses based on 4 rather than 2 identity dimensions: extending and refining Marcia's paradigm. *Journal of youth and adolescence*, 34(6):605-618.

MacIntyre, A. 2011. After virtue. 3rd ed. London: Bloomsbury.

Marcia, J.E. 1966. Development and validation of ego-identity status. *Journal of personality and social psychology*, 3(5):551-558.

Marcia, J.E. 1980. Identity in adolescence. (In Adelson, J., ed. *Handbook of adolescent psychology*. New York: Wiley. p. 159-187).

Marcia, J.E. 1993a. The ego identity status approach to ego identity. (In Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L. & Orlofsky, J.L., eds. *Ego-identity: a handbook for psychosocial research*. New York, NY: Springer-Verlag. p. 3-21).

Marcia, J.E. 2001. A commentary on Seth Schwartz's review on identity theory and research. *Identity: an international journal of theory and research*, 1(1):59-65.

Marcia, J.E. 2007. Theory and measure: the identity status interview. (In Waltzlawik, M. & Born, A., eds. *Capturing identity: quantitative and qualitative methods*. Lanham: University Press of America. p. 1-14).

Maree, K. 2016 . Planning a research proposal. (In Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria:Van Schaik. p. 25-47).

Maree, K. & Pietersen, J. 2016. Sampling. (In Maree, K., ed. *First steps in research*. 2nd ed. Pretoria:Van Schaik. p. 191-202).

Marquardt, M.J. 1999. Action-learning in action, transforming problems and people for world class organizational learning. Palo Alto: Davies-Black.

Marshall, C. & Rossman, G.B. 2011. Designing qualitative research. 5th ed. Los Angeles, CA: Sage.

Martinez, I. & Garcia, J.F. 2008. Internalization of values and self-esteem among Brazilian teenagers from authoritative, indulgent, authoritarian and neglectful homes. *Adolescence*, 43(16):13-29.

Marx, E., Wooley, S.F. & Northrop, D. 1998. Health is academic. New York, NY: Teachers College Press.

Mayan, M.J. 2001. An introduction to qualitative methods: a training module for students and professionals. Alberta: International Institute for Qualitative Methodology.

McAdams, D. P. 1993. *Stories we live by: personal myths and the making of the self*. New York, NY: The Guilford Press.

McAdams, D.P. 1997. The case for unity in the (post)modern self: a modest proposal. (In Ashmore, R. & Jussim, L., eds. *Self and identity: fundamental issues*. New York, NY: Oxford University Press. p. 46-78).

McAdams, D.P. 2001. The psychology of life stories. *Review of general psychology*, 2(5):100-122.

McAdams, D.P. 2006a. *Redemptive self: stories Americans live by*. Oxford: Oxford University Press.

McAdams, D.P. 2006b. The redemptive self: generativity and the stories Americans live by. *Research in human development*, 3(2&3):81-100.

McAdams, D.P. 2013. The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on psychological science*, 8(3):272-295.

McAdams, D.P. & Manczak, E. 2015. Personality processes and individual differences. (In APA handbook of personality and social psychology. Washington, DC: American Psychological Association Press. p. 425-446).

McAdams, D.P. & McLean, K.C. 2013. Narrative identity. *Current directions in psychological science*, 22(3): 233-238.

McDonald, L. & Frey, H.E. 1999. Families and schools together: building relationships. <http://itp.wceruw.org/documents/FAST.pdf> Date of access: 6 Apr. 2017.

McNamara B.C., Nelson, L., Davarya, S. & Urry, S. 2010. Religiosity and spirituality during the transition to adulthood. *International journal of behavioral development*, 34(4):311-324.

Meeus, W. 1996. Studies on identity development in adolescence: an overview of research and some new data. *Journal of youth and adolescence*, 5(25):569-598.

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M. & Vollebergh, W. 1999. Patterns of adolescent identity development: review of literature and longitudinal analysis. *Developmental review*, 19(4):419-461.

- Merrill, N. & Fivush, R. 2016. Intergenerational narratives and identity across development. *Developmental review*, 40:72-92.
- Merrill, N., Srinivas, E. & Fivush, R. 2017. Personal and intergenerational narratives of transgression and pride in emerging adulthood: links to gender and well-being. *Applied cognitive psychology*, 31(2):119-127.
- Merriam, S.B. & Caffarella, R.S. 1999. Learning in adulthood. 2nd ed. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Mertens, D.M. 2010. Research and evaluation in education and psychology. 3rd ed. London: Sage.
- Mertens, D.M. & Wilson, A.T. 2012. Program evaluation theory and practice. New York, NY: Guilford Press.
- Meyer, W.F., Moore, C. & Viljoen, H.G. 2008. Personology from individual to ecosystem. Johannesburg: Heinemann.
- Misra, G. 2007. Construction of self: a cross-cultural perspective. (In Rao, K., ed. *Mindscapes*. Bangalore: NIMHANS. p. 32-44).
- Mitchell, C. 2006. The religious content of ethnic identities. *Sociology*, 40(6):1135-1152.
- Möller, A.T. 1996. Perspektiewe oor persoonlikheid. Johannesburg: Heinemann.
- Morris, G. & Baker-Ward, L. 2007. Fragile but real: children's capacity to use newly acquired words to convey preverbal memories. *Child development*, 78(2):448-458.
- Nelson, J.Y. 2011. Kung Fu Panda 2, produced by Melissa Cobb. Hollywood, US: DreamWorks Animation. [Film].
- Nieuwenhuis, J. 2016a. Introducing qualitative research. (In Maree, K., ed. *First steps in Research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 49-70).
- Nieuwenhuis, J. 2016b. Qualitative research designs and data-gathering techniques. (In Maree, K., ed. *First steps in Research*. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 71-102).

Nieuwenhuis, J. 2016c. Analysing qualitative data. (In Maree, K., ed. First Steps in Research. 2nd ed. Pretoria: Van Schaik. p. 103-131).

Olatunji, B.O. & Puncochar, B.D. 2014. Delineating the influence of emotion and reason on morality and punishment. *Review of general psychology*, 18(3):186-207.

O'Leary, C.M. 2004. Fetal alcohol syndrome: Diagnosis, epidemiology, and developmental outcomes. *Journal of paediatrics and child health*, 40:2-7.

Orban, L.P. 2003. Die multi-getraumatiseerde kind in die middelkinderjare. Pretoria: Universiteit van Pretoria.

Owens, T.J. 2003. Self and identity. (In DeLamater, J.D., ed. Handbook of social psychology. New York: Kluwer Academic Plenum. p. 205-232).

Oxford Dictionary of English. 2015 Speech community.
http://www.oxfordreference.com.nwulib.nwu.ac.za/view/10.1093/acref/9780199571123.001.0001/m_en_gb0798650?rskey=yXvjNL&result=3 Date of access: 5 Mar. 2015.

Pels, T. 2000. Muslim families from Morocco in the Netherlands: gender dynamics and fathers' roles in a context of change. *Current sociology*, 48(4):75-93.

Piaget, J. 1932. The moral judgement of the child. New York: Free Press.

Pillemer, D.B., Steiner, K.L., Kuwabara, K.J., Thomsen, D.K. & Svob, C. 2015. Vicarious memories. *Consciousness and cognition: an international journal*, 36:233-245.

Pollinghorne, D.E. 1988a. Narrative knowing and the human sciences. *American journal of sociology*, 95(1):258-260.

Pollinghorne, D. 1988b. Narrative knowing and the human sciences. Albany: State University of New York Press.

Polletta, F., Chen, P.C.B., Gardner, B.G. & Motes, A. 2011. The sociology of storytelling. *Annual review of sociology*, 37(1):109-130.

Potgieter, F.J. 2008. Research training MEd and PhD in education: an introduction to educational theories, concepts and ideas. Potchefstroom: North-West University, Potchefstroom Campus.

Pratt, M.W. & Fiese, B.H. 2004. Family, stories and the life course: an ecological context. (In Pratt, M.W. & Fiese, B.H., eds. Family stories and the life course across time and generation. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates. p. 1-26).

Pretorius, J.W.M. 1988. Opvoeding, samelewing, jeug. Pretoria: Van Schaik.

Prinsloo, A.F. 2009. Spreekwoorde en waar hulle vandaan kom. 2de uitg. Kaapstad: Pharos.

Prinsloo, E. 2011. Socio-economic barriers to learning in contemporary society. (In Landsberg, E., Kruger, D. & Nel, N., eds. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik.

Pstross, M., Talmage, C.A. & Knopf, R.C. 2014. A story about storytelling: enhancement of community participation through catalytic storytelling. *Community development*, 45(5):525-538.

Puddifoot, J.E. 1996. Some initial considerations in the measurement of community identity. *Journal of community psychology*, 24(4):327-336.

Putman, L.L. & Kolb, D.M. 2000. Rethinking negotiation: feminist views of communication and exchange. (In Buzzanell, P.M., ed. Rethinking organizational and managerial communication from feminist perspectives. Thousand Oaks, CA: Sage. p. 76-104).

Radwan, M.F. 2016. The psychology of hobbies.

https://www.2knowmyself.com/The_psychology_of_hobbies Date of access: 8 Apr. 2017.

Rappaport, J. 1995. Empowerment meets narrative: listening to stories and creating settings. *American journal of community psychology*, 23(5):795-807.

Rathus, S.A. 2014. Childhood and adolescence: voyages in development. Belmont: Wadsworth.

Redding, S. 1991. What is a school community, anyway? *School community journal*, 1(2):7-9.

Redding, S. 2001. The community of the school. (*In Redding, S. & Thomas, L.G., eds. The community of the school. Lincoln: Academic Development Institute. p. 1-24).*

Reese, E. 2013. Tell me a story: sharing stories to enrich your child's world. New York, NY: Oxford University Press.

Reese, E., Jack, F. & White, N. 2010. Origins of adolescents' autobiographical memories. *Cognitive development*, 25(4):352-367.

Reese, E., Fivush, R., Merrill, N., Wang, Q. & McAnnaly, H. 2017. Adolescents' intergenerational narratives across cultures. *Developmental psychology*, 53(6):1142-1153.

Regnerus, M., Smith, C. & Fritsch, M. 2003. Religion in the lives of American adolescents: a review of the literature. Chapel Hill: National Study of Youth and Religion.

Ricoeur, P. 1984. Time and narrative. Chicago: University Chicago Press.

Rich, R. 2014. Storied identities: identity formation and the life story. *University of Sussex journal of contemporary history*, 15:1-16.

Riessman, C.K. 1993. Narrative analysis. Newbury: Sage.

Rowley, J. 1999. The good mentor. *Educational leadership*, 56(8):20-22.

Rubenstein, D. 2001. Culture structure & agency: towards a truly multidimensional society. Thousand Oaks, CA: Sage.

Sampson, R.J. 2001. How do communities undergrid or undermine human development? Relevant contexts and social mechanisms. (*In Booth, A. & Crouter, A.C., eds. Does it take as Village? Community effects on children, adolescents, and families. New York, NY: Psychology Press. p. 3-30).*

Sartor, C.E. & Youniss, J. 2002. The relationship between positive parental involvement and identity achievement during adolescence. *Adolescence*, 37(146):221-234.

Schachter, E.P. 2004. Identity configurations: a new perspective on identity formation in contemporary society. *Journal of personality*, 72(1):167-200.

Schachter, E.P. 2005a. Context and identity formation: a theoretical analysis and a case study. *Journal of adolescent research*, 20(3):375-395.

Schachter, E.P. 2005b. Erikson meets the postmodern: can classic identity theory rise to the challenge? *Identity*, 5(2):137-160.

Schachter, E.P. & Ventura, J.J. 2008. Identity agents: parents as active and reflective participants in their children's identity formation. *Journal of research on adolescence*, 18(3):449-476.

Schaps, E. 2005. Community in school: a key to violence prevention, character formation, and more. <https://www.collaborativeclassroom.org/research-articles-and-papers-community-in-school-a-key-to-violence-prevention-character-formation-and-more> Date of access: 18 Oct. 2017.

Schoeman, W.J. 2015. Identity and community in South African congregations. *Acta theologica*, 22:103-123.

Schwadel, P. 2008. Poor teenagers' religion. *Sociology of religion*, 69(2):125-149.

Schwadel, P. & Smith, C. 2005. Portraits of protestant teens: a report on teenagers in major U.S. denominations. Chapel Hill: The National Study of Youth and Religion.

Schwartz, S.J. 2001. The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research: a review and integration. *Identity: an international journal of theory and research*, 1(1):7-58.

Schwartz, S.J. 2007. The structure of identity consolidation: multiple correlated constructs or one superordinate construct? *Identity: an international journal of theory and research*, 1(7):27-49.

Schwartz, S.J., Mason, C.A., Pantin, H. & Szapocznik, J. 2008. Effects of family functioning and identity confusion on sub-stance use and sexual behavior in Hispanic immigrant early adolescents. *Identity: an international journal of theory and research*, 8(2):107-124.

Schwartz, S.J., Pantin, H., Prado, G., Sullivan, S. & Szapocznik, J. 2005. Family functioning, identity, and problem behavior in Hispanic immigrant early adolescents. *Journal of early adolescence*, 25(4):392-420.

Schwartz, S.J., Zamboanga, B.L., Wang, W. & Olthuis, J.V. 2009. Measuring identity from an Eriksonian perspective: two sides of the same coin? *Journal of personality assessment*, 91(2):143-154.

Seligman, M. 2000. Conducting effective conferences with parents of children with disabilities: a guide for teachers. New York: Guilford Press.

Seifert, K. 1999. Constructing a psychology of teaching and learning. Boston, MA: Houghton Mifflin.

Sen, A. 2006. Identity and violence: the illusion of destiny. New York, NY: Norton.

Senehi, J. 2002. Constructive storytelling: a peace process. *Peace conflict studies*, 9(2):41-63.

Senehi, J. 2009. Storytelling to transform conflicts constructively. (In Sandole, D., Byrne, S., Sandole-Staroste, I. & Senehi, J., eds. Handbook of conflict analysis and resolution. New York, NY: Routledge. p. 201-214).

Senehi, J. 2010. Storytelling. (In The Oxford international encyclopedia of peace, 4:111-113).

Sharma, S. & Sharma, M. 2010. Self, social identity and psychological well-being. *Psychological studies*, 55(2):118-136.

South Africa. Department of Education. 2011. Education White paper 6: Special needs education. Pretoria.

South Africa. Department of Justice. 1998. Truth and reconciliation commission of South Africa report. Volume 5. <http://www.justice.gov.za/trc/report/finalreport/Volume5.pdf> Date of access: 5 Jun. 2015.

Spencer, A.P. 2006. Childhood and adolescence. Belmont: Thomson.

Spaull, N. 2013. Poverty & privilege: primary school inequality in South Africa. *International Journal of Educational Development*, 33:436- 447.

Stephen, J., Fraser, E. & Marcia, J.E. 1992. Moratorium-achievement (MAMA) cycles in lifespan identity development. *Journal of adolescence*, 15(3):283-300.

Stevens, D.D. & Cooper, E. 2009. Journal keeping. Virginia: Stylus Publishing.

Stinger, E.T. 2007. Action research. 3rd ed. London: Sage.

Stryker, S. & Burke, P.J. 2000. The past, present, and future of an identity theory. *Social psychology quarterly*, 63(4):284-297.

Suid-Afrika. 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet 84 van 1996. (Kennisgewing 17579). *Staatskoerant*, 1867:1-50, 15 Nov.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2002. Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring Grade R-9: beleid, oorsig, Afrikaans. Pretoria: Staatsdrukker.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring, graad 7-9: Afrikaans huistaal. Pretoria.

Suid-Afrika. Departement van Basiese Onderwys. 2011. Nasionale Kurrikulumverklaring, graad 10-12: Afrikaans huistaal. Pretoria.

Suid-Afrikaanse Departement van Justisie en Konstitusionele Ontwikkeling. 2011. Herstellende geregtigheid: die pad na herstel. Pretoria.

Sutherland, A. 2014. How instability affects kids. <https://ifstudies.org/blog/how-instability-affects-kids> Date of access: 10 Apr. 2017.

Swart, E. & Pettipher, R. 2011. A framework for understanding inclusion. (In Landsberg, E., ed. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 3-26).

Swart, E. & Phasa, T. 2011. Family and community partnerships. (In Landsberg, E., ed. Addressing barriers to learning: a South African perspective. Pretoria: Van Schaik. p. 230-252).

Tajfel, H. & Turner, J. 1979. An integrative theory of intergroup conflict. (In Austin, W.G. & Worchel, S., eds. The social psychology of intergroup relations. Monterey: Brooks/Cole. p. 33-37).

Taylor, C. 2006. An issue about language. (In Jourdan, C. & Tuite, K., eds. Language, culture, and society. Cambridge: Cambridge University Press. p. 16-46).

Termini, A.M. 1991. Ecologically based interventions in residential and school facilities. *Family therapy*, 18(2):165-176.

Thorne, A. & McLean, K.C. 2003. Telling traumatic events in adolescence: a study of master narrative positioning. (In Fivush, R. & Haden, R., eds. Connecting culture and memory: the development of an autobiographical self. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 169-185).

Thorne, S. 2000. Data analysis in qualitative research. *Evidence based nursing*, 3(3):68-70.

Thoits, P.A. 1999. Self, identity, stress and mental health. (In Aneshensel, C.S. & Phelan, J.C., eds. Handbook of the sociology of mental health. New York, NY: Springer. p. 345-368).

Thoits, P.A. & Virshup, L.K. 1997. Me's and we's: forms and functions of social identities. (In Ashmore, R.D. & Jussim, L., eds. Self and identity: fundamental issues. New York, NY: Oxford University Press. p. 106-136).

Trinch, S.L. & Blerk-Seligson, S. 2002. Narrating in protective order interviews: a source of international trouble. *Language in society*, 31(3):383-418.

Turnbull, A.P. & Turnbull, H.R. 1997. Families, professionals and exceptionality: a special partnership. 3rd ed. Upper Saddle River, NY: Merrill.

Uys, T. & Marais, S. 1991. Die effek van werkloosheid op die individu en die samelewing. *Welfare focus*, 26(2):23-27.

Van der Vyver, C. 2014. Patroonmatighede in die struktuur en algemene inhoud van Jakkals-en-Wolf-trieksterverhale. Potchefstroom: NWU. (Verhandeling – MA).

Van der Vyver, C.P. 2011. Bestuurstrategieë vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof. Potchefstroom: NWU. (Proefskrif – PhD).

Van Hoof, A. 1999. The identity status field re-reviewed: an update of unresolved and neglected issues with a view on some alternative approaches. *Developmental review*, 19(4):497-556.

- Van Hulst, M. 2012. Storytelling, a model of and a model for planning. *Sage journals: planning theory*, 11(3):299-318.
- Van Rensburg, M.C.J. 1990. Taalvariëteite en die wording van Afrikaans in Afrika. Bloemfontein: Patmos.
- Van Wyk, M. 2003. Ons nuwe gesinne. *Sarie*:50, Augustus.
- Verkuyten, M. & Yildiz, A.A. 2010. Religious identity consolidation and mobilization among Turkish Dutch Muslims. *European journal of social psychology*, 40(3):436-447.
- Vermeulen, H. 2011. Land van die duizend bronne: over het bronmodel identiteit en de identiteitsscan. (In Vermeulen, H., ed. *Gids volg het spoor*. Gouda: Driestar Educatief. p. 37-43).
- Visser-Vogel, E. 2015. Religious identity development of orthoprax Muslim adolescents in the Netherlands. Utrecht: University of Utrecht. (Thesis – PhD).
- Von Glasersfeld, E. 1995. Radical constructivism: a way of knowing and learning. London: Falmer.
- Vygotsky, L.S. 1978. Mind in society: the development of higher psychological processes. Cambridge: Harvard University Press.
- Wagoner, J.A., Belavadi, S. & Jung, J. 2017. Social identity uncertainty: conceptualization, measurement, and construct validity. *Self and identity*, 16(5):505-530.
- Wall, K. 2003. Special needs and early years: a practitioner's guide. London: Paul Chapman.
- Wallace, B. 2002. Teaching thinking skills across the early years: a practical approach for children aged 4 to 7. London: David Fulton.
- Wang, C. 1999. Photovoice: A participatory action research strategy applied to women's health. *Journal of Women's health*, 8(2):185-192.
- Wang, C.C. 2006. Youth participation in photovoice as a strategy for community change. *Journal of community practice*, 14(1-2):147-161.

- Wang, C.C. & Burris, M.A. 1994. Empowerment through photo novella: portraits of participation. *Health education quarterly*, 21(2):171-186.
- Wang, Q. 2013. The autobiographical self in time and culture. New York, NY: Oxford University Press.
- Waterman, A.S. 1999. Identity, the identity statuses, and identity status development: a contemporary statement. *Developmental review*, 4(19):591-621.
- Weigert, A.J., Teitge, J.S. & Teitge, D. 1986. Society and identity: toward a sociological psychology. New York, NY: Cambridge University Press.
- Wenger, E., Trayner, B. & De Laat, M. 2011. Promoting and assessing value creation in communities and networks: a conceptual framework. (Report no. 18, Ruud de Moor Centrum, Open University of the Netherlands). <http://wenger-trayner.com/resources/publications/evaluation-framework/> Date of access 16 Oct. 2017.
- Wilson, E.O. 2012. *The social conquest of the earth*. New York, NY: Liveright Publishing Corporation.
- Wood, J. 2013. Transformation through journal writing. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Woodhouse, J. 2007. Storytelling and narratives: sitting comfortably with learning. (*In* Woodhouse, J., ed. Strategies for healthcare education: how to teach in the 21st century. Abingdon: Radcliffe Publishing. p. 61-70).
- Young, S.H. 2011. We become the story we tell ourselves. <http://www.scotthyoung.com/blog/2011/04/12/we-become-the-story/> Date of access: 12 Jun. 2015.
- Zeitlin, F.M., Megawati, R., Kramer, E.M., Coletta, N.D., Babatunde, E.D. & Garman, D. 2006. Strengthening the family. <http://www.unu.edu/unupress/unupbooks/uu13se06.htm> Date of access: 7 Apr. 2017.
- Zimmer-Gembeck, M. & Petherick, J. 2006. Intimacy dating goals and relationship satisfaction during adolescence and emerging adulthood: Identity formation, age and sex are moderators. *International journal of behavioral development*, 30(2):167-177.

Zins, J., Weissberg, R.W., Wang, M.C. & Walberg, H. 2004. The foundations of social and emotional learning. (In Zins, J., Weissberg, R.W., Wang, M.C. & Walberg, H., eds. Building academic success on social emotional learning: what does the research say? New York, NY: Teachers College Press. p. 3-22).

Zuber-Skerritt, O. 2011. Action leadership: towards a participatory paradigm. Dordrecht: Springer.

BYLAAG A

Etiekssertifikaat



Private Bag X6001, Potchefstroom,
South Africa, 2520

Tel: (018) 299-4900
Faks: (018) 299-4910
Web: <http://www.nwu.ac.za>

Institutional Research Ethics Regulatory Committee

Tel: +27 18 299 4849
Email: Ethics@nwu.ac.za

ETHICS APPROVAL CERTIFICATE OF STUDY

Based on approval by the **Ethics Committee of the Faculty of Education Sciences (ESREC)** on **26 November 2015** after being reviewed at the meeting held on **26 November 2015**, the North-West University Institutional Research Ethics Regulatory Committee (NWU-IRERC) hereby **approves** your study as indicated below. This implies that the NWU-IRERC grants its permission that, provided the special conditions specified below are met and pending any other authorisation that may be necessary, the study may be initiated, using the ethics number below.

Study title: Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit															
Study Leader/Supervisor: Prof C Nel															
Student: C van der Vyver															
Ethics number:	N	W	U	-	0	0	4	4	9	-	1	5	-	A	2
	Institution			Study Number						Year		Status			
Status: S = Submission; R = Re-Submission; P = Provisional Authorisation; A = Authorisation															
Application Type: Single study															
Commencement date: 2016-02-01 Expiry date: 2017-12-01 Risk: NA															

Special conditions of the approval (if applicable):

- Translation of the informed consent document to the languages applicable to the study participants should be submitted to the ESREC (if applicable).
- Any research at governmental or private institutions, permission must still be obtained from relevant authorities and provided to the ESREC. Ethics approval is required BEFORE approval can be obtained from these authorities.

General conditions:

While this ethics approval is subject to all declarations, undertakings and agreements incorporated and signed in the application form, please note the following:

- The study leader (principle investigator) must report in the prescribed format to the NWU-IRERC via ESREC:
 - annually (or as otherwise requested) on the progress of the study, and upon completion of the project
 - without any delay in case of any adverse event (or any matter that interrupts sound ethical principles) during the course of the project.
 - Annually a number of projects may be randomly selected for an external audit.
- The approval applies strictly to the proposal as stipulated in the application form. Would any changes to the proposal be deemed necessary during the course of the study, the study leader must apply for approval of these changes at the ESREC. Would there be deviation from the study proposal without the necessary approval of such changes, the ethics approval is immediately and automatically forfeited.
- The date of approval indicates the first date that the project may be started. Would the project have to continue after the expiry date, a new application must be made to the NWU-IRERC via ESREC and new approval received before or on the expiry date.
- In the interest of ethical responsibility the NWU-IRERC and ESREC retains the right to:
 - request access to any information or data at any time during the course or after completion of the study;
 - to ask further questions, seek additional information, require further modification or monitor the conduct of your research or the informed consent process.
 - withdraw or postpone approval if:
 - any unethical principles or practices of the project are revealed or suspected,
 - it becomes apparent that any relevant information was withheld from the ESREC or that information has been false or misrepresented,
 - the required annual report and reporting of adverse events was not done timely and accurately,
 - new institutional rules, national legislation or international conventions deem it necessary.
- ESREC can be contacted for further information or any report templates via Ema.Greyling@nwu.ac.za or 018 299 4656

The IRERC would like to remain at your service as scientist and researcher, and wishes you well with your project. Please do not hesitate to contact the IRERC or ESREC for any further enquiries or requests for assistance.

Yours sincerely,



Prof Refilwe Phaswana-Mafuya
Chair NWU Institutional Research Ethics Regulatory Committee (IRERC)

BYLAAG B

Inligtingstuk/konfidensialiteit en toestemmingsbrief



Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Privaatsak X6001
Interne Bus 539
Potchefstroom
2520

14 September 2015

BYLAAG B

INLIGTINGSTUK/KONFIDENSIALITEIT EN TOESTEMMINGSBRIEF VAN

geskoolde deelnemers met goeie lees- en begripsvermoë

TITEL VAN DIE NAVORSINGSPROJEK/PhD:

Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit

VERWYSINGSNOMMERS:

PROJEKHOOF: Prof. C. Nel

Kontaknommer: 018 2852639

Epos: carisma.nel@nwu.ac.za

NAVORSER: Mev. C. van der Vyver

Kontakbesonderhede:

Fakulteit Opvoedikunde

Gebou B11

Potchefstroom

2531

Kontaknommer: 018 2994568 / 0845040770

Epos: corne.vandervyver@nwu.ac.za

Beste Deelnemer

Jy word uitgenooi om deel te neem aan navorsing wat in jou gemeenskap gaan plaasvind. Jy moet onder geen omstandighede gedwing voel om deel te neem aan die navorsing nie. Indien jy besluit dat jy nie wil deelneem nie, sal jy geensins benadeel word deur jou besluit nie. Indien jy wel besluit om deel te neem, mag jy op enige stadium onttrek van die navorsing, sou jy so voel.

Indien jy dit oorweeg om aan die navorsing deel te neem, neem asseblief tyd om die inligting wat hier uiteengesit word te bestudeer of laat iemand wat jy vertrou dit vir jou lees en verduidelik. Hierdie inligting verduidelik die besonderhede van die navorsing. Neem asseblief vrymoedigheid om die navorser enige vraag te vra oor die navorsing totdat jy die proses ten volle verstaan. Dit is baie belangrik dat jy tevrede sal wees dat jy ten volle verstaan wat die navorsing gaan behels en hoe jy daarby betrokke gaan wees. Hierdie studie is goedgekeur deur die Etiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkundige van die Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) en dit beteken dat daar mense by die universiteit is wat seker maak dat die navorser volgens die reëls en regulasies van navorsing optree en jou sodoende in die proses beskerm.

Waaroor gaan hierdie navorsing?

Die primêre doel van hierdie studie is dat die navorser verwag om in hierdie studie vas te stel hoe storievertelling gebruik kan word om jou gemeenskap se identiteit te versterk. Die mense in die gemeenskap behoort deur hulle ervarings en stories wat in storievertelling na vore kom, meer respek te kry vir wie hulle werklik is en vir waarvandaan hulle kom en sodoende deur middel van 'n kultuur van storievertelling 'n positiewe gesindheid teenoor leer te ontsluit. Hierdie uitdrukking van die werklikheid kan plaasvind deur storievertelling of stories wat in die gemeenskappe ontwikkel. Die stories kan op verskeie maniere uit die gemeenskap gebruik word om die steekproef se stem vir 'n meer positiewe identiteit te versterk. 'n Model kan uit die studie ontwikkel waarvolgens ander benadeelde en onderdrukte gemeenskappe ook bemagtig kan word om selfvertroue en selfwaarde te bereik deur hulle identiteit te onthul deur die strategie van storieverteltnieke in hulle eie sosiolek (die manier hoe hulle Afrikaans praat).

Deelnemers sal gekies word uit al die generasies van die bruin gemeenskap sodat die gemeenskap in sy breë verteenwoordig word: voorskool (5- en 6-jariges) tot en met Graad 3, primêre skool (Graad 4 tot 7), sekondêre skool (Graad 8 tot 12), 20- tot 30-jariges, 30- tot 49-jariges, 50- tot 60-jariges en bejaardes (60-jariges en ouer). Indien moontlik, sal twee deelnemers ('n manlike sowel as 'n vroulike deelnemer) uit elk van hierdie generasies gekies word. Dit is egter van primêre belang dat die gekose deelnemers 'n positiewe gesindheid rondom storievertelpraktieke sal openbaar ongeag die moontlikheid dat deelnemers ongeletterd mag wees. Daarom sal die deelnemers se gesindheid rondom storievertelpraktieke swaarder weeg as die geslag van die deelnemers. Onderwysers het ook te doen met al hierdie generasies wanneer hulle skoolhou, omdat die skoolgemeenskap deel is van die breër gemeenskap.

Die navorsing sal deur mev. C. van der Vyver gefasiliteer word, en sy sal deur 'n assistent bygestaan word.

Waarom word jy uitgenooi om aan hierdie navorsing deel te neem?

Deelnemers word uit al die generasies van die gemeenskap gekies sodat die hele gemeenskap verteenwoordig kan word. Elke generasie se opinie is daarom belangrik. Dit is ook belangrik dat deelnemers 'n positiewe gesindheid het teenoor storievertelpraktieke en aktief daaraan sal deelneem. Jy is deel van hierdie gemeenskap en openbaar 'n lewendige en positiewe gesindheid teenoor storievertelpraktieke.

Wat is jou verantwoordelikheid ten opsigte van die navorsing?

Indien jy toestemming verleen om aan die navorsing deel te neem, sal daar van jou verwag word om al die aksienavorsingsessies by te woon waar storievertelpraktieke uitgevoer sal word. Hierdie sessies sal na skoolure of in vakansietye plaasvind en sal daarom nie met skoolure inmeng nie.

Hoe gaan jy bevoordeel word deur jou deelname aan die navorsing?

Die direkte voordele vir jou as 'n deelnemer sal wees dat jy 'n geleentheid kry om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van 'n proses om die identiteit van jouself sowel as jou gemeenskap te bevorder. Jy sal ook die vaardighede wat jy verkry het tot die ontwikkeling van so 'n proses in ander kontekste kan gebruik.

Die indirekte voordeel sal wees dat jou gemeenskap 'n ruimte mag word waar mense gelukkig kan wees omdat hulle hul identiteit herontdek. Hierdie navorsing mag die gesindheid van mense rondom jou positief beïnvloed en mag ook beter verhoudinge te weeg bring tussen diegene wat hierdeur beïnvloed is.

Is daar enige risiko's verbonde aan die deelname aan hierdie navorsing?

Daar word nie enige risiko's voorsien nie. Jy mag moontlik frustrasie beleef omdat sekere aksienavorsingsessies inbreuk mag maak op jou daaglikse roetine. Ons gaan probeer om dit te beperk deur vroegtydig vir jou die datums van aksienavorsingsessies deur te gee sodat jy jou program kan beplan.

In ag genome die huidige situasie in julle gemeenskap voorsien ons dat die voordele van hierdie studie die risiko's sal oorskadu, aangesien jy die instrument kan word waardeur 'n gemeenskap hulle positiewe identiteit sal herontdek en 'n beter visie en gesindheid oor die lewe in julle gemeenskap sal konstrueer.

Jy mag dit moontlik ook moeilik vind om jou mening in die teenwoordigheid van ander te gee. Jy gaan egter saam met ander werk wat min om meer in dieselfde ouderdomsgroep as jy val en jy gaan daardeur ervaar hoe ander (wat soos jy in dieselfde ouderdomsgroep is) die identiteit van jou gemeenskap sien. So kan julle bymekaar leer. Dit is ook belangrik dat jou mening 'n stem kry en deur jou deelname kan jy dit juis bewerkstellig – vir jou

opinie 'n stem gee, hetsy deur 'n storie, 'n foto wat 'n storie vertel of deur die aanbieding van jou foto's en stories.

Wat sal gebeur in die geval waar enige onwaarskynlike vorm van ongemak mag voorkom as 'n direkte gevolg van jou deelname aan hierdie navorsingstudie?

Indien jy die behoefte ontwikkel vir verdere besprekings ná 'n aksienavorsingsessie te wyte aan wat gesê of gedoen is deur een van die navorsers, of deur 'n ander deelnemer, moet jy vry voel om die navorser onmiddellik in kennis te stel. 'n Vergadering sal dan gereël word om jou ongemak te bespreek en daar sal gewerk word aan 'n oplossing. Indien jy nie tevrede is met die uitslag van so 'n vergadering nie, is jy vry om van die navorsingsproses te onttrek sonder enige gevolge.

Wie sal toegang hê tot dit wat jy in hierdie navorsing deel?

Ongelukkig sal mense weet dat jy betrokke is by die navorsing, want hulle sal sien dat jy die storievertelklasse/aksienavorsingsessies bywoon. Ons sal egter seker maak dat mense nie sal weet wat in die sessies gesê word nie deur te vra dat alle deelnemers in die groep die stories wat daar gedeel word, as vertroulik sal beskou en dit nie met mense wat nie aan die navorsing deelneem nie, te bespreek nie. Dit is daarom nodig dat jy die toepaslike gedeelte onderaan hierdie brief sal teken, waar jy ook verklaar dat jy dit wat ander deelnemers vertel as vertroulik sal beskou en nie daaroor sal praat nie.

Wanneer die verslae geskryf word, sal ons 'n kode gebruik om te verwys na jou, sodat jou identiteit nie daardeur ontbloot word nie. Die persoon wat die transkriberings (woord-vir-woord neerskryf wat gesê is) van die opnames sal behartig, sal ook 'n ooreenkoms teken om nie die inhoud daarvan te bespreek nie. 'n Uitstalling word aan die einde van die navorsing beplan waar van die stories uitgebeeld gaan word. Die navorser sal hier reflekteer deur die geleentheid te benut om die publiek te lei oor hoe die uitstalling waargeneem behoort te word. Die kykers sal daarom gehelp word om die oogpunt van die storieverteller te verstaan en om hulle opgewonde en nuuskierig te maak oor die werk wat hulle gaan ervaar. Jou stories sal so ver moontlik anoniem in hierdie uitstalling, natuurlik met jou toestemming, hanteer word.

Al die data wat ons elektronies opneem, sal deur 'n wagwoord beskerm word wat slegs bekend sal wees aan die navorser en die navorsingsassistent. Harde kopieë van data sal toegesluit word in 'n kluis in die kantoor van die navorser, terwyl die navorsing aan die gang is. Na voltooiing van die navorsing sal die elektroniese data oorgedra word na 'n DVD en saam met al die harde kopieë in 'n kluis vir 'n tydperk van sewe jaar gestoor word.

Gaan jy betaal word om deel te neem aan hierdie navorsing en is daar enige koste verbonde aan jou deelname?

Nee, jy gaan nie betaal word vir jou deelname aan die studie nie, en dit gaan jou ook niks kos om deel te neem nie, maar verversings sal voorsien word tydens die aksienavorsingsessies.

Hoe sal jy weet wat is die bevindinge van die navorsing?

Jy sal betrokke wees in 'n terugvoersessie waar die uitkomste van die navorsing bespreek sal word.

Is daar enigiets anders wat jy moet weet of moet doen?

- Jy kan vir Corné van der Vyver kontak by 018 2994568 of 0845040770 indien jy enige ander navrae het of indien jy enige probleme ondervind.
- Jy kan ook die Navorsingsetiekkomitee van die Fakulteit Opvoedkunde skakel via mev. Erna Conradie by 018 2994780 indien jy enige bekommernis of klagtes het.
- Jy sal 'n afskrif van die inligting en hierdie toestemmingbrief ontvang vir jou eie rekords.

Verklaring deur deelnemer

Deur hierdie dokument te onderteken, gee ek my toestemming om aan die navorsing/projek getiteld: **Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit**, deel te neem.

Ek verklaar dat:

- Ek hierdie inligting en toestemmingsbrief gelees het (of die inligting en toestemmingsbrief is deur 'n vertroueling wat ek self aangewys het, vir my gelees) en die inligting en brief is geskryf in 'n taal waarmee ek gemaklik is en wat ek vlot kan praat.
- Ek is 'n kans gegun om vrae te vra aan my vertroueling sowel as aan die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat ek vrywillig aan die studie deelneem en ek is onder geen druk geplaas om daaraan deel te neem nie.

- Ek het die keuse om te eniger tyd myself van die studie te onttrek en ek sal nie op enige wyse daardeur benadeel word nie.
- Ek mag gevra word om uit die navorsingsproses te tree voordat dit voltooi is indien die navorser voel dit is tot my voordeel of indien ek nie die navorsingsprosedures volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (plek) op (datum) 20....

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Vertroulikheidsooreenkoms (die deelnemers van fokusgroepe)

Deur hier te teken, onderneem ek om geen inligting wat tydens fokusgroepe bespreek word, bekend te maak aan enige persone buite die deelname van die fokusgroepe nie. Ek stem verder in om alle inligting wat gegee en bespreek word tydens fokusgroepe as vertroulik te hanteer om sodoende die identiteit van medegroeplede te beskerm.

Geteken te (plek) op (datum) 20

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur vertroueling wat deelnemer self aangewys het:

Ek (naam) verklaar dat:

- ek die inligting van hierdie dokument verduidelik aan het
- ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.

- ek tevrede is dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos uiteengesit en verduidelik hierbo
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
 Handtekening van persoon wat toestemming verleen Handtekening van getuie
 Verklaring deur navorser

BYLAAG C

Inligtingstuk vir deelnemer en toestemming



Potchefstroomkampus
Privaatsak X6001
Interne Bus 539
Potchefstroom
2520

14 September 2015

BYLAAG C

INLIGTINGSTUK VIR DEELNEMER EN TOESTEMMING VAN

Ouers van minderjariges wat gaan deelneem aan die navorsing

TITEL VAN DIE NAVORSINGSPROJEK/PhD:

Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit.

VERWYSINGSNOMMERS:

PROJEKHOOF: Prof. C. Nel

Kontaknommer: (018) 2852639

Epos: carisma.nel@nwu.ac.za

NAVORSER: Mev. C. van der Vyver

Kontakbesonderhede:

Fakulteit Opvoedingswetenskappe

Gebou B11

Potchefstroom

2531

Kontaknommer: 018 2994568 / 0845040770

Epos: corne.vandervyver@nwu.ac.za

Geagte Ouer

U kind word uitgenooi om deel te neem aan 'n navorsingsprojek in u omgewing. Neem asseblief tyd om die inligting wat hier deurgegee word, goed te bestudeer of laat iemand wat jy vertrou dit vir jou lees en verduidelik. Hierdie inligting verduidelik die besonderhede van die navorsing. Neem asseblief vrymoedigheid om die navorser enige vrae te vra oor enige deel van die navorsing wat u nie ten volle verstaan nie. Dit is baie belangrik dat u ten volle tevrede is dat u duidelik verstaan wat hierdie navorsing behels en hoe u kind moontlik betrokke kan wees. **Neem asseblief kennis dat u kind se deelname heeltemal vrywillig is en dat u vry is om te weier dat hy/sy deelneem.** Indien u toestemming weier moet u verstaan dat dit geen negatiewe invloed op enige manier op u of u kind sal hê nie. U is ook vry om u kind te onttrek van die studie op enige stadium, selfs al het u aanvanklik toestemming verleen dat u kind mag deelneem aan die studie.

Hierdie studie is goedgekeur deur die Etiekkomitee van die Fakulteit van Opvoedingswetenskappe van die Noordwes-Universiteit (NWU) en sal uitgevoer word volgens die etiese riglyne en beginsels van die internasionale Verklaring van Helsinki en die etiese riglyne van die NHREC (National Health Research Ethics Council). Lede van

die Etiekkomitee of betrokke owerhede kan dus vra om die navorsingsrekords te inspekteer. Dit beteken ook dat daar mense by die universiteit is wat seker maak dat die navorser volgens die reëls en regulasies van navorsing optree sodat jou kind beskerm is in die proses.

Waaroor gaan hierdie navorsing?

Die primêre doel van hierdie studie is dat die navorser verwag om in hierdie studie vas te stel hoe storievertelling gebruik kan word om 'n gemeenskap se identiteit te versterk. Met hierdie studie wil die navorser poog om deur middel van stories binne die Dorp-omgewing nuwe betekenis van ervarings binne 'n gemeenskap te laat herleef. Die stories kan op verskeie maniere uit die gemeenskap gebruik word om die Dorp se inwoners se stem meer positief te maak. Uit die studie kan 'n moontlike storievertelkultuur ontwikkel waarvolgens jul gemeenskap bemaatig kan word om selfvertroue en selfwaarde te bereik. Deelnemers sal gekies word uit al die generasies van Dorp se bruin gemeenskap sodat die gemeenskap in sy breë verteenwoordig word. Dit is baie belangrik dat die gekose deelnemers baie van storievertelling sal hou al mag dit wees dat sommige van die deelnemers nie kan lees en skryf nie. Die navorsing sal gefasiliteer word deur mev. C. van der Vyver, en bygestaan word deur 'n assistent.

Waarom word jou kind uitgenooi om aan hierdie navorsing deel te neem?

Elke generasie se opinie word as belangrik geag. Dit is belangrik dat deelnemers aktief aan die storievertelling sal deelneem. Jou kind is deel van hierdie gemeenskap en wys dat sy/hy van storievertelling hou. Jou kind sal ook die geleentheid gegun word om vrywilliglik in te stem om deel te wees van die navorsing soos reeds verduidelik.

Wat is jou kind se verantwoordelikheid?

Indien jy toestemming gee dat jou kind aan die navorsing mag deelneem, sal daar van jou kind verwag word om al die storievertelklasse by te woon waar stories op allerlei maniere uitgevoer sal word. Hierdie sessies sal na skoolure of in vakansietye plaasvind en sal daarom nie inmeng met skoolure nie.

Hoe gaan jou kind bevoordeel word deur sy/haar deelname aan die navorsing?

Die direkte voordele vir jou kind as 'n deelnemer sal wees dat hy /sy 'n geleentheid kry om 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van 'n proses om die identiteit van hom-/haarself sowel as die gemeenskap te bevorder. Hy/sy sal ook die vaardighede wat hy/sy verkry het tot die ontwikkeling van so 'n proses in ander kontekste kan gebruik.

Die indirekte voordeel sal wees dat die gemeenskap 'n ruimte word waar mense gelukkig kan wees omdat hulle hul identiteit herontdek. Dit mag die gesindheid van mense rondom jou kind positief beïnvloed en dit mag ook beter verhoudinge te weeg bring tussen die wat hierdeur beïnvloed is.

Is daar enige risiko's verbonde aan die deelname aan hierdie navorsing?

Daar word nie enige risiko's voorsien nie. Jy mag dalk frustrasie beleef omdat sekere werkwinkels mag inbreuk maak op jou daaglikse roetine. Ons gaan probeer om dit te beperk deur vroegtydig vir jou die datums van storievertelklasse deur te gee sodat jy en jou kind jul beplanning daarvolgens kan doen.

In ag genome die huidige situasie in jul gemeenskap voorsien ons dat die voordele van hierdie studie die risiko's sal oorskadu, aangesien jou kind die instrument kan word waardeur 'n gemeenskap hul positiewe identiteit sal herontdek en 'n beter visie en gesindheid oor die lewe in jul gemeenskap sal bewerkstellig.

Wat sal gebeur in die geval waar enige onwaarskynlike vorm van ongemak mag voorkom as 'n direkte gevolg van jou kind se deelname aan hierdie navorsingstudie?

Indien jou kind die behoefte ontwikkel vir verdere besprekings ná 'n storievertelklas te wyte aan wat gesê of gedoen is deur een van die navorsers, of deur 'n ander deelnemer, moet hy/sy vry voel om die navorser onmiddellik in kennis te stel. 'n Vergadering sal dan gereël word om hulle ongemak te bespreek en daar sal gewerk word aan 'n oplossing. Indien jou kind nie tevrede is met die uitslag van so 'n vergadering nie, is jou kind vry om te onttrek van die navorsingsproses sonder enige gevolge.

Wie sal toegang hê tot dit wat my kind deel in hierdie navorsing/studie?

Ongelukkig sal mense weet dat jou kind betrokke is by die navorsing, want hulle sal sien dat hy/sy die storievertelklasse bywoon. Ons sal egter seker maak dat mense nie sal weet wat in die vergaderings gesê word nie deur dit wat in die storievertelklasse gedeel word as uiters konfidensieel te beskou. Jou kind se identiteit sal nooit sonder sy/haar toestemming bekend gemaak word nie. Wanneer die verslae geskryf word, sal ons 'n kode gebruik om te verwys na jou kind, sodat jou kind se identiteit nie daardeur ontbloot word nie. Die persoon wat die opnames gaan oorskryf in woorde op papier, sal ook 'n ooreenkoms teken om nie die inhoud daarvan te bespreek nie. 'n Uitstalling word beplan aan die einde van die navorsing waar van die stories uitgebeeld gaan word. Die navorser sal hier reflekteer deur die geleentheid te benut om die publiek te lei oor hoe die uitstalling waargeneem behoort te word. Die kykers sal daarom gehelp word om die oogpunt van die storieverteller te verstaan en om hulle opgewonde en nuuskierig te maak oor die werk wat hulle gaan ervaar. U kind se stories sal so ver moontlik anoniem deelneem aan hierdie uitstalling en natuurlik met u en u kind se toestemming en instemming. Niks sal in die uitstalling geplaas word wat u kind se identiteit sal verrai nie, tensy hy /sy dit anders verkies.

Al die data wat ons elektronies opneem, sal beskerm word deur 'n wagwoord wat slegs bekend sal wees aan die navorser en die navorsingsassistent. Harde kopieë van data sal toegesluit word in 'n kluis in die kantoor van die navorser, terwyl die navorsing aan die gang is. Na voltooiing van die navorsing sal die elektroniese data oorgedra word na 'n DVD en gestoor word saam met al harde kopieë in 'n kluis vir 'n tydperk van sewe jaar.

Gaan jy/jou kind betaal word om deel te neem aan hierdie navorsing en is daar enige kostes verbonde aan jou kind se deelname?

Nee, nie jy of jou kind gaan enige vorm van betaling ontvang vir die deelname aan die studie nie, maar verversings sal voorsien word tydens die storievertelklasse.

Hoe sal jy/jou kind weet wat die bevindinge is van die navorsing?

Jou kind sal betrokke wees in 'n terugvoersessie waar die uitkomst van die navorsing bespreek sal word.

Is daar enigiets anders wat jy moet weet of moet doen?

- Jy kan vir Corné van der Vyver kontak by 018 2994568 of 0845040770 indien jy enige ander navrae het of indien jy enige probleme ondervind.
- Jy kan ook die Navorsingsetiek Komitee skakel via mev. Erna Conradie by 018 2994780 indien jy enige bekommernis of klagtes het.
- Jy/jou kind sal 'n afskrif van die inligting en hierdie toestemmingbrief ontvang vir jou eie rekords.

Verklaring deur deelnemer

Deur hierdie dokument te onderteken, gee ek my toestemming dat my kind aan die navorsing getiteld: **Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit**, mag deelneem.

Ek verklaar dat:

- Ek hierdie inligting en toestemmingsbrief gelees het (of 'n vertroueling wat ek self aangewys het) en dit is geskryf in 'n taal waarmee ek gemaklik is en wat ek vlot kan praat.
- Ek is 'n kans gegun om vrae te vra aan die persoon wat ek as vertroueling aangewys het sowel as aan die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat my kind vrywillig aan die studie deelneem en dat daar geen druk op my of my kind geplaas is om daaraan deel te neem nie.
- Ek het die keuse om my kind te enige tyd van die studie te onttrek en nie ek of my kind sal op enige wyse daardeur gepeenaliseer word nie.
- My kind mag gevra word om uit die navorsingsproses te tree voordat dit voltooi is indien die navorser voel dit is tot my kind se voordeel of indien my kind nie die navorsingsprosedures volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van ouer

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur vertroueling wat ouer van minderjarige deelnemer self aangewys het:

Ek (*naam*) verklaar dat:

- Ek het die inligting van hierdie dokument verduidelik aan
- Ek het hom/haar aangemoedig om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- Ek is tevrede dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos uiteengesit en verduidelik hierbo.
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van persoon wat toestemming verleen Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek (*naam*) verklaar dat:

- Ek die inligting op hierdie dokument verduidelik het aan
- Ek het hom/haar aangemoedig om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- Ek is tevrede dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos hierbo uiteengesit en verduidelik.
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

BYLAAG D

Inligtingstuk/konfidensialiteit en instemming



Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Privaatsak X6001
Interne Bus 539
Potchefstroom
2520

14 September 2015

BYLAAG D

INLIGTINGSTUK/KONFIDENSIALITEIT EN INSTEMMING VAN

deelnemers met redelike leesvermoë en redelike begripsvermoë

TITEL VAN DIE NAVORSINGSPROJEK/PhD:

Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit.

VERWYSINGSNOMMERS:

PROJEKHOOF: Prof. C. Nel

Kontaknommer: 018 2852639

Epos: carisma.nel@nwu.ac.za

NAVORSER: Mev. C. van der Vyver

Kontakbesonderhede:

Fakulteit Opvoedkunde

Gebou B11

Potchefstroom

2531

Kontaknommer: 018 299 4568 / 0845040770

E-pos: come.vandervyver@nwu.ac.za

Beste (naam)

Jy word uitgenooi om deel te neem aan navorsing wat in jou gemeenskap gaan plaasvind.

Jou ouers/wettige voogde het gesê dit is reg dat jy aan die navorsing mag deelneem. Dit

is nog steeds baie belangrik dat jy verstaan dat al het jou ouers/wettige voogde ja gesê, jy

nog steeds kan besluit of jy aan die navorsing wil deelneem of nie. Jy moet graag

aan hierdie studie wil deelneem en niemand moet jou dwing nie. Op die ou einde is dit jou keuse en niemand anders kan vir jou besluit nie. As jy besluit dat jy nie wil deelneem nie, sal niemand vir jou kwaad wees nie en ons gaan ook nie minder van jou hou nie. As jy wel besluit om deel te neem, gaan ons baie bly wees. As jy wel aan die studie deelneem en jy sien op enige stadium dat jy nie meer daaraan wil deelneem nie, kan jy dadelik ophou en dit sal reg wees – niemand gaan vir jou kwaad wees of jou sleg sê of van jou skinder nie. Indien jy graag aan die studie wil deelneem, moet jy asseblief tyd vat om die inligting wat hier gegee word te lees en te verstaan **of laat iemand wat jy vertrou dit vir jou lees en verduidelik**. Hierdie inligting sal vir jou presies sê wat gaan gebeur en hoe dit gaan gebeur. Jy mag enige vraag vra oor die studie totdat jy tevrede is dat jy verstaan wat gaan gebeur.

Hierdie studie is goedgekeur deur die Etiekkomitee van die Fakulteit van Opvoedkunde van die Noordwes-Universiteit (NWU) en dit beteken dat daar mense by die universiteit is wat seker maak dat die navorser volgens die reëls en regulasies van navorsing optree sodat jy in die proses beskerm is.

Waaroor gaan hierdie navorsing?

In hierdie studie gaan ons stories gebruik wat jy en die ander deelnemers gaan vertel oor hulleself en hulle belewenisse. Jy gaan byvoorbeeld vir ons vertel waar jy grootgeword het, wie jou pa en ma is, watter speletjies julle speel of gespeel het, wat vir jou belangrik is, waarvan jy hou, wat ivir jou moeilik en sleg is, ensovoorts. Hierdie stories gaan vir ons 'n idee gee oor wie hierdie Wes-Kaapse gemeenskap se mense is.

Die navorsers wil graag almal se stories hoor, maar daar is te veel mense en daarom word hulle so gekies dat ons min of meer darem 'n storie uit elke ouderdomsgroep sal hoor: Dit is baie belangrik dat die deelnemers wat gekies word baie van stories sal hou en ook daarvan sal hou om dit te vertel. Hierdie eienskap is vir ons baie belangrik en daarom sal dit die belangrikste eienskap wees wanneer ons persone kies om aan die studie deel te neem. Jy hoef nie te kan lees en skryf om aan die studie deel te neem nie.

Corné. van der Vyver is die hoof van hierdie studie en sy sal deur 'n assistent bygestaan word.

Waarom word jy uitgenooi om aan hierdie studie deel te neem?

Soos reeds verduidelik is, is dit belangrik dat daar deelnemers uit al die ouderdomsgroepe van die bruin gemeenskap aan die studie sal deelneem. Elkeen van hierdie ouderdomsgroepe se stories is vir ons belangrik. Dit is ook belangrik dat deelnemers van stories hou en daarvan hou om dit te vertel. Jy is deel van hierdie gemeenskap, jy hou van stories en jy hou daarvan om stories te vertel. Jou ouers/wettige voogde het ook vrywillig ingestem dat jy aan die studie mag deelneem.

Wat gaan van jou verwag word in hierdie studie?

As jy ja sê dat jy aan hierdie studie wil deelneem, sal daar van jou verwag word om al die storievertelklasse by te woon waar ons vir jou stories op allerhande interessante maniere gaan laat vertel. Jy gaan byvoorbeeld vir die navorser en vir jou maat, wat so oud soos jy is, jou storie vertel. Jy gaan foto's neem met 'n kamera wat die navorser vir jou vir daardie klas gaan verskaf en dan vir ons die storie van jou foto vertel. Jy gaan ook jou foto op mooi papier plak en dit versier om ook jou storie uit te dra. Al hierdie dinge wat jy nodig het, sal vir jou gegee word, jy hoef dit nie self te bring nie. Hierdie storievertelklasse sal in die middag of in vakansietye gebeur en sal daarom nie jou skoolwerk pla nie.

Wat gaan jy kry as jy aan hierdie storiëklas deelneem?

Jy gaan leer hoe om jou stories te vertel sodat ander regtig daarna luister. Jy gaan vir ander kan vertel wie jy regtig is. Jy kan hierdie spesiale goed wat jy leer weer vir ander leer en julle kan dan julle eie storievertelklasse hou. So leer julle mekaar regtig ken.

Jy gaan ook deel word van 'n span wat gaan uitvind hoe stories kan help om jouself en ander beter te leer ken en so beter vriendskappe te bou. Dit wat jy uit hierdie storiëklas leer en ontdek, kan ook ander help wat hulle self beter wil leer ken.

Is daar enige iets wat my kan seermaak as ek aan die studie deelneem?

Ons glo nie dat daar enige iets is wat jou sal seer maak nie. Jy mag dalk bietjie ongemaklik voel omdat die storievertelklasse aan die begin vreemd is en die ander kinders saam met wie jy daar is, jou nie so goed ken nie. Ons gaan probeer om dit vir jou so gemaklik moontlik te maak sodat julle mekaar sommerk gou beter sal leer ken. Die navorser sal ook altyd daar wees om toesig te hou en te kyk dat niemand of niks jou sal seermaak nie.

Wanneer ons na die mense van dié Wes-Kaapse gemeenskap kyk, sien ons dat hulle sukkel en daarom voorsien ons dat die goeie dinge wat hierdie studie gaan bring baie meer as die moontlike sal wees, aangesien jy die instrument kan word waardeur jou gemeenskap hulle positiewe identiteit (wie hulle is) weer sal vind en 'n beter uitkyk en gevoel oor die lewe in die gemeenskap sal kry.

Dit mag dalk vir jou moeilik wees om te praat in die geselskap van mense wat jy nie so goed ken nie. Jy gaan darem werk saam met ander wat min of meer net so oud is soos jy en jy gaan op hierdie manier ander se hart leer ken en hoe hulle dié gemeenskap en sy mense sien. So kan julle bymekaar leer. Dit is ook belangrik dat jou mening 'n stem kry en jou deelname aan hierdie studie gaan juis dit bewerkstellig – vir jou hart en dit wat jy dink 'n stem gee, byvoorbeeld deur 'n storie, 'n foto wat 'n storie vertel of deur die aanbieding van jou foto's en stories.

Wat sal gebeur indien iets jou ongemaklik laat voel omdat jy aan hierdie storievertelklasse deelneem?

Kom ons sê iets gebeur of iemand sê iets wat nie vir jou lekker is nie, dan mag jy die navorser daarvan sê. Jy en die navorser kan dan bymekaar kom en hierdie ding bepraat wat jou nie lekker laat voel nie. Die navorser sal probeer om jou te help om hierdie ding uit die pad te kry. As jy dan nog steeds nie lekker voel nie, mag jy met die storievertelklasse ophou en niemand sal vir jou kwaad wees of vir jou slegsê nie.

Wie sal dit wat jy in die storievertelklasse vertel lees of wie sal daarna luister?

Mense sal weet jy is by die storievertelklasse, want hulle sal sien dat jy dit bywoon. Ons sal egter seker maak dat mense nie sal weet wat in die klasse gesê word nie en ook die ander wat die storievertelklasse bywoon, vra om nie uit te praat nie. Daarom word jy gevra om hieronder te teken dat jy nie ander se stories sal oorvertel wat in die klasse vertel word nie.

Wanneer jou stories neergeskryf word (dit wat jy in die klasse vertel), sal ons 'n geheimekode gebruik wanneer ons van jou praat, sodat niemand ooit kan weet dat dit jou stories is wat neergeskryf is nie. Die mens wat jou stories (wat jy gepraat het) gaan neerskryf, sal ook 'n papier teken om nie jou storie oor te vertel nie. 'n Uitstalling van al die stories word beplan aan die einde van die klasse. Die navorser sal vir die mense probeer vertel hoe hulle die stories moet sien en lees sonder dat hulle sal weet wie die stories vertel het. Die kykers sal daarom gehelp word om die storie te sien soos die jy (storieverteller) dit bedoel het en om hulle opgewonde en nuuskierig te maak oor die stories. Niemand se name sal onderaan die stories geskryf word nie, so mense sal nie weet wie se stories dit is nie en niemand se stories sal deel van die uitstalling wees as hulle dit nie so wil hê nie.

Al die stories wat met 'n kamera of 'n telefoon of met 'n opnemer opgeneem sal word, sal beskerm word deur 'n wagwoord wat net aan die navorser en die navorser se assistent bekend sal wees. Hierdie stories sal toegesluit word in 'n kluis in die kantoor van die navorser, terwyl die navorsing loop. Na die navorsing klaar is, sal die stories oorgedra word na 'n DVD en gebêre word saam met al geskryfde stories in 'n kluis vir sewe jaar.

Gaan jy betaal word om deel te neem aan hierdie klasse en sal jy iets moet betaal om deel te neem aan die klasse?

Nee, jy gaan nie betaal word vir jou deelname aan die klasse nie, en dit gaan jou ook niks kos om aan die navorsing deel te neem nie, maar lekkers, koekies en koeldrank sal uitgedeel word, want storievertellers se kele raak droog van al die praat en luister.

Hoe sal jy weet of hierdie storievertelklasse gehelp het?

Die navorser sal vir jou kom vertel of hierdie klasse gehelp het en hoe dit gehelp het.

Is daar enigiets anders wat jy moet weet of moet doen?

- Jy kan vir Corné van der Vyver bel by 018 299 4568 of 0845040770 as jy iets wil vra of as jy 'n probleem het.
 - Jy kan ook die Navorsingsetiekkomitee bel by 018 299 4780 indien jy enige bekommernis of klagtes het.
 - Jy sal 'n papier met al hierdie inligtingop, asook hierdie instemmingbrief kry wat jy by jou kan hou.
-

Verklaring deur minderjarige deelnemer

Deur hierdie dokument te onderteken, gee ek my instemming om aan die navorsing/projek getiteld: **Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit**, deel te neem.

Ek verklaar dat:

- Ek hierdie inligting en instemmingsbrief gelees het (of dat 'n vertroueling wat ek self aangewys het, dit vir my gelees het) en dit is geskryf in 'n taal waarmee ek gemaklik is en wat ek vlot kan praat.
- Ek is 'n kans gegun om vrae te vra aan die persoon wat ek as vertroueling aangewys het sowel as aan die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat ek vrywillig aan die studie deelneem en dat daar geen druk op my geplaas is om hieraan deel te neem nie.
- Ek het die keuse om te enige tyd myself van die studie te onttrek en ek sal nie op enige wyse daardeur benadeel word nie.
- Ek mag gevra word om uit die navorsingsproses te tree voordat dit voltooi is indien die navorser voel dit is in my belang of indien ek nie die navorsingsprosedures soos ooreengekom, volg nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Vertroulikheidsooreenkoms (die deelnemers van fokusgroepe)

Deur hier te teken, onderneem ek om geen stories wat in die storievertelklasse vertel word, bekend te maak aan enige persone wat nie aan die storievertelklasse deelneem nie. Ek stem verder in om alle inligting wat tydens storievertelklasse gegee en bespreek word nie oor te vertel nie sodat my maats, wat ook stories in die klasse vertel daardeur beskerm kan word.

Geteken te (plek) op (datum) 20

Verklaring deur vertroueling wat minderjarige deelnemer self aangewys het:

Ek (*naam*) verklaar dat:

- ek die inligting van hierdie dokument verduidelik het aan
.....
- ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- ek i tevrede is dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos uiteengesit en verduidelik hierbo
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van vertroueling

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek (*naam*) verklaar dat:

- ek die inligting op hierdie dokument verduidelik het aan
- ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- ek tevrede is dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos hierbo uiteengesit en verduidelik.
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

BYLAAG E

Inligtingstuk/konfidensialiteit en instemming



Noordwes-Universiteit
Potchefstroomkampus
Privaatsak X6001
Interne Bus 539
Potchefstroom
2520

14 September 2015

BYLAAG E

INLIGTINGSTUK/KONFIDENSIALITEIT EN INSTEMMING VAN
deelnemers met geen of beperkte leesvermoë en swak begripsvermoë

TITEL VAN DIE NAVORSINGSPROJEK/PhD:

Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit.

VERWYSINGSNOMMERS:

PROJEKHOOF: Prof. C. Nel

Kontaknommer: 018 285 2639

Epos: carisma.nel@nwu.ac.za

NAVORSER: Mev. C. van der Vyver

Kontakbesonderhede:

Fakulteit Opvoedkunde

Gebou B11

Potchefstroom

2531

Kontaknommer: 018 2994568 / 0845040770

Epos: corne.vandervyver@nwu.ac.za

Beste (naam)

Jy word genooi om deel te neem aan storiëklas wat hier in die gemeenskap gaan wees. Jou ouers/wettige voogde het gesê dit is reg dat jy daaraan mag deelneem, maar al het hulle ja gesê kan jy nog steeds besluit of jy wil deelneem of nie. Jy moet graag wil deelneem en niemand mag vir jou sê jy moet nie. As jy besluit dat jy nie wil deelneem nie, sal niemand vir jou kwaad wees nie en ons gaan ook nie minder van jou hou nie. Jy kan enige tyd ophou wanneer jy nie meer wil deelneem nie.

Ons gaan vir jou mooi beduie wat gaan gebeur en hoe dit gaan gebeur. Jy mag enige vraag vra totdat jy mooi verstaan.

Waaroor gaan hierdie storiëklas?

Jy gaan vir ons vertel waar jy grootgeword het, wie jou pa en ma is, watter speletjies julle speel of gespeel het, wat maak jou bly, waarvan hou jy, wat is vir jou moeilik en sleg ensovoorts.

Dit is baie belangrik dat die mense wat gekies word baie van stories sal hou en ook daarvan sal hou om dit te vertel. Jy hoef nie te kan lees en skryf om aan die klas deel te neem nie. Jou storie is vir ons baie belangrik.

Wat gaan in hierdie klas gebeur?

Ons gaan vir jou stories op allerhande lekker maniere laat vertel. Jy gaan foto's neem met 'n kamera wat vir jou vir daardie klas gegee gaan word en dan vir ons die storie van jou foto vertel. Jy gaan ook jou foto op mooi papier plak en dit versier. Al hierdie dinge wat jy nodig het, sal vir jou gegee word, jy hoef dit nie self te bring nie.

Wat gaan jy kry omdat jy na die storiëklas toe kom?

Jy gaan leer hoe om jou stories te vertel sodat ander regtig daarna luister. Jy kan hierdie spesiale goed wat jy leer weer vir ander leer en julle kan dan julle eie storievertelklas hou. So leer julle mekaar regtig ken.

Is daar enige iets wat jou kan seermaak as jy aan die klas deelneem?

Jy mag dalk bietjie skaam voel omdat die storievertelklas aan die begin vreemd is en die ander kinders saam met wie jy daar is, jou nie so goed ken nie. Jy gaan werk saam met ander wat net so oud is soos jy. Ons gaan probeer om dit vir jou so maklik as moontlik te maak. Die tannie sal ook altyd daar wees om toesig te hou en te kyk dat niemand of niks jou sal seermaak nie.

Wat sal gebeur indien iets jou pla wanneer jy aan hierdie storievertelklasse deelneem?

Kom ons sê iets gebeur of iemand sê iets wat nie vir jou lekker is nie, dan mag jy vir die tannie daarvan sê. Jy en die tannie kan dan daaroor praat. Die tannie sal probeer om jou te help om hierdie ding uit die pad te kry. As jy dan nog steeds nie lekker voel nie, mag jy met die storievertelklasse ophou en niemand sal vir jou kwaad wees of vir jou slegsê nie.

Wie gaan jou stories lees of wie sal daarna luister?

Mense sal weet jy is by die storievertelklasse, want hulle sal sien dat jy daarnatoe gaan. Ons sal seker maak dat mense nie jou stories lees as jy dit nie so wil hê nie. Ons sal dit geheim hou. Selfs die ander mense in die klasse sal nie jou stories lees of hoor as jy dit nie wil hê nie. Wanneer jou stories neergeskryf word, sal ons 'n geheimekode gebruik wanneer ons van jou praat, sodat niemand ooit kan weet dat dit jou stories is wat neergeskryf is nie. Die mens wat jou stories gaan neerskryf, sal ook 'n papier teken om nie jou storie oor te vertel nie. 'n Uitstalling van al die stories word aan die einde van die klasse beplan. Ons sal net van jou stories vertel as jy sê dit is reg. Niemand se name sal onderaan die stories geskryf word nie, so mense sal nie weet wie se stories dit is nie, behalwe as jy so trots is op jou storie dat jy graag wil hê hulle moet weet dit is joune. Dan sal jy vir ons sê om jou naam by te skryf.

Al die stories sal toegesluit word in 'n kluis in die kantoor van die tannie, terwyl die klasse loop. Na die klasse, sal ons 'n DVD maak met al die stories en dit saam met al geskryfde stories in 'n kluis vir sewe jaar bêre.

Gaan jy betaal word om deel te neem aan hierdie klasse of sal dit jou iets kos om deel te neem aan die klasse?

Nee, jy gaan nie betaal word nie, maar lekkers, koekies en koeldrank sal uitgedeel word, want storievertellers se kele raak droog van al die praat en luister. Jy hoef ook niks te betaal om deel te neem nie.

Is daar enigiets anders wat jy moet weet of moet doen?

- Jy kan die tannie bel by 018 299 4568 of 084 504 0770 as jy iets wil vra of as jy 'n probleem het.
-

Verklaring deur minderjarige deelnemer

Deur jou naam hier te skryf, ... sê jy jy wil aan die storievertelklasse deelneem:

Jy sê ook:

- Iemand wat jy vertrou het jou mooi vertel van die storievertelklasse en jy verstaan hoe dit gaan werk.
- Dat jy vrae kon vra en dat jy tevrede is met die antwoorde.
- Dat niemand jou dwing om aan die klasse deel te neem nie.
- Dat jy enige tyd die klasse kan los.
- Dat jy nie verder aan die klasse mag deelneem as dit vir jou eie bes is of as jy anders maak as waarom ons hier in die brief oor gepraat het nie.

Geteken te (plek) op (datum) 20....

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Vertroulikheidsooreenkoms (die deelnemers van fokusgroepe)

Deur hier te teken, onderneem ek om geen stories wat in die storievertelklasse vertel word, aan ander mense te vertel nie. Ek stem verder in om niks wat in storievertelklasse gegee en bespreek word oor te vertel nie, sodat my maats wat ook stories vertel, beskerm kan word.

Geteken te (plek) op (datum) 20

Verklaring deur vertroueling wat minderjarige deelnemer self aangewys het:

Ek (*naam*) verklaar dat:

- ek die inligting van hierdie dokument verduidelik het aan
.....
- ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- ek tevrede is t hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos uiteengesit en verduidelik hierbo
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van vertroueling

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur navorser

Ek (*naam*) verklaar dat:

- ek die inligting op hierdie dokument verduidelik het aan
.....
- ek hom/haar aangemoedig het om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- ek tevrede is dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos hierbo uiteengesit en verduidelik.

- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van navorser

.....
Handtekening van getuie

BYLAAG F

Konsepvrae vir individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en Photovoice- projek



NORTH-WEST UNIVERSITY
YUNIBESITHI YA BOKONE-BOPHIRIMA
NOORDWES-UNIVERSITEIT
POTCHEFSTROOM CAMPUS

Potchefstroomkampus
Privaatsak X6001
Interne Bus 539
Potchefstroom
2520

14 September 2015

BYLAAG F

KONSEPVRAE VIR INDIVIDUELE ONDERHOUDE, FOKUSGROEPONDERHOUDE EN PHOTOVOICE-PROJEK.

Riglyne en konsepvrae wat gebruik kan word tydens individuele onderhoude, fokusgroeponderhoude en Photovoice-projek in hierdie navorsingstudie getiteld: **Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit.**

VERWYSINGSNOMMERS:

PROJEKHOOF: Prof. C. Nel

Kontaknommer: (018) 2852639

Epos: carisma.nel@nwu.ac.za

NAVORSER: Mev. C. van der Vyver

Kontakbesonderhede:

Fakulteit Opvoedingswetenskappe
Gebou B11
Potchefstroom
2531
Kontaknommer: 018 2994568 / 0845040770
Epos: corne.vandervyver@nwu.ac.za

A. Moontlike vrae by individuele onderhoude:

1. Wie is jy?
2. Waar en wanneer is jy gebore?
3. Wie is/was jou ma en pa en wat is/was hulle beroepe (werk)?
4. Vertel my van jou grootwordjare. (Watter speletjies speel julle/ het julle gespeel? Wat is/was jou takies in en om die huis? Hoe is/was jou verhouding met jou versorger?)
5. Kan jy vir my iets vertel van jou kinderjare wat jy baie goed kan onthou – 'n insident?

6. Wat sou jy graag anders wou doen en hoekom?
7. Sou jy graag jou storie vir ander wou vertel en hoekom?
8. Wie is vir jou 'n rolmodel? Hoekom?
9. Na wie kyk jy op in die gemeenskap? Hoekom?

B. Moontlike vraag-en-antwoord-inligting/sleutelaspekte rondom deelname in Photovoice-projek:

Die Photovoice-projek is 'n geleentheid waar jy jou idees en gedagtes kan deel rondom jou identiteit en daarom gaan ek jou vra om iets af te neem wat elk van die volgende vrae die beste beantwoord:

1. Wie is jy werklik?
2. Wat glo jy?
3. Waarvan hou jy?
4. Waarvan hou jy nie?
5. Wat maak jou opgewonde?
6. Waar kom jy vandaan?
7. Waarheen is jy op pad?

Jy gaan met ander woorde die vrae beantwoord deur middel van 'n foto. Elk van die sewe foto's gaan een van die vrae beantwoord totdat jy al die vrae beantwoord het deur middel van 'n foto. Jy sal daarom baie mooi moet dink wat jy gaan afneem om elk van die vrae die beste te beantwoord.

C. Moontlike vrae by joernaalinskrywings

Die stories wat vertel word deur middel van die Photovoice-projek en joernaalinskrywings, sal in hierdie onderhoude bespreek word. Moontlike vrae wat hier gevra kan word is:

1. Vertel vir ons meer van jou foto.
2. Hoekom het jy hierdie foto gekies om jou storie te vertel/ jou vraag te beantwoord?
3. Hoekom sê jy dit beantwoord: wie jy werklik is/wat jy glo/waarvan jy hou/waarvan jy nie hou nie/wat jou opgewonde maak/waar jy vandaan kom/waarheen jy op pad is?
4. Is hierdie versierings rondom jou foto simbolies van aard of verteenwoordig dit iets wat jy daarmee wil sê? (Of is dit bloot versierings om jou foto mee op te helder?)
5. Indien wel, wat simboliseer dit of wat wil jy daardeur vir die leser sê?
6. Gee een woord (titel) wat jou plakboekbladsy kon beskryf.
7. Het jy hierdie plakboekbladsy presies so beplan of het dit net so uitgekom?
8. Hoe voel jy oor jou plakboekbladsy? Hoekom?
9. Waaraan herinner jou plakboekbladsy jou?

D. Moontlike vrae by fokusgroeponderhoude

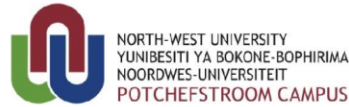
Die algemene¹ storie wat uitgekom het sal in die fokusgroepe (ouderdomsgroepe) vertel word en later in die hele deelnemende groep sonder om enige deelnemer se identiteit bekend te maak.

1. Hoe vergelyk die algemene antwoorde wat bespreek is, met jou antwoorde? (Hoe stem dit moontlik ooreen, of verskil dit?)
2. Sou jy graag iets wou byvoeg nou dat jy 'n geheelbeeld het van wat almal gesê het?
3. Het jy tot ander insigte gekom nou dat jy 'n geheelbeeld het van wat almal gesê het?
4. Dink jy nou anders oor Dorp se mense nou dat jy die algemene storie ken? Hoekom?

¹ Algemene storie verwys na die algemene tendense rondom dit wat die deelnemers vertel het en wat deur die grootse persentasie gedeel is tydens die onthulling van hulle stories.

BYLAAG G

Konsep toestemming vir die onthulling van eienaarskap



*Potchefstroomkampus
Privaatsak X6001
Interne Bus 539
Potchefstroom
2520*

14 September 2015

BYLAAG G

KONSEP TOESTEMMING VIR DIE ONTHULLING VAN EIENAARSKAP

Hierdie vorm moet ingevul word indien dit vir jou belangrik is om jou identiteit te openbaar ten opsigte van jou eienaarskap van jou storie/foto/joernaalinskrywing.

Hiermee verklaar ek,..... dat ek daarop aandring dat buitestaanders (van hierdie studie) moet weet dat dit ek is wat hierdie..... storie vertel/foto geneem het/ dagboekinskrywing gemaak het. Ek is bewus van al die implikasies rondom die onthulling van my identiteit.

Ek verklaar verder dat ek nie die navorser, ander deelnemers of die Noordwes-Universiteit aanspreeklik sal hou vir enige skade of eise wat teen my ingestel mag word nie as gevolg van die onthulling van my identiteit nie.

Verklaring deur deelnemer

Ek verklaar dat:

- Ek hierdie inligting en toestemmingsbrief gelees het (of 'n vertroueling wat ek self aangewys het) en dit is geskryf in 'n taal waarmee ek gemaklik is en wat ek vlot kan praat.
- Ek is 'n kans gegun om vrae te vra aan my vertroueling sowel as aan die navorser en al my vrae is voldoende beantwoord.
- Ek verstaan dat ek vrywillig aan die studie deelneem en ek is onder geen druk geplaas om daaraan deel te neem nie.
- Ek het die keuse om te enige tyd myself van die studie te onttrek en ek sal nie op enige wyse daardeur benadeel word nie.
- Ek mag gevra word om uit die navorsingsproses te tree voordat dit voltooi is indien die navorser voel dit is tot my voordeel of indien ek nie die navorsingsprosedures volg soos ooreengekom nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van deelnemer

.....
Handtekening van getuie

Verklaring deur vertroueling wat deelnemer self aangewys het:

Ek (*naam*) verklaar dat:

- Ek het die inligting van hierdie dokument verduidelik aan
- Ek het hom/haar aangemoedig om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- Ek is tevrede dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos uiteengesit en verduidelik hierbo
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....
Handtekening van persoon wat toestemming verleen Handtekening van getuie
Verklaring deur navorser

Verklaring deur navorser

Ek (*naam*) verklaar dat:

- Ek die inligting op hierdie dokument verduidelik het aan
- Ek het hom/haar aangemoedig om vrae te vra en het voldoende tyd geneem om dit te beantwoord.
- Ek is tevrede dat hy/sy al die aspekte van die navorsing verstaan, soos hierbo uiteengesit en verduidelik.
- Aangesien die studie in Afrikaans geskied en die gemeenskap se moedertaal Afrikaans is, was dit nie nodig om van 'n interpreteerder gebruik te maak nie.

Geteken te (*plek*) op (*datum*) 20....

.....

Handtekening van navorser

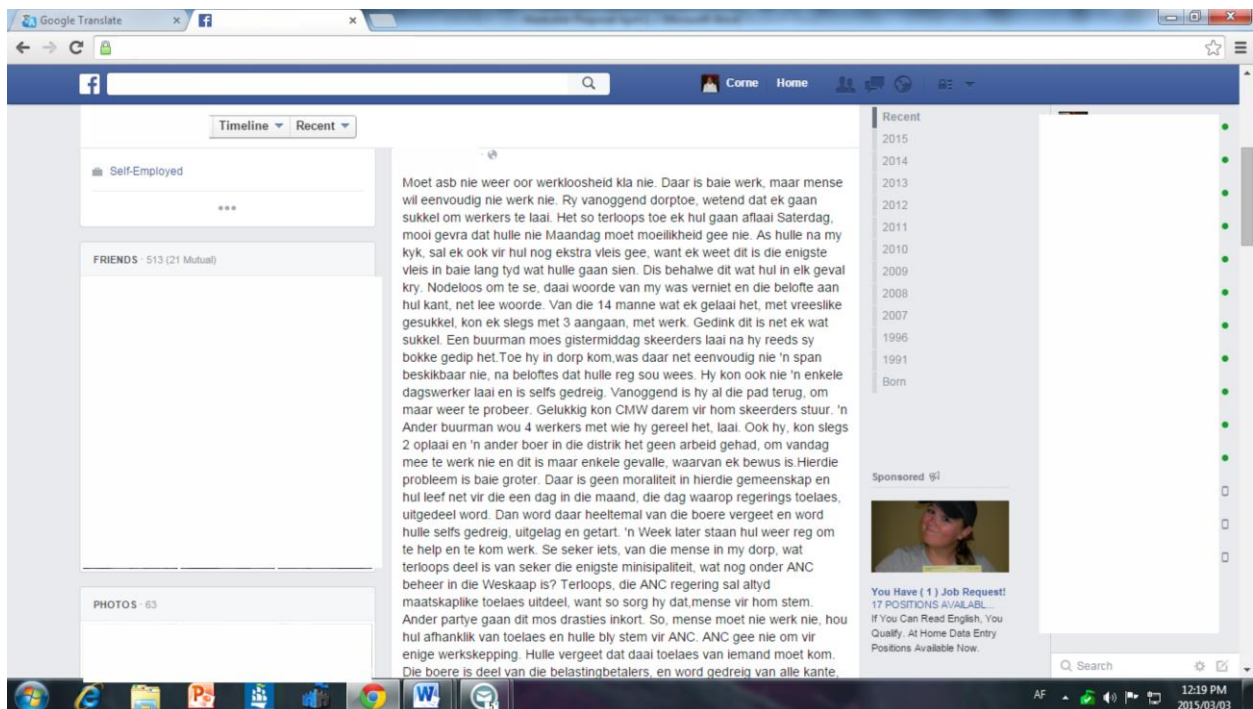
.....

Handtekening van getuie

BYLAAG H:

Facebookinskrywing

(vergelyk Paragraaf 7.2.1)



BYLAAG DD

Veldnotas

7 DESEMBER 2015

Ek ken die gemeenskap – daar grootgeword en verdere studies se data daar gaan insamel. Ken die gemeenskap se geskiedenis. Beleef die agteruitgang en maatskaplike probleme. Voel gebrek aan noodsaaklike dienste, veral gesondheidsdienste – Handjievol wat verkeerd gediagnoseer word en met haar lewe betaal.

Inwoners moet op 'n manier inkoop in hul eie vooruitsigte, visie, drome. Geen projek van buite geïnisieer om gemeenskap op te hef was al lewensvatbaar nie/ suksesvol nie.

Onthou van berig in *Son* – koerant:

2 jaar gelede

Vrou het nagmerrie-bevalling

Deur Hein Coetzee Vrydag, Maart 20, 2015 08:18

DORP. – 'n Jong ma (27) wat gesukkel het om die lewe te skenk, is glo deur 'n verpleegster gebliksem om te kraam.

Chriszelda Awkes (27), die ma, moes glo op haar eie druk terwyl die mediese personeel op hul selfone geklets het.

Awkes se babaseun het ná die bevalling gesterf. Die ma kla ook van emosionele skade ná die ervaring.

Awkes sê sy het in Junie uitgevind sy is swanger. “Ek is in September na die Beaufort-Wes-hospitaal vir 'n sonar. Die dokters het bevind die baba sou tussen 27 November en 25 Januarie sy opwagting maak.

“Ek het elke tweede week gegaan vir my check-ups. In November het 'n tannie vir my gesê my kind lê reg vir geboorte.

“In dié stadium het ek al erge pyne gekry. Volgens die suster wat my in die Dorp-hospitaal ondersoek het, was ek nog baie ver van geboorte gee. Laat in November het ek weer gegaan en hulle gevra vir 'n keisersnee. Die suster het geweier. Die 25ste Januarie het ook verbygegaan en ek was al diep bekommerd. Ek is op 2 Februarie om 17:50 hospitaal toe om te kraam.

“Ek kon nie normaal geboorte gee nie. Die suster het my gedwing om te druk. Teen 03:00 het ek al drie keer flou geraak. 'n Suster het gesê aangesien ek nie self kan kraam nie, gaan sy my net so los sodat ek self my kind kan uitkry.

“Later het ’n ander suster my kom verskree. Hoe meer ek gesê het ek kan nie, hoe meer het sy my geslaan.

“Omstreeks 05:45 het ek geboorte gegee. My seuntjie was potblou. Twee ambulansmense wat my en my kind Beaufort-Wes-hospitaal toe geneem het, moes spook om my kind se lewe te probeer red.

“’n Dokter by die hospitaal het gesê hy kan niks vir die baba doen nie.

“Ek en my baba is met die helikopter na die George-hospitaal se ICU toe. Hy het breinskade opgedoen omdat hy nie genoeg suurstof gekry het nie. Op 6 Februarie het hy gesterf.”

Nadia Ferreira, ’n woordvoerder van die departement van gesondheid, het gesê: “Die departement beskou die saak in ’n ernstige lig en sal die saak ondersoek. Ons moedig die ma aan om kontak te maak met die mediese bestuurder van die Dorp-hospitaal.”

11 MAART 2016

Ek moet ’n besluit neem oor die data-insameling. Die tyd en die logistieke. Dis moeilik om ’n tyd te bepaal wat vir my as navorser geskik is tov my werkslading en die minste moontlike ontwingting sodat die werk by die werk kan aangaan. Wanneer dit vir die deelnemers vakansie is, is die eksamentyd en vraestelle moet gemerk word. Sou graag Mei-maand wou gaan, maar ontmoontlik om by die werk weg te kom en ook moeilike tyd by die skole. Die volgende tyd wat geskik is en redelik min rimpelinge gaan veroorsaak is in die skoolvakansie die 3de Julie tot 15de Julie 2016. Ek moet die segspersone kontak met die planne, dat hulle die deelnemers bymekaar kan maak. Om hulle nie te verwar of teleur te stel nie, moet die datums vas wees en nie weer verander nie.

Uit my vorige studie en opvolgbesoeke daarna het Letta en Azaro uitgestaan. Hulle moet weer deelneem en hulle moet nog kry. 16 deelnemers altesaam en tussen hierdie 16 moet daar onderwysers wees. Sal hulle in die vakansie aan so iets wil deelneem? Ek moet vir Baba bel om die gevoel te toets.

18 MAART TOT 3 APRIL 2016

Ek besoek Driestar Educatief, Gouda Nederland as deel van ’n uitruilooreenkoms. My man gaan saam en die Nederlanders bring dit telke male onder my aandag dat hulle hom beter verstaan as vir my. Ek kom agter dat ek ’n taal praat wat meer idiomaties is en met beeldspraak ingekleur is, as hy. My identiteit op grond van die taal wat ek praat, lyk met ander woorde anders as syne. Ek moes konsentreer om meer eenvoudige taal te gebruik en eenvoudiger sinskonstruksies te formuleer. Ek het ook gevoel dat ek myself nie voldoende kan uitdruk nie. Dit was vir my moeilik en geweldig uitputtend omdat dit nie my identiteit is nie. Dit het my laat dink oor hoe diep gesetel mens se identiteit lê in die taal wat jy elke dag praat.

25 Mei 2016

Ek het met die reëlins begin vir die aksienavorsing in Dorp. My segspersoon is baie behulpsaam. Sy kry vir my ’n kontak vir ’n geskikte lokaal. Sy roep ook vir my die deelnemers volgens spesifikasies, byeen en berei hulle voor op my koms. Ek moet aan baie dinge dink omdat dit so ver is en omdat ek so graag ’n bydrae wil lewer. Ek sien die gebied wat ek betree as ’n fyn ekosisteem waar ek met ’n groot voetspoor betree, maar ek mag nie voetspore los nie. Ek transkribeer ’n twee ure lange onderhoud met Letta en haar man wat ek ’n vorige keer opgeneem het om solank die temas uit die onderhoud te identifiseer sodat ek min of meer kan sien wat ek kan verwag. Ek beplan om tydens die tweede siklus Photovoice toe te pas en dan

moet ek min of meer weet watter temas daar is sodat hulle die foto's volgens die temas kan neem. Omdat die afstand so ver is en die finansies so beperk is, moet ek so veel moontlik doen terwyl ek daar is. Ek beplan daarom om twee weke te gaan vanaf 26 Junie tot en met die 9de Julie. My segspersoon beskerm my navorsingsgebied. Ander navorsers het al geskakel en dieselfde vrae probeer vra wat ek vra. Gelukkig ken die omgewing my en bestaan daar reeds 'n vertrouensverhouding tussen my en die deelnemers en maak hulle self die gebied toeganklik vir anders navorsers.

Ek maak lysies van alles wat nodig word en ek moet saamry, aangesien daar nie 'n plek naby is waar aankope gedoen kan word, indien ons dit vergeet nie. Ek neem my oudste kind (19) saam om my te assisteer.

Ek kon nêrens scrapbookpapier hier in Potch kry nie. Ek bestel oor die internet by Scrapsody in JBay. Hulle vra my egter R120 net vir posgeld. Ek bid toe vir 'n geleentheid. Ek praat verlede Donderdagaand met my sus. Net voordat ons aflui onthou ek skielik om haar te vra of sy nie weet van 'n geleentheid nie. Sy weet. Die geleentheid het juis aangebied om pakkie saam te neem Potch toe. Sy gaan haal die pakkie en toe sy dit vir die geleentheid wou neem, kom die buurvrou by haar aan wat op pad is na die geleentheid. Sy hoef dit toe nie eers te gaan aflaai nie. Ek het die pakkie gaan haal Maandag en dis pragtige papier wat my baie opgewonde maak. Abba voorsien.

Die ouetehuis is bereid om vir my 'n lokaal beskikbaar te stel. Die plaaslike NG kerk is nie bereid om hulle saal aan my te verhuur nie. Die ouetehuis het 54 inwoners waarvan die meeste van hulle staatstoelae kry. Die ouetehuis neem die hele toelaag vir hulle versorging aangesien die staatsubsidie opgedroog het. Die plaaslike boeregemeenskap doen baie om die ouetehuis finansiële te ondersteun, bv hulle hou 'n 4x4 roete dag en die fondse wat ingesamel word tydens hierdie dag word aan die ouetehuis geskenk. Die oumense het egter geen ekstra fondse om basiese toiletware maandeliks aan te vul nie. Ek het 'n basiese lysie opgestel van toiletware en gesien dat ek min of meer R250 nodig het per persoon. R250 x 54 kom by 'n bedrag van R13500 uit. Ek het dit vir die Here gegee. Die behoefte in die omgewing is so groot dat dit my oorweldig. My speelmaat het haar man en suster verloor en sukkel met haar gesondheid. Sy het aansoek gedoen vir staatstoelae, maar intussen moet sy met R300 'n maand uitkom. Alles behoort aan my Vader. Hy meet in Sy hand af wat goed is. Hy sal sorg. Hy ken daardie mense se behoeftes nog voordat hulle dit gevra het.

Ek het vanmiddag 'n Whatsapp gekry van 'n oud-leerling. Dis 'n foto van kontakbesonderhede en dit lui:

*Liefste Juf. Corné xxx Sal jy die vrouki kontak as dit in JOU Gees is. Sy is 'n ryk plaasvrou met 'n oop hand, gevoel Jy kan haar betrek by die Karoo-projek *** Lief JOU.*

Nou bid ek!! Is dit die antwoord op my gebed????

24 Junie 2016

Ek het nie die ryk Karoovrou gekontak nie. Ek is bang dat sy eise stel wat die saak van die deelnemers kan belemmer – dit moet gaan om vir hulle hoop aan te gee, ongeag. Dis nie 'n winsgewende besigheid nie. Nog nie – as dit word, moet dit vir hulle alleen bevoordeel.

Alles is in plek, gereël en gereed vir die gaan Karoo toe. Abba het geantwoord. Iemand het 54 van alles op die ouetehuislysie by my kom aflaai. Die voorraad stroom nog in. Nou bid ek vir ruimte in die voertuig om alles daar te kry. Ek het 'n program opgestel en gesien dat ek vanaf 27 Junie tot 7 Julie besig gaan wees – dan werk ek van 8h tot 5h elke dag. Ek glo Abba sal die planne aangee en miskien vat sekere goed nie so lank soos wat dit op papier lyk nie. Die deelnemers is deur Jeanette, my segspersoon in Dorp bymekaar gemaak. Sy het 'n

onderwyseres genader wat altyd in almal se plekke aflos. Die onderwyseres het nie 'n aanstelling nie, maar los slegs af. Sy ken die mense van die gemeenskap en sou hulle bymekaar gemaak het. Ek het met die ouetehuis gereël vir 'n lokaal. Dit gaan baie koud wees in die tyd wat ons daar gaan wees. Die mense is arm en honger. Ek moet dink aan die verversings wat ek gaan uitdeel. Jeanette sal vir my 'n pot sop en toebrødjies maak vir die dae wanneer almal bymekaar is. Ek moet ook aan die deelnemers wat ongeskik geraak het vir deelname besoek gaan aflê. Een van die oud-deelnemers is terminaal met kanker. Ek hoop Letta kan deelneem. Sy het met my vorige besoek haar hartsversugting terloops uitgespreek dat sy tog net haar storie vir mense wil vertel. Sy word wakker in die nag en wens sy kon net die dinge op haar hart uitkry. Sy kan nie lees en skryf nie, maar nou gaan ek met 'n plan om haar te help om haar storie te vertel. Ek het Regardt van den Bergh se getuienis gelees en wie weet – dalk maak hy sommer 'n fliek van my deelnemers se gekombineerde storie. Ek weet dat die Here die tonele sal invul. Ek het al 'n paar, maar ek weet hy gaan die missing links ook gee. Ek gaan met 'n dankbare hart en 'n vol gees, vol van EK IS Dorp toe. Ek weet die grondgebied is voorberei, so ook die harte. Behalwe vir die voorraad wat afgegee is, gebeur daar ook ander wonderwerke. Ek kry R1000 bydrae vir die pad. Ek koop 25 pakkies Niknaks by Pick 'n Pay vir R1.29 en Nelco kom sy Fisika deur met op die kop 50% en hy moet saamgaan as my assistent.

DORP

Die bruingemeenskap het baie probleme met dwelms en drank – asook die witgemeenskap van die dorp. Ouers is afwesig. Kinders het baie slegte verhouding met versorgers. Omstandighede stuit/vertraag vooruitgang (kinders raas, onderwysers kan nie klas gee nie). – maak die wat wil werk en wil vooruitgaan moedeloos. Geld laat jonges verkeerde dinge doen. Versorging en om te belê in 'n meer standvastige en seker toekoms is nie deel van hulle prioriteite nie. Kinder-/tienerswangerskap is groot probleem. Moeilik om skoolwerk waarmee leerlinge sukkel te oorkom, omdat daar nie baie hulp is nie, nie van die skool nie en daar is ook nie ander hulpmiddels en ondersteuning nie.

RICHE

Toon duidelike fisiese tekens van Fetale Alkoholsindroom. Sy droom is egter om 'n siviele ingenieur te word.

SASKIA

Toon tekens van gevoelens van magteloosheid. teenoor iets of iemand. Sy kan nie maklik praat oor haar lewe nie. Sy vermy heeltemal die vrae wat kan dui op slegte goed in haar lewe. Maar haar gunsteling storie is Rooikappie, want sy sou baie graag die wolf wou doodmaak. Sy wil ook 'n “army”-vrou word wat die ander mense doodmaak. Wat wel positief is, is dat sy droom om 'n verskil te maak en om naby die Here te wil lewe – dalk ook vir die beskerming wat die nabyheid van die Here bied. Inwoners van die dorp het my meegedeel dat Susanna langs die grootste gangster in die dorp woon – dit mag bydrae tot haar vrees en moedeloosheid en haar uitlatings verklaar hoekom sy die wolf wil dood kap met 'n byl en 'n “army”-vrou wil word wat die skelms (die vyand) kan doodskiet.

1 JULIE 2016

Charlie jok oor sy fiets. Toe ek voorstel dat ons sy fiets wat sy ma vir hom as geskenk gebring het een Desember vakansie, gaan afneem, toe sê hy ons kan nie, want sy wiel is pap en die fiets is in 'n hok toegesluit en hy weet nie waar die sleutel is nie, die sleutel het weggeraak. Toe ek voorstel dat ons die fiets sommer deur die draad van die hok gaan afneem, toe hang sy kop. Ek vra toe wat hy besig is om te doen en hy herken dat hy jok. Dis sy manier om sy omstandighede te ontvlug deur vir hom 'n “make-believe” wêreld te skep, want daar is dinge

beter en voel hy veilig. Hoe kan ek vir hom kwaad word? Ek het vir 'n oomblik in sy skoene gestaan en ek dink ek so meer gejok het.

Nicky

Verona se ouma het VIGS op 'n baie gevorderde stadium.

Meadow

Sy hou van pienk en die skoolprentjie op haar joernaalinskrywing was haar gunsteling.

Wim

Wim, het tussen al sy verantwoordelikhede die “storie-klasse” bygewoon. Die middag toe hulle die plakboekaktiwiteite gedoen het, moes ek hom gaan soek en gaan haal sodat sy aktiwiteite nie onvoltooid is nie en hy die hele siklus voltooi. Wim het net een hand. Sy regterhand het 'n protese in die vorm van 'n haak soos Captain Hook. Ek moes vir Wim help met die knip en plak – hy was heel gemaklik daarmee.

Algemene opmerkings

Almal het twee name – sonder uitsondering. 'n Kleinnaampie (bynaam) en nie doopnaam. Die meeste word op hul kleinnaampies aangespreek. Wanneer hulle egter hulself formeel moet voorstel, gebruik hulle hul doopname, maar wanneer hulle met mekaar gesels, noem hulle mekaar op hulle kleinnaampies.

Die kleiner kinders, kleiner as graad 7, sowel as die meer getraumatiseerdes, moes ek onderrig in hulle eie stories, omdat hulle nie hul eie stories kon hervertel/oorvertel nie. Ek vermoed dis omdat hulle vir hulself 'n make-believe-wêreld skep en dan wil die gebeure en die fantasie nie altyd ooreenkom nie. Omdat hulle dit ook nie werklik beleef het nie, kan hulle dit nie oorvertel nie, omdat dit makliker is om iets oor te vertel wat werklik met jou gebeur het. Ek moes hierdie kinders kort sinne uit hul eie vertellings leer, wat ek glo nie deel van die make believe is nie.

Ek het sommer gedink oor hoe dit die aktiwiteite in die klas, die kurrikulum gaan affekteer:

Keuse van tekste – veral sprokies wat in kleiner klasse aangeleer word.

Skryfaktiwiteite – om kinders met nuwe perspektief na hulself te laat kyk.

Vraagstelling in aktiwiteit

Hoe kan dit in die klas gedoen word?

Hoe kan hierdie vraagstelling die onderwyser/kurrikulum verryk?

Wat impliseer dit vir die onderwyser in die klas?

Wim sê dat wanneer jy jou storie vir iemand kan vertel en dis veilig by die persoon wat die storie ontvang, dan beteken dit vir jou iets. Die onderwysers speel 'n belangrike rol in die geestelike/emosionele welstand van die inwoners en omdat die geestelike/emosionele welstand na gekyk word, aandag kry, is die fisiese welstand ook in 'n beter posisie as jy bv. vir Wim vergelyk met sy buurman wat nie hierdie ondersteuning gebruik nie.

As gevolg van my verhouding met sommige van die mense in Dorp kan ek geredelik in die bruingemeenskap se strate beweeg en die hartklop van die gemeenskap ervaar. Katy is een

van die vrouens wat ek leer ken het met my M-studies. Haar man se familie was my speelmaats op die plaas toe ek 'n kind was – van daar die kontak. Katy maak vir die hele straat se kinders kos, al het sy dit self nie breed nie. Sy versorg ook haar man wat terminaal siek is aan kanker. Katy kry met ander woorde net 'n staatstoelae. Wanneer ek op Dorp kom, gaan kuier ek vir hulle en vat altyd vir hulle kruideniers omdat sy die hele straat se kinders voer. Niemand word ooit weggewys nie. Die een wat se neus loop se neus word ook sommer afgevee en 'n ander wie se hare bietjie deurmeekaar is, se hare word gekam. Die een wat nie hoorbaar dankie sê nie, word opgevoed.

Ek het een aand met skemer vir Katy gaan groet. Sy was besig om R10- kragkoepon in haar voorafbetaalde kragmeter te lees. Maar op die tafel het 'n brood gestaan wat sy vir my gebak het. Die brood was heel waarskynlik die rede waarom sy nie meer krag oor gehad het vir die res van die maand nie.

Omdat die mense arm is, eet hulle droë brood in die week en maak slegs op 'n Sondag kos. Dan kook hulle groot: vleis (gewoonlik hoender) groente en slaai (beet-, wortel- of aartappelslaai). Dit is egter ook eerder die uitsondering as die reël. Dit gebeur net in enkele gesinne waar dit nie die gewoonte is om naweke te drink nie.

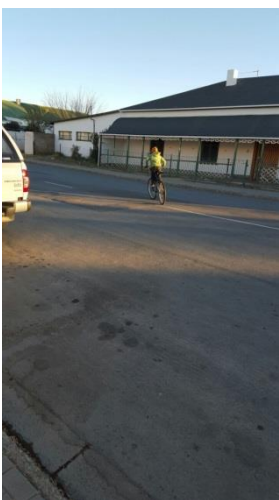
Familie is ook baie belangrik. Dit word waargeneem in die gesinne wat redelik funksioneer as 'n volwaardige gesin. Dit is veral die pa's in hierdie gesin wat omgee en die hul skoene volstaan as hoof van die gesin. Dit het ook in die kleiner kinders se stories uitgekom. Dit is ook sonder skroom en uitsondering hulle grootste wens – om as gesin bymekaar te wees. Hulle wil ook sonder uitsondering graag iets vir hulle gesinne koop (sien dit as manier om hul liefde vir hul gesinslede te wys).

Ek het agtergekom dat wanneer ek 'n vraag gevra het, ek moet uitbrei oor die vraag op so 'n manier dat dit die deelnemer tyd gee om te dink oor die vraag. As iemand byvoorbeeld skielik vir my sal vra wat was die hoogtepunt van my lewe, sal ek dit ook nie dadelik kan antwoord nie, ek sou eers daarvoor wou dink. Wanneer mens dan aanhou praat oor die vraag wat jy gevra het of die deelnemer op sy/haar gemak stel dat die stilte wat die denkproses veroorsaak nie ongemak veroorsaak nie. Of jy moet die vraag stel en later terug gaan na die vraag toe, met die hoop dat die deelnemer al bietjie daarvoor kon dink. Met die Photovoice aktiwiteit het ek die vragies vir die deelnemers huius toe gegee sodat hulle genoeg tyd gehad het om daarvoor te dink en presies te weet wat hulle wil afneem wat daardie vrae beantwoord.

TERUGVOER VAN DORP



Idina via Marcell



Idina via Richie



Idina via Debra





Goeie middag, Mevrou. Is Idina wat praat, Mevrou. Gister 'n lekker dag gehad saam met die kinders. Lekker kos gekook vir hulle. Hulle het dit geniet, Mevrou. Die photo's het ek gestuur vir Mevrou. Dankie vir die boodskap wat Mevrou terug gestuur het. Charlie het gaan speel in Nelspoort, Mevrou. Rugby gaan speel daar. Vir die dag, Mevrou, was hulle uit gewees. Rugby gespeel, sê hy. En hulle het geswem ook daar. Mevrou, hy was die beste speler van die dag gewees gister. Hy was so trots gewees. Ek het vir hom gesê: sien jy daar kom Mevrou se woorde nou uit. Een van die dae gaan jy oorsee. (Lag). Gaan jy oorsee. Gaan rugby speel oor die water. Maar dit was 'n wonderlike dag gewees saam sê an anne in Nelspoort gewees. Maar nogtans baie dankie, baie dankie, Mevrou vir jou liefde. Baie dankie vir die geld wat jy gestuur het vir die kos. Ek waardeer elke sent. Ek waardeer alles. En ek sê net baie dankie vir Mevrou. Die Here sal jou wonderlik seën. Die Here gaan nog deure oopmaak vir jou. Gaan nog soveel groot dinge gebeur. Jy gaan God se hande sien beweeg oor jou lewe. Oor jou kinders en jou huis. Baie dankie vir alles, Mevrou. Laat hierdie Sondagmiddag 'n sukses is. Ja, geniet hierdie Sondagmiddag in die Here in, Mevrou. Ek sê nog 'n maal vir Mevrou baie dankie. Vir Mevrou se

wonderlike liefde. En ek sluit af, Mevrou. Sê bye vir almal. Vir Mevrou se twee kinders. Babye vir hulle. 'n Lekke Sondagmiddag vir hulle ook. Laat hulle ook hierdie Sondagmiddag geniet. Almin (almal) sê groete hier in Dorp Wat saam met my werk, wat die werk saam geniet. Wat ek doen. Almin sê baie baie groete. Aan die ander kant. Baie dankie, Mevrou. Bye. Babye, Mevrou.

WAT DAARNA GEBEUR OP DORP (Volgende siklus)

Idina gaan aan met storiëklas. Kry 10 jongmense bymekaar en laat hulle hul stories vertel op die manier wat ek vir haar geleer het. Ek het baie Lééf tydskrifte by haar gelos, scrapbookpapier en allerhande versierings. Ek leer ook vir haar dat hulle hul eie versierings kan gebruik. Iets wat hulle langs die pad optel wat hulle storie kan help vertel. Iets uit die natuur. Enigiets.

Ek en Ida is gereeld met mekaar in verbinding. Haar laaste woorde aan my:

Mevrou, hier was weer 'n baie vrugbare byeenkoms by my huis. Mevrou, wanneer mens jou storie bymekaar sit op papier lyk dit so eenvoudig. Maar Mevrou, die oomblik wanneer jy dit oorvertel, vir jouself of vir ander, dan spring die waarheid oor jouself uit die papier. Mevrou hier was nie 'n droë oog in hierdie huis nie. Ons bêre al die stories, Mevrou vir wanneer Mevrou Desember kom. Dan kan hulle self vir Mevrou vertel. Hier was iemand wat sy storie begin vertel het, Mevrou en moes toe Graaff-Reinet toe gaan. Mevrou, hy het teruggekom om sy storie te kom klaarmaak. Die ding het hom gepla dat hy plan gemaak het om spesiaal terug te kom Dorp toe sodat hy sy storie kan kom klaar maak.

Ek ontvang ook 'n Whatsapp van iemand uit die Kaap. Sy het haar storie by Idina vertel. Sy stuur 'n foto van haar joernaalinskrywing en die volgende boodskap:



Hi ek z Ancel vn Dorp e dit is my lewe EK WRD GEBORE IN DI WÊRELD WORD GROOT SONDER A PA OP 9JAR VRLOOR Z HM DI REAL LIFE MY LWE WS SO DROOG SOOS DAI HOUT MAR SOOS A VERLORE SKAAP RED HY MY E PLAAS MY INI TUIN VN VREDE E GEE MY NUWE FAMILY IN HMAL DI JARE HT EK SO GEBID OM A PA TE HT MAAR GOD KEN VN BETER

NASKRIF: Desember gaan besoek ek die dorp en Ancel is daar om vir my haar storie persoonlik te vertel.

21 EN 22 DESEMBER 2016

Ek besoek my deelnemers. Ek het vooraf geskakel met Ida, wie die storievertelklasse op eie inisiatief verder wou neem. Sy reël met haar deelnemers sodat ek hulle stories kan hoor. Met my aankoms daar, beleef ek dat daar baie mense is. Oud en jonk. Ida het twee groepies met wie sy gewerk het. 'n Laerskoolgroepie en 'n jong volwasse groepie (skoolverlaters). Die kinders was blink gewas en hulle gesiggies het net so geblink. Hulle was opgewonde om vir my hulle stories te vertel. Wat my verstom het, was dat Ida nie 'n woord kan lees of skryf nie, maar die tegniek van storievertel wat ek vir hulle geleer het, het sy net so toegepas en die eindresultaat is verstommend. Die laerskoolgroep se stories klink min of meer soos die stories wat ek met my opname in Junie gehoor het, behalwe dat daar wel van die kinders was (2) wat gesnap het dat hulle drome kan droom en hulle stories het oor hulle drome gegaan – die drome wat hulle vir hulleself het. Die ander het nog steeds vasgesteek by die “ideale familie” en wat hulle dink geluk bewerkstellig. Die jongvolwassengroep het baie hartseer om te verwerk – die realiteit het ingeskop en het veral baie verwerping om te hanteer. Nie almal in die volwassengroep was bereid om hulle stories vir my te vertel nie, maar ek het hulle verseker dat ek hulle respekteer daarvoor en dat hierdie storieverteltegniek juis vir hulle geleer word om vir hulleself stories te vertel en hul identiteit te vind. Wanneer hulle gereed is, sal hulle wel hulle storie kan vertel vir die gehoor waar hulle veilig voel. Ek verstaan dat ek vreemd is en dat daar nie 'n vertrouensverhouding is nie en dat dit nie vir hulle “veilig” voel om hulle stories daar te vertel nie.

Aan die einde van die sessie het die jongmeisies, saam met Idina, aan my 'n geskenk oorhandig. Te wyte hulle armoede, het die situasie my heeltemal oorweldig en kon ek nie help om baie emosioneel daaroor te word nie. Die geskenk was in koerantpapier toegedraai, met 'n kaartjie gemaak van die materiaal wat ek vir hulle gegee het vir hulle stories. Dit was 'n pers lappop. Ek het dadelik gesien dat die pop van hulle ou klere gemaak is – dit het my nog meer emosioneel gelaat. Die segspersoon het dadelik vorentoe getree en verduidelik dat die pop pers MOET wees: Sy moet pers wees, Mevrouw, want pers is koninklik (royalty) in die koninkryk van die Here. Sien hulle my as 'n Esther? En haar naam is Grace. Grace het 'n ereplek in my kantoor en almal wat na haar vra, hoor haar storie.



Mag hulle stories vir hulleself en vir ander hoop gee in 'n hopelose milieu/wêreld/-omgewing/omstandighede.

Hier sing ons elfuur die aand, 'n koortjie bestaande uit ag persone, vir die inwoners van Dorp kersliedere. Dit was heilig. Vir my het dit meer beteken as die gebaar self vir ander. Onder die sterreheemel, omdat die somtotaal van die Kersliggies bestaan uit net een ry gekleurde liggies van die kerkoring tot by die telefoonpaal in die straat.

6 MAART 2017

Nota oor name

Dit was vir my baie moeilik om die deelnemers se name te verwyder en skuilname aan hulle toe te ken, omdat jou naam deel van jou identiteit is en die deelnemers juis so sukkel om tussen die stukkend en hopeloosheid van hul leefwêreld hul ware identiteit te vind. Al die deelnemers, sonder uitsondering, het twee name. Hulle het elkeen 'n noemnaam (hulle noem dit 'n kleinnaampie) en 'n doopnaam. Die omstanders ken mekaar op hul noemname en weet nie van wie jy praat wanneer jy na hulle op hul doopname verwys nie. Tog stel hulle hulself voor op hul doopname. Sommige het nogal baie negatiewe noemname. Dit sal nogal interessant wees om te hoor waar hul noemname almal vandaan kom. (Ek glo dat daar 'n hele studie uit hierdie gemeenskap rondom naamgewing kan voortspruit.) Ek het al die deelnemers se name gaan opsoek in 'n naamwoordeboek en hul skuilname gegee volgens die betekenis van hul name. Waar dit nie moontlik was om die betekenis direk as naam te gebruik nie, het ek 'n variant van die naam gebruik.

11 MAART 2017

Ek is besig om al die verhale te analiseer. Dit is vir my moeilik om die kodes juis toe te ken. Ek het byvoorbeeld 'n kode geskep wat sê: Verhouding met ouers. Vandag is ek besig om Richie se storie te analiseer. Hy het sy ouers nooit geken nie. Hy het van kleins af by sy ouma grootgeword, sy ma is vermoor toe hy nog baie jonk was en hy het geen kontak met sy biologiese pa gehad nie – en die sit in die tronk. Sy voogouers kyk egter baie mooi na hom. Toe ek die kode van, verhouding met ouers, wou toeken, moes ek weer dink, en besef toe dat min van hierdie mense werklik by hul biologiese ouers grootgeword het. Veral nie by hul biologiese ma en pa nie. Ek besef toe dat dit beter sal wees om die kode te verander na: verhouding met primêre versorgers.

BYLAAG EE

Verklaring van taalversorger



20 November 2017

Hiermee verklaar ek, **Cecilia van der Walt**, dat ek die taalversorging van die proefskrif van **Me Corné van der Vyver**, onder die opskrif **Storievertelling as onderrigstrategie ter versterking van gemeenskapsidentiteit** behartig het.

ME CECILIA VAN DER WALT

BA (*Cum Laude*)

HOD (*Cum Laude*),

Plus Taalversorging en vertaling op Hons-vlak (*Cum Laude*),

Plus Akkreditering by SAVI vir Afrikaans taalversorging en Vertaling

Registrasienommer by SAVI: 1000228

E-pos-adres: ceciliavdw@lantic.net

Selnommer: 072-616 4943 (S)

Faksnommer: 086 578 1425