Die rol van oraliteit en identiteit in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika

A. COMBRINK

12099465

Proefskrif voorgelê vir die graad *Philosophiae Doctor*
in Afrikaans en Nederlands
aan die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit

Promotor: **Professor S.F. Greyling**

Medepromotor: **Professor H.G.W. du Plessis**

2010

If I have a hope, it's that God sat over the dark nothing and wrote you and me, specifically, into the story, and put us with the sunset and the rainstorm as though to say: "Enjoy your place in My story. The beauty of it means you matter, and you can create within it even as I have created you."

Donald Miller

BEDANKINGS

Ek gee aan die Here al die eer vir hierdie studie.

My opregte dank ook aan die volgende persone en instansies:

- My ouers, Vorster en Salomé Combrink: vir blootstelling, geleenthede, raad, ondersteuning en gebede.
- Vriende en familie wat my ondersteun en bemoedig het.
- My promotor, Professor Franci Greyling: vir die afgelope jare se deeglike en metodiese studieleiding, asook persoonlike aanmoediging, ondersteuning en mentorskap.
- Professor Hans du Plessis, as medepromotor, direkteur van die ATKV-Skryfskool en as mentor.
- Aan beide bogenoemde persone: vir die leersame blootstelling aan die woordkunspraktyk in Suid-Afrika.
- Professor Anna-Marie Kruger, hoof van FLAGH: vir die samewerking tydens die *Ons eie stories*-projek (De Beerskraal).
- Die Skool vir Tale, Navorsingsfokusarea 04 en die FLAGH-projek van die NWU vir studiebeurse.
- Vorster Combrink vir proefleeswerk en taalversorging.
- Anneke Coetzee vir bibliografiese versorging en Izet Kleynhans vir tegniese kontrolering.
- Jorika van Zyl vir grafiese ontwerp.
- Die personeel van die Ferdinand Postma Biblioteek vir vriendelike, hulpvaardige en professionele diens.
- Die *Karos & Kambro* Jeugontwikkelingsprojek wat soveel negatiewe verhale help verander in verhale van hoop.
- Die gemeenskappe van Promosa en De Beerskraal: dat julle my lewe met julle verhale verryk het.

OPSOMMING

Daar is baie onbeskryfde ruimtes en identiteite in Suid-Afrika; gemeenskappe waarvan die woordkunspotensiaal van die vertellers en skrywers nie ontgin is nie. Die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing, veral met betrekking tot taal en die geletterdheidskontinuum, veroorsaak dat gemeenskapseie woordkunsprojekte nie op ŉ eendimensionele vlak beskou kan word nie. In een gemeenskap is daar byvoorbeeld lede wat steeds in die mondelinge tradisie funksioneer, maar ook ander vir wie die skriftelike tradisie toeganklik is. ŉ Nuwe, sogenaamde "sekondêre mondelinge tradisie" speel ook ŉ rol, en daar is komplekse intervlakke tussen hierdie tradisies. In elke gemeenskap deel mense mini-narratiewe met mekaar, maar is daar ook meesternarratiewe waardeur die betrokke gemeenskap, en die samelewing as geheel, beïnvloed word.

Die oorkoepelende doel van die studie is om vas te stel watter rol oraliteit en identiteit speel in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika.

As navorsingsmetode word daar vanuit ŉ heuristiese en interpretatiewe benadering afleidings uit bestaande literatuur en gevallestudies gemaak. Die studie bestaan uit ŉ teoretiese en praktiese deel. Die teoretiese deel behels 'n metateoretiese raamwerk wat uit die literatuurstudie gevorm word. Dit vorm as 't ware die "bril" waardeur die res van die studie beskou word. Drie teoretiese sfere word betrek, naamlik (1) identiteit en ruimte, (2) die woordkuns en (3) gemeenskapsontwikkeling. Tydens die praktiese deel word daar veral van die praktykgebaseerde navorsingsmetode gebruik gemaak, asook op deelnemende waarneming en outo-etnografie gesteun. Insigte word uit twee gevallestudies oor gemeenskapseie woordkunsprojekte en die bespreking van ŉ aantal eenmalige woordkuns-projekte verkry.

Uit beide die teoretiese en praktiese dele van die navorsing word sekere merkers afgelei wat vir die skep van 'n model ter bevordering van die woordkuns in Suid-Afrika gebruik word. Die model is nie algemeen geldend nie; dit bied slegs beginsels wat as riglyne in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns kan dien.

Na afloop van die navorsing word tot die gevolgtrekking gekom dat beide oraliteit en identiteit ŉ sentrale rol in die woordkuns van gemeenskappe speel. Daar word gevind dat daar verskeie verbande bestaan tussen die identiteit en ruimte van ŉ gemeenskap en die manier waarop hulle

hulself in woordkuns uitdruk. Verder word vasgestel dat ŉ deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling as ŉ toepaslike filosofiese raamwerk vir gemeenskapseie woordkunsprojekte kan dien. Die benadering word ook (met inagneming van die konsepte ruimte en identiteit) as raamwerk vir die ontwikkeling van die model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns gebruik.

SLEUTELTERME

Gemeenskapseie woordkuns, oraliteit, sekondêre oraliteit, identiteit, ruimte, deelnemende benadering, kreatiwiteit, woordkunsinisatiewe, skryfkuns; praktykgebaseerde navorsing.

ABSTRACT

The role of orality and identity in the promotion of community-specific word art in South Africa

There are many spaces and identities in South Africa which have not been described; communities where the creative potential of the storytellers/writers have not been developed. The complexity of the South African society, particularly in terms of language and the literacy continuum means that community-specific word art projects cannot be regarded on a one-dimensional level. In one community there could for instance be members who still function fully in the oral tradition, as well as others for whom the written tradition is accessible. A new, so-called "secondary oral tradition" also plays a role and there are complex interfaces between these traditions. In each community, people share mini-narratives with each other, but there are also master narratives influencing the specific community and the wider society.

The overall goal of the study is to determine the role of orality and identity in the promotion of community-specific word art in South Africa.

As research method, a heuristic and interpretative approach is used to reach conclusions from existing literature and case studies. The study is divided into a theoretical and a practical part. The theoretical part includes a meta-theoretical framework, based on the literature study. The rest of the study is viewed through this framework. Three theoretical spheres are involved, namely (1) identity and space, (2) word art and (3) community development. In the practical part practice-based research is primarily used, as well as participatory observation and auto-ethnography. Insights are also gained from two case studies on community-specific word art, as well as the discussion of several non-recurrent word art projects.

From both the theoretical and practical parts of the research certain markers are derived, which are used to create a model for the promotion of word art in South Africa. The model is not generally applicable; it only provides principles which can serve as guidelines in the promotion of community-specific word art.

The conclusion of the research is that both orality and identity play a central role in the word art of communities. It is found that there are several links between the identity and space of a community

and the ways in which they express themselves in word art. It is further ascertained that a participatory approach to community development can serve as an appropriate framework for community-specific word art projects. The approach (taking into account the concepts of identity and space) is also used as framework for the development of the model to promote community-specific word art.

KEY TERMS

Community-specific word art; orality; secondary orality; identity; space; participatory approach; creativity; word art initiatives; creative writing; practice-based research.

INHOUDSOPGAWE

		BL
HOOFSTUK 1	**KONTEKSTUALISERING**	1
1.1.	AGTERGROND EN KONTEKSTUALISERING	1
1.2.	PROBLEEMSTELLING	7
1.3.	PROBLEEMVRAE	7
1.4.	DOELSTELLINGS	8
1.5.	SENTRALE TEORETIESE ARGUMENT	8
1.6.	TEORETIESE RAAMWERK	9
1.7.	METODE VAN ONDERSOEK	9
1.7.1.	Uitgangspunte	9
a.	Christelike lewensbeskouing	9
b.	Navorsingsbenadering	10
c.	Praktykgebaseerde benadering	10
d.	Deelnemende aard van studie	10
e.	Deelnemende waarneming	10
f.	Outo-etnografie	11
g.	Afbakening van teikengroep	11
1.7.2.	Verloop van navorsing	12
a.	Voorlopige literatuur- en bronontleding	12
b.	Situasie-analise	12
c.	Teoretiese raamwerk	13
d.	Praktiese navorsing	13
e.	’n Model ter bevordering van woordkuns in Suid-Afrika	14
1.8.	HOOFSTUKINDELING	15
	Deel I Teoretiese raamwerk	15
1.8.1.	Hoofstuk 1 Kontekstualisering	15
1.8.2.	Hoofstuk 2 Metodologiese verantwoording	15
1.8.3.	Hoofstuk 3 Benaderings ten opsigte van identiteit en ruimte	15
1.8.4.	Hoofstuk 4 Paradigmas en teorieë oor die woordkuns	15
1.8.5.	Hoofstuk 5 Benaderings tot gemeenskapsontwikkeling	15
	Deel II Praktiese navorsing	15
1.8.6.	Hoofstuk 6 Gevallestudie 1 *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*	

(Promosa) 15
1.8.7. Hoofstuk 7 Gevallestudie 2 *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap* (Rysmierbult) 15
1.8.8. Hoofstuk 8 Gemeenskapseie woordkunswerkswinkels 15
1.8.9. Hoofstuk 9 Model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns 15
1.9. SLOT 15

HOOFSTUK 2 METODOLOGIESE VERANTWOORDING 16

2.1. INLEIDING 16
2.2. FILOSOFIE EN BELANGRIKE WAARDES 18
2.2.1. Verhoudings en respek 19
2.2.2. Gee teenoor neem 20
2.2.3. Bruikbaarheid van navorsing 20
2.2.4. Bemagtiging 21
2.2.5. Samewerking 22
2.3. BENADERINGS 23
2.3.1. ’n Hermeneutiese benadering 23
2.3.2. ’n Interprevistiese benadering 24
2.3.3. Triangulasie 26
2.3.4. Praktykgebaseerde navorsing 26
2.3.5. ’n Deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling teenoor ’n deelnemende benadering tot navorsing 27
2.4. NAVORSINGSMETODOLOGIE: PRAKTYKGEBASEERDE NAVORSING 28
2.4.1. Agtergrond: kreatiewe navorsing – ’n klemverskuiwing 28
2.4.2. Terme en definisies 30
2.4.3. Metodes 32
a. Deelnemende aksie-navorsing 32
b. Die gevallestudie 34
2.4.4. ‘n Aantal belangrike aspekte van praktykgebaseerde navorsing 35
a. Eksperimentele leerproses en kennis 35
b. Geplaaste kennis: die rol van die subjektiewe en persoonlike 35
c. Die oorsteek van grense en die kwessie van vermenging (hibriditeit) 37
d. Interdissiplinariteit 37
e. Die blik van die navorser 38
f. Refleksie 38

g. Waarneming 40
h. Die sigbaarheid en “eie stem” van die navorser 43
2.5. DILEMMAS TEN OPSIGTE VAN PRAKTYKGEBASEERDE NAVORSING 44
2.5.1. Tyd, eienaarskap en verwysingsraamwerk 45
2.5.2. Verskillende belange 45
2.5.3. Verwagtinge 45
2.5.4. Geldigheid en betroubaarheid van data 46
2.5.5. Die wetenskaplike as “kenner” teenoor die inheemse kennis van die gemeenskap 47
2.5.6. Objektiwiteit, afstand en beheer 47
2.5.7. ‘n Westerse diskoers 50
2.6. VERDERE ASPEKTE VAN DIE PRAKTIESE NAVORSING 51
2.6.1. Grense van die studie 51
2.6.1. Rol van die vlak van geletterdheid in die gemeenskap 51
2.6.2. Begrip vir die groter konteks 51
2.7. SLOT 52

HOOFSTUK 3 BENADERINGS TEN OPSIGTE VAN IDENTITEIT EN RUIMTE 53

3.1. INLEIDING 53
3.2. PERSOONLIKE IDENTITEIT EN MINI-NARRATIEWE 55
3.2.1. Die soeke na en uitdrukking van betekenis 55
3.2.2. Ek, my wêreld en die wyer wêreld 58
3.2.3. Ek teenoor ander – mense, stemme en stories 60
3.2.4. Die rol van kultuur in die vorming van identiteit 61
a. Kulturele programmering 61
b. Kultuur as betekenisgewing: simbole, helde, rituele en waardes 62
c. Lae van kultuur 64
3.3. RUIMTE 65
3.3.1. Ter inleiding 65
3.3.2. Ruimte, plek en plekidentiteit 67
a. Ruimte en plek 67
b. Plekidentiteit 68
3.3.3. ‘n Sin van plek 71
3.3.4. Ruimte, plek en die narratief: ’n literêre perspektief 73
3.4. MEESTERNARRATIEWE 76

3.5. DEBATTE/DENKSTROMINGE OOR IDENTITEIT 78
3.5.1. Hibriditeit 78
3.5.2. Liminaliteit 80
3.5.3. Globalisering (die plaaslike teenoor die globale) 82
3.5.4. Ontwikkelingsdiskoers 84
3.5.5. Westerse narratief teenoor die stem van die *ander* 85
3.6. MERKERS VIR MODEL 87
3.6.1. Identiteit en narratiewe identiteit 87
3.6.2. Ruimte 87
3.6.3. Meesternarratiewe en akademiese diskoerse 88
3.7. SLOT 88

HOOFSTUK 4 PARADIGMAS EN TEORIEË OOR DIE WOORDKUNS 89

4.1. INLEIDING 89
4.2. DIE LOGOS-, GRAFOS-, EN VIDEOSFEER 91
4.3. ORALITEIT EN ORALE "LITERATUUR" 94
4.3.1. 'n Kontekstuele benadering 94
4.3.2. Die term *oraliteit* 96
a. 'n Breë omskrywing van die term 97
b. Die aanbieding en konteks van die mondelinge teks 98
c. Oraliteit en kulturele nalatenskap 100
4.3.3. Mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie en herinnering 102
4.3.4. Literatuur, mondelinge literatuur en oratuur 103
4.3.5. Geletterdheid 104
4.3.6. Teks 106
4.3.7. Publikasie 108
4.3.8. 'n Eie siening van oraliteit 108
4.4. METATEORETIESE DEBATTE OOR ORALITEIT EN GELETTERDHEID 109
4.4.1. Ter inleiding 109
4.4.2. Oraliteit en geletterdheid as kulturele praktyke 109
a. Vygotski en Luria 110
4.4.3. Geletterdheid: verskillende modes van oordrag 112
a. Walter Ong 114
b. Die *Great Divide*-teorie 115
4.4.4. Die kontinuumteorie 117

4.4.5. Die kompleksiteit van die oraliteit-skrifdebat 119
4.5. SEKONDÊRE ORALITEIT 119
4.5.1. Wat is sekondêre oraliteit? 119
4.5.2. Die aanpassing van oraliteit by nuwe tegnologieë/modusse van oordrag 121
4.5.3. Vrae en kwessies wat deur sekondêre oraliteit na vore gebring word 123
4.6. DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE 126
4.7. DIE UITGEWERSBEDRYF IN SUID-AFRIKA 128
4.7.1. Ter inleiding 128
4.7.2. Die uitgewersbedryf tydens Kolonialisme en in die Apartheidsera (voor 1994) 130
a. Die Afrikaanse boekebedryf 132
b. Die Engelse boekebedryf 133
c. Die boekebedryf in die Afrikatale 134
d. Alternatiewe/onafhanklike publikasies 135
4.7.3. Die boekebedryf tydens die oorgangsfase 136
a. Die boekebedryf en die nuwe skoolkurrikulum 137
b. Samesmeltings, oornames en die ondergang van die onafhanklike uitgewerye 138
c. Die rol van multi-nasionale maatskappye in die Suid-Afrikaanse uitgeebedryf 138
d. Die algemene boekebedryf 139
4.7.4. Hoe lyk die boekebedryf vandag? 140
4.8. INISIATIEWE TER BEVORDERING VAN DIE WOORDKUNS 143
4.8.1. Tersiêre instansies 145
4.8.2. Uitgewers 149
4.8.3. Kultuur- en ander instellings 150
a. Die ATKV en die ATKV-Skryfskool 150
b. *Centre for the Book* 152
c. Breytenbach Sentrum 153
d. Die Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans 154
4.8.4. Inisiatiewe deur diverse instansies en individue 154
a. Skryfkursusse 155
b. Skryfkompetisies en toekennings 155
c. Kunstefeeste 156
d. Skrywersgroepe en –verenigings 157
e. Geleenthede vir publikasie en hulpbronne vir skrywers 157
f. Projekte ter bevordering van lees, skryf en publikasie 158
g. Mondelinge en kulturele erfenisprojekte 160
h. Projekte ter bevordering van geletterdheid 160

i. Elektroniese en sekondêre mondelinge projekte 161
j. Projekte wat fokus op narratiewe terapie en die bou van brûe 163
4.9. MERKERS VIR MODEL 165
4.9.1. Oraliteit en die woordkuns 165
4.9.2. Gemeenskapseie woordkunsprojekte 166
4.9.3. Die uitgeeproses 167
4.10. SLOT 167

HOOFSTUK 5 BENADERINGS TOT GEMEENSKAPSONTWIKKELING 169

5.1. INLEIDING 169
5.2. ONTWIKKELING IN AFRIKA: GESKIEDKUNDIGE INVLOEDE 172
5.2.1. Die moderniseringsparadigma 173
5.2.2. Die afhanklikheidsparadigma 174
5.2.3. Die basiesebehoefte-benadering 175
5.3. HUIDIGE TENDENSE TEN OPSIGTE VAN GEMEENSKAPSONTWIKKELING 176
5.4. OORSIG OOR GEMEENSKAPSONTWIKKELINGSMODELLE 176
5.4.1. Die gemeenskapsontwikkelingsmodel 177
5.4.2. Die sosiale opvoedingsmodel 179
5.5. ’N DEELNEMENDE BENADERING TOT GEMEENSKAPSONTWIKKELING 180
5.5.1. Definisie 180
5.5.2. Verskillende benaderings 182
a. Die humanistiese siening en die radikale deelnemende benadering 182
b. Bemagtiging teenoor betrokkenheid 183
5.5.3. Die deelnemende benadering as teoretiese onderbou vir gemeenskapseie woordkunsprojekte 184
a. Sienings van kreatiwiteit in gemeenskappe 185
b. Kreatiwiteit in *gemeenskapsprojekte* 189
c. Inheemse kennis 190
5.5.4. Fases van ’n deelnemende projek 193
a. Toetreding tot die gemeenskap 193
b. Voorbereiding vir die beplanning van die aksie 194
c. Beplanning 194
d. Ondersteunende aksie 194
e. Onttrekking uit die gemeenskap 195
5.5.5. Fases vir ’n deelnemende woordkunsprojek 195

a. Bewuswording van die probleem 195
b. Omskrywing van die probleem 195
c. Missiestelling: Oorkoepelend 196
d. Identifiseer teikengroep 196
e. Voorlopige beplanning 197
f. Kontak met gemeenskap/groep 197
g. Verfyning en toespitsing 197
h. Uitvoering van projek 198
i. Terugvoering 198
j. Evaluering 198
5.5.5. Ander belangrike kwessies wat na vore kom by hierdie benadering 199
a. Die rol van die gemeenskap/deelnemers aan die projek 199
b. Die rol van die projekleier 199
c. Die kwessies van identiteit en oraliteit 201
d. Die rol van die *proses* 203
e. Die rol van vennootskappe en samewerking 204
f. Etiese beginsels 206
5.5.6. Ter opsomming 207
5.6. MERKERS VIR MODEL 208
5.6.1. Die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling 208
5.6.2. Kreatiwiteit 209
5.7. SLOT 209

HOOFSTUK 6 GEVALLESTUDIE 1 ONS EIE STORIES: BOEKE UIT DIE GEMEENSKAP (PROMOSA) 211

6.1. INLEIDING 211
6.2. DOEL VAN DIE PRAKTIESE ONDERSOEK 211
6.3. METODE VAN ONDERSOEK 211
6.4. INTEGRERING VAN DIE DRIE TEORETIESE SFERE 212
6.5. KONTEKSTUALISERING: ONS EIE STORIES: BOEKE UIT DIE GEMEENSKAP 213
6.5.1. Bewuswording en omskrywing van die probleem 213
6.5.2. Missiestelling van projek (oorkoepelend) 214
6.5.3. Teikengroep 214
6.5.4. Aard van die projek 214
6.6. ONDERSOEK EN BEPLANNING 214

6.6.1. Voorlopige beplanning 214
6.6.2. Agtergrondkennis oor die gemeenskap 215
6.6.3. Kontak met gemeenskap 217
a. Spandeer tyd in die gemeenskap 216
b. Maak kontak met gemeenskapsleiers (identifiseer moontlike groepe vir deelname) 218
6.6.4. Verfyning en toespitsing 220
a. Die strategie van die projek 221
b. Riglyne 221
c. Konseptualisering van sub-projekte en aktiwiteite 222
6.7. UITVOERING 222
6.7.1. Fase 1: Deel van verhale 223
a. Laerskool 223
b. Hoërskool 225
c. Dienssentrum vir Bejaardes 227
6.7.2. Fase 2: Maak van die boek 229
6.7.3. Fase 3: Publikasie 230
6.8. TERUGVOER EN EVALUASIE 232
6.8.1. Terugvoer oor die projek 232
6.8.2. Terugvoer aan die gemeenskap en deelnemers 233
6.8.3. Algehele uitkomste van die projek, produkte en verdere ontwikkelings 233
6.8.4. Gevolgtrekkings en resultate 235
6.8.5. Aanbevelings as deel van die projek-evaluasie 236
6.9. DIE ROL VAN SAMEWERKING EN VENNOOTSKAPPE IN DIE PROJEK 236
6.10.DIE ROL VAN DIE DEELNEMENDE BENADERING IN DIE PROJEK 238
6.10.1. Die rol van deelnemende beginsels 238
6.10.2. Die rol van die gemeenskap 239
6.10.3. Die rol van die projekspan: deelnemende projekbestuur 239
a. Beplanning 240
b. Implementering 241
c. Evaluering 242
d. Beheer 242
6.10.4. ’n Raamwerk vir deelnemende woordkunsprojekte 243
6.11.DIE ROL VAN ORALITEIT EN SEKONDÊRE ORALITEIT IN DIE PROJEK 244
6.12.DIE ROL VAN IDENTITEIT EN RUIMTE IN DIE PROJEK 244
6.13.TEKSANALISE 245

6.13.1. Die rol van identiteit en ruimte 246
a. Verlies en ander vorme van swaarkry 251
b. Nuwe ervarings 251
c. Drome en toekomsverwagtinge 251
[Waardes] 252
a. Waarde van familie 252
b. Harde werk om drome te bereik 252
c. Respek vir die ouer generasie 252
d. Kinders behoort gedissiplineer te word 253
e. Godsdienstige waardes 253
6.13.2. Die rol van oraliteit en sekondêre oraliteit 258
6.13.3. Eksemplariese tekste 260
a. Laerskool: Die seun se ongelikig hart (Lee-Vardon Mothupi, graad 6) 260
b. Hoërskool: Die drie masketeers kry pakslae (Willemina Khumalo, graad 11) 262
c. Dienssentrum vir Bejaardes: Sjliep-sjlop sopnat (Leia Waters, 66) 265
6.14. MERKERS VIR MODEL 267
6.15. SLOT 268

HOOFSTUK 7 GEVALLESTUDIE 2 ONS EIE STORIES: BOEKE UIT DIE GEMEENSKAP (RYSMIERBULT) 270

7.1. INLEIDING 270
7.2. KONTEKSTUALISERING VAN DIE PROJEK 271
7.2.1. Bewuswording van probleem en potensiaal 271
7.2.2. Omskrywing van probleem 272
7.2.3. Teikengroep 272
7.2.4. Missiestelling en doelwitte 273
7.2.5. Aard van die projek 273
7.3. ONDERSOEK EN BEPLANNING 275
7.3.1. Voorlopige beplanning 275
7.3.2. Situasie-analise 276
a. Agtergrondkennis van gemeenskap: Geskiedkundig 276
b. Breër sosio-ekonomiese konteks 277
7.3.3. Maak kontak met die gemeenskap/leer ken die gemeenskap 280
7.3.4. Vestig vennootskappe 282

a. Die FLAGH-vennootskap 283
b. Vennootskappe met betrekking tot vaardighede en dienste 284
c. Gemeenskapsleiers: Plaaseienaars en skoolhoof 285
d. Moontlike ander vennootskappe 286
7.4. VERFYNING EN TOESPITSING 287
7.4.1. Strategie: 287
a. Teikengroep 287
b. Taal 287
c. Spesifieke doelwitte van projek 287
d. Tydsraamwerk 288
7.4.2. Riglyne 288
7.4.3. Konseptualisering van projekte 288
7.5. UITVOERING VAN PROJEK 289
7.5.1. Generering van verhale 290
a. Plaaseienaars 290
b. De Beerskraal Primary: 10 en 11 September 2005 291
c. De Beerskraal Plaasgemeenskap: Die vroue vertel 292
d. Plaaswerkers: Oktober 2005 295
7.5.2. Keuring en teksversorging 297
a. Voorlopige keuring van potensiële verhale vir bundel 297
b. Transkribering van mondelinge verhale en tik van geskrewe verhale 297
c. Vertaling van transkripsies in Setswana/Engels/Afrikaans 297
d. Taalversorging en redigering 297
7.5.3. Publikasie van die bundel 297
a. Finale voorbereiding van tekste en illustrasies 297
b. Voorbladontwerp en bladuitleg 298
c. Finale druk van bundel 298
7.6. TERUGVOER EN EVALUERING 299
7.6.1. Terugvoer oor die projek 299
7.6.2. Terugvoer aan die gemeenskap en deelnemers 299
a. Plaaseienaars 299
b. De Beerskraal Primary 299
c. Inwoners van De Beerskraal en Roodewal 299
7.6.3. Terugvoer aan die media 300
7.6.4. Terugvoer aan FLAGH 300
7.6.5. Algehele uitkomste van die projek, produkte en verdere ontwikkelings 301

7.6.6. Evaluering van projek: Gevolgtrekkings en aanbevelings 302
7.7. DIE ROL VAN DIE DEELNEMENDE BENADERING IN DIE PROJEK 303
7.7.1. Deelnemende beginsels in die projek 303
7.7.2. Vennootskappe en samewerking 305
7.7.3. Die rol van die projekspan 306
7.7.4. Die rol van die gemeenskap 306
7.8. DIE ROL VAN ORALITEIT EN SEKONDÊRE ORALITEIT IN DIE PROJEK 307
7.9. DIE ROL VAN IDENTITEIT EN RUIMTE IN DIE PROJEK 310
7.10.TEKSANALISE 310
7.10.1. Die rol van identiteit en ruimte in die tekste wat geskep is 311
a. Familiebande/die groep as norm 311
b. Christelike godsdiens en/of tradisionele gelowe 312
c. Siening van status en rykdom in die gemeenskap 312
d. Waardes 313
e. Mondelinge teenoor skriftelike kultuur; geletterdheid teenoor ongeletterdheid 315
f. Kollektiewe identiteitsmerkers 315
g. Hibriditeit 320
h. Ruimte/landskap/plek 321
7.10.2. Oraliteit 323
7.10.3. Eksemplariese tekste 325
a. Teks A: Deon Oosthuizen (Plaaseienaar) 326
b. Teks B en C: Gert Hendriks (Plaaswerker) 328
7.11. MERKERS VIR MODEL 332
7.12. SLOT 333

HOOFSTUK 8 GEMEENSKAPSEIE WOORDKUNSWERKSWINKELS 335

8.1. INLEIDING 335
8.2. METODE VAN ONDERSOEK 336
8.3. BREË AGTERGROND 336
8.3.1. Die Karos & Kambro Jeugontwikkelingsprojek 336
8.3.2. *Developing African writers, Pan-African Brethren Conference,* Zambië 337
8.3.3. *Operasie Mobilisasie*: ’n Boek oor individuele sendingverhale binne ’n Afrika-konteks 338

8.4. WERKSWINKEL 1: EMTONJENI CENTRE OF EXCELLENCE

(BAVIAANSPOORT JEUGGEVANGENIS, MEI 2009) 338
8.4.1. Agtergrond 338
8.4.2. Voorbereiding 338
8.4.3. Fokus van werkswinkel 338
8.4.4. Taal en vlak van geletterdheid 339
8.4.5. Logistiek: Tydsduur en plek 339
8.4.6. Inhoud van werkswinkel 339
8.4.7. Waarnemings 340
8.4.8. Uitdagings 340
8.4.9. Wat sou ek anders doen? 341
8.4.10. Gevolgtrekkings 341
8.5. WERKSWINKEL 2: NEW NATION SCHOOL (JOHANNESBURG, MEI 2009) 342
8.5.1. Agtergrond 342
8.5.2. Voorbereiding 342
8.5.3. Die fokus 342
8.5.4. Taal en vlak van geletterdheid 343
8.5.5. Logistiek: Tydsduur en plek 343
8.5.6. Inhoud van werkswinkel 343
8.5.7. Waarnemings 344
8.5.8. Wat sou ek anders doen? 344
8.5.9. Gevolgtrekkings 345
8.6. WERKSWINKEL 3: DR. SAM MOTSONYANE SECONDARY SCHOOL, WINTERVELDT, MABOPANE (MEI 2009) 345
8.6.1. Agtergrond 345
8.6.2. Voorbereiding 345
8.6.3. Die fokus 345
8.6.4. Taal en vlak van geletterdheid 346
8.6.5. Logistiek: Tydsduur en plek 346
8.6.6. Inhoud van werkswinkel 346
8.6.7. Waarnemings 347
8.6.8. Uitdagings 347
8.6.9. Wat sou ek anders doen? 347
8.6.10. Gevolgtrekkings 347
8.7. WERKSWINKEL 4: PROMOSA SEKONDÊRE SKOOL, POTCHEFSTROOM (MEI 2009) 348
8.7.1. Agtergrond 348

8.7.2. Voorbereiding 348
8.7.3. Die fokus 348
8.7.4. Taal en vlak van geletterdheid 349
8.7.5. Logistiek: Tydsduur en plek 349
8.7.6. Inhoud van werkswinkel 349
8.7.7. Waarnemings 351
8.7.8. Uitdagings 351
8.7.9. Wat sou ek anders doen? 351
8.7.10. Gevolgtrekkings 351
8.8. WERKSWINKEL 5: *OOR DIE EINDERS VAN DIE BLADSY*: BOEKMAAK- EN SKRYFKURSUS (NOORDWES-UNIVERSITEIT, SEPTEMBER 2009) 351
8.8.1. Agtergrond 351
8.8.2. Voorbereiding 352
8.8.3. Die fokus 353
8.8.4. Taal en vlak van geletterdheid 353
8.8.5. Logistiek: Tydsduur en plek 353
8.8.6. Inhoud van werkswinkel 354
8.8.7. Waarnemings 356
8.8.8. Uitdagings 356
8.8.9. Wat sou ek anders doen? 357
8.8.10. Gevolgtrekkings 357
8.9. WERKSWINKEL 6: ’N BREËR BLIK: ZAMBIË (AUGUSTUS 2009) 357
8.9.1. Agtergrond 357
8.9.2. Die fokus 357
8.9.3. Taal en vlak van geletterdheid 358
8.9.4. Logistiek: Tydsduur en plek 358
8.9.5. Inhoud van werkswinkel 358
8.9.6. Waarnemings/Uitdagings 360
8.9.7. Wat sou ek anders doen? 360
8.9.8. Gevolgtrekkings 361
8.10. PROJEK 7: ’N BREËR BLIK: BOEK MET SENDINGSTORIES 361
8.10.1. Agtergrond 361
8.10.2. Voorbereiding 362
8.10.3. Die fokus 362
8.10.4. Taal en vlak van geletterdheid 362

8.10.5. Die uitvoering van die projek 362
8.10.7. Waarnemings 363
8.10.8. Uitdagings 363
8.10.9. Wat sou ek anders doen? 363
8.10.10. Gevolgtrekkings 364
8.11. DIE ROL VAN DIE DEELNEMENDE BENADERING IN DIE4 WERKSWINKELS 364
8.11.1. Die Karos & Kambro-werkswinkels 364
8.11.2. *Developing African Writers*-werkswinkel 365
8.11.3. Sendingverhale 366
8.12. DIE ROL VAN IDENTITEIT EN RUIMTE IN DIE WERKSWINKELS 366
8.13. DIE ROL VAN ORALITEIT IN DIE WERKSWINKELS 367
8.13.1. Die Karos & Kambro-werkswinkels 367
8.13.2. *Developing African Writers*-werkswinkel 367
8.13.3. Sendingverhale 367
8.14. TEKSANALISE 367
8.14.1. New Nation School Dagboekinskrywing: Athini Mveni (graad 11) 367
8.14.2. Winterveldt Dagboekinskrywing: Gontse Matsinhe (Graad 10) 370
8.14.3. Promosa Dagboekinskrywing: Renate de Klerk (Graad 10) 372
8.14.4. Sendingverhale: Uittreksel uit lewensverhaal (Muhandu Muhandu, Zambiese sendeling in Malawi) 374
8.15. MERKERS VIR MODEL 377
8.16. SLOT 378

HOOFSTUK 9 MODEL TER BEVORDERING VAN GEMEENSKAPSEIE WOORDKUNS 380
9.1. INLEIDING 380
9.2. OORSIG OOR MODEL 384
9.3. DIE GEMEENSKAP (A) 384
9.4. INISIEERDER (E) 385
9.5. AGTERGRONDKENNIS (G) 387
9.5.1. Identiteit en ruimte 387
9.5.2. Oraliteit en sekondêre oraliteit 388
9.5.3. Kreatiwiteit 390
9.6. KEUSES WAT DIE RIGTING EN AARD VAN DIE PROJEK BEPAAL (H) 390
9.6.1. Teikengroep 390

9.6.2. Doel van projek 391
9.6.3. Aard van projek 391
9.6.4. Vlak 392
9.6.5. Aanslag 393
9.6.6. Invloed van projek 394
9.6.7. Produk en uitkomste 394
9.7. UITVOERING VAN PROJEK (I) 395
9.7.1. Filosofie, benadering en beginsels van die projek 395
9.7.2. Projekbestuur 397
9.8. FILTERS (J) 399
9.8.1. Verwagtinge van projekinisieerders 399
9.8.2. Taal 399
9.8.3. Stimulering van verhale 400
9.8.4. Keuring en redigering van tekste 400
9.9. ETIESE ASPEKTE (K) 401
9.9.1. Respek 401
9.9.2. Misbruik/manipulasie 401
9.9.3. Indringing 401
9.9.4. Eienaarskap, outeurskap en appropriasie 402
9.9.5. Verspreiding 402
9.9.6. Terugvoer aan gemeenskap 402
9.10. UITDAGINGS (L) 403
9.10.1. Interpersoonlike uitdagings 403
9.10.2. Interkulturele uitdagings 403
9.10.3. Logistiek 403
9.10.4. Tydsbestuur 404
9.10.5. Befondsing 404
9.11. SLOT 404

BYLAAG A 407
BYLAAG B 411
BYLAAG C 424
BYLAAG D 429

BIBLIOGRAFIE 433

HOOFSTUK 1
KONTEKSTUALISERING

In Africa everything is a story, everything is a repository of stories. Spiders, the wind, a leaf, a tree, the moon, silence, a glance, a mysterious old man, an owl at midnight, a sign, a white stone on a branch, a single yellow bird of omen, an inexplicable death, an unprompted laughter, an egg by the river, are all impregnated with stories. In Africa things are stories, they store stories, and they yield stories at the right moment of dreaming, when we are open to the secret side of objects and moods.

(Ben Okri)

The qualitative researcher who uses montage is like a quilt maker or a jazz improviser. The quilter stiches, edits, and puts slices of reality together. This process creates and brings psychological and emotional unity to an interpretive experience.

(Norman Denzin & Yvonna Lincoln)

1.1. AGTERGROND EN KONTEKSTUALISERING

In Afrika word spinnekoppe, die wind, ŉ blaar, die maan, stilte, ŉ ou man en ŉ uil die weefstof waaruit storievertellers verhale weef. Mense se *lewens* is ook met mekaar verweef; dié ineengevlegde lewensverhale word die stof waaruit gemeenskappe ontstaan. Wanneer lewens- en ander verhale vertel word, word mense deel van ŉ proses van betekeniskonstruering. Dit is die wyse waarop individuele en kollektiewe identiteite vorm kry.

Elke individu het ŉ soeke na betekenis. In die proses om sin te gee aan hom- of haarself, word betekenisse ook aan *ruimtes* toegeken. Die individu funksioneer in verskillende ruimtes, wat ook op sy/haar identiteit inspeel. Sodanige ruimtes kan byvoorbeeld fisies, sosiaal, ideologies, of literêr van aard wees. Verbintenisse word met fisiese ruimtes gevorm, sodat dit uiteindelik *plekke* word (Tuan, 1977:6). Gemeenskapseie narratiewe speel byvoorbeeld ook ŉ rol in die individu se verbintenis met en *sin van plek.* Deur die verbintenis met plek word ŉ spesifieke plekidentiteit gevorm. Die betekenis wat aan plekke geheg word kan so sterk wees dat dit ŉ sentrale deel kan wees van die identiteit van die mense wat dit beleef (Rose, 1995:88).

Identiteit verwys verder na geleefde ervarings en al die subjektiewe emosies wat met die alledaagse bewussyn geassosieer word, maar dit suggereer ook dat sodanige emosies ingebed is in wyer stelle

sosiale verhoudinge (Rose, 1995:88). Die gemeenskap, kollektiewe identiteite en kultuur speel ŉ belangrike rol in die betekenisgewing van die individu.

Daar is verder ook meesternarratiewe waarin hierdie sosiale verhoudinge ingebed is en wat die identiteite in die gemeenskap op ŉ wyer vlak beïnvloed. Deel van hierdie meesternarratiewe is akademiese denkstrominge oor identiteit binne ŉ postkoloniale diskoers, met gesprekke wat gevoer word oor, onder andere, aspekte soos hibriditeit, liminaliteit, globalisering, ontwikkelingsdiskoers en ŉ Westerse narratief.

Die individu in die gemeenskap word egter nie daagliks op ŉ bewustelike vlak in sy/haar omgang deur bogenoemde meesternarratiewe geraak nie. Binne die genoemde sosiale verhoudinge deel mense verhale met mekaar. Dit is eerder in dié mini-narratiewe (die gemeenskapseie narratiewe, lewensverhale, staaltjies ensovoorts) waardeur die identiteite en ruimtes in die gemeenskap uitdrukking vind.

Betekenis- en identiteitskonstruering, asook verskillende ruimtes, kom op ŉ unieke wyse tot uiting in die narratiewe tekste wat deur individue en gemeenskappe geskep word (Johnstone, 1990:126; Brockmeier & Carbaugh, 2001:vii). Dit is een van die redes waarom wetenskaplike belangstelling in gemeenskapseie woordkuns aan die toeneem is.

Woordkuns kan gesien word as die vermoë om kreatief met die gesproke en geskrewe woord om te gaan; die talent om ŉ gehoor (of leser) te vermaak met fiktiewe of ware karakters, tyd, ruimte en ŉ spesifieke storielyn. Die woord *verhaalkuns* kan ook gebruik word. Dit is ŉ kuns dié waarvan die storievertellers in Afrika meesters is. Dit gaan nie hier noodwendig om *skryfkuns* (die spesifiek geskrewe vorm van die woord) nie, hoewel die skryfkuns deel is van die woordkuns. Die kern waarom dit gaan is die *gemeenskapseie woordkuns*, verhaalkuns of vertelkuns as uitbeelding van ruimte en identiteit.

> Literature stands for all the creative works of man expressed in words. Writing, like painting and sculpting, is a mere tool for expressing ideas . . . the poet uses words for expressing his feelings . . .; words can be spoken, sung or written . . . A song is a song whether sung, spoken or written down (Okot, aangehaal deur Amuka, 1994:5).

Waar die sfeer van die woordkuns betree word, is daar sprake van ŉ kontinuum. Die kontinuum strek vanaf mondelinge tekste, na die skriftelike tradisie, maar ook verder, na elektroniese en visuele "publikasies". Debray (aangehaal deur Stassen, 2003:8) verdeel die oordrag van inligting in

verskillende geletterdheidsfere, naamlik die logosfeer (mondelinge tradisie), grafosfeer (skriftelike tradisie) en videosfeer (elektroniese era).

Wanneer die hele kontinuum van die woordkuns (vanaf die logos- na die videosfeer) betrek word, is daar ŉ groot aantal sieninge, definisies en teorieë wat ter sake is. Sodanige sienings en definisies behels, onder andere, die konsepte oraliteit en orale literatuur (wat die aanbieding van mondelinge tekste, die konteks en gehoor insluit); asook die terme mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie en herinnering. Verder is hier verskillende beskouings van die terme literatuur, mondelinge literatuur en oratuur; asook definisies van geletterdheid, teks en publikasie ter sprake.

Verskeie metateoretiese sienings oor oraliteit en geletterdheid beïnvloed ook die sfeer van die woordkuns. In die woorkunskontinuum kom die kwessie van sekondêre oraliteit (die aanpassing van oraliteit by nuwe modusse van oordrag), sowel as vrae en kwessies wat deur sekondêre oraliteit na vore gebring word, ook aan bod.

Wat die komplekse en unieke woordkunssituasie in Suid-Afrika aanbetref, kan hier slegs kortliks gestel word dat daar in sommige gemeenskappe ŉ spanning tussen die mondelinge en skriftelike tradisie heers. Die mondelinge storieverteltradisie het reeds in baie gemeenskappe in Suid-Afrika vir nuwe modusse van oordrag plek gemaak. Die inwoners van die land funksioneer op verskillende vlakke van die sogenaamde geletterdheidskontinuum. Hier is ook sprake van tussenvlakke; sommige mense beweeg, byvoorbeeld, tussen die mondelinge en skriftelike tradisie. Greyling en Combrink (2006:128) stel verder dat die orale storieverteltradisie steeds deel is van die kulturele identiteit van ŉ groter Suid-Afrika – tog gaan baie stories en persoonlike staaltjies verlore as gevolg van die uitsterf van die ouer geslag en die orale tradisie daarmee saam. Om hedendaagse en oorgedraagde narratiewe te dokumenteer en toegang te hê daartoe, is geletterdheid en ŉ lees- en skryfkultuur baie belangrik. Verder verseker diversiteit en verskeidenheid in literatuur dat mense materiaal kan lees waarmee hulle identifiseer. Toeganklike en toepaslike literatuur vir die groot diverse leserskorps in Suid-Afrika kan bydra tot die vestiging van ŉ sterk(er) leeskultuur en bykomende voordele soos die bemagtiging van die individu, begrip van die self en die ander, konsolidering van die gemeenskap en internasionale mededingendheid hê (Greyling & Combrink, 2006:128).

In die diverse Suid-Afrikaanse samelewing is daar ŉ gebrek aan stories, stemme en skrywers wat verteenwoordigend is van alle gemeenskappe – dit wil sê, stemme, skrywers en stories uit alle tale,

kulture, literêre minderheidsgroepe en gemeenskappe in die land waarmee elkeen in Suid-Afrika kan identifiseer (De Jager, 2005; Fransman, 2005; Cochrane 2001; Stassen 2003).

Die gebrek aan "stories, stemme en skrywers" in die land is tweërlei: Aan die een kant is daar ŉ gebrek aan oorgelewerde mondelinge gemeenskapseie stories (orale tradisie). Dit verwys na stories of staaltjies wat hul ontstaan nie noodwendig by die verteller gehad het nie, maar wat reeds op ŉ vroeër stadium tot stand gekom het (hetsy dit eeue gelede of meer onlangs was) en in gepubliseerde vorm beskikbaar is (as bewaring vir die nageslag). Daar is egter ook ŉ gebrek aan "nuwe" kreatiewe stories – nuwe, onontginde skrywers vanuit ŉ verskeidenheid gemeenskappe wat grootgeword het in die geskrewe tradisie (die sogenaamde grafosfeer) en oor die vermoë beskik om kreatief met woorde om te gaan (woordkuns). Hier gaan dit nie oor verhale wat van geslag na geslag oorgedra is nie, maar oor fiktiewe (of ware) verhale wat nuut ontstaan en neergepen, asook gepubliseer en geléés word (deur die eie gemeenskap en ook wyer).

Wanneer daar van ŉ *gebrek* gepraat word, beteken dit nie dat daar ŉ gebrek aan *verhale* in Suid-Afrika is nie. Die verhale is wel daar, maar word óf nie meer vertel nie, óf is nie opgeteken nie. Hierdie verhale gaan uiteindelik verlore (Rossouw, 2001:26).

Vandag is daar wel verskeie pogings om te keer dat mondelinge verhale verdwyn en om die leemte aan tekste wat verteenwoordigend is van die Suid-Afrikaanse samelewing aan te spreek. Hierdie pogings word beïnvloed deur die feit dat Suid-Afrika ŉ komplekse land is met komplekse problematiek (Scheepers, 2006; De Jager, 2006; Nel, 2006; Higgs, 2006). Om maar enkele uitdagings te noem wat by die bevordering van die woordkuns in gedagte gehou moet word: veeltaligheid in gemeenskappe en in die land as geheel wat wydlopende implikasies het vir projekte (soos vertaling van tekste en tolking); die multikulturele samelewing; die gaping tussen die orale en skriftelike kultuur in die land; ongeletterdheid en swak leesvaardigheid; ŉ Westerse siening van letterkunde-norme wat steeds by uitgewers en lesers in die land geld; en die ondergeskikte status wat sekere minderheidstale in die land geniet (Stassen, 2003; Nel, 2003; De Jager, 2006). Dié faktore bemoeilik of keer selfs die bewaring van bestaande gemeenskapseie woordkuns en die skep van nuwe gemeenskapseie woordkuns. Ten spyte hiervan, of dalk juis as gevolg van hierdie struikelblokke, het daar wel inisiatiewe ontstaan ter bevordering van die woordkuns in Suid-Afrika. Hierdie inisiatiewe dek veral drie vlakke. Hier gaan dit om (1) formele skryfopleiding, (2) die betrekking van die algemene publiek by woordkunsinisiatiewe en (3) die ontwikkeling van

gemeenskapseie woordkuns en publikasies. Op die eerste twee vlakke word gefokus op die ontwikkeling van nuwe skrywers.

Wat die ontwikkeling van nuwe skrywers (vlak 1 en 2) betref: Formele skryfopleiding word deur verskeie instansies op tersiêre vlak gebied. Skryfkursusse op korter termyn is ook beskikbaar. Op LitNet is daar die afgelope paar jaar debatte tussen skrywers, uitgewers en lesers oor geleenthede wat geskep (behoort te) word vir nuwe en opkomende skrywers, die verantwoordelikheid van uitgewers en veel meer. Die trant van die debatte is dikwels dat die "stelsel" in Suid-Afrika (dit wil sê die "boekketting": skrywers en ontwikkeling van skrywers, uitgewers, leesmarkte) nie geleentheid bied vir nuwe stemme om te ontwikkel nie. Dié genoemde stelsel is egter kompleks, veral wanneer skryfopleiding in 'n land soos Suid-Afrika ter sprake is. Die uitgewersbedryf na 1994 word gekenmerk deur herorganisasie en strukturele veranderings, asook finansiële inperkings. Spesifieke tendense in die bedryf is dat hoofstroomuitgewerye toenemend hul kragte saamsnoer en dat kleiner uitgewerye al hoe meer fokus op afgebakende nismarkte, wat veroorsaak dat hulle al kleiner en meer gefokus raak (Cochrane, 2001; Nel, 2003). Verder bied die stelsel nie genoeg publikasiegeleenthede, aanmoediging en/of opleiding vir potensiële skrywers nie (Nel, 2003; Fransman, 2004; Du Plessis, C., 2010). Die gebrek aan lesers of kopers vir boeke wat uitgegee word, beïnvloed die aantal en tipe boeke wat uitgegee word. Minderheidstale lei dikwels hieronder.

Om bogenoemde leemtes in die stelsel aan te spreek, word daar wel sedert 1994 in die Suid-Afrikaanse boekebedryf 'n poging aangewend om nuwe skrywers te bemagtig, op te lei en te mentor. Inisiatiewe is oor die afgelope jare geloods deur staatsinstansies (soos die Departement van Sport, Wetenskap, Kuns en Kultuur; munisipaliteite en gemeenskapsbiblioteke); akademiese instellings (soos die Vakgroep Skryfkuns, Noordwes-Universiteit en die Sentrum vir Kreatiewe Skryfkuns, Universiteit van Kaapstad); kultuurorganisasies (byvoorbeeld die ATKV-Skryfskool); nie-winsgewende en ander organisasies in die boekebedryf (byvoorbeeld die *Centre for the Book*); uitgewerye (soos Lapa en Kwela); en privaatinstansies. Dié inisiatiewe sluit in die ondersteuning en mentor van voornemende skrywers, aanmoediging van voornemende skrywers en ontginning van talent deur middel van projekte en kompetisies, skep van publikasiegeleenthede en formele en informele skryfopleiding.

Greyling en Combrink (2006:128) stel dat een manier waarop belangstelling in storievertel, skryf en publikasie aangemoedig kan word, deur projekte is waar verskillende groepe in 'n gemeenskap aan die deel van stories (in verskillende vorme), kreatiewe skryfkuns en boekmaak deelneem. Hier gaan

dit dan om die derde vlak, die ontwikkeling van gemeenskapseie woordkuns en publikasies. Min teorie is beskikbaar oor gemeenskapsprojekte wat gemeenskapseie woordkuns as fokus het. Daar bestaan wel teorie wat handel oor skryfopleiding en -onderrig in Suid-Afrika (Le Cordeur, 1991; Soobrayan, 1991; Marais, 1994; Schuster, 1997; Paetzold, 2000; Allais, 2000) en skryfkunsteorie (Schuster, 1989; Sutherland, 1991; Coetzee, 1993). Dit blyk egter dat die onderwerp van gemeenskapseie woordkuns en gemeenskapskryfprojekte feitlik nie deur navorsers in Suid-Afrika aangespreek word nie.

Wanneer gemeenskapseie woordkunsprojekte ondersoek word, word die sfeer van gemeenskaps-ontwikkeling betree. Vir die navorser, maar ook vir die inisieerder van woordkunsprojekte in gemeenskappe, is dit van belang om bewus te wees van verskeie kwessies wat te make het met gemeenskapsontwikkeling. Hierdie kwessies sluit geskiedkundige invloede en huidige tendense met betrekking tot gemeenskapsontwikkeling, asook belangrike gemeenskapsontwikkelingsmodelle, in. ’n Deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling kan as onderbou vir gemeenskapseie woord-kunsprojekte dien. Verskillende sienings van kreatiwiteit en kreatiwiteit in gemeenskapsprojekte, sowel as die rol van inheemse kennis in projekte vorm belangrike onderafdelings van hierdie benadering. Die fases van deelnemende projekte in die projekte kan ook toegepas word op deelnemende woordkunsprojekte. Verdere belangrike kwessies wat in hierdie benadering na vore kom, is, onder andere die rol van die projekleier en gemeenskap, kwessies van identiteit (ook kulturele identiteit) en oraliteit, die *proses*, vennootskappe en samewerking en etiese kwessies.

Uit die agtergrond en kontekstualisering is dit duidelik dat hier ’n aantal komplekse kwessies met betrekking tot identiteit en ruimte, woordkuns en gemeenskapsontwikkeling ter sprake is. Die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika betrek verskeie kennis- en invloedsfere. Die metafoor van laslappiewerk is hier ter sake. Nie net word verhale en lewens verweef om deel te word van ’n groter geheel nie. Uiteindelik word die verhale en lewens ook deel van navorsing soos in dié geval en sodoende deel van ’n groter, bonter laslappiewerk. ’n Spinnekop, stilte en die wind word deel van ’n gemeenskapseie narratief. Die gemeenskapseie narratief word deel van ’n gemeenskapseie woordkunsprojek en die woordkunsprojek word uiteindelik deel van navorsing – ’n laslappiewerk wat ’n klein gedeelte van die wêreld op ’n spesifieke manier reflekteer (vergelyk Denzin & Lincoln, 2003:5).

1.2. PROBLEEMSTELLING

Soos hierbo aangedui, is daar ŉ leemte in die Suid-Afrikaanse letterkunde met verwysing na verhale en skrywers wat alle gemeenskappe in die land verteenwoordig. Daar is, met ander woorde, ŉ behoefte aan verhale vanuit al die tale, kulture, literêre minderheidsgroepe en gemeenskappe in die land waarmee elkeen in Suid-Afrika kan identifiseer (Cochrane 2001; Stassen 2004; De Jager, 2005; Fransman, 2005). Binne die Afrikaanse taalwerklikheid bestaan daar dan ook spesifieke literêre minderheidsgroepe.

Die gebrek aan "stories, stemme en skrywers" lê op twee vlakke. Ten eerste is daar ŉ leemte in die optekening van bestaande, oorgelewerde gemeenskapseie verhale. Dit sluit in legendes, staaltjies en lewensverhale eie aan ŉ spesifieke gemeenskap – verhale wat vir baie lank mondeling oorvertel is en wat nou in gepubliseerde vorm vir die nageslag bewaar behoort te word. In die tweede plek is daar ook ŉ leemte ten opsigte van nuwe skrywers wat verteenwoordigend is van bepaalde gemeenskappe en indirek dan ŉ behoefte aan "nuwe" kreatiewe verhale. Dit behels ongepubliseerde skrywers wat in die grafosfeer grootgeword het en geletterd is. Dit gaan hier oor fiktiewe of ware verhale wat nuut ontstaan en neergeskryf word, maar ook gepubliseer en geléés word (deur die eie gemeenskap en ook wyer).

Afgesien van die gebrek aan gepubliseerde verhale wat ŉ verskeidenheid identiteite in Suid-Afrika uitbeeld, is daar ook ŉ leemte aan teorie waarin die konsepte *identiteit, ruimte* en *oraliteit* met *gemeenskapsontwikkeling* en *gemeenskapseie woordkuns* in verband gebring word. Die skryfkuns as wetenskap kan baat by navorsing op dié gebied en hier is ŉ leemte wat aangespreek behoort te word.

1.3. PROBLEEMVRAE

Die sentrale vraag wat in die studie aangespreek word, is die volgende: **Wat is die rol van oraliteit en identiteit in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika, onder andere met verwysing na Afrikaans?**

Vrae wat hieruit voortvloei, is:

1.3.1. Watter metodologie sou geskik wees vir die studie?

1.3.2. Watter metateorieë bestaan daar oor die woordkuns, gemeenskapsontwikkeling, ruimte en identiteit?

1.3.3. Wat is die verband tussen die identiteit en ruimte van ŉ gemeenskap en die manier waarop mense in ŉ gemeenskap hulself in woordkuns uitdruk?

1.3.4. Is daar ŉ spanning tussen die orale en skriftelike kultuur in gemeenskappe en, indien wel, hoe kan dit as bate vir die woordkuns benut word?

1.3.5. Kan die deelnemende benadering tot ontwikkeling as filosofiese raamwerk vir gemeenskapseie woordkunsprojekte dien?

1.3.6. Kan die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling (met inagneming van die konsepte ruimte en identiteit) as raamwerk gebruik word om ŉ model te ontwikkel ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika?

1.4. DOELSTELLINGS

Die oorkoepelende doel van hierdie studie is om vas te stel watter rol oraliteit en identiteit speel in die ontwikkeling/bevordering van gemeenskapseie skryfkuns in Suid-Afrika.

Die volgende spesifieke doelstellings word gestel:

1.4.1. Om die geskikte metodologie wat in hierdie studie gebruik word, uiteen te sit.

1.4.2. Om te bepaal watter metateorieë daar oor die woordkuns, gemeenskapsontwikkeling, ruimte en identiteit bestaan.

1.4.3. Om vas te stel wat die verband is tussen die identiteit en ruimte van ŉ gemeenskap en die manier waarop mense in die gemeenskap hulleself in woordkuns uitdruk.

1.4.4. Om te bepaal of daar ŉ spanning tussen die orale en skriftelike kultuur in gemeenskappe bestaan en, indien wel, hoe dit as bate vir die woordkuns benut kan word.

1.4.5. Om uiteen te sit hoe die deelnemende benadering tot ontwikkeling as filosofiese raamwerk vir gemeenskapseie woordkunsprojekte kan dien.

1.4.6. Om vas te stel of die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling (met inagneming van die konsepte ruimte en identiteit) as raamwerk gebruik kan word om ŉ model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika te ontwikkel.

1.5. SENTRALE TEORETIESE ARGUMENT

Daar word van die standpunt uitgegaan dat ŉ verband bestaan tussen gemeenskappe in Suid-Afrika se identiteit en ruimte en die woordkuns wat deur hulle geskep word. Verder word gestel dat die primêre of sekondêre oraliteit in gemeenskappe ŉ rol speel in die woordkuns wat hulle skep. Spanning bestaan tussen die orale en skriftelike tradisie. Dié spanning bied bepaalde uitdagings vir die bevordering van woordkuns in Suid-Afrika. Die standpunt word gehuldig dat hierdie spanning óf oorbrug óf ontgin behoort te word en dat daar verskeie moontlikhede hiervoor bestaan. Beide

identiteit en oraliteit beïnvloed die proses waardeur gemeenskapseie woordkuns bevorder/ontwikkel word. Hiermee saam word die voorlopige hipotese gestel dat, deur drie teoretiese velde te integreer, dit moontlik is om ŉ model te ontwikkel ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika. Hierdie drie velde is (1) identiteit en ruimte, (2) woordkuns en (3) gemeenskapsontwikkeling.

1.6. TEORETIESE RAAMWERK

Daar is binne drie teoretiese sfere navorsing gedoen ten einde ŉ volledige beeld van die probleem te kry, naamlik:

- teorieë wat handel oor identiteit en ruimte;
- teorieë wat handel oor die woordkuns;
- teorieë wat handel oor gemeenskapsontwikkeling.

Binne die drie sfere lê kernwaarhede oor verskillende aspekte opgesluit, naamlik: hoe gemeenskappe en individue oor hulleself en ander dink, asook oor die ruimte/s waarbinne hulle hulself bevind; hoe gemeenskappe en individue hul persepsie van hul eie identiteit/e en ruimte/s uitdruk in die woordkuns wat hulle besig (hetsy geskrewe of mondeling); die breër samelewing se sienings van "ontwikkeling" deur die loop van die geskiedenis en die wyses waarop gemeenskapsontwikkeling in Suid-Afrika plaasgevind het; en voortvloeiend hieruit woordkunsprojekte as vorm van deelnemende gemeenskapsontwikkeling.

1.7. METODE VAN ONDERSOEK

1.7.1. Uitgangspunte

a. Christelike lewensbeskouing

Die studie word vanuit ŉ Christelike lewensbeskouing aangepak. Dit behels dat die keuses wat ten opsigte van studie-onderwerp, navorsingsmetodes, gemeenskapsontwikkelingsbenadering en menseverhoudings gemaak word, hierdeur gefilter word. Keuses word aan sekere vrae onderwerp, naamlik:

- Eer hierdie keuse God?
- Is hierdie keuse tot voordeel van my naaste/die samelewing? Maak dit ŉ positiewe verskil?

Die etiese beginsels waarop die studie gegrond is, is gebaseer op bogenoemde lewensbeskouing en word in hoofstuk 2 verder bespreek.

b. Navorsingsbenadering

Die metode van die studie is gebaseer op ’n hermeneutiese en interprevistiese benadering. Daar word vanuit ’n holistiese perspektief afleidings gemaak uit bestaande literatuur en gevallestudies.Verder is die benadering wat tydens die praktiese navorsing gevolg word ook induktief van aard. Die kwalitatiewe navorsingsmetode word gebruik.

c. Praktykgebaseerde benadering

Niedderer en Roworth-Stokes (2007:13) stel dat praktyk in die navorsingsproses gebruik kan word as ’n metode om kennis te genereer en dat dit (praktyk) ook as uitkomste van die navorsing gebruik kan word – wanneer daar genoegsame rekord van hierdie praktyk is. Die praktykgebaseerde benadering word veral tydens die praktiese navorsing gebruik. Daar word in hoofstuk 2 meer aandag aan die omskrywing van hierdie benadering gegee.

d. Deelnemende aard van studie

Een van die kernwaardes van die studie is ’n deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling. Hieroor word meer in hoofstuk 5 gesê. Hoewel die fokus op ’n deelnemende benadering tot ontwikkeling is, is daar egter binne hierdie studie gekies om nie van deelnemende *navorsingsprosesse* gebruik te maak nie. Laasgenoemde behels dat die gemeenskap nie net by die gemeenskapsprojek betrokke is nie, maar ook ’n belangrike deel van die navorsingsproses uitmaak. Lede van die gemeenskap het ’n invloed op die besluite met betrekking tot navorsing en is ook deurgaans by die implementering van die navorsingsproses betrokke. Dit was nie die geval in hierdie studie nie, hoewel daar van die betrokke gemeenskappe se inheemse kennis gebruik gemaak is (vergelyk hoofstuk 5).

e. Deelnemende waarneming

Een van die kernelemente van die studie is die rol wat deelnemende waarneming gespeel het in die verwerwing van kennis. Sedert 2000 het ek verskeie geleenthede gehad om eerstehands kennis te maak met die problematiek wat onderliggend is aan die bevordering van die woordkuns in Afrika – aspekte soos die gebrek aan ’n leeskultuur; hoe skryfopleiding en publikasiegeleenthede in die praktyk geskep word en die uitdagings daaraan verbonde; die langtermynprosesse om skrywers te ontwikkel en die ontwikkeling van hoër vlakke van geletterdheid in die land. Myns insiens sou die akademiese en praktiese kennis wat ek sedert 2000 in die veld van gemeenskapseie woordkuns opgedoen het, heelwat skraler gewees het sonder die blootstelling wat ek gehad het deur as deelnemer op verskeie gebiede op grondvlak betrokke te wees. Sodoende kon ek as waarnemer,

onder andere, insig verkry in verskillende gemeenskappe in Suid-Afrika en Afrika se identiteite en ruimtes en die vorming daarvan, asook hoe hierdie ruimtes en identiteite in die woordkuns uitdrukking vind. Hierdie is maar enkele van die aspekte wat waargeneem is. In hoofstuk 2 word meer gesê oor hoe die deelnemende waarneming in die praktyk gelyk het.

f. Outo-etnografie

Aangesien deelnemende waarneming so 'n groot rol in die studie gespeel het, kan gestel word dat die proses ook outo-etnografies van aard was. Persoonlike ervaring en eie skryfervaring het deelgeword van die navorsingsproses en het die verwerwing van kennis deurentyd verryk.

g. Afbakening van teikengroep

In 1.1. is genoem dat daar in Suid-Afrika 'n kontinuum met betrekking tot geletterdheid bestaan. Dié spektrum strek vanaf gemeenskappe wat heeltemal binne die mondelinge tradisie funksioneer, na gedeeltelike en volledig geletterde gemeenskappe, na gemeenskappe waar die sekondêre orale tradisie 'n rol speel. In hierdie studie wou ek gemeenskappe en populasies vanoor die hele spektrum bestudeer en kyk na hoe hulle "potensiaal" in die sfeer van die woordkuns bevorder kan word; hetsy as geletterde individue wat talent as skrywers het, of as ongeletterde individue wat talent as storievertellers het.

Die teikengroepe wat in die studie betrek is, kom hoofsaaklik uit Suid-Afrika, maar sluit ook die groter Afrika in en raak die woordkuns-problematiek binne die Afrikakonteks as geheel aan. Daar is ook met meer as een generasie en kultuur gewerk en as sodanig het triangulasie 'n rol in die studie gespeel.

Vir die praktiese been van die navorsing is daar gekies om vanuit die praktykgebaseerde benadering te werk. Daar is vanoor die hele oraliteit-geletterdheidskontinuum sekere projekte gekies waaruit kennis gegeneer is. Hierdie projekte is die volgende:

- die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap-projek* wat in 2004 in Promosa, Potchefstroom deur die Vakgroep Skryfkuns (NWU) aangebied is;
- die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek wat in 2005/6 op De Beerskraal in Rysmierbult deur die Vakgroep Skryfkuns en die FLAGH-projek (NWU) aangebied is;
- vyf skryfwerkswinkels met mense uit diverse agtergronde en van verskillende geletterdheidsvlakke en taalagtergronde;

- een werkswinkel oor die woordkuns in Afrika, waaraan mense uit ŉ verskeidenheid kontekste en kulture deelgeneem het;
- ŉ projek waartydens mense in ŉ Afrikakonteks geleentheid kry om hulle lewensverhale neer te skryf of te vertel, afhangende van hulle geletterdheidsvlak en skryfvermoë.

Vir die praktiese navorsing het ek projekte en ŉ teikenpopulasie gekies wat van mekaar verskil in met betrekking tot ouderdom, taal, kultuur en geletterdheidsvlak. Die woordkuns is ŉ bindende faktor en elkeen van die projekte is gekies op grond van die feit dat ek self as fasiliteerder, aanbieder of projekleier daarby betrokke was. As deelnemende waarnemer het ek by hierdie projekte in-diepte insigte verwerf wat binne die studie van waarde was. Die eerste twee projekte word as gevallestudies bespreek, terwyl die ander werkswinkels slegs dien ter illustrasie. Die praktiese navorsing behels ŉ kombinasie van metodes waardeur die woordkuns in verskillende kontekste bevorder is.

1.7.2. Verloop van navorsing

a. Voorlopige literatuur- en bronontleding

ŉ Literatuurstudie is aanvanklik onderneem met die doel om bestek op te neem van die omvang wat die studie sou aanneem. Relevante inligting is versamel oor die agtergrond van die gemeenskappe Promosa en Rysmierbult (demografies en psigografies), woordkunsprojekte in gemeenskappe, leesondersoeke, die narratief en narratiewe identiteit. Literatuur oor identiteit, ruimte, oraliteit en gemeenskapsontwikkeling is ook voorlopig ondersoek. Die studie bou tot ŉ groot mate voort op my Meestersgraad, waarin genoemde konsepte ook aan die orde gekom het.

b. Situasie-analise

ŉ Voorlopige situasie-analise is onderneem wat verskeie aspekte van die studie ingesluit het. Daar is ondersoek ingestel na hoe die situasie tans daar uitsien met betrekking tot die skryf en publiseer van boeke uit opkomende gemeenskappe. Verder is daar oorsigtelik na gemeenskapsprojekte vanoor die hele geletterdheidskontinuum gekyk, ook projekte wat te make het met die bevordering van die woordkuns deur middel van die mondelinge tradisie en elektroniese media. Die uitgewersbedryf in Suid-Afrika het ook aan die orde gekom, hoewel dit weer later in die studie in meer diepte bestudeer is. Verder is onderhoude met belanghebbendes wat vertroud is met die woordkunsproblematiek in Suid-Afrika, gevoer.

Die res van die navorsing kan breedweg in twee dele uiteengesit word:

c. Teoretiese raamwerk

Die eerste deel van die navorsing het ten doel om ŉ teoretiese raamwerk daar te stel wat as ŉt ware die "bril" is waardeur die studie beskou word. Daar word binne die begrensing van die drie teoretiese sfere wat in 1.6. genoem is, gewerk, naamlik identiteit en ruimte; die woordkuns; en gemeenskaps-ontwikkeling. In deel een word ŉ teoretiese oorsig gegee, waartydens daar na belangrike metateorieë en filosofiese konsepte wat relevant is in hierdie drie sfere, gekyk word. Binne die sfeer van die woordkuns word spesifiek ook na die spanning tussen die mondelinge en geskrewe woordkuns gekyk. Verder word literatuur ondersoek om vas te stel hoe die "stelsel" in Suid-Afrika daar uitsien wat betref die uitgewersbedryf, skrywersopleiding (formeel en informeel), gemeenskapseie woordkunsprojekte en relevante navorsing in hierdie veld. Vanuit hierdie drie sfere word daar gepoog om merkers te vind wat relevant is vir die uiteindelike ontwikkeling van ŉ model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns.

d. Praktiese navorsing

In die tweede deel van die navorsing word ervaring wat op praktiese wyse in die veld van gemeenskapseie woordkuns opgedoen is, weergegee. Dit word gedoen aan die hand van die bespreking van twee gevallestudies, gevolg deur ŉ aantal woordkunswerkswinkels en –projekte ter illustrasie. As deel van die gevallestudies word eksemplariese kreatiewe tekste bespreek as voorbeeld van nuwe letterkunde.

Hierdie deel van die studie het ten doel om verdere merkers vir die uiteindelike model vas te stel. Dit behels dat ŉ aantal gemeenskapseie woordkunsprojekte (waarby ek as deelnemende waarnemer/projekleier betrokke was), as gevallestudies geëvalueer word. Daar word tydens die evaluering van die gevallestudies gefokus op aspekte van identiteit en ruimte, oraliteit en deelnemendheid (gemeenskapsontwikkeling), asook algemene projekbestuurbeginsels.

Die projekte se populasies verskil, soos genoem, wat betref taal, etnisiteit en gemeenskapsprofiel, maar daar is ook ooreenkomste, soos die generasie van respondente wat, byvoorbeeld, by sekere van die bespreekte projekte ooreenkom. Die gevallestudies en projekte wat bespreek word, bied ŉ beeld van die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse situasie ten opsigte van geletterdheid, taal, kulturele aspekte, ensovoorts.

Die ondersoek fokus nie slegs op die uitvoer van die projekte nie, maar ook tot ŉ mindere mate op die inhoud van die tekste wat gegenereer is. Die rede hiervoor is dat die tekste ŉ representasie is van

nuwe letterkunde wat besig is om tot stand te kom en dit is ook ŉ refleksie van onbeskryfde identiteite en ruimtes. Om verskillende vlakke van die projekte te toets, is dit noodsaaklik dat ŉ verskeidenheid van metodes gebruik word. Die aard van die studie is kompleks en vra vir komplekse metodes, naamlik:

- ŉ Aantal eksemplariese tekste (verhale wat as uitvloeisel van die projekte geskep is) vanuit die projekte wat ondersoek word, word gekies. Teksanalise word gebruik om te bepaal of die verskillende merkers van identiteit en ruimte in die tekste uit die projekte ooreenstem of verskil. Daar word spesifiek na die merkers van oraliteit en identiteit/ruimte wat in hoofstuk 3 en 4 vasgestel is, gekyk.
- Tot ŉ mate word die vlak van deelnemendheid in die projekte vasgestel en deelnemers se belewenisse van die projekte is gemonitor deur die terugvoerprosesse.
- ŉ Literatuurondersoek word gedoen, aangesien die literatuur wat oor die projekte beskikbaar is (verslae, artikels ensovoorts) ondersoek word.

Uit die evaluering van die projekte is dit moontlik om vas te stel of daar ŉ lyn is wat deur al die projekte loop met betrekking tot identiteit, ruimte en oraliteit in tekste. Daar word na beide die *vorm* en *inhoud* van die tekste gekyk, maar die fokus val hoofsaaklik op die inhoud. Die deelnemendheid van projekte is ook relevant ten einde die merkers vanuit die derde teoretiese sfeer wat ter sprake is, te ondersoek. Hierdie afleidings help om parameters te ontwikkel waardeur die teoretiese model verfyn kan word.

Bogenoemde twee bene van die navorsing loop uit op:

e. <u>ŉ Model ter bevordering van woordkuns in Suid-Afrika</u>

Die model wat geskep word, vat die merkers saam wat uit die teoretiese en praktiese hoofstukke verkry word en brei daarop uit. Hierdie merkers fokus, soos genoem, op teoretiese en praktiese aspekte soos identiteit en ruimte, oraliteit, die deelnemende benadering, projekbestuur en etiese beginsels. Aangesien dit reeds ŉ komplekse proses is, word daar volstaan met die ontwerp van die model. Daar is nie ŉ toetsingsfase nie.

1.8. HOOFSTUKINDELING

Deel I Teoretiese raamwerk

1.8.1. Hoofstuk 1 Kontekstualisering

1.8.2. Hoofstuk 2 Metodologiese verantwoording

1.8.3. Hoofstuk 3 Benaderings ten opsigte van identiteit en ruimte

1.8.4. Hoofstuk 4 Paradigmas oor die woordkuns

1.8.5. Hoofstuk 5 Benaderings tot gemeenskapsontwikkeling

Deel II Praktiese navorsing

1.8.6. Hoofstuk 6 Gevallestudie 1 *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap* (Promosa)

1.8.7. Hoofstuk 7 Gevallestudie 2 *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap* (Rysmierbult)

1.8.8. Hoofstuk 8 Gemeenskapseie woordkunswerkswinkels

1.8.9. Hoofstuk 9 Model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns

1.9. SLOT

In hoofstuk 1 is die studie gekonstekstualiseer. Die drie teoretiese sfere waarbinne die navorsing geplaas is, is uiteengesit, naamlik die sfeer van identiteit en ruimte, die woordkuns en gemeenskapsontwikkeling. Die wyse waarop die teoretiese en praktiese navorsing by mekaar aansluit, het ook aandag geniet. In hoofstuk 2 word op die metodologiese onderbou van die studie gefokus.

HOOFSTUK 2
METODOLOGIESE VERANTWOORDING

Science must be recognised by its works (like faith in religion).

(Orlando Fals Borda)

Scientific discourse is really narrative or storytelling.

(Richard Johnson Sheehan & Scott Rode)

Writing from our Selves should strengthen the community of qualitative researchers and the individual voices within it, because we will be more fully present in our work, more honest, more engaged.

(Laurel Richardson)

2.1. INLEIDING

Tradisioneel het die wetenskap kennis deur *denke* bo kennis deur *praktyk* (*knowing through doing*) geplaas. Reason en Bradbury (2001:xxv) stel: "The Cartesian foundation for traditional science is based on the insight that, in doubting, a person can know he thinks and thereby know that he exists (i.e. "dubito, cogito, ergo sum")". Hierdie siening van realiteit stel individuele rasionaliteit as die hoofmedium van kennis en het die fondasie vir die onderskeid tussen die kenner en die kennis gelê. Die oorsprong van die siening is natuurlik René Descarte wat nie *twyfel* nie, maar denke as sodanig, as die basis van realiteit gestel het ("Cogito ergo sum" of "Je pense donc je suis" – "Ek dink, daarom is ek").

Meer onlangse sienings van realiteit, wat spesifiek ontwikkel het in die skole van kritiese teorie en pragmatisme, stel ervaring en aksie bo insig per se (*ibid*). Praktykgebaseerde navorsing fokus op die oplossing van ŉ praktiese probleem in ŉ werklike konteks (Willis *et al*, 2007:261) en as sodanig skakel dit goed in by die doelstellings van hierdie studie. Dit is die uitgangspunt van die studie dat nie net teoretiese kennis nie, maar ook tegniek (praktyk) en veral die kombinasie van die twee, effektief gebruik word om transformasie te bring op elke vlak van die samelewing (Borda, 2001:27).

Die studie is gegrond op ŉ praktykgebaseerde benadering. As sodanig is daar van die begin af uit ŉ verskeidenheid dissiplines, metodologieë en velde geput. Hoewel die studie die skryfkuns as basis het, het die hibriede en breë aard daarvan aanleiding gegee daartoe dat daar oor verskeie grense

beweeg is. Daar is, onder andere, geput uit die velde van die sosiale wetenskappe, letterkunde en gemeenskapsontwikkeling. In hierdie hoofstuk word verwys na navorsingsmetodologieë oor ’n breë spektrum en nie net tradisioneel relevante metodes in die letterkunde nie.

Afgesien van die feit dat hierdie ’n hibriede studie is wat oor grense beweeg het, is daar in die studie ook telkens tot die gevolgtrekking gekom dat navorsing (en veral praktykgebaseerde navorsing) as ’n *proses* gesien moet word. Dit was nodig om buigbaar en aanpasbaar te wees en oop om die metode aan te pas waar nodig. Daar is ’n element van onvoorspelbaarheid in praktykgebaseerde navorsing. Strategieë vir die insameling van kwalitatiewe data moet as ’t ware ontwikkel word in dialoog met die ontvouing van die situasie en soos wat geleenthede voorkom en die verhouding tussen die navorser en lede van die gemeenskap tydens die navorsingsproses ontwikkel. Daar kan nie voor die aanvang van die proses presies besluit word watter tipe data ingesamel gaan word nie (Holliday, 2002:74; Denzin & Lincoln, 2003:37).

Die navorsingsituasie verander dikwels onverwags, ook terwyl die navorser besig is om te eksperimenteer. Veranderlikes is vervleg met mekaar en die navorsingsituasie is ook baiemaal onseker, in die sin dat daar nie vooraf altyd bepaal kan word wat presies die veranderlikes gaan wees nie (Schön, 1991:144). In hierdie studie was daar ’n verskeidenheid veranderlikes waardeur die proses en die uitkomstes daarvan, geraak is. In aansluiting hierby het die *skryfproses* self deel gevorm van die proses van kwalitatiewe ondersoek (Holliday, 2002:130). Dit staan teenoor die positivistiese siening dat data ingesamel word totdat die navorsing “afgehandel” is, vanwaar die opskryf van die resultate ’n aanvang neem.

Kwalitatiewe navorsing word tot ’n groot mate ’n verhaal wat ontvou en waarvan die navorser geleidelik sin maak. Die navorser maak nie slegs sin van die data nie, maar van die totale navorsingservaring, waarvan die data maar een komponent is. Dit is ’n interaktiewe proses waar die navorser probeer sin maak van sy eie rol en teenwoordigheid in die navorsing. Die stem en persoon van die navorser as skrywer word nie net ’n belangrike bestanddeel van die geskrewe studie nie, maar behoort duidelik te wees vir die betekenis om na vore te kom (Holliday, 2002:131). Vergelyk in hierdie verband ook 2.6.3. In die studie het die skryfproses bygedra tot die insigte wat verkry is en het dit deelgeword van die navorsingsproses.

’n Verdere aspek wat in die navorsing aan die orde gekom het, is die kwessie van wat as geldige data gesien kan word. In kwalitatiewe studies is daar ’n groot verskeidenheid van databronne. Afgesien

van tradisionele bronne soos deelnemende waarneming en onderhoude, is daar baie ander. Reflektiewe joernale, amptelike rekords, primêre en sekondêre historiese bronne, foto's, videos en skilderye is maar enkele sodanige erkende bronne wat deur Willis *et al.* (2007:203) genoem word (vergelyk ook Denzin & Lincoln, 2003:10). Die navorser se eie lewenservaring en implisiete kennis kan ook as waardevolle bewyse gebruik word (Willis *et al.*, 2007:301; Holliday, 2002:137). In die geval van hierdie studie was my ervaring as navorser een van die bronne waarop gesteun is.

Die huidige hoofstuk bemoei hom met die uitgangspunte en denkwyse onderliggend aan die keuses wat gemaak is ten opsigte van die aard van die navorsing. Die laaste drie dekades het immers 'n duidelike verskuiwing gebring in die manier waarop die verhouding tussen teorie en praktyk voorheen gesien is. In die studie is daar dan ook 'n baie sterk fokus op praktyk en die waarde van navorsing in praktiese gemeenskapsgefokusde situasies.

Die navorsingsvraag wat in hierdie hoofstuk aandag geniet, is die volgende: **Wat is die teoretiese onderbou en filosofiese uitgangspunte vir die metodologie wat in hierdie studie gebruik word?**

Daar word gekyk na die keuses wat gemaak is ten opsigte van die filosofie en teoretiese uitgangspunte in die uitvoer van die navorsing en die redes daarvoor. Konsepte wat aandag geniet is, onder andere die etiek agter die navorsing, praktykgebaseerde navorsing, deelnemende aksie-navorsing en bemagtiging.

In die eerste instansie word daar nou na die filosofie en belangrike waardes waarop die navorsing gegrond is gekyk.

2.2. FILOSOFIE EN BELANGRIKE WAARDES

In die studie is daar 'n sekere filosofie wat in die kern van die navorsing staan, asook waardes waarop die navorsing gebou is. Die filosofie en waardes is onlosmaaklik met mekaar vervleg en is grootliks geskoei op (1) 'n Christelike lewensbeskouing en (2) 'n deelnemende benadering tot ontwikkeling (sien hoofstuk 5).

In die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling is myns insiens een van die belangrikste filosofiese uitgangspunte sekerlik wat genoem kan word die **kop-hand-hartbeginsel**, na aanleiding van die siening van Stoecker (2005:83). Dit is ook een van die hoofbeginsels van die studie. Dis nie net belangrik om wetenskaplik te kyk na gemeenskapseie woordkuns (op teoretiese

vlak), of selfs prakties deur projekte uit te voer nie. Uiteindelik moet die hart ook betrokke wees. Daar behoort ŉ sinergie tussen hierdie drie te wees. "Community change is about more than just integrating hand work and head work. It is also, fundamentally, about heart work" (Stoecker, 2005:83).

In aansluiting hierby, word die navorsing in hierdie studie onderneem met die hoop om ŉ praktiese **verskil** in gemeenskappe in Suid-Afrika te maak. Die studie wil nie net ŉ bydrae lewer tot die wetenskap van skryfkuns nie, maar wil ook op grondvlak die woordkuns help bevorder.

Daarom is die oplossing van ŉ **praktiese probleem** (nie net ŉ teoretiese vraagstuk nie) van belang in die studie (Schön, 1991:129). Die idee is om probleme te help identifiseer en ook deel te wees van die oplossing daarvan. Die woordkunsproblematiek in Suid-Afrika is een so ŉ vraagstuk wat geïdentifiseer is. Vorige ervaring kan hier goed te pas kom, deurdat die navorser onbekende situasies as bekend sien en dit selfs toepas in unieke, nuwe omstandighede (Schön, 1991:140). Dit was dan ook inderdaad die geval, soos wat ek my ervaring in die veld van gemeenskapseie woordkuns kon gebruik en aanpas in die ontwerp van die uiteindelike model. **Eksperimentering** vorm natuurlik ook deel van die soeke na ŉ positiewe en ideale oplossing (Schön, 1991:141) en dit was in die geval van hierdie studie ŉ belangrike aspek van die navorsing.

Hand aan hand met die eksperimentele aard van die studie, loop ook die waarde van **kreatiwiteit**. Daar word deurentyd gesteun op die uitdink van nuwe oplossings en ook op die bevordering van kreatiewe denke by lede van die gemeenskap. Dit is ŉ sentrale tema in die studie.

Sekere filosofiese uitgangspunte in die studie (wat dalk meer onder die *etiese* geklassifiseer kan word) sluit in die belangrikheid van verhoudings en respek; die beginsel van gee teenoor neem; die bruikbaarheid van die navorsing; die kwessie van bemagtiging en samewerking. Dié aspekte is op ŉ Christelike lewensfilosofie gebaseer en geniet nou aandag:

2.2.1. Verhoudings en respek

Die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling berus grootliks op positiewe verhoudings tussen die projekleier (wat ook die navorser kan wees) en die gemeenskap (en/of deelnemers aan die gemeenskapsprojek). Dié proses begin deur mekaar as projekleier (en/navorser) en gemeenskap te vind (Stoecker, 2005:39). Nog ŉ belangrike waarde in die bou van verhoudings is om van die begin af aan die gemeenskap te verduidelik waarmee die navorser besig is. Dit moet baie duidelik wees vir

die gemeenskap. Die gemeenskap moet bewus wees van die doelstellings, doelwitte en prosedures van die gemeenskapsprojek (en ook dat daar moontlik navorsing by betrokke is). Indien moontlik moet die gemeenskap self by besluitneming oor hierdie aspekte betrokke wees (Willis *et al.*, 2007:210).

In aansluiting hierby, is respek nog ŉ belangrike waarde in die studie. Die besluite en opinies van die gemeenskap behoort as waardevol geag te word. Hulle menswees as sodanig verdien die navorser se respek. Dit sluit ook die kreatiewe werk wat tydens gemeenskapsprojekte gelewer word, in. ŉ Praktiese uitvloeisel van hierdie beginsel is die etiese waarde dat gemeenskapslede altyd eers skriftelike of opgeneemde toestemming vir die gebruik van hulle kreatiewe werk, of enige ander data wat ingesamel word, behoort te verleen (Willis *et al.*, 2007:209). Dié beginsels geniet weer aandag in hoofstuk 5 en 9.

2.2.2. Gee teenoor neem

In die uitvoer van die studie is dit baie belangrik om nie net te *neem* nie, ongeag van hoe "belangrik" die navorsing geag word, byvoorbeeld vir die akademie of die wetenskap (dié beginsel, soos die res wat hier genoem word, geld nie net die spesifieke studie nie, maar is in die algemeen van belang). Die gemeenskap moet uiteindelik ook daarby baat (vergelyk ook Stoecker, 2005:29). In die volg van dié pad, voel die navorser ook minder soos ŉ buitestander, of selfs ŉ indringer, in die gemeenskap.

2.2.3. Bruikbaarheid van navorsing

Die bruikbaarheid van navorsing is een van die belangrikste toetse vir navorsing (Eisner, 1997:58). Dié waarde sluit aan by die uitgangspunt dat navorsing tot die oplossing van ŉ praktiese probleem behoort te lei. Bruikbaarheid kan op verskillende maniere gesien word. ŉ Studie kan help om begrip te gee vir ŉ situasie wat andersins onduidelik of verwarrend sou wees. Dit kan ook help om insig te bied in hoe toekomstige situasies moontlik kan ontwikkel of help om situasies van die verlede beter te verstaan. Navorsing kan en behoort natuurlik ook op ŉ praktiese vlak bruikbaar wees in die verhoging van lewenskwaliteit in gemeenskappe en die oplos van praktiese probleme (byvoorbeeld die suiwering van water of ontwikkeling van nuwe medikasie). Kwalitatiewe navorsing kan, volgens Eisner (1997:59), ook dien as kaarte of "uitbeeldings van terrein". Dit is ontwerp om die reisiger in staat te stel om te voorsien hoe sekere gebeurtenissse daar gaan uitsien (en om seker te maak dat dit wel plaasvind of dit te vermy). In die geval van hierdie studie, is die verwagte uitkoms dat die model wat ontwikkel word sal dien as so ŉ "uitbeelding van terrein" en dat dit bruikbaar sal wees as gids vir toekomstige gebruik in gemeenskapseie woordkunsprojekte.

Stoecker (2005:31) noem ŉ geval waar navorsing in ŉ inheemse gemeenskap in Mexiko onder die Nahuat-bevolking gedoen is. Tydens hierdie twee-dekadelange navorsingsproses, is die gemeenskap in die proses geken en gerespekteer. In die eerste drie jaar het die navorsingspan slegs die gemeenskap leer ken; hulle het enkele opnames en veldnavorsing gedoen om hulle eie begrip van die unieke kultuur te vergroot. Die vroue op die span het saam met die vroue in die gemeenskap in hulle groentetuine gewerk en die mans het deelgeneem aan ekonomiese en landbou-aktwiteite. Die navorsers het ook die Nahuat-taal aangeleer. Hulle het dus hulself in die gemeenskap bruikbaar gemaak, voordat hulle probeer het om die navorsing bruikbaar te maak. Die navorsing en beplanning wat in die uiteindelike navorsingsprojekte gegaan het, het ontstaan vanuit Nahuat kulturele waardes en is gerig deur gemeenskapslede. In hoofstuk 7 word in detail ingegaan op die gemeenskapseie woordkunsprojek wat in Rysmierbult, Noordwes plaasgevind het. Baie van die beginsels wat in die Nahuat-projek plaasgevind het, is ook hier toegepas. Sien spesifiek 7.3.3. vir die intreestrategie wat gebruik is. Om bruikbaar te wees, behoort ŉ deelnemende benadering en navorsingsmetodes wat vir die gemeenskap sin maak, gebruik te word.

2.2.4. Bemagtiging

In kritiese en interprevistiese navorsing is die deelnemers dikwels die ontmagtigdes en die doel van die navorsing is nie om te beheer nie maar om te bemagtig en vry te maak (Willis *et al.*, 1997:190, 193). Hierdie siening hou nou verband met ŉ navorsingsbenadering wat uit die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling gevloei het, maar wat apart staan, naamlik die bevrydings-navorsingsparadigma (en daaruit voortvloeiend die kritiese bevrydingsparadigma). Die navorsingsparadigma word gebaseer op kritiese teorie en is ŉ poging om veral onderdrukte groepe bewus te maak van hulle onderdrukking en hulle te help om maniere te vind om in praktyk die onderdrukking te oorkom. Om dié tipe navorsing te doen, kan daar geen sprake wees van afstandelike objektiwiteit nie. Die navorser is persoonlik, subjektief en intens betrokke by die mense wat in die kern van die studie staan. Die huidige studie is nie gebaseer op dié paradigma nie, hoewel dit moontlik een van die uitkomste van die navorsingsmodel sal wees om gemeenskappe en individue op ŉ klein skaal te bemagtig.

Die studie het geen politiese of grootskaalse sosiale hervormingsaspirasies nie. Ten spyte hiervan moet ek saamstem met die siening wat deur hierdie benadering gevolg word, naamlik dat alle navorsing gelaai is met waardes en onvermydelik polities is, aangesien dit die belange van een of ander groep dien. Waarmee die studie hom dus wel vereenselwig, is navorsing wat "'n stem gee" aan uitgeslote en gemarginaliseerde groepe, as deel van, eerder as "onderwerpe" van die navorsing. Die

studie wil poog om die konteks waarin dit werk te begryp met die doel om ŉ positiewe verandering te bring (vergelyk in die verband Willis *et al.*, 2007:276). Indien die oogmerk van die navorsing gemeenskapsontwikkeling is, behoort enige fase van die navorsingsproses ook by te dra tot die kapasiteitsbou van die plaaslike gemeenskap (De Beer & Swanepoel, 1998:84). Dié bemagtigende aspek van navorsing vind plaas gedurende die interaksie (tydens die veldwerk), eerder as deur die aanspraak dat daar ŉ stem aan mense gegee word, of deur voorstellings in tekste na die tyd (Schönhuth, aangehaal deur Sillitoe *et al.*, 2002:153).

2.2.5. Samewerking

In die hedendaagse samelewing met sy talle ekologiese, ekonomiese en politieke krisisse is daar ŉ groeiende dringendheid vir interaksie tussen inheemse en wetenskaplike kennisstelsels. Globalisasie het ook die soeke na ŉ meer gebalanseerde, wetenskaplike hantering van ongelyksoortige kennisstelsels onvermydelik gemaak (Cleveland & Soleri, 2002:212). Verder kan wetenskaplike begrip van natuurlike prosesse net verhoog word deur van inheemse kennis gebruik te maak omdat dit sal lei tot vollediger en meer toepaslike kennis. Botsende sienings van inheemse en wetenskaplike kennis bemoeilik egter die moontlikheid van samewerking tussen inheemse kenners en wetenskaplikes (Sillitoe, 1998: 227; Borda, 2001:29; Cleveland & Soleri, 2002:150).

Desnieteenstaande meen Stoecker (2005:15) dat dit baie belangrik is om navorsing in samewerking met die gemeenskap te doen en om selfs die navorsing in samewerking met die gemeenskap te beplan. Dit is egter nie ŉ maklike proses nie. Een van die beste maniere om te verseker dat navorsing bruikbaar is en dat die navorsingsmetodes inpas by die kultuur van die gemeenskap of groep, is as die mense wat deur die navorsing geraak word, dit rig (Stoecker, 2005:33). Deur byvoorbeeld van die begin af te weet of die mense waarmee die navorser werk, die geskrewe woord as belangrik sien, al dan nie, kan baie latere probleme en verleenthede uitgeskakel word. Daarom is dit belangrik om tyd in die gemeenskap te spandeer en verhoudings te bou. Wanneer ŉ goeie idee gevorm is van die plaaslike magstrukture en kwessies, kan navorsers begin om ŉ groep te organiseer om die navorsing te lei (Stoecker, 2005:35). Vergelyk 5.4.5. wat ook die onderwerp aanspreek.

In die studie is die waarde van samewerking op verskillende vlakke as belangrik geag. Daar is met ŉ verskeidenheid van organisasies en gemeenskappe saamgewerk. Daar moes byvoorbeeld tot ŉ vergelyk gekom word ten opsigte van navorsings-, finansiële en ander belange. Dit is alles kwessies dié wat in gedagte gehou moet word wanneer daar gekies word vir samewerking met ander belangegroepe. Die studie het gebaat by die inheemse kennis van die gemeenskappe en ander

teikengroepe waarmee gewerk is, asook die wetenskaplike en ander ervaring van die ander organisasies waarmee saamgewerk is.

Dit is enkele van die uitgangspunte en kwessies wat van belang is in die uitvoer van die navorsing. Vervolgens word daar op meer praktiese vlak gekyk na die navorsingsbenadering wat gevolg tydens die praktiese navorsing en die teoretiese beginsels wat dit onderlê.

2.3. BENADERINGS

ŉ Kombinasie van tradisionele wetenskaplike benaderings en praktykgebaseerde navorsing is gevolg. Die benaderings sluit in:

2.3.1. ŉ Hermeneutiese benadering

Hermeneutiek skakel nou met beide die interprevistiese en die kritiese benadering. Die hermeneutiek is gebasseer op die ontologiese siening dat die wêreld subjektief van aard is en die epistemologiese doelwit is om interpretasies te maak van die subjektiewe wêreld (Greenwood & Levin, 1998:68; Willis *et al.*, 2007:302).

Die mees basiese beginsel van die hermeneutiek is dié van die hermeneutiese sirkel. Die idee van die hermeneutiese sirkel is dat ŉ beeld van ŉ komplekse geheel verkry word deur te kyk na die betekenis van die dele en hulle interverwante verhoudinge met mekaar (Klein & Meyers, aangehaal deur Willis *et al.*, 2007:303). Die proses van interpretasie beweeg van ŉ voorlopige begrip van die dele na die geheel en van ŉ globale begrip van die hele konteks terug na ŉ beter begrip van elke onderdeel. Die beweging van begrip is voortdurend van die geheel na die kleiner dele en terug na die geheel.

Die hermeneutiek is ŉ gepaste bril waardeur die praktiese deel van die navorsing bestudeer kan word. Een rede hiervoor is dat dit ŉ benadering is wat nie moontlike waardevolle data opsyskuif omdat dit dalk as subjektief gesien kan word nie. In die loop van die studie word daar dan telkens in sikliese patrone beweeg – vanaf die kleiner dele na die geheel en weer terug na die onderdele. Die hermeneutiese sirkel is nie slegs van toepassing op die praktiese deel van die studie nie; die teorie en die praktyk het mekaar deurgaans beïnvloed. Daar is ŉ voortdurende wisselwerking wat kleiner en groter sirkelbewegings tot gevolg gehad het. Die sikliese het ook gestrek na die kop-hand-hartwisselwerking, soos beskryf deur Stoecker (2005:83). Die sikliese bewegings bring moontlik ŉ

buigbaarheid en beweeglikheid in die uiteindelike model mee en lei ook tot groter perspektief in die ontwikkeling van die model.

2.3.2. ’n Interprevistiese benadering

Interpreviste het oor die algemeen ’n nie-deterministiese siening van sake en gaan gewoonlik van die standpunt uit dat elke mens ’n vrye wil het en sy eie gedrag kan bepaal, aldus Willis *et al.* (2007:194). Verder neem hulle aan dat die oortuigings van groepe of mense (met ander woorde nasies, streke, etniese groepe, geslagte) uit individue se interaksie in groepe voortspruit. Die nasionale karakter van ’n land word deur die eienskappe van individue bepaal, wat die groepe beïnvloed waarvan hulle deel is en ook deur die groepe beïnvloed word.

Dit wil voorkom of hier ’n paradoks in bogenoemde siening opgesluit lê: Waar is die vrye keuse as mense se sienings deur hulle omstandighede en die groepe waarvan hulle deel is, bepaal word? Hier gaan dit egter oor die individu wat die *groep* se karakter help vorm, eerder as andersom (hoewel die groep sekerlik ook ’n invloed op die individu het). Elke individu kies immers hoe hy/sy op omstandighede reageer en is nie willoos nie. Die verskil – determinisme teenoor ’n vrye keuse – is die kern van baie verskille tussen post-positivisme, kritiese teorie en interprevisme. Uit die oogpunt van interprevistiese en kritiese perspektiewe, lei ’n kombinasie van perspektiewe dikwels tot beter begrip van die situasie (Willis *et al.*, 2007:194).

Die idee van ’n kombinasie van perspektiewe kom van die oortuiging dat daar nie ’n vaste eksterne werklikheid bestaan waarvan mens seker kan wees nie. Verskillende mense en groepe het verskillende persepsies van die werklikheid. Die erkenning van die verskillende perspektiewe help dikwels om te verstaan waarom verskillende individue en groepe optree soos hulle doen. Daar word egter nie na die verskillende perspektiewe gekyk om te probeer bepaal watter perspektief die “regte” een is nie. Die siening oor individuele perspektief hou nou verband met die sfeer van identiteit en ruimte wat in hoofstuk 2 aandag geniet. Elke individu het ’n unieke identiteit en ook die ruimte waarbinne hy beweeg, gee vorm aan sy werklikheidsperspektief. Die interpretivistiese benadering is baie meer inklusief as ektreme positivisme (Willis *et al.*, 2007:194).

Die siening bestaan wel dat wanneer soveel verskillende perspektiewe aanvaar word, dit tot ’n groot mate van subjektiwiteit lei. Interprevistiese navorsers soek metodes wat hulle in staat stel om die verhoudings tussen mense en hulle omgewings in diepte te begryp. Hulle stel ook belang in die rol wat mense in die skepping van die sosiale grein waarvan hulle deel is, te speel het. Die navorsers is

nie op soek na objektiewe, eksterne antwoorde op hulle vrae nie, want hulle kyk na die wêreld deur ŉ verskeidenheid van individue se oë. Metodes wat objektiewe of "korrekte" inligting bied, is as ŉt ware in teenstelling met die interprevistiese siening van subjektiwiteit.

Mense het hulle eie interpretasies van die werklikheid en interpreviste kies metodes wat dié wêreldperspektief onderskryf (MqQueen, aangehaal deur Willis *et al*., 1997:194). Om dié rede verkies interpreviste sekere spesifieke navorsingsmetodes (Willis *et al*., 2007:194-195):

- Daar word metodes gebruik waardeur ŉ individu se ervaring binne sy/haar sosiale konteks gereflekteer word, byvoorbeeld etnografie, deelnemende waarneming en ongestruktureerde onderhoude. Inligting vanuit die "onderwerp" se ervaringsveld word as primêre data gebruik, daar word gefokus op die manier waarop individuele besluitneming die breë sosiale realiteit beïnvloed en die metode soek ook na ŉ dieper begrip vir ŉ persoon of groep. Etnografie en deelnemende waarneming is dan metodes wat spesifiek geskik is vir die studie.
- Interpreviste sien hulleself ook nie as apart van die navorsingsproses nie. Deelnemende waarneming ondersteun dié standpunt en verhoog die navorser se vermoë om dieper te delf in die onderwerp wat bestudeer word.
- Die tipe navorsing funksioneer ook tipies nie binne streng tegniese riglyne nie (Willis *et al.*, 2007:196). Die tegniese kriteria is eenvoudig nie so belangrik soos wat dit binne die postpositivistiese benadering is nie. In die plek daarvan is daar algemene riglyne of "familie-ooreenkomste". Dis nie dat die kwalitatiewe, interprevistiese navorsingsontwerp nie bestaan nie; dis bloot meer buigbaar. Ontwerpbesluite word dwarsdeur die studie geneem (Willis *et al*., 2007:28). So het die huidige studie se navorsingsontwerp ook vorm aangeneem tydens die proses.
- Dis een van die beginsels van die tipe navorsing om vanaf ŉ stel algemene riglyne, in kombinasie met eie ervaring, te werk (Willis *et al.*, 2007:199).

> In a qualitative study the process of making meaning is emergent. That is, what you are studying, the data you are collecting, and how those data are to be handled, change and emerge accross the life of the study. They are not prescribed in detail beforehand. Instead, they emerge from your exploration of the environment and the data collected. They are constructed in the context of the study (Willis *et al*., 2007:202).

Die interprevistiese aard van die studie het tot ŉ beter begrip van die studiemateriaal, teikengroepe en gemeenskappe wat nagevors is, gelei. Dit het uiteindelik groter insig meegebring.

2.3.3. Triangulasie

ʼn Verdere benadering wat in die studie gevolg is, is triangulasie. Die kernidee van triangulasie is om verskillende bronne te vind ter bevestiging wanneer daar ʼn sekere gevolgtrekking gemaak word. Daar bestaan verskillende tipes triangulasie, volgens Willis *et al.* (2007:219). Metodologiese triangulasie behels die gebruik van drie verskillende data-tipes, byvoorbeeld onderhoude, waarneming en lewensgeskiedenisse, ter stawing van ʼn hipotese. Triangulasie kan ook gedoen word deur middel van verskillende bronne van inligting (byvoorbeeld onderhoude met drie verskillende tipes respondente), oor teorieë, navorsers en studies.

Voorstanders van kwantitatiewe ("harde") en kwalitatiewe ("sagte") navorsing het meestal teenstellende opinies oor wat as goeie navorsingsmetodes beskou kan word. Die gevolg is ʼn polarisasie en ʼn gepaardgaande versuim om te sien dat goeie navorsing ʼn kombinasie kan wees van metodes uit beide paradigmas.

Kwalitatiewe navorsing, veral in die konteks van die sosiale wetenskappe, strek feitlik oor alle dissiplines en leen van amper oral, insluitende die kunste en letterkunde. Kwalitatiewe navorsers aanvaar maniere van kennis-inwin wat verder strek as die aanvaarde wetenskaplike metodes en is daarom oop vir die rykdom van tradisie uit ʼn verskeidenheid ander dissiplines (Willis *et al.* 2007:191). Navorsing vanuit ʼn interprevistiese, deelnemende benadering omvat alle studievelde en baie verskillende vorme en metodes van navorsing en lê klem op studie en denke eerder as op ʼn spesifieke onderwerp of navorsingsparadigma (Willis *et al.*, 2007:192).

Die studie kan hom met so ʼn omvattende, oop benadering vereenselwig, waar kennis uit ʼn verskeidenheid databronne en oor die grense van dissiplines ingewin word. Dit is ʼn studie in die woordkuns dié en daar word ook gepoog om nuwe kennis tot die skryfkuns as wetenskap te voeg en ʼn bydrae te maak tot die letterkunde in Suid-Afrika. Die studie strek egter wyer as ʼn spesifieke dissipline en omvat ook die veld van gemeenskapsontwikkeling. Die sosiale wetenskappe word ook betree. In die studie word daar van ʼn verskeidenheid bronne, navorsingspopulasies, gevallestudies ensovoorts. gebruik gemaak. Die triangulasie-tegniek word dus wel tot ʼn mate gebruik.

2.3.4. Praktykgebaseerde navorsing

Soos vroeër gestel, is dit ʼn belangrike fokus van die studie om praktykgebaseerde navorsing te doen. In ooreenstemming met Borda (2001:30) is ek van mening dat " . . . science must be recognised by its works (like faith in religion). Truth is revealed and established more through the testimony of

actions than through logic or even observation". Daar word van die standpunt uitgegaan dat die praktyk navorsing kan beïnvloed en vice versa (Willis *et al.*, 2007:213). Navorsing in praktyk, of praktykgebaseerde navorsing, is een van die metodologiese benaderings van die studie. Daarom word dit in dié afdeling genoem. 2.4.1. word aan 'n in-diepte uiteensetting van hoe die konsep van toepassing in die studie is, gewy.

2.3.5. 'n Deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling teenoor 'n deelnemende benadering tot navorsing

Een van die kernelemente van die navorsing in die studie is die deelnemende aard daarvan ten opsigte van gemeenskapsontwikkeling. Om verwarring uit te skakel word daar nou kortliks gefokus op wat die deelnemende benadering tot *navorsing* is. Wanneer die navorsingsproses deelnemend van aard is, word die gemeenskap wat die fokus van die navorsing is, of wat deel van die navorsingsproblematiek is, van die begin af betrek by die proses.

Deelnemende navorsing het, aan die een kant gemarginaliseerde gemeenskappe en, aan die ander kant, navorsers wat sekere teorieë van verandering in gedagte het, ideaalgesproke as gelyke vennote. Die navorsers is verantwoordbaar teenoor die gemeenskappe saam met wie hulle werk. In die noue samewerking wat die benadering met gemeenskappe op grondvlak voorstaan, kom die navorser dikwels voor die probleem te staan dat vervreemdende, Westerse konsepte van die realiteit of voorafuitgedinkte teoretiese konstrukte nie goedsmoeds op die gemeenskap afgedwing kan word nie en dat daar inderdaad 'n samewerking tussen inheemse en wetenskaplike kennis behoort te wees, soos gestel in 2.2.5. (Schönhuth, 2002:144).

De Beer en Swanepoel (1998:75) lys 'n aantal beginsels wat integraal deel is van die deelnemende navorsingsparadigma (vergelyk ook Schön, 1991:302 in dié verband):

- Die navorser word 'n deelnemende sosiale agent en bly nie objektief afstandelik nie, veral waar gemeenskapsontwikkeling ook die oogmerk van die navorsing is.
- Die navorsingstegniek behoort 'n aktiewe poging in te sluit om die navorsingsproblematiek te verstaan wat onderliggend is aan die gemeenskap se (sosiale en ander) probleme. 'n Koue insameling en verspreiding van data lei nie tot begrip nie en veel minder tot gevestigde verhoudinge in die gemeenskap en die oplossing van die probleem.
- Die tegniek kom neer op 'n opvoedkundige proses vir beide die navorser en die gemeenskap. Ontwikkelingsagentskappe is dikwels in die verlede gekritiseer vir die idee dat hulle die persone met die kennis in pag is, terwyl die gemeenskap as die "leerders" beskou word.

- Net soos wat die navorser en ontwikkelaar sosiale agente word, word die gemeenskap navorsers. Die tegniek ontwikkel respek vir mense se vermoë om kennis te produseer en te analiseer.

Die deelnemende benadering tot navorsing betrek die gemeenskap as gelyke vennote in die navorsingsproses. By die deelnemende benadering tot *gemeenskapsontwikkeling* word die gemeenskap as vennote in die ontwikkelingsproses betrek en is hulle tot wisselende mate betrokke by besluitneming en by die uitvoering van gemeenskapsprojekte. Daar is ŉ mate van oorvleueling by dié twee deelnemende benaderings en dit kan moontlik verwarrend wees. In die studie was die gemeenskappe van Promosa en De Beerskraal (Rysmierbult) tot ŉ groter mate by die woordkunsprojekte wat ondersoek is as by die navorsingsmetodes betrokke. Daar was wel ŉ mate van betrokkenheid by die navorsing, ten opsigte van die evaluering van die projekte en terugvoering vanaf die gemeenskap. Dié deelname geniet by die bespreking van die gevallestudies (hoofstuk 6 en 7) aandag. Die gemeenskappe was egter nie betrokke by die ontwerp van navorsingsmetodes nie.

2.4. NAVORSINGSMETODOLOGIE: PRAKTYKGEBASEERDE NAVORSING

2.4.1. Agtergrond: Kreatiewe navorsing – ŉ klemverskuiwing

Navorsing in die arena van die kunste het oor die afgelope jare kontroversie veroorsaak. Die opkoms van praktykgebaseerde navorsing het die belangrike verwantskap tussen teorie en praktyk in navorsing na vore gebring (Barrett & Bolt, 2007:1). Veral vir navorsers in die kunste (ook in woord- en skryfkuns) het die klem vanaf teoretiese en tradisionele wetenskaplike navorsingsmetodes, na metodes wat deur die kreatiewe praktyk onderlê word verskuif. Praktykgebaseerde navorsing is ŉ fenomeen wat nie beperk is tot die kunste nie, maar oor ŉ verskeidenheid van dissiplines strek, vanaf die gesondheidswetenskappe tot tegnologie en sosiologie. Die omvang van die tipe navorsing wat as praktykgebaseerd gesien word, is baie wyd (Mäkelä en Routarinne, 2006:14-15). Hoewel die belangrikheid om praktyk en die wetenskap te integreer, algemeen aanvaar word, veroorsaak die probleem van wat presies die rol van praktyk in navorsing is, steeds kontroversie (Niedderer & Roworth-Stokes, 2007:2). Daar bestaan ŉ verskeidenheid terme en definisies vir die metodes, wat in 2.4.3. aandag geniet. Barrett en Bolt (2007:1) stel dat enige kunspraktyk gesien kan word as die produksie van kennis of filosofie in aksie. “Knowledge is derived from doing and from the senses” (Barret & Bolt, 2007:1). Die studie vereenselwig homself met die term “kunspraktyk” aangesien dit ŉ studie is wat op die woordkuns in Suid-Afrika fokus.

Tot onlangs was daar min erkenning van die prosesse en uitkomstes wat verbind word met ateljee-gebaseerde navorsing, dit wil sê navorsing wat handel oor die skepping van kuns of oor kreatiewe prosesse (Barret & Bolt, 2007:2), veral ook omdat dit nie altyd soos tradisionele wetenskaplike navorsing kwantifiseerbaar en verstaanbaar is nie. Dié tipe navorsing se krag lê egter juis in die feit dat dit persoonlik van aard, interdissiplinêr, divers en opkomend is. Die navorsing word dikwels deur die persoonlike belangstelling en kreatiewe insig van die navorser gerig, maar word ook deur kennis van die dissipline en deur navorsingsekspertise onderlê (McIntyre, 2006:4; Barrett & Bolt, 2007:2).

> The innovative and critical potential of practice based research lies in its capacity to generate personally situated knowledge and new ways of modelling and externalising such knowledge while at the same time, revealing philosophical, social and cultural contexts for the critical intervention and application of knowledge outcomes (Barrett & Bolt, 2007:2).

Baie van die metodes wat in die benadering gebruik word, kan onder die vaandel van "persoonlike ervaring-metodes" geplaas word, waar die navorser se ervaring met die narratief vermeng word en navorsingsmateriaal gekies word as ŉ konstruktiewe aksie wat afhang van wat die navorser beoog (Stewart, 2006:9). Die gebruik van dié tipe metodes behels navorsing binne die breër konteks van ŉ persoonlike lewensverhaal. Narratiewe prosesse word ook dikwels gebruik. Aangesien die hele lewe as deel van die navorsingsproses beskou word, word openbarings, rituele, alledaagse aksies, metafore en roetines as deel van die proses bestudeer (Stewart, 2009:9). Deur aandag te gee aan herinnering, identiteit, refleksie, meditasie, die vertel van verhale, interpretasie en voorstelling, soek navorsers wat hul geleefde ervarings deel nuwe maniere om hulle praktyk te verstaan (Irwin, aangehaal deur Stewart, 2006:9).

Daar word rekord gehou van kreatiewe prosesse om die waarnemings, die navorser se gevoel tydens die proses, die implisiete kennis wat tydens die proses gebruik en opgedoen is, ensovoorts, te bewaar en as deel van ŉ navorsingsproses te gebruik (McIntyre, 2006:6). Daar word dikwels van ŉ kreatiewe joernaal gebruik gemaak, aangesien die joernaal die navorser kan help om afstand van die proses te kry en om nuut te dink oor die ervarings wat opgedoen is tydens die navorsing. Metodes soos verslaggewing, outo-etnografie en ander etnografiese metodes kan ook gebruik word (McIntyre, 2006:6; Stewart, 2006:7-8). Rekordhouding is deurgaans van kardinale belang waar kreatiewe uitsette deel is van die navorsingsproses (Niedderer & Roforth-Stokes, 2007:13). Hoewel die konteks hier kunstenaars is wat hul eie skeppingsproses bestudeer, is die proses relevant in enige praktykgebaseerde navorsing waar ŉ proses en kreatiewe uitsette ter sprake is. In die studie was

verslaghouding ’n belangrike aspek van die kennis wat opgedoen is oor die gemeenskaps-ontwikkelingsprojekte wat bestudeer is.

Praktykgebaseerde navorsing, kwalitatiewe (veral konstruktivistiese) benaderings tot navorsing en kritiese teorie oorvleuel betekenisvol, partymaal tot so ’n mate dat die benaderings onskeibaar is, aldus Reason en Bradbury (2001:xxiv). Deelnemende benaderings tot navorsing lê ook dikwels baie na hieraan, aangesien die navorsingsparadigmas lede van gemeenskappe wat deur navorsing geraak word, oor die algemeen wil bemagtig om besluitneming te beïnvloed sodat die gemeenskap daardeur bevoordeel word. Die benaderings deel ’n mandaat vir sosiale geregtigheid en veroorsaak aanmerklike debatte onder tradisionele beskouers van objektiwiteit en subjektiwiteit (Reason & Bradbury, 2001:xxiv).

Daar is egter sleutelverskille in die benaderings ten opsigte van die verhouding tussen die navorser en die gemeenskap en tot watter mate deelname vanaf die gemeenskap ter sprake is. ’n Verdere verskil lê ook in die vlak van praktykgerigtheid van die verskillende benaderings**.**

Aangesien dié tipe benaderings dikwels teenstellend is met wat algemeen verwag word van navorsing en die benaderings tot nog toe nie op die voorgrond was nie, moet die impak van praktyk-gebaseerde navorsing nog volledig begryp en ondersoek word (Barrett & Bolt, 2007:3). In dié studie word die keuse gemaak vir ’n balans tussen teorie en praktyk, aangesien die standpunt gehandhaaf word dat beide ’n belangrike rol het om te speel in die ontwikkeling van nuwe kennis. In dié gedeelte word egter spesifiek op die een kant van die munt, naamlik praktyk, gefokus. Daar word nou gekyk na die verskeidenheid terme en definisies wat oor dié aspek van navorsing handel.

2.4.2. Terme en definisies

Verskeie terme het tussen die twee ekstreme pole – waar teorie aan die een kant en praktyk aan die ander kant van die spektrum staan – ontwikkel om die wisselende mate waarin praktyk in navorsing gebruik word aan te dui (Niedderer & Roworth-Stokes, 2007:5).

Praktykgebaseerde navorsing is ’n hibriede praktyk. Dit is hoofsaaklik gebaseer op kwalitatiewe navorsing, hoewel die grense van estetika en empiriese navorsing dikwels vervaag in ’n poging om die komplekse dinamika wat in dié tipe navorsing betrokke is, vas te vang en te reflekteer (Stewart, 2006:3).

> This is a process that metamorphoses experience into practice, where the practitioner researcher seeks to uncover, record, interpret and position, from an insider's perspective and experience, the processes they use within the context of professional contemporary practices in the field (Stewart, 2006:3).

Stewart (2006:1) sien praktykgebaseerde navorsing as ŉ mengsel van sake wat te make het met kuns, kultuur, navorsing en industrie, waar die ateljee ŉ eksperimentele arena vir kreatiewe interaksies en ŉ ruimte vir kritiese analise en hernuwing word, wat lei tot ŉ dieper begrip van kunstenaars se werksprosesse. Dit kan verder gedefinieer word as "critical reflective investigative praxis which could include practicing theory, practice into theory, practical theory, theory into practice, theorizing practice, theoretical practice" (Stewart, 2006:2).

Praktykgebaseerde navorsing bring myns insiens die navorser se betrokkenheid by en ervaring van die praktyk in verband met die teorie/ë van ŉ betrokke veld en plaas dit terselftertyd teen die agtergrond van sy/haar eie lewensverhaal. Die verhale wat uit die navorsing vloei, word beelde van die lewe, geplaas binne ŉ historiese, sosiale en kulturele konteks en gevorm deur prosesse soos outobiografie as ŉ vorm van selfportret (as ŉt ware ŉ spieëling van ervaring). Dit gaan met ander woorde oor die teoretisering van praktyk (Stewart, 2006:3).

Voorbeelde van die tipe terminologie wat gebruik word wanneer navorsing in kombinasie met praktyk gesien word, is die volgende: praktykgeleide navorsing, praktykgebaseerde navorsing, ateljeegebaseerde navorsing, praktykgesentreerde navorsing, kritiese ondersoek, ondersoekende praktyk, reflektiewe praktyk, navorsingsgeleide praktyk (Niedderer & Roworth-Stokes, 2007:6). Die terme kan in drie kategorieë verdeel word, naamlik terme wat te make het met *navorsing* (byvoorbeeld praktykgeleide navorsing), terme wat fokus op die *praktyk* (soos navorsingsgeleide praktyk) en derdens *kritiese ondersoek*, ŉ term wat dui op ondersoek per se en wat met beide navorsing en praktyk verband kan hou (Niedderer & Roworth-Stokes, 2007:6).

Die studie leen hom om by die tweede fokus in te pas. Die studie vereenselwig hom met die term *praktykgebaseerd*, aangesien die navorsing wat gedoen is op die praktyk gebou en gefundeer is. Die konteks van sodanige navorsing is verder, volgens Niedderer en Roworth-Stokes (2007:6) ŉ navorsingsproses waar die praktyk ŉ leidende rol in die ondersoekproses speel en die ondersoek gedoen word juis om te sien hoe die toestande in die praktyk verbeter kan word. Navorsings-uitkomste maak ŉ direkte bydrae of is direk relevant tot die verbetering van die praktyk en die praktyk onderlê die vorming van nuwe teoretiese insigte, kennis of begrip binne die domein.

2.4.3. Metodes

Praktykgebaseerde navorsingsmetodes, veral waar dit om gemeenskapsnavorsingsprojekte gaan, sluit in deelnemende aksie-navorsing, die analise van gevallestudies en die optekening van mondelinge geskiedenis (Stoecker, 2005:71; Denis, 2003:205-216). Die optekening van mondelinge geskiedenis is veral gewild in gemeenskapskunsprojekte wat verskillende generasies betrek. Sodanige projekte behels tipies onderhoude wat deur die jeug met ouer persone gevoer word as deel van ŉ projek om die geskiedenis van die gemeenskap te "herwin", of lede van tradisionele gemeenskappe wat onderhoude voer met sprekers van die inheemse taal om dit te bewaar (Stoecker, 2005:71; Denis, 2003:210). Die metode word nie hier verder bespreek nie, aangesien dit weer in hoofstuk 4 genoem word.

Daar word egter wel nou gekyk na deelnemende aksie-navorsing en die gevallestudie, aangesien dit binne die praktykgebaseerde metode van belang is.

a. Deelnemende aksie-navorsing ("Knowing through doing")

Die stygende belangstelling in aksie-navorsing word toegeskryf aan die teorieë van Kurt Levin, ŉ Duitse Gestalt-sielkundige wat klem gelê het op die belangrikheid daarvan om die konteks te verstaan, eerder as om net te konsentreer op ŉ enkele gebeurtenis in ŉ sosiale situasie (Willis *et al.*, 2007:264). Kennis en praktiese betrokkenheid by die opdoen van die kennis word vervleg in die benadering. Schön (1991:165) noem die volgende ten opsigte van weet en doen:

> . . . practice is a kind of research. . . [M]eans and ends are framed interdependently. And [their] inquiry is a transaction with the situation in which knowing and doing are inseperable.

Reason en Bradbury (2001:xxii) definieer aksie-navorsing as navorsing wat reageer op praktiese en dikwels dringende kwessies in die lewens van organisasies en gemeenskappe. Op grond van dié kwessies word daar in samewerkende verhoudings met mense, gemeenskappe of organisasies gegaan, waar nuwe ruimte geskep word vir dialoog en ontwikkeling. Dié tipe navorsing maak van verskillende tipes kennis (byvoorbeeld inheemse en implisiete kennis) gebruik, beide in die data wat ingesamel word, sowel as in die wyses waarop die kennis aangebied word. Afhangende van die teikengehoor, kan die kennis, byvoorbeeld, deur metodes so divers soos gemeenskapseie dramas of wetenskaplike artikels aangebied word. Dit is ook ŉ sterk waarde-gedrewe benadering en poog om kwessies van belang aan te spreek met betrekking tot die ontwikkeling van mense, hul gemeenskappe en die wyer ekologie. Die tipe navorsing is by uitstek ŉ lewende, vloeiende proses waarvan die uiteinde nie vooraf bepaal kan word nie, maar wat verander en ontwikkel soos wat dié wat betrokke is by die proses, se begrip van die kwessies wat aangespreek moet word, verdiep

(Reason & Bradbury, 2001:xxii). Die praktiese navorsing tydens die studie het tot ŉ mate van deelnemende aksie-navorsingsmetodes gebruik gemaak. Vergelyk die bespreking van die gevallestudies in hoofstukke 6 en 7.

Wanneer aksie-navorsing gebaseer word op die interprevistiese benadering, beskik dit oor die algemeen oor vyf eienskappe (Willis *et al*., 2007:268):

- Die plasing/konteks is natuurlik (die ondersoek word in ŉ werklike konteks gedoen).
- Die proses is deelnemend van aard: Die gemeenskap of ŉ ander organisasie is gelyke vennote in die proses en moet by een of meer fases betrokke wees, verkieslik by almal.
- In plaas daarvan om vir ŉ tegniese oplossing van probleme te soek, is die klem op ŉ minder vaste en meer kontekstuele begrip van die situasie; die interaksie met die gemeenskap is subjektief en nooit volledig nie; die oplossing is voortdurend in die proses om gevorm te word en dit word konstant deur die situasie beïnvloed.
- Die navorsing is samewerkend van aard. ŉ Voorbeeld hiervan is die samewerking met die FLAGH-projek tydens die gemeenskapseie woordkunsprojek in Rysmierbult, wat in die gevallestudie in hoofstuk 7 bespreek word. Vergelyk 7.3.4.
- Teorie en praktyk is in voortdurende interaksie.

Aksie-navorsing bestaan altyd uit navorsing, aksie en deelname van die betrokkenes, byvoorbeeld die gemeenskap of aandeelhouers (Greenwood & Levin, 1998:7). Dit is ook dikwels ŉ sikliese proses, wat insluit refleksie op die situasie, aksie om ŉ probleem op te los en refleksie om te besin of die aksie effektief was. ŉ Tipiese aksie-navorsingsprojek kan in vier dele verdeel word, naamlik refleksie, beplanning, aksie en waarneming. Dié vier vorm ŉ voortdurende spiraal (Willis *et al.*, 2007:231, 264).

Kritiek teen die metode sluit in dat navorsingsbevindings plaaslik is (daar kan nie veralgemeen word uit die plasing waarin die studie plaasgevind het na ander kontekste nie); die eksperimentele situasie is meestal nie goed-gekontroleerd nie; en persoonlike oorbetrokkenheid kan ŉ hindernis vorm vir navorsing, deurdat persoonlike vooroordele in die pad kan staan (Kock *et al.*, aangehaal deur Willis *et al.*, 2007:266). Vergelyk 2.5. vir ŉ in-diepte oorsig oor die kritiek wat teen verskillende praktykgebaseerde navorsingsbenaderings gelewer word.

Hoewel dié punte van kritiek sekerlik in sommige gevalle geldig is, het die benadering myns insiens die voordeel dat daar in-diepte insigte oor die proses verwerf word. Die betrokkenheid van die

navorser is uiteraard subjektief en kan as sodanig tot verryking en groter diepte in die studie lei. Navorsingsbevindings kan wel in sommige gevalle, soos in die studie, op groter skaal aangewend word. Dit hang van die konteks en bestek van die studie af.

Die gevallestudie is nog ŉ metode wat praktykgebaseerd is en wat in die studie by die insameling van data gebruik is.

b. Die gevallestudie

ŉ Gevallestudie is die ondersoek van ŉ spesifieke fenomeen, soos ŉ program, gebeurtenis, persoon, proses, instansie, of sosiale groep (Merriam, 1988:27). Eienskappe van die gevallestudie wat vir die studie van belang is, sluit in:

- **Spesifiek**: Daar word gefokus op ŉ spesifieke konteks, soos een persoon, ŉ gesin, kantoor, maatskappy, klas of woonstelgebou.
- **Natuurlik**: Gevallestudies gaan oor werklike mense en omstandighede en baie van die data word in werklike omgewings ingesamel.
- **Ryk beskrywende data:** Bronne vir gevallestudie-data sluit in deelnemer- en nie-deelnemerwaarneming, onderhoude, historiese en narratiewe bronne, geskrewe bronne soos joernale en ŉ verskeidenheid van kwantitatiewe databronne.
- **Induktief:** Gevallestudies steun meestal op induktiewe redenasie. Veralgemenings, konsepte of hipoteses kom na vore uit die ondersoek van data – data wat gegrond is in die konteks self. Soms mag daar ŉ werkshipotese wees met die aanvang van die gevallestudie, maar dié verwagtings is onderworpe aan verandering soos wat die studie vorder (Merriam, 1988:7).
- **Heuristies:** Gevallestudies belig die leser se begrip van die fenomeen wat bestudeer word. Dit kan lei tot die skep van nuwe betekenis en kan die leser se ervaring verbreed of dit wat hy weet, bevestig (Merriam, 1988:19).

Daar is heelwat kritiek teen die metode. Die postpositivistiese siening van Campbell en Stanley (1963:6) kom byvoorbeeld duidelik na vore wanneer hulle stel dat die gebrek aan kontrole in gevallestudies die wetenskaplike waarde daarvan grootliks aantas. Dié aanname kan moontlik aanvaar word, indien die positivistiese siening dat wetenskaplike metodes die enigste geldige bron van kennis is, ook aanvaar word. Campbell en Stanley (1963:4-6) is van mening dat ŉ studie oor "harde feite" behoort te beskik ten einde geloofwaardig te wees, nie bloot oor herinneringe en informele waarnemings nie. In 2.5. word verder gefokus op die dilemmas verbonde aan praktykgebaseerde navorsing.

Terwyl postpositiviste min belangstel in gevallestudies, behalwe as bronne van idees wat na "ware" navorsing lei, is dit egter 'n metode wat dikwels deur beide kritiese en interprevistiese navorsers aangewend word. Vir hulle is daar verskeie voordele verbonde aan die gevallestudie (Willis *et al.*, 2007:240):

- Dit stel die navorser in staat om ryk gedetailleerde data te versamel oor 'n werklike situasie.
- Dit is holisties en ondersteun die idee dat kennis oor menslike gedrag die beste begryp kan word as geleefde ervarings in 'n sosiale konteks.
- Anders as eksperimentele navorsing, kan dit gedoen word sonder 'n voorafbepaalde hipotese en doelstellings.

Dit is enkele van die redes waarom die gevallestudie geskik is as navorsingsmetode vir dié studie. Interpreviste soek nie universele wette in hulle gevallestudies nie. Hulle vorm eerder 'n vol, ryk begrip van die konteks wat hulle bestudeer.

2.4.4. 'n Aantal belangrike aspekte van praktykgebaseerde navorsing

a. Eksperimentele leerproses en kennis

Innovasie en nuutskepping kom vanaf metodes wat nie altyd voorafbepaal kan word nie en die uitkomstes van navorsing in die kunste is noodwendig onvoorspelbaar. Vanweë die kompekse eksperimentele aard van die prosesse waarbinne die skeppingsproses in die kunste plaasvind, is dit ook nie altyd moontlik om die uitkomste van so 'n proses te kwantifiseer nie (Barrett, 2007:3). In die veld van die gemeenskapseie woordkuns, waar min navorsing en teorie beskikbaar is om hipoteses teen te verifieer, is die ontwikkeling van nuwe kennis noodwendig eksperimenteel van aard. Praktykgebaseerde navorsing as sodanig het 'n sterk eksperimentele element.

b. Geplaaste kennis: die rol van die subjektiewe en persoonlike

Die verkryging van kennis behels probleme uit die ware lewe en uitdagings wat op 'n praktiese wyse opgelos moet word. Dit is, soos in 2.2. genoem, een van die waardes van dié studie. Die eksperimentele benadering begin by die eie geleefde ervaring en die individu se reaksie daarop. Die leerproses vind plaas deur aksie en intensionele, eksplisiete refleksie op die aksie (Barrett, 2007:5). Dié benadering erken dat die navorser nie kennis van die situasies waarin dit gebruik word, kan skei nie. Daar is 'n eenheid tussen die probleem, die konteks en die oplossing.

In die hoofstuk is daar deurgaans 'n groeiende bewussyn dat navorsing nie beperk kan word tot data wat kwantitatief meetbaar is nie. So 'n beperking sou beteken dat baie alternatiewe wyses van

ondersoek uitgesluit word. Aangesien die kunste (waaronder ook gemeenskapseie woordkuns) dikwels gerig word deur die emosionele, persoonlike en subjektiewe, berus navorsing in die kunste nie net op eksplisiete kennis nie, maar dikwels ook op implisiete kennis (Barrett, 2007:4).

Implisiete kennis ("tacit knowledge") kan as kennis wat gekonstrueer word deur ervaring gedefinieer word (Willis *et al.*, 2007:301). Dis nie openlike kennis nie. Dié tipe kennis mag belangrik wees, maar dit kan nie gevind word in ŉ gids of in enige formele bron van kennis nie. Dit word in konteks aangeleer en kan die manier rig waarop dinge gedoen word, selfs as die navorser heeltemal onbewus is van die kennis waaroor hy/sy beskik. Die eie ervaring en implisiete kennis van die navorser het in die studie ŉ baie belangrike agtergrondsrol gespeel.

Die belangrikheid van implisiete kennis kan nie onderskat word nie. Volgens Polyani (1964:138) is sodanige kennis altyd geïmpliseer in menslike aktiwiteit en die leerproses. Dit verwys na verpersoonlikte kennis of vaardigheid wat in die praktyk ontwikkel en toegepas word en wat intuïtief gebruik word (vergelyk ook Niedderer & Roforth-Stokes, 2007:12).

Bourdieu (1993:158) kyk verder na die verhoudingsaspek van kennis en die wyse waarop verskillende navorsingsparadigmas onderliggende aannames maak oor die aard van kennis. Soos genoem, beklemtoon positivistiese of empiriese benaderings universele wette, terwyl die hermeneutiek individuele begrip, subjektiewe interpretasie en ŉ verskeidenheid sienings erken. Beide benaderings en kategorieë van kennis het hul plek en kan saam bestaan. Binne die skema moet die navorser dan kennis formuleer wat stewig genoeg is om objektief en veralgemeenbaar te wees, maar wat terselftertyd as individuele kennis en aksie kan dien (Grenfell & James, 1998:10).

Die basiese uitgangspunt van die praktykgebaseerde benadering is dat kennis verkry word deur aksie en refleksie (Barrett, 2007:5).'n Algemene kenmerk van praktykgebaseerde navorsing is dat die persoonlike belangstelling en ervaring van die navorser, eerder as objektiewe afstand, die navorsingsproses motiveer (Barrett, 2007:5). Dit was ook die geval by die studie.

ŉ Subjektiewer benadering tot navorsing bied die moontlikheid om sosiale en ander realiteite te reflekteer, wat óf gemarginaliseerd is óf moontlik nog nie erken word as gevestigde sosiale praktyke en diskoerse nie (Barrett, 2007:4). Die studie kan waarskynlik as so ŉ geval gesien word, waar die gevallestudies sekere sosiale en ander realiteite reflekteer, maar ook waar ŉ deel van die

woordkunsrealiteit in Suid-Afrika onder die soeklig kom op ’n manier wat nog nie vroeër presies so ondersoek is nie.

c. Die oorsteek van grense en die kwessie van vermenging (hibriditeit)

Die navorsing word ’n proses waarin verskeie grense oorgesteek en konvensies uitgedaag word. Die proses word onderlê deur struktuur sowel as improvisasie, orde maar ook kreatiwiteit, ervaring en intuïsie (Stewart, 2006:5). Die benadering word gekenmerk deur die veelfasettigheid daarvan, die diverse benaderings wat vermeng kan word om uiteindelik ’n geheelbeeld van die saak wat ondersoek word, te bied. Davis (aangehaal deur Stewart, 2006:5) stel dat die grense wat verbreek word, dié insluit tussen ervaring en voorstelling, tussen die verlede en die hede en tussen die individu en die mensdom. Die benadering pas daarom goed binne die hermeneutiek, waar daar voortdurend in sikliese patrone beweeg word en waar die oorsteek van grense dien om die navorsingsondersoek te verryk.

Daar word dikwels in praktykgebaseerde benaderings melding gemaak van *bricolage*, omdat dit as proses ’n vermenging van artistieke resonansie, literêre beginsels en wetenskaplike stiptheid is (Stewart, 2006:5; vergelyk ook Denzin & Lincoln, 2003:6). Die gebruik van die *bricolage*-benadering plaas die navorser in die ruimte tussen teorie en praktyk, tyd en plek, persoonlike praktyk en die praktyk van ander, waar die geskiedenis van die spesifieke dissipline en die veranderende kulturele kontekste ondersoek word (Stewart, 2006:6).

> Bricolage enables the collaging of experience, involving issues of knowledge and understanding, technology, concept, precept, skill, and cultural and discipline experience. In the process, the bricoleur appropriates aspects of research methodologies that best suit the task at hand, travelling between various research disciplines in an attempt to build the most appropriate bridge between aestetics and experience, through processes of production, documentation and interpretation. The bricoleur is seeking to explore, reveal, inform, and, perhaps, inspire by illuminating aspects of insider praxis within their field (Stewart, 2006:6).

Die proses lei ook daartoe dat daar dikwels nie slegs by een navorsingsdissipline gebly word tydens ’n ondersoek nie. Dit word vervolgens kortliks bespreek.

d. Interdissiplinariteit

Dit is belangrik vir enige navorser om ’n sin te hê van homself as deel van ’n groter gemeenskap van navorsers binne sy veld. Die navorser kan, as deel van die ondersoekproses, in diepte kyk na wat ander in dieselfde veld doen (Stewart, 2006:6). Dit is egter ook belangrik om wyer te kyk. Die subjektiewe en persoonlik geplaaste aspek van navorsing in die kunste – die kapasiteit daarvan om

sosiale verhoudinge te herskep (Carter, 2004:10) – lei tot navorsing wat uiteindelik interdissiplinêr van aard is, soos ook in die geval van die studie.

Die interaksie van idees vanuit ongelyksoortige areas van kennis skep toestande waaruit nuwe analogieë, metafore en modelle na vore kom, waardeur navorsing beter begryp kan word. Die verwagting is dat dit ook in die studie en die model wat hieruit geskep word, die geval sal wees. Dit is dié eienskap wat kan dien om nie net kennis van die spesifieke veld in die kunste te verbreed nie, maar ook van ander domeine en dissiplines (Barrett, 2007:7). Die navorsing put uit bestaande tradisies en wetenskaplike idees, pas hulle by nuwe navorsingsvraagstukke aan en bereik nuwe doelstellings (Stewart, 2006:7).

e. Die blik van die navorser

Dit is nie voldoende vir die navorser om bloot voorbeelde in die navorsingsituasie bymekaar te maak en te beskryf wat hy/sy sien nie. Dit is ook belangrik dat hy/sy seker maak hy/sy kyk op ŉ sekere manier. In die navorsingsproses moet betekenis intensioneel geskep word deur ŉ proses van streng beplanning, dokumentering, interpretasie, analisering en narrativering. Die navorser kan die keuse maak om die ondersoekproses op so ŉ manier aan te pak dat daar nuwe insigte gegenereer word (as ŉt ware ŉ "re-search" proses). Dit kan gedoen word deur nuut en anders na die ondersoek te kyk, met ŉ ingewyde se blik, in ŉ poging om nuwe kennis te skep of die wêreld op nuwe maniere te beskou (Holliday, 2002:93; Stewart, 2006:5; McIntyre, 2006:4).

Die kwessie van die navorser se blik hou verband met die poging om op ŉ neutrale manier te beskryf. Dit het ook te doen met die aanneem van die rol van die navorser as vreemdeling of buitestander en, soos genoem, om die bekende op ŉ nuwe manier te sien (Holliday, 2002:93). In die studie wou ek dus ook seker maak dat ek van naby én ver kyk, dat ek as deelnemende waarnemer soms ook afstand verkry om gegronde afleidings uit die gevallestudies te maak.

f. Refleksie

Martin Heidegger se idee van praksikale kennis ("praxical knowledge") suggereer dat idees en teorie die resultaat is van praktyk eerder as andersom (Barrett, 2007:6). Binne dié praktykgerigte benaderings is daar ŉ self-refleksiewe ondersoek van die navorser se eie aktiwiteit deur ŉ proses van deelname aan die aktiwiteit (McIntyre, 2006:4). Binne die sogenaamde subjektiewe dimensie van navorsing plaas refleksiwiteit die fokus op die geldigheid van data en uitkomste (Bourdieu, 1993:49).

Refleksie tydens navorsing en veral binne praktykgebaseerde navorsing, lei tot voortdurende aanpassings tydens die proses. Dié eienskap behoort as positief gesien te word.

Schön (1991) tref onderskeid tussen die refleksie wat plaasvind *oor* sekere aksies en die refleksie wat plaasvind *binne* sekere aksies (*reflection on action* of *reflection in action*). Beide die reflektiewe prosesse is van belang in navorsing. Volgens Schön (1991:275) dink navorsers dikwels oor hulle aksies na terwyl hulle daarmee besig is (refleksie-in-aksie). Wanneer navorsers tydens aksie reflekteer, beskryf hulle hul eie intuïtiewe begrip van sake. Dit is wel waar dat daar altyd ŉ gaping is tussen sulke beskrywings en die realiteit waarna dit verwys (Schön, 1991:276).

Onvolledige beskrywings is egter geen belemmering vir refleksie nie. Inteendeel, enige volledige beskrywing van intuïtiewe kennis sal tot ŉ oormaat inligting lei. Refleksie-in-aksie is nie afhanklik van ŉ beskrywing van intuïtiewe kennis wat volledig of getrou aan interne voorstelling is nie (Schön, 1991:227). Refleksie meng egter wel in met aksie. Een van die hoofredes hiervoor, word deur Schön (1991:227) verwoord as: "There is no time to reflect when we are on the firing line; if we stop to think, we may be dead".

Refleksie is deel van die navorsingsproses en vorm veral deel van deelnemende waarneming en aksie-navorsing. Dit is ŉ belangrike element in die proses, omdat dit die navorser geleentheid gee om dit waarmee hy/sy besig is, te internaliseer en moontlik aanpassings in die proses te maak waar nodig.

Die vraag is nie soseer óf die navorser moet reflekteer nie, maar eerder watter tipe refleksie hom/haar sal help om los te kom (uit die eindelose kringloop van refleksie-in-aksie). Daarom is dit goed om die twee aksies, *doen* teenoor *dink*, te sien as komplimenterend en aanvullend tot mekaar.

> Doing extends thinking in the tests, moves and probes of experimental action, and reflection feeds on doing and its results. Each feed the other, and each sets boundaries for the other. It is the surprising result of action that triggers reflection, and it is the production of a satisfactory move that brings reflection temporarily to a close (Schön, 1991:280).

Dit is sekerlik waar dat die navorser se voortdurende gesprek met sy/haar situasie mag lei tot hernude refleksie. Tydens die ondersoek (veral waar gemeenskapsprojekte ter sprake is) behoort ŉ navorser egter nie so vasgevang te raak in eindelose refleksie dat die dinamika van die navorsing daaronder lei nie. ŉ Kontinue ondersoekproses behels ŉ voortdurende vervlegting van dink en doen.

Die belangrikheid van die refleksie-proses word deur Willis *et al.* (2007:204) onderskryf. Hulle stel dat deur te reflekteer oor wat die navorser gedoen het en besig is om te doen, hy/sy na herformulerings van die probleem sowel as na nuwe eksperimentering gelei word. Nuwe benaderings word uitgetoets, soms verwerp en soms aanvaar of weer hersien.

In kwalitatiewe navorsing kan refleksie op verskillende maniere plaasvind, maar die kern daarvan is oop en gereelde aandag aan die konteks wat aan die navorser die geleentheid gee om te organiseer, te verander en persepsies, oortuigings en praktyke te herformuleer (Willis *et al.*, 2007:204). Refleksie kan ongestruktureerd en uit-die-vuis wees, maar dit is dikwels meer gestruktureerd. Dit kan, byvoorbeeld, die hou van ŉ dagboek insluit en die deel van die dagboekinhoud met ŉ ondersteunings- of belangegroep. Die dagboek het ŉ ander funksie as die data wat ingesamel word. Watter vorm refleksie ookal aanneem, dit behels ŉ poging om nie suiwer op data te steun nie en die gebruik van eie denke te verhoog. Refleksie het ŉ baie belangrike rol in die studie gespeel, soos ook waarneming, wat vervolgens bespreek word.

g. Waarneming

Verskeie van die metodes wat onder die algemene term *waarneming* val, vorm die kern van kwalitatiewe navorsing. Waarnemende navorsing plaas die navorser in die konteks van belang; vereis van hom om data in te samel of saam met ander deel te hê aan die insamel van data; en betrek die navorser in die analisering en interpretasie van die data (Willis *et al.*, 2007:233).

Verskillende tipes waarneming word vandag in navorsing aangewend, maar die benadering het in die antropologie as ŉ metode genoem *etnografie* ontstaan. In kern behels dit die maak van waarnemings (veldnota's) in ŉ werklike of natuurlike konteks. In ŉ breë sin is etnografie ŉ sambreelterm vir veldwerk, onderhoudvoering en ander wyses van data-insameling in outentieke omgewings ("real world environments"). Die benadering het aanvanklik ontstaan as ŉ manier om ander kulture te bestudeer, maar dit word tans baie breër aangewend (Willis *et al.*, 2007:235).

Fenomenologiese navorsing het ook baie in gemeen met etnografie, maar beklemtoon die kommunikasie van die deelnemers se ervarings selfs nog meer. ŉ Reisjoernaal kan byvoorbeeld uit ŉ fenomenologiese perspektief geskryf wees. Daar is verskeie onderwerp-spesifieke vorme van etnografie (Willis *et al.*, 2007:237).

Detail in waarneming dra by tot die geloofwaardigheid van die algehele argument en illustreer ook ŉ aspek van die sosiale realiteit wat net deur dié tipe beskrywende data (waarnemingsnota's) ontbloot kan word (Holliday, 2002:74).

Deelnemende waarneming behels dat ŉ balans gevind word tussen die algehele afstand van die navorser wat net waarneem en nota's maak en die ander ekstreem van algehele betrokkenheid by die navorsingsprojek. Deelnemende waarneming vra dat die navorser tot ŉ sekere mate deel word van die navorsing, byvoorbeeld die gemeenskapsprojek wat ondersoek word (Willis *et al.*, 2007:206).

Die hoofkenmerk van deelnemende waarneming is interaksie tussen die navorser en die deelnemers (byvoorbeeld ŉ sekere gemeenskap). Die gemeenskap neem tot ŉ wisselende mate deel aan die studie, maar die navorser het deurlopend interaksie met hulle. In deelnemende waarneming kom die navorser tot sekere gevolgtrekkings wat met die deelnemers gekontroleer word (Savenye & Robinson, 1996:1177).

Deelnemende waarneming het volgens Spradley (aangehaal deur McIntyre, 2006:4) twee doelwitte, naamlik om deel te neem aan aktiwiteite wat van toepassing is op die situasie en om die aktiwiteite, mense en fisiese aspekte van die situasie waar te neem.

Deelnemende waarneming is ŉ metode wat ŉ baie belangrike deel van die praktiese navorsing in die studie uitgemaak het. Baie van die uiteindelike gevolgtrekkings is deur middel van deelnemende waarneming gevorm en dit het ŉ belangrike rol in die ontwerp van die model gespeel. Daarom word daar nou kortliks gefokus op hoe dié aspek in die studie gebruik is. Ek was as deelnemende waarnemer betrokke by gemeenskapseie woordkuns voordat daar met die studie self begin is. Die waarneming van die afgelope tien jaar het deel uitgemaak van die insigte wat verwerf is.

Sedert 2000 was ek betrokke by die jeugontwikkelingsorganisasie *Karos & Kambro*. As streeksprojekleier van die projek (waaroor meer agtergrond in hoofstuk 8 gegee word), het ek geleentheid gekry om op grondvlak met die adolessente van Promosa, Potchefstroom, kennis te maak. Oor ŉ tydperk van vier jaar het ek ŉ vertrouensverhouding met vyf-en-twintig adolessente gebou, wat dit vir my moontlik gemaak het om hulle kollektiewe identiteit en ruimte deeglik te bestudeer.

In die tydperk 2004/2005 was ek as deelnemende waarnemer by verskillende projekte betrokke:

- Ek was as navorsingsassistent en fasiliteerder by die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek in Promosa betrokke (geloods deur die Vakgroep Skryfkuns, Noordwes-Universiteit). Die projek wou lees, skryf en boekmaak in die gemeenskap bevorder.
- Ek het ŉ Meestersgraad in Afrikaans en Nederlands (Gemeenskapseie Skryfkuns) verwerf. Die oorkoepelende doelstelling van die studie was om *self* ŉ teks te skep, waarvan die teikengroep die adolessente gemeenskap van Promosa, Potchefstroom was. Hiermee saam wou die studie die skep van tekste deur die gemeenskap self bevorder, sodat *gemeenskapseie* tekste tot stand sal kom. Behalwe *skryf*, was dit ook die oogmerk van die studie om *lees* onder die adolessente in Promosa te bevorder, deur die daarstel van tekste waarmee hulle sal identifiseer en wat hulle sal lees. ŉ Leesondersoek is ook in die gemeenskap van stapel gestuur. Van die tekste wat in die *Ons eie stories*-projek deur adolessente gegenereer is, is in my studie gebruik.
- Ek was redigeerder van ŉ bundel verhale, *Koebaai Gister*, deur ŉ skrywer van Promosa, Simon Africa. Die projek is gedoen in samewerking met die ATKV-Skryfskool. Die bundel bevat staaltjies oor die lewens van Promosa se inwoners in die jare voor die Groepsgebiedewet hulle gedwing het om na die huidige woongebied te verskuif. Die ouer inwoners onthou nog ŉ tyd toe hulle in Willem Klopperville, destyds ŉ suidelike woonbuurt van Potchefstroom, gewoon het.
- Uit laasgenoemde bundel en die *Ons eie stories*-projek het ŉ volgende projek gevloei wat in samewerking met die *Karos & Kambro*-groep van Promosa gedoen is. Dit het soos volg ontstaan: Die *Koebaai Gister*-bundel, sowel as die *Ons eie stories*-projek het verskeie nostalgiese verhale oor die jong dae van die ouer inwoners van Promosa opgelewer. Die inwoners het, soos genoem, vroeër in Willem Klopperville, ŉ woonbuurt ten suide van Potchefstroom, gewoon en is in 1969 op grond van die Groepsgebiedewet na die huidige Promosa verskuif. Ek het toe met dié verhale as inspirasie ŉ dramateks genaamd *Butterfly Krismis* geskryf. Die teks is deur die *Karos & Kambro*-groep op Jeugdag 2005 in die ou Rooms Katolieke Kerksaal in die voormalige Willem Klopperville (wat vandag ŉ woonbuurt in Potchefstroom is), opgevoer. Van die voormalige inwoners van Willem Klopperville is na die opvoering genooi en daar was ook ŉ mondelinge storievertelgeleentheid ter herdenking van die "ou dae".

In 2005/2006 was ek projekleier van die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap-projek* in Rysmierbult, Noordwes wat dieselfde oogmerke as die projek in Promosa gehad het. Die

Rysmierbult-projek het heelwat van die Promosa-projek verskil en as deelnemende waarnemer kon ek baie leer oor die dinamika van die gemeenskap, asook oor die gemeenskap se identiteit en ruimte en die rol wat oraliteit in die gemeenskap se verhouding met die woordkuns speel.

Vanaf 2005-2010 het ek ook geleentheid gehad om deur my betrokkenheid by *Karos & Kambro* verskeie gemeenskapsdramas, soortgelyk aan *Butterfly Krismis* te skryf. Die oogmerk van die dramas was oorwegend jeugontwikkeling. In die tydperk het ek ook ŉ verskeidenheid skryf- en boekmaakwerkswinkels in sekere gemeenskappe in Suid-Afrika aangebied. Ek het verdere ervaring opgedoen in kleingroepfasilitering deur my betrokkenheid by die Herfs- en Lenteskole van die ATKV-Skryfskool, waar ek sedert 2004 as groepsfasiliteerder betrokke was. In 2009 het ek betrokke geraak by die optekening van individue se verhale in sekere Afrikalande – persone vanoor die geletterdheidspektrum, en dit het ook aan my as deelnemende waarnemer baie stof oor identiteit en oraliteit gegee.

Bogenoemde kort oorsig was bedoel om ŉ aanduiding te gee van die belangrike rol wat deelnemende waarneming in die studie gespeel het, selfs voor die aanvang van die studie. In hoofstuk 6 en 7 word pertinent gefokus op die rol van deelnemende waarneming tydens die uitvoering van die studie.

h. <u>Die sigbaarheid en "eie stem" van die navorser</u>

Wanneer die persoon agter die navorsing sigbaar is en die metodologiese keuses wat gemaak word verantwoord word, kan ander navorsers sien hoe die individu se doelwitte, persoonlike teorieë, ervarings, sterktes, onsekerhede en toewyding ŉ rol speel in die spesifieke keuses wat hy/sy maak (Stewart, 2006:7). Dit is belangrik vir navorsers om hulle praksis met mekaar te deel.

Daar is teenstrydigheid in kwalitatiewe navorsing oor die wyse waarop die navorser hom-/haarself in sy/haar eie stem kan uitdruk (Holliday, 2002:124). Holliday is van mening dat die beeld van onpersoonlike beskrywing wat dikwels in die wetenskap gevind word, nie die enigste moontlikheid is nie. Hy glo daar is ŉ plek vir kragtige, persoonlike outeurskap. Perspektief en stem is geïntegreer en volgens Miller *et al.* (aangehaal deur Holliday, 2002:129), vereis progressiewe kwalitatiewe navorsing ŉ bevryding van die navorser se eie stem. Myns insiens behoort die eie persoonlike stem van die navorser duidelik met die navorsing geïntegreer te wees, sonder vrees dat die navorsings-resultate subjektief sal wees.

Vervolgens word aspekte van praktykgebaseerde navorsing wat as problematies gesien kan word, bespreek.

2.5. DILEMMAS TEN OPSIGTE VAN PRAKTYKGEBASEERDE NAVORSING

Soos by elke ander navorsingsbenadering, word daar by die praktykgebaseerde navorsings-benadering ook bepaalde beperkings gevind. Enkele van die beperkings sluit in: die onder- of oorbeklemtoning van sekere aspekte in selfrefleksie; die uitdaging om rekord te hou van aktiwiteite wat gelyklopend plaasvind; die uitdaging vir die navorser om tydens die proses te onderskei wat relevant is om op rekord gehou te word en ook watter eksperimentele prosesse relevant is om verder te voer; en die invloed van die navorser se eie kognitiewe netwerk op sy vorming van sekere patrone (Zuzanek, 2004). Die proses van introspeksie en refleksie bly oor die algemeen kontroversieel omdat dit as subjektief beskou kan word. Die feit dat mense se geheues hulle tydens die prosesse soms in die steek laat, lei ook daartoe dat die geldigheid en betroubaarheid van die metodes dikwels in twyfel getrek word (McIntyre, 2006:8).

Die teenargument is egter dat daar op mense se geheues staatgemaak word vir enige vorm van onderhoud en vraelys waar data deur middel van vrae verkry word. Daar is in elk geval in geen navorsingsmetode honderd persent sekerheid en selfs suiwer waarheid te vind nie (McIntyre, 2006:9). Praktiese kennis is ’n waardevolle bron van inligting wat ’n bydrae tot die wetenskap in alle domeine kan lewer. Ervaring en kennis word immers gedeeltelik vanuit die navorser se eie subjektiewe posisie gekontrueer en dié ervaring bied waardevolle insigte wat nie op ander wyses verkry kan word nie. Toepassing in die spesifieke domein, sowel as eweknie-evaluering bly egter van groot belang (McIntyre, 2006:9).

Aksie-navorsing, praktykgebaseerde navorsing en kwalitatiewe navorsing oor die algemeen, is ook tot onlangs as onwetenskaplik gesien (Greenwood & Levin, 1998:54). Hoewel konvensionele sosiaalwetenskaplike navorsers soms erken dat aksie-navorsing bruikbaar kan wees, meen hulle oor die algemeen dat aksie-navorsingsbevindings verhalend is, gebaseer op die vertel van stories eerder as op wetenskap (Greenwood & Levin, 1998:54). Daar word vervolgens aandag gegee aan die kwessies waarop die grootste kritiek uit wetenskaplike oorde gegrond word. Vergelyk ook hoofstuk 9 waar dit om die etiese aspekte gaan.

2.5.1. Tyd, eienaarskap en verwysingsraamwerk

ŉ Werkswinkel by die Institute for Development Studies by die Universiteit van Sussex, Brighton (Engeland) in 1996 noem verskillende dilemmas ten opsigte van tyd, eienaarskap en verwysingsraamwerk wat in dié tipe navorsing teëgekom word (Schönhuth, 2002:143):

- Hoe moet die belange van die navorser en die plaaslike gemeenskap versoen word? (Selfs as die gemeenskap en die navorser oor ŉ gemeenskaplike belang saamstem, sal hulle agendas verskil. Die gemeenskap sal na plaaslike aksie en ontwikkeling streef, terwyl die navorser se agenda waarskynlik met ŉ akademiese uitkoms te doen sal hê.)
- Hoe kan tydsraamwerke by mekaar aanpas? (Die pas waarteen gemeenskapslede en die navorser die projek wil laat ontvou, mag dalk heelwat van mekaar verskil. Die gemeenskap het dalk ŉ leeftyd-perspektief, terwyl die navorser tydsbeperkings het vanweë befondsing of verslaggewing van navorsingsresultate.)
- Aan wie behoort die navorsingsresultate en wie behoort toegelaat te word om dit te kommunikeer?

Kwessies soos intellektuele eienaarskap bring ook die vraagstuk van verskillende belange na vore. Dit word vervolgens aangeraak.

2.5.2. Verskillende belange

Dit kan problematies wees om die regte persone in ŉ gemeenskap te identifiseer om die belange van die gemeenskap in ŉ projek te verteenwoordig. Indien die regte persone nie van die begin van die projek af deel van die span is nie, kan dit veroorsaak dat navorsingsuitsette deur subjektiewe belange bepaal word. Plaaslike navorsingsvennote het dikwels hul eie navorsings- en ander belange. Die vennote kan bestaan uit lede van die gemeenskap, of uit ander organisasies (wat byvoorbeeld mede-projekleiers is). Dit is ook moontlik dat hulle hul eie (dikwels versteekte) agendas kan hê, wat grootliks kan verskil van dié van wetenskaplike navorsers (Schönhuth, 2002:146).

2.5.3. Verwagtinge

Om in deelnemende navorsing betrokke te wees, veronderstel bemoeienis met ŉ gemeenskap waar verandering *gemeenskapslede* se lewens gaan raak en nie noodwendig dié van die navorser nie (Schönhuth, 2002:147). Dit het ook te make met die verskillende tydsraamwerke van die deelnemers aan die proses. Tydsbeperkings aan die kant van die navorser met betrekking tot befondsing of die verslaggewing oor resultate bots met die leeftydsperspektief van die plaaslike gemeenskap. Dit het ŉ impak op die pas waarteen die onderskeie partye sou wou hê die projek moet ontvou, hoe hulle

besluit op die eksplisiete of implisiete navorsingstrategieë en hoe hulle besluit om hul hulpbronne en energie te verdeel.

2.5.4. Geldigheid en betroubaarheid van data

Hoe word geldigheid en betroubaarheid in navorsing gedefinieer? Daar word onderskei tussen interne en eksterne geldigheid, waar interne geldigheid verwys na die basiese minimum waarsonder enige eksperiment oninterpreteerbaar is: Het die eksperiment ŉ verskil gemaak in die spesifieke eksperimentele situasie? Die vraag kan ook gestel word of die studie dupliseerbaar is. As ŉ ander navorser dieselfde eksperiment uitvoer, sal hulle dieselfde resultate kry? Eksterne geldigheid vra die vraag van algemene toepaslikheid: Op watter groepe, plasings, omstandigheids- en metings-veranderlikes kan dié effek toegepas word? (Campbell & Stanley, 1963:5).

Die konsepte *geldigheid* en *betroubaarheid* is op die aanname gebaseer dat die navorser op soek is na universele beginsels – of wette – en daarom navorsing wil doen wat algemeen toepaslik en dupliseerbaar is. Interpretatiewe navorsing aanvaar egter nie dié beginsels as die basisdoelwitte van navorsing nie. Interprevisme gaan van die standpunt uit dat realiteite sosiaal gekonstrueer is. Dupliseerbaarheid is ŉ vereiste en algemeen-toepaslikheid is wel ŉ doel, maar nie noodwendig nie, as daar ander redes is vir die navorsing wat gedoen word (Willis *et al.*, 2007:218).

In die geval van die studie, waar ŉ model ter bevordering van die woordkuns ontwikkel word met die verwagting dat dit wel in verskillende kontekste gebruik kan word en dat dit algemeen-toepaslik is, word daar na verskillende kontekste en situasies gekyk om geldigheid en betroubaarheid sover moontlik te verseker. Aangesien die studie homself ook tot ŉ mate met die letterkunde vereenselwig, geld daar waarskynlik ook ander beginsels in die beoordeling van geldigheid en betroubaarheid.

Waar nuwe letterkunde byvoorbeeld tot stand kom, is resultate natuurlik nie altyd meetbaar nie en kan daar eers met verloop van tyd gesien word of die letterkunde geslaag het in die doel waarvoor dit geskep is. Willis *et al.* (2007:165) meen dat die term geldigheid in essensie met die term *geloofwaardigheid* vervang kan word. Kan die resultate wat gerapporteer word, geglo word? Volgens hulle kan betroubaarheid aan *stabiliteit* gelykgestel word. Is die resultate betroubaar, of mag die tellings, resultate of ander data anders lyk die volgende keer wat dieselfde studie gedoen word? Eisner (1997:58) noem drie kriteria vir die evaluering van kwalitatiewe navorsing, naamlik samehang, konsensus en bruikbaarheid en stel dat die kriteria in wese vervangings is vir die postpositivistiese konsepte van geldigheid en betroubaarheid. Waar dit die letterkunde aangaan, gaan

dit dikwels oor beginsels van meer subjektiewe interpretasie en kan die konsepte nie altyd so strak toegepas word nie.

Reason en Bradbury (2001:xxiii) wil bydra tot die ontwikkeling van nuwe denke oor geldigheid en kwaliteit in navorsing, deur daarop te wys dat goeie kennis berus op samewerkende verhoudings; op ŉ wye verskeidenheid wyses van kennisversameling; op ŉ begrip van waarde en doel; sowel as op meer tradisionele vorme van intellektuele en empiriese stiptheid. ŉ Herhalende siklus van refleksie en aksie kan ook bydra tot die geldigheid van navorsing (Heron & Reason, 2001:146). Daar kan verder tussen "geverifieerde maar waardelose" kennis en "ongeverifieerde maar bruikbare" kennis onderskei word – laasgenoemde geniet hoër prioriteit in gevalle waar begrip van die totale kompleksiteit van die navorsingsituasie tekortskiet (Holliday, 2002:89). Die waarde wat bruikbaarheid en toepaslikheid in die navorsings- en ook gemeenskapskonteks het, kom nogmaals na vore.

2.5.5. Die wetenskaplike as "kenner" teenoor die inheemse kennis van die gemeenskap

Dit is ŉ veeleisende uitdaging om ekspert kennis, wetenskaplike kennis en plaaslike/inheemse kennis in deelnemende prosesse te balanseer (Schönhuth, 2002:150). Dit geld ook enige praktykgebaseerde navorsingsprosesse. Schönhuth noem die voorbeeld van ŉ navorsingsprojek in Tanzanië. Die streeks- en administratiewe kantore is van die begin af in die proses geïntegreer. Die projek het inligtingswerkswinkels gehou en die besluitnemers na blootstellingsdae in die veld genooi. Hoewel sommiges die lewe in die klein statte vreemd gevind het, was ander beïndruk deur die plaaslike gemeenskap se vermoëns en kennis wat deur die deelnemende proses aan die lig gekom het. Die rykdom van plaaslike kennis wat op dié wyse aan buitestanders gedemonstreer is, het uiteindelik groot waarde vir die projek gehad. Besluitnemers wat die potensiaal van sodanige deelnemende prosesse begryp, is die beste agente om plaaslike mense se kennis na die administratiewe beplanningstelsels te kanaliseer (Schönhuth, 2002:150). Daar word meer gefokus op die rol van inheemse kennis in hoofstuk 5.

2.5.6. Objektiwiteit, afstand en beheer

Soos telkens genoem, is daar ŉ geneigdheid om aan kwalitatiewe navorsingsmetodologieë te dink as subjektief en onaanvaarbaar in die sin dat dit onwetenskaplik is. Daar is selfs ŉ groter vrees hiervoor as die navorsing deelnemend van aard is (De Beer & Swanepoel, 1998:83, Willis *et al.*, 2007:207).

Tradisionele akademiese navorsers glo verder dat basiese navorsing[1] meer objektief is as toegepaste navorsing, of minder geneig is om "besmet" te word deur die vooroordele van die navorser, aldus Stoecker (2005:5). Verder kan navorsers volgens hulle maklik hulle navorsing so inrig dat hulle hipotese bewys word deur die data op 'n sekere manier in te samel. Daar word nie werklik uitgevind wat in die situasie aan die gang is nie.

Voorstanders van tradisionele wetenskaplike metodes, se uitgangspunt is dat basiese navorsing uiteindelik meer bruikbaar is, selfs as dit nie onmiddellike voordele bied nie. In dié tipe navorsing is die navorser "objektief" en hoop nie op spesifieke resultate nie. Verder glo hulle ook dat omdat basiese navorsing nie gekoppel is aan spesifieke omstandighede nie, dit gesien word as meer algemeen toepaslik of toepaslik op 'n wye verskeidenheid situasies –vandaar die algemene persepsie dat mense wat navorsing doen in werklike plasings, op onmiddellike en dringende menslike probleme, nie waarlik besig is met navorsing nie. Die idee dat goeie navorsing toepaslik is op 'n wye verskeidenheid situasies en dat dit verkieslik geverifieer behoort te word deur soveel moontlik situasies statisties te vergelyk, is nie meer die algemene siening vandag nie (Stoecker, 2005:6).

Die siening dat goeie navorsing noodwendig statisties deur 'n verskeidenheid situasies geverifieer behoort te word, is myns insiens problematies. Ek stem saam met Stoecker (2005:5) dat die standaard van objektiwiteit 'n self-teenstellende begrip is, omdat objektiwiteit nooit bedoel was om meer te wees as 'n metode vir die verkryging van akkuraatheid nie. Die benadering van objektiwiteit was veronderstel om soveel as moontlik emosionele afstand tussen die navorser en die persoon wat nagevors word, te plaas.

Wetenskaplikes het egter geleidelik vergeet dat objektiwiteit slegs veronderstel was om 'n middel tot akkuraatheid te wees en het dit al meer as 'n einddoel opsigself begin sien. Deurdat die navorser hom-/haarself van die navorsingsvraag en gevolglik van die mense wat hy/sy bestudeer, distansieer, kan objektiwiteit verseker word. Hier gaan dit veral oor navorsing in die sosiale wetenskappe, maar waar gemeenskapsprojekte en die navors daarvan betrek word, is dieselfde siening dikwels van krag. Wat navorsingspraktisyns egter bewys het, was dat die skep van emosionele afstand inderdaad dikwels die navorsing minder akuraat maak (Stoecker, 2005:6). Omdat die navorser geweier het om vertroue te bou met die "navorsingsonderwerp", het die "onderwerp" (die persoon waaroor navorsing

[1] *Basiese* navorsing word gesien as gedrewe deur die navorser en onverwant aan onmiddellike praktiese kwessies. *Toegepaste* navorsing, daarteenoor, is deur organisatoriese of institusionele belange gedrewe en hou nou verband met onmiddellike praktiese kwessies (Stoecker, 2005:5).

gedoen word) inligting van die navorser weerhou, wat uiteindelik die resultate gekontamineer het. De Beer en Swanepoel (1998:74) sluit hierby aan wanneer hulle stel dat hoewel objektiwiteit wel in ŉ sekere mate belangrik is, dit ondergeskik is aan die waarde van deelnemende evaluering.

Kwalitatiewe navorsing verwerp die hele idee dat dit moontlik is om objektief en neutraal in navorsing te wees. Navorsers kies sekere onderwerpe om te bestudeer omdat hulle daarin belangstel. Hulle het heel moontlik ook reeds vooraf ŉ idee van die resultate en gevolgtrekkings waarmee hulle gaan eindig (Willis *et al.*, 2007:210, 256). Interpreviste neem dit verder en meen navorsers moet hulle vooroordele en waardes sover moontlik erken en dit bewustelik formuleer. Persoonlike data is ook aanvaarbaar en waardevol (byvoorbeeld navorsingsjoernale). Die benadering gaan van die veronderstelling uit dat navorsing in veral die sosiale wetenskappe (waar gemeenskapsprojekte dikwels gevind word) ŉ subjektiewe aktiwiteit is en dat die navorser sy/haar lesers van sy eie vooroordele bewus moet maak.

ŉ Verdere kwessie met betrekking tot objektiwiteit wat soms aangeraak word, is dat verskillende navorsers dieselfde situasies/eksperimente verskillend interpreteer (Holliday, 2002:77). Verskillende navorsers kan met dieselfde aanvanklike probleem gekonfronteer word en kies om dit op ŉ wye verskeidenheid maniere te hanteer, wat dan tot verskillende navorsingsresultate lei. In ŉ ondersoekproses kan evaluering van metodes en produkte egter uiteindelik wel gesien word as objektief in die sin dat dit onafhanklik is van blote opinie, aldus Schön (1991:273).

Die sienings oor *beheer* (oor navorsing en resultate) hou nou verband met die opvattings oor objektiwiteit. Stoecker (2005:203) meen dat die besorgdheid oor beheer verweef is met die besorgdheid oor negatiewe resultate. Daarom soek navorsers, volgens hom, maniere om die inligtingsvloei te beheer in enige tipe evaluasie-opset.Veral in die geval van gemeenskapsprojekte, waar die navorser nie net verantwoordbaar aan die teikengroep (die gemeenskap) en die befondser is nie, maar dikwels ook aan een of ander organisasie, kom die kwessie van beheer aan die orde. Die projekleier word dikwels in die middel tussen die visie van die organisasie, die onrealistiese verwagtinge van die teikengroep (die gemeenskap) en die eise van die befondser vasgevang (Stoecker, 2005:204).

In teenstelling met die positivisme se doelwitte van voorspelling en kontrole, sien interprevisme kennis as begrip eerder as die vermoë om te beheer. In die interprevistiese benadering (soos reeds

gesien) vervaag die onderskeid tussen navorser en onderwerp (of eerder deelnemer), of dit verdwyn selfs heeltemal (Willis *et al.*, 1997:189)

Wat wetenskaplike afstand betref, stel tradisionele wetenskaplikes dikwels ŉ verwydering van hul studie-objekte gelyk met objektiwiteit, onpartydigheid en die vereistes vir wetenskaplike praktyk (Greenwood & Levin, 1998:55). Daarom plaas die navorsers afstand tussen hulself en hul studie-objekte. Deur die wetenskap van aksie te verwyder, verbreek hulle die verband tussen denke en aksie (Greenwood & Levin, 1998:56). Die kwessies van objektiwiteit, afstand en beheer was kwessies wat veral tydens die praktiese navorsing wat vir die proefskrif onderneem is, ter sprake gekom het. Gegewe die feit dat daar van interprevistiese en praktykgebaseerde metodes gebruik gemaak is, is gekies om kennis as *begrip* te sien en nie as beheer en afstand nie.

2.5.7. ŉ Westerse diskoers

Vanuit ŉ antropologiese hoek kom die kritiek dikwels dat navorsers wat as buitestanders na ŉ gemeenskap kom, hulleself behoort te onderlê in deelnemende metodes en dat hulle ook aan die plaaslike mense (die gemeenskap self) die geleentheid behoort te gee om die situasie waarin die gemeenskap hulle bevind, te analiseer. Vir die antropoloog is die vraag dikwels of die kleinboer in Afrika of Suid-Amerika, byvoorbeeld, werklik ervaring op dié manier struktureer en analiseer (Schönhuth, 2002:150). In ŉ poging om tydige en aksie-georiënteerde resultate te lewer, ignoreer benaderings soos die *Rapid Rural* of *Participatory Appraisal* (RRA/PRA) dikwels dele van die plaaslike realiteit en die sosiokulturele dimensie. Deelnemende benaderings bevat implisiete of eksplisiete aannames wat verband hou met Westerse diskoers, maar nie noodwendig met die kognitiewe strukture en besluitnemingsprosesse van plaaslike kulture nie. Dit is ŉ vraagstuk wat tydens die studie na vore gekom het. Daar is besef dat daar nie van gemeenskappe verwag kan word om waarde te heg aan ŉ Westerse meesternarratief en diskoers nie, ook waar dit verband hou met navorsing. Die kwessie word verder in hoofstuk 6 en 7 aangespreek.

2.6 VERDERE ASPEKTE VAN DIE PRAKTIESE NAVORSING

Noudat ŉ oorsig verkry is oor die filosofie, waardes en tipe navorsingsbenaderings wat die navorsing onderlê, is daar ook sekere ander elemente wat aandag moet geniet. Dit is sake wat ŉ rol speel tydens die uitvoer van die navorsing en wat van belang is vir die geldigheid, betroubaarheid en geloofwaardigheid van die studie.

2.6.1. Grense van die studie

Die plasing (waar die data ingesamel word) speel ŉ belangrike rol en bied grense vir die studie. Binne die grense kan die data wat ingesamel word, aan mekaar verbind word. Die sosiale konteks beskik nie oor ŉ reeds-bestaande singewing wat net deur die navorser vasgevang moet word nie, die navorser moet self sin maak uit die konteks (Holliday, 2002:75). Hy/sy bou ŉ stelsel van verbandhoudende data, wat hom/haar in staat stel om te trianguleer. In die geval van die studie, moes daar ook sekere grense vir die navorsing daargestel word. Die grense word in hoofstuk 6 uiteengesit.

2.6.2. Rol van die vlak van geletterdheid in die gemeenskap

Die feit dat oraliteit (as deel van woordkuns) een van die teoretiese sfere is wat in die studie aangeraak word, maak dat geletterdheid deurlopend ŉ kwessie is wat die navorsing beïnvloed. Borda (2001:31) skryf oor ŉ "kommunikasie-differensiaal" wat oor jare heen in die konteks van deelnemende aksie-navorsing in gemeenskappe ontwikkel is. Die wyse waarop terugvoer aan die gemeenskap gegee is oor navorsingsresultate, is aangepas by die vlak van geletterdheid, sodat die resultate algemeen verstaanbaar sou wees. Een gevolg hiervan was dat amptelike of elitistiese geskiedenisse herskryf en herinterpreteer is op grond van die gemeenskap se "stem" en fokus. Met dié doel voor oë is minder bekende tegnieke gebruik, soos "kis- of familie-argiewe", mondelinge geskiedenis en kollektiewe herinnering. Verdere praktyke is simboliese projeksie, asook die ontwikkeling van kassetstories, geïllustreerde geskiedenisblaadjies, populêre protesmusiek, verbale "portrette" en kulturele kaarte.

Vir die huidige studie was dit deurlopend van belang om die vlak van geletterdheid in die verskillende gemeenskappe in gedagte te hou en daarvolgens besluite te neem en terugvoer te gee aan die gemeenskappe waar woordkunsprojekte gedoen is.

2.6.3. Begrip vir die groter konteks

Wanneer ŉ "probleem" in ŉ gemeenskap geïdentifiseer word, is dit myns insiens baie belangrik om nie net die gemeenskap op ŉ interne vlak te verstaan nie. Die eksterne of makro-konteks moet ook in berekening gebring word (Stoecker, 2005:68; Holliday, 2002:79, 86). Kontekstuele begrip is inderdaad die doel van navorsing, aldus Willis *et al.* (2007:188). Die interprevistiese benadering soek na ŉ situasionele, kontekstuele begrip, eerder as wettiese veralgemening. Betekenis hou verband met die konteks en kan nooit heeltemal daaruit verwyder word nie. Enige gevolgtrekking moet gemaak word met die konteks in gedagte (Willis *et al.*, 2007:222).

Die soeke na geldige, algemeen-toepaslike waarheid is die rede waarop daar soveel tegniese detail en vereistes binne positivistiese en post-positivistiese navorsing is (Willis *et al.*, 2007:189). Dit is egter nie die ware doel van interprevistiese kwalitatiewe navorsing nie. Die doel is eerder om ŉ spesifieke konteks en ook die groter sosiale konteks wat daarmee saamhang, te verstaan. In die hermeneutiese tradisie word dit bereik wanneer die navorser homself in die konteks verdiep en dit in verband bring met al sy vorige ervaring en kennis. Vorige ervaring en agtergrond word ŉ sterkpunt eerder as ŉ hindernis in die proses om ander te verstaan.

In die studie het die teorie en praktyk verweef geraak om ŉ groter geheelbeeld te vorm. Wat die praktiese navorsing aanbetref, moes die groter metanarratiewe van die samelewing, die land en die wêreld deurentyd voor oë gehou word. Kwessies van identiteit, ruimte, die woordkuns en gemeenskapsontwikkeling het ook deel uitgemaak van die groter konteks van die studie.

2.7. SLOT

In hoofstuk 2 is daar gekyk na die filosofiese konsepte onderliggend aan die navorsingsmetodologie wat in die studie toegepas is. Daar is gepoog om die uitgangspunte, benaderings en kritiek daarteen, uiteen te sit. Die navorser staan in verskeie verhoudings – met homself, met die teks wat besig is om te ontwikkel (die navorsing) en met die gemeenskap (kollektief en as individue). In elkeen van bogenoemde is die ideaal ŉ oop, deursigtige verhouding, wat buigbaar is met betrekking tot veranderlikes (ten opsigte van die proses of selfs die deelnemers aan die proses).

Ten einde ŉ model ter bevordering van die woordkuns in Suid-Afrika te ontwikkel, is ŉ stewige teoretiese onderbou noodsaaklik betreffende die drie teoretiese sfere, naamlik identiteit en ruimte, die woordkuns en gemeenskapsontwikkeling. Dié onderbou word in die volgende hoofstukke gelê. Daar word in hoofstuk 3 tot 5 ŉ literatuurondersoek oor die metateorieë en filosofieë onderliggend aan elk van hierdie sfere gedoen en tendense en teorieë van die verlede en hede word uiteengesit. Hieruit word sekere belangrike eienskappe vir ŉ model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns geformuleer. In die volgende hoofstuk kom die sfeer van identiteit en ruimte aan die orde.

HOOFSTUK 3
BENADERINGS TEN OPSIGTE VAN IDENTITEIT EN RUIMTE

There is no single Africa, but rather a series of overlapping layers of experiences and identities that make up our continent.

(Shamil Jeppie)

3.1. INLEIDING

Daar is ŉ oneindige aantal verhale in elke individu en gemeenskap opgesluit. Dit is die mini-narratiewe wat te make het met die lewe van die individu en die ruimte waarbinne hy hom bevind, die geleefde en onthoude, maar ook nuutgeskepte narratiewe wat deur die eeue mondelings oorgedra is. Afgesien van die woordkuns wat deel is van gemeenskappe, is daar ook die lewensnarratiewe wat daagliks verder gekonstrueer word.

Elke narratief vorm deel van ŉ lewe. Volgens die filosoof en literêre kritikus Bakhtin (1981:37) is daar altyd die moontlikheid van ŉ volgende en nuwe storie om te vertel. Dit skep ŉ dinamiese interaksie tussen ware verhale oor werklike gebeure en moontlike verhale oor potensiële lewe, sowel as kombinasies daarvan. Op grond hiervan kan lewensnarratiewe as oop, sonder einde, gesien word. Die lewe bied altyd méér opsies (werklik en fiktief), sluit méér betekenisse in, méér identiteite, roep méér interpretasie op as wat enige aantal moontlike lewensverhale kan uitdruk. Dié bestaande en nuutgeskepte verhale is inherent deel van die identiteit van elke individu en gemeenskap en net so is identiteit ook ŉ inherente deel van die woordkuns. Vergelyk Combrink (2005a:75).

As die betekenisvolle verhale wat deel is van gemeenskappe egter nie vertel word en meer nog, nie neergeskryf word nie, gaan hulle verlore. In die proses verdwyn die ruimtes en identiteite wat in die verhale vervat was ook – om nooit weer teruggevind te word nie. Dit is derhalwe baie belangrik dat die narratiewe opgeteken en bewaar word.

Hier is twee kwessies ter sprake. Ten eerste is tekste, hetsy mondeling of geskrewe, uitdrukkings of weergawes van identiteit. Verhale beeld byvoorbeeld ruimtes en identiteite van ŉ diverse Suid-Afrikaanse samelewing uit. In die tweede plek is identiteit altyd gedeeltelik ŉ narratief, ŉ tipe

voorstelling. Identiteit is nie iets wat op eksterne wyse gevorm word en waaroor stories vertel word nie. Dit is wat binne-in die individu self "vertel" word (Hall, 2000b:49). Die invloed van die narratief op die lewe van die individu is wydlopend. Bakhtin se teorie van die narratief sluit aan by Ricoeur (1991:73) en sien die mens as voortdurend besig om homself te *skep*, voortdurend besig om enige vaste of standhoudende weergawe van identiteit te weerspreek (Bakhtin,1981:37; vergelyk Combrink, 2005b:75). Wanneer die teoretiese sfeer van identiteit onder die soeklig kom en dit in verband gebring word met gemeenskapseie woordkuns, is dit veral dié twee aspekte van identiteit wat deurgaans na vore kom.

Die mens is voortdurend in ŉ proses om sy eie identiteit en by implikasie, sy narratiewe identiteit, te konstrueer. In die proses speel die ruimte/s waarbinne die individu leef en funksioneer, ook ŉ belangrike rol. Ruimte beslaan nie net die fisiese omgewing van ŉ individu of gemeenskap nie, maar sluit ook die sosiale, maatskaplike, kulturele, etniese, ideologiese, godsdienstige, politieke en literêre spasie in. Die verskillende ruimtes, in wisselwerking met die identiteite van individue en gemeenskappe, vind uitdrukking in gemeenskapseie tekste. Indien die tekste nie opgeteken word nie, sal hulle mettertyd verlore gaan.

Vandag besef kenners uit velde soos die sosiologie, antropologie, letterkunde en sielkunde watter skade dit sal meebring as die skat van gemeenskapseie verhale verlore sou gaan. Daar sal ŉ groot leemte gelaat word indien die talent vir die woordkuns wat in Suid-Afrika bestaan, nie ontgin word nie. Die belangstelling in die behoud van gemeenskapseie narratiewe is besig om toe te neem, juis vanweë die waardevolle kulturele erfenis wat daarin vervat is. Navorsers besef dat belangrike inligting oor die identiteit en ruimte van gemeenskappe, kulture en individue deur verhale oorgedra word (Brockmeier & Carbaugh, 2001:1-3). Die narratief word toenemend gesien as die wyse waarop kulturele en sosiale lewe tot stand kom, die weefstof wat alle wetenskaplike en ander kennis onderlê (*ibid*:8).

Die oorkoepelende navorsingsvraag wat in hoofstuk 2 gestel word, is: **Wat is die verband tussen die identiteit en ruimte van ŉ gemeenskap en die manier waarop mense in ŉ gemeenskap hulself in woordkuns uitdruk?**

Vrae wat hieruit voortvloei, is die volgende:

- Waardeur word die konstruering van persoonlike en kollektiewe identiteit beïnvloed ?
- Wat is die rol van ruimte in die individuele en kollektiewe identiteitsvorming?

- Wat is die plek van mini- en meesternarratiewe in die proses?
- Hoe lyk akademiese denkstrominge oor die konstruk identiteit binne ŉ postkoloniale diskoers?

In hoofstuk 3 word die eerste van drie teoretiese sfere onder die soeklig geplaas. Daar word aan teorieë en beskouinge oor identiteit en ruimte aandag gegee. Verder word daar gekyk na hoe individue en gemeenskappe betekenis gee aan hul realiteit (onder andere deur die skep van mini-narratiewe) en verskillende aspekte van identiteit en die konstruering daarvan word ondersoek. Die verweefdheid van identiteit, ruimte en die narratief geniet aandag, asook die rol wat groter denk-patrone in die wêreld (meesternarratiewe) in die vorming van identiteit speel. Hiermee saam word akademiese debatte oor identiteit kortliks aangeraak, met die fokus op aspekte soos hibriditeit, liminaliteit en globalisering.

3.2. PERSOONLIKE IDENTITEIT EN MINI-NARRATIEWE

3.2.1. Die soeke na en uitdrukking van betekenis

Elke mens het ten diepste ŉ soeke na betekenis, ŉ soeke wat in die kern van die identiteits-konstruksie lê. Narratiewe is baie belangrik vir die identiteit van die individu, aangesien dit ŉ manier is van betekenisgewing (Johnstone, 1990:126; Brockmeier & Carbaugh, 2001:vii; Brooke, 2003:70; dié kenners bekyk die saak vanuit verskillende dissiplines). Narratief is ŉ manier vir die individu om die wêreld en uiteindelik ook homself te verstaan. Mense se lewens maak sin as dit as koherente verhale vertel kan word en mense maak sin van die eksterne wêreld deur koherente verhale daaroor te skep. “We all use stories to texture and contextualise our lives,” sê outeur, filmmaker en fotograaf Bruce Jackson (2008:55).

Interpretasie en narratief is ŉ kerndeel van die mens en kultuur. Mense interpreteer hul lewens en omstandighede deur narratiewe en dié lewens word selfs nog meer *leesbaar* wanneer dit geplaas word teenoor narratiewe modelle uit die geskiedenis en fiksie (Ricoeur, 1991:73). Sonder ŉ verhaal, is daar ŉ gebrek aan betekenis, oortuiging en moontlikhede, meen Saleebey (1994:3). In dié verband stel die sosioloog Hall (2000b:58) ook:

> We bear the traces of a past, the connections of the past. We cannot conduct this kind of cultural politics without returning to the past, but it is never a return of a direct and literal kind. The past is not waiting for us back there to recoup our identities against. It is always retold, rediscovered, reinvented. It has to be narrativized.

Dit gaan hier in kern om die wyse waarop die mens identiteit skep en weergee. Myns insiens vorm die verhale wat ons aan onsself (oor onsself en ander) vertel, ons sin van identiteit, ons sin van wie ons en ander is en hoe ons met mekaar moet omgaan (Bruner, 1990:111; Jackson, 2007:8). Dit is dan in wese waaroor identiteit gaan. Elke verhaal wat die individu vertel, behels ŉ teorie oor wat gebeur het en wat saak maak. Soos wat situasies en gehore verander, verander verhale ook. In die proses verander ons persepsies van die werklikheid en ons begrip van die verhale wat ons vertel of gehoor het (Jackson, 2007:8).

Die belang van gemeenskapseie verhale vir die *self*, vir eie vorming en uitdrukking van identiteit, maar ook vir die *ander* word deur verskeie kenners onderskryf. Identiteit behels dat stories déúr en óór die self vertel word: stories wat die persoon aan ander oor homself vertel en stories wat ander oor die persoon vertel, of stories waarin hy ingesluit word (Whitebrook, 2001:22; vergelyk Combrink, 2005a:89). Verhale oor die *verlede* is veral ook uitbeeldings van identiteitsdiskoerse (White,1991). Die fundamentele vraag hier is HOE die *self* of die *ander* voorgestel word. Die narratiewe identiteit van ŉ gemeenskap kan bepaal word deur vas te stel waaroor en hoe die individue in die gemeenskap stories vertel. Narratiewe identiteit kan gesien word as die tipe identiteit waartoe die mens toegang het danksy die mediëring van die narratiewe funksie (Ricoeur, 1991:73). Binne die konteks van ŉ roetekaart wat tradisionele ruimtes en plekke in Distrik 6 naspoor, stel Erasmus (2001:236):

> The memories on the map and the stories which people tell aren't just stories of some past, perfect place. Rather, they are stories of a people transformed, turned into somebody else – from the critical perspective of who they feel they have become. The past recounted from the standpoint of the present is then a strategy of identity construction which here provides a way of criticising that transformation, narratives becoming morality tales as much as they are history.

Identiteite en die vorming daarvan is nooit voltooid nie; dit is ŉ voortdurende proses (Hall, 2000b:47). Ook lewensnarratiewe is oop en sonder einde (Brockmeier & Carbaugh, 2001:8). Bakhtin (1981:37) noem dit "onfinaliseerbaar", omdat die lewe altyd meer opsies (werklik en fiktief) oopmaak, meer betekenisse insluit en tot meer interpretasies lei as wat enige moontlike aantal lewensnarratiewe sou kon uitdruk.

Narratiewe tekste kan as tekenstelsels waardeur betekenis tot stand kom, gesien word. Die stelsels sluit in visuele, ouditiewe en driedimensionele tekenstelsels – soos fisiese aktiwiteite (byvoorbeeld dans en sportbyeenkomste), artefakte van herinnering (soos museumuitstallings), sosiale rituele (soos begrafnisse) en ander kulturele fenomene (soos die mode) (Brockmeier & Carbaugh, 2001:4). Vergelyk in dié verband Van Gennep (1960:10) se siening van liminaliteit en rites van oorgang (vir meer detail hieroor sien 3.5.2.). Brockmeier en Carbaugh (2001:4) verwys verder na Mieke Bal

(1997) se siening van die narratologie wanneer hulle stel: "The narratology of such texts . . . is the theory of oral and written genres of languages, images, spectacles, events, and cultural artifacts that 'tell a story'". Nie net geskrewe tekste nie, maar ook ander vorme van woordkuns en selfs ook nie-verbale uitdrukkingsvorme, is deel van dié tipe tekenstelsels.

Die siening van tekenstelsels sluit aan by die idee dat die wêreld metafories as teks gesien en *gelees* kan word (Lakoff & Johnson, 1980; Cavallaro, 2001:49). Die mens se bestaan is dus onontkombaar met die *lees* van die betekenisstelsels of tekste rondom hom verweef. Die wêreld is nie 'n liniêre teks met 'n duidelik identifiseerbare begin-middel-einde narratiewe struktuur nie. Dit is eerder 'n deurmekaar warboel van gebeure wat vertel word/in verhale omskep word. Dit is ook nie 'n teks wat die plot en temas deursigtig en duidelik kommunikeer nie. Die fassinerendste aspekte van verhale gaan dikwels oor wat nié vertel word nie, of oor die storiegegewe wat tussen die reëls of deur die stiltes vertel word (Cavallaro, 2001:49).

In die lees van die wêreld as teks en in die konstruering van sy eie identiteit, is die mens voortdurend in die proses om mini-narratiewe te skep – die verhale en tekste van individuele of kollektiewe ervarings en ruimtes, van die "klein" wêreld en geleefde ruimte. In die postmoderne samelewing is die fokus eerder op mini-narratiewe, waar dit in vorige eras op meesternarratiewe was (Klages, aangehaal deur Nieman, 2003:12). Mini-narratiewe word beskryf as

> . . . stories that explain small practices, local events, rather than largescale universal or global concepts. Postmodern "mini-narratives" are always situational, provisional, contingent, and temporary, making no claim to universality, truth, reason or stability (Klages, aangehaal deur Nieman, 2003:12).

Ten spyte van dié postmoderne siening bly meesternarratiewe steeds belangrik en het die meesternarratiewe in 'n samelewing steeds 'n invloed op die denkpatrone en selfs op die mini-narratiewe, in 'n gemeenskap.

Die punt is egter dat die narratief en identiteit nou met mekaar saamhang. Johnstone (1990:127) haal Oliver Sacks aan, wat sê:

> If we wish to know about a man, we ask "what is his story – his real, inmost story?" – for each of us *is* a biography, a story. Each of us *is* a singular narrative, which is constructed, continually, unconsciously, by, through, and in us – through our perceptions, our feelings, our thoughts, our actions; and not least, our discourse, our spoken narrations. Biologically, physiologically, we are not so different from each other; historically, as narratives – we are each of us unique . . . To be ourselves we must *have* ourselves – possess, if need be repossess, our life-stories. We must recollect ourselves, recollect the inner drama, the narrative, of ourselves.

Die vertel van verhale help individue nie net om sin te maak van die verlede en hede nie; verbeelde verhale help die individu ook om in die toekoms in te beweeg (Jackson, 2007:75). Verhale is nie net mense se geskiedenis, of hul weergawe van wat gebeur het nie; dit word ook hulle draaiboeke en kaarte vir die hede en die toekoms. Narratiewe dien as inspirasie en hoop en gee vir mense ŉ skakel met hulle konteks. Hulle help om mense te bemagtig – individueel en ook kollektief.

3.2.2. Ek, my wêreld en die wyer wêreld

Vir die individu is die narratief belangrik om betekenis aan sy lewe te gee. Die mens het nie toegang tot die realiteit, insluitend die realiteit van sy eie lewe, as daardie realiteit nie intrinsiek narratief van aard is nie (Brockmeier & Carbaugh, 2001:14). Ook in kollektiewe identiteite speel die narratief ŉ sleutelrol. Johnstone (1990:126) stel dat betekenis gewortel is in dít wat deur gemeenskappe gedeel word; verhale verbeeld persoonlike dramas, maar persoonlike dramas is refleksies van "sosiale dramas". Verhale van persoonlike ervarings bind mense in gemeenskappe saam. Mites wat nie plekgebonde is nie kan ook baie groter groepe saambind – miskien word alle mense op aarde daardeur saamgebind.

Die verhale wat mense met mekaar deel, is altyd deel van ŉ sosiale, politiese en ekonomiese konteks, ingebed in ŉ menslike konteks van interaksie wat onmiddellik en spesifiek is (Jackson, 2008:11; Cavallaro, 2001:xiii). Betekenis word altyd sosiaal gekonstrueer. Dit gee aan die individu kans om homself teenoor ander te plaas. Die "ander" word tipies gevind in die gemeenskap en wyer wêreld. Die individu is immers altyd deel van ŉ gemeenskap, of eerder van ŉ verskeidenheid gemeenskappe.

Die konsep van *gemeenskap* omvat volgens Weyers (2001:44) vier hoofdimensies, naamlik:

- ŉ ruimtelike dimensie (een of ander geografiese plasing);
- ŉ sosiale dimensie (een of ander vorm van persoon-tot-persoon- en persoon-tot-omgewing-interaksie);
- ŉ kultureel-simboliese dimensie (ŉ eenheid waarmee individue op een of ander wyse kan identifiseer); en
- ŉ funksionele dimensie (ŉ eenheid wat op een of ander wyse menslike behoeftes vervul).

Met dié vier dimensies voor oë, word gemeenskap deur Weyers (2001:45) gedefinieer as ŉ sosiale stelsel wat ontstaan wanneer ŉ populasie van individue (sosiale dimensie) wat geplaas is in ŉ spesifieke geografiese area (ruimtelike dimensie) strukture en verhoudinge vestig om tekortkominge

te hanteer (funksionele dimensie) en terselftertyd ŉ sin van kommunale denke, identiteit en aktiwiteite ontwikkel (kultureel-simboliese dimensie).

ŉ Gemeenskap is dus ŉ groep mense wat op ŉ gemeenskaplike plek woon en met mekaar interaksie het. In die roman *Verbrande Paradys* (2009:144) meen die karakter Reinet ook soos Weyers (2001:45) dat ŉ gemeenskap op grond van een of ander gemeenskaplikheid bestaan en dat gemeenskappe inderdaad net bestaan omdat daar iets is wat hulle bind.

> Dit is die uniekheid van die bindende elemente wat die krag van die gemeenskap bepaal. Hoe unieker dit wat bind, hoe hegter raak die gemeenskap. Hoe hegter, hoe dringender die koestering daarvan. Die drang tot die beskerming van enige ding is direk eweredig aan die onvervangbaarheid daarvan. Iets wat uniek is, moet beskerm word teen vernietiging; teen die dood daarvan. (Du Plessis, 2009:144-145)

Die woord *gemeenskap* kan ook verwys na ŉ nasionale of globale gemeenskap. Daar is egter baie verskillende sienings van die term en elke wetenskaplike veld het ook ŉ eie fokus. Moyers (aangehaal deur Brooke, 2003:70) stel byvoorbeeld:

> Once in East Africa on the shore of an ancient lake, I sat alone and suddenly it struck me what community is. It's gathering around the fire and listening to somebody tell a story.

Gemeenskap en die kollektiewe identiteit binne gemeenskappe bring kwessies van verbondenheid en gedeelde ruimte na vore. Verhale is dikwels gebonde aan die *plaaslike*, hetsy aan ŉ spesifieke kultuurgroep of ŉ gemeenskap, en die verhale het ook ŉ impak op die waarde daarvan vir die groep. In die mondelinge tradisie is gemeenskapsgebonde volksverhale van geslag na geslag oorgedra en het deel geword van die kulturele herinnering van ŉ groep of gemeenskap. Die deel van verhale is ŉ integrale deel van die sosiale konteks in gemeenskappe in Afrika. Die belangrikheid van die orale tradisie word deur Philogene (2004:10) beklemtoon, wat stel: "For people of African descent whose histories have been marginalized, the need to keep stories alive is part of keeping cultures and memories alive." Die stelling geld natuurlik nie net in Afrika nie, maar ook vir ander kulture en gemeenskappe.

Die belangrikheid van die individu se verhouding en verbintenis met ander mense kom, onder andere, tot uiting in die kwessie van stemme en stories wat gedeel word en identiteite wat in die proses geskep, bevestig en verder gekonstrueer word. Johnstone (1990:2) stel dat gedeelde stemme help om gemeenskappe te vestig en om die tekstuur van dié gemeenskappe te reflekteer. Mense se verhale gee ŉ beeld van wie hulle is of graag sal wil wees.

As refleksie van gedeelde stemme, het verhale en die kulturele herinnering wat daarin vervat is, die mag om gemeenskappe en volke saam te bind. Stories help mense om ŉ sin van gedeelde ervarings te vorm. Sodoende word identiteite gekonstrueer en word mense se toekoms aan mekaar gebind (Navarro, 2003:138). Verhale van die verlede word dikwels deur die huidige sosiale konteks gefilter en word deurentyd verander en aangepas (Field, 2001:99). Nie net bind verhale mense binne gemeenskappe aan mekaar nie, maar ook vir die buitestander bied sodanige verhale ŉ blik op die identiteit en ruimte van die gemeenskap. Op dié wyse het gemeenskapseie tekste die potensiaal om *begrip te bou*. Die begrip bou dikwels brûe tussen gemeenskappe en individue.

Dit is voor die hand liggend dat die mens nie net in verhouding met homself en sy eie lewe staan nie. In sy plek binne die gemeenskap/e waarvan hy deel is en in die soeke na betekenis en die konstruering van identiteit, is daar ook die *ander* teenoor wie die *self* geposisioneer is.

3.2.3. Ek teenoor ander – mense, stemme en stories

As ŉ proses en as ŉ narratief, as diskoers, word identiteit meestal verbeeld vanuit die posisie van die "ander". Identiteit is altyd, in ŉ sekere sin, gekoppel aan dit wat dit nié is nie, aan die negatiewe. Wanneer ŉ mens weet wie en "wat" almal rondom jou is, kan jy jouself plaas. Hall (2000a:21) noem dit "a structured representation which only achieves its positive through the narrow eye of the negative." In sekere gemeenskappe word vroue byvoorbeeld as ondergeskik aan mans beskou. Hipoteties gestel meet die vroue in so ŉ land hul kollektiewe identiteit aan dit wat hulle nié is nie, naamlik gelyk aan mans, leiers in die gemeenskap, mense met ŉ eie stem en opinie, ensovoorts. Vergelyk in dié verband ook Kruger en Le Roux (2007:11).

Die identiteit van die individu of die groep kan gesien word as ŉ *dubbele diskoers* – daar is altyd ŉ *ander* nodig waarteen die *self* gemeet kan word (Hall, 2000a & 2000b; Zegeye, 2001). Die dubbele diskoers dui op die "struktuur van identifikasie" wat altyd uit dubbelsinnigheid, teenstelling, of verdeling bestaan. Daar is die verdeling tussen wie ek is en wie die "ander" is (Hall, 2000b:47-48). Identiteit het beslis nie net te doen met mense wat dieselfde dink, voel en optree, of hulself dieselfde noem nie, hoewel kategorisering deel is van identifikasie.

Die mens streef altyd daarna om te identifiseer (Hall, 2000b:47-48; Bloom, 1990:53). Dit is ŉ inherente en onbewustelike begeerte in alle individue, want dit verseker emosionele sekuriteit. Die mens sal voortdurend daarna streef om sy identiteit te behou, te beskerm en te bou ten einde sodanige sekuriteit te verseker. Dit is een van die redes waarom kategorisering bestaan. Mense wil veilig voel

in die wete dat hulle iewers behoort, dat daar nog ander van hul eie soort is. Hulle wil hulle egter ook kan meet aan die *ander*, die kategorieë wat van hulle s'n verskil.

Die beelding van die *self* teen die *ander* kom baie sinvol tot uiting in narratiewe tekste, hetsy geskrewe of mondeling (Hall, 2000b:48). Suid-Afrika is 'n land met elf amptelike landstale. Dit behoort insiggewend te wees om te sien hoe verskillende etniese, kulturele en/of taalgemeenskappe hulself, asook die ander ín die self, in die tekste wat hulle skep definieer.

Individuele identiteit word ook gevorm deur die **geskrewe verhalende tekste** of boeke waarmee *identifiseer* word (Whitebrook, 2001:22). In 'n Suid-Afrikaanse samelewing met soveel unieke en diverse gemeenskappe, is daar tans nie genoeg tekste waarmee élkeen kan identifiseer nie (Greyling, 2005c:2). Daar is met ander woorde nie genoeg "stemme", stories en skrywers wat alle gemeenskappe in die land reflekteer nie (Nel, 2003; Fransman, 2005). Die doel van die studie is die bevordering van sodanige "stemme", stories en skrywers; die bevordering van nuwe kreatiewe tekste en ook die bewaring van bestaande narratiewe.

Die individu is deel van verskillende groepe en van 'n spesifieke kultuur, wat hom deel maak van verskeie kollektiewe identiteite. Vir mense om as 'n gemeenskap te funksioneer, behoort daar sekere gedeelde norme van interaksie te wees (Johnstone, 1990:16; vergelyk ook Hofstede, 1991:6-8). Die rol wat die groter verbintenis (kultuur) in die individuele en kollektiewe identiteit speel, word in 3.2.4. bespreek.

3.2.4. Die rol van kultuur in die vorming van identiteit

Die rol wat kultuur speel in die vorming van 'n werklikheidsvisie en uiteindelik in die wyse waarop die individu betekenis aan sy realiteit gee, kan nie onderskat word nie. Kultuur vorm 'n bril waardeur die individu na die lewe kyk en dikwels ook die mondstuk waardeur narratiewe uiting vind. Daar word in dié gedeelte hoofsaaklik gesteun op die werk van die sosioloog Geert Hofstede. Uit die literatuurondersoek het dit aan die lig gekom dat Hofstede se beskouing van die saak die toepaslikste vir die doel van die studie is.

a. Kulturele programmering

Hofstede (1991:4) verduidelik die konsep van kultuur soos volg: Elke persoon dra binne homself patrone van denke, emosies en potensiële optrede wat deur die loop van sy lewe, meestal op 'n vroeë ouderdom, aangeleer is. Dié patrone word deur Hofstede *mental programs* of *software of the mind*

genoem. Die bron van die denkprogramme is die sosiale omgewing waarin ŉ persoon grootword en waar lewenservarings gegenereer word. Die programmering begin binne die gesinskring, word dan na die buurt, skool, sosiale kringe, werksplek en gemeenskap uitgebrei. ŉ Algemene term vir dié tipe programmering is *kultuur*.

Kultuur is volgens Hofstede (1991:5) iets wat aangeleer word en word nie oorgeërf nie. Dit kom vanaf die sosiale omgewing, nie van ŉ persoon se genetiese samestelling nie. Kultuur kan onderskei word van die *menslike aard* aan die een kant en die *individu se persoonlikheid* aan die ander kant.

Die menslike aard is die universele vlak van die denke-programmering. Dit word saam met sekere gene oorgeërf. Die vermoë om vrees, liefde, woede of vreugde te voel, is byvoorbeeld deel van die menslike aard. Wat mens egter met die emosies *doen*, hoe daaraan uitdrukking gegee word, word tot ŉ mate deur kultuur gevorm en bepaal (Hofstede, 1991:5).

Die persoonlikheid van ŉ individu, aan die ander kant, is sy unieke persoonlike stel denkprogramme wat hy nie met enige ander individu deel nie. Dit word gebaseer op eienskappe wat deels geneties oorgeërf en deels aangeleerde gedrag is (Hofstede, 1991:6). "Aangeleer" beteken aangepas deur kollektiewe programmering (kultuur) sowel as unieke persoonlike ervarings.

Daar is met ander woorde drie vlakke van uniekheid in die mens se samestelling of programmering (Hofstede, 1991:6), naamlik:

- persoonlikheid: spesifiek aan die individu; oorgeërf en aangeleer;
- kultuur: spesifiek aan ŉ sekere groep/kategorie; aangeleer;
- menslike aard: universeel; oorgeërf.

In kreatiewe uitdrukkingsvorme soos die woordkuns (hetsy mondelings of geskrewe, uitgevoer/"performed", of gepubliseer in boekvorm) speel elkeen van die drie vlakke van programmering ŉ rol. Die kulturele programmering is deel van die gereedskap waarmee die individu toegerus is om met die woordkuns om te gaan. Die woordkuns word juis kúns gemaak deur die emosie van die individu, ŉ emosie wat deur ŉ kulturele bril geïnterpreteer word en deur die kennis, unieke talent en persoonlikheid van die individu verryk word.

b. <u>Kultuur as betekenisgewing: Simbole, helde, rituele en waardes</u>

Die invloed van kultuur op individuele en kollektiewe identiteit is wydlopend. Kultuur gee naamlik aan die individu ŉ "staanplek" in die samelewing, ŉ manier om homself te "plaas" en om sy lewe, sy

verhale en omstandighede te interpreteer en betekenis daaraan te gee (Saleebey, 1994:1; vergelyk ook Hall, 1990:226). Bruner (2001a:27) meen dat alle individue besig is om hulself en hul eie lewens te konstrueer en dat ŉ lewe nie apart staan van die konstruksieproses waardeur betekenis tot stand kom nie. In die proses van selfkonstruksie, word ook kultuur gekonstrueer. In dié prosesse speel die narratief ŉ kernrol:

> Culture is the means by which we receive, organize, rationalize, and understand our particular experiences in the world. Central elements of this cultural patterning are story and narrative. That is, we find or impart meaning largely through telling stories and weaving narratives, the plots often laid out by narratives (Saleebey, 1994:2)

Hofstede (1991:7) bespreek die maniere waarop mense van verskillende kulture betekenis gee aan hul werklikheid. Hy ondersoek die belang van simbole, helde, rituele en waardes in die totstandkoming van betekenis in ŉ kultuur. Genoemde aspekte vloei volgens hom uit in die praktyke wat eie is aan die kultuur. Skryf, storievertel (die mondelinge tradisie) en die woordkuns oor die algemeen vorm deel van sodanige praktyke. Daarom is dit belangrik om te weet hoe individue en gemeenskappe betekenis aan hul werklikheid gee.

In die proses om aan die werklikheid betekenis te gee, vorm die individu uit *simbole* ŉ sin van waaroor die wêreld gaan (Hofstede, 1991:7; Saleeybey, 1994:1; Cavallaro, 2001:3). Die rou materiaal (soos ook die simbole) vir dié betekenis word verkry vanuit die kultuur waarin hy leef. Kultuur vestig dan op ŉ manier sekere patrone in die mens en dit vind neerslag in, byvoorbeeld, denk- en gedragspatrone.

Simbole is woorde, gebare, beelde of objekte wat ŉ spesifieke betekenis dra wat slegs herken word deur mense wat deel is van ŉ sekere kultuur. Voorbeelde hiervan is kleredrag, haarstyl en spesifieke woordeskat (Hofstede, 1991:7). Simbole is ŉ vlietende aspek van kultuur; nuwe simbole ontwikkel maklik terwyl oues verdwyn en simbole word ook deur ander nagemaak. Die simbole van Hollywood en Amerika kan byvoorbeeld oral in Afrika gevind word, danksy die invloed van filmsterre en musiek-ikone. Simbole is die oppervlakkigste van die kulturele praktyke.

Hofstede (1991:8) definieer verder *helde* in ŉ kultuur as persone wat oor eienskappe beskik wat hoog op prys gestel word in ŉ kultuur. Hulle kan lewend of dood, werklik of in die verbeelding wees. Sodanige persone dien dan as modelle van goeie gedrag. Met die media wat vandag so ŉ belangrike rol speel, het uiterlike voorkoms baie belangriker in die keuse van helde geword as wat dit voor die koms van die videosfeer was (sien 4.2.). Sporthelde en filmsterre word ook deur die media as rolmodelle voorgehou.

In elke kultuur word daar ook sekere *rituele* gevind. Van Gennep (1960) en Turner (1982) het uitvoerig oor dié aspek navorsing gedoen. Rituele word deur Hofstede (1991:8) beskryf as kollektiewe aktiwiteite, wat tegnies nie werklik nodig is om sekere uitkomste te bereik nie, maar wat binne ŉ kultuur as sosiaal noodsaaklik beskou word. Rituele word bloot om hul eie ontwil uitgevoer. Voorbeelde van rituele is groetvorme en maniere waarop respek betoon word, asook sosiale en godsdienstige seremonies (Hofstede, 1991:8; vergelyk ook Lakoff & Johnson, 1980:233-235).

Simbole, helde en rituele kan saamgevat word as *praktyke*. Dit is duidelik sigbaar vir persone van buite. Die kulturele betekenis daarvan is egter verborge en lê slegs in die manier waarop persone binne die kultuur dit interpreteer.

Die kern van ŉ kultuur word deur *waardes* gevorm. Waardes is breë neigings om sekere toestande bo ander te verkies – dit kan ook gesien word as emosies met ŉ positiewe en negatiewe kant daaraan. Waardes gaan oor sake soos goed teenoor kwaad; sindelik teenoor onsindelik; onaantreklik teenoor aantreklik. Waardes is van die eerste dinge wat kinders aanleer en die afleiding kan gemaak word dat dit derhalwe nie net die kern van ŉ kultuur nie, maar ook van persoonlike identiteit vorm. Sien in dié verband ook die bydrae van die postkoloniale teoretikus Kumar (2000:88).

c. Lae van kultuur

Omdat elke mens tegelykertyd aan verskillende groepe en kategorieë behoort, dra elkeen verskeie lae van "kulturele programmering" binne hulleself. Daar bestaan verskillende vlakke van kultuur (Hofstede, 1991:10; vergelyk ook Hall, 2000b:57):

- ŉ nasionale vlak (land);
- ŉ streeks- en/of etniese en/of godsdienstige en/of taalvlak;
- geslag;
- generasie;
- sosiale klas;
- ŉ organisatoriese/korporatiewe vlak.

Die lae van kultuur is dikwels in botsing met mekaar, byvoorbeeld godsdienstige waardes kan met generasiewaardes bots, soos ook geslagswaardes met korporatiewe waardes.

Soos reeds gestel, vind identiteit en kultuur dikwels uitdrukking in die narratief (insluitend verhale, mites en legendes) asook in nie-verbale kommunikasie (Saleebey, 1994:2; Hall, 1981, 2000). Die

vlakke van kultuur sluit kultuuruitlewing, soos die woordkuns, in. Kernvrae oor identiteit, waardes en oortuigings word in die vorm van narratiewe (persoonlike narratiewe, kulturele mites ensovoorts) beantwoord.

Die kwessie van ruimte is onlosmaaklik verweef met bogenoemde prosesse van identiteits-konstruering. Die identiteit/e van individue en gemeenskappe staan in ŉ natuurlike wisselwerking met ruimte. In die narratiewe identiteit van die individu en gemeenskap, speel ruimte ŉ baie belangrike rol. Dit geniet nou aandag.

3.3. RUIMTE

3.3.1. Ter inleiding

Ruimte en plek speel ŉ integrale rol in die mens se bestaan (Norberg-Schultz, 1980:6). Ruimte, plek en verwante konsepte soos plekidentiteit en ŉ *sin van plek*, sowel as die rol daarvan in die vorming van kulturele, sosiale, ekonomiese en politieke lewe, is reeds gevestigde onderwerpe in ruimtelike dissiplines soos geografie en stads- en streeksbeplanning. Ook in die sosiale wetenskappe en letter-kunde is *ruimte*, *plek* en *landskap* welbekende konsepte (Puren *et al.*, 2008:135). Desnieteenstaande is daar vele teoretiese debatte oor ruimte, soos deur Crang en Thrift (2000), Hubbard *et al*. (2004) en Puren *et al.* (2008:135) geïllustreer.

Dit is moontlik dat die bekommernis oor die verlies aan plaaslike karakter van gemeenskappe en plekke binne die konteks van globalisasie een van die redes is vir die ruimtelike fokus wat daar in baie dissiplines gekom het (Carmona & Tiesdell, 2007:101; Puren *et al.*, 2008:135). Plaaslike karakter word, onder andere, ook uitgedruk in gemeenskapseie woordkuns, waardeur ŉ spesifieke literêre ruimte tot stand kom. In die 1970's het ŉ nuwe interpretasie van die ruimtelike na vore gekom, waar ruimte gesien is as vasgevang in sosiale verhoudinge (Hubbard *et al*., 2004:4). Die verband tussen identiteit en ruimte is sedertdien al meer beredeneer. Die fokus op ruimte en plek word egter gekompliseer deur die groot aantal teoretiese en metodologiese tradisies wat hulle met die saak bemoei (Hubbard *et al*., 2004:6). Aspekte soos die invloed van globalisasie op ruimte, asook kulturele hibriditeit, is enkele ander kwessies wat met die ruimtelike verweef is (Hubbard *et al*., 2004:6).

Crang en Thrift (2000:1) noem dat die kompleksiteit nie soseer in die feit lê dat ruimte soveel verskillende betekenisse kan hê nie, maar dat die betekenisse so verweef met mekaar raak. Literêre

teorie, antropologie, mediastudies, kunsgeskiedenis, geografie en sosiologie het elk spesifieke beskouings van ruimte; dit staan egter nie altyd apart van mekaar nie en oorvleuel dikwels. In dié uiteensetting van ruimte en plek word daar dan van ’n interdissiplinêre benadering gebruik gemaak.

Soos reeds genoem, behels ruimte, soos uitgedruk in mondelinge of geskrewe verhale, meer as bloot die fisiese omgewing van ’n individu of gemeenskap. Beide *plek* en *ruimte* kom aan die orde in die bespreking van die konsep. Ashcroft *et al*. (1995:391) beklemtoon die feit dat ruimte/plek veel meer as fisiese plasing is, as hulle sê,

> By “place” we do not simply mean “landscape” . . . rather “place” in post-colonial societies is a complex interaction of landscape, history and environment . . . the theory of place does not simply propose a binary separation between place named and described in language, and some “real“ place inaccessible to it, but rather indicates that in some sense place is language, something in constant flux, a discourse in process.

*In die afdeling verwys die term “place” deurlopend na *plek*, terwyl “space” op *ruimte* dui.

Hier gaan dit oor meer as net die fisiese ruimte waarbinne die individu hom-/haarself bevind. Hy/sy staan ook in interaksie tot die sosiale, maatskaplike, kulturele, etniese, ideologiese, godsdienstige, politieke en literêre spasie rondom hom. Daar is reeds gefokus op die invloed van die *kulturele* ruimte op die identiteit van die individu. Twee ander ruimtes wat hier uitgelig word, is die ideologiese en literêre ruimte, omdat dit ook in die res van die studie ’n rol speel. Die literêre ruimte word in 3.3.4. bespreek.

Die ideologiese ruimte waarbinne ’n gemeenskap leef, hou nou verband met meesternarratiewe binne die samelewing. Wat is belangrik op ’n gegewe tydstip of in ’n sekere era in die geskiedenis? Hoe werk sekere politieke, sosiale en ekonomiese denkstrominge in op dit wat op grondvlak in gemeenskappe gebeur? Hieraan word meer aandag gegee in 3.4. Dit is egter vir die doel van die studie wel belangrik om in gedagte te hou dat die ideologiese ruimte ook tendense oor gemeenskaps-ontwikkeling insluit. Die ideologie wat vroeër (nadat kolonialisme ten einde gekom het en selfs nog sterker na afloop van Wêreldoorlog II) ten opsigte van ekonomiese en ander ontwikkeling geheers het, was dat ontwikkelende lande ontwikkel moes word om op ’n inherent Westerse eerste wêreld-standaard te kom (ekonomies en sosiaal). Ontwikkeling is gesien as iets wat van bo-na-onder, of van die sentrum na die marge plaasvind en nie iets wat vanaf grondvlak geïmplementeer word nie (vergelyk hoofstuk 5 vir meer detail). Die teenoorgestelde hiervan is die deelnemende benadering tot ontwikkeling, waar die gemeenskap self by op grondvlak by besluitneming en by die uitvoering van gemeenskapsprojekte betrokke is. Dié paradigma staan in die kern van die studie en word uitvoerig in hoofstuk 5 bespreek.

Ander konsepte wat deur ruimte na vore gebring word, is, onder andere, *plekidentiteit* en kwessies van isolasie, plekloosheid en grense. Daar word nie in detail hieraan aandag gegee nie. Plekidentiteit word wel bespreek en daar word vervolgens kortliks gekyk na sienings van ruimte, plek en ŉ *sin van plek*. Dié aspekte word hoofsaaklik vanuit die perspektief van die menslike geografie en sosiologie bespreek, voordat daar na ruimte en plek uit ŉ literêre perspektief gekyk word.

3.3.2. Ruimte, plek en plekidentiteit

Die kragtigste en durendste herinneringe wat mense het is dikwels aan plekke, gebeure en die mense daarin: die tuiste, skool, gesin, vakansie-ervarings, ensovoorts (Marcus, 1992:87). Dit is die unieke aard van die ervarings en herinneringe wat die belangrikheid van die individu se self-identiteit beklemtoon. Die plekke waarin die gebeure plaasvind word belangrik en mense se voortgaande verhouding met ander en met omgewings deur die loop van die lewe skep ŉ ervaring van self-identiteit (Marcus, 1992:88). Vanweë die verweefdheid van ruimte en plek, is dit belangrik om stil te staan by dié aspek. Ten eerste behoort die verskil tussen *ruimte* en *plek* eers aandag te geniet.

a. <u>Ruimte en plek</u>

Crang en Thrift (2000:3) en Puren *et al.* (2008:135) beklemtoon die algemene verskuiwing wat plaasgevind het vanaf die Kantiaanse siening van ruimte as absoluut, na ŉ siening van ruimte as ŉ proses en *in* proses. Dit word duidelik deur Hubbard *et al.* (2004:6) geïllustreer wanneer hulle ruimte definieer as: " . . . relational and contingent, experienced and understood differently by different people; they are multiple, contested, fluid and uncertain rather than fixed territorial units". Rose (1995:88) verwys na die gevoel van plek as subjektief en die transformasie vanaf ruimte na plek as ŉ proses van rekonstruksie. Betekenis, identiteit en ruimte word verweef (Murdoch, aangehaal deur Puren *et al*., 2008:135).

Wat is die verskil tussen ruimte en plek, of hoe verander ŉ ruimte in ŉ plek? Norberg-Schultz (1980:5) steun op Heidegger se konsep van "dwelling" en stel dat die verhouding van die mens tot plek en daardeur tot ruimte, as ŉ "dwelling" beskryf kan word:

> Man dwells when he can orientates himself within and identify himself with an environment, or, in short, when he experiences the environment as meaningful. Dwelling therefore implies something more than "shelter". It implies that the *spaces* where life occurs are *places*, in the true sense of the word (Norberg-Schultz, 1980:5).

ŉ Vae, ongedifferensieerde ruimte ("space") verander in *plek* ("place") soos wat die mens dit beter leer ken en waarde daaraan heg, meen Tuan (1977:6). Hierin lê ŉ belangrike verskil tussen ruimte en plek: die *waarde* wat aan ŉ sekere ruimte toegeken word. Ek vereenselwig my met dié siening van

ruimte en plek. Gemeenskapseie verhale maak, onder andere, ook van vae ruimtes waardevolle, persoonlike *plekke*. Die proses waardeur ruimtes in plekke verander word, word deur persoonlike, groeps- en kulturele prosesse beïnvloed, aangesien die gedeelde betekenisse wat kulture vorm, die raamwerke voorsien waardeur ŉ *sin van plek* gekonstrueer word (Eisenhauer *et al*., 2000:422; Low & Altman, 1992:15-18). Die plaaslike gemeenskap het ook ŉ invloed op die individu se sin van plek, want die individu se begrip van die omgewing is in die sosiale groep se kulturele netwerk van oortuigings gewortel (Eisenhauer *et al*., 2000:422). *Plek* is die konteks waarin dié vorming plaasvind en dit gee dikwels betekenis aan verhoudings.

Tuan (1977:83-184) en Relph (1976:47) stel dat *aktiwiteit* op ŉ spesifieke plek noodsaaklik is vir ŉ ruimte om as ŉ *plek* geag te word en dat emosionele verbintenisse met plekke (plasings wat as spesiale plekke gesien word) gegrond is op ŉ intieme kennis van ŉ plek wat ontwikkel deur direkte teenwoordigheid en aktiwiteit. Naamgewing speel ook ŉ rol in die verandering van ruimtes na konkrete *plekke* (Hubbard *et al*., 2004:5). Verder kan die wyse waarop magstrukture en sosiale verhoudings dikwels saamwerk om aan plekke vorm te gee, nie buite rekening gelaat word nie (Hubbard *et al*., 2004:6).

Norberg-Schultz (1980:10) onderskei ook tussen die *ruimte* en *karakter* van ŉ plek. Ruimte dui op die drie-dimensionele organisasie van die elemente waaruit ŉ plek bestaan, terwyl die karakter die algemene atmosfeer van die plek bepaal. Daar word nie in detail hierop ingegaan nie. Die emosionele verbintenisse waarvan Tuan (1977:184) praat, maak ŉ belangrike deel uit van die mens se *plekidentiteit*. Dit is maar een aspek van ŉ komplekse saak, wat vervolgens aandag geniet.

b. Plekidentiteit

Individue ontwikkel deur komplekse interaksie met die omgewing en die sosio-kulturele prosesse van die lewe (Lalli, 1992:287). Self-identiteit is gedeeltelik ŉ resultaat van dié interaksies; die prosesse stel individue in staat om te onderskei tussen hulleself, ander en die fisiese omgewing en sodoende ŉ self-konsep te ontwikkel (Lalli, 1992:287; vergelyk 3.2.). ŉ Gemeenskap se identiteit kan gedefinieer word as ŉ interpretasie van die *self*, wat "gemeenskap" gebruik as ŉ lokus van verbintenis of ŉ wyse van self-karakterisering (Stedman, 2002:563). Die individu staan in verhouding met homself, maar ook met ander (die gemeenskap) en die ruimte wat hy bewoon. Dié verhoudings is deel van sy identiteitskonstruering (vergelyk 3.2.).

> Place is a very personal concept. It has human context, has historical associations, is a place where commitments are made and obligations met. Place implies belonging, "rootedness" (Godkin, 1980; Tuan 1980)

> and is imbued with memories that give life direction. Most importantly, place establishes identity (Windsor, 2005:158).

Nanzer (2004:364) onderskei drie konstrukte waarop navorsing oor *sin van plek* fokus: *plekverbintenis* (die band tussen ’n individu/groep en ’n ruimtelike plasing), *plekafhanklikheid* (die paslikheid van ’n plasing vir spesifieke doelwitte en belangstellings, wat verwys na fisiese aspekte soos karakter en aktiwiteite) en *plekidentiteit*. In 3.3.3. word daar verder aan die sin van plek aandag gegee; in dié onderafdeling word daar op plekverbintenis en plekidentiteit gefokus.

Plekverbintenis kom sterk ooreen met die psigo-sosiale konsep van *identiteit*, naamlik die mens se persoonlike plasing binne die sosiale lewe (Stedman, 2002:563). Gebaseer op simboliese interaksionisme, is identiteite betekenisse wat mense aan hulself toeken. Sodanige identiteite word geskoei op ander se verwagtinge van hoe sosiale gedrag behoort te lyk (Stedman, 2002:563).

Die diep verbintenis met plek wat elke individu het, word deur Relph (1976), Tuan (1977) en Sarbin (1983) aangeraak. Plekverbintenis word as ’n affektiewe band of skakel tussen mense en spesifieke plekke gedefinieer (Nanzer, 2004:364). Die rol van verhale in die proses kan myns insiens nie onderskat word nie – die deel van verhale is ’n manier waarop mense sin maak van hulle ruimtes, waarop dit vir hulle *plekke* word. Herinneringe en kulturele erfenis is verbind aan plekke. Narratiewe soos mites en legendes en daarmee saam kulturele rituele, versterk plekverbintenisse deur nie net die onveranderlike waarde daarvan te bevestig nie, maar ook die standhoudende verhoudings tussen mense en hulle plek te beklemtoon (Relph, 1976:33). Meer hieroor in 3.3.4.

Verbintenisse met spesiale plekke gaan oor meer as die gebruikswaarde wat daaraan geheg word. Dié begrip van landskap strek verder en omvat die unieke verhouding tussen mense en plekke. Die verbintenis met die landskap is gebaseer op ’n waardering vir die plek wat emotiewe elemente, ’n “geworteldheid” en intense *omgee* vir die plasing insluit (Relph, 1976:37; Norberg-Schultz, 1980:6; Eisenhauer, 2000:423).

> . . . distinctive and diverse places are manifestations of a deeply felt involvement with those places by the people who live in them, and that for many such a profound attachment to place is as necessary and significant as a close relationship with other people (Relph, 1976:27).

Plekidentiteit omvat die dimensies van die self wat die individu se persoonlike identiteit met betrekking tot die fisiese omgewing definieer. Die definisie vind plaas deur middel van ’n komplekse patroon van bewustelike en onbewustelike idees, oortuigings, voorkeure, emosies, waardes, doelstellings en neigings wat relevant is tot die individu se omgewing (Proshansky, 1983:60). Die

term plekidentiteit verwys na die verhouding van die individu met ’n plek en nie na die identiteit van die plasing self nie (Lalli, 1992:291).

Soos reeds genoem, beklemtoon navorsing die rol van plek in die definisie van die *self* (Nanzer, 2004:365). In die veld van omgewingsielkunde word die verhouding tussen die mens en die omgewing waarin hy bestaan, bestudeer; dit is uit dié navorsing wat die teoretiese konsep *plekidentiteit* gevloei het (Moore & Graefe, 1994:19). Lalli (1992:287) stel dat plekidentiteit as deel van selfidentiteit gesien kan word. Selfidentiteit bestaan uit spesifieke en bewustelike oortuigings, interpretasies en evaluasies van die *self*. Plekidentiteit is dus’n aspek van ’n individu se identiteit (Lalli, 1992:287).

Die drie basiese elemente van plekidentiteit word deur Relph (1976:47) gesien as die *statiese fisiese plasing*, die *aktiwiteite* en die *betekenisse* wat in die plek vervat is. Om deel van ’n gemeenskap en dus deel van ’n plek se identiteit te wees, bring begrip vir die rykdom van betekenis waarmee die gemeenskap bedeel is. Die individu kan met dié betekenisse identifiseer, want hulle is nie net verbind aan die ervarings en simbole van die mense wat deel is van die gemeenskap (wie se plek dit is) nie, maar vloei ook uit die individu se eie ervarings (Relph, 1976:55). Identifisering met plek kan op verskillende vlakke of *skale* plaasvind, vanaf die plaaslike (gemeenskap) tot die supranasionale en globale vlak (Rose, 1995:90). Plekidentiteit ontwikkel deur oor plekke te dink en te praat. In teenstelling met die idee van *plekverbintenis*, ontwikkel plekidentiteit deur ’n proses van afstand, wat ruimte skep vir refleksie en waardering van plek (Proshansky *et al*., 1983:61).

Cooper (aangehaal deur Proshansky *et al.*, 1983:61) stel dat daar ’n dinamiese verhouding tussen die mens en sy fisiese omgewing bestaan, waarin die persoon ’n omgewing skep wat homself (sy identiteit) in ’n mate reflekteer. Mense beleef nie slegs die fisiese realiteite van die buurt waar hulle grootword nie, maar ook die sosiale betekenisse en oortuigings wat daaraan geheg word deur lede van die gemeenskap sowel as deur buitestanders. Al dié aspekte van verstaan maak deel uit van die plekidentiteit (Proshansky *et al.*, 1983:62).

Beide plekverbintenis en plekidentiteit hou ook verband met die kwessie van *sin van plek*. In die volgende onderafdeling word dié aspek aangeraak.

3.3.3. ’n *Sin van plek*

In 3.3.2. is gestel dat plekidentiteit uit ’n sielkundige perspektief beskou, gesien kan word as ’n verhouding waar ’n persoon ’n sekere verbintenis met ’n plek benodig (Proshansky *et al*., 1983:60). Moore en Graefe (1994:18) stel dat daar by plekidentiteit waarde geheg word aan ’n spesifieke plasing om simboliese redes (vergelyk 3.3.2.). Identiteit en die self is komplekse psigologiese konstrukte wat bewussyn en waardering ten opsigte van die verhouding tussen die self en die omgewing integreer (insluitend menslike, nie-menslike en ideologiese aspekte), aldus Bott *et al.* (2003:104-106). Vergelyk ook Relph (1976:41,63); Rose (1995:92); en Crang en Thrift (2000:9).

Plekidentiteit word meestal met die *genius loci* in verband gebring (Norberg-Schultz, 1980:5; Hineline, 2004; Hague & Jenkins, 2005:5, 188). *Genius loci* verwys na die konsep dat elke plek ’n unieke karakter of gees het, ook genoem ’n *sin van plek* (Norberg-Schultz, 1980:10,18; Hineline, 2004). Ook in ontwerpdissiplines word die idee dat ’n plek meer as argitektuur en ’n aantal geboue behels, erken (Cullen, 1971:7). Die gees van plek is volgens Relph (1976:30) spesifiek in die *landskap* gesetel.

In ’n verduideliking van *genius loci* stel Norberg-Schultz (1980:20) dat die kern van die menslike identiteit die vermoë is om te identifiseer (gebaseer op die karakter van ’n plek) asook die vermoë tot oriëntasie in ruimte, ten einde die konteks van lewe te verstaan. Die resultaat van sodanige identifikasie is die “vertaling” van die natuur na ’n geordende mikrokosmos of *imago mundi*, wat aan die mens ’n vastrapplek in die wêreld gee (Bott *et al*., 2003: 103). Dié eksistensiële “*dwelling*” spreek ’n fundamentele menslike behoefte in die mens aan, naamlik om ’n betekenisvolle lewe te lei (Norberg-Schulz, 1980:5, 21; vergelyk 3.3.1.). Rose (1995:88, 99) sien ’n *sin van plek* as deel van die mens se kulturele interpretasie van die wêreld en as ’n manier om aan te dui dat plekke deurdrenk is met betekenis en gevoel.

Volgens Hineline (2004) het *sin van plek* meer as een betekenis: Dit kan die persoonlike, familie- en gemeenskapsnarratiewe behels wat die fisiese karaktereienskappe van ’n plek insluit. As geheel vorm dié narratiewe ’n verbintenis met plek. Daar is ook die nie-materiële eienskappe van ’n plek (die *genius loci).* Implisiete kennis van ’n plek maak verder ook deel uit van die sin van plek. Dit sluit byvoorbeeld die vermoë in om ’n plant te beskryf sonder om die naam daarvan te ken, of om ’n pad te vind. Hier gaan dit om ’n sin van oriëntasie, volgens Hineline (2004). In die laaste instansie is daar ook ’n sintetiese maar ongesistematiseerde versameling van kennis wat ’n persoon oor ’n plek kan hê. Die persoon kan kennis van *dele* hê maar terselftertyd ’n sin van die geheel.

ŉ *Sin van plek* suggereer dat mense iets wat buite die fisiese en sensoriese eienskappe van ŉ plek lê, ervaar, en dié verbintenis vorm ŉ onbewustelike *sin van plek* (Arefi, 1999:180-182; Puren *et al.*, 2008:136). Nanzer (2004:362) definieer byvoorbeeld ŉ *sin van plek* as die wyse waarop mense in verhouding staan met en voel oor die omgewing waarin hulle leef. Plekke is immers baie meer as blote punte op ŉ kaart en bestaan in baie groottes, vorme en vlakke en hulle kan tasbaar sowel as simbolies wees (Nanzer, 2004:363). Relph (1976:64) noem die verhouding met die omgewing ŉ outentieke houding teenoor plek, wat ŉ "egte" ervaring van die hele komplekse plekidentiteit omvat. "An authentic sense of place is above all that of being inside and belonging to your place both as an individual and as a member of a community, and to know this without reflecting upon it" (Relph, 1976:65).

Woods (2004) is in ooreenstemming met Nanzer as hy stel dat mense ŉ *sin van plek* ontwikkel deur ervaring en kennis van ŉ spesifieke area. ŉ *Sin van plek* ontwikkel deur die geskiedenis, geografie en geologie van die area, die fauna en flora, die legendes van die plek en ŉ groeiende sin van die land en sy geskiedenis nadat ŉ persoon vir ŉ tyd daar geleef het (Woods, 2004). Eyles (aangehaal deur Rose, 2004:89) stel verder dat sin van plek binne die groter sosiale konteks begryp moet word. Dit beteken dat, hoewel sin van plek baie persoonlik kan wees, dit nie geheel en al afhanklik is van die individu se gevoelens en die betekenisse wat hy/sy aan ŉ plek toeken nie. Sodanige gevoelens en betekenisse word tot ŉ groot mate deur die sosiale, kulturele en ekonomiese omstandighede waarin individue hulleself bevind, gevorm (Eyles, aangehaal deur Rose, 2004:89).

Lewenservarings wat deur spesifieke omstandighede en persoonlike interpretasies gevorm is, is die enkele grootste bydraende faktor tot ŉ *sin van plek* (Rubinstein & Parmelee, 1992:148). Plek-verbintenis en plekidentiteit speel ook ŉ belangrike rol. Verbintenisse met plek ontwikkel as gevolg van persoonlike ervarings, wat weer deel vorm van die individu se persoonlike identiteit – derhalwe die assosiasie tussen identiteit en plek (vergelyk 3.3.2.). Die krag van plekidentiteit is op twee faktore gebaseer, naamlik die emosionele belegging wat deur individue in ŉ spesifieke plek gemaak word en die lengte van assosiasie met die plek (Nanzer, 2004:366).

Plekidentiteit kan ook op meer abstrakte en simboliese betekenisse gebaseer wees (Nanzer, 2004:366), soos die wyse waarop die natuur in Suid-Afrika mense se natuurlike erfenis simboliseer; "heilige plekke" word ook dikwels simboliese plekke in godsdienste. Plekverbintenis berus dikwels op simboliese betekenis. "We attribute meaning to landscapes and in turn become attached to the

meanings. All settings are imbued, to varying degrees, with multiple meanings" (Nanzer, 2004:366). Die abstrakte betekenis wat aan ŉ plek geheg word, is deel van die sin van plek.

Die idees van Woods (2004) sluit hierby aan. Hy meen dat gedeelde ervarings en verhale help om mense en plekke te bind en om gevoelens van plek van geslag na geslag oor te dra. Gedeelde persepsies en ervarings van verskillende kultuurgroepe vorm ŉ plaaslike kultuur wat hulle eenheid ten opsigte van ŉ plek uitdruk. Uiteindelik word ŉ plek uniek en spesiaal vir individue en die groep waaraan hulle behoort en die groep verstewig hul identiteit deur feesvierings en rituele.

Plekidentiteit word soms gesien as iets wat ŉ plek van ander onderskei (Relph, 1976:45; Carmona *et al*., 2003:115; Puren *et al.*, 2008: 136). Mense vind dikwels hulle plekidentiteit deur ŉ vergelyking te tref met ŉ plek wat volgens hulle baie daarvan verskil (Rose, 1995:92), net soos wat mense hul eie identiteit deels ook vind in die dubbele diskoers van die *ander* (vergelyk 3.2.3.). ŉ *Sin van plek* maak egter van plekidentiteit veel meer. ŉ *Sin van plek* is die unieke ervarings wat mense van hulle ruimtelike identiteit het en wat ingebed is in hulle verbintenis met die plek, die simboliese betekenisse van die plek en die wyse waarop die ruimtelike omgewing dié ervarings ondersteun (Puren *et al.*, 2008:136). Plekidentiteit, gebaseer op die emosionele belegging en verbintenis met plek, word gesien as deel van self-identiteit en word as die belangrikste bydraende faktor tot ŉ *sin van plek* beskou, aldus Nanzer (2004:366).

Die kwessie van grense kom dikwels na vore waar ŉ sin van plek ter sprake is.

> This territorial sense of place emphasizes an important aspect of many senses of place: they are about establishing social difference by establishing spatial boundaries. And just as senses of place can focus on the whole range of geographical scales, so boundaries between spaces can be established at different scales (Rose, 1995:99).

Die groeiende interafhanklikheid tussen plekke impliseer dat dit oor deurlaatbare grense beskik. Identiteite behels ook al meer ervarings van migrasie en kulturele verandering en vermenging (Rose, 1995:116). Kwessies wat met ruimte en *sin van plek* binne ŉ postkoloniale konteks in verband gebring word, is globalisasie, migrasie, magsverhoudinge, grense en hibriditeit.

3.3.4. Ruimte, plek en die narratief: ŉ literêre perspektief

Wanneer oor ruimte en plek uit ŉ literêre oogpunt besin word, is daar twee vlakke waarop die saak beredeer kan word. Ruimte en plek is narratologiese konsepte wat as literêre elemente neerslag in tekste vind. Die kreatiewe ruimte waarin lede van ŉ gemeenskap hulleself bevind as skeppers van die woordkuns kan egter ook as ŉ "literêre ruimte" beskou word. Hier kom kwessies aan die orde soos

oraliteit en geletterdheid, modusse van oordrag en die sfere waarbinne dié kommunikasie-oordrag plaasvind. Die sfere strek op ŉ kontinuum vanaf die suiwer mondelinge tradisie (logosfeer), na die geskrewe (grafosfeer), elektroniese en sekondêre mondelinge tradisie (videosfeer), asook kombinasies hiervan. Al dié sake geniet in die volgende hoofstuk aandag. Dit is egter belangrik om hier te noem, omdat die literêre ruimte en die kwessies wat daarmee verband hou, in die kern staan van die studie.

Daar word in die res van die gedeelte gefokus op ruimte en plek as literêre elemente of uitdrukkingsvorme. Soos identiteit, vind ook *ruimte* en *plek* (wat verweef is met identiteite van individue en gemeenskappe) dikwels in persoonlike en gemeenskapsnarratiewe uitdrukking. Plekverbintenis speel ŉ belangrike rol in gemeenskapseie verhale (vergelyk Relph, 1976:33). Die wyse waarop mense ruimte en plek beleef, die *sin van plek*, kom tot uiting in die verhale.

Daar is ŉ basiese verband tussen stories en plekke: In die menslike ervaring is plekke narratiewe konstruksies en word stories deur plekke gesuggereer. Plekke kan karakters in stories wees en stories kan aan sekere plekke behoort (Johnstone, 1990:134). Plekke of ruimtes vertel verhale en verwysings na plek dien ŉ belangrike doel in verhale.

> Coming to know a place means becoming a character in its stories and making it a character in yours, and memories of places are often organised around memories of events in which one had a part (Johnstone, 1991:10).

Die bestudering van die konsep *ruimte* in ŉ literêre sin, is ŉ studieveld op sigself. Daarom word hier nie in-diepte aandag daaraan gewy nie. Dit is egter wel van belang om hier te stel dat ruimte as literêre konsep ŉ rol gespeel het in die bestudering van die gemeenskapseie tekste in die studie. Venter (1992:453) definieer ruimte as epiese begrip op verskillende wyses. Die volgende betekenis het hier betrekking:

> In ŉ mimetiese sin verwys dit na die ruimtelikheid van die fiktiewe wêreld waarin die handeling plaasvind. Ruimte is dan (in die woorde van A.D. Aleksandrov in Lotman, 1972:312): "die totaliteit van homogene objekte (verskynsels, toestande, funksies, figure, waardes van veranderlikes, ensovoorts) waartussen verhoudings bestaan wat ooreenstem met die gewone ruimtelike verhoudings (kontinuïteit, afstand, ensovoorts)".

Ruimte kan egter volgens Venter (1992:453) ook dui op die ordening en rangskikking van tekselemente in patrone wat ruimtelik voorstelbaar is; of dit kan op die taalhandeling self dui.
Du Plooy (1992:102) onderskei tussen *plek* en *ruimte* in ŉ literêre sin. *Plek* is volgens haar die lokaliteit waar dinge gebeur en is as sodanig reeds van groot belang. *Ruimte* is selfs veel meer. Du Plooy (1992:102) stel dat *plek* ŉ topologiese begrip is, ŉ meetbare, aantoonbare, fisiese plek (binne die verbeelde wêreld van die verhaal), terwyl *ruimte* met die verhoudinge in die verhaal te make het.

> Wanneer ’n plek betekenisvol is as gevolg van die manier waarop dit waargeneem of beleef word, hetsy deur die verteller of ’n karakter; wanneer die plek saampraat, saam beteken met al die ander aspekte van die verhaal – dan praat ons van ruimte, ’n funksionele aspek van die teks wat artistieke en estetiese waarde het.

Ruimte kan nooit van fokalisasie of die vertelinstansie losgemaak word nie: Dit gaan in die eerste plek om die mense of dinge wat in sekere verhoudinge tot die ruimte staan, aldus Du Plooy (1992:103).

Die literêre betekenis van *plek* is deel van ’n aktiewe proses van kulturele skepping en vernietiging (Crang, 1998:46). Dit begin en eindig nie met die outeur nie en is nie gesetel in die teks nie. Die ervaring en betekenis van plek lê ook nie in die produksie en skepping van die werk nie. Dit begin en eindig nie met die patroon en aard van leserskap nie. Die ervaring en betekenis is ’n funksie van al dié dinge en meer, aldus Thrift (aangehaal deur Crang, 1998:46).

Wanneer oor die ruimte van gemeenskappe en individue gedink word, is dit ook van belang om by die kwessies van perspektief en posisie stil te staan. Die lid van ’n gemeenskap, die skepper van woordkuns binne die gemeenskap, sien en beleef sy ruimte vanuit ’n “binneperspektief”. Daar is egter deurentyd ook van buitestanderskap sprake. Wanneer die gemeenskap se ruimte en identiteit van buite beskou word, word daar met die bril van ’n buitestander gekyk. Relph (1976:49) beskryf die verskil in perspektiewe wanneer hy stel dat die kern van *plek* in sodanige ervaring van ’n *binne*-teenoor ’n *buiteposisie* gesetel is. Dit is wat plek volgens hom van ruimte onderskei en wat ’n spesifieke stelsel van fisiese eienskappe, aktiwiteite en betekenisse defnieer. Om binne ’n plek te wees, is om daaraan te behoort en daarmee te identifiseer; en hoe grondiger ’n persoon aan die “binnekant” is, hoe sterker is sy/haar plekidentiteit. Volgens Relph (1976:49) kyk die individu van buite af na ’n plek soos ’n reisiger vanaf ’n afstand ’n stad sou besigtig; van die binnekant word ’n plek *ervaar*, word ’n persoon daarmee omring en word hy/sy deel daarvan.

Plekke kan egter ook op ’n direkte en persoonlike wyse deur buitestanders ervaar word. Relph (1976:66) noem dit ’n lewende, ekologiese verhouding tussen ’n waarnemer en ’n omgewing, ’n mens en ’n plek. Gruchow (aangehaal deur Bishop, 2003:72) gee aan die verbondenheid van ruimtes, identiteite en die narratief aandag. Hy stel dat alle geskiedenis uiteindelik plaaslik en persoonlik is. Wanneer die individu vertel wat hy/sy onthou, word die verlede lewend in die hede gehou. Hy is van mening dat as sodanige vertelling nie plaasvind nie, mense ten diepste nie kan weet hoe om ’n plek te bewoon, of ’n tuiste daarvan te maak nie. Gruchow (soos aangehaal deur Bishop, 2003:72) stel:

> To inhabit a place means literally to have made it a habit, to have made it the custom and ordinary practice of our lives . . . we own places not because we possess the deeds to them, but because they have entered the continuum of our lives.

Hoewel Gruchow reg het en alle geskiedenis plaaslik en persoonlik is, word die breër konteks (die kollektiewe identiteit asook die ruimte) waarbinne die individu leef, egter ook gevorm en ingebed in die globale. Dit wil sê mense word ondere andere ook beïnvloed deur die groter strominge in die wêreld, of meesternarratiewe. Vergelyk byvoorbeeld 3.3.1. waar daar kortliks aan die aspek van ideologiese ruimte geraak is. In die volgende gedeelte word in meer detail op dié aspek ingegaan.

3.4. MEESTERNARRATIEWE

Meesternarratiewe hou verband met die ideologieë wat aan die orde van die dag is in die wêreld – ŉ stel kulturele praktyke, diskoerse, oortuigings en rituele wat beide die individu en hele gemeenskappe vorm op grond van die dominante wêreldperspektiewe (Cavallaro, 2001:xiii. Hy kyk na die onderwerp vanuit ŉ interdissiplinêre benadering). Dit is die groter "gesprekke" en "verhale" wat deur ŉ kultuur vertel word oor byvoorbeeld kolonialisme, godsdiensvryheid, kommunisme, kapitalisme, demokrasie, modernisering en ontwikkeling, asook ideologieë oor die mens en sy politieke en ekonomiese ontwikkeling. Meesternarratiewe is as ŉt ware verhale oor die samelewing as geheel en nie oor kleiner karakters ("gewone" mense) binne die samelewing nie. Dié groter verhale vorm die agtergrond of plotlyne waarteen kleiner mini-narratiewe in die gemeenskap afspeel.

Dit is die doel van meesternarratiewe om die individu te lei om die wêreld op ŉ sekere manier te interpreteer. Op dié manier word subjektiewe denke gevorm en mense se sosiale identiteite word komponente van sekere mag- en/of kennisstrukture waarvan hulle deel is (Cavallaro, 2001:xiii). Die politiese en psigologiese sosialisering van ŉ individu dra tot die behoud van ŉ ideologie by, tot die bestendiging van die manier waarop hy die wêreld lees en sien en tot die manier waarop hy betekenis gee aan wat hy lees en sien, aldus Cavallaro (2001:xiii). Hier speel die kollektiewe identiteit van ŉ gemeenskap en die sosiale en ideologiese ruimtes waarvan individue deel is natuurlik ŉ belangrike vormende rol in die sosialiseringsproses.

Denis (2003:4) se standpunt is byvoorbeeld dat alle individuele verhale in Suid-Afrika deur die meesternarratief van kolonialisme en apartheid beïnvloed word, selfs dié wat klaarblyklik niks daarmee te doen het nie. Rasse- en sosiale dominansie was en is steeds op verskeie maniere, so deurlopend dat niemand daaraan kan ontsnap nie. Mens kan nie ŉ lyn trek tussen individuele verhale en die wyer sosiale, politiese en ekonomiese konteks nie. Of individue nou blank, Indiër of Kleurling

is, hul lewens dra die merke van apartheid (Denis, 2003:4). Dit is onmoontlik om ŉ lewensverhaal te skei van die sosiale en kulturele konteks daarvan, soos reeds voorheen genoem.

Cavallaro (2006:xiii) stel dat daar wisselende prosesse is waardeur sodanige meesternarratiewe tot stand kom en behou word. Die prosesse steun naamlik op verskillende tekenstelsels – die geskrewe woord, die gesproke woord, die visuele kunste, die media, gedragskodes en rituele. Wat dié diverse stelsels in gemeen het, is om ŉ sekere identiteit aan kultuur te gee en parallel daarmee ŉ vasberadenheid om die kultuur teen die ANDER te beskerm. Die *ander* is enige iemand of iets wat gesien word as by magte om die sosiale weefstof en integriteit van die verbeelde identiteit omver te werp. Dit sluit byvoorbeeld vreemdelinge, buitestanders en sogenaamde etniese minderhede in. In dié verband kan gedink word aan die xenofobie wat in 2009 tot geweld teen buitelanders in Suid-Afrika (spesifiek buitelanders uit Afrika) gelei het – ŉ vrees vir die *ander* en dat hulle by magte sou wees om ŉ bestaande orde (hetsy werksgeleenthede, sosiale orde, ensovoorts) omver te werp.

Dominante ideologieë en meesternarratiewe bevorder ŉ kultuur se estetiese waardes, aldus Cavallaro (2006:xiv). Volgens hom is ŉ kultuur se waardering van skoonheid, sy sienings van smaak en beskawing en sy houding teenoor kuns veronderstel om sy etiese en morele waardes te weerspieël. Die agendas is nooit neutraal nie. Dit pas aan by die sosiale en politieke agendas en is bedoel om die voorstelling van die mens se kulturele bestaan te rig. Uiteindelik bly alles bloot ŉ voorstelling, want mense kan nooit kennis of idees hê sonder dat dit deur aanvaarde betekenisstelsels gekodeer is nie (Cavallaro, 2006:xiv). ŉ Gemeenskap se siening en beoefening van kreatiwiteit en die estetiese word met ander woorde ook deur kulturele persepsies en die heersende ideologieë beïnvloed.

Individue en hulle ervarings word funksies van tekstualiteit – wie die individu is en hoe hy optree word onvermydelik geraak (inderdaad bepaal) deur die eindelose string narratiewe wat deur hom en oor hom vertel word (vergelyk Cavallaro, 2001:xiv).

Die postmodernisme staan egter skepties teenoor die meesternarratief en na aanleiding van die werke van denkers soos Lyotard (1979: xxiv-xxv) en ander voorstanders van die poststrukturalisme, het die klem na kleiner mini-narratiewe verskuif. Die fokus is nou meer op die plaaslike en op spesifieke kontekste. Ander denkers soos Habermas en Callinicos het kritiek teen dié uitgangspunt, aangesien hulle meen dat die skeptisisme oor meesternarratiewe as ŉ meesternarratief opsigself gesien kan word. Hoe dit ookal sy, meesternarratiewe het vir eeue lank vorm gegee aan die werklikheid en die

mens se denke en sal waarskynlik voortgaan om dit te doen, al verskuif die fokus na die plaaslike en spesifieke.

Om dié rede kan ook die akademiese "meesternarratiewe" nie agterweë gelaat word nie: Dit waaroor navorsers praat, word immers uiteindelik dikwels in die verhale van ŉ kultuur geïmplementeer, daardeur geïnterpreteer en kom op grondvlak in die "klein" verhale van gemeenskappe, die mini-narratiewe, tot uiting (Bruner, 1990:11-12, 64). Dit is die manier waarop groepe se interpretatiewe stelsels verstaanbaar word.

3.5. DEBATTE/DENKSTROMINGE OOR IDENTITEIT

Wanneer persoonlike, kollektiewe, kulturele of narratiewe identiteit ter sprake kom, is daar binne die postkoloniale diskoers verskeie denkrigtings en debatte wat aan dié konsepte gestalte gee. ŉ Baie breë oorsig word hier gegee oor die denkers en denkrigtings wat binne die twintigste en die eerste dekade van die een-en-twintigste eeu in dié diskoerse ŉ rol gespeel het. Die denkstrominge oor identiteit het veral te make met kwessies van hibriditeit, liminaliteit, globalisering, ontwikkelingsdiskoers en ŉ Westerse narratief.

3.5.1. Hibriditeit

Hibriditeit is ŉ term wat nou verband hou met prosesse van identiteitsvorming – spesifiek prosesse van *vermenging*. Dit is volgens Laragy (2006) een van die mees gedebatteerde terme in postkoloniale studies en kan breedweg gedefinieer word as die skep van nuwe transkulturele vorme binne die kontaksone wat deur kolonisasie tot stand gekom het (Ashcroft *et al.*, 1998:118). Die konsep van hibriditeit loop hand aan hand met sienings van liminaliteit en oorgangsrites. Kenners in die veld van rituele en die liminale is, onder andere, Van Gennep en Turner. Hulle werk geniet in 3.5.2. aandag, maar dié kenners het ook ŉ rol in die totstandkoming van hibriditeitsteorie gespeel.

Die hibriditeitsdiskoers word hoofsaaklik aan die opkoms van die postkoloniale kritiek op kulturele suiwerheid, elitisme en imperialisme, verbind. Die diskoers vind ook uiting in literatuur en teorie wat fokus op *vermenging* of kreolisering en die effek daarvan op identiteit en kultuur (Nederveen Pieterse, 2001:220). Belangrike teoretici hier is, onder andere, Homi Bhabha, Stuart Hall en Gayatri Spivak. Die werk van laasgenoemde persone het in die laat twintigste eeu ŉ groeiende bewustheid ten opsigte van veral multikulturalisme en kreolisering getoon.

Homi Bhabha se *The Location of Culture* (1994) het ŉ sleutelrol in die ontwikkeling van teorie oor hibriditeit gespeel. Bhabha se argument is dat hibriditeit ŉ kulturele vorm is wat die koloniale meesternarratief ondergrawe het en dat dit as sodanig die bestaande magstrukture verander het (Bhabha, 1994:121-131). Sy perspektiewe het ŉ sentrale deel van die diskoers oor hibriditeit geword. Die hibriditeitsdiskoers het hom aanvanklik met die teëgaan van essensialisme bemoei en is op sosiologiese teorieë van identiteit, multikultiralisme en rassisme toegepas (Young, 1995:9; Kapchan & Turner Strong, 1999:247; Nederveen Pieterse, 2001:220). Die interaksie en verhouding tussen die koloniseerder en gekoloniseerde word deur Bhabha (1996:53-60) beklemtoon en hy kom tot die gevolgtrekking dat enige kulturele identiteit in die *kontaksone* van interkulturele verhoudinge gekonstrueer word. Sodanige identiteit kom in ŉ hibriede ruimte tot stand, wat hy noem die "third space of enunciation". Volgens Bhabha skep die *derde ruimte* die moontlikheid vir die konseptualisering van ŉ internasionale kultuur. Hy gebruik die term *tussenin* om die *derde ruimte* te kategoriseer as " . . . the inter – the cutting edge of translation and negotiation, the in-between . . ." (Bhabha, 1996:60) wat die betekenislading van kultuur dra.

ŉ Ander sleutelfiguur in hibriditeitsteorie is Mikhail Bakhtin. Antropoloë en ander ontleders gebruik dikwels sy konsep van veelstemmigheid in die bestudering van volksverhale (Kapchan & Turner Strong, 1999:247). Sy *The Dialogic Imagination* is ook ŉ belangrike bydrae tot hibriditeitsteorie (Bakhtin, 1981).

Die ontwikkeling van hibriditeitsteorie as diskoers van anti-essensialisme was die hoogtepunt van die akademiese debatte oor hibriditeit (Nederveen Pieterse, 2001:224). In die kritiek teen die hibriditeitsdiskoers het die werk van Spivak, die literêre kritikus en teoretikus, ŉ belangrike bydrae gelewer. Haar artikel *Can the Subaltern Speak?* (1988) word gesien as ŉ basisteks van postkolonialisme. Volgens Mohammad en Siddaway (2004:276-277) bemoei Spivak haar hoofsaaklik met die neiging van meesternarratiewe, institusionele en kulturele diskoerse en praktyke om dié wat ondergeskik is in die samelewing, uit te sluit en te marginaliseer (vergelyk Spivak, 1990:124).

Daar is ŉ inherente paradoks wat in die gebruik van die term *hibriditeit* vervat is (Moore-Gilbert, 1997:51-52). Die term word naamlik in postkoloniale teorie as kritiek teen essensialistiese denke en praktyke (spesifiek rassisme) gebruik, terwyl sommige kenners meen dat hibriditeit opsigself geneig is tot ŉ essensialistiese raamwerk (vergelyk byvoorbeeld Moore-Gilbert, 1997:49-50; Kapchan & Turner Strong, 1999:247; Nederveen Pieterse, 2001:229).

As konsep is hibriditeit nie eenvoudig om te definieer en te kategoriseer nie. Die hibriditeitsdiskoers as sodanig is baie teoreties en handel byvoorbeeld oor strydpunte oor die rigting waarin hibriditeit behoort te ontwikkel (in die rigting van rasseteorie, postkolonialisme, kulturele studies, ensovoorts) wat nie hier ter sprake is nie. Hibriditeit word dikwels as ’n kulturele uitvloeisel van globalisasie gesien (vergelyk 3.5.3). Volgens Kraidy (2005:148) behels hibriditeit dat spore van ander kulture in elke kultuur gevind kan word. ’n Voorstander van hibriditeit as globalisasie is Nederveen Pieterse, wat hibriditeit as die risoom van kultuur beskou (Nederveen Pieterse, 2003:54-55).

Nederveen Pieterse is ’n kenner op die gebied van globalisasie en kultuur, spesifiek globalisasie en kulturele hibriditeit. Sy werk oor globalisasie strek volgens Calhoun *et al*. (2005:xii) oor verskeie dimensies: ryk en heerskappy; die globale politieke ekonomie; ontwikkelingstudies en kultuur. Nederveen Pieterse se werk oor hibriditeit is egter veral bekend. Die dikwels-aangehaalde artikel oor “Globalization as Hybridization” verskyn in sy bundel *Globalization and Culture: Global Mélange* (2003).

’n Ander kenner op die gebied van hibriditeit en globalisasie is die sosioloog Hall. Sy werk betrek, onder andere, kwessies van oorheersing en hy is een van die grootste voorstanders van die ontvangsteorie in kulturele studies. Hall se werk is volgens Mitchell (2004:160) invloedryk in verskeie dissiplines en dien as basistekste vir, onder andere, kulturele en sosiologiese studies. Afgesien van globalisasie en hibriditeit, fokus sy werk ook op kulturele identiteit, ras en etnisiteit. Hall se werk is, onder andere, deur Karl Marx, Antonio Gramsci, Raymond Williams en Louis Althusser beïnvloed. (Mitchell, 2004:160-163).

Ook op die gebied van die woordkuns het hibriditeit in die laaste dekade al meer prominensie geniet. Kreatiwiteit het egter nog altyd nuwe vorme – vorme van vermenging en kreolisering – voorgestaan (vergelyk in die verband ook Kapchan & Turner Strong, 1999:249). Wat die skryfkuns betref, is vaste reëls al meer iets van die verlede en grense word deesdae met rasse skrede verskuif ten opsigte van nuwe publikasiemoontlikhede, vermenging van die mondelinge en skriftelike tradisie (die sogenaamde *oratuur*) en ook ander tipes vermenging. Vaste kategorieë geld nie meer nie en die Westerse logosentriese wêreldperspektief vervaag al meer. Die aspekte geniet in die volgende hoofstuk meer aandag.

3.5.2. Liminaliteit

Liminaliteit is ontleen is aan die Latyns *limen*, wat drumpel beteken – dit is die onderste deel van ’n deurgang waaroor getree moet word wanneer ’n gebou betree word.

Die term *liminaliteit* is vir die eerste maal in 1908 deur Arnold van Gennep, ’n antropoloog, gebruik. Sy navorsing is eers in 1960 in *Les rites de Passage* gepubliseer. Hy fokus op wat hy noem *oorgangsrites* en seremonies wat met individue se lewenskrisisse gepaard gaan. Hieruit formuleer hy drie hooffases:

- skeiding;
- inkorporering (liminale fase);
- oorgang (post-liminale fase).

In die oorspronklike sin, gaan liminaliteit met sekere rituele gepaard, soos bepaal deur kulturele vereistes/omstandighede. Turner (1982:21) bou voort op Van Gennep se werk en sien die uitvoer van rituele as spesifieke fases binne sosiale prosesse, waardeur groepe by veral interne veranderings aanpas. Die afleiding wat hieruit gemaak kan word, is dat kulturele/goddienstige rituele sodanige groepe help om aan te pas en te ontwikkel. In Combrink (2005a:49) word kortliks hierop gefokus.

Liminaliteit het ook met die *verandering van status* te make wat dikwels deel uitmaak van sekere rituele (Van Gennep, 1960:10; Turner, 1982:21). By inisiasierituele, as kulturele gebruik, is die kwessie van verhoogde status ter sprake. Dit was eers op grond van Turner se werk dat die term liminaliteit in die tweede helfte van die twintigste eeu gewild geword het. Konsepte wat deur Turner (1982) bekendheid verwerf het en waarop denkers uit ’n verskeidenheid rigtings – van sosiologie en antropologie, tot sielkunde en letterkunde – voortgebou het, is *betwixt-and-between; communitas;* marginaliteit*;* minderwaardigheid; en buitestanderskap.

La Shure (2005:1) som Turner se gedagtes soos volg op: Vir Turner is liminaliteit een van die drie kulturele manifestasies van *communitas* en is dit een van die mees visuele uitdrukkings van die anti-struktuur in die samelewing. Liminaliteit vorm die antitese van struktuur is en lei as ’t ware tot die “oplossing” van struktuur en die persepsie van gevaar van dié wat in beheer is van die behoud van die struktuur. Tog is liminaliteit ook op paradoksale wyse die bron van struktuur. Net soos chaos die bron van orde is, is liminaliteit ’n voorstelling van die onbeperkte moontlikhede waaruit sosiale struktuur tot stand kom. Terwyl die mens in ’n liminale staat verkeer, is hy gestroop van enige iets wat hom van sy medemens kan onderskei – hy is binne-in die sosiale struktuur, het as ’t ware tydelik deur die krake geval en dit is in dié krake, die intervlakke van die sosiale struktuur, waar die mens die meeste van homself bewus is. Tog is liminaliteit ’n middelpunt tussen ’n begin- en eindpunt en as

sodanig is dit ŉ tydelike staat wat eindig wanneer die ingewyde heropgeneem word in die sosiale struktuur.

Liminaliteit is ŉ konsep binne die postkoloniale diskoers wat hand aan hand gaan met ander konsepte soos grense, marginaliteit en intervlakke. Dit raak ŉ wye aantal dissiplines, insluitende literatuurstudies, psigologie en antropologie. Ook die woordkuns word daardeur geraak. Die narratiewe teks is immers ŉ baie duidelike vorm van ŉ liminale ruimte, waar karakters dikwels as ’t ware deur ŉ rite van oorgang gaan, om met ŉ nuwe status te eindig. Waar die mondelinge en skriftelike tradisie teenoor mekaar geplaas word, kom die liminale ook aan die orde, wanneer mense hulleself tussen tradisies bevind – nie meer suiwer in die mondelinge tradisie nie, maar ook nie deel van die skriftelike nie. Dit is hier waar sekondêre oraliteit dikwels ŉ derde ruimte vorm, ŉ soort nuwe kultuur (vergelyk 4.5. in die verband).

3.5.3. Globalisering (die plaaslike teenoor die globale)

Globalisering word deur Giddens (aangehaal deur Howley, 2005:39) gedefinieer as die intensivering van wêreldwye sosiale verhoudings wat verafgeleë plekke op so ŉ manier met mekaar verbind, dat plaaslike gebeure gevorm word deur dinge wat ver weg plaasvind en andersom.

Saam met die wêreldwye vloei van markdata, finansiële inligting en besigheidstransaksies wat ekonomiese globalisering kenmerk, is daar ook die globale vloei in musiek en films, radio en televisieprogramme, advertensies, sport en ander vorme van vermaak en kulturele oordrag. Hoewel die historiese voorlopers van die kommunikasievloei terugdateer na ten minste die laat negentiende eeu toe trans-oseaniese telegraaflyne gelê is, het die koms van sateliet-telekommunikasie ŉ nuwe era in die geskiedenis van globalisering ingelui: die koms van wat reeds in die 1960’s deur Marshall McLuhan as die *global village* beskryf is (Howley, 2005:26).

In die hedendaagse wêreld kan die spanning tussen die plaaslike en globale as ŉ lyn (of rek) gesien word wat al stywer span, ŉ lyn wat vorm gee aan die afgelope twintig jaar se diskoerse ten opsigte van postkolonialisme. Dit is ŉ lyn wat dwarsoor die antropologiese, psigologiese en sosiologiese denkrigtings strek, wat die sosiale wetenskappe omvat en ook in die veld van die literatuurstudie (en by implikasie die mondelinge en geskrewe woordkuns) ŉ impak het. In ŉ wêreld waar die fokus al meer op globalisering is, is die politieke, ekonomiese en sosiale terrein waarop plaaslike gemeenskappe hulself bevind al minder gekaart. Die paradoks van die 21ste eeu is dat ten spyte van

die globale fokus, daar ook meer en meer op die plaaslike gefokus word, op die staat en die bemagtiging van plaaslike gemeenskappe, veral in Afrika (Segers, 1997:264).

Wat is die globaliserende invloede in die postkoloniale wêreldstelsel? In die vorige dekade was enkele van dié invloede, onder andere: industrialisering; kapitalisme; verstedeliking; die tot-standkoming van die ekonomiese wêreldmark; die sosiale en ekonomiese verdeling van die werksmag wêreldwyd; die grootskaalse migrasie van dié werksmag teen die einde van die twintigste eeu ('n fenomeen wat al groter afmetings afneem in die 21ste eeu); die segmentering van burgerlike en sosiale lewe in die openbare en privaatsektor; en die dominansie van die nasie-staat (Hall, 2000a:24). Nuwe politieke en ekonomiese moondhede is ook besig om tot stand te kom.

Uit 'n sosiologiese perspektief stel Nederveen Pieterse (2008:707) dat die 21ste eeuse momentum van globalisering duidelik verskil van die vorige eeu. Daar is naamlik 'n nuwe geografie van handel, minder mag en 'n groeiende multipolariteit. Hy stel die volgende vrae: Is die opkoms van Oos-Asië, Sjina en Indië net nog 'n episode in die opkoms en val van nasies, 'n rondskommeling van kapitalisme, 'n verplasing van sentrums van verryking? Bevorder, behou of keer dit neoliberalisme? Nederveen Pieterse (2008:707) meen dat die opkoms van Asië ko-afhanklik is van neoliberalistiese globalisering, maar dat dit tog buite die neoliberalistiese vorm ontvou. Wat, vra hy verder (2008:708), is die verhouding tussen sones van akkumulasie en modusse van regulering? Wat is die gevolge van die globale ekonomiese en ander ongelykheid? Dit is vrae wat aan die orde kom in die diskoers oor globalisering.

Die sosioloog Hall (2000a:27) stel dat wanneer die nasie-staat begin verswak, die reaksie normaalweg in twee rigtings gelyk gaan. Dit is globaal en plaaslik op dieselfde oomblik.

> Global and local are the two faces of the same movement from one epoch of globalization, the one which has been dominated by the nation-state, the national economies, the national cultural identities, to something new.

Wat is dié nuwe tipe globalisasie? In kulturele terme het die nuwe globalisasie te doen met 'n nuwe vorm van globale massakultuur. Die massakultuur word deur die moderne middels van kulturele produksie en veral deur die massamedia oorheers.

> It is dominated by all the ways in which the visual and graphic arts have entered directly into the reconstitution of popular life, of entertainment and of leisure. It is dominated by television and by film, and by the image, imagery, and styles of mass advertising (Hall, 2000a:27).

Kulturele produksie impliseer ook modusse van tegnologie-oordrag, wyses van kommunikasie en in die era waar die massamedia en veral elektroniese mediums van oordrag aan die orde van die dag is,

bring dit ook die kwessie van sekondêre oraliteit na vore. Waar gemeenskappe voorheen op die mondelinge kultuur staatgemaak het as medium om inligting oor te dra en waar die skriftelike kultuur in baie van die gemeenskappe slegs ŉ vlietende kans gehad het voor die elektroniese media oorgeneem het, het dit dikwels tot ŉ sekondêre orale kultuur gelei. Dié kwessies geniet in die volgende hoofstuk aandag.

Appadurai (aangehaal deur Segers, 1997:265) stel dat globalisering uit vyf dimensies bestaan: Daar is *etnoskappe* wat deur die vloei van mense ontstaan: toeriste, immigrante, vlugtelinge, bannelinge en migrante-werkers; dan is daar *technoskappe*: die masjinerie- en fabrieksvloei wat deur multi-nasionale en nasionale maatskappye en regeringsorganisasies tot stand kom; daar is ook *finanskappe*: die vinnige vloei van geld in die geldmark; *mediaskappe*: die vloei van beelde en inligting wat geproduseer en versprei word deur koerante, tydskrifte, televisie en film; laastens is daar *ideoskappe*: die vloei van beelde wat met die ideologieë van nasiestate geassosieer word en wat bestaan uit die elemente van die Westerse wêreldperspektief – beelde van demokrasie, vryheid, welsyn, regte, ensovoorts.

Die plaaslike klein gemeenskappe met hul mini-narratiewe is as ’t ware ingesluk deur dié globale neigings en dimensies. Globalisering het die identiteite van spesifieke plekke geabsorbeer/ingesluk in die postmoderne vloei van diversiteit (Hall, 2000a:35). In die 21ste eeuse beweging, waar die fokus op die grootskaalse vloei van mense, tegnologie, finansies en inligting is, is ook ŉ ánder blik nodig. Daar is ook ŉ fokus op die plaaslike nodig. Dit impliseer respek vir plaaslike wortels en vir stemme wat nie meer gehoor word nie, wat staan teenoor die anonieme, onpersoonlike wêreld van globaliserende magte (Hall, 2000a:35). Dié stemme sê: “I can’t speak of the world but I can speak of my village. I can speak of my neighbourhood. I can speak of my community” (Hall, 2000a:35).

Gemeenskapseie woordkunsprojekte kan ŉ baie belangrike rol vervul in die herontdekking van gemeenskappe se eie wortels, van waar hulle hoort in die groot, globaliserende wêreld waar die massamedia ander verhale en ander meesternarratiewe vertel.

3.5.4. Ontwikkelingsdiskoers

Daar is reeds in 3.3. na die ideologiese ruimte van gemeenskappe verwys en dat ontwikkelings-problematiek hier aan die orde kom. Ook by akademiese diskoerse en breër meesternarratiewe is die diskoers van gemeenskapsontwikkeling ter sprake. Die kwessie word in diepte in hoofstuk 5 bespreek. Hier word net ŉ paar inleidende opmerkings gemaak.

Ontwikkeling is ŉ komplekse saak met baie fasette, maar ten spyte daarvan dat dit nie altyd duidelik is waarna die term verwys nie, kan gestel word dat daar vir die laaste halwe eeu reeds ŉ "ontwikkelingsparadigma" bestaan met betrekking tot hoe Westerse lande gepoog het om nie net hulleself nie, maar ook ander, minder "gemoderniseerde" kulture te verbeter (Walker, 2005:215).

Volgens Hettne (2002:7) het die "ontwikkeling" van gemeenskappe ontstaan in ŉ poging om die beskadigde ekonomieë van Europese lande na die Tweede Wêreldoorlog te herstel. Sy definisie van ontwikkeling is die oorbrugging van die gaping tussen ryk en arm lande deur middel van ŉ proses van kopiëring/nabootsing, waar die minder ontwikkelde lande geleidelik die eienskappe van die ontwikkelde lande aanneem. Hoewel dié definisie algemeen aanvaar word, is daar ŉ debat oor hoe ontwikkeling nou eintlik gemeet word – slegs met betrekking tot ekonomiese groei? Die meetbaarheid van ontwikkeling is kompleks omdat daar nie altyd konsensus is oor wat ontwikkeling nou eintlik behels nie.

ŉ Terugblik oor die vorige eeu se sienings van gemeenskapsontwikkeling toon groot paradigmaskuiwe wat plaasgevind het vandat die konsep aanvanklik na vore gekom het tot vandag. Net na Wêreldoorlog II was die neiging naamlik om onderontwikkelde lande veral op ekonomiese gebied te "moderniseer" en is ontwikkeling van "bo na onder" geïnisieer. Vandag word daar in ontwikkelingsdiskoerse baie klem op ŉ deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling gelê, ŉ beskouing waar gemeenskappe self besluite en inisiatief neem. Daar word verder op die saak ingegaan in hoofstuk 5.

3.5.5. Westerse narratief teenoor die stem van die *ander*

Net soos wat daar in die ontwikkelingsdiskoers ŉ klemverskuiwing was vanaf teorieë wat fokus op sterker ekonomiese lande (lande wat as 't ware as "kernmoondhede" beskou is) na die bemagtiging van onderontwikkelde lande op ŉ deelnemende wyse, is daar ook vandag ŉ klemverskuiwing in diskoerse oor die narratief en in sienings oor die *woord*. Waar daar vroeër (tot in die tweede helfte van die twintigste eeu nog) baie klem op Westerse sienings van die woord en publikasie geplaas is, word in die postkoloniale diskoers deesdae gefokus op die stem van die *ander*, die subalterne wat terugskryf op die sentrum en die dominante koloniale kodes omkeer (Van Wyk, 2007).

Die manicheaanse opposisies tussen wit - swart, beskaafd - barbaars, ontwikkeld - primitief, ensovoorts word bevraagteken. Orale, populêre en folkloristiese elemente word dikwels gebruik om

dié opposisies om te keer (Van Wyk, 2007). Dié elemente word waarskynlik in antwoord op Westerse norme van die woord aangewend. In die nuwe paradigma van die woord en narratief gaan die mondelinge hand aan hand met die geskrewe woordkuns en speel ook sekondêre oraliteit ŉ belangrike rol. Raadpleeg hoofstuk 4 vir ŉ uitvoeriger behandeling van die tema.

Swart Afrikaanse skryfwerk sluit vandag volgens Van Wyk (2007) by dié stem van die *ander* aan: ". . . die alternatiewe geskiedskrywing, die opskryf van ŉ ander leefwêreld, die soeke na positiewe identiteitskonstrukte, die valorisering van miskende kulturele uitings, die vind van ŉ eie estetiek en ŉ eie taal . . ." Dié diskoers kom pertinent aan die orde binne die studie. Die sterk stem van die *ander* bring die sinkretistiese aard van hibriditeit na vore, waar nuwe vorme deur, onder andere, appropriëring en kreolisering van meesterkodes tot stand kom (Van Wyk, 2007).

Met al dié meesternarratiewe en akademiese diskoerse het die persoon wat in ŉ klein afgeslote, halfgeletterde gemeenskap op die platteland woon, niks te make nie. Hy of sy word tog wel onbewustelik deur die groter strominge in die wêreld geraak, maar die persoon is besig om sy eie mini-narratief te leef en nuwe kreatiewe woordkuns te skep. Vir hom is dit genoeg om binne sy eie plek en ruimte te bestaan, sy eie lewensstorie te leef en die ander verhale wat by hom inheemse kennis is, te deel of nie te deel nie. Dit is hoofsaaklik oor dié persoon wat die studie handel – die persoon wat nie deel is van ŉ Westerse logosentriese wêreldbeskouing nie, maar wat daagliks deur eie verhale omring word. Die fokus is die mens wat deur die loop van sy lewe nuwe verhale skep en wie se inheemse verhaalskat verlore gaan omdat die spanning tussen die orale kultuur, skrif en sekondêre oraliteit nog nie genoegsaam oorbrug is nie.

Die debatte en denkstrominge wat binne die postkoloniale akademiese diskoers ŉ invloed het op gesprekke oor identiteit, is breedweg in 3.5. aangeraak. Die debatte beïnvloed die diskoers oor identiteit vanuit ŉ verskeidenheid van dissiplines.

Soos in hoofstuk 1 genoem, poog die studie om uit literatuurstudie oor drie teoretiese sfere sekere afleidings te maak wat kan dien as merkers vir ŉ model ter bevordering van die woordkuns in Suid-Afrika. Die teoretiese sfere is naamlik sienings van identiteit en ruimte; sienings van die woordkuns; en sienings van gemeenskapsontwikkeling. In hoofstuk 3 het die eerste teoretiese sfeer aandag geniet. Daar word nou sekere merkers wat vir die model in gedagte gehou behoort te word, uitgelig.

3.6. MERKERS VIR MODEL

Die volgende aspekte behoort as agtergrondkennis in gedagte gehou te word in ʼn model om gemeenskapseie woordkuns te bevorder:

3.6.1. Identiteit en narratiewe identiteit

- Elke individu het ʼn soeke na sin en betekenis.
- Die gemeenskap speel ʼn belangrike rol as sosiale konteks in die konstruering van identiteit. Die verhale wat mense met mekaar deel, is altyd deel van so ʼn sosiale, politiese en ekonomiese konteks. Die deel van verhale is ʼn belangrike deel van die sosiale konteks in gemeenskappe in Afrika.
- Die rol van kultuur (helde, simbole, waardes, praktyke) in die uitdrukking van identiteit kan nie onderskat word nie. In gemeenskapseie woordkunsprojekte behoort die geleentheid vir mense geskep te word om hulle identiteit op kultuureie wyse uit te druk.
- Narratiewe is uitdrukkings van identiteit en bied ʼn "stem" vir individue en gemeenskappe.
- Narratiewe is ook uitdrukkings van sin en betekenis – ʼn manier om sin te maak van die werklikheid.
- Narratiewe tekste kan as tekenstelsels waardeur betekenis tot stand kom, gesien word. Dit sluit in visuele, ouditiewe en driedimensionele tekenstelsels.
- Die belang van gemeenskapseie verhale vir die *self*, vir eie vorming en uitdrukking van identiteit, maar ook vir die *ander*, vorm ʼn dubbele diskoers.
- Daar is verskillende tipes narratiewe: lewens is narratiewe, maar daar is ook onthoude en nuutgeskepte narratiewe.
- Verhale beeld ruimtes en identiteite van ʼn diverse Suid-Afrikaanse samelewing uit.
- Verhale dien as optekening van die geskiedenis en uitbeelding van die hede, maar ook as verbeelding van die toekoms. Dit bied inspirasie en hoop en gee vir mense ʼn skakel met hulle konteks. Sodoende help dit om mense te bemagtig – as individue en ook kollektief.
- Narratiewe het oor die algemeen twee vorme: Narratiewe wat die normatiewe struktuur van kultuur instandhou (as opvoeding, waarskuwing en as bevestiging van die bestaande norme en konvensies); en narratiewe wat ten doel het om dit wat anders en nuut is, te verduidelik.
- Verhale bind mense in gemeenskappe en wêreldwyd saam.

3.6.2. Ruimte

- Die verskillende ruimtes waarbinne die individu in sy gemeenskap leef, moet in gedagte gehou word, asook die wyse waarop die ruimte in die woordkuns neerslag vind. Hier is veral

die kreatiewe en literêre ruimtes van belang. Die kreatiewe ruimte skep die konteks waar woordkuns geskep word.

- Gemeenskapseie narratiewe speel ŉ belangrike rol om ŉ vae, abstrakte *ruimte* in ŉ konkrete, geliefde *plek* te verander.
- Konsepte wat verband hou met ruimte is plekidentiteit, plekverbintenis en ŉ sin van plek. Dié aspekte kom in die narratief tot uiting.
- Die ideologiese ruimte waarin die individu en gemeenskap hul bevind, word relevant waar meesternarratiewe ter sprake kom.

3.6.3. Meesternarratiewe en akademiese diskoerse

- Die heersende denkrigtings, ideologieë en debatte op politiese, ekonomiese, akademiese en ander terreine moet voor oë gehou word.
- Wat postkoloniale diskoerse van identiteit aanbetref, moet kwessies soos hibriditeit, liminaliteit, grense, marginaliteit, globalisering, die Westerse narratief en ontwikkelings-diskoerse as agtergrondkennis dien**.**

3.7. SLOT

In die hoofstuk het die teoretiese sfeer van identiteit aandag geniet. Daar is na die individu en sy gemeenskap gekyk, asook na maniere waarop die mens sin maak van sy realiteit. Een van die maniere is deur die narratief. Daar is gevind dat daar verskeie verbande bestaan tussen die identiteit en ruimte van ŉ gemeenskap en die wyses waarop mense hulself in woordkuns uitdruk. Die wyse waarop die individu betekenis aan die werklikheid gee en die rol van kultuur bepaal, onder andere, hoe identiteite uitdrukking in die narratief vind. Plekidentiteit en ŉ *sin van plek* speel weer ŉ rol in die uitdrukking van *ruimte* in die narratief.

Die rol van die ánder, die wyer omgewing (insluitend kultuur) en ruimte in die konstruering van identiteit is ook in die hoofstuk aangeraak. Verder is daar na die mini- teenoor die meesternarratief gekyk en ook na akademiese denkstrominge ten opsigte van identiteit binne die postkoloniale diskoers. Ten slotte is sekere merkers geïdentifiseer wat in gedagte gehou behoort te word by die skep van ŉ model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns.

In die volgende hoofstuk kom die tweede teoretiese sfeer aan die orde, naamlik die woordkuns in teorie en praktyk.

HOOFSTUK 4
PARADIGMAS EN TEORIEË OOR DIE WOORDKUNS

Story is an object; storytelling is a relationship. The statement that we are lacking certain genres of vital stories means that we are missing certain kinds of vital relationships.

(Jerome Bruner)

Stories are one of the highest and most invisible forms of human creativity.

(Ben Okri)

4.1. INLEIDING

Woordkuns is in Hoofstuk 1 omskryf as die vermoë om kreatief met die gesproke en in later eeue *geskrewe*, woord om te gaan; die talent om ŉ gehoor (of leser) te vermaak met fiktiewe of ware karakters, tyd, ruimte en ŉ spesifieke storielyn. Die woord *verhaalkuns* is ook gebruik. Die studie wil hom besig hou met die potensiaal en ook problematiek wat daar in Suid-Afrika ten opsigte van dié kuns en kunstenaars van die woord is.

In Hoofstuk 3 is oor die konsep identiteit, veral identiteit in gemeenskappe en individue, besin. Sienings oor die rol van identiteit op kulturele vlak, asook die wyse waarop spesifieke identiteite tot uiting kom in die woordkuns, is onder die soeklig geplaas. Dit was die eerste teoretiese sfeer wat ter sprake kom in die ondersoek van gemeenskapseie woordkuns. Die tweede sfeer is dié van oraliteit en die woordkuns.

Van alle tye af vertel mense stories om verskillende redes: om die waarde van hul eie lewens te bevestig; om die eienskappe van hul identiteit wat ooreenstem, met mekaar te deel (identifisering); om individue van ander te onderskei; om kulturele kennis van geslag na geslag oor te dra (dus ook ŉ soort teenvoeter vir sterflikheid); as herinnering (om die verlede te onthou en te herdenk); as verwerking van trauma (terapie); as vorm van vermaak, inligting en opvoeding (oordra van kulturele en morele waardes). Mense vertel stories oor hulleself en hul eie lewens; oor die lewens van ander; oor belangrike plekke en ruimtes; oor humoristiese of ernstige insidente; oor hul herinneringe aan die verlede en hulle drome vir die toekoms. Stories kan ook ŉ manier wees om iets nuuts oor die wêreld te ontdek. Die waarde van stories lê egter nie net in die *vertel* daarvan nie, maar ook in die *hervertel*

daarvan (Brown & Duguid, 2002:107). Mense deel stories omdat dit intrinsiek deel van die menslike aard is.

Barbara Johnstone (1991:18) sien verhale en die relevansie daarvan soos volg:

> . . .the worlds created in stories must be relevant in the worlds in which the stories are told. Because these are human worlds, a story must have *human relevance*, and because they are local worlds, tied to specific communities or speakers, they must have local relevance.

Juis die feit dat die wêrelde wat in verhale geskep word, mense behoort aan te spreek, bring die problematiek van die Suid-Afrikaanse situasie skerp na vore. Die gebrek aan stemme, stories en skrywers in Suid-Afrika wat verteenwoordigend van alle tale, kulture en gemeenskappe in die land is, het verskeie oorsake en ook gevolge. Een van die kernoorsake wat met dié gebrek verband hou, is die spanning tussen die orale en skriftelike tradisie wat daar steeds in baie gemeenskappe heers en bykomend ook ŉ nuwe orale tradisie wat in die telefoon, radio, televisie, selfoon-tegnologie en internet vergestalt word.

Die uitgangspunt van die studie dat dié spanning eerder ontgin behoort te word as om dit te probeer vermy of uitwis. Suid-Afrika, as deel van Afrika met sy sterk orale tradisie, het veel om vir ŉ nuwe hibriede vorm van woordkuns te bied. Dit sal tot ŉ ernstige verlies aan kulturele erfenis (en eiendom) lei as dié verskuiwings, en die spanning wat dit meebring, geïgnoreer word. Die potensiaal van die woordkuns en –kunstenaar in Suid-Afrika lê waarskynlik juis in hul aanpasbaarheid by sodanige tegnologiese veranderinge. Heelwat aandag word in die hoofstuk aan die rol en belangrikheid van oraliteit in moderne woordkuns (ook die geskrewe en ander vorme daarvan), geskenk.

Voordat daar bemoeienis met die spanning tussen die orale en skriftelike in woordkunspraktyke in Suid-Afrika gemaak word, word die metateoretiese kennis wat in dié sfeer ter sake is, eers bespreek. Sieninge van die woord, teks, geletterdheid, tegnologie, skrif en oraliteit, vorm deel van ŉ groter metanarratief in Suid-Afrika (en die wêreld). Dit is ŉ debat wat reeds sedert die 1920's, maar veral in die tweede helfte van die twintigste eeu, deur kenners uit verskeie velde gevoer word. Om die studie binne konteks te plaas, moet daar na dié metateorieë gekyk word.

Die studie van oraliteit geniet sedert die laat twintigste eeu toenemend aandag. Benewens sosioloë en antropoloë wat oraliteit as studieveld het, ondersoek die letterkunde, literatuurgeskiedenis, taalkunde, geskiedenis en sielkunde ook die spore van oraliteit in (veral antieke) kulture en die woordkuns wat eie aan hulle is. Elk van die studierigtings het egter ŉ eie klem en fokus. Daar word veral dikwels na

die taalkundige aspekte en eienskappe van die oraliteit gekyk (vergelyk byvoorbeeld Labov, 1972). Verder kan heelwat literatuur ook in die sielkunde gevind word oor die orale denkwyse, of dan die manier waarop orale kulture redeneer en die invloed van nuwe tegnologieë (soos skrif) op dié denkwyse (Vygotski en Luria, vergelyk Luria, 1976; Cole en Scribner, 1981; Ong, 1982a). Die samehang tussen oraliteit, skrif en die kulturele arena is ŉ verdere veld van belangstelling (Watt, 1963; Havelock, 1963; Lévi-Strauss, 1966; Goody, 1987). Derhalwe verskil die definisie van oraliteit, asook samehangende begrippe soos geletterdheid, mondelinge oorlewering en orale kulture, ook van studieveld na studieveld.

Oraliteit is een van die pilare waarop die studie gebou is. Daar kan egter nie ondersoek ingestel word na oraliteit, sonder om ook aandag te skenk aan die skriftelike tradisie en die impak van die elektroniese era op die woordkuns nie. Beide bou op die studie van die orale. In die bestudering van die woordkuns in Suid-Afrika kan die een nie sonder die ander aangeraak word nie, aangesien elk deel van die komplekse werklikheid in die land vorm. Hoewel ŉ groot deel van die hoofstuk aan oraliteit afgestaan word, word ook na die woordkunspraktyk gekyk (onder meer die uitgewersbedryf in Suid-Afrika en inisiatiewe ter bevordering van die woordkuns). Die nuwe oraliteit, soos gevind in die elektroniese era, geniet ook aandag.

In die hoofstuk word gepoog om die volgende navorsingsvrae te beantwoord: **Wat is die metateorieë en die metanarratief wat onderliggend aan die studie van oraliteit en woordkuns is? Is daar ŉ spanning tussen die orale en skriftelike kultuur in gemeenskappe en, indien wel, hoe kan dit as bate vir die woordkuns benut word?**

Die hoofstuk fokus veral op die definiëring van relevante begrippe; die samehang tussen identiteit, narratiewe identiteit en oraliteit; sienings oor die rol van oraliteit en verwante begrippe in die woordkuns (ook sienings van geletterdheid); die tradisionele plek van die woordkuns in Afrika en Suid-Afrika; asook verskillende modusse van oordrag.

4.2. DIE LOGOS-, GRAFOS- EN VIDEOSFEER

Die mondelinge storieverteltradisie is eeue lank reeds deel van Afrika. Inligting en herinneringe is nie net op ŉ mondelinge wyse oorgedra nie, maar die kreatiewe gebruik van die gesproke woord het ook as vermaak, opvoeding en waarskuwing gedien. Die narratief gee vir baie lank reeds ŉ stem aan sosiale verhoudinge en plaaslik ingebedde betekenisse, aldus Hymes (1996: xi).

ʼn Groot deel van die Suid-Afrikaanse samelewing is van dié mondelinge tradisie (logosfeer) afkomstig. Tydens die koloniale era het die land ʼn onderwysstelsel gekry; die inwoners van die land het nou na ʼn geskrewe tradisie (grafosfeer) beweeg. Nie alle gemeenskappe en individue het egter die grafosfeer betree nie. Tot vandag is daar sekere individue wat slegs gedeeltelik die grafosfeer binnegegaan het (Stassen, 2003:8). Namate die elektroniese media (televisie, radio, ensovoorts) ʼn belangrike plek in die samelewing van die twintigste en een-en-twintigste eeu begin inneem het, het Suid-Afrikaners die videosfeer betree. Régis Debray, Franse filosoof, onderskei tussen drie mediasfere, naamlik die logosfeer, die grafosfeer en die videosfeer. Elke sfeer se belangrikste kenmerk is onderskeidelik dat kulturele oorlewering hoofsaaklik deur die gesproke woord (logosfeer), die geskrewe woord (grafosfeer) en die beeld (videosfeer) plaasvind (Stassen, 2003:8). Volgens Stassen (2003:8) het Suid-Afrika in wese net vanaf 1950 tot 1980 werklik in die grafosfeer geleef.

Ongelyke ontwikkeling op die gebiede van tegnologie en kommunikasie is deel van die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse samelewing. In sommige gevalle was dit byvoorbeeld juis die gebrek aan tegnologie wat bepalend van swak sosiale toestande was. Onvoldoende onderwysgeleenthede het, onder andere, daartoe bygedra dat sekere individue en gemeenskappe sonder die kommunikasietegnologie van skrif en gedrukte media (die grafosfeer) was. Dié ongelykhede is deel van ʼn komplekse situasie en kan byvoorbeeld nie in kategorieë van voor-en-na-1994 geplaas word nie. Die politieke konteks, asook die geografiese werklikheid en ekonomiese invloede wat in die land aan die werk was, moet in aanmerking geneem word. Infrastruktuur en tegnologie was vroeër nie vanselfsprekend in alle gemeenskappe nie. Elektrisiteit, asook televisie- en selfoonontvangs, was (en is steeds) nie oral in die land beskikbaar nie. Daar is vandag nog gemeenskappe waar ongelyke geleenthede tot geletterdheids- en ander agterstande lei.

Die meerderheid van die land se inwoners is egter volgens Stassen (2003:8) tans besig om direk vanaf die logos- na die videosfeer te beweeg. Die orale tradisie is tot ʼn groot mate aan die kwyn of verander voor media soos die radio, televisie en in sommige gemeenskappe ook die internet. Daar kan dalk eerder gestel word dat ʼn nuwe orale tradisie aan die ontwikkel is, ʼn sogenaamde sekondêre oraliteit (Ong, 1982a; vergelyk 3.5.) wat deur mediums soos die televisie en radio funksioneer. Daar heers in Suid-Afrika komplekse intervlakke/raakvlakke tussen oraliteit en geletterdheid (Brown, 1999:9).

Dié fenomeen bring mee dat tradisionele mondelinge *verhale*, wat, onder andere, ŉ uitdrukking van die identiteit en ruimte van verskillende gemeenskappe in Suid-Afrika is, besig is om verlore te gaan (Rossouw, 2001:26). In dié verband haal Stassen die spreekwoord aan wat sê dat elke keer wanneer ŉ ou man in Afrika sterf, ŉ hele biblioteek vernietig word (Stassen, 2003:8). Die hipotese kan gewaag word dat indien mondelinge verhale wel behoue bly, dit dikwels in ander vorme bewaar word en op dié manier word identiteite en ruimtes ook nuut "herskryf".

Waar gemeenskappe vroeër spontaan geleenthede geskep het om hul verhale met mekaar te deel (dit sluit in staaltjies van die dag, kennis en wysheid wat oorgedra is, kultuurverwante kennis, ensovoorts), gebeur dit vandag al hoe minder (Rossouw, 2001:26). Daar is verskeie redes hiervoor. Die sterk invloed van die videosfeer en gepaardgaande tegnologiese vermaak, soos reeds genoem, maar ook die verbrokkeling van familie- en gemeenskapstrukture, is van die hoofredes.

Vandag besef kenners uit velde soos die sosiologie, antropologie, letterkunde en sielkunde watter verlies dit sal wees as dié skat van gemeenskapseie verhale, dié talent vir die woordkuns wat in Suid-Afrika bestaan, heeltemal verlore sou gaan. Die belangstelling in die behoud van gemeenskapseie narratiewe is besig om toe te neem, juis vanweë die waardevolle kulturele erfenis wat daarin vervat is. Navorsers besef ook dat belangrike inligting oor, onder andere, identiteit en ruimte van gemeenskappe, kulture en individue deur verhale oorgedra word (Brockmeier & Carbaugh, 2001:1-3).

Gemeenskapseie narratiewe is nie net belangrik met betrekking tot volksverhale en mondelinge geskiedenis wat behoue moet bly nie. Vir die skryfkuns en die letterkunde lê die waarde daarvan ook in nuwe kreatiewe verhale wat "gekweek" en aangemoedig moet word – as uitbeelding van die ruimte en identiteit van gemeenskappe.

In die volgende afdeling word gepoog om ŉ oorsig te gee oor sienings en definisies van oraliteit en orale literatuur, mondelinge geskiedenis en tradisie, herinnering, literatuur, oratuur en mondelinge literatuur, geletterdheid, teks en publikasie. In ooreenstemming met Tannen (1987:85) kan gestel word dat oraliteit en geletterdheid, praat en skryf, nie apart staan van mekaar nie, maar dat dit kompleks is, met mekaar oorvleuel en vervleg is. Ook Jeppie (2004:33) meen dat oraliteit en geletterdheid in Afrika langs mekaar geplaas moet word. Hy stel dat oraliteit so ŉ kragtige metafoor vir Afrika is dat ons die geskiedenisse van lees en skryf mislees. Daar behoort gekyk te word na hoe lees met herinnering in wisselwerking tree; hoe die geskiedenis van lees en skryf met oraliteit verweef is (Jeppie, 2004:33).

Die Suid-Afrikaanse situasie word verder deur die groot taalverskeidenheid en die toenemende sterk rol wat deur Engels gespeel word, gekompliseer. Met dié verwikkelde situasie as agtergrond, is dit dan duidelik dat elkeen van die konsepte wat hierbo uiteengesit is, sy eie "grys areas" en oorvleueling tussen die logos-, grafos- en videosfeer meebring.

4.3. ORALITEIT EN ORALE "LITERATUUR"

Soos reeds genoem, het wetenskaplike belangstelling in die optekening van mondelinge verhaal-skatte (wat mondelinge geskiedenis insluit) vanaf die 1920's toegeneem. Die rol van die narratief en sosiale herinnering in die vorming van kollektiewe identiteit, is ook toe reeds in die velde van die antropologie, sosiologie en sielkunde ondersoek.

Wanneer oraliteit en mondelinge verhaalskatte ondersoek word, gaan dit veral oor:

- *wie*: wie vertel stories?
- *wat*: wat vertel hulle / waaroor gaan die stories (geskiedenis, kollektiewe herinnering, kulturele identiteit – staaltjies, legendes, mites, tradisies ensovoorts)?
- *hoe* geskied die vertelaksie (verteltegnieke wat inherent kenmerkend aan oraliteit is)?
- *wanneer*: In watter omstandighede deel mense stories?
- *hoekom* word 'n sekere verhaal vertel?

In ooreenstemming met Lord (1986:16) kan die belangrikheid van die mondelinge tradisie soos volg gesien word:

> From an intimate aquaintance with the oral background of its past one gains a perspective on one's own culture, a knowledge of its age and depth, of what it held dear in the generations long gone, as well as some insight into why one still holds it dear in te present.

4.3.1. 'n Kontekstuele benadering

Oraliteit, *narratief* en *geletterdheid* is baie breë en vae terme. Daar moet gespesifiseer word in watter konteks die term in die studie gebruik word. Die kwessie van oraliteit word in die literatuur vanuit verskeie hoeke ondersoek en beredeneer, afhangende van die betrokke veld van studie. In die sosiologie, antropologie en sielkunde word dikwels na oraliteit as 'n kwessie wat menslike kognitiewe denke beïnvloed, gekyk (vergelyk 4.4.2.), asook na die wyse waarop oraliteit aan kulture en vroeëre beskawings vorm gee. Die kultuurgeskiedenis fokus grootliks ook op bogenoemde kwessies, maar bemoei hom veral met die bewaring van kulturele erfenis in die vorm van mondelinge oorlewerings (tradisies en inheemse kennis, verhaalskat, *performance* ensovoorts). By mondelinge oorlewering word meestal van die term *performance* gebruik gemaak wanneer daar

verwys word na ŉ spesifieke vertelsituasie. In die res van die studie word die term telkens met *aanbieding* of *uitvoering* vertaal. Vergelyk 4.3.2.

Kultuurgeskiedenis koppel oor die algemeen konsepte soos mondelinge geskiedenis (*oral history*), kulturele herinnering, orale tradisie, ensovoorts, aan die term oraliteit. In die veld van die letterkunde, literatuurgeskiedenis en taalkunde gaan dit merendeels om die optekening van mondelinge literature, die letterkundige waarde wat daaraan geheg word, asook spore van mondelinge taalgebruik in geskrewe tekste. Orale merkers van taal word ook nagevors. By die letterkunde en taalkunde is die konsep oratuur (*orature*) ŉ algemene term en handel die diskoers dikwels oor die gebruik van terme soos "letterkunde" (*literature*) terwyl oraliteit juis daarop dui dat letters nie gebruik word nie.

Die fokus van die studie is egter die skryfkuns (ook genoem die woordkuns). Hoe sou ŉ definisie binne dié veld daar uitsien? Vir die skryfkuns lê die belang van oraliteit in die kuns om skeppend met die woord om te gaan. Die skep van nuwe kreatiewe verhale (of enige ander vorm van woordkuns) en die bewaring van bestaande woordkuns, staan sentraal. Die vorm van nuwe letterkundes, hetsy gesproke, geskrewe of ŉ hibriede vorm van bestaande kommunikasie-tegnologieë, is ook deel van dié veld. Dit is hier waar die gesprek rakende terme soos geletterdheid, teks, oratuur, mondelinge letterkunde, ensovoorts, ŉ belangrike rol speel. Daar word dan ook gepoog om ŉ eie definisie van dié konsepte te munt.

Konteks is egter ook op ŉ verdere vlak ter sprake. In die afgelope dekades het daar ŉ verskuiwing vanaf ŉ tekstuele na ŉ kontekstuele benadering plaasgevind. Dit gaan hier nie net om die konteks van die verskillende studierigtings nie, maar ook oor die konteks waarbinne die literatuur (hetsy geskrewe of mondeling) geskep en versprei word.

Wanneer literatuur ondersoek word, behoort dit nie as ŉ geïsoleerde entiteit gesien te word nie, maar eerder as ŉ komponent van die spesifieke samelewing se kultuur. Dit kan slegs binne ŉ sosiale situasie bestaan. Faktore wat die samelewing raak, sal ook in die literatuur gereflekteer word en begrip van die literatuur kan ook lei tot beter begrip van die kultuur, aangesien identiteit deur kultuur gereflekteer word (vergelyk 3.2.4.). Die onderliggende aanname van dié siening is dat literatuur nie in ŉ vakuum geskep word nie en dat dit sedert die vroegste tye bestaan het, of dit nou op skrif of as deel van die mondelinge tradisie is (Mpolweni, 2004:2; Opland, 1992:320; Brockmeier *et al.*, 2002:2).

Dit is duidelik dat die belang en siening van oraliteit van studieveld na studieveld verskil en dat die klem telkens verskuif. Daar word nou na definisies van die term oraliteit, asook na verbandhoudende terme, gekyk.

4.3.2. Die term *oraliteit*

Een van die kerneienskappe van die mondelinge tradisie is die multidimensionaliteit daarvan. Hier gaan dit oor die eksperimentele oomblik, die vlugtige, onkeerbare vloei van persepsie en ervaring wat persoonlik en dikwels gedeel is en wat verdwyn so vinnig soos wat dit gebeur (Furniss, 2005:269). Dit gaan daaroor om dit wat nie werklik vasgevang kan word nie, vas te vang. Die vlietendheid van oraliteit kan vergelyk word met ’n poging om patrone in sand te vorm, of ’n sandkasteel te bou, deur middel van, byvoorbeeld, herinnering en vertellings. Die mondelinge uitvoering is ’n poging tot herskepping met die doel om ’n beeld te vorm wat herinnering oproep (Furniss, 2005:268).

Die gelyktydige maar verskillende ervarings van die spreker en luisteraar; die wyse waarop die oordrag sosiaal en kontekstueel ingebed is; die verskeidenheid generiese en estetiese oorwegings wat in gedagte gehou word by die mondelinge gebeurtenis, maar wat ook afhanklik is van die aard van die geleentheid en die konteks van die sosiale verhoudinge; die posisionering van die oomblik in die plaaslike of die globale en die vlak van verstaanbaarheid; die plasing daarvan in die parameters van die private en die openbare sfeer – elkeen van dié dimensies het implikasies, nie net vir die waarnemer se vermoë om te verstaan nie, maar is ook noodsaaklik om die “spore” in representasies te omskep (Furniss, 2005:269; Malinowsky, aangehaal deur Okpewho, 1994:10).

’n Onderskeid word dikwels tussen “ware” oraliteit en “omstandigheidsoraliteit” getref. “Ware” oraliteit word gedefinieer as dat dit konseptueel van aard is (Nanton, 1995:83). Dit lê in ’n manier van dink en redeneer. Mondelinge konsepte word gereflekteer in die unieke wyses waarop idees gestruktureer en saamgestel word. “Omstandigheidsoraliteit” onderskryf die belangrikheid van voorstelling/uitvoering (*performance)* en memorisering. Dié tipe oraliteit word deur ’n aantal identifiseerbare karaktertrekke ondersteun, onder andere, gehoor, tyd en die uitoefening van die mag van die woord (Nanton, 1995:83). Die studie bemoei hom veral met “omstandigheidsoraliteit”. Daar word vervolgens gepoog om die term *oraliteit* uiteen te sit, op grond van die sienings van verskillende kenners.

a. ’n Breë omskrywing van die term

Daar is verskillende sienings van wat die term oraliteit behels. Okpewho (1992:5) sien beide orale literatuur en oraliteit as bestaande uit dit wat mense *sê* (veral tradisionele gesegdes), soos spreuke, idiome, towespreuke, dubbelsinnighede en raaisels, asook dit wat hulle *skep* of *doen* (met betrekking tot woordkuns), soos rituele, stories, gedigte, musiek, danse en maskerades. Ook Nandwa en Bukenya (1983:1) stem hiermee ooreen. Hulle definisie van oraliteit lyk as volg:

> . . . those utterances, whether spoken, recited or sung, whose composition and performance exhibit an appreciable degree of artistic characteristics, accurate observation, vivid imagination and ingenious expression.

In dié verband onderskei Irele (2001:9) tussen verskillende vlakke van oraliteit. Die vlakke sluit in:

- die alledaagse kommunikasie wat tussen mense plaasvind, soos eenvoudige stellings of opdragte;
- retoriese vorme van kommunikasie, wat nie noodwendig net spesiale geleenthede behels nie, byvoorbeeld spreuke en formules;
- die streng literêre vlak, wat vir die “purely imaginative uses of language” gereserveer word (Irele, 2001:9).

Wanneer oraliteit antropologies gedefinieer word, neem dit dikwels ’n negatiewe betekenis aan (Alant, 1994:43). Dit word immers ten opsigte van wat dit nié is nie, gedefinieer – oraliteit staan teenoor geletterdheid en die skriftelike kultuur. Die term verwys volgens Alant (1994:43) nie soseer na die mondelinge oordrag (om te praat) nie, as na mondelinge oordrag in die afwesigheid van skrif. Alant (1994:44) stel verder dat, antropologies gesproke, oraliteit as ongeletterdheid gesien word, terwyl dit paradoksaal binne ’n literêre konteks as orale *literatuur* beskryf word. Die definisie van oraliteit hang dus, soos reeds gestel, van die konteks af. Waar daar in sommige kontekste op oraliteit as ’n aspek van *ongeletterdheid* gefokus word, word daar in ander kontekste juis op *literatuur*, wat as ’n letterkundige aspek beskou kan word, gefokus. Vir Alant gaan dit egter nie oor een van bogenoemde nie, maar eerder oor ’n linguistiese definisie (hy bemoei hom met die klank-aspek van oraliteit), wat nie werklik in die studie ter sake is nie.

Die uiteindelike definisie waarby Alant (1994:49) uitkom, is tog wel belangwekkend. Hy stel dat oraliteit nie noodwendig aan spraak gelykstaan nie – iets is nie noodwendig mondeling slegs omdat dit nie neergeskryf is nie. Die belangrike faktor in die onderskeid tussen oraliteit en skrif lê vir hom in die spesifieke karaktereienskappe van die taal wat gebruik word.

Kaboré (2007:27) meen, soos Ricard en Veit-Wild (2005:xiii) dat met "gesproke" alle ongeskrewe maniere van kommunikasie bedoel word, hetsy by wyse van die mond, gebare, liggaamsbewegings of instrumente. Volgens hom is orale literatuur ingesluit by gesproke literatuur. Geskrewe en gedrukte vorme het as teenvoeter vir vergeetagtigheid in mondelinge literatuur gedien. Gedrukte literatuur het as ondersteuning vir mondelinge literatuur verskyn. Tog, hoewel die voordeel van geskrewe en gedrukte vorme daarin lê dat dit 'n instrument teen die vergetelheid is, bly die feit staan dat 'n gebeurtenis wat neergeskryf is of in druk verskyn het, maar nooit gelees is nie, of wat daarna vernietig is, gelykstaande is aan 'n verhaal wat mondeling oorgedra is en dan vergeet word deur beide die gehoor en die verteller. Dus is daar volgens Kaboré (2007:27) steeds gevalle waar die drukkuns nie daarin slaag om die gapings wat deur mondelinge literatuur gelaat word, te oorbrug nie. Volgens hom is dit hier waar "oratuur" aan die orde kom as 'n belangrike skakel tussen gedrukte en geskrewe vorme en mondelinge literature (dié aspek word in 4.3.4. uiteengesit).

Nog omskrywings van die term sluit in dié van D'Azevedo (aangehaal deur Chinyowa, 2001:128) wat oraliteit beskryf as "an artistic way of doing, of behaving and of seeing, having as its primary goal, the creation of a product or the effect of a particular kind. Such effect may be religious, communicative, recreative, economic, political, moral, legal etc." Dit gaan hier om die doelwit van die mondelinge skepping.

Amuka (ook aangehaal deur Chinyowa, 2001:128) sluit hierby aan wanneer hy sê dat oraliteit die geheel van 'n persoon se kommunikatiewe netwerk beslaan. Dié netwerk word gebruik om sy of haar kultuur deur religieuse, estetiese, politiese en ander sosiale verbande te konstrueer.

Daar is sekere begrippe wat integraal deel is van die "proses" van oraliteit. Dié konsepte behoort in die omskrywing van die term oraliteit aandag te geniet. Een sodanige begrip is die aanbieding of uitvoering van die mondelinge teks.

b. <u>Die aanbieding en konteks van die mondelinge teks</u>

Een van die belangrikste eienskappe van die orale tradisie is dat dit met die *aanbieding* van die teks (*performance*) verweef is. 'n Verhaal (of enige mondelinge teks) behels nie net detail wat in 'n spesifieke volgorde aanmekaar geryg word nie; dit sluit ook elke aspek van die fisiese oordrag (*performance*) in. Die verhaal bestaan nie slegs uit woorde nie, maar ook uit intonasie, snelheid, konteks en taal (Jackson, 2007:8). Die tekstuur (dit wil sê, die klank- en visuele aspekte soos kleredrag, ritme, klankkleur van die stem en instrumentale begeleiding) en die konteks (dit wil sê, die

sosiale omstandighede waarin die uitvoering plaasvind, die samestelling van die gehoor ensovoorts) behoort ook altyd in ag geneem te word (Dundes, aangehaal deur Opland, 1992:321). "Oral literature is not what is written in a book. It is a live, dynamic, participatory experience," stel Bukenya (1994:2).

Die *geleentheid* en die *gehoor* is dus ook veranderlikes wat die teks en die aanbieding daarvan raak; elke keer wat die teks aangebied word, is dit moontlik anders omdat die veranderlikes verskil. Dié eienskap maak ook dat die *konteks* waarbinne die teks geskep en aangebied word, integraal deel van die mondelinge tradisie is. Ter illustrasie: Vir die Santhal-groep in Indië het elke spesifieke melodie en liriek 'n sekere godsdienstige en rituele konnotasie; dit word, byvoorbeeld, by die geleentheid van die oesfees geskep en uitgevoer en buite dié konteks gaan die oorspronklike sin daarvan verlore (Mathur, 2008:118).

Afgesien van die *verbale*, behels die aanbieding van mondelinge tekste ook verskeie *ouditiewe* vorme. Finnegan (2005:170) brei oor die aard van die aanbieding van die mondelinge teks uit: Die skeppers van uitgevoerde woordkuns uiter nie slegs gesproke woorde nie; hulle speel ook met die buigbare en besondere instrument van die *stem* in die gebruik van 'n groot reeks nie-verbale ouditiewe tegnieke waarvan die prosodiese tegnieke wat in 'n mate in die geskrewe literatuur vervat is – rym, alliterasie, assonansie, ritme ensovoorts – net 'n klein deel uitmaak. Daar is ook die subtiele gebruik van volume, toonhoogte, tempo, intensiteit, herhaling, klem, lengte, dinamika, stilte, klank-nabootsing en die verskillende maniere waarop woordkunstenaars klank kan gebruik om, byvoorbeeld, karakter, dialek, humor, ironie, atmosfeer of spanning oor te dra. Die wyses waarop die teks oorgedra word, bied ook 'n groot aantal moontlikhede: gesproke, gesing, voorgedra, met 'n spesifieke intonasie, musikaal begelei, geskree, gefluister, gedra deur enkele, meerdere of afwisselende stemme (Finnegan, 2005:170). Bogenoemde gee 'n klein beeld van die kompleksiteit van die mondelinge tradisie met betrekking tot die uitvoering daarvan.

Wanneer mondelinge tekste neergeskryf word, gaan die meeste van die eienskappe wat dit onderskei het as deel van die mondelinge tradisie, ongelukkig verlore. Die uitvoeringsaard, asook die lewendige interaksie met die gehoor, kan nie getrou op skrif of in gedrukte vorm weergegee word nie. Skrywers probeer meestal om wel aspekte van die orale deel te maak van die teks. Dit kan egter nooit 'n volledige beeld van die oorspronklike mondelinge uitvoering bied nie (vergelyk Thuynsma, 1980:39).

ʼn Verdere aspek van oraliteit wat nie op papier oorgedra kan word nie, is die tasbare en nie-tasbare erfenis wat daarmee saamgaan. Soos die geleentheid, die gehoor, die uitvoeringsaard en die konteks, is dié erfenis ʼn aspek wat hand aan hand loop met oraliteit.

c. Oraliteit en kulturele nalatenskap

Geletterde mense vang hulle herinneringe in ʼn verskeidenheid tipes dokumente vas, byvoorbeeld dagboeke, memoirs, verhale ensovoorts (Climo & Catell, 2002:18). Mense sonder skrif het ʼn verskeidenheid stelsels ontwikkel en praktyke aanvullend tot die orale kultuur kan ook oral gevind word (Climo & Catell, 2002:18) om herinnering te bewaar. Dié stelsels en praktyke sluit veral tasbare kulturele erfenis in, wyses waarop kulturele herinnering bewaar kan word.

Dit is in der waarheid die tasbare elemente wat deel van die erfenis in ʼn kultuur is wat dikwels betekenis aan die tradisie en die res van die erfenis gee (Malungane & Krige, 2004:150). Mense het sekere oortuigings oor plekke, geboue en oop ruimtes soos berge en riviere. Iets van geskiedkundige waarde het dalk op ʼn plek gebeur en dit maak selfs ʼn klein huisie of ʼn oop stuk grond betekenisvol. ʼn Kulturele landskap kom tot stand deur die assosiasies tussen mense, plekke en objekte (Malungane & Krige, 2004:150). Dié assosiasies speel ook ʼn belangrike rol in die mondelinge tradisie en die oordrag van kulturele erfenis.

Afgesien van mondelinge taalgebruik, wat ook ʼn manier is waardeur identiteit gedefinieer en geherdefinieer word (vergelyk hoofstuk 3), kan herinneringe en ander kulturele erfenis ook gesetel wees in sang, seremonies, liggame en liggaamspraktyke, plekke of ruimtes en voorwerpe (vergelyk ook Turner, 1974:256). Herinneringe word byvoorbeeld met ʼn verskeidenheid lewelose voorwerpe geassosieer, wat wissel van huishoudelike items met persoonlike betekenis, tot kunsvoorwerpe (soos beeldhouwerk of selfs borduurwerk), monumente en museums of ander openbare geboue met kollektiewe betekenis (Climo & Catell, 2002: 17; Boyce Davies, 1996:15) . Voedsel kan ook betekenisvol wees.

Dié tasbare uitdrukkings van kultuur en identiteit . . .

> . . . metaphorically transform and become fragments of individual and collective stories that are symbolically blended to express the spiritual aspect of ordinary lives and the intertwined bonds of time, memory, and history. These pieces reveal the meditative act of rituals that make strong connections between past and present, between culture and identity (Boyce Davies, 1996:15).

Die skriftelike tradisie is so vanselfsprekend binne die Westerse kultuur dat daar die geneigdheid is om te dink dat alles wat geskiedkundig van belang is, reeds opgeteken is. Juis vanweë dié feit en omdat koloniale en postkoloniale geskiedkundiges slegs dit wat neergeskryf was, gerespekteer het, is dit so dat daar reeds ŉ deel van die nie-tasbare kulturele erfenis in Suid-Afrika verlore gegaan het (Malungane & Krige, 2004:149). Oorloë, gedwonge verskuiwings, lang tronkvonnisse en ballingskap het gemeenskappe opgebreek en die kommunale en individuele wyses waarop nie-tasbare erfenis oor geslagte heen oorgedra is, onderbreek.

Malungane en Krige (2004:149) stel egter dat "I find it important to remind myself that all historical accounts come originally from many spoken voices." Dit is van waarde om te onthou dat die Westerse skrifgedrewe tradisie nie die enigste waardevolle tradisie is nie en nie die enigste tradisie wat ŉ erfenis het om te bewaar nie.

Afhangende van die tradisie, word die stemme van die verlede volgens Malungane en Krige (2004:149) moontlik in tasbare dokumente, gepubliseerde verhale, kaarte, foto's en briewe bewaar. Menslike artefakte soos geboue, potte en kledingstukke, of voorwerpe uit die natuur soos bome en rotse, kan ook aangewend word om kulturele herinnering te help behou. Die Wet op Nasionale Erfenishulpbronne (25/1999) beskou al sodanige dinge as deel van die erfenis van alle Suid-Afrikaners. Die wet erken egter ook dat daar baie nie-tasbare dele van geskiedenis en kultuur is, aspekte wat nie verhale of herinneringe is nie. Die wet (25/1999) stel dat "lewende erfenis" die "nie-tasbare dele van geërfde kultuur" behels en dit kan die volgende insluit:

- kulturele tradisie;
- mondelinge geskiedenis;
- uitvoering;
- rituele;
- populêre herinnering;
- vaardighede en tegnieke;
- inheemse kennisstelsels;
- die holistiese benadering tot die natuur, die samelewing en sosiale verhoudinge.

Dit was ŉ baie breë omskrywing van die term oraliteit. Terme wat nou verband hou met oraliteit, is mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie en herinnering; literatuur, mondelinge literatuur en oratuur; geletterdheid; teks; en publikasie.

4.3.3. Mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie en herinnering

Mondelinge geskiedenis is gebaseer op herinnering, hoorsê of die weergawes van ooggetuies oor gebeure wat gedurende mense se leeftyd plaasgevind het (Denis, 2003:205). Mondelinge geskiedkundiges voer onderhoude met deelnemers aan onlangse gebeure, terwyl die historiese bewussyn in die betrokke gemeenskappe nog baie vloeibaar is. Hulle versamel mondelinge getuienisse, transkribeer en stoor dit, met die doel om begrip van die verlede te hersien. Drie tipes aktiwiteite is volgens Denis (2003:210) by die versameling van mondelinge geskiedenis betrokke, naamlik onthou, praat en luister. Elkeen van dié aktiwiteite word deur die konteks waarin die gesprek gevoer word, bepaal. Die aktiwiteite van die Waarheids- en Versoeningskommissie na die 1994-verkiesing kan, onder andere, as optekening van mondelinge geskiedenis gesien word.

Mondelinge tradisie verskil volgens Vansina (1965:19-20) van die voorafgaande, deurdat verhale mondeling oorgedra word vir ŉ tydperk wat verder as die betrokkenes se eie leeftyd strek. Mondelinge tradisie kan egter soms as sinoniem vir mondelinge literatuur (vergelyk 4.3.4.) gebruik word; dit kan ook ŉ ander manier wees om te sê "tradisionele mondelinge literatuur" (Lord, 1986:5). ŉ Sekere verhaal word byvoorbeeld in die "mondelinge tradisie" gevind. Die term *mondelinge tradisie* word egter meer dikwels gebruik om mondelinge verslag aan te dui, wat in mondelinge geskiedenis oorloop (Lord, 1986:5). Hier stem Lord met Vansina (1965:19-20) ooreen dat mondelinge tradisie dít dek wat ŉ persoon gehoor het van wat in die verlede gebeur het, hetsy onlangs of lank gelede. Moto (1986:285) definieer mondelinge tradisie as al die boodskappe wat ŉ samelewing as oorgeërf van hulle voorouers beskou. Dié boodskappe word mondeling van geslag na geslag oorgedra.

Die term *herinnering* hou sterk verband met die konsepte mondelinge geskiedenis en mondelinge tradisie. Denis (2003:210) stel dat herinnering een van die algemeenste menslike aktiwiteite is. Volgens hom is herinnering ŉ dinamiese proses. Mense onthou dít wat vir hulle sin maak (Hayes, 2001:35). Herinnering help om ŉ verlede te konstrueer en te herkonstrueer, sodat dit sin gee aan die hede. ŉ Proses van ordening, keuse en kombinasie is by herinnering betrokke, wat beteken dat herinnering altyd ŉ kombinasie van die objektiewe en subjektiewe en van feite, interpretasies en opinies is (Slim & Thompson, 1993:140). Denis (2003:210) stel ook dat herinnering ŉ aktiewe proses is en dat mense nie noodwendig *kies* om te onthou nie.

> In literate as in pre-literate societies, vicarious memories such as myths, legends, songs, proverbs, genealogies, rituals, and other forms of knowledge extend memory accross generations and beyond individual lifespans (D'Azevedo, aangehaal deur Climo & Catell, 2002:12).

Ek kan my met bogenoemde definisies vereenselwig. In mondelinge storievertelprojekte staan die konsepte mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie en herinnering dikwels sentraal, veral waar dit te make het met die optekening van ’n gemeenskap se kulturele erfenis. “For people of African descent whose histories have been marginalized, the need to keep stories alive is part of keeping cultures and memories alive”, aldus Boyce Davies (1996:10).

4.3.4. Literatuur, mondelinge literatuur en oratuur

Op die kontinuum wat tussen oraliteit en die skriftelike tradisie strek, is daar ook ander konsepte wat deel van die komplekse samehang tussen oraliteit en skrif is. Waar pas terme soos *literatuur, mondelinge literatuur* en *oratuur,* byvoorbeeld, in? Daar is ’n duidelike oorvleueling tussen orale en geskrewe literatuur. Wanneer daar na “orale literatuur” verwys word, is die voor-die-handliggende model wat na vore kom, dié van literatuur wat mondelings geskep, oorgedra en uitgevoer word. Dit is ook so in sommige gevalle. In ander gevalle is literatuur egter net in ’n sekere sin mondeling van aard. ’n Werk kan byvoorbeeld geskryf wees, maar dan op mondelinge wyse oorgedra en uitgevoer word, of mondelings geskep en uitgevoer word, maar skrif word in die oordragproses gebruik (Finnegan 1982:23).

Die term *literatuur* kan ook as beperkend beskou word, aangesien dit ’n dimensie (oraliteit) uitsluit waaruit dit eintlik ontstaan het, aldus Irele (2001:7). Daarom meen Chadwick (aangehaal deur Finnegan, 1970:50) dat daar in “ontwikkelde” lande die geneigdheid is om die term literatuur met skrif te assosieer; maar dat so ’n assosiasie net toevallig is, aangesien daar miljoene mense in Asië, Polenisië, Afrika en selfs Europa is wat die kuns van literatuur beoefen en geen kennis van letters het nie.

Mondelinge literatuur word deur Ong (1982:11) soos volg omskryf:

> We have the term “literature”, which essentially means “writings” (Latin *literatura*, from *litera*, letter of the alphabet), to cover a given body of written materials – English literature, Children’s literature – but no comparably satisfactory term or concept to refer to purely oral heritage, such as the traditional oral stories, proverbs, prayers, formulaic expressions (Chadwick, 1932-40, *passim*), or other oral productions of, say, the Lakota Sioux in North America or the Mande in West Africa or the Homeric Greeks.

Opland (1992:320) deel Ong se siening van mondelinge literatuur; hy gebruik ook die term om die tradisionele mondelinge oordrag van ’n teks, in onderskeiding met die geskrewe literatuur wat deur ’n geletterde skrywer voortgebring word, aan te dui. Thuynsma (1980:20) ken verder drie eienskappe aan literatuur toe: literatuur is kennis, dit is die uitdrukking van emosie en dit het die mag om emosie in ’n gehoor te wek.

Mondelinge literatuur word deur Awoonor (aangehaal deur Mpolweni, 2004:7) omskryf as "a large corpus of material which has its total integrity, impact and realisation only within the scope of performance, transmission and occasion". Die kwessies van uitvoering, oordrag en geleentheid kom hier nogmaals na vore.

Die term *literatuur* is breër en kan beide geskrewe en gesproke kunsvorme insluit (Mpolweni, 2004:7). Die konsep sluit sowel genres in wat normaalweg in moderne (geskrewe) literatuur onderskei word, byvoorbeeld poësie, prosa, drama, ensovoorts, as genres wat gewoonlik in tradisionele (mondelinge) literatuur onderskei word, naamlik volksverhale, mondelinge digkuns, spreuke, raaisels ensovoorts.Vir Lindahl (1978:94) is literatuur nie slegs geskrewe kuns nie, maar enige iets wat neergeskryf is, of dit voorheen mondeling was, al dan nie. Vir hom is die geskrewe egter deel van die proses. Ek stem nie heeltemal saam met laasgenoemde definisie nie en vereenselwig my eerder met Mpolweni se beskouing van die term, aangesien ek voel dat beide die mondelinge en geskrewe tradisies deur literatuur omvat kan word.

'n Nuwe genre genaamd **oratuur** (*orature*) het in die laaste dekades na vore gekom. Die term is volgens Kaboré (2007:28) oorspronklik deur Pio Zirimu in die 1970's as plaasvervanger vir die sogenaamd teenstellende "mondelinge literatuur" geskep. Kaboré (2007:27) definieer oratuur as

> [a term that] has been taken up in performance studies to designate a genre of written literature at the cusp between written and spoken literatures, referring to written fictions that mix different performing genres.

Oratuur word steeds as sinoniem vir mondelinge literatuur gebruik. Dit word egter ook in 'n breër sin gebruik. Mwangola (aangehaal deur Kaboré, 2007:28) gebruik die term as 'n interdissiplinêre, estetiese stelsel wat verskeie genres as 't ware in die uitvoer (*performance*) van 'n konsep verweef. Dieselfde literêre werk kan terselftertyd digkuns, sang, verhaal en drama wees.

Oratuur is myns insiens 'n term wat waardevol kan wees om die problematiek wat deur die term *literatuur* na vore gebring te word, te systap. Dié raakvlakke tussen die mondelinge en geskrewe vorme van woordkuns, wát gesien kan word as letterkunde en wát nie, bring ook die kwessie van geletterdheid na vore. Dit word vervolgens kortliks bespreek.

4.3.5. Geletterdheid

Geletterdheid is nog 'n term wat op wyd uiteenlopende wyses gedefinieer word, afhangende van konteks en benadering. Die misleiding wat binne die term "geletterd" lê, is dat dit dikwels gebruik word om net die geskrewe vorm (grafosfeer) aan te dui (Pattison, aangehaal deur Harris, 2002:37).

Chamberlin (2002:67) stel dat die implikasie van dié siening is dat mense wat nie kan lees en skryf nie, as minder gevorderd as dié wat kan, gesien word. Vergelyk 4.3.4. Wie bepaal egter wat as *geletterdheid* beskou word?

Verskeie meesternarratiewe en ideologieë het deur die eeue sienings van geletterdheid gevorm. So is ŉ postkoloniale siening van geletterdheid, byvoorbeeld, die volgende:

> . . . uniquely local and determinative of continuing self-expression in the face of hegemonic cultural influences arriving from outside of Africa. Literacy, in this dynamic, takes the shape of an imported technology that both produces and expresses alienation from an indigenous episteme (Willey, 2003:72).

ŉ Ander beskouing van geletterdheid wat tans aan die orde van die dag is, is dié een waarvolgens daar verskillende vorme van geletterdheid onderskei word. Volgens Maser (1997:207-240) kan die volgende vorme van "geletterdheid" onderskei word (vergelyk ook Cloete, 2000: 207):

- akademiese geletterdheid: ŉ begrip van wetenskaplike kennis en die vermoë om te lees, skryf en reken;
- ekonomiese geletterdheid: ŉ begrip van hoe die ekonomie werk en ŉ vermoë om deel te neem aan die ekonomiese prosesse;
- psigososiale geletterdheid: ŉ begrip van die psigososiale funksionering van die mens, sosiale verhoudinge en die vermoë om dié verhoudinge te gebruik en te beïnvloed;
- institusionele geletterdheid: ŉ begrip van hoe organisasies/instansies werk en die vermoë om dit te gebruik/te beïnvloed;
- tegnologiese geletterdheid: ŉ begrip van tegnologiese hulpmiddels en prosesse en die vermoë om dit te gebruik. (Visuele geletterdheid word nie spesifiek deur Maser genoem nie, maar kan waarskynlik onder tegnologiese geletterdheid geplaas word);
- burgerlike geletterdheid: ŉ begrip van die regte en verantwoordelikhede wat met burgerskap en morele orde geassosieer word en die vermoë om daaraan gehoor te gee;
- politieke en demokratiese geletterdheid: ŉ begrip van hoe politieke stelsels en demokratiese prosesse werk en die vermoë om dit te beïnvloed; en
- omgewingsgeletterdheid: ŉ begrip van hoe die omgewing werk en die vermoë om dit in stand te hou.

Vir Maser (1997:207) is geletterdheid die somtotaal van ŉ persoon se vermoë om taal te gebruik om kennis, intuïsie, ervarings, waardes en talente oor te dra, waarsonder demokrasie en op die lang duur volhoubare ontwikeling, onmoontlik is. Dié studie onderskryf die siening dat daar verskillende vorme van geletterdheid bestaan. Hoewel skriftelike geletterdheid in vandag se samelewing van

groot belang is, kan inheemse kennis as vorm van geletterdheid myns insiens nie agterweë gelaat word nie. Dit sluit "natuurgeletterdheid" (kennis oor plante, oor die lees van spore ensovoorts) in. As inheemse kennis as 'n vorm van geletterdheid gesien kan word, is dit ook moontlik om 'n "monde-linge"geletterdheid te kry, paradoksaal soos dit mag klink (vergelyk Cloete, 2000:207).

Soos Brockmeier en Olson (1992:17) dit stel: "Not only do we read books, but also pictures, landscapes and the 'texts' of cultures, lives and minds." Hulle sien geletterdheid selfs wyer en beskryf dit soos volg:

> . . . not simply learning to cope with a script not to exploit the resources of a literate culture stored in books and other print-media. Literacy is a form of cultural organization itself, what we may call "societal literacy" (1992:11).

Hulle baseer dié siening op die werk van Max Weber en ook Michel Foucault, Dorothy Smith en Georg Elwert. Moto (1986:115) sien ook geletterdheid as 'n fenomeen wat verder as die teks self strek. Hieraan is reeds kortliks in die vorige hoofstuk geraak (vergelyk 3.2.1).

Geletterdheid kan as 'n vorm van kennis gesien word. Ellen (2002:150) stel dat kennis altyd 'n aspek van kultuur is en hoewel dit bydra tot die organisasie van kultuur, is dit ook meer as blote inligting. Kennis word immers op die intervlak van kulturele herinnering en individuele intelligensie gegenereer en dra boonop altyd 'n morele en sosiale lading.

4.3.6. Teks

Soos geletterdheid, is die term *teks* ook 'n gelade konsep. Veronderstel 'n teks naamlik vandag slegs 'n skriftelike konteks en geskrewe literatuur? In Suid-Afrika was 'n Westerse siening van teks en spesifiek van literêre tekste, vir baie lank deel van veral die grafosfeer. Myns insiens kan die rol van kolonialisme, die Kerk en later apartheid in die verspreiding van geletterdheid in Suid-Afrika, nie van mekaar onderskei word nie. Dié wortels van die grafosfeer het egter tot bogenoemde Westerse beskouing van geletterdheid en teks gelei. Vandag het die boekebedryf in Suid-Afrika myns insiens steeds moeite om los te kom van dié erfenis en om nie met 'n Westerse bril te bly kyk na tekste nie. Daar word in meer diepte na die uitgewersbedryf en die geskiedenis daarvan in 4.7. gekyk.

Hoe moet die term *teks* dan gesien word? Loubser (2002:28) gebruik die term in 'n nie-literêre sin. Hy stel dat die woord van die Latyns "texere" afkomstig is, wat beteken "om te weef". Walter Ong (1982:12) steun ook op dié grondbetekenis van die woord en verkies die gebruik van die term *teks* bo *orale literatuur*. Ong (1982:12) stel:

> "Text" of oral utterance? "Text" is . . . more compatable etymologically with oral utterance than is "literature", which refers to letters etymologically / (*literae*) of the alphabet. Oral discourse has commonly been thought of even in oral milieus as weaving or "stiching – *rhapsõidein*, to "rhapsodize", basically means in Greek "to stich songs together".

Die beeld is van toepassing op die lae van betekenis wat in boodskappe ingeweef is, ongeag die medium wat daarvoor gebruik word. Loubser (2002:28) meen dat tekste nie slegs gesproke of geskrewe is nie, maar dat dit ŉ samehangende aantal idees is wat in enige medium vasgevang is. Daar kan dus ook van mondelinge tekste gepraat word

ŉ Teks word deur Irele (2001:9) as ŉ opeenvolging van gestruktureerde uitings wat ŉ diskoerspatroon vorm, gesien. In die mondelinge tradisie is daar volgens hom vorme wat oor dieselfde mate van letterkundigheid (*literariness*) as geskrewe tekste beskik. Hy praat van die *African imagination* as ŉ meer omvattende term vir literatuur, wanneer hy stel, ". . . oral literature represents the basic intertext of the African imagination" (*ibid*:11).

Finnegan (2005:164) meen dat die kern of hart van literatuur in *tekste* lê, prototipies gesien geskrewe tekste en dat dit dan is hoe en waar literatuur bestaan. Dié siening van literatuur word deur die meerderheid standaardbronne onderskryf, onder andere, Wolfreys *et al.* (2002:1) en Widdowson (1999:15). Die meeste bronne bevat min of geen inhoud wat oor die komplekse uitgevoerde (*performed*) aspekte van tekste handel nie; indien dit hoegenaamd genoem word, is dit ondergeskik aan die geskrewe woord (Finnegan, 2005:165).

Wanneer *teks* as literêre term gedefinieer word, word dit volgens Johl (1992:530) taamlik algemeen gesien as ŉ stuk taalgebruik wat sintakties, semanties en pragmaties ŉ samehangende eenheid vorm. ŉ Definisie met dieselfde strekking kom in Van Gorp (1986) se *Lexicon van Literaire Termen* voor (aangehaal deur Johl, 1992:530). Die definisie sien teks as ŉ geordende opeenvolging van sinne wat as ŉ samehangende eenheid geproduseer en/of geïnterpreteer word. Dié literêre siening van teks is in ooreenstemming met Irele se siening van die konsep, wat dit in verband met oraliteit bring. Johl (1992:530) noem dat dat daar in die semiotiese konteks verskillende soorte tekste is, soos literêre tekste, reklametekste, joernalistieke tekste, wetenskaplike tekste, ensovoorts.

Die studie vind aanklank by en sien die logika in van die wyse waarop teks deur Ong, Loubser en Irele verstaan word. ŉ Teks is myns insiens veel meer as ŉ geskrewe dokument en kan ook dit wat

deur gesproke woorde tot kuns aanmekaargeweef word, omvat. Meer as ’n gesproke uiting, beslaan ’n teks egter ook die uitgevoerde aspek van literatuur.

4.3.7. Publikasie

Dieselfde problematiek wat ten opsigte van die term *geletterdheid* heers, geld ook vir *publikasie*. Wanneer kan ’n mens immers sê ’n stuk woordkuns is gepubliseer? Slegs wanneer dit in boekvorm en deur middel van ’n erkende uitgewery gebeur? Wat dan van tradisioneel-mondelinge verhale, wat deur ongeletterde vertellers *voorgedra* word – is dit nie ook ’n vorm van publikasie nie?

Die kompleksiteit van die woordkunspraktyk in Suid-Afrika maak dat die term *publikasie* moontlik geherdefinieer sal moet word. As publikasie gesien word as die stap wat kom voor die resepsie van die publiek en na die skepping van ’n “teks”, dan is dit seker moontlik dat daar op ’n verskeidenheid maniere “gepubliseer” kan word. Publikasie kan dan verder strek as bloot die druk en bind van geskrewe literatuur op die tradisionele wyse en die verspreiding na boekwinkels en biblioteke. Die internet en ander tegnologiese ontwikkelings soos klankopnames en dvd’s bied naamlik ’n hele reeks nuwe moontlikhede vir “publikasie”, veral van mondelinge tekste/uitvoerings.

Die konsep van publikasie kom meer in diepte by die bespreking van die uitgewersbedryf in 4.7. aan bod. Dit is egter nou reeds van belang, aangesien publikasie ’n term is wat verwant is aan konsepte soos geletterdheid en teks, asook met mondelinge literatuur te make het.

4.3.8. ’n Eie siening van oraliteit

Heelparty terme en konsepte wat met oraliteit verband hou, is in dié afdeling aangeraak. Daar is gepoog om die konsepte oorsigtelik te definieer. Om by ’n eie siening van oraliteit uit te kom, moet daar eers gestel word hoe oraliteit nié gesien word nie. In teenstelling met die siening van Alant (1994:43) is oraliteit myns insiens nie bloot mondelinge oordrag in die afwesigheid van skrif nie. Die studie sien oraliteit ook nie net as tradisioneel mondelinge vorme, of orale tradisies wat neergepen is nie, maar as enige teks (mondeling, geskrewe, ouditief, visuele/elektroniese formaat) waarin spore van die orale voorkom en waar kenmerkende eienskappe van oraliteit gevind word. Orale literatuur is dan ook by geskrewe literatuur ingesluit – en die orale kan beslis ook as literatuur, teks en publikasie beskou word, of dit neergepen, is al dan nie. In ooreenstemming met Amuka (1994:9) bestaan daar myns insiens ’n verhouding tussen oraliteit en mondelinge literatuur. Elke mondelinge uiting het dus die potensiaal om literatuur te word.

Ingesluit by die konsep van oraliteit is mondelinge geskiedenis, nie-tasbare erfenis, mondelinge tradisie, herinnering, literatuur, mondelinge literatuur, oratuur, geletterdheid, teks en publikasie. Dié konsepte is almal met mekaar verweef. Verdere kwessies waardeur oraliteit as ’t ware gedefinieer word en wat in die gedeelte aandag geniet het, is die aanbieding of uitvoering van mondelinge tekste, die gehoor en die kontekstuele aard van die mondelinge tradisie.

Noudat die basiskonsepte wat met oraliteit en die woordkuns te make het, bespreek is, word daar vervolgens gekyk na die debatte onderliggend aan die geskiedkundige ontwikkeling van die woordkuns in Afrika en Suid-Afrika, maar ook wyer, met verwysing na tersaaklike aspekte. Dit is geen in-diepte studie nie, maar slegs oorsigtelik.

4.4. METATEORETIESE DEBATTE OOR ORALITEIT EN GELETTERDHEID

4.4.1. Ter inleiding

Sedert die begin van die vorige eeu het daar ’n verskuiwing in die breër diskoers rondom oraliteit en geletterdheid plaasgevind. Die invloed van Claude Lévi-Strauss se strukturele antropologie – met sy teorie dat oraliteit en geletterdheid nie natuurlike gegewe wyses van taalgebruik is nie, maar eerder duidelike semiotiese en kulturele produksies – het tot ’n nuwe beoordeling van tradisionele, on-geletterde of orale kulture gelei. Lévi-Strauss was die voorloper van die siening dat daar ’n duidelike gaping tussen orale en geletterde kulture bestaan (die teorie word in 4.3.4. bespreek). Daar was egter meer as een denkrigting binne die debat.

Die basis van die debat oor geletterdheid, lê in die siening dat oraliteit en geletterdheid beide kultu-rele praktyke is. Twee van die mees prominente teorieë wat hieruit gespruit het, is die *Great Divide*-teorie en die kontinuumteorie. Hoewel die *Great Divide*-denkrigting sy oorsprong by Lévi-Strauss het, was daar ook ander voorlopers in die debat, onder andere, Albert Lord en Milman Parry; Marshall Mcluhan, Eric Havelock en Walter Ong. Die kontinuumteorie is weer deur Jack Goody en Ruth Finnegan onderskryf. Vervolgens word dié onderskeie denkrigtings bespreek.

4.4.2. Oraliteit en geletterdheid as kulturele praktyke

In dié afdeling word hoofsaaklik van die uiteensetting van Brockmeier *et al.*, soos dit voorkom in *Literacy, narrative and culture* (2002:2-34), gebruik gemaak.

Oraliteit en ook geletterdheid is sosiaal en geskiedkundig in kulturele praktyke ingebed. Inskripsies, opgetekende woordkuns en dokumente word as kulturele artefakte gesien. Die wyse waarop dié woordkuns geskep en versprei word, die waarde wat daaraan geheg word en die manier waarop dit geïnterpreteer word en hoe woordkuns-aktiwiteite bydra tot die intellektuele en kulturele lewe – dit is alles relevant in die bestudering van die woordkuns met betrekking tot kultuur (Brockmeier en Olson, 2002:2). Daar kan volgens Brockmeier en Olson geen teorie en geskiedenis van die skryfkuns wees wat nie ŉ teorie van kultuur voorveronderstel nie. "Narrative, it is argued, is a unique linguistic and psychological form, oral and written, that integrates human experiences and social practices with the canonical registers of a culture" (*ibid*:2).

Beide skryfkuns en die orale tradisie is linguistieke en meta-linguistieke praktyke. Volgens Brockmeier en Olson (2002:3) is dit ŉ feit dat taalgebruik in die verskeie kontekste van skryf, lees en vertel, afhang van die kulturele matriks wat die funksies van taal definieer. Hulle stel ook dat die historiese ontwikkeling van lees en skryf verreikende kulturele gevolge gehad het.

a. <u>Vygotski en Luria</u>

Een rigting van die debat oor die verband tussen geletterdheid en kultuur vind sy vertrekpunt in die 1930's binne ŉ sielkundige konteks met die werk van Leo Vygotsky, *Thought and Language* (1934). Vandag word hy as een van die stamvaders van die kultureel-historiese siening binne die sielkunde beskou. Saam met sy kollega Alexander Luria, het hy daarop gefokus om die invloed van sosio-historiese toestande op die menslike bewussyn te ondersoek (Brockmeier & Olson, 2002:4).

In ŉ reeks ondersoeke in Sentraal-Asië (Luria, 1976) het Vygotski en Luria na die effek van modernisering (wat insluit geletterdheid, opvoeding en kollektivisering) op persepsie en denke gekyk. Die algemene doel van die ondersoek was om aandag op die sosiohistoriese wortels van alle basiese kognitiewe prosesse te vestig. Die hipotese waarvan Vygotsky en Luria uitgegaan het, was dat die effek van geletterdheid in die samelewing in kognitiewe vaardighede soos logiese bere-denering en sistematiese klassifisering sou manifesteer (Cole, *in* Luria, 1976: xiv). Hulle bevindings was in ooreenstemming met dié hipotese. Luria en Vygotski se teorie is later deur kenners soos Eric Havelock en Walter Ong onderskryf. Die bevindinge in Sentraal-Asië het bevestig dat veranderende kulturele omstandighede ŉ impak op die individu se denke het. Die bevindinge het, onder andere, aangedui dat geletterde persone in staat was om op ŉ meer formele, abstrakte en selfreflektiewe wyse te redeneer as ongeletterde persone (Luria, 1976: 161-164). Vergelyk 4.3.5., asook Brockmeier en Olson (2002:4).

Verder het Luria en Vygotsky gestel dat die kulturele instelling van *skryf* mense nie net op ŉ nuwe, gedekontekstualiseerde manier laat redeneer het nie, maar dat dit ook die aandag op skryf en taal as die sentrale instrumente van bewussyn gevestig het (Luria, 1976:117-134). As gevolg hiervan kon die verhouding tussen taal, denke en realiteit ŉ onderwerp van rasionele refleksie word en, as verdere konsekwensie, ŉ rol in die bewussyn van die individu speel (*ibid*:144-160; vergelyk ook Brockmeier & Olson, 2002:4).Vygotsky se Marxistiese siening was dat die kwessie van bewussyn en abstrakte rasionaliteit ŉ baie belangrike parameter is, nie net van kognitiewe en linguistieke ontwikkeling nie, maar ook van kulturele verandering, geskiedkundige vooruitgang en politieke bevryding (Wertsch, 1985:184-208). Vir Vygotsky en Luria was kultuur die materiële en simboliese versameling van kommunikasie- en voorstellingstelsels wat deur middel van die opvoedingsinstellings en geletterdheidspraktyke, oor geslagte oorgedra word (Brockmeier & Olson, 2002:4).

Vygotski en Luria se benadering tot geletterdheid, denke en kultuur het in die 1960's en 1970's nuwe ondersteuning gekry. In ŉ reeks kruiskulturele studies het Michael Cole, Sylvia Scribner en hul kollegas die kognitiewe effekte van ongeletterdheid, skoling en geletterdheid vergelyk (Cole, Gray, Glick en Sharp 1971; Scribner 1975; Scribner & Cole 1981). Daar is ondersoek na geletterdheid in verskeie vorme gedoen. Hulle bevindinge het op ŉ belangrike vlak van dié van Luria verskil. Hoewel hulle die invloed van skoling op sommige vorme van formele denke bevestig het, het hulle die siening teengestaan wat stel dat denke en spesifiek logiese redenering, ŉ direkte uitvloeisel is wanneer mense leer lees en skryf. Scribner en Cole (1981) het gestel dat die spesifieke profiel van die individu se intellektuele vermoëns afhang van die sosiale en praktiese *konteks* waarbinne hy leer lees en skryf en dié vaardighede gebruik. Hulle het ŉ meer kontekstuele en situasie-spesifieke benadering tot die geletterdheid-kultuurverhouding gepropageer (vergelyk Brockmeier & Olson, 2002:5).

In latere publikasies het Cole (1996:129) die siening van kultuur as ŉ stel gekontekstualiseerde praktyke en artefakte, verder ontwikkel. Volgens die siening hang die kognitiewe gevolge van geletterdheid eerstens van die spesifieke sosiale ingebedheid daarvan af (met betrekking tot klas, ras, geskooldheid, godsdienstige, nasionale en plaaslike tradisies) en van die spesifieke situasie waarin skryf en lees aangewend word om ŉ konkrete funksie te vervul. Binne die kontekstuele benadering word geletterdheid volgens Brockmeier en Olson (2002:5) nie as ŉ aparte modus van kommunikasie en voorstelling geïsoleer nie. Daar is eerder ŉ vermenging van die konsepte geletterdheid en kultuur (wat gesien kan word as ŉ reeks sosiaalgeplaasde praktyke).

Onder die invloed van Clifford Geertz (1973, 1983) en ander antropoloë en sosiolinguiste soos Hall en Hofstede, is die idee van kultuur as ʼn materiaal of "teks" met verskillende lae van spesifieke praktyke, diskoerse, artefakte en waardestelsels, in die 1980's en 1990's wyd aanvaar. Dié denke het egter, volgens Brockmeier en Olson (2002:5) soms die duidelike verband met skryf en geletterdheid ontken; hoewel die belangrikheid van kultuur oor die algemeen aanvaar is, is die rol van skryf as ʼn baie spesifieke historiese uitvinding en kulturele praktyk onderbeklemtoon, of heeltemal ontken.

In die debat oor geletterdheid en kultuur het daar, volgens Brockmeier en Olson (2002:6), spoedig ook ʼn ander rigting van denke na vore gekom waar die belang van kultuur, en die verband daarmee met geletterdheid, wel ʼn fokuspunt was. Die argument kan na die vroeë 1960's teruggevoer word, toe wat later genoem is die "literacy hypothesis" in die velde van die sosiologie, geskiedenis, antieke werke en mediastudies, ontstaan het. ʼn Teorie van geletterdheid is veral in die werke van Eric Havelock (1963, 1982, 1991), Marshall McLuhan (1962), Jack Goody (1987) en Ian Watt (1963), en ʼn paar jaar later in die werk van Walter Ong (1982), gevorm, wat sterk klem op die kulturele en kognitiewe implikasies van geletterdheid gelê het. Daar is geredeneer dat alfabetiese geletterdheid ʼn unieke tegnologie van representasie en kommunikasie is wat van fundamentele belang in die ontwikkeling van die Westerse kultuur was. In die volgende twee afdelings word dié redenasie bespreek.

4.4.3. Geletterdheid: Verskillende modusse van oordrag

Die afgelope dekades word heelwat aandag gegee aan wat genoem word modusse van oordrag, of die tegnologie van inligtingsoordrag. In die verloop van die geskiedenis en die mens se ontwikkeling, het daar verskillende tegnologieë ontstaan – dit was (en is steeds vandag) die mediums waardeur kennis, waardes, tradisies en kulturele erfenis oorgedra is, die kanale vir vermaak, inligting en opvoeding (Goody, 1987:59). Oor eeue en geslagte heen het die mediums, kanale of tegnologieë telkens nuwe vorme aangeneem en aangepas by die behoeftes van die mens. Harris (2002:37) stel dat die geskiedenis van geletterdheid uit die vervanging van een tegnologie met ʼn volgende bestaan. Vergelyk 4.2.

Finnegan (1988:3) meen dat die terme *modusse van oordrag* en *tegnologie van inligtingsoordrag* verwys na enige stelsel wat geskep is om inligting voor te stel, te versamel, te bewaar, op te teken/op te neem (*recording*), te prosesseer of op mensgemaakte wyse te kommunikeer. Een of ander vorm van inligtingstegnologie kan in elke bekende samelewing gevind word. Daar is trom- en rooktekens (of seine), reken- en herinneringstelsels (van abakus- tot telstelsels tot visuele kuns om herinnering te

stimuleer), tegnieke van duplisering en argivering en alfabetiese en nie-alfabetiese skrif en notering. Loubser (2002:27) en Brockmeier en Olson (2002:6) onderskryf Finnegan se siening van mediums van kommunikasie-oordrag. Vergelyk ook Debray (aangehaal deur Stassen, 2003:8).

Om duideliker te maak wat met dié tegnologieë bedoel word, word daar vervolgens ’n aantal eie voorbeelde gelys:

- **Mondelinge tradisie**: Dit sluit in volksverhale, fabels, mites, epiese verhale en gedigte, inisiasie- en godsdienstige / heilige tekste, sprokies, legendes, liedere (byvoorbeeld prysliedere), spreuke, slagspreuke, raaisels, voordragte, anekdotes, gesegdes, ensovoorts. Die menslike stem is hier as tegnologie van oordrag aangewend.
- Verweef met die mondelinge tradisie, as’ t ware ’n verlengstuk daarvan, is vroeë “tegnologieë” of mediums, soos **beweging; dansrituele; ander rituele** (godsdienstig, inisiasie, ensovoorts.); **musiek** (instrumente bv. die tromme van Afrika wat ’n eie “taal” het); ander **kunsvorme** (byvoorbeeld rotstekeninge, weef van stories, oorlogsverf); **artefakte,** soos potte, wapens, juwele (dra betekenis wat gewortel is in die mondelinge tradisie).
- **Piktografie**: Simbole wat taal/woorde voorstel (eerste vorm van skrif).
- **Skrif**: Die ontdekking van die alfabet (Chinees, Romeins, Arabies) – kennis word nou deur middel van ander mediums oorgedra (papirus, kliptablette, velle), maar is steeds grootliks in mondelinge oordrag gewortel. Net die elite kan lees/skryf.
- **Boekdrukkuns**: Die skriftelike tradisie versprei nou na die wyer bevolking. Die manier waarop die eerste boeke gedruk is (byvoorbeeld die inkonsekwente lettergroottes en -tipes) dui op die feit dat die mondelinge tradisie steeds ’n groot rol gespeel het. Baie mense kon nog nie lees/skryf nie, maar later versprei geletterdheid na die meeste wêrelddele.
- **Radio/film/televisie**: Ontstaan in die twintigste eeu. Die skriftelike tradisie bestaan steeds voort, maar ’n nuwe orale tradisie kom na vore.
- **Internet**: Nuwe tegnologie, ’n kombinasie van die skriftelike (drukkuns), mondelinge en visuele. Dit is ’n hele nuwe tradisie en ’n nuwe generasie, met nuwe vereistes wat aan die woordkuns en die “medium” gestel word met betrekking tot vermaak, inligting en opvoeding.

Wat sê die wetenskaplikes egter onder wie se leiding dié denkrigting oor verskillende modusse van oordrag tot stand gekom het? Veral Walter Ong (1982) het bekendheid vir sy sienings in die verband verwerf. Marshall McLuhan (1962) het ook in, onder andere, *The Gutenberg Galaxy* van die invloed wat nuwe kommunikasie-mediums op kultuur het, gepraat. Daar word nou in breë trekke na Ong se bydrae tot die debat gekyk.

a. Walter Ong

By elk van bogenoemde kommunikasietegnologieë, vanaf die mondelinge tradisie tot die internet, pas die woordkuns (en die oordrag daarvan) by die medium aan (Ong, 1982a:80-120, 1982b: 8-21). Die tradisionele storieverteller, wat in die logosfeer funksioneer het, moes (bewustelik of onbewustelik) sekere tegnieke bemeester, ten einde sy gehoor se aandag te hou. Met die aanbreek van die era van skrif (grafosfeer), moes die skrywer eweneens ŉ ander tradisie met nuwe tegnieke en verwagtinge baasraak. Dieselfde geld ook in die elektroniese era (videosfeer), waar die internet-gebruiker bepaalde verwagtinge stel waaraan deur webtuistes en die skeppers daarvan voldoen moet word. Die tegnologie word telkens op nuwe maniere benut en met verdrag ontstaan daar sekere konvensies. Dié konvensies lei weer daartoe dat die verbruiker sekere verwagtinge aan die medium stel. As voorbeeld kan aan die Balkie-tekste gedink word, wat deur die skrywer Martie Preller oor ŉ tydperk van dertien jaar in ŉ verskeidenheid genres en met behulp van verskillende tegnologieë aangebied is. In haar bespreking van die Balkie-tekste noem Greyling (2007:145) "hoe die skrywer Martie Preller ŉ lewenskragtige karakter in ŉ verskeidenheid formate gestalte laat aanneem het en hoe eietydse tendense in die kinderliteratuur en ŉ veranderende tegnologiese omgewing in die Balkietekste neerslag vind".

Telkens wanneer die mens nuwe maniere van uitdrukking gevind het, moes die bestaande wyses van uitdrukking aangepas word. Wie homself op dié nuwe maniere wil uitdruk, moet dan die nuwe moontlikhede leer ken en gebruik. In dié verband kan byvoorbeeld aan die oervorme van uitdrukking (storievertel, beweging, rotstekeninge) gedink word, wat elk bepaalde tegnieke en vaardighede vereis het en ook telkens in ŉ kulturele konteks ingebed is. Die sosiale konteks en literêre mediëring het dus ŉ invloed op die medium van oordrag (Brown, 1999:4).

Mpolweni (2004:15) stel:

> . . . each society has its tradition that encompasses habits, beliefs and customs. The way in which members of that particular society interpret the world is manifested in these beliefs and customs, in other words a member of a particular society is able to identify himself with other members through the common tradition that is followed in that society.

Oraliteit word binne die denkskool van Walter Ong en sy kollegas beskou as die basis-modus wat onderliggend is aan alle ander mediums, ook die skriftelike (Ong, 1982a:11). Die verhaal pas by nuwe tegnologieë, kontekste en kulture aan. Deur elke nuwe verteller se oë kry die verhaal ŉ ander kleur, lyk die hoofkarakter dalk anders of verander die einde. Tog bly die kern herkenbaar. Dit is dan ook hoe die term "oorvertel" in die studie beskou word: dit beteken nie noodwendig om hoorbaar te

kommunikeer en ŉ verhaal letterlik te *vertel* nie – maar dit dalk voor te lees; oor te skryf, te vertaal in eie konteks en kultuur.

In teenstelling met Geertz, Cole en Scribner se siening dat kulturele en sosiale verandering deur meer as net tegnologie beïnvloed word, berus Ong, Havelock, Goody en McLuhan se benadering in ŉ groot mate op die invloed van tegnologiese modusse van oordrag, wat in 4.3.3 bespreek is. Daar word vervolgens verder na dié benadering, wat deur sommige die "Great Divide"-teorie genoem is, gekyk.

b. Die *Great Divide*-teorie

Volgens die teorie, wat onder kenners soos Marshall McLuhan, Eric Havelock en Walter Ong beslag gekry het, vorm mondelinge en geskrewe taalgebruik intellektuele tegnologieë (reeds in 4.3.3. bespreek) wat op informele wyse verantwoordelik is vir twee duidelik-onderskeibare tipes kulture, naamlik kulture van oraliteit en kulture van geletterdheid. Die waterskeiding tussen spraak en skrif, orale en geletterde kulture was volgens dié siening, die ontdekking en bekendstelling van die alfabet. Havelock (1991:25) som dit as volg op:

> At first the alphabet was used to record oral language as previously composed for memorization in Greek epics, lyrics and drama. The conceptual revolution began when it was realized that the full register of linguistic sound could be placed in a new storage no longer dependent on the rhythms used in oral memory recall. It could become a document, a permanent set of visible shapes, no longer fleeting vibration in the air but shapes that could be laid aside until rescanned for some purposes and then indeed forgotten. The mechanisms of the oral memory could then be slowly superseded in favor of documented prose, the first histories, the first philosophies, the first bodies of prosaic law, the first bodies of prosaic rhetoric. Still more, the narrative requirement, the activist syntax, and the living agents required for all oral speech held in the memory could also be laid aside, replaced by a reflexive syntax of definition, description and analysis. Such was the prose of Plato and all his successors, whether philosophic, scientific, historical, descriptive, legal, or moral. European culture slowly moved over into the ambience of analytic, reflective, interpretative, conceptual prose discourse.

Volgens die teorie was die kulturele domein waarop die geletterdheid na verwagting ŉ impak gehad het, baie wyd. Daar word van die standpunt uitgegaan dat geletterdheid ŉ impak het (en die belangrikste impak het) op die hele spektrum, vanaf die intellektuele tot die estetiese en politiese, insluitend die produksie van sowel wetenskap, filosofie, geskiedenis, letterkunde, kuns en godsdiens, as die instellings van opvoeding, die reg en demokratiese vorms van sosiale organisasie (Brockmeier & Olson, 2002:6).

Hoewel Ong (1982:7) stel dat alle taal in ŉ basiese oraliteit gewortel is en dat skrif nooit oraliteit kan vervang nie (*ibid*:8), gaan hy ook van die standpunt uit dat geletterdheid absoluut noodsaaklik is, nie

net vir die ontwikkeling van die wetenskap nie, maar ook vir die geskiedenis, filosofie, begrip van literatuur en van enige kunsvorm. Hy meen:

> Literacy, as will be seen, is absolutely necessary for the development not only of science but also of history, philosophy, explicative understanding of literature and of any art, and indeed for the explanation of language (including oral speech) itself. There is hardly an oral culture or a predominantly oral culture left in the world today that is not somehow aware of the vast complex of powers forever inaccessible without literature. This awareness is agony for persons rooted in primary orality, who want literacy passionately, but who also know very well that moving into the exciting world of literacy means leaving behind much that is exciting and deeply loved in the earlier oral world (Ong, 1982a:15).

Voorstanders van die *Great Divide*-teorie stel verder dat die individualisme van moderne Westerse denke, asook sowel die rasionele en logiese redeneervermoë, konseptuele en analitiese denke, geheue, as vorme van kommunikasie (dekontekstueel en emosioneel gedistansieer) en taal (reflektief en voorskriftelik) aan die hand van dié benadering verklaar word (Brockmeier & Olson, 2002:6, Opland, 1992:322).

Ong (1982a:37-57) beskryf die denkpatrone van "orale" kulture as:

- additief eerder as onderskikkend;
- in die geheel gesien (kollektief) eerder as analities;
- uitvoerig (soms oortollig);
- konserwatief of tradisioneel;
- na aan die menslike leefwêreld;
- met ŉ ondertoon van strydlustigheid;
- empatiek en deelnemend eerder as objektief afstandelik;
- homeostaties;
- situasioneel eerder as abstrak.

Ong meen dat daar ŉ kontras tussen die idee van die tradisionele, akoestiese, deelnemende, konkrete, kommunale en natuurlike wêreld van oraliteit en die nuwe wêreld van die skrif bestaan. Binne die nuwe sfeer plaas hy geletterdes wie se gedagteprosesse nie uit eenvoudige natuurlike krag put nie, maar uit magte wat, direk of indirek, deur die tegnologie van skrif gestruktureer word (Finnegan, 1988:8). Ong (1982a:78) stel verder dat: "Without writing, the literate mind would not and could not think as it does, not only when engaged in writing but normally even when it is composing its thoughts in oral form. More than any other single invention, writing has transformed human consciousness." Vergelyk in die verband ook Amuka (aangehaal deur Kaschula, 2001:128).

Harris (1986:24) beskryf die *Great Divide* as volg:

> The writing revolution was not merely of political and economic significance. The autonomous text was naturally suited to become the basis not only of law but of education and literature. Anthropologists and sociologists nowadays recognise no more fundamental distinction than that which separate literate from preliterate cultures, and the difference are manifest in countless details of social organisations and institutions. More speculatively, it can be claimed (Ong, 1982) that writing profoundly affected the way people came to think and to argue; that it brought in its wake a restructuring of human mental processes.

Daar is natuurlik ook heelwat kritiek teen die *Great Divide*-teorie. Brockmeier en Olson (2002:7) stel onder meer dat die voorstanders van die "geletterdheidshipotese" uiters eng en reduktief in twee fundamentele areas was. Die siening reduseer alle skrif tot een vorm van skrif – die alfabet – en bied ŉ monokousale verduideliking vir baie breë sosiale verandering, eerder as om die verskeidenheid oorsake van sosiale verandering wat bestaan, te erken.

Finnegan (1988:8) sien die *Great Divide*-teorie as ŉ tegnologies-deterministiese siening wat die basis van wat sy noem die Westerse logosentrisme, vorm (vergelyk ook Brockmeier, 2002:25). Daar is byvoorbeeld die idee dat die tegnologie die toekoms van die mens bepaal. Binne dié benadering word tegnologie gesien as die bepalende faktor, wat sosiale verandering op verskeie vlakke tot gevolg het. Die teorie beskou die tegnologie as outonoom, as ŉ selfstandige entiteit onafhanklik van sosiale vorming en as ŉ fenomeen wat onontkombaar aan sosiale vorme en verhoudinge vorm gee. Die tegnologie kom eerste en daarop volg sosiale toestande. Menslike faktore is ook sekondêr. Vergelyk ook Irele (2001:29-38) en Willey (2003:78) in dié verband.

Finnegan (1988:11) skaar haar by ŉ aantal ander kenners (onder meer Brockmeier *et al*., 2002; Harris, 2002; Chamberlin, 2002) wanneer sy stel dat die menslike ontwikkeling meer gekompliseerd is: Daar is byvoorbeeld bevind dat die gevolge van die drukkuns verskillend in verskillende historiese omstandighede is en dat dit net soveel bepaal word deur die magstrukture in ŉ spesifieke samelewing, of deur die spesifieke groepe wat die drukkuns gebruik en beheer, as deur die tegnologie self. Finnegan (1988:12) meen dat tegnologieë tog nie hulleself ontdek nie en nie apart van ŉ samelewing ontwikkel nie. Die "tegnologie" neem ook nie self besluite nie – sodanige besluite kom deur mense tot stand, wat binne sekere institusionele raamwerke optree. Finnegan ontken egter nie dat kommunikasie-tegnologieë wel ŉ invloed op die mens en sosiale verandering het nie, slegs dat dit nie die enigste en bepalende invloed is nie.

4.4.4. Die kontinuumteorie

Die sogenaamde kontinuumteorie het uit die reaksie wat ontstaan het op die *Great Divide*-teorie, ontwikkel. Opland (1992:321) stel dat beide die mondelinge en geskrewe literatuur as "literatuur"

gesien moet word. Daar moet volgens hom nie aan die hand van ŉ tweedeling gedink word nie, maar eerder van ŉ kontinuum met mondelinge werke aan die een kant en geskrewe werke aan die ander kant van die spektrum van die oorkoepelende literatuur. Goody (1987:xii) stem hiermee saam wanneer hy stel:

> . . . it is a mistake to divide "cultures" into the oral and the written: it is rather the oral and the oral plus the written, printed etc." en " . . . in placing so much emphasis on literacy in an attempt to face up to the differences between what have been described as primitive and advanced, traditional and modern societies, we are simply replacing one dichotomy, one set of binarisms, with another (Goody, 1987:59).

Die teorie kan ook gesien word as kommentaar op die invloed van kolonialisme en die valse grense wat daardeur tussen orale en geletterde kulture gestel is. Nanton (1995:83) bespreek die kontinuumteorie met die Karibiese kulture as agtergrond. Hy stel dat kolonialisme tot ŉ sterk fokus op standaardtaalgebruik gelei het en dat skrif bo oraliteit gestel is. Veral in die velde van onderwys, die reg en regering is die skriftelike tradisie afgedwing. Rohlehr (aangehaal deur Nanton, 1995:84) definieer dié kontinuum as volg: "An aesthetic continuum stretching between forms derived from an oral paradigm, and forms suggested by various aspects of Modernist aesthetics." Aan die een kant van die kontinuum is oraliteit wat te make het met energie, kontinuiteit en katarsis, terwyl geletterdheid aan die ander kant geplaas word.

Irele (2001:30) beskryf die kontinuum as ŉ lyn van vooruitgang wat met mondelinge literatuur begin het, waarvan die vorme en funksies steeds oor ŉ wye spektrum van sosiale en kulturele aktiwiteite in die tradisionele konteks funksioneer en ook in ŉ groot mate in die moderne wêreld uitgevoer word. Hy stel dat dié primêre domein van literêre uitdrukking verleng word deur ŉ liggaam van geskrewe literatuur in die Afrikatale, wat in ŉ natuurlike verhouding tot die orale tradisie staan, maar as gevolg van die skriftelike tradisie nie meer so direk in die kollektiewe bewussyn opgeneem word nie. Die ontwikkeling van ŉ moderne vorm van uitdrukking in die Europese tale het tot die ontstaan van ŉ derde domein van Afrikaliteratuur gelei, naamlik literatuur wat byvoorbeeld deur ŉ Afrikaskrywer in Engels of Frans, eerder as sy moedertaal, geskep word. Die volksverhaalkundige, Carl Lindahl (1978:101), het die siening reeds in 1978 verwoord as "a third, less-biased approach, which sees oral art as an evolutionary stepping stone toward written art". Oraliteit en geletterdheid word as verbandhoudend en interafhanklik gesien. Die mondelinge gebruik van taal het geletterde gebruike daarvan voorafgegaan, maar geletterdheid vervang nie oraliteit in die menslike kultuur nie (Willis, 1994:1).

Waar die *Great Divide*-teorie ŉ duidelike skeiding tussen oraliteit en skrif maak, sien die kontinuumteorie die ontwikkeling van moderne literatuur eerder in die vorm van ŉ kontinue lyn, met oraliteit aan die een punt en "moderne" modusse van oordrag (byvoorbeeld skrif en visuele modusse) aan die ander punt.

4.4.5. Die kompleksiteit van die oraliteit-skrifdebat

Hier is twee denkskole uiteengesit. Dit behoort egter nou ook duidelik te wees dat dit nie ŉ eenvoudige, duidelike saak is nie en dat daar komplekse veranderlikes is wat ŉ rol speel. Deur die loop van die studie het dit naamlik duidelik geword dat daar soms wel ŉ kontinuum ter sprake is, met suiwer orale kulture aan die een kant en moderne modusse van oordrag, soos die massamedia, aan die ander kant. Dit is egter so dat oraliteit feitlik nooit meer in die moderne era "suiwer" is nie; dit is dikwels vermeng met die skriftelike, gedrukte en elektroniese media (Finnegan, 2005:168). Dit is hier waar Ong se sekondêre oraliteit ter sprake kom. Vandag is daar ŉ hibridisering van vorme van uitdrukking en van modusse van oordrag. Ander veranderlikes speel ook ŉ rol, soos die spesifieke komplekse situasies in elke land (Suid-Afrika is hiervan ŉ goeie voorbeeld). Dit maak dat, hoewel die kontinuumteorie basies geld, daar oor interaktiewe veranderlikes is wat deurentyd op mekaar inspeel. Die bespreking van die konsep *sekondêre oraliteit* in die volgende afdeling, behoort dié komplekse intervlakke te illustreer.

4.5.1 SEKONDÊRE ORALITEIT

4.5.1. Wat is sekondêre oraliteit?

Oraliteit is nie staties nie, maar het deur die geskiedenis getoon dat dit dinamies en altyd aan die verander is. "(It has) over the generations, re-invented itself to face new challenges" (Ahmad, 2005:230). Dit is ŉ vorm van literatuur waarvan die individu se lewe op elke vlak in die moderne konteks deurdronge is. Wanneer daar noulettend gekyk word, sal gemerk word dat die orale tradisie, in ŉ nuwe vorm, oral rondom ons is, deel van die literêre tappiserie waaruit die korpus van wêreldliteratuur gevorm is (Kaschula, 2001:xii).

Daar is vandag min gemeenskappe waar ŉ suiwer orale kultuur heers en waar verhale op ŉ suiwer mondelinge wyse bewaar word.

> . . .the mass of people is gravitating toward the literate and semi-literate middle classes. Thus, we can observe many different types of orality and literacy. One also has to deal with the fact that a simplistic distinction between "oral" and "literate" often forms part of a colonialist discourse (Loubser, 2002:34).

Dié opmerking is beslis ook van toepassing op die situasie in Suid-Afrika. Daar is geen duidelike skeiding meer tussen suiwer orale en skriftelike kulture nie. Daar bestaan eerder ŉ vermenging van verskillende vlakke van geletterdheid en oraliteit.

Ong het reeds amper dertig jaar gelede die term *sekondêre oraliteit* gebruik, toe hy gestel het dat die elektroniese tegnologie die mens by die era van sekondêre oraliteit gebring het (Ong, 1982a en b). Hy onderskei tussen primêre en sekondêre orale kulture (1982a:11) en klassifiseer die oraliteit van kulture wat heeltemal onaangeraak is deur enige kennis van skrif of gedrukte media, onder "primêre oraliteit".

Finnegan gebruik nie die spesifieke term nie, maar wel ŉ soortgelyke konsep in haar werk, waar sy aandag aan die mondeling-skriftelike kontinuum gee, met wat sy dan noem ŉ "derde, nuwe fase van elektroniese kommunikasie wat nou die res verbygesteek het" (Finnegan,1988:143). Sy noem ook die voortgaande betekenis wat oraliteit steeds in dié "nuwe" wêreld het. In aansluiting hierby stel Ahmad (2005:220):

> Orality and modernity are coexsting modes of re-interpreting the past and the present respectively. The mass media, important as they are in modern society, do not represent a clean break with tradition (oral literature), but a way of reconciliation with and re-interpretation of it. Oral literature, on the other hand, has had to adjust itself to take full advantage of the new technology in order not only to survive but also to reach out to new horizons.

Primêre oraliteit is die oordra van kennis, inligting en vermaak op ŉ mondelinge wyse. Die visuele speel ŉ belangrike rol en bykomend ook aspekte soos die aanbieding (*performance*), stemtoon, gebare, gesigsuitdrukkings, ensovoorts. By sekondêre oraliteit word nuwe tegnologieë (soos die internet, televisie, film en radio) as modusse van oordrag aangewend. By die radio en soms ook by selfoontegnologie speel die visuele aspek dan geen rol nie en word daar slegs van die ouditiewe gebruik gemaak om inligting te versterk. Schiwy (2008:34) stel: "As indigenous communicators integrate digital technology into pan-indigenous forms of knowledge production, representation, property and exchange they reshape the lettered city's visual economy."

Sekondêre oraliteit toon volgens Ong (1982:136) groot ooreenkomste, maar ook groot verskille, met primêre oraliteit. Soortgelyk aan primêre oraliteit, skep sekondêre oraliteit ŉ sterk groepsband: Wanneer daar na gesproke woorde geluister word, word toehoorders tot ŉ *groep* gevorm, net soos die lees van geskrewe of gedrukte tekste individue op hulleself laat fokus. Die deelnemendheid daarvan, die kweek van ŉ sin vir die kommunale/gemeenskaplike, die fokus op die huidige en selfs die gebruik van formules is in ŉ sekere sin dieselfde as by die mondelinge tradisie (Ong, 1971:16-

49, 284-303, 305-341). Sekondêre oraliteit skep egter ’n sin vir groepe wat veel groter as dié van die primêre orale kultuur is (hier kan byvoorbeeld aan McLuhan se *global village* gedink word, vergelyk McLuhan 1962:21). Dit is ’n meer oorwoë en selfbewuste oraliteit, wat permanent op die gebruik van skrif en gedrukte media gebaseer is (Ong, 1982a:136).

4.5.2. Die aanpassing van oraliteit by nuwe tegnologieë/modusse van oordrag

Die ontwikkeling van tegnologie vanaf gedrukte media na langspeelplaat, na radio, film, kasset, televisie, video, laserskyf, digitale media en die internet, het diepgaande effekte op verskeie genres van Afrika-oratuur gehad – in so ’n mate, dat dié genres volgens Barber (1997:2) vandag nie meer as bewaarplekke van argaiese “outensiteit” gesien kan word nie, maar as genres wat gebruik maak van alle beskikbare moderne materiaal om oor moderne problematiek te praat.

Die veranderinge wat deur tegnologie gebring is, het vandag toenemend ’n invloed in die kunstradisie van Afrika. Barber (1997:207) noem die voorbeeld van Oos-Afrika – wat grootliks deur veranderinge in die media-tegnologie beïnvloed is – waar *taarab* maar een van die mondelinge genres is wat drastiese veranderinge vanaf die tradisionele vorm ondergaan het. In Kinshasa, Demokratiese Republiek van die Kongo, is die sogenaamde sypaadjie-radio (*sidewalk radio*) en *urban rumour* ook voorbeelde van sekondêre oraliteit – dit is die wyses waarop inligting op toeganklike en bekostigbare maniere versprei word. Koerante is immers onbekostigbaar en word hoofsaaklik in Frans gedruk en aangesien min mense batterye vir radio’s kan bekostig, word daar op die mondelinge tradisie gesteun om inligting te versprei. By al die vervoer-netwerke en naby die vulstasies word daar slegs een koerant van elke beskikbare titel verkoop. Jongmense kom dan hier bymekaar om die koerante te lees en die jongste nuus te bespreek. In areas wat verder weg geleë is, word geld ook deur groepe mense bymekaargesit om batterye vir een radio te koop. Elke dag is iemand verantwoordelik daarvoor om na die dag se nuus te luister. Hy moet dit dan aan die ander oordra en ’n bespreking volg. Inligting word sodoende verkry van ’n kombinasie van plaaslike en internasionale massamedia, die plaaslike media (wat self dikwels op grond van hoorsê berig) en suiwer hoorsê, wat dan deur mondelinge sirkulasie versprei word (Jewsiewicki, 2008:110-111).

Schiwy (2008:23-40) noem ook die voorbeelde van gemeenskapsradiostasies in Bolivië wat van die mondelinge tradisie gebruik maak, asook inheemse films wat uit die kulturele erfenis en inheemse kennis van gemeenskappe put. Verhale word ook byvoorbeeld op tipies mondelinge wyse “geweef” in die films.

> The structure of the film not only recuperates oral storytelling but corresponds to the braiding of plots called k'anata in Aymara storytelling and songs. These oral forms invoke a visual context of transmitting knowledge through weaving (Arnold *et al.*, 1998:185). Weavings encode epistemic meaning and continue to survive in the Andean highlands as a material form of transmitting knowledge, where women are primarily in charge of producing and "reading" these woven texts (Schivy, 2008:29).

Die tegnologiese verandering van oraliteit is egter maar een komponent binne die breër konsep van "modernisering". Barker (1999:173) definieer dit as

> an uncontrollable engin of enormous power that sweeps away all that stands before it – the uncontrolable engin of a post-traditional period marked by industrialism, capitalism, the nation-state, and other forms of surveillance.

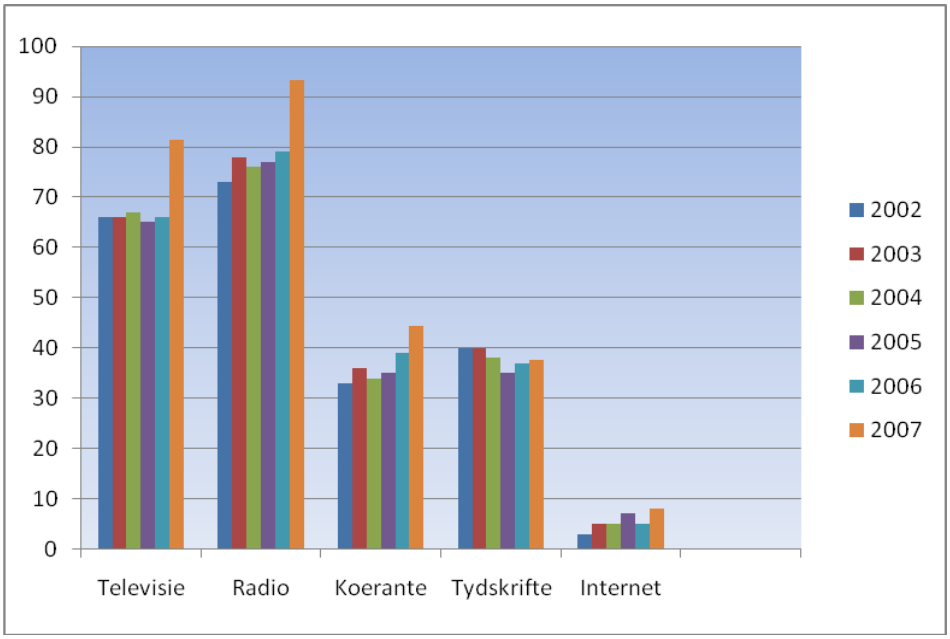
Alle kulturele, sosiale, politiese, godsdienstige en kommersiële snellers het 'n invloed op kontemporêre kuns en beklemtoon die feit dat kuns (ook mondelinge woordkuns) moet verander om te oorleef (Barker, 1999:173).

Onder die invloed van "modernisering", wat veral die Westerse invloed van die media insluit, is sommige tradisionele genres van die oratuur tot moderne sinkretistiese vorme omvorm. Dit het tot musiek en lirieke gelei wat verander het om aan te pas by nuwe situasies. 'n Voorbeeld hiervan is in Suid-Afrika, waar moderne vroulike storievertellers (*griots*) en Xhosa imbongi ter ere van die nasionale sokkerspan en ook vir oud-president Nelson Mandela opgetree het (Khamis, 2005:211; Kaschula, 1999:63; Kaschula 2001:xii).

Wanneer na die gebruik van media in Suid-Afrika vanaf 2002 tot 2006 gekyk word, is dit opvallend dat die televisie en radio die media is wat die hoogste gebruik toon. Koerante en tydskrifte word feitlik die helfte minder gebruik, met die internet wat 'n baie lae verbruiksyfer toon (*Gauteng Mapping Report*, 2007:3).

Grafies uitgebeeld lyk dit soos volg:

Mediaverbruik in Suid-Afrika 2007



Bron: Aangepas uit die *AMDI South African Context Country Report 2006* (*Gauteng Creative Industries Mapping Report*), Pan African Media Research Organisation (2007) en World Wide Worx (2007).

4.5.3. Vrae en kwessies wat deur sekondêre oraliteit na vore gebring word

Khamis (2005: 203-218) bring ’n aantal kwessies wat van belang is wanneer die nuwe vorm van oraliteit ter sprake kom, na vore. Hy noem ’n sogenaamde omgekeerde rigting wat nou ingeslaan word, aangesien skrif in oraliteit omskep word (byvoorbeeld ’n draaiboek of roman wat in ’n film omskep word). Waar die praktyk in Afrikaletterkunde voorheen was om te praat van ’n kontinuum wat vanaf *oraliteit* na *skrif* strek (vergelyk 4.4.), word die skriftelike nou in ’n nuwe vorm van oraliteit herskep. Khamis noem verder dat die *technologizing of oral performance* sy eie beperkings vir die orale/skriftelike intervlak meebring. Hy noem ook die veerkragtigheid van die oratuur, die eienskap waaroor dit beskik om saam met die tyd te beweeg en aan te pas by tegnologiese ontwikkeling op ’n dinamiese manier. Enige twyfel oor die sterflikheid van oratuur kan tersyde gestel word.

Die vervlegting van die “geskrewe”, “orale” en “ouditiewe” bring teoretiese en praktiese vrae na vore wat die klassieke begrip van oratuur uitdaag, waar die klem gelê word op kontekstualisering, lewendige aanbieding, skepping-tydens-aanbieding, verskeidenheid en ’n aktiewe gehoor. Beide Khamis (2005: 203-218) en Ahmad (2005: 219-231) gee aan dié kwessies aandag. Die vervlegtheid vra volgens Khamis (2005:203) dat die impak van die verskuiwing van modusse van uitdrukking en

die elastisiteit van aanbieding, ondersoek word – dus moet daar na die verhoogde of verminderde effek van lewendige aanbieding gekyk word.

In die transformasie van die mondelinge na die ouditiewe is daar ŉ "ingehoude" kontinuiteit, in die sin dat net die stem oorgedra word (Khamis, 2005:215). Die ekstra- en paralinguistiese kenmerke gaan verlore, wat beteken dat die boodskap nie in sy geheelkonteks, met die oorspronklike artistieke effek, oorgedra word nie. Die ouditiewe modus (byvoorbeeld radio) bring dikwels verwydering van die lewendige mondelinge aanbieding, deurdat daar ŉ verlies is aan die fisiese teenwoordigheid van die aanbieder wat die verhaal vertel/opvoer, dreunsing, of sing, begelei deur gebare en gesigs-uitdrukkings. Die effektiewe gebruik van liggaamsbewegings en stemtoon, asook die interaksie met die gehoor gaan ook verlore. Jacklin (2008:48) som die beperkings van die verhouding tussen oraliteit en tegnologie soos volg op:

> If the oral text is recorded on video, the relationship between speaker and listener may remain unclear; if on audiotape, gestures, expressions and body language are lost. In transcriptions, aural qualities of voice such as pace, volume and changes in delivery are difficult to convey. Added to these is the concern that the print version may impose a sense of fixity and permanence that threatens to override the dynamic and fluid nature of oral performance.

Dié komponente verander ook die interpretasie van die "teks", die manier waarop dit deur die gehoor "gelees", geïnterpreteer en verstaan word. Ricard (aangehaal deur Furniss, 2005: 275) stem nie volkome met dié siening saam nie en meen eerder dat die digitale era nuwe moontlikhede bied om nader aan die oorspronklike orale aanbieding te kom. Die kombinasie van kameras, mikrofone, transkribeerders, vertalers, ondersoekers en analiste (funksies wat soms alles deur een persoon vervul word) kan op so ŉ wyse aan die leser/toeskouer gebied word dat lae van voorstelling en interpretasie gelyktydig beskikbaar is. Die vloei van die visuele rekord kan in dele van verskillende lengte opgebreek word nie en lae van grafiese interpretasie kan bygevoeg word – sowel hoogtepunte en visuele reëls, as onderskrifte en die byvoeging van stemme. Klank kan weggelaat word om visuele beweging uit te lig, visuele beelde kan weggelaat word om op klank alleen te fokus en klank kan visueel deur grafika uitgebeeld word. Digitale teks kan op ŉ verskeidenheid maniere aangebied word.

Ricard noem ook ŉ aanbieding deur Anne-Marie Dauphin-Tinturier in 2004 by die konferensie van die *International Society for Oral Literature in Africa (ISOLA)*, waar sy gekyk het na die potensiaal wat die nuwe digitale tegnologie vir die bewaring en verspreiding van die mondelinge tradisie bied (Ricard, aangehaal deur Furniss, 2005:275). Die vlugtige ervaring van die (mondelinge) gebeurtenis self kan nie vasgevang word nie. Die nuwe maniere waarop die verbygaande aard daarvan wel

nagespoor kan word, kan egter nuwe geleenthede vir die voorstelling en begrip van die gebeurtenisse skep (Dauphin-Tintaurier, aangehaal deur Furniss, 2005:275).

Hoewel die radio en televisie sekere beperkings op die mondelinge tradisie kan plaas, meen Ahmad (2005:224) egter dat dit steeds beter is as om oratuur deur middel van skrif te probeer oordra. Verder voel hy ook dat dié mediums mondelinge verhale verder as ’n enkele gemeenskap versprei – dit bereik ook ander lande en wêrelddele. Die internet bied ook nuwe moontlikhede vir die vasvang van mondelinge woordkuns. Die mens het egter vandag te make met wat bekend geword het as die *digital divide* – die gaping wat daar tussen ontwikkelde en ontwikkelende lande bestaan betreffende toegang tot tegnologie – en die impak van die agterstand op die ontwikkeling en verspreiding van die woordkuns (Dobson & Willinsky, 2009:295). Dié is ’n kompliserende faktor wanneer die kwessie van sekondêre oraliteit ter sprake kom.

Verdere teoretiese en praktiese vrae wat deur die verskuiwing in modusse van oordrag aan die orde kom, word deur Khamis (2005:203-204) gesien as, onder meer: Wat sal die implikasies wees van die verskuiwing vanaf die *geskrewe* na die *orale* en van die *orale* na die *ouditiewe* of omgekeerd? Hier kan kortliks die voorbeeld van die Santhal in Indië genoem word, wat vir eeue lank inheemse kennis en kulturele erfenis deur middel van sang en musiek oorgedra het. Groot dele van die tekste is vandag opgeteken en bestaan ook reeds as opnames. In baie gemeenskappe word daar nou by tradisionele geleenthede musiekopnames gespeel, waar die gemeenskap in die verlede self musiek gemaak het (Mathur, 2008:117). Die tradisionele musiek word ook nie slegs meer by dié geleenthede (meestal kulturele seremonies), binne die regte tradisionele konteks, gespeel nie. Dit word by enige geleentheid, as strelende en betekenislose melodieë waarby die gehoor aanklank vind, geluister.

Wat is die implikasies van die beweging na sekondêre oraliteit vir ’n gemeenskap soos dié? Wat sal die impak van die skriftelike en elektroniese era wees op wat Walter Ong die psigodinamika van oraliteit noem (die interverhoudinge tussen oraliteit en die mens se psigososiale ontwikkeling) en ook die impak van oraliteit op die dinamika van die geskrewe vorm? Watter modelle van interpretasie moet vir die nuwe vorm van oraliteit aangewend word? Wat sal die potensiaal en beperkings daarvan wees? Ricard (aangehaal deur Furniss, 2005: 273-274) vra verder: Hoe moet die mondelinge gebeurtenis aangebied word? Hoe moet die reëls van die spel verstaan word, die sleutels vir vertaling, die generiese logika daaragter? Vanuit watter toepaslike model kry mens dan beskrywende mag om onstabiele en kortstondige sin-moontlikhede en artistieke effekte in die verskuiwing van een modus na die volgende aan te durf? Wat is die implikasies van Ruth Finnegan

se model vir die interpretasie van orale tekste, wat aanbieding/uitvoering in aktualisering, skepping-tydens-aanbieding, gehoor en geleentheid insluit? Wat is die meriete en nadele daarvan? Hoe die vloeiendheid en kompleksiteit van ʼn orale aanbieding vasgevang word?

Dié vraagstukke het nie noodwendig duidelike antwoorde nie. Daar moet egter oor nagedink word en verdere navorsing is nodig soos wat daar al verder in die era van die sekondêre oraliteit inbeweeg word. Bykomend tot bogenoemde vrae, is daar ook die kwessie van *appropriasie* wat by sekondêre oraliteit ʼn rol speel. In die verband stel Ricard (aangehaal deur Furniss, 2005: 274):

> We see narratives, characters, events and storylines transferred backwards and forwards between stage and film, to and from radio and book, to abridged book, to children's book, to horror story, to crime novel, to cartoon, to pop song. The politics and power-relations between the people involved in these constant appropriations and re-appropriations is the subject of much debate and analysis, whether it is the protection of intellectual property rights within the media interests of Western countries or the appropriation of non-Western cultures into a globalized and patent-protected international commercial world.

Sensitiwiteit is van groot belang, veral wanneer daar met kulturele erfenis te doen gekry word. In die gebruik en neerskryf van mondelinge verhale, behoort dié saak aandag te geniet.

ʼn Laaste kwessie is dié van kulturele vertaling. Wanneer ʼn teks uit die mondelinge tradisie gedeel word met ʼn gehoor aan wie dit glad nie bekend is nie, hoe belangrik is dit om sekere elemente te "vertaal" en kultureel toeganklik te maak? Dié is nie ʼn vraagstuk wat maklik beantwoord kan word nie, maar wanneer met woordkunstekste wat nie vir ʼn gehoor of leser bekend is nie, gewerk word, is dit belangrik om sowel kontekstuele, kulturele en historiese kennis te bied, as ʼn begrip van die aard en rol van die mense wat betrokke was by die skep van die tekste. Waar vertaling betrokke was, is dit ook relevant om aan te dui hoe en hoekom dit op die gekose manier gedoen is (byvoorbeeld letterlike vertaling met uitgebreide annotasie; vrye vertaling van die oorspronklike teks met min annotasie; of totale oordraging van die teks na ʼn ander genre met slegs kulturele ekwivalensie in plaas van verduideliking). Hier is duidelik ook ʼn hele aantal nuwe moontlikhede, wat verder as die gedrukte bladsy met voetnota's strek (vergelyk Ricard, aangehaal deur Furniss, 2005: 274).

Uit bogenoemde bespreking is dit duidelik dat sekondêre oraliteit en die oordrag van inligting deur nuwe tegnologiese modusse, sy eie beperkings, vrae en moontlikhede met betrekking tot uitdrukking en oordrag meebring.

4.6. DIE SUID-AFRIKAANSE SITUASIE

Soos vroeër genoem, is die mondelinge tradisie (logosfeer) deel van baie Suid-Afrikaners se erfenis. Kolonialisme en ook die Kerk (sending) het veral in die 19de eeu tot die vestiging van die skriftelike

tradisie (grafosfeer) in Suid-Afrika gelei. Ongeletterdheid is egter steeds vandag deel van die sosio-ekonomiese problematiek in die land (UNICEF, 2008), ten spyte van grootskaalse pogings deur die regering en nie-regeringsorganisasies om die probleem aan te spreek. Dit wil sê, nie alle gemeenskappe en individue het ooit die grafosfeer betree nie en sommige is tot vandag slegs gedeeltelik deel daarvan (Stassen, 2003:8). Namate die elektroniese media (televisie, radio, internet ensovoorts) goedkoper en meer toeganklik geword het, het die nuwe tegnologie (die videosfeer) ŉ belangrike plek in die samelewing van die twintigste en een-en-twintigste eeu begin inneem betreffende vermaak, inligting en opvoeding. Dit is ŉ plek wat die skriftelike tradisie dikwels nie kon volstaan nie vanweë die geletterdheidsgaping wat bestaan het.

Die Suid-Afrikaanse situasie is uniek en kompleks. Die land het elf amptelike landstale en beskik oor ŉ ryke kultuur- en etniese verskeidenheid. Dit bring egter ook komplikasies mee. Dié taalgemeenskappe het immers nie voorheen almal op gelyke vlak binne die grafosfeer funksioneer nie (Stassen, 2003:8) en baie van die tale het steeds nie vandag hul plek as skrywerstale gevind nie. Soos genoem, wissel die vlakke van geletterdheid in die land (as geletterdheid beskou word met betrekking tot skrif). Hoe belangrik dit ook al is vir die mondelinge tradisie om behoue te bly, bly die feit ook staan dat skriftelike geletterdheid ŉ onontbeerlike rol in die moderne samelewing speel (vergelyk Ong, 1982b:15).

Soos vroeër genoem, is daar in Suid-Afrika ook die tendens dat baie mense direk vanaf die logos- na die videosfeer beweeg. Dit is dié groep wat met min of geen geletterdheid oor die weg kom en wie se leefwêreld in die wêreld van die sekondêre oraliteit is – hulle is gemaklik in hulle omgang met die televisie, radio, selfoontegnologie en soms ook met die internet. Ten spyte hiervan, bestaan daar ook ŉ digitale gaping (*digital divide*) tussen baie gemeenskappe in die land, want daar is ook individue vir wie die internet en ander visuele tegnologie vreemde konsepte is. Dit bring ŉ spanning tussen die orale en die skriftelike, wat dikwels verskerp word deur die nuwe mondelinge tradisie, of sekondêre oraliteit.

Binne dié komplekse situasie, het dit oor die laaste dekade of meer al hoe duideliker geword dat daar ŉ gebrek aan lesers in Suid-Afrika is. Daar is ook ŉ gebrek aan skrywers uit alle taal- en kultuurgemeenskappe wat oor alle ruimtes en identiteite in die Suid-Afrikaanse konteks kan skryf (De Jager, 2005; Fransman, 2005; Cochrane 2001; Stassen 2003). Verder is daar gemeenskappe wat steeds in die mondelinge tradisie leef en waarvan die verhale verlore gaan omdat dit nie opgeteken word nie. Hoe word dié komplekse situasie vandag die hoof gebied en wat kan gedoen word om die spanning

tussen die mondelinge en skriftelike tradisie te ontgin? Voordat ’n oorsig oor bestaande inisiatiewe wat reeds aangepak word om die situasie aan te spreek, gegee word, is dit egter van belang om ook te kyk na die boekebedryf in Suid-Afrika – ’n bedryf wat in die kern van die grafosfeer funksioneer en wat ’n belangrike bydrae lewer om die genoemde problematiek aan te spreek.

4.7. DIE UITGEWERSBEDRYF IN SUID-AFRIKA

4.7.1. Ter inleiding

In Suid-Afrika speel die boekebedryf ’n vanselfsprekende en belangrike rol in sowel die stryd teen onderontwikkeling, as in die bevordering van kulturele lewe (Evans & Seeber, 2000:3). Die uitgewersbedryf het hier, soos elders in die wêreld, oor die jare verskeie sosiale verbande gereflekteer en verskeie mediavorme ingesluit (Evans & Seeber, 2000:3).

Wat behels die konsep “publisering”? Publisering word gedefinieer as: “[T]he business of issuing printed matter for sale or distribution” (*Gauteng Mapping Report*, 2007:5). Die uitgewersbedryf in Suid-Afrika tree as die sentrale kern in ’n hele netwerk van verbandhoudende individue en industrieë op, onder andere, papiervervaardigers, opvoedkundige instellings, inkprodusente, outeurs, drukkers, ontwerpers, boekbinders, illustreerders, boekverkopers, verspreiders en CD-vervaardigers. Die industrie is ’n belangrike bron van omset en werk in Suid-Afrika (*Human Sciences Research Council*, aangehaal deur die *Gauteng Mapping Report*, 2007:3).

Die uitgewersbedryf sluit die produksie van koerante, tydskrifte, boeke, CD’s en aanlyn-publikasies in. Dié mediums maak die bedryf volgens die *Raad vir Geesteswetenskaplike Navorsing* (*Gauteng Mapping Report*, 2007:5) op ten minste ses vlakke in die Suid-Afrikaanse samelewing ’n belangrike rolspeler:

- opvoeding en opleiding;
- bewussyn van en deelname aan sake van die dag;
- kulturele uitdrukking en vermaak;
- navorsing en innovasie;
- kritiek en kommentaar; en
- kommunikasie.

Die sektor kan volgens die *Gauteng Mapping Report* (2007:5) in twee verdeel word: gedrukte media, wat koerante en tydskrifte insluit; en die uitgewersbedryf, wat hoofsaaklik op die uitgee van boeke

fokus maar ook multimedia en aanlyn-publikasies insluit. Daar is ook ’n verspreiding- en klein-handelkomponent in die sektor wat nuwe en tweedehandse boekwinkels, aanlynverspreiders en gespesialiseerde verspreidingsmaatskappye insluit.

Met die ontwikkeling van elektroniese vorme van publikasie, soos die internet en e-pos, is die belangrikheid van ’n fisiese, gedrukte produk – hoewel steeds belangrik – aan die kwyn. Publikasie gaan toenemend oor die verspreiding van inhoud en inligting, of die verspreiding nou fisies of elektronies gedoen word (Wordnet, aangehaal deur die *Gauteng Mapping Report* 2007)

Die gedrukte media- en uitgewersbedryf kan verder in drie komponente onderverdeel word:

- gedrukte media (koerante, tydskrifte ens);
- die uitgee van boeke (insluitend fiksie, nie-fiksie en opvoedkundige materiaal);
- elektroniese publikasies.

Die afdelings oorvleuel, byvoorbeeld al die hoofstroom-koerante en -tydskrifte verskyn vandag ook op die internet.

Aandeelhouers in die boekebedryf sluit in:

- markontwikkelaars: adverteerders en bemarkingsagentskappe; navorsing en ontwikkelings-agentskappe;
- ontwikkelaars van inhoud: skrywers, joernaliste, fotograwe, kunstenaars, illustreerders en vertalers;
- vervaardigers van inhoud: uitgewers van boeke, koerante en tydskrifte;
- verpakkers van inhoud: drukkers en papiervervaardigers;
- leweransiers van die verpakte produk aan die verbruiker: verspreiders en boekverkopers;
- verskaffers aan die sektor: materiaal- en toerustingverskaffers; verskaffers van menslike- en ander hulpbronne (soos opleiding);
- kliënte van die sektor: lesers van boeke, tydskrifte en koerante, vervaardigers en klein-handelaars van die produk, asook die verbruikers/kopers van die verpakte produkte;
- werknemers in die sektor; en
- die gemeenskappe waarin besighede binne die sektor funksioneer.

(PICC, 2002, aangehaal deur die *Gauteng Mapping Report* 2007).

Bogenoemde aandeelhouers is oor die hele publikasieketting versprei. Hier behoort genoem te word dat die uitgewersbedryf staatmaak op rolspelers in al die skakels van die publikasieketting ten einde

volledig te funksioneer. Die ketting word deur Greyling (2005a:158) soos volg uiteengesit: produksie (die skryf en uitgee van tekste); bemarking en verspreiding (die meganismes waardeur tekste aan die publiek beskikbaar gestel word); mediëring (die bemiddelende rol om tekste toeganklik te maak) en resepsie (die onvangs van tekste en leeservaring van die leser).

Met dié inleiding voor oë, word die agtergrond van die uitgewersbedryf in Suid-Afrika nou geskets. Hoe lyk die geskiedenis van die uitgewersbedryf in Suid-Afrika? Dit is immers 'n bedryf wat die koms van die grafosfeer in Suid-Afrika simboliseer en daarom is dit ook belangrik om in breë trekke te kyk na hoe die bedryf oor die afgelope dekades ontwikkel het. Problematiek wat ten nouste verband hou met die uitgewersbedryf, is die lees- en geletterdheidsproblematiek in Suid-Afrika, asook die soeke na skrywers uit alle gemeenskappe in Suid-Afrika. Die uitgewersbedryf in Suid-Afrika is in die verlede, onder andere, deur die politieke klimaat in die land gevorm. Wanneer die agtergrond van die bedryf beskryf word, kan die politiese, ekonomiese, institusionele en tegnologiese faktore wat daaraan vorm gegee het, nie agterweë gelaat word nie (Oliphant, 2000:107).

Die 1990's kan as 'n waterskeidingsera vir die Suid-Afrikaanse uitgewersbedryf beskou word (Galloway, 2002:204). Die bedryf moes die oorgang vanaf 'n apartheids- en koloniale konteks (waar die inhoud van publikasies deur sensuur beheer en voorgeskryf is) na funksionering in 'n post-apartheiddemokrasie maak. Volgens Galloway (2002:4) was daar egter altyd – soos daar steeds is – uitgewers en boeke wat die bestaande orde teenstaan, in die hoop op 'n nuwe, demokratiese bestel. Voorbeelde van sodanige uitgewers sluit in Ravan, David Philip, Skotaville, Sached, Hond en Taurus, wat vroeër 'n belangrike rol gespeel het. Vervolgens word daar 'n oorsig oor die bedryf gegee.

4.7.2. Die uitgewersbedryf tydens kolonialisme en in die apartheidsera (voor 1994)

Die uitgewersbedryf in Suid-Afrika het as 'n vertakking van die Europese boekebedryf tot stand gekom. Aanvanklik is alle boeke uit Brittanje en Nederland ingevoer (Van Rooyen, 2005:285; vergelyk ook Oliphant, 2000:110-114). In die 19de eeu het die uitgewersbedryf volgens Van Rooyen (2005:285) hoofsaaklik twee vorme aangeneem:

- die vertaling en publikasie van die Bybel en godsdienstige literatuur in Afrikatale ('n aksie wat deur die Kerk en sendelinge van stapel gestuur is);
- die publikasie van die eerste boeke in Afrikaans as uitvloeisel van die Eerste Taalbeweging (vergelyk Maake, 2000:136). DF du Toit & Co van die Paarl het in die laaste twee dekades

van die 19de eeu ongeveer 80 000 Afrikaanse boeke gedruk (hieraan word weer aandag geskenk in die volgende afdeling, *Die Afrikaanse boekebedryf*).

Die eerste swart skrywers (onder andere, Sol Plaatje, Toyo Soqa en B.W. Vilakazi) het ook laat in die 19de eeu deur die sendinguitgewers begin publiseer (Maake, 2000:129-135; Van Rooyen, 2005:285).

Die kommersiële uitgewersbedryf het eers in die twintigste eeu in Suid-Afrika begin. Die fondasie is in die 1920's en 1930's gelê en daar was stelselmatige groei in die 1950's en 1960's, aldus Van Rooyen (2005:285) en Oliphant (2000:116-118). Meer hieroor in die volgende afdeling.

Groot internasionale uitgewershuise (hoofsaaklik van Britanje) het hulleself oor die jare in die land gevestig. In 'n aantal gevalle het die Suid-Afrikaanse vertakkings belangrike uitgewershuise in eie reg geword, byvoorbeeld Maskew Miller Longman en MacMillan (Van Rooyen, 2005:286). Sommige van hulle het met plaaslike uitgewershuise saamgesmelt en die eienaarskap was dan half-Suid-Afrikaans, half-internasionaal. Dié uitgewers voer steeds 'n groot persentasie van hulle boeke in. Britse opvoedkundige en akademiese uitgewers soos Heinemann en Butterworth het 'n sterk rol in die uitgewersgeskiedenis van Suid-Afrika gespeel (Van Rooyen, 2005:286).

Die meeste van die groot plaaslike maatskappye wat in dié tyd gevestig is (dikwels as randontwikkeling van groot mediareuse) het 'n noue verbintenis met Afrikanernasionalisme en die ontwikkeling van die Afrikaanse letterkunde en kultuur gehad. Nasionale Pers en Perskor is voorbeelde van dié tipe uitgewershuise. Perskor bestaan nie meer nie, behalwe as kolofon van Maskew Miller Longman, maar Naspers is steeds sterk (Van Rooyen, 2005:286).

Ander maatskappye het hul oorsprong in die anti-apartheidstryd gehad en 'n reputasie as alternatiewe uitgewerye opgebou. Soos vroeër genoem, was Ravan, David Philip, Skotaville, Taurus en Hond sodanige "alternatiewe" uitgewerye. Hulle is nou almal deel van groter groepe, of bestaan nie meer nie, aldus Van Rooyen (2005:286).

Individue, self-uitgewers en baie klein maatkappye het volgens Van Rooyen (2005:286) altyd 'n belangrike deel van die uitgewersbedryf uitgemaak. Ongeveer 80% van die uitgewers wat lede van PASA (die *Publishers' Association of South Africa*) is, is baie klein organisasies. Daar bestaan ook verskeie ander maatskappye wat nie lede van die PASA is nie. Daar word beraam dat ongeveer 70%

van die boeke wat in Suid-Afrika verkoop word, plaaslik uitgegee word; die res word ingevoer, meestal van Brittanje af (Van Rooyen, 2005:286).

a. Die Afrikaanse boekebedryf

Die sterk en kompeterende wyse waarop die Afrikaanse uitgeebedryf homself handhaaf, is uitsonderlik binne die Afrika-konteks; die bedryf kompeteer naamlik in grootte met Frans en Arabies (Galloway, 2002:207; Van Rooyen, 2005:301).

Die Afrikaanse boekebedryf het vanuit ’n tweeledige kulturele agenda ontwikkel (Galloway, 2002:207). Aan die een kant het die bedryf vanuit die bevryding van die Nederlandse taalerfenis en die stryd teen verengelsing ontwikkel (wat, onder andere, die Eerste Taalbeweging van 1875 - 1899 tot gevolg gehad het); aan die ander kant was dit polities en kultureel in die oorwinning van die Nasionale Party in 1948 en die sterk ondersteuning van die apartheidsregering in die era daarna, ingebed (Van Rooyen, 2005:301). Ander faktore het egter ook ’n rol gespeel, soos Afrikaans se wortels in ’n Europese taal met ’n ryk literêre tradisie, asook die feit dat die verskil tussen Afrikaans en Nederlands groot genoeg is dat Afrikaans nooit ’n ernstige bedreiging van ingevoerde boeke ervaar het nie (Van Rooyen, 2005:301).

Vanaf die 1920’s was daar ’n groeiende algemene en akademiese Afrikaanse boekebedryf in die land. Wat die winsgewende skoolhandboekmark aanbetref, was die mark voor 1948 relatief oop. Dit het tot op dié stadium onder die invloed gestaan van, onder andere, die sendinguitgewersbedryf van die tyd. Na 1948 het die uitgewershuise wat in Afrikaanse besit was, egter ’n kernrol in die verskaffing van handboeke gespeel (Galloway, 2002:207).

Veral in die 1960’s was daar sterk groei in die Afrikaanse literêre produksie. Gedurende die 1970’s en 1980’s is die groei deur staatsensuur bedreig – wat ironies genoeg, juis die ontwikkeling van alternatiewe en opposisionele publikasies in Afrikaans gestimuleer het (Galloway, 2002:207). Aan die vooraand van die 1990’s was die Afrikaanse letterkunde die mees florerende inheemse literêre tradisie van die koloniale era.

Met ’n paar uitsonderings (soos Adam Small, Patrick Petersen en S.V. Philander), was bruin Afrikaanse skrywers egter nie by die hoofstroom-opbloei ingesluit nie (Galloway, 2002:207). Die Afrikaanse boekebedryf het dus veral op twee maniere tydens die apartheidsera gely, naamlik staatsensuur en onderdrukking wat ’n geweldige stremming op wat in die taal uitgedruk kon word, geplaas

het; asook die feit dat ongeveer die helfte van die Afrikaanssprekende bevolking nie wit was nie en nie deur die bedryf as skrywers en, in ŉ groot mate, as lesers ingesluit is nie (Van Rooyen, 2005:301).

Die einde van apartheid was nie sonder verlies vir Afrikaans nie: hoewel die ou staatsbeheer en taboe's nie meer bestaan nie en ŉ aantal bruin skrywers hul debuut gemaak het, is Afrikaans onder groot druk op ŉ amptelike vlak en het die taal sy bevoorregte posisie in die regering, op televisie en in die onderwys verloor (Van Zyl, 2000; Joubert *et al*., 2005; Van Rooyen, 2005:301).

Afrikaanse boekverkope het oor die afgelope twintig jaar stabiele groei getoon. Die bedryf het ŉ wye publikasieplatvorm ontwikkel en is ook baie meer inklusief wat die aanvaarding van ŉ verskeidenheid opinies aanbetref, aldus Van Rooyen (2005:301). Met die mark wat hoofsaaklik deur Engels oorheers word, is die groei positief.

Afrikaanse boeke sluit sowel poësie en literêre fiksie, as kinderverhale, kookboeke, koffietafelboeke, toeristegidse, woordeboeke en liefdesverhale in – ŉ wye spektrum vir ŉ taal met slegs vyf miljoen sprekers (Van Rooyen, 2005:301). Die grootste deel van die Afrikaanse boekebedryf is nou binne een uitgewershuis, NB Uitgewers (ŉ vertakking van Naspers) gekonsentreer. Van Rooyen (2005:302) is van mening dat dit ongesond is om 80% van die uitsette van die Afrikaanse boekebedryf in die hande van een maatskappy te laat. Die enigste ander twee maatskappye wat sterk Afrikaanse uitsette toon is Lapa en Protea Boekhuis (Van Rooyen, 2005:302).

b. <u>Die Engelse boekebedryf</u>

Soos genoem, is die Engelse uitgewersbedryf die sterkste in die land. Die Engelse bedryf steun hoofsaaklik op publikasies wat van die buiteland af ingevoer word. Engels is lank reeds gevestig as literêre taal, maar volgens Van Rooyen (2005:300) was, en is dit steeds dikwels, die natuurlike neiging van Engelsprekende Suid-Afrikaners om slegs Britse en Amerikaanse boeke as "regte" boeke te beskou en hulleself eers werklik as outeurs te sien indien hulle in Brittanje en Amerika gepubliseer het. Die situasie is deur die sensuur in die apartheidsjare vererger, wat baie outeurs in ballingskap geforseer het, of ten minste gedwing het om oorsee te publiseer, aangesien hulle boeke plaaslik verban is (Rive, 1982:12-14; Van Rooyen, 2005:300). Die onderdrukkende beleide van die apartheidsregering het van die 1960's en 1970's die dekades van Engelse banneling-literaruur gemaak (Galloway, 2002:208).

Dit is ironies dat apartheid groot internasionale geleenthede vir Engelse skrywers geskep het. Die hele wêreld was geïnteresseerd in Suid-Afrika en sy regeringstelsel. Die resultaat was ŉ vloedgolf van *struggle*-literatuur, wat in ŉ groot mate hul relevansie in die nuwe demokratiese bestel verloor het (Van Rooyen, 2005:300). Bekende skrywers soos J.M. Coetzee, André P.Brink en ander, het egter ná 1994 voortgegaan met skryf en met die wen van internasionale pryse. Nuwe skrywers wat Suid-Afrika met nuwe perspektief beskou, het ook na vore gekom (Van Rooyen, 2005:300).

Soos in die Afrikaanse boekebedryf word ŉ wye verskeidenheid boeke ook deur die Engelse boekemark gedek – van koffietafelboeke en veldgidse tot kookboeke, politiek, kuns en handwerk, ensovoorts. In Afrikaans word daar egter heelwat meer *fiksie* gepubliseer as wat die geval in Engels is. Van die Engelse publikasies wat in die plaaslike mark verkoop word, word ongeveer 75% ingevoer, hoofsaaklik van Brittanje, terwyl 25% plaaslik uitgegee uitgegee word (Van Rooyen, 2005:301).

c. Die boekebedryf in die Afrikatale

Inheemse Afrikatale (uitgesluit Afrikaans) het nog altyd ŉ mondelinge, eerder as ŉ geskrewe kulturele tradisie gehad. Die belangrikheid van ŉ leeskultuur word egter soms as direkte teenstelling met die mondelinge tradisie gestel (Van Rooyen, 2005:302; vergelyk ook die res van hoofstuk 4). Die grootskaalse armoede van die meerderheid van Afrikane en die apartheidsonderwysstelstel het die gebrek aan lesers in die inheemse tale vergroot (Van Rooyen, 2005:302; Maake, 2000:137).

Op ŉ ironiese wyse het die apartheidsregering Afrikatale baie bevorder (Van Rooyen, 2005:302). Ná 1948 is die inheemse Afrikatale en -letterkundes "de-linked from their missionary patronage and inserted within the overall designs of apartheid's ideology of ethnic nationalism" (Oliphant, 2000:117). Aan die een kant was daar groei in die gepubliseerde uitsette van dié tale tydens die apartheidsjare, maar aan die ander kant is die groei beheer en gekanaliseer om didaktiese en moralistiese literatuur vir die skoolmark, wat nou onder die Verwoerdstelsel van Bantoe-onderrig geval het, te produseer (Galloway, 2002:208; vergelyk ook Maake, 2000:138). Die stelsel het taalrade ingesluit wat moes sorg vir die "ontwikkeling" van die tale en vir die aanbeveling van voorgeskrewe handboeke. Die taalrade het groot invloed uitgeoefen en outeurs gedwing om die regering se denkrigting aan te neem as hulle wou hê dat hulle boeke in skole en biblioteke gebruik moes word – dit was die enigste inkomste wat deur die boeke gegenereer is, aangesien daar geen ander mark vir boeke in die Afrikatale bestaan het nie (Maake, 2000:142; Van Rooyen, 2005:302).

Maake het in 2000 die stelling gemaak dat die Afrikatale "has been under siege since its birth and the victim of prevailing publishing conditions and gate keeping" (Maake, 2000:129). Die uitgewersbedryf in die Afrikatale het as 't ware nooit werklik van die grond af gekom nie, juis vanweë die heersende politieke en uitgewersklimaat – eers in die vorige bedeling en toe weer met die nuwe politieke bestel.

Die nuwe Suid-Afrikaanse grondwet verklaar dat daar elf amptelike tale is, waarvan nege plaaslike Afrikatale is. Afrikatale is egter grootliks afhanklik van regeringsteun in die vorm van biblioteekaankope, wat nie sedert 1994 gebeur het nie. Die resultaat is dat daar nie werklik groei was in die aantal titels wat in die Afrikatale gepubliseer is nie (Van Rooyen, 2005:302).

Die probleem lê egter nie slegs by die regering nie. Dit wil voorkom of geskoolde, opgeleide Afrikane nie daarin belangstel om in hulle eie tale te lees nie en eerder Engelse leesstof verkies. Geletterdheid is ook oor die algemeen steeds laag onder volwassenes (Van Rooyen, 2005:302). Die vooruitsig vir die uitgewersbedryf in die Afrikatale in die land is volgens Van Rooyen (2005:302) nie goed nie, want afgesien van bogenoemde redes, is daar ook 'n gebrek aan verspreidingspunte in die areas waar die meeste moontlike verbruikers woon.

d. Alternatiewe/onafhanklike publikasies

Die 1960's en 1970's was die era van plaaslike opposisie-uitgewers, insluitend David Philip Publishers, Ad Donker, Ravan Press, Skotaville, Taurus en ander (Galloway, 2002:209; vergelyk Cloete se oorsig oor alternatiewe uitgewerye, 2000: 43-72). Tydens die apartheidsjare was alternatiewe media nie tot die boekbedryf beperk nie. Sogenaamde "performance media", hoofsaaklik in die vorm van poësie en teater, het 'n belangrike rol in die gebeure van die 1970's en 1980's gespeel (Cloete, 2000:44).

Met die uitsondering van David Philip en Ad Donker, was die meeste onafhanklike uitgewerye van oorsese donateurs afhanklik vir ondersteuning. In die apartheidsjare het dié tipe uitgewers 'n stem gebied wat teen die heersende meesternarratiewe gepraat het. Op grond van die nalatenskap van die opposisie-uitgewers en inheemse taalpublikasies, is daar in die post-apartheiddispensasie baie hoop op die groei van inheemse publikasies geplaas. Dit het egter nie volkome gerealiseer nie (Galloway, 2002:209). Daar was wel in 'n mindere mate groei in publikasies deur swart Afrikaanse skrywers. 'n Oorsig van sodanige publikasies word deur Willemse (1993:12-14; 2007) gegee. Sy werk sluit ook publikasies deur swart Afrikaanse skrywers voor die beëindiging van apartheid in.

Die rol van alternatiewe en onafhanklike uitgewershuise is steeds belangrik, aangesien hulle ŉ funksie vervul wat hoofstroomuitgewers nie kan nie (Cloete, 2000:44). Daar sal altyd plek vir alternatiewe uitgewerye wees, tensy die samelewing in so ŉ mate stagneer dat innovasie en vernuwing agterweë gelaat word (vergelyk Cloete, 2000:44).

4.7.3. Die boekebedryf tydens die oorgangsfase

Van Rooyen (2005:288) noem dat daar rondom 1994 sekere verwagtinge betreffende boeke en die toekoms van die boekebedryf in die land was, soos afgelei kon word uit konferensies en publikasies van die dag. Hy som die verwagtinge in die volgende drie kategorieë op (Van Rooyen, 2005:288):

- Daar is verwag dat die nuwe regering baie meer hulpbronne vir onderwys sou aanwend, spesifiek die onderwys van sogenaamde agtergeblewe groepe. Implisiet is verwag dat daar ŉ groot styging in die publikasie van post-apartheid skool- en ander opvoedkundige materiaal sou wees. Daar is ook gedink dat die regering meer fondse aan biblioteke in opkomende gemeenskappe sou bestee; en dat die tipe boeke wat in biblioteke aangehou is, sou verander. Die verwagting was met ander woorde vir ŉ veel groter befondsing van boeke van die kant van die regering.
- Verder is daar geglo dat die verskeidenheid titels wat in Afrikatale beskikbaar was grootskaals sou uitbrei, in die lig van die feit dat ŉ Afrikaregering die bewind sou oorneem en dat die nuwe grondwet vir elf amptelike tale voorsiening maak. Daar is ook verwag dat groot dele van die voorheen "agtergeblewe" deel van die bevolking wat nie lesers of boekkopers was nie, nou deel van die boekmark sou word. Aandeelhouers in die boekebedryf het met verwagting uitgesien na ŉ groter diversiteit in die boekebedryf.
- Met betrekking tot uitgewershuise, is daar aangeneem dat:
  - alternatiewe uitgewers wat die anti-apartheidstryd ondersteun het voordeel uit die nuwe stelsel sou trek;
  - die groot konserwatiewe Afrikaanse uitgewersgroepe wat die Suid-Afrikaanse uitgewersbedryf voorheen gedomineer het, aan die kortste end sou trek vanweë hulle verbintenis met die apartheidsregering; en dat
  - multinasionale (hoofsaaklik Britse) maatskappye by die verandering sou baat.

Die realiteit het uiteindelik anders gelyk en daar is nie aan bogenoemde verwagtinge voldoen nie. Wat wel in die volgende tien jaar gebeur het, was volgens Van Rooyen (2005:289-290):

- ŉ onverklaarbare, maar sterk, daling in die opvoedkundige handboekbedryf. Daar was geen spesifieke rede nie, die regering het bloot opgehou om opvoedkundige materiaal aan te koop.

Die slag vir die uitgewersbedryf was veral groot omdat daar soveel finansiële en menslike hulpbronne hierin belê is.

- rasionalisasie: Bogenoemde fenomeen het onvermydelik gelei, nie net tot grootskaalse afdankings nie, maar tot rasionalisasie. Hieruit het ŉ hele aantal samesmeltings en oornames gevolg.
- ŉ afname in die diversiteit binne die uitgewersbedryf: Engels het vanaf 48% na 58% van die totale uitsette gegroei, terwyl Afrikaans vanaf 28% na 21% gekrimp het en Afrikatale vanaf 8% na 11% gegroei het. Ten spyte van die groeipersentasie by Afrikatale, was daar ŉ afname in titels wat gedruk is (Van Rooyen, 2005:295).

Daar word nou uitgebrei op die rol wat die opvoedkundige handboekbedryf en rasionalisasie in die uitgewersbedryf in die 1990's gespeel het. Die plek van multinasionale maatskappye en die algemene boekebedryf in die oorgangstyd geniet ook aandag.

a. <u>Die boekebedryf en die nuwe skoolkurrikulum</u>

Gedurende die 1990's is ŉ nuwe skoolkurrikulum ingestel, wat belangrike gevolge vir die publikasie van handboeke gehad het. Kurrikulum 2005, wat op uitkomste-gebaseerde onderrigmetodes gegrond is, het die klem vanaf roetine-leermetodes en die weergee van kennis uit voorgeskrewe handboeke, verskuif na die ontwikkeling van kritiese denke wat op ŉ wye verskeidenheid leerhulpbronne gebaseer is (Evans, 2000:195-210).

Die verskuiwing in opvoedkundige metodes het opvoedkundige uitgewers gedwing om materiaal te ontwikkel wat geskik is vir die nuwe leeromgewing. Hulle het op groot skaal in die nuwe projekte belê. In 1996 het sommige provinsiale departemente egter aangekondig dat hulle hul eie opvoedkundige materiaal sou ontwikkel en laat druk – staatsuitgewerye het onafwendbaar gelyk. Die bedreiging het nie gematerialiseer nie, maar teen die einde van 1997 het die nasionale Onderwysdepartement aangekondig dat daar nie genoeg fondse was vir die aankoop van boeke nie. Gegewe die feit dat die bedryf voorheen deur opvoedkundige publikasies oorheers is, was dit ŉ swaar slag.

Wat akademiese publikasies aanbetref, het die mark in dié tyd drasties verander. Dit is hoofsaaklik deur die groot aantal swart studente wat nou aan histories-wit instellings ingeskryf was, veroorsaak (Galloway, 2002:210). Die afskaling in produksie het tot groot werksverlies gelei en het in ŉ groot mate bygedra tot die oornames en samesmeltings wat vervolgens bespreek word. Die krisis het ook

die simbiotiese verhouding tussen die uitgewersbedryf en die staat in 'n ontwikkelende demokrasie beklemtoon (Evans & Seebers, 2000:38).

b. Samesmeltings, oornames en die ondergang van die onafhanklike uitgewerye

Die omvang en tempo waarteen samesmeltings en oornames in die 1990's plaasgevind het, het die aangesig van die boekebedryf heeltemal verander. Evans en Seeber (2000:31) stel dat dié fenomeen ook die voorkoms en kulture van maatskappye verander het – nie net het politieke alliansies binne die Suid-Afrikaanse uitgewersbedryf geskuif nie, maar die drade daarvan het onlosmaaklik verweef geraak.

Voorbeelde van samesmeltings en oornames in dié tydperk (Evans & Seeber, 2000:30; Oliphant, 2000:121): Hodder & Stoughton Educational Southern Africa het in 1994 'n meerderheidsaandeel in Ravan Press gekoop. Gedurende 2000 het Macmillan South Africa Hodder & Stoughton Educational Southern Africa oorgeneem. New Africa Education en David Philip Publishers het in 2001 saamgesmelt om New Africa Books te vorm. Nasionale Pers het Nasou en Via Afrika laat saamsmelt en het feitlik die helfte van sy aandele aan sowel individuele swart aandeelhouers as aan die swart konsortium Thebe Investments aangebied. De Jager-HAUM het in 1994 die helfte van sy aandele aan Kagiso Investment Holdings, wat in swart besit was, verkoop, wat gelei het tot die naamsverandering, Kagiso Publishers. Maskew Miller Longman (wat self die resultaat van 'n vroeëre samesmelting tussen Maskew Miller en Longman is) het Sached Books in 1995 oorgeneem en in 1998 het hulle ook Kagiso bekom (Galloway, 2002:209). Naspers, die grootste oorlewende hoofstroom-uitgewer, het ook 'n herstruktureringsproses ondergaan (Galloway & Venter, 2005:64).

Deur samesmeltings en oornames soos hierbo genoem, is alternatiewe uitgewerye deur die hoofstroom-uitgewerye geabsorbeer. Redes vir die agteruit- en ondergang van onafhanklike uitgewerye sluit faktore in soos onder-kapitalisering, markte wat agteruitgegaan het, krimpende befondsing en 'n verlies aan personeel as gevolg van die verspreiding van mensehulpbronne binne die staatstelsel (Cloete, 2000:68). In die laat 1990's was daar egter 'n interessante nuwe verwikkeling, die totstandkoming van nuwe onafhanklike uitgewerye soos Protea Boekhuis en Lapa, wat veral op Afrikaanse publikasies fokus.

c. Die rol van multinasionale maatskappye in die Suid-Afrikaanse uitgewersbedryf

Dit is volgens Van Rooyen (2005:290) duidelik dat die "wenners" in die post-apartheidstryd om dominansie in die uitgewersbedryf die multinasionale maatskappye soos Macmillan en OUP en die

“semi-multinasionale” maatskappye soos Maskew Miller Longman is. Hy noem ’n aantal moontlike redes hiervoor.

Die grootste rolspelers in die boekebedryf voor 1994 was die groot Afrikaanse uitgewershuise Naspers, Perskor en HAUM-De Jager. Van dié maatskappye is net Naspers nog ’n sterk mag. Afrikaanse uitgewers het duidelik onder die verlies aan regeringsondersteuning gely. Naspers was die enigste een wat vinnig aangepas het en is steeds ’n maatskappy om mee rekening te hou (Van Rooyen, 2005:290).

Alternatiewe uitgewers was volgens Van Rooyen (2005:290) nooit werklik ’n sterk markmededinger nie en dit was slegs in die konteks van die apartheidstryd wat hulle ondersteuning van befondsers gekry het en kon oorleef. Die multinasionale maatskappye, aan die ander kant, kon opnuut in die land belê met die struikelblok van apartheid uit die weg geruim. Dit was nou weer mode om met Suid-Afrika handel te dryf. Anders as die Amerikaners, het die Britte nooit die boekebedryf in die land verlaat nie (Van Rooyen, 2005:290).

Die ineenstorting in staatsbefondsing vir skoolhandboeke in 1997/8 het die mag van die multi-nasionale maatskappye versterk. Slegs maatskappye wat finansieel baie sterk gestaan het en alternatiewe inkomste gehad het, kon oorleef. Vir die multinasionale maatskappye is net ’n klein deel van hulle inkomste van Suid-Afrika afkomstig – soos Naspers, wie se hoofbron van inkomste van satelliet-televisie en ander aktiwiteite afkomstig is. Dit was vir hulle moontlik om gedurende die handboek-krisis te oorleef. Die multinasionale maatskappye is inderdaad sterker as ooit te vore in die uitgewersbedryf, met ’n markaandeel van omtrent 80% in die skoolmark, baie groter as voor 1994 (Van Rooyen, 2005:291).

d. <u>Die algemene boekebedryf</u>

Die handboekkrisis van die 1990’s en ook die vermindering in subsidies aan openbare biblioteke, het ’n uitkringende effek na die algemene boekebedryf gehad. Galloway en Venter (2005:58) stel:

> Trade imprints within media companies were cross-subsidized by profitable schoolbook publishing and library sales for many years. The new dependance on the general, underdeveloped, book-buying market came as a surprise to these publishers.

Die effek hiervan kon gemerk word in die vermindering van sekere kleinmarktitels, insluitend minder lewensvatbare projekte soos literêre genres en nie-fiksie vir sekere nismarkte, wat baie uitgewers gewoonlik vanuit handboekopbrengste gesubsidieer het. Die plaaslike handelspublikasie-

sektor moes nou ook meertalig word (Galloway, 2002:211). Die gebrek aan ŉ sterk lees en koop-kultuur het die verwagte groei van die subsektor egter geknel – boeke is ŉ luuksheid vir die meerderheid Suid-Afrikaners. Ten spyte van die verskeidenheid programme en inisiatiewe om ongeletterdheid te verminder, bly die statistieke hoog (Galloway, 2002:211).

4.7.4. Hoe lyk die boekebedryf vandag?

Met die oorgangsperiode tydens die 1990's wat nou al deel van die geskiedenis geword het, hoe lyk die boekebedryf vandag? Hoewel die omwentelinge binne die onderwys in Suid-Afrika ook omwentelinge in die uitgewersbedryf het in die 1990's tot gevolg gehad, bring skoolhandboeke vandag steeds 70.67% van die totale inkomste vir groot uitgewershuise in, aldus ŉ PASA-opname van 2007 (Galloway *et al.*, 2009:23).

Die algemene boekebedryf in Afrikaans blyk konstant te bly, wat grootliks aan die ondersteuning van die taalgemeenskap te danke is (Van Zyl, 2000; Van Rooyen, 2005:301). Geen nuwe mark het egter vir boeke in die Afrikatale ontwikkel nie. Soos genoem, domineer Engels die mark, ten spyte daarvan dat dit die eerste taal van slegs 8.6% van Suid-Afrikaners is. Terselftertyd is die mark in die laat 1990's met titels vanaf Brittanje en die VSA oorstroom, terwyl die beste plaaslike skrywers oorsee publiseer (Galloway & Venter, 2002:211).

Uitgewers moes egter nuut oor skrywers, markte en lesers in ŉ vinnig veranderende samelewing begin dink. Lesers se behoeftes was besig om te verander en die norme wat vir ŉ geruime tyd deur die staat voorgeskryf is, was nie meer aanvaarbaar nie. Dit het ook duideliker as ooit vantevore geword dat skrywers nie die hele Suid-Afrikaanse bevolking verteenwoordig het nie. Dit wil voorkom asof die sektor binne die boekebedryf wat tans die mees verteenwoordigend is van die Suid-Afrikaanse samelewing is met betrekking tot skrywers, die opvoedkundige sektor is.

> In the education sub-sector, the largest local publishing sector and the one in which equity has been pursued most actively, the ratio black (42.21%) versus white (57.79%) authors had developed the most in terms of representing the population profile. The ratio white versus black authors was still far from representative of the population profile in the trade sub-sector (10.03% black versus 89.97% white) and the academic sub-sector (11.04% black and 89.97% white) (Galloway *et al.*, 2009:58).

ŉ Verdere "teken van die tye" was toenemend ook die digitalisering van die globale samelewing, wat ŉ grootskaalse impak op die boekebedryf het. Daar is vir ŉ geruime tyd minimale groei in die bedryf en markaandeel word toenemend aan die inligtings- en vermaaklikheidsindustrie afgestaan. Verbruikers se bestedingspatrone verander voortdurend; meer geld word aan selfone, speletjies, DVD's,

MP3-spelers, PDA's, rekenaars en steeds minder aan boeke bestee (*Boekblad* 02 Sep.2004: 21, soos verwys na deur Riana Barnard van Tafelberg, 2007:80).

Volgens Barnard (2007:80) verskil die jonger geslag se voorkeure en gewoontes dramaties van dié van hul voorgangers. Hoewel daar steeds gelees word, het die formaat en medium van tekste verander. Nuwe generasies word met die beeldskerm as belangrikste kommunikasieplatform groot. Tegnologiese vooruitgang het die sosiale (en kulturele) klimaat verander. Milliot (aangehaal deur Barnard 2007:80) stel dat jongmense minder tyd aan lees en meer aan nuwe media bestee. Sy noem dat die hoeveelheid tyd wat Amerikaanse jongmense (studente en jonger) aan lees bestee sedert 1984 vanaf 500 ure per jaar na 250 verminder het. Intussen het die tyd wat aan video- en rekenaarspeletjies bestee word, vanaf 100 ure na 500 ure per jaar vermeerder en die tyd wat aan televisie kyk afgestaan word, het tot 1000 ure verdubbel. Die studie het verder bevind dat dié ouderdomsgroep nou 2000 ure aan selfone bestee, in vergelyking met geen tyd wat in 1984 hieraan afgestaan is nie. In aansluiting hierby berig die *Financial Times*: "The average American child spends between 40 and 60 hours a week in front of a screen, not a page. Read it and weep" (09 Okt. 2004: 6). Hoewel hier na internasionale statistiek verwys word, bestee Suid-Afrikaanse jongmense eweneens veel minder tyd aan lees as in die verlede (vergelyk Vosloo, 2002:19).

Sedert 1985 is daar drie Swart Skrywersimposiums in Suid-Afrika aangebied (in 1985, 1995 en 2005). LitNet het in 2000 'n aanlyn-Skrywersberaad gereël. Die doel van die beraad was om gesprek te stimuleer en debatte te voer oor onderwerpe soos die bedreiging van Afrikaans in die nuwe bedeling, die bedreiging en nuwe geleenthede wat globalisering skep, kulturele imperialisme, massakultuur, die internet en verskeie dergelike sake. In 2002 is daar ook op Potchefstroom 'n Skrywersberaad met die oog op die bevordering van nuwe letterkunde en nuwe Afrikaanse skrywers gehou. Verder was daar die 2004-Taalberaad in Stellenbosch.

Nadat daar nou vir meer as twintig jaar skrywersberade en dinkskrums gehou, debatte op LitNet gevoer (byvoorbeeld die voortgaande taaldebat) en verskeie pogings aangewend is om nuwe skrywers te bevorder, hoe sien die situasie tans daar uit? Die uitgewersbedryf het sedert 1994 baie gedoen om die woordkuns in Suid-Afrika te bevorder.

In die proses om 'n stem te gee aan dié wat tot nog toe stom was, is daar egter ook die gevaar dat die uitgewersbedryf as 't ware van voor af kan koloniseer. Dit is hier waar die Westerse beskouing van

teks, soos vroeër in die hoofstuk bespreek, aan bod kom. Daar moet dan ook met groot omsigtigheid met die kwessie van appropriasie in die bedryf omgegaan word, wanneer mense nie oor hulleself skryf nie, maar daar as ’t ware vír hulle gepraat of geskryf word.

Wanneer daar oor ander mense en ander kulture navorsing gedoen en berig word, word die woord “ander” dikwels gebruik. Hierdeur word dit wat die gemarginaliseerdes – dié wat nie in staat is om in die “dominante” arena te kompeteer nie – voel en dink, soms ondergeskik gestel. Vir skrywers soos hooks (1990:342), wat haarself as in die marge sien, is dié aksie om die “ander” voor te stel, om die verhale van die gemarginaliseerdes te vertel, ’n aksie van onderdrukking. Sy voel sterk hieroor:

> Often this speech about the “Other” annihilates, erases: “No need to hear your voice when I can talk about you better than you can speak about yourself. No need to hear your voice. Only tell me about your pain. I want to hear your story. And then I will tell it back to you in a new way. Tell it back to you in such a way that it has become mine, my own. I am still the colonizer, the speaking subject, and you are the centre of my talk.” (hooks, 1990:342)

Hoe dit ook al sy, vandag is daar ’n oplewing in nuwe stemme en stories en word daar baie moeite gedoen om geleenthede aan skrywers wie se stemme andersins nooit gehoor sou word nie, te bied. In die volgende afdeling word na dié geleenthede, asook na die ontwikkeling van skrywers, gekyk.

Ter afsluiting kan die rol wat nuwe onafhanklike en ander uitgewerye in dié verband gespeel het, egter kortliks genoem word. Twee alternatiewe uitgewers, Domestica en Prog, het vroeër op die demokratisering van die outeursprofiel gefokus deur te spesialiseer in poësie deur swart Afrikaanse skrywers (Die Burger, 16.07.88:07; Die Burger, 17.06.91:9). As klein uitgewerye, was dit egter vir hulle moeilik om finansieel te oorleef. Hulle rol is deels deur Kwela Boeke, ’n nuwe kolofon van Naspers, oorgeneem (die individuele uitgewers Human & Rousseau, Tafelberg, Kwela Boeke en Quillerie is in 2001 saamgegroepeer as aparte kolofonne van dieselfde handelsuitgewer). Die doel was om voorheen gemarginaliseerde outeurs by die boekkultuur in te sluit. Kwela Boeke publiseer egter hoofsaaklik literêre prosa en nie poësie nie.

Tans beskou baie swart Afrikaanse skrywers hulleself steeds as uitgesluit van die hoofstroom-publikasie- en bemarkingskanale (Du Plessis, C., 2010). Die neiging word gedeeltelik deur beide gevestigde en amateurskrywers wat onder die vaandel van die Afrikaanse Skrywersvereniging publiseer, gereflekteer.Vergelyk byvoorbeeld ook die debat wat in 2009 rondom die Jan Rabie/ Marjorie Wallace-beurs ontstaan het nadat André P. Brink die toekenning ontvang het en nie ’n jonger of opkomende (bruin) Afrikaanse skrywer nie (Lloyd, 2009).

Vandag bestaan daar verskeie eenman-, nie-winsgewende uitgewerye. Hulle funksioneer deur uitgewersdienste aan skrywers wat self die kapitaal vir publikasie voorsien, te lewer. Dié maatskappye het tot dusver ŉ beperkte impak op fiksieproduksie gehad. Die uitgewerye Hond en Praag val, byvoorbeeld, in die alternatiewe, onafhanklike kategorie. Die sterkste onafhanklike uitgewer wat literêre fiksie in verskeie kategorieë publiseer, is Protea Boekehuis (Galloway & Venter, 2005:66). Die volgende is ook onafhanklike uitgewerye wat sedert 1994 ontstaan het en elk hul eie spesialisrigting het, hetsy poësie, nie-fiksie ensovoorts: Aerial; Aaron's Beard Books; Assegai; Barefoot Press; BitchPress; Botsotso; Jacana Media; Chakida; Chill; Deep South; Diana Ferrus; Dye Hard; Electric Book Works; Fab-Produksiehuis; Genugtig!; Groenheide Boeke; Gwynne Conlynne; Hadar; Ihilihili press; Junkets; Khol; Kwagga; Lotus; LP; Laugh it Off; Minnetonka; Naps; Njabulo; Pine Slopes; Prospect; Publishing Print Matters; Reach; Samizdat; Substancebooks; Timbila; en Xthorro (Fisher & Higgs, 2006).

Afgesien van dié uitgewerye, bied die boekebedryf baie geleenthede vir nuwe skrywers in die vorm van gemeenskapsprojekte, skryfkompetisies, mentorskappe, kursusse en aanlyn-hulpbronne. In die volgende afdeling word meer hieroor gesê.

4.8. INISIATIEWE TER BEVORDERING VAN DIE WOORDKUNS

Daar word vandag veel gedoen om die woordkuns in Suid-Afrika, met spesifieke verwysing na Afrikaans, te bevorder. Verskeie instansies en individue bemoei hulle op verskillende vlakke met die woordkuns. Vir sommige van die instansies is die bevordering van die woordkuns, die ontwikkeling van nuwe letterkunde en die bewaring van bestaande letterkunde ŉ primêre taak, terwyl dit by ander ŉ bonus is. Uitgewers, universiteite, kultuurinstellings, biblioteke en skole is van die instellings waar die woordkuns ŉ primêre of sekondêre fokuspunt is. Bykomend hiertoe is daar ook losstaande inisiatiewe en individue wat die woordkuns bevorder.

Die volgende fokusse kan onderskei word (hetsy enkel of in kombinasie met mekaar):

- formele opleiding (byvoorbeeld graadkursusse by universiteite)
- ŉ algemene publieke fokus (byvoorbeeld skryfkompetisies en korttermynkursusse).
- ŉ spesifieke gemeenskapsfokus (byvoorbeeld storievertel- en skryfprojekte in gemeenskappe).

Die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse situasie, veral met betrekking tot die taalverskeidenheid en die geletterdheidskontinuum in gemeenskappe, lei daartoe dat nie elkeen van bogenoemde

fokuspunte vir al die segmente van die Suid-Afrikaanse samelewing toeganklik is, of deur hulle gebruik word nie. Formele opleiding by tersiêre instellings word byvoorbeeld, uit die aard van die saak, slegs aan ingeskrewe studente gebied. Korttermynskryfopleiding en skryfkompetisies is ook slegs vir geletterdes beskikbaar (mense wat in die grafosfeer beweeg). ŉ Poging om die woordkuns meer toeganklik te maak, is waarskynlik een rede waarom die gemeenskapsfokus by talle instansies aan die toeneem is.

Die veld van *gemeenskapseie woordkunsprojekte* is hibried. Wanneer gepoog word om ŉ oorsig te gee van gemeenskapseie woordkunsprojekte, kom daar verskeie veranderlikes ter sprake. Gemeenskapseie woordkunsprojekte word oor die hele geletterdheidskontinuum aangebied, vanaf mondelinge storievertelprojekte, na skryfprojekte, na projekte wat elektroniese media betrek (en sodoende sekondêre oraliteit). Hier word ook projekte gevind waarvan die fokus die hele publikasieketting dek. Wanneer projekte gekategoriseer word, kom vrae dan na vore, soos: Waar word die projek geplaas met betrekking tot *produksie* (is dit ŉ skryf-/uitgeeprojek?); *bemarking* en *verspreiding*; *mediëring* (fokus die projek, byvoorbeeld, op geletterdheidsontwikkeling?) en *resepsie* (is leesbevordering een van die doelstellings van die projek?).

Die teikengroep waarop die projek gerig is (kinders, vroue ensovoorts), omvang, spesifieke fokus (byvoorbeeld gevangenisse, *townships*, ouetehuise) en durendheid van die projek is verdere veranderlikes wat die aard van die projek bepaal. In die oorsig is daar voortdurend oorvleueling; projekte kan daarom nie in dié afdeling in vaste kategorieë geplaas word nie, maar word as voorbeelde genoem waar dit moontlik op die gegewe tydstip die beste inpas.

Die hooffokus van die afdeling (4.8.) is projekte wat met die bevordering van die woordkuns (storievertel- of skryf) te make het. Projekte waar gemeenskappe se identiteite en ruimtes beskryf word, geniet ook aandag. Hoewel die primêre fokus op die woordkuns as sodanig is, is daar verskeie projekte waar die woordkuns bevorder word, terwyl die projek dalk ŉ ander primêre fokus het. Gemeenskapseie woordkuns word om verskeie redes in projekte gebruik. Dié fokuspunte sluit in: die *bewaring van lewensverhale* en *kulturele erfenis* (antropologiese fokus); *narratiewe terapie*; projekte/publikasies ter vestiging van *kulturele herinnering;* projekte ter bevordering van *geletterdheid*; projekte wat ten doel het om *verhoudings* of *brûe* te bou; en projekte/publikasies ter *bevordering van skryf, gemeenskapseie stories en lees.* Die inisiatiewe is nie ŉ fenomeen wat pas tot stand gekom het nie. In die koloniale era is daar immers al veel deur veral die Kerk (sendelinge in Afrika)

gedoen om geletterdheid te bevorder en inheemse verhale op te teken. Die era van die sekondêre oraliteit bring egter nuwe eise vir projekte. Die problematiek wat in dié hoofstuk aangeraak is betreffende boeke, skryf, lees en die bevordering van gemeenskapseie verhale (ook mondelinge verhale) wys waarom nuwe inisiatiewe in dié veld so nodig is.

Die doel van die afdeling is om ’n oorsig oor die tipe projekte/opleiding wat gedoen is, te gee, en dus om eerder voorbeelde te noem as om ’n uitgebreide studie te doen. Daar word nie op historiese projekte gefokus nie, maar op projekte wat in die afgelope dekade plaasgevind het. Elke kursus en werkswinkel wat met stories en skryf te make het en wat al in die verlede aangepak is, kan nie genoem word nie, vanweë die verbygaande aard daarvan. Wanneer daar ’n publikasie uit ’n kursus voortgevloei het, verleen dit ’n tipe permanensie daaraan. Van die projekte word dan wel genoem. Hoewel die hooffokus van die afdeling op skryf- en woordkunsprojekte is, word ander projekte ook genoem, veral waar daar ’n direkte verband met die bewaring van ’n gemeenskap se identiteit en ruimte is.

In die gedeelte word daar hoofsaaklik op die bevordering van *gemeenskapseie* woordkuns gefokus. In die deel wat volg, word die rol van tersiêre instellings, uitgewers, kultuur- en ander instansies, individue en losstaande inisiatiewe in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika geskets. Daar word ook telkens oorsigtelik aan die eerste twee bene wat genoem is, geraak, naamlik die bevordering van die woordkuns op formele vlak (skryfopleiding) en op publieke vlak (korttermynskryfopleiding, skryfkompetisies, literêre pryse, gespreksgroepe, hulpbronne, mentorskap van skrywers, uitgeegeleenthede ensovoorts).

Daar word nou na die rol van tersiêre instansies in die bevordering van die woordkuns gekyk.

4.8.1. Tersiêre instansies

Die volgende tersiêre instansies bied skryfkuns as vak aan: Noordwes-Universiteit (Vakgroep Skryfkuns); Universiteit van Pretoria (Eenheid vir Kreatiewe Skryfkuns); UNISA; Universiteit van Johannesburg; Universiteit van Kaapstad (Sentrum vir Kreatiewe Skryfkuns); Universiteit van die Witwatersrand (*The Writing Centre);* Universiteit van Stellenbosch; Nelson Mandela Metropolitan University; en Rhodes Universiteit.

Die vereistes en uitkomstes vir die graadvak verskil by elke instansie. By die meerderheid kan die vak slegs op nagraadse vlak geneem word. Soos genoem, is die neem van skryfkuns as

universiteitsvak op ingeskrewe studente gemik. Daarom word daar ook vanuit verskeie oorde pogings om die woordkuns ook op ander wyses te bevorder, aangewend.

Tersiêre instellings is lank reeds nie meer slegs by suiwer akademiese opleiding betrokke nie. In die meeste gevalle word daar ook gepoog om kursusse en konferensies aan te bied waarby die breër publiek kan baat vind. Wat die woordkuns aanbetref, bemoei verskeie instansies hulle met die aanbied van korter kursusse.

Die *ATKV-Skryfskool* van die Noordwes-Universiteit bied jaarliks ŉ aantal kort kursusse vir die breë publiek aan. Dit sluit in die Herfsskool vir Skrywers, wat kursusse in die skryf van prosa, poësie, rubrieke en kinderverhale dek; ŉ Gemeentebladkursus; enkele dagkursusse; ŉ Lenteskool vir Liefdesverhaalskrywers; asook Kanselierskursusse vir Skoliere. Die *Wits Writing Centre* bied jaarliks kort kreatiewe skryfkursusse aan (*Wits Writing Centre*, 2007). Die *Eenheid vir Kreatiewe Skryfkuns* (Universiteit van Pretoria) het elke jaar ŉ Winterskool wat op poësie, prosa, drama en draaiboeke fokus (Eenheid vir Kreatiewe Skryfkuns, 2010). Verder is die Eenheid by die *Junior Tukkie-Ontwikkelingsprogram* betrokke, waar kreatiewe werkswinkels vir toppresterende leerders aangebied word (Eenheid vir Kreatiewe Skryfkuns, 2010). Die departement Afrikaans en Nederlands van Stellenbosch Universiteit bied ook jaarliks skryfwerkswinkels by die US Woordfees aan.

Die publiek word ook deur middel van ander literêre aktiwiteite deur universiteite betrek:

- Die Woordfees (Stellenbosch Universiteit) waar skrywers en woordliefhebbers, hoofsaaklik uit die Afrikaanse wêreld, jaarliks byeenkom om die woord in vele fasette te vier (Woordfees, 2010). *Versindaba* is die poësiebeen van die fees, wat in 2005 ontstaan het. ŉ Gelyknamige webblad bestaan ook.
- *Poetry Africa* Internasionale Digkunsfees (*Centre for Creative Arts*, Universiteit van KwaZulu-Natal): Digters van Suid-Afrika en die res van Afrika neem jaarliks deel aan die weeklange program, wat insluit uitvoerings, voorlesings, musiek, boekbekendstellings, seminare, werkswinkels, oop-mikrofoongeleenthede en skoolbesoeke, asook ŉ digkunskompetisie vir skole (*Centre for Creative Arts*, 2010a).
- *Time of the Writer Festival* (*Centre for Creative Arts*, Universiteit van KwaZulu-Natal): Skrywers van regoor Afrika kom jaarliks byeen om oor boeke en skryf te praat en skrywerskap te vier. Die program sluit seminare, werkswinkels, voorlesings, boek-bekendstellings, asook ŉ kortverhaalkompetisie in. (*Centre for Creative Arts*, 2010b).

- Jozi Spoken Word Literary Festival 2007 is ŉ fees wat deur die *Wits Writing Centre* gereël word (Poetry Potion, 2009).

Literêre feeste, skryfkursusse, kongresse en formele skryfopleiding is nie toeganklik vir alle dele van die samelewing nie. Tersiêre instellings poog meestal ook om ŉ bydrae te lewer om die dele van die gemeenskap te betrek wat nie altyd toegang tot dié aktiwiteite het nie en wat ook ŉ belangrike bydrae het om te lewer tot die skep en behoud van die woordkuns.

Voorbeelde van wyses waarop universiteite in die gemeenskap betrokke is, word vervolgens genoem. Die *Sinomlando*-sentrum van die Universiteit van Kwazulu-Natal se *Memory Box*-projek het in 2000 tot stand gekom. Die projek fokus op die kinders van ouers wat deur MIV/vigs geaffekteer word. Die siek ouers of versorgers word aangemoedig om die geskiedenis en verhale van die familie aan die kinders te vertel, as ŉ manier om die proses van verlies te fasiliteer en te vergemaklik. Mondelinge geskiedenis word gebruik om die familie se herinneringe te deel. Transkripsies van gesprekke in Zulu word geredigeer en in ŉ boekie saamgestel. Dit word dan saam met ŉ klankopname aan die familie oorhandig en in ŉ "herinneringshouer" wat deur die kind, met die hulp van die fasiliteerder, gemaak is, geplaas (*Sinomlando*, 2007).

Professor Christina Landman (Navorsingsdirekteur, *Research Institute for Theology and Religion,*UNISA) het tussen 2000 en 2003 die verhale van 270 persone in Atteridgeville, Pretoria, opgeteken. Die teikengroep was pasiënte by die Gesinskliniek van die Kalafong Hospitaal. Die optekening van die verhale was deel van ŉ doktorsgraadstudie wat, onder andere, narratiewe terapie as fokus gehad het (Landman, 2009:xiii) en het as sodanig deel van UNISA se werksaamhede uitgemaak.

Die Sentrum vir Afrikaanse Geletterdheid is in 1992 aan die Universiteit van Pretoria gevestig. Met behulp van befondsing deur die Vlaamse regering het hulle in 1992 ŉ aantal inisiatiewe in Eersterust (Pretoria) begin, wat, onder andere, ŉ telesentrum, gemeenskapskoerant, geletterdheidsprojek en kleuterskool ingesluit het. Die Departement Inligtingkunde het ook by dié projek betrokke geraak, wat vir agt jaar aan die gang was en in samewerking met die gemeenskap bestuur is. Die projek het verskeie aspekte van die publikasieketting ingesluit en het, onder andere, geletterdheid, ŉ liefde vir lees, die skryf van stories en publikasievaardighede bevorder (Snyman, 2010).

Glynis Clacherty van die Universiteit van die Witwatersrand se *Forced Migration Project* het twee jaar se werkswinkels in die middestad van Johannesburg gedoen, waar jeugdiges wat as vlugtelinge uit Afrikalande gekom het, die geleentheid gekry het om hulle verhale te deel. Die projek is in samewerking met Diane Welvering en Jessie Kgomongoe aangebied. As vorm van terapie is tweedehandse reistasse gebruik. Sodoende kon die deelnemers hulleself kreatief uitdruk maar ook aan hulle diepste gedagtes gestalte gee. Deur met gemengde media te werk, het die deelnemers van buite af begin en dan die binnekant van die tasse met herinneringe aan die verlede en refleksies oor die hede gevul. Op grond van die projek is die boek *Suitcase Stories* in 2006 gepubliseer (Cohen, 2006).

Die vakgroep Skryfkuns (Noordwes-Universiteit) se gemeenskapsbetrokkenheid het tot op hede, onder andere, die *Ons eie stories*-projekte in Promosa (2005) en Rysmierbult (2006) wat in die studie bespreek word (hoofstuk 6 en7) behels. Gemeenskapswerkswinkels is ook sedertdien aangebied tydens die multidissiplinêre kreatiewe projekte, genaamd *Op die spoor van kreatiewe kreature* (2007-2008) en *Oor die einders van die bladsy* (2009-2010), wat deur die vakgroepe Skryfkuns en Grafiese Ontwerp (NWU) geloods is. Die jeug in die gemeenskap van Promosa naby Potchefstroom is by dié skryf- en boekmaakwerkswinkels betrek.

Die *Centre for Popular Memory* van die Universiteit van Kaapstad het verskeie gemeenskaps-projekte waar digitale media gebruik word. Stories word opgeneem en opgeteken en versprei deur middel van boeke, dokumentêre films, rondgaande uitstallings, radioprogramme en die internet. Voorbeelde van projekte, is: *Street Stories*, wat mense in Kaapstad se stories in die strate waar hulle leef en werk, opgeteken en verfilm het (2005-2008); *Digital Divide*, wat mondelinge geskiedenis van oud-leerders van Bridgetown High op die Kaapse Vlakte opgeteken het; *Imni Zakudala* wat in 2003-2004 die mondelinge geskiedenis van Gugulethu (spesifiek met betrekking tot die apartheidsjare) opgeteken het; en *Umqomboti, utiwala* wat in 2002 dieselfde gedoen het met inwoners van Langa (*Centre for Popular Memory*, 2008).

Die *Woorde Open Wêrelde* (WOW)-program van die US Woordfees het ten doel om, onder andere, leerders van voorheen benadeelde skole te bereik en hul visie te verruim deur middel van die woord en wil leerders en opvoeders bewus maak van die wonder van boeke en die literatuur. Projekte sluit in skrywersbesoeke aan skole, werkswinkels en ŉ Mardi Gras, studiebeurse, ŉ skoolkoerantprojek, ŉ verf-, vers- en verhoogkompetisie, ŉ dramaprojek en leesfees (Woordfees, 2010).

Afgesien van die betrokkenheid van tersiêre instellings by die bevordering van die woordkuns, is die uitgewersbedryf ŉ baie belangrike rolspeler.

4.8.2. Uitgewers

Uitgewers betrek die breë publiek op verskeie wyses in die bevordering van die woordkuns. Oor die hele spektrum van die boekketting word inisiatiewe geloods. Sodanige inisiatiewe strek vanaf geleenthede wat geskep word waar nuwe skrywers se potensiaal geïdentifiseer kan word (byvoorbeeld skryfkompetisies), tot mentorskapprogramme en gespreksgroepe vir skrywers. Op die mediëringsvlak word ook baie gedoen om lees aan te moedig, nuwe lesers as ’t ware te “kweek”, en so nuwe lees- en kopersmarkte te skep. Geletterdheidsprojekte lê ook op dié skakel van die boekketting. Dit is onmoontlik om alle inisiatiewe wat deur uitgewers geloods word hier aan te spreek, maar enkele voorbeelde word wel genoem.

Lapa Uitgewers doen baie om nuwe leesmarkte te ontgin. Daar word byvoorbeeld spesifiek op die ontwikkeling van skrywers en lesers uit die bruin Afrikaanse mark gefokus. Lapa doen veel vir die ontwikkeling van skrywers (in verskeie genres, byvoorbeeld kinderboeke, liefdes- en speurverhale). Lapa is ook die enigste uitgewer wat slegs in Afrikaans uitgee en by uitsondering boeke na ander tale vertaal. Die publiek word verder op ŉ unieke wyse by die uitgeeproses betrek deurdat alle manuskripte in die kinder- en jeugboekafdeling deur kinderlesers gekeur word (Snyman, 2010).

In samewerking met die ATKV-Skryfskool bied Lapa jaarliks die Lenteskool vir Liefdesverhaalskrywers aan. ŉ Kinderboekskryfskool word ook jaarliks saam met ATKV en die ATKV-Skryfskool aangebied. In 2010 het Lapa ŉ jeugroman- en romanskryfkompetisie geloods.

Wat gemeenskapsbetrokkenheid aanbetref, betrek Lapa spesifiek Afrikaanse teikengemeenskappe in die Noord-Kaap by boekklubs, wat ten doel het om ŉ liefde vir lees en die toeganklikheid van Afrikaanse boeke in alle gemeenskappe in die land, te bevorder. Daar is tans twaalf boekklubs in die omgewing van Upington en sowat 340 vroue lees ten minste een maal per maand ŉ boek. Een sodanige boekklub is, onder andere, in ŉ gevangenis in die Noord-Kaap (Snyman, 2010).

Tafelberg Uitgewers loods jaarliks die Sanlamprys vir Jeuglektuur, wat sedert 1996 ook ŉ afdeling vir Afrikatale insluit.

Maskew Miller Longman se Letterkundetoekennings het oor die afgelope jare kompetisies geloods vir die skryf van kwaliteitjeuglektuur in die vorm van romans, dramas en kortverhale (al elf amptelike tale word hierby betrek). Die inisiatiewe behels ook jaarliks skryfwerkswinkels wat in die betrokke genre vir die publiek aangebied word.
Human & Rousseau Uitgewers, in vennootskap met You, Huisgenoot, Drum, SABC Education en RSG het in 2005/6 die *Ek is ŉ skrywer / I am a writer!* kompetisie geloods. Daar was toekennings vir verhale in Afrikaans, Engels en die Sotho en Nguni-tale. Enkele radioprogramme met ŉ skryfkuns-fokus is ook deur Carina Diedericks-Hugo en Carina Wessels op RSG as deel van die program *Befonk* aangebied.

Die **Macmillan** *Writer's Prize for Africa* is ŉ toekenning vir ongepubliseerde werk wat fokus op kinders, tieners en volwassenes fokus.

Via Afrika het die jaarlikse Via Afrika Letterkundetoekennings, waar verdienstelike letterkunde in Afrikaans en Engels bekroon word.

Kwela Boeke spesialiseer in Afrikaskryfwerk (sowel fiksie as nie-fiksie). As ŉ spesialisuitgewery bied hulle geleenthede aan skrywers wat moontlik nie by ander uitgewerye oorweeg sou word vir publikasie nie, vanweë die inhoud van hulle tekste. Hulle doel is om die bestek van Suid-Afrikaanse publikasies te verbreed en om verhale wat nog nie vertel is nie, te dokumenteer (Kwela, 2010).

Daar is ook verskeie ander onafhanklike uitgewerye in Suid-Afrika (vergelyk 4.7.4.) en selfpublikasie bied deesdae ŉ verskeidenheid opsies, ook vir gemeenskapspublikasies. Dit val nie binne die bestek van die studie om dié opsies te ondersoek nie, maar een projek wat wel in dié verband genoem kan word, is die *Community Publishing Project* van die *Centre for the Book* (vergelyk 4.8.3.b).

4.8.3. Kultuur- en ander instellings

a. Die ATKV en die ATKV-Skryfskool

Die ATKV is 'n kultuurorganisasie wat die Afrikaanse taal en kultuur op verskeie terreine wil bevorder. Die organisasie het deur die jare ŉ belangrike rol in die bevordering van die Afrikaanse woordkuns in Suid-Afrika gespeel. Inisiatiewe soos die ATKV-Skryfskool, wat in 1990 aan die Noordwes-Universiteit (die destydse PU vir CHO) tot stand gekom het, het ŉ kardinale bydrae gelewer. Die Skryfskool se kursusse is reeds in 4.8.1. aangeraak, maar hier kan slegs weer genoem

word dat die betrokkenheid van die Skryfskool nie net die *algemene publiek* nie, maar ook die *gemeenskap* (bedoelende spesifiek sogenaamde opkomende gemeenskappe) op ŉ verskeidenheid vlakke raak. Soos reeds genoem bied die ATKV-Skryfskool jaarliks die Herfs- en Lenteskool vir voornemende skrywers, asook ŉ Gemeentebladkursus en verskeie skoliere- en ander geleentheidskursusse aan (ATKV, 2010). Die ATKV se jaarlikse Kinderboekskryfkole word ook in samewerking met die ATKV-Skryfskool aangebied (ATKV, 2010). Die Skryfskool se Kanselierskursusse is kursusse vir jong skrywers wat tot stand gekom het deur middel van die Puk se Kanselierstrustfonds. Dié kursusse het ten doel om Afrikaanse skryfkuns-opleiding vir skoliere toeganklik te maak, veral ook vir leerders uit opkomende gemeenskappe. Vanaf 1995 is daar reeds meer as 50 sodanige kursusse landswyd aangebied (Du Plessis, H., 2010).

ŉ Skrywersberaad is op 22 September 2002 deur die ATKV-Skryfskool gefasiliteer. Hier is gesprek oor die plek van ŉ nasionale skrywersvereniging en ŉ verskeidenheid ander sake gevoer. In die verlede was die Skryfskool ook by verskeie inisiatiewe ter bevordering van opkomende Afrikaanse skrywers betrokke, byvoorbeeld publikasies soos die Literator-uitgawe van April 1996 waarin, onder andere, werk van Willem Fransman, Kirby van der Merwe en Leonard Koza in die Litera-afdeling gepubliseer is. Die uitgawe het uit ŉ skryfkursus wat die vorige jaar op Paternoster aangebied is, voortgevloei.

Ander projekte van die ATKV wat spesifiek op die publiek gerig word, is, onder andere:

- die ATKV se literêre toekennings, die ATKV-Woordveertjies;
- ATKV Kinderboektoekennings wat jaarliks aangebied word om die gewildste Afrikaanse kinderboeke wat gedurende die voorafgaande kalenderjaar verskyn het, te bekroon. Die boeke wat vir die toekennings in aanmerking kom, word deur die kinders self beoordeel. Die Kinderboektoekennings is daarop gerig om kinders te laat lees en om sodoende die verkoop van Afrikaanse kinderboeke aan te moedig (ATKV, 2010); en
- skryfkompetisies en -kursusse wat deur die afsonderlike ATKV-takke geloods word. Takke met ŉ spesifieke woordkunsfokus sluit Centurion, asook Woordkrag en Pretoria Skryfskrum, in.

Wat gemeenskapseie woordkunsprojekte betref, kan die ATKV/RSG Storievertelprojek genoem word. Dié projek het ten doel om die Afrikaanse storieverteltradisie te laat herleef en die storievertel-kultuur in die land te bewaar en te bevorder. Dit word gedoen deur opnames van verhale in verskeie

gemeenskappe in die land, onder leiding van die storieverteller en skrywer Elias Nel. Die opnames word op RSG uitgesaai (ATKV, 2010).

b. *Centre for the Book*

Die *Centre for the Book* (Kaapstad) is ŉ eenheid van die Nasionale Biblioteek van Suid-Afrika, wat ten doel het om ŉ Suid-Afrikaanse kultuur van lees, skryf en publikasie in alle plaaslike tale, asook toegang vir alle Suid-Afrikaners tot boeke, te bevorder (NLSA, 2007). Die sentrum het homself sedert die stigting daarvan as ŉ skrywer- en boekontwikkelingsorganisasie wat ŉ gaping vul, onderskei. Uitgewers maak van die sentrum gebruik om skrywers daarheen te verwys, as dit nie vir hulle moontlik is om self die skrywer te begelei nie. Dit is ŉ plek waarheen skrywers hulself kan wend vir praktiese wenke en mentorskap (Higgs, 2007).

Projekte en inisiatiewe van die sentrum is die volgende:

- Die C*ommunity Publishing Project*: Die projek is in 2001 geïnisieer en verskaf raad, befondsing en tegniese ondersteuning aan skrywers en skrywersgroepe in Suid-Afrika. Hulle word gehelp om publikasievaardighede te ontwikkel en om die publikasie en bemarking van werke uit hulle eie gemeenskappe self te onderneem. Meer as 60 boeke is al met die hulp van die *Community Publishing Project* gepubliseer (Lunika, 2010).
- *Die First words in print*-projek: Die inisiatief is daarop gemik om te verseker dat elke Suid-Afrikaanse kind toegang tot die stimulering van prente- en storieboeke in hulle eie tale het. Die projek wil ŉ leeskultuur onder jong kinders en hulle versorgers bevorder en sodoende ook bydra tot die ontwikkeling van geletterdheid. Boeke word deur Suid-Afrikaners geskryf, geïllustreer en gepubliseer en nuwe skrywers se potensiaal word ook deur die projek ontwikkel. Titels is in al elf amptelike tale beskikbaar. Meer as 40 000 kinders uit onderontwikkelde gebiede in sewe Suid-Afrikaanse provinsies word deur die projek bereik.
- Wêreldboekedag en gepaardgaande gemeenskapskryfprojekte vir leerders, wat in die verlede al uitgeloop het op publikasies soos *It happened right here in our street* (2002); *The bravest person I know* (2003). Wêreldboekedag-vieringe behels sedert 1998 ook kreatiewe skryfwerkswinkels, skryfkompetisies en nasionale plakkaatveldtogte waarvoor ongeveer 50 000 plakkate ontwerp en versprei word. (Centre for the Book, 2006).
- Die *Children's Literature Network* (Biblionef, *South African Children's Book Forum* en die *Centre for the Book*) het, onder andere, ten doel om lees te bevorder, asook om rolspelers in die kinderboekbedryf met mekaar te skakel (Centre for the Book, 2006).

- Die *Writer's Network* is 'n raadgewende en inligtingskern vir skrywers en bestuur 'n databasis van Suid-Afrikaanse skrywers oor die hele spektrum van genres en tale. Dit is 'n gratis diens wat inligting oor ondersteuning en hulpbronne vir skrywers versamel en versprei en ook navrae van skrywers beantwoord. Die netwerk bied ook maandeliks voorlesings, seminare, werkswinkels en ander geleenthede aan.
- Skrywersontwikkeling: Soos genoem, doen die sentrum veel om potensiële skrywers te mentor, te ondersteun en van hulpbronne te voorsien.
- *Books E-group:* Dié e-posnuusbrief versprei nuus, inligting en navrae met betrekking tot skrywersake, boeke en boekbedrywighede.

c. Breytenbach Sentrum

Die Breytenbach Sentrum is 'n kultuursentrum in Wellington wat in 2007 tot stand gekom het. Die sentrum se missie is die erkenning en instandhouding van die kulturele nalatenskap van die Breytenbach-familie (onder andere, Breyten Breytenbach) en die bemagtiging van die totale gemeenskap deur middel van multidimensionele kultuurprogramme en projekte (Breytenbach Sentrum, 2010).

Die sentrum bied ongeveer vier skryfskole per jaar, wat handel oor die verskillende genres (prosa, poësie en drama), aan. In 2009 was die Breytenbach Sentrum die vennoot van die Groot Roman-wedstryd en het hulle bykans 60 voornemende romansiers getrek om raad te kry oor die belangrikste aspekte van 'n geslaagde roman (Kemp, 2010).

Wat gemeenskapsfokus betref, het die sentrum in 2008 en 2009 'n storievertelprojek in samewerking met die Wellingtonmuseum geloods. Die projek het behels dat 'n groep leerders elke straat in Wellington se geskiedenis moes naslaan. Ou fotomateriaal van die strate is vergelyk met hoe dit nou lyk en die groep leerders het geleer hoe om die strate met weggooibare kameras te fotografeer. Vir die meeste leerders wat uit minder-gegoede huise kom, was dit die eerste keer wat hulle 'n kamera vasgehou het. 'n Tweede gedeelte van die projek het behels dat bejaarde inwoners van die betrokke strate aan spesiale storie-aande deelgeneem het, waar hulle hul herinneringe aan 'n eertydse Wellington gedeel het (Kemp, 2010).

'n Jeugprojek waarmee die sentrum tans (2010) besig is, is om vir 'n groep Graad 7-leerders van Bergrivier Sekondêr, buite Wellington, te leer om hulle gevoelens op papier te verbaliseer. Die aanbieder, Therese Hulmne, is 'n sielkundige en digter en het juis leerders betrek wat uit moeilike omstandighede kom en gekonfronteer word deur sosio-maatskaplike kwessies soos dwelmmisbruik,

gesinsgeweld, armoede en alkoholisme. Die fokus van die projek is terapeuties, maar ook skryfkundig, van aard. Daar word beplan om op ’n later stadium ’n bundel uit te gee (Kemp, 2010).

d. Die Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans

Die *Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans* (SBA) het in 1992 tot stand gekom en is ’n kampvegter vir gehalte moedertaalonderrig en ’n voorstander van veeltaligheid. Hulle poog om deur middel van advertensieveldtogte, skrywes in die media, deelname aan gemeenskapsforums en deur samewerking met ander rolspelers, die algemene publiek se ingesteldheid teenoor gehalte moedertaalonderrig positief te beïnvloed (SBA, 2010).

Die SBA bied ’n wye verskeidenheid opvoedkundige programme aan volwassenes met geen of beperkte skolastiese opleiding en help hulle om basiese geletterdheids-, numeriese- en entrepreneurskapsvaardighede te bekom. Verder speel dit ook ’n belangrike rol om die jeug se taalvaardighede op te skerp. In dié verband bied die SBA ’n reeks onderrigsteunaktiwiteite aan skole wat ’n behoefte daartoe het (SBA, 2010).

Wat die SBA se aktiwiteite in 2008-2009 betref: Die publiek het baatgevind by ’n Letterkunde-ondersteuningsimposium vir onderwysers wat in 2009 in vennootskap met die Universiteit van die Wes-Kaap, Universiteit van Stellenbosch, Universiteit van Kaapstad en die Wes-Kaapse Onderwysdepartement, aangebied is.

In 2008 en 2009 het die SBA ook ’n aantal gemeenskapsprojekte, wat oor die hele geletterdheid-spektrum en publikasieketting gestrek het, aangebied. In 2008 het die organisasie ’n aantal geletterdheidsprojekte in die Wes-Kaap geloods, asook werkswinkels vir jeugdiges in Worcester in drama, storievertel, skryf van kortverhale en lirieke. In 2009 is ’n provinsiale geletterdheids- en leesverbeteringsprojek in die Wes-Kaap van stapel gestuur. Leesontwikkelingsklasse is ook in Delft, Atlantis en Parkwood aangebied (SBA, 2010).

4.8.4. Inisiatiewe deur diverse instansies en individue

’n Verskeidenheid regerings- en nie-regeringsorganisasies, ander instansies en individue bemoei hulle met die voortbestaan en uitbreiding van die woordkuns in Suid-Afrika. Nie al dié inisiatiewe is op gemeenskapsvlak nie. Skryfkursusse, skryfkompetisies- en toekennings, skrywersgroepe en

-verenigings, hulpbronne en publikasiegeleenthede is egter wel ter sake in die bevordering van die woordkuns. Hoewel daar nie noodwendig ŉ gemeenskapsfokus is nie, word daar kortliks hierby stilgestaan. Die rol wat kunstefeeste in dié verband speel word ook baie oorsigtelik aangeraak.

a. Skryfkursusse

Kort skryfkursusse oor ŉ wye verskeidenheid skryfonderwerpe word gereeld deur individue en instansies geloods. Voorbeelde is Anne Schuster se *Women Writing Workshops* waaruit, onder andere, die volgende bundels sedert 2003 gepubliseer is: *A woman sits down to write* (2003), *Women flashing* (2005), *Living on the fence* (2007) deur vroulike vlugtelinge van verskeie Afrika-lande en *Writing the self* (2008). Ander werkswinkels word op ŉ gereelde basis aangebied deur kenners soos Diane Stewart, Maren Bodenstein, Riana Scheepers, Franci Greyling, Mariana Brand, Dorian Haarhoff, Fatima Dike, Angifi Dladla, Mandy Morris, Charlotte Stevens, Robert Berold, Paul Mason, Botsotso Jesters, Sue Randall, Jeanette Ferreira ensovoorts (Centre for the Book, 2007), asook *The Write Co* se *Writers write*-kursus (Write Co, 2010).

Wat **aanlynkursusse** betref is daar die webwerf *Storiehuis* wat ŉ drie-maandelange aanlyn-skryfkursus, genaamd *Inspiro (Storiehuis, 2009)* aanbied*; Janie Oosthuizen se Skryfgeheime-kursus* (Oosthuizen, 2010); en *SA Writer's College* wat 'n verskeidenheid skryfkursusse van 'n jaar elk aanbied (SA Writer's College, 2010); *College SA* bied ook 'n aantal kursusse wat oor 18 maande strek (College SA, 2010). Die webwerf *SA Vryskutskrywer* bied verder hulp en diverse kursusse aan voornemende Afrikaanse skrywers (SA Vryskutskrywer, 2010). LitNet het vir ŉ aantal jare die Skryfnet-aanlynkursus gehad, wat nie meer voortgaan nie. Dié voorbeelde is nie ŉ omvattende lys nie.

b. Skryfkompetisies en toekennings

Afgesien van die skryfkompetisies wat deur uitgewers geloods word, is daar ook ander instansies wat toekennings uitloof en skryfkompetisies uitskryf. Bekronings vir boeke en pryse wat uitgeloof word, gee toenemend ook erkenning aan die inheemse Afrikatale (benewens Afrikaans en Engels). Dit is nie moontlik om elke skryfkompetisie wat die afgelope jare geloods is, weer te gee nie, aangesien kompetisies van verbygaande aard is. Daar kan egter genoem word dat daar oor die afgelope jare toenemend, deur middel van groot skryfkompetisies, skryfplatvorms en publikasiegeleenthede vir nuwe skrywers geskep word. Enkele deurlopende en uitsonderlike kompetisies kan wel genoem word: Die jaarlikse Sanlam literêre toekennings asook die Sanlamprys vir jeuglektuur (sedert 1996 het die toekenning ook ŉ afdeling vir Afrikatale); die Bloemfonteinse Skrywersvereniging se

jaarlikse skryfkompetisie wat verskeie kategorieë insluit; Macmillan se *Writer's Prize for Africa*, wat inskrywings van ongepubliseerde kinderliteratuur uit Afrika insluit; die PEN/Studzinski-toekenning en die Jan Rabie/Marjorie Wallace-beurs.

Literêre toekennings wat deur Van Rooyen (2005:349) opgeteken is, sluit verder in: Die Africa Geographic/Exclusive Books Reisskrywer van die Jaar-toekenning; Arts and Culture Awards of the President (Act); Bessie Head Non-fiction Fellowship; Bill Venter Literary Award; Book Data South African Booksellers' Choice Award; Caine Prize for African Writing; CBA Kortverhaalkompetisie; Statebond Kortverhaalkompetisie; Statebond Skrywersprys (Afrikastreek); Engelse Assosiasie van Suid-Afrika; ERA Anglo Platinum Kortverhaalkompetisie; Europese Unie Literêre Toekenning; Fairlady/CNA Nuwe Skrywer Kompetisie; Fleur du Cap Teatertoekenning; Herman Charles Bosmanprys vir Engelse Letterkunde; HSBC/SA Pen Letterkundetoekenning; IBBY Hans Christian Andersen-toekenning; Ingrid Jonkerprys; M-Net Boekprys; Man Booker Internasionale Prys; Marion Dixon Prys vir Fiksie; MER-prys vir Jeugliteratuur; Noma-toekenning; Olive Schreiner-prys; Poetry Institute of Africa; Rapport/Jan Rabie Prys; Recht Malan-prys; Science Fiction South Africa (SFSA) se kortverhaalkompetisie (Nova); Shuter & Shooter se nasionale kortverhaalkompetisie; Suid-Afrikaanse Skrywerskring-toekenning; Sunday Times Alan Paton-toekenning; Sunday Times Fiksietoekenning; Total Sibikwa teaterdramakompetisie; W.A. Hofmeyr-prys; toekennings van die Suid-Afrikaanse Akademie vir Wetenskap en Kuns (Hertzogprys; Eugène Marais-prys; Akademieprys vir vertaalde werk; Gustav Preller-prys; Tienie Holloway-medalje vir voorskoolse literatuur; Alba Bouwer-prys vir kinderliteratuur; Scheepers-prys vir jeugliteratuur; Louis Hiemstra-prys vir nie-fiksie; Puk Kanselierstrustprys).

c. <u>Kunstefeeste</u>

Die rol van kunstefeeste in die bevordering van die woordkuns kan nie onderskat word nie. Hier is geen formele opleiding ter sprake nie en hoewel daar soms 'n gemeenskapsfokus is, is dit veral die *publieke* fokus wat hier van belang is.

'n Belangrike rol wat deur kunstefeeste vervul word, lê op die vlak van die mondelinge woordkuns. Visuele kunste word ook tydens sodanige feeste bevorder, maar veral die uitvoerende kunste het 'n belangrike plek. Oraliteit het 'n sentrale plek in die bevordering van die woordkuns tydens kunstefeeste.

By elke streeks- en nasionale kunstefees is daar ŉ literêre fokus, met verskeie inisiatiewe wat daarrondom geloods word, byvoorbeeld skrywersdebatte en boekbekendstellings. Die publiek word by die inisiatiewe betrek. Skryfkompetisies word sporadies deur kunstefeeste geïnisieer en daar word ook soms gemeenskapseie woordkunsprojekte tydens kunstefeeste geloods.

d. Skrywersgroepe en -verenigings

Skrywersgroepe en -verenigings speel ŉ belangrike ondersteunende rol (reeds gepubliseerde en ongepubliseerde skrywers kom in gespreksgroepe byeen, lees mekaar se werk, gee raad, ensovoorts). Voorbeelde is die volgende: *Out to lunch* Skrywersgroep (*Centre for the Book*, Kaapstad); Die *Eclectic Writers Club* (Bloemfontein); en die *Jo'burg Writers Group.*

Skrywersvereningings en -netwerke het ook ŉ belangrike funksie om belangegroepe met mekaar te verbind en ŉ stem aan minderheidsgroepe te gee. Voorbeelde van sodanige verenigings is: Die *Afrikaanse Skrywersvereniging*; die *Bloemfonteinse Skrywersvereniging; PEN South Africa;* Die *Live Poets' Society (LiPS);* en die *Writers Guild of South Africa (DFA,* 2009*).* Daar is ook skrywers-groepe soos *Bhala (*die nasionale Xhosa skrywersgroep); die *Writer's Network* (*Centre for the Book*); en die Kaapse vroue-skrywersgroep *WEAVE*. *Writescapes* is ŉ netwerk wat hulp aan skrywers bied (Writescapes, 2010).

Sambreelorganisasies wat hulle vir die bevordering van boeke, lees en skrywers in al die tale in Suid-Afrika beywer, is onder meer: Die *South African Book Development Council (SABDC, 2010);* die *Centre for the Book (NALN, 2007);* die *International Board on Books for Young People (IBBY, 2010);* die *South African Children's Book Forum (SACBF, 2010).*

e. Geleenthede vir publikasie en hulpbronne vir skrywers

Die volgende literêre tydskrifte bied geleenthede vir die publikasie van poësie en prosa: Afro; Botsotso; Carapace; Chimurenga; Echoes; English in Africa; Fidelities; Froggy Press; Green Dragon; Journeyings; Kotaz; Literator; New Coin; New Contrast; Short Story Review; South Africa Writing; Stilet; en Timbila (Fisher & Higgs, 2006:134-136). LitNet is ŉ webwerf wat ook geleentheid vir publikasie bied.

IZIZA is ŉ skryf- en uitgewersorganisasie en is gestig om kinders en volwassenes in die skryfproses te ondersteun, deur die hele proses vanaf skryf na publikasie te fasiliteer. Hulle skep ŉ omgewing

waar kinders hulle skryfvaardighede kan verbeter en hulle skryfwerk kan deel (Iziza Publishing, 2010).

Die *Crossing Borders*-projek is ŉ samewerkingsprojek wat vroeër tussen die British Council, Lancaster University en vennote in Afrika bestaan het. Die mentorskapprojek het in 2001 ontstaan en het ten doel gehad om aspirantskrywers uit Afrikalande met mentors in Brittanje te skakel, wat hulle sou help om skryfmatig te ontwikkel (British Council, 2010).

Die vraag kan gestel word hoe toeganklik bogenoemde vorme van publikasie en hulp vir alle individue en gemeenskappe is, veral waar publikasie op die internet plaasvind. Daar bestaan verskeie ander hulpbronne wat poog om dit vir skrywers toegankliker en makliker te maak om die werkinge van die uitgeebedryf te leer verstaan en geleenthede vir publikasie te identifiseer. Voorbeelde is *A rough guide to small scale and self publishing* (Fisher & Higgs, 2006); *Small Publishers Blog* (http://thesouthafricansmallpublishersblog.com/); *Centre for the Book* se pamfletreeks vir skrywers; en die publikasie *Get your book published in 30 (relatively easy) steps* (Van Rooyen, 2005). Ten spyte van dié hulpbronne bly die feit staan dat publikasie steeds nie altyd ŉ eenvoudige opsie is nie.

Soos in 4.8. genoem is kan daar in die bevordering van die woordkuns die volgende fokuspunte onderskei word:

- formele opleiding
- ‘n algemene publieke fokus
- ‘n gemeenskapsfokus

Baie organisasies en projekte bemoei hulle nie noodwendig met formele skryfopleiding nie en het ook nie ŉ publieke fokus nie, maar betrek spesifieke geografiese, taal- en sosiale *gemeenskappe* by die woordkuns. ‘n “Gemeenskap” in hierdie sin kan insluit ‘n skool of ouetehuis, of die breër gemeenskap met al die segmente daarvan. Hier word ook dikwels ‘n fokus op sogenaamd opkomende gemeenskappe gevind. Daar word dan nou gekyk na diverse gemeenskapsprojekte vanoor die hele geletterdheidspektrum, asook projekte met verskillende teikengroepe en fokuspunte.

f. Projekte ter bevordering van lees, skryf en publikasie

Daar is ŉ leemte in projekte wat lees, skryf en publikasie bevorder en ŉ platvorm vir “nuwe stemme” bied, spesifiek in Afrikaans, maar ook in die ander landstale. Hoewel daar reeds sodanige gemeenskapseie projekte deur, byvoorbeeld, universiteite, uitgewers en kultuurorganisasies genoem is, word hier enkele ander projekte genoem.

Imbizo Arts het in 1997 tot stand gekom as ŉ nie-winsgewende kultuur- en skryforganisasie in Port-Elizabeth wat lees, skryf en publikasie in die Oos-Kaap bevorder deur opleiding en werkswinkels. Die organisasie fokus op onderontwikkelde gemeenskappe in stedelike en plattelandse gebiede (Fisher & Higgs, 2006:78).

Die *Masifunde Sonke*-projek van die *South African Book Development Council* wil Suid-Afrikaners van die waarde en voordele van lees bewus maak. Die projek is in 2002 geloods en betrek skrywers, illustreerders, uitgewers, drukkers, boekwinkels, onderwysers en biblioteke. Hulle wil ook die beskikbaarheid en toeganklikheid van boeke in al die Suid-Afrikaanse tale bevorder (SABDC, 2010).

Ander organisasies wat lees en die beskikbaarheid van boeke in al die amptelike tale in Suid-Afrika bevorder, is: *Biblionef (Biblionef, 2010); New Readers Publishers (Universiteit van KwaZulu-Natal, 2010); Rally to Read en die Readathon (Read Educational Trust,* 2010*); Readucate South Africa (SABDC,* 2010*);* die *South African Mobile Library Association (SABDC,* 2010*);* en *Wheelie Bookwagons (SABDC,* 2010*).* Die *Joburg Literary Festival* (JoLiFe) het in 2006 ontstaan om ŉ leeskultuur onder die jeug te bevorder.

Die melkweg het ŉ ster laat val (2006-2007) deur Riana Scheepers en Nicci Thabo is ŉ bundel verhale wat oor die hele geletterdheidspektrum saamgestel is. Gevestigde en ongepubliseerde skrywers se verhale is hierin vervat, maar daar is ook mondelinge verhale van plaaswerkers opgeteken. Die tema van die bundel is *plaas* (Anon, 2006c). Die *Young Basadzi Voices*-digbundel is ŉ samestelling van dertien jong swart vroue se "stemme op papier" (Mokhosi, 2006). Die *Republic of Poetry*-projek van Timbila het ten doel om die digkuns en digters landswyd bekend te maak en te bevorder (Books E-group, 2006).

Verdere voorbeelde van gemeenskapspublikasies sedert die laat 1990's is die volgende:
Ek, lewende pyl (1998) is deur Kwela Boeke uitgegee na aanleiding van die Jong Suid-Afrikaanse skrywers-projek. *Ezakowethu* is ŉ gemeenskapspublikasie deur K.V. Sigenu en Yulisa Madolo wat in 2002 op grond van die Community Publishing Project verskyn het. Dié projek het reeds meer as sestig gemeenskapspublikasies gelewer en dit is nie moontlik om almal hier te noem nie. *Who can catch the ostrich?* (2002) het na ŉ samewerkingsprojek tussen leerders van Grahamstad, Suid-Afrika en Rinkeby, Swede, verskyn.

g. Mondelinge en kulturele erfenisprojekte

Gemeenskapseie woordkunsprojekte fokus nie altyd op skryf nie; soms word mondelinge woordkuns ook betrek. Enkele voorbeelde:

Storytelling by Izindaba: Elke eerste Saterdag van die maand nooi *Dibuka* (die Franse Inligting-sentrum in Suid-Afrika) en die *Alliance Francaise* van Johannesburg kinders en hulle ouers na ’n storievertelsessie. Dit sluit in musiek, teater, Zulu, Frans en Engels *(Alliance Francaise*, 2010).

Die mondelinge voordraggroep *And the word was woman* is in Kaapstad gebaseer. Die groep is in 2004 deur die voordragkunstenaar Malika Ndlovu op die been gebring en kombineer die skryf en mondelinge voordrag van poësie (Ndlovu, 2010).
’n Projek wat Venda-volksverhale deur middel van handwerk vertel, is die *Tambani*-projek. Dit is ’n kwilt- en borduurprojek wat die self-aktualisasie en ekonomiese bemagtiging van ’n groep Venda-vroue ten doel het. Die geborduurde volksverhale, wat as appliekblokke verkoop word en wêreldwyd in die maak van, onder meer, lappieskomberse gebruik word, is ’n praktiese manier om die Venda mondelinge tradisie te behou (Le Roux, 2010).

Die Keiskamma Tappiserie is ’n 120-meterlange “tappisserieboek” wat deur werklose vroue van Hamburg in die Oos-Kaap geskep is. Die inisiatief is deur die Keiskamma Trust geloods en befonds. Die handwerk vertel verhale uit die geskiedenis van die Kaapse Oosgrens, van die San en die Xhosa tot by die 1994-verkiesing en dit hang in die parlement in Kaapstad (Alexander, 2009). Hoewel die projek nie woorde gebruik nie, word narratiewe wel gebruik en is die orale tradisie steeds ’n implisiete deel van die projek, aangesien kulturele kennis oorgedra word.

h. Projekte ter bevordering van geletterdheid

Woordkunsprojekte het soms ook ten doel om geletterdheid te bevorder. *Soweto Stories* is ’n projek ter bevordering van geletterdheid en ekonomiese ontwikkeling in Soweto. Stories van vroue uit Soweto word in teksformaat en video geskep. Die projek word in samewerking met die Orlando-Oos Biblioteek Geletterdheidsprogram gedoen, wat deelnemers aanmoedig om stories van hulle eie lewens neer te skryf en te dokumenteer. Deelnemers neem foto’s van hulle gemeenskap en skryf volks- en gemeenskapverhale terwyl hulle hul geletterdheidsvaardighede oefen (Soweto Stories, 2007).

Die Family Literacy Project is op verskeie vlakke in gemeenskappe in Suid-Afrika betrokke. Hulle het Gesinsgeletterdheidsgroepe wat belangrike kwessies bespreek en ook help met die verbetering van vlakke van geletterdheid in die gemeenskap; aansteekborde op strategiese plekke waar die gemeenskap se groeiende vaardighede vertoon word en hulle kennis oor kwessies soos gesondheid en vigs gedeel word; penvriende; dagboeke wat ouers/versorgers saam met hulle kinders hou; "boks-biblioteke" en boekklubs, waar vroue uit 'n houer boeke kan leen. Die houer word dan later na die volgende gemeenskap aangestuur. Twee gemeenskapspublikasies wat uit die projekte gevloei het, is *Growing up in the Southern Drakensberg* (2002) en *Stories of Strength* (2003).

Love to read is 'n projek wat in Guguletu geloods is en ten doel het om geletterdheid te bevorder en 'n liefde vir lees by jong kinders te vestig (SABDC, 2010).

i. Elektroniese en sekondêre mondelinge projekte

By sekondêre mondelinge projekte is daar dikwels 'n oorvleueling tussen die mondelinge, geskrewe en digitale mediums.

Die *Centre for Digital Storytelling* is 'n internasionale nie-winsgewende opleidings-, ontwikkelings- en navorsingsorganisasie wat daarna streef om mense te help om digitale media te gebruik om betekenisvolle stories uit hulle lewens te skep. Die fokus is vennootskappe met gemeenskaps-, opvoedkundige- en besigheidsinstansies om inisiatiewe tot stand te bring in die sektore van gesondheid, maatskaplike werk, onderwys, geskiedkundige en kulturele bewaring, gemeenskaps-ontwikkeling, menseregte en omgewingsreg, deur gebruik te maak van metodes en beginsels wat aangepas is uit die oorspronklike Digitale Storievertelwerkswinkel. In Julie 2005 het die sentrum met die *Silence Speaks*-projek na Suid-Afrika gekom, waar hulle twee digitale storievertelwerkswinkels met personeel en vrywilligers van die EngenderHealth MAP (Men as Partners) Netwerk gedoen het. Deelnemers in Johannesburg en Kaapstad het eerstepersoonsnarratiewe oor hulle eie lewens geskryf en opgeneem; foto's, beelde, videosnitte en musiek gekies om hulle stories te illustreer; en geleer om die materiaal na kort digitale video's te redigeer. Dié digitale stories word in opleidingsessies en gemeenskappe dwarsdeur Suid-Afrika vertoon om die MAP-Netwerk se pogings om mans betrokke te kry by die beëindiging van geweld en die voorkoming van MIV en vigs, te versterk (EngenderHealth, 2005; Centre for Digital Storytelling, 2010).

Project Einstein is 'n digitale storievertel- en fotografieprojek wat in Oktober 2008 deur die organisasie *Digital Democracy* met jeug wat in skuilings in Pretoria woon, uitgevoer is. Deur die

loop van die vyf-daelange opleiding het die dertien deelnemers geleer hoe om digitale en video-kameras te gebruik, hoe om hulle eie foto's krities te beoordeel en dit te redigeer. Met hulle nuwe vaardighede, het hulle die stad en hul eie omgewing vanuit hulle eie oogpunt vasgevang. Gedurende die opleiding, is onderhoude met die deelnemers gevoer oor onderwerpe wat gewissel het van hulle daaglikse roete skool toe, tot hulle drome vir die toekoms en hul ervaring van grootword in Suid-Afrika na apartheid. Die foto's en stories is gebruik om vier oudio-visuele skyfiereekse saam te stel. Twee van die reekse is deur *Telegraph 21*, 'n video-tydskrif, gepubliseer (Belinsky & Jacobi, 2008).

Die *Digital Hero Book*-projek is in 2006-2007 deur Steve Vosloo van die Shuttleworth Foundation vir jeug in Suid-Afrika, Kenia en die VSA aangebied. Die projek gaan van die veronderstelling uit dat die deelnemer die outeur, illustreerder, hoofkarakter (held) en redigeerder van 'n boek is, wat ontwerp is om hom te help om 'n spesifieke uitdaging of hindernis in sy lewe te oorkom en sy doelwitte te bereik. In Suid-Afrika het 78 leerders aan die projek deelgeneem, waarna 20 leerders digitale weergawes van hulle boeke geskep het tydens twee digitale werkswinkels. In Kenia en die VSA het sewe leerders elk deelgeneem. Vyftien leerders was hierna deel van 'n aanlyn-uitruilprojek. Die gebruik van digitale tegnologie het ook gelei tot verbetering in lewensvaardighede, onder meer 'n sterker selfbeeld vir sommige leerders en 'n kruiskulturele bewussyn (Vosloo, 2007).

Voices from the land is 'n fotografie- en storieprojek wat deur die fotograaf Jurgen Schadeberg aangepak is. Dit is nie 'n gemeenskapsprojek nie, maar word hier genoem vanweë die sterk fokus op identiteit en ruimte. Schadeberg het saam met sy vrou Claudia en 'n span navorsers deur die land gereis en die plaaslewe en toestande waaronder plaaswerkers leef en werk, gedokumenteer. Hulle het met mans, vroue en kinders gepraat wat bereid was om hulle stories te deel en die stories is in beeld en teks vasgelê. Verhale sluit dié van beide suksesvolle en sukkelende boere en van tevrede en ontevrede werkers, in. Almal het egter een ding in gemeen, naamlik die grond en die erfenis van die grond. 'n Uitstalling van die projek is vanaf November 2006 tot Januarie 2007 deur die Nasionale Biblioteek van Suid-Afrika in Kaapstad gehou (Books E-group, Centre for the Book, 2006).

Op die internet bestaan daar tallose internasionale webblaaie wat met skryf en boeke te make het. In Suid-Afrika is die volgende webblaaie van nut as hulpbronne vir skrywers: *LitNet* waar 'n verskeidenheid van advertensies, kompetisies, seminare, debatte, fiksie en publikasiegeleenthede gevind kan word (LitNet, 2010); *Storiewerf* wat dien as 'n netwerk vir almal wat belangstel in veral Afrikaanse kinder- en jeugboeke. Dit is spesifiek geskep vir 'n kindermark, maar maak ook voor-siening vir die behoeftes van volwassenes (Storiewerf, 2010); *Storiehuis* wat verhale vir kinders en jongmense op die web publiseer (Storiehuis, 2009); die netwerk PUKU.co.za wat 'n gespreksforum

en platform vir belanghebbendes in die kinder- en jeugboekbedryf in die land is (PUKU, 2010) en *Bookchat* wat ook inligting oor die kinderboekmark in Suid-Afrika bied (Heale, 2008). *SA Vryskutskrywer* is ŉ verdere hulpbron vir voornemende Afrikaanse skrywers (SA Vryskutskrywer, 2010).

j. Projekte wat fokus op narratiewe terapie en die bou van brûe

Daar is heelparty woordkunsprojekte waarvan narratiewe terapie ŉ primêre of sekondêre fokus is. Bykomend hiertoe het sodanige projekte dikwels ten doel om aan deelnemers die geleentheid te gee om hulle stemme te laat hoor. Die *Suitcase Stories*-projek wat reeds in 4.8.1. genoem is, is ŉ voorbeeld. Die *Movement for Sharing Life Stories in South Africa* glo dat die deel van stories tot genesing en die bou van gemeenskappe kan lei. Daarom skep hulle geleenthede vir Suid-Afrikaners om tyd saam te spandeer en na mekaar se stories te luister. Voorbeelde is die *Annual South African Weekend for Sharing Life Stories* en die *International Day for Sharing Life Stories* (Van Rhyn, 2008).

Die *Mothertongue Project* is ŉ groep vroue – uitvoerende kunstenaars, skrywers, visuele kunstenaars, musikante en kunsonderwysers – wat die bemagtiging van vroue ondersoek en ook kyk na die praktiese prosesse van genesing en verandering deur die krag van die teater, vertel van stories, visuele kunste, musiek en die kreatiewe skryfkuns. Die projek het in 2000 tot stand gekom (Mothertongue, 2010).

In 2008 het Dorian Haarhoff ŉ UNICEF-projek genaamd *Storywell* gekoördineer, waar versorgers in plaaslike gebiede (wat met kinders wat geraak word deur MIV/vigs, werk) opleiding ontvang het in storievertel en om te luister na stories as deel van hulle psigo-sosiale vaardigheidsontwikkeling. Die program het werkswinkels, veldbesoeke en mentorskap behels. Daar is gebruik gemaak van kreatiewe aktiwiteite wat stories sou uitlok, byvoorbeeld die maak van maskers, die gebruik van objekte uit die natuur om "karakters" te skep, kleispeel, verf op papierborde, uitsny van collages en versameling van afval om musiekinstrumente te maak. Die program is in samewerking met Simunye (Mpulanga) en ChrisTanna (Noord-Kaap) aangebied (Haarhoff, 2009).

Die outobiografie-projek wat in 2004 deur die nie-winsgewende organisasies, Footprints Education Trust en St. Joseph Adult Education oor ŉ tydperk van tien maande in die vroue-afdeling van die Pollsmoor Gevangenis in Tokai plaasgevind het, is nog ŉ voorbeeld waar narratiewe terapie ŉ rol gespeel het. Die projek het op die publikasie *Journey to myself* uitgeloop, wat deur Julia Landau saamgestel is (St. Joseph's Adult Education Programme, 2004). ŉ Vroeëre projek wat deur dieselfde

organisasies gedoen is, is ŉ publikasie wat fokus op politieke vlugtelinge in Suid-Afrika. Die bundel gaan oor die kulturele lewe van dié gemeenskap en bevat kuns, foto's, resepte, haarstyle, verhale, opstelle, poësie en persoonlike getuienisse. Die bundel, *We came for Mandela*, is deur Keith Adams saamgestel (St. Joseph's Adult Education Programme, 2004).

Die *Storyteller Group* gebruik strokiesprente as instrument om geweld in verhoudinge tussen adolessente te ondersoek. In 2002 is byvoorbeeld ŉ projek gedoen waarin leerders (tussen 16 en 20 jaar) van Hoërskool Acornhoek in Mpumalanga ŉ liefdesverhaal moes skryf wat in ŉ plaaslike gemeenskap afspeel. Problematiek soos geweld en gedwonge seksuele omgang het na vore gekom. Deur gebruik te maak van Boal se Forumteatertegnieke het leerders egter aktiewe veranderings-agente geword. Hulle moes nou tonele uit hul eie verhale opvoer, wat gelei het tot die bevraag-tekening van die legitimiteit van die aksies wat hulle aan die karakters toegeken het. Onderwerpe wat nog nooit voorheen openlik bespreek is nie, het na vore gekom. 'n Nuwe verhaal, in strokiesprent-vorm, is geskep, met 'n opvoedkundige tema, terwyl die populêre status daarvan steeds behoue bly deurdat dit getrou bly aan die sosiale toestande wat deur die leerders daargestel is (Shariff, 2002).

In 2004/5 was Dorian Haarhoff (in samewerking met die Departemente van Onderwys en Kultuur en die Vigs Navorsings- en Netwerkeenheid van die Universiteit van Kwazulu-Natal, HIVAN) by ŉ projek in KwaZulu-Natal betrokke, waarin kinders hulle stories en ervarings rondom vigs neergeskryf het. Haarhoff het aan vyftig onderwysers van veertien skole skryfvaardighede geleer, wat weer die vaardighede aan hulle leerders oorgedra het. Die leerders het toe hulle verhale geskryf. Daar is ook aan die onderwysers redigeervaardighede geleer, sodat hulle die verhale kon selekteer. Die finale seleksie is deur die HIVAN-hoof van die projek, Jill Kruger en Dorian Haarhoff gedoen. Sestig van die stories is in 2005 deur MIET (Media in Education) Press gepubliseer onder die titel *I got the message* en in skole versprei. In 2006 is 'n soortgelyke projek met Namibiese onderwysers en leerders aangepak (Haarhoff, 2009).

Jenkins (2007:1-15) noem 'n aantal projekte en gemeenskapspublikasies wat spesifiek die jeug geteiken het. Die publikasies het hoofsaaklik ten doel gehad om 'n platvorm te bied vir die jeug om hulle "stemme te laat hoor". Die projekte wat gelys word begin reeds in 1982:

- *Give us a break* (1982) is dagboekuittreksels van Soweto-hoërskoolleerders, saamgestel deur die digter Mbuyiseni Oswald Mtshali. Dit het deel van data vir sy doktorale studie uitgemaak.
- ŉ Samestelling van die skryfkuns van kinders onder dertien uit townships is in die publikasie *Two dogs and freedom* (1986) gemaak.

- Die inisiatief vir die publikasie van *Cops and Robbers/Boere en Bendes* (1988) was van die National Institute for Crime Prevention and Rehabilitation of Offendors (NICRO) afkomstig, na aanleiding van werkswinkels wat met jeugmisdadigers gedoen is. Misdaadinsidente word deur die jeug beskryf, asook die optrede van die polisie en weermag (vergelyk 8.4.10. vir ander gevangenisprojekte).
- *A day like any other* (1993) is ŉ bundel met straatkinders uit ŉ skuiling in Johannesburg se outobiografiese verhale.
- Die verhale van agt negejarige kinders van KwaNdengezi is deur hulle skool in *Voices of Eight* (1997) opgeneem.

Ter afsluiting kan die Waarheids- en Versoeningskommissie genoem word as ŉ laaste voorbeeld van ŉ inisiatief waar narratiewe aangewend is om brûe te bou en, waar moontlik, genesing te bring waar ŉ politieke stelsel skeuring tussen individidue en gemeenskappe gebring het. Die kommissie het ná die 1994-verkiesing tot stand gekom en het aan die deelnemers die geleentheid om hul mondelinge verhale met mekaar te deel, gebied (TRC, 2010).

In 4.8. is ŉ verskeidenheid inisiatiewe ter bevordering van die woordkuns in die land bespreek. Formele skryfopleiding is kortliks aangeraak, asook wyses waarop die publiek betrek word, byvoorbeeld korter kursusse, kompetisies, verenigings en gespreksgroepe. ŉ Wye spektrum van gemeenskapseie woordkunsinisiatiewe het ook aandag geniet, wat oor die hele geletterdheidskontinuum en publikasieketting strek. Verskeie fokuspunte en teikengroepe is ook aangeraak.

Uit die hoofstuk kan ŉ groot verskeidenheid merkers geneem word wat prakties op die model ter bevordering van die woordkuns toegepas kan word.

4.9. MERKERS VIR MODEL

4.9.1. Oraliteit en die woordkuns

- Mense vertel verhale om verskillende redes, byvoorbeeld om die waarde van hul eie lewens te bevestig/as vorm van vermaak, inligting en opvoeding.
- Mense deel stories omdat dit deel is van die menslike aard.
- Literatuur moet as komponent van kultuur gesien word – dit word in ŉ sosiale konteks en nie in ŉ vakuum geskep nie.
- Oraliteit is multidimensioneel, vlugtig en kan nie vasgevang word nie.

- Oraliteit is ook sosiaal en kontekstueel ingebed.
- Nie-tasbare en tasbare vorme van herinnering as kulturele erfenis behoort ook in gedagte gehou te word.
- Daar is komplekse intervlakke tussen oraliteit en skrif – waar mondelinge verhale byvoorbeeld neergeskryf word.
- Die spanning tussen die orale en skriftelike tradisie moet erken en ontgin word. Die potensiaal van die woordkuns en -kunstenaar in Suid-Afrika lê juis in hul aanpasbaarheid by tegnologiese veranderinge.
- Die kwessie van sekondêre oraliteit moet nie buite rekening gelaat word nie.
- Die implikasies van die verskuiwing vanaf die *geskrewe* na die *orale* en van die *orale* na die *ouditiewe* of omgekeerd, behoort oorweeg te word.
- Inheemse kennis is ŉ vorm van geletterdheid.

4.9.2. Gemeenskapseie woordkunsprojekte

- Mondelinge woordkunsprojekte kan oor herinnering, kulturele nalatenskap/erfenis, mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie, oratuur ensovoorts, handel.
- By mondelinge vertellinge en projekte moet die konteks, gehoor en uitvoeringsaard van teks in gedagte gehou word.
- Die **doel** van woordkunsprojekte kan wissel. Dit kan byvoorbeeld wees om skryf of lees te bevorder, mense bewus te maak van stories, skrywers of storievertellers te identifiseer, as terapie te dien ensovoorts.
- Besluite moet ook met betrekking tot die deel van die **publikasieketting** wat deur die projek aangeraak gaan word, geneem word.
- Die **teikengroep** kan ŉ hele gemeenskap, of slegs ŉ segment daarvan, soos die mans, vroue, kinders, of bejaardes, insluit.
- Die **fokus** van die projek kan wissel. Daar kan byvoorbeeld op ŉ gevangenis- of townshipgemeenskap, of op ŉ middestadgroep, gefokus word.
- Die **omvang** van die projek kan klein, medium of groot wees. Dit kan tot een gemeenskap beperk wees of landswyd strek. Met ŉ internetprojek kan die omvang selfs wêreldwyd wees.
- Sommige projekte is meer standhoudend en volhoubaar van aard as ander. Die durendheid van projekte verskil van mekaar. Dit kan met sowel die doel (of dit byvoorbeeld ŉ eenmalige werkswinkel is) as die rol wat oraliteit speel te make hê, aangesien die aard van mondelinge projekte meer vlietend is.

- Besluite ten opsigte van die doel, fokus, teikengroep, omvang en durendheid van die projek, asook die uiteindelike produk, gaan bepaal watter tipe projek geloods word en watter strategie in die proses gevolg word.

4.9.3. Die uitgeeproses

- Westerse verwagtinge van "publikasie", "teks" en "geletterdheid" is nie die enigste geldende norme nie.
- Tydens 'n gemeenskapseie woordkunsprojek waar tekste gegenereer word en publikasie deel is van die proses, behoort die vrae gestel te word: Wat vra die teks met betrekking tot publikasie? Hoe sal dit tot sy reg kom?
- Publikasiekanale en uitgeemoontlikheide in Suid-Afrika behoort tydens die projek en die uitgeeproses, in gedagte gehou te word.

4.10. SLOT

Ter opsomming kan gesê word dat kwessies van geletterdheid en die woord onlosmaaklik met sosiale en samelewingskwessies verweef is. Binne die logos-, grafos- en videosfeer het verskillende modusse van kommunikasie-oordrag deur die eeue 'n rol gespeel. Tegnologiese veranderinge het telkens 'n impak op die oordra van inligting, vermaak en opvoeding gehad. Daar bestaan verskillende beskouings van konsepte soos oraliteit en orale literatuur. Die terme mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie en herinnering hou ook verband met oraliteit en word op verskillende wyses geïnterpreteer, so ook mondelinge literatuur, oratuur, literatuur, geletterdheid, teks en publikasie. 'n Spanning het tussen oraliteit en die skriftelike tradisie ontstaan en een van die uitvloeisels hiervan is die sogenaamde sekondêre oraliteit. Dié fenomeen het weer 'n impak op die ontstaan van nuwe letterkunde en soms op die gebrek aan nuwe letterkunde.

Wagner (1999:1) meen dat die studie van geletterdheid (en die mondelinge tradisie) al die sosiaal-wetenskaplike dissiplines kombineer, vanaf die sielkunde en linguistiek tot geskiedenis, antropologie, sosiologie en demografie, maar dat die veld self verby navorsing na beide beleid en praktyk strek, vanaf kindwees dwarsdeur die volwasse lewe. Uiteindelik gaan dit daarom dat dié kwessies net verstaan kan word wanneer dit binne 'n oorkoepelende kulturele diskoers geplaas word, 'n diskoers wat nie net in die akademie lê nie, maar ook in gesprekke oor die samelewing en tegnologie (Brockmeier *et al.*, 2002; Finnegan, 1988).

Dit was die doel van die hoofstuk om bogenoemde kulturele diskoers uiteen te sit. Dié kulturele diskoers het as agtergrond vir die praktyk van die woordkuns in Suid-Afrika, soos dit tans daar uitsien, gedien. In hoofstuk 4 is metateorieë, debatte en praktyke rakende die logos-, grafos- en videosfeer bespreek, soos dit, onder andere, ook die woordkunspraktyk in Suid-Afrika raak. In hoofstuk 5 kom die sfeer van gemeenskapsontwikkeling aan die orde.

HOOFSTUK 5
BENADERINGS TOT GEMEENSKAPSONTWIKKELING

Go to the people
Live among the people
Learn from the people
Plan with the people
Work with the people
Start with what the people know
Build on what the people have
Teach by showing; learn by doing
Not a showcase but a pattern
Not odds and ends but a system
Not piecemeal but integrated approach
Not to conform but to transform
Not relief but release.

(James Yen)

5.1. INLEIDING

In die vorige hoofstukke is die teoretiese sfere rakende identiteit en ruimte en die woordkuns bespreek. ŉ Derde teoretiese sfeer word in hoofstuk 5 aangeraak: die sfeer van gemeenskapsontwikkeling. Ook in die sfeer van gemeenskapsontwikkeling is sekere metateorieë ter sprake en is daar debatte wat al dekades lank aan dié teorieë vorm gee. Die individuele en kollektiewe identiteit van gemeenskappe en hul inwoners is nou verweef met gemeenskapsontwikkeling. In Afrika is die aspekte van oraliteit en sekondêre oraliteit onlosmaaklik deel van gemeenskapsontwikkeling, aangesien ook dit met die identiteit en grein van die meerderheid gemeenskappe vervleg is.

Hoewel die term *gemeenskap* reeds in hoofstuk 2 omskryf is, word daar ter inleiding van die hoofstuk weer na die term gekyk. Die siening van Swanepoel (1992:11-13) word hier gebruik. ŉ Gemeenskap is ŉ unieke lewende entiteit en soos die mense wat deel vorm daarvan, verander dit voortdurend op fisiese en psigologiese vlak. Die gemeenskap staan ook in ŉ deurlopende verhouding met individue, die omgewing en ander gemeenskappe. Volgens Swanepoel (1992:11) is *gemeenskap* egter ŉ ontwykende term wat nie maklik omskryf kan word nie. ŉ Gemeenskap kan verskillende betekenisse in verskillende kontekste hê. Dit is nie ŉ maklik definieerbare, geïsoleerde, permanente

entititeit, wat vir gemeenskapsontwikkeling genader en georganiseer kan word nie. Daar is baie min sodanige gemeenskappe wat bestaan.

Grense tussen gemeenskappe is inderdaad vaag en deurlaatbaar. Swanepoel (1992:12) stel met ander woorde dat projekinisieerders nie meer *gemeenskappe* binnekom nie, maar *areas* wat deur mense bewoon word. Die bewoonde gebied kan ŉ wetlike entiteit of ŉ geografiese eenheid wees, maar meestal maak die grootte daarvan dit onmoontlik om as eenheid binne gemeenskapsontwikkeling te funksioneer. Dit beteken dat ŉ kleiner groepering binne dié groter gemeenskap vir gemeenskapsontwikkelingsdoeleindes geïdentifiseer moet word. Om dié rede kan daar eerder van so ŉ eenheid as ŉ *aksiegroep* as ŉ gemeenskap gepraat word (Swanepoel, 1992:12). Daar is vyf maniere waarop so ŉ aksiegroep binne die konteks van gemeenskapsontwikkeling gedefinieer of gevestig kan word:

- ŉ Instansie kan as aksiegroep optree (byvoorbeeld ŉ skool, kerk, klub of ander belangegroep).
- ŉ Paar instansies wat op ŉ redelike hoë vlak interaksie het en min of meer dieselfde belange het, kan saam ŉ aksiegroep vorm.
- ŉ Wetlike eenheid kan as aksiegroep optree (byvoorbeeld ŉ area wat onder een tradisionele stamhoof val). Die belangrikste kriteria vir so ŉ groep is die grootte daarvan; dit moet redelik klein wees.
- ŉ Geografiese eenheid kan ook as aksiegroep dien, maar dit hang weereens van die grootte af. So ŉ eenheid kan egter soveel eksterne skakels en so min interne kohesie hê dat dit onmoontlik is om as aksiegroep te funksioneer.
- ŉ *Ad hoc* groep van individue met ŉ gemeenskaplike behoefte kan gesien word as aksiegroep (byvoorbeel ouers). Daar sal egter altyd grense wees om die grootte van so ŉ groep te beheer, byvoorbeeld geografiese grense.

By die eerste en vyfde opsies is die mense betrokke vanweë hulle bekommernis oor of belang by ŉ sekere saak. Dit maak dat hulle betrokke is by die gemeenskapsontwikkelingsproses.

Die filosofie agter *gemeenskapsontwikkeling* is immers dat mense in selfstandigheid, self-onderhoudendheid en uiteindelik, menswaardigheid, sal groei (Swanepoel, 1997:3). Dit beteken dat, terwyl mense in die proses is om na die vervulling van konkrete behoeftes te streef, hulle ook groei in abstrakte menslike eienskappe wat die blywende resultate van gemeenskapsontwikkeling is (De Beer & Swanepoel, 1997:51). Kreatiwiteit en voortvloeiend daaruit die deel van stories, kan as deel van sodanige abstrakte menslike eienskappe beskou word.

Hoewel dit moeilik is om die konsep te definieer, het *gemeenskapsontwikkeling* ten doel om gesonde gemeenskappe te kweek, "cultural and natural systems where life and learning are nourished and the actions of members enable a peaceful and sustainable future" (Charles & Samples, 2004:10). Gesonde gemeenskappe verteenwoordig waardes soos *keuse* en *verandering*, terwyl hulle steeds die behoefte vir kontinuiteit besef (*ibid*). Brokensha en Hodge (1969:25) stel dat twee voorlopers van gemeenskapsontwikkeling vandag binne die onderwys (veral met verwysing na vroeëre koloniale strukture soos sendingskole) en maatskaplike werk gevind kan word.

Die konsep van gemeenskapsontwikkeling behels volgens Swanepoel (1992: 3-9) kollektiewe aksie vanuit gemeenskappe; dit is ŉ leerproses en is behoefte- en doelwitgeöriënteerd; sluit aksie op grondvlak in; lei tot gemeenskapsbou; skep ŉ bewussyn by gemeenskappe van hulself en hulle omgewing, hul behoeftes en hulle hulpbronne; en uiteindelik lei dit ook na verdere ontwikkeling. Myns insiens raak Ackoff (1984:195) se beskouing van ontwikkeling die kern van die saak. Hy stel dat ontwikkeling, anders as wat algemeen geglo word, nie ŉ toestand is wat bepaal word deur wat mense hét nie. Dit word eerder gedefinieer deur wat hulle kan *doen* met wat hulle het om hulle eie en ander se lewenskwaliteit te verbeter. Motivering en kennis speel dikwels ŉ groter rol as hulpbronne, hoewel laasgenoemde ook belangrik is.

Die *Insitute for Rural Reconstruction* wat in 1921 in Indië gestig is, sien gemeenskapsontwikkeling as

> . . . to bring back life in its completeness, making the villagers self-reliant and self-respectful, aquainted with the cultural tradition of their own country and competent to make efficient use of their physical, social, economic and intellectual conditions (Dasgupta, *in* Brokensha & Hodge, 1969: 40-41).

Die program het klem geplaas op die gebruik van plaaslike hulpbronne en die behoefte aan ŉ geïntegreerde benadering tot gemeenskapsontwikkeling. Dit is ook die uitgangspunte waarop daar in die studie klem geplaas word. In ooreenstemming met Klaebe (2006:2), wat navorsing gedoen het oor storievertel-strategieë in Australië, is dit ook ŉ belangrike waarde van die studie dat deelnemers aan gemeenskapseie woordkunsprojekte behoort te voel dat sodanige projekte op een of ander manier vir elke individu relevant is. Sodoende kan hulle hulself sien as deel van die grein van hulle gemeenskap en ŉ sin van eienaarskap en "behoort" hê.

Myns insiens kan *gemeenskapsprojekte* gedefinieer word as inisiatiewe in gemeenskappe wat op ŉ kort- of langtermynbasis aangebied word, waarby die gemeenskap tot wisselende mate betrek word. Hoewel daar gewoonlik verskillende oogmerke met sodanige projekte is, is die algemene doel

meestal om die lewenskwaliteit van die gemeenskap te verhoog. Daar is altyd ŉ konkrete en abstrakte vervulling van menslike behoeftes (Swanepoel, 1992:2). Konkrete behoeftes soos die behoefte aan voedsel en behuising kan byvoorbeeld deur projekte aangespreek word, terwyl abstrakte doelwitte soos die aanspreek van selfbeeldkwessies terselftertyd bereik word. Gemeenskapsprojekte kan wissel van landbou- tot naaldwerkprojekte, die aanleer van nuwe vaardighede, tot die uitbrei van kennis oor, byvoorbeeld, gesondheidsake soos MIV/vigs. Die aard, doel en funksie van elk van dié projekte sal wissel na gelang van die gemeenskap en die instansie wat die projek loods, asook die belange wat betrokke is.

Die filosofie of benadering waarmee gemeenskapsprojekte aangepak word is bepalend van hoe die projek en die uitkomste daarvan gaan lyk. Wanneer buitestanders die inisieerders van vertelgeleenthede of storieprojekte in ŉ gemeenskap is, is dit dan van kardinale belang om ŉ duidelike filosofiese uitgangspunt te hê. Een van die hoofredes hiervoor is dat woordkunsprojekte in gemeenskappe ook ŉ kwota netelige kwessies na vore bring wat nie buite rekening gelaat kan word nie, soos die kwessies van buitestanderskap, besluitneming, mag, bemagtiging en die betrokkenheid van die gemeenskap.

Die sfeer van gemeenskapsontwikkeling word spesifiek in dié studie ondersoek omdat gemeenskapseie woordkunsprojekte die kern van die studie is. Die aard van die gemeenskapsprojekte waarop in die studie gefokus word, is vanselfsprekend woordkunsprojekte.

Die navorsingsvrae wat deur die hoofstuk beantwoord word, is die volgende:
Wat is die metateorieë onderliggend aan gemeenskapsontwikkeling in Afrika en hoe kan die deelnemende benadering tot ontwikkeling as filosofiese raamwerk dien vir gemeenskapseie woordkunsprojekte?

5.2. ONTWIKKELING IN AFRIKA: GESKIEDKUNDIGE INVLOEDE

Wanneer die veld van gemeenskapsontwikkeling betree word moet daar ŉ bewussyn wees van waarmee die navorser hom-/haarself inlaat. Die area van gemeenskapsontwikkeling is vandag met moontlike negatiewe konnotasies gelaai. Die ontwikkeling van Afrika is geskiedkundig beïnvloed deur kolonialisme, die Koue Oorlog, die werkinge van die internasionale ekonomiese stelsel en die tekortkominge van die ekonomiese en politieke beleid wat deur verskeie lande nagestreef is in die post-onafhanklikheidsera (NEPAD, 2001).

Om dié rede word daar vervolgens ŉ kort oorsig gegee oor die ontwikkelingsparadigmas wat tot stand gekom het na die Tweede Wêreldoorlog. Die tydperk na die oorlog het ŉ belangrike invloed op die denke oor ontwikkeling gehad. Klem is op gelyke menseregte vir almal geplaas. Vryheid en universele ontwikkeling was hoog op die agenda met die saamstel van die sogenaamde *Marshall Plan*, wat daargestel is om Europa (en voortvloeiend daaruit, ook Afrika) te herstruktureer ná die chaos wat deur die oorlog veroorsaak is. Dit was die hoofinisiatief van die VSA vir die ekonomiese heropbou van Europa na die Tweede Wêreldoorlog. Vanaf 1948 tot 1951 is dié plan uitgevoer en dit was daarop gemik om ŉ sterker ekonomiese basis te lê vir die lande van Wes-Europa, sowel as om die bedreiging van interne kommunisme teen te staan. Die plan is na die destydse Staatsekretaris van die VSA, George Marshall, vernoem, wat in sy amptelike toespraak by die Harvard Universiteit in Junie 1947 daaroor gepraat het. Die amptelike naam van die inisiatief was egter die *Economic Recovery Plan* (ERP). William Clayton en George Kennan was saam met Marshall betrokke by die ontwerp van die plan. Die VSA het tussen 1948 en 1951 finansiële hulp van $13 bijoen in die Europese ekonomieë gestort (Roberts & Hite, 2000:8; Ritschl, 2008).Voor die twee wêreldoorloë, toe die koloniale era nog hoogty gevier het, was die koloniale administrasies van lande in Afrika en die Ooste nie op ontwikkeling ingestel nie, maar op die handhawing van wet en orde en dikwels ook op selfverryking (Treurnicht, 1997:17-21). Vanuit dié agtergrond het die moderniseringsparadigma ontstaan.

5.2.1. Die moderniseringsparadigma

In die tydperk na die Tweede Wêreldoorlog, het kolonialisme finaal tot ŉ einde gekom. In dié era (ongeveer 1950-1970), is gemeenskapsontwikkeling gesien as iets wat deur buitestanders of sterker ekonomiese magte uitgevoer word en waarby die Afrika-inwoner dan sou baat vind. Dit was ŉ benadering wat van "bo na onder" uitgevoer is en die gemeenskappe self het weinig insae in die besluitnemingsprosesse gehad (Jacobson & Kolluri, 1999:267; Yoon, 1997:1).

Tegnologie, geldelike hulp en kennis is van buite af na tradisionele gemeenskappe gebring, met die idee dat hulle moes aanpas, verander en in die proses "ontwikkel" om by Westerse standaarde aan te pas (Nair & White, 1994:155; Roberts & Hite, 2000:10). Treurnicht (1997:18) stel dat volgens dié teorie arm lande "ontwikkel" kon word deur die pad te volg wat deur ontwikkelde lande voor hulle geloop is. Ontwikkeling is as ŉ universele moderniseringsproses gesien waar Westerse waardes, produksiestelsels, tegnologie, ensovoorts by arm lande gestimuleer moes word in ŉ poging om hulle samelewings op ŉ kapitalistiese manier te moderniseer. Die Westerse kultuur is as verhewe gesien en

baie min ruimte is vir ander kulture en wêreldvisies gelaat om saam met mekaar te bestaan (vergelyk Nair & White, 1994:155; en Agunga, 1998:30).

Derdewêreldlande en armer gemeenskappe is in die paradigma beskou as deel van die "rand" en nie die "kern" van ekonomiese aktiwiteit (en ontwikkeling) nie (Behera, 2006:20; Roberts & Hite, 2000:12). Dié sogenaamde "moderniseringsparadigma" het dus ten doel gehad om die "agtergeblewe" en inheemse gemeenskappe deur die oordra van tegnologie te "moderniseer". Die kommunikasie- en plaaslike kennisstelsels van inheemse gemeenskappe is nie as op standaard beskou nie, maar gesien as tradisioneel, nie-wetenskaplik, irrasioneel en primitief (Sillitoe, 2002:3).

Die metode het gewoonlik behels dat daar 'n "veranderingsagent" betrokke was, wie se doel dit was om die deelname van die gemeenskap aan gemeenskapsprojekte te stimuleer. Gewoonlik is die besluite oor sodanige projekte deur buitestanders geneem – hetsy deur regeringsamptenare of nie-regeringsorganisasies (NRO's) wat dan oor die behoeftes van die gemeenskap besluit het (De Beer & Swanepoel, 1998:4). Dié paradigma het dikwels tot afhanklikeid van geldelike steun of ontwikkelingsinisiatiewe van die buiteland (of van buitepersone of -organisasies) gelei.

Die moderniseringsparadigma het 'n negatiewe nalatenskap gelaat. Dit is grootliks ook vanweë dié tipe "bloudruk-benadering" dat gemeenskapsontwikkeling vandag nog met agterdog bejeen word – wat is naamlik die motiewe en intensies van die "ontwikkelaar"? Wat word as ontwikkeling gesien? Hoekom behoort die gemeenskap in elk geval "ontwikkel" te word?

5.2.2. Die afhanklikheidsparadigma

As kritiek teen die moderniseringsparadigma ontstaan die afhanklikheidsparadigma in die 1970's (Agunga, 1998:31). Waar modernisering ten gunste van die oordrag van Westerse kernstelsels na arm lande was sonder dat dit aangepas is vir die lande se behoeftes, het die afhanklikheidsparadigma die foute wat deur modernisering gemaak is, uitgewys. Daar is nou egter weer na die ander kant oorgehel, siende dat die fokus baie sterk op eksterne veranderlikes was, sodat interne faktore feitlik geïgnoreer is (Treurnicht, 1997:22; Agunga; 1998:31). Dié eksterne veranderlikes was tipies die globale ekonomiese en politieke tendense van die dag, die sake wat vir die Weste van belang was op daardie tydstip, soos die Koue Oorlog en die deurlopende spanning in die Midde-Ooste. 'n Mens sou kon stel dat dit tydens die hoogtyviering van die paradigma die heersende meesternarratiewe en nie mini-narratiewe of spesifieke tendense in 'n land was wat ontwikkelingstrategieë bepaal het nie.

Die afhanklikheidsparadigma sien onderontwikkeling as ’n historiese proses. Vir eeue het die Westerse industrialisasie die wêreld as geheel beïnvloed en die wêreld is só progressief in ’n globale ekonomiese stelsel ingetrek, waar daar ’n dominante kern is en ’n afhanklike rand wat die belange van die kern dien (Nair & White, 1994:156; Treurnicht, 2007:22). Die vorige bedeling in Suid-Afrika is ’n goeie voorbeeld van dié paradigma en die heersende siening van ontwikkeling. Beide hierdie stelsels (die afhanklikheidsparadigma sowel as apartheid) was immers die logiese gevolg van kolonialisme en die ontwikkelingsparadigmas van die dag.

Punte van kritiek teen beide die moderniserings- en afhanklikheidsparadigmas is dat Westerse reduksionisme by albei voorkom. Probleme word liniêer aangespreek, sonder enige buigbaarheid vir kultuur- of tradisieverskille; en beide paradigmas staan verwesterliking voor, hoewel uit verskillende vertrekpunte (Treurnicht, 1997:23). Uiteindelik is daar by albei ’n groot mate van veralgemening. Tog het beide paradigmas ’n waardevolle bydrae gelewer in die verfyning van gemeenskaps-ontwikkeling. In die praktyk het dit op die basiesebehoefte-benadering en later op die deelnemende benadering tot ontwikkeling uitgeloop.

5.2.3. Die basiesebehoefte-benadering

Die basiesebehoefte-benadering, wat ook uit die mislukking van die moderniseringsparadigma ontstaan het, het ’n klemverskuiwing gebring, weg van ekonomiese ontwikkeling na ’n meer mensgerigte aanslag. ’n Kernelement van die benadering is om te spesifiseer wat presies die “basiese behoeftes” van ’n individu of gemeenskap behels. Dit gaan daaroor om sosiaal-aanvaarde vlakke van verbruik te bereik, eerder as oor blote oorlewing.

Die benadering spreek basiese menslike behoeftes, soos voedsel, gesondheid, kleding, skuiling en opvoeding aan. Verder lê dit klem op die feit dat enige groeiproses waarin dié behoeftes nie aangeraak word nie, ’n bespotting van ontwikkeling maak (Cocoyoc, aangehaal deur Treurnicht, 1997:5). Die benadering hou egter nie by materiële behoeftes op nie. Kwessies soos keuse, self-standigheid, die reg om te stem en die reg tot ’n eie opinie word aangeraak.

In Suid-Afrika is die basiesebehoefte-benadering vandag nog aan die orde van die dag. Voorbeelde hiervan is die regering se HOP-skema wat goedkoop/gratis behuising verskaf; water-, elektrisiteit- en sanitasiegeriewe wat ook deur die regering so goedkoop as moontlik aan die inwoners van afgeleë gebiede verskaf word; en die MIV/vigsveldtog wat die afgelope paar jaar deur *Love Life* geloods is – hier gaan dit oor mense se reg om te kies, maar ook oor bewusmaking en gesondheid.

Die benadering is ŉ baie meer gebalanseerde model as die moderniseringsparadigma. Die kern daarvan is die gedagte van "eerste dinge eerste" en daar word ŉ balans tussen ekonomiese groei en menslike ontwikkeling gestel. In Suid-Afrika is dit egter tog van pas om versigtig te wees in die toepassing van die benadering, sodat dit nie van voor af weer lei tot ŉ "van bo-na-onder"-situasie waar die massas bloot bakhand staan en ontvang en nooit self deel het aan die ontwikkelingsproses nie.

5.3. HUIDIGE TENDENSE TEN OPSIGTE VAN GEMEENSKAPSONTWIKKELING

Met bewegings soos die New Partnership for Africa's Development (NEPAD) word daar tans gestreef na volhoubare sosiale ontwikkeling en nie na eenmalige "opheffingsprojekte" nie. Heelwat kan vir en teen elke gemeenskapsontwikkelingsmodel wat in die proses ontstaan het, gesê word. Die afgelope jare word beweeg in die rigting van ekonomiese, politieke en sosiale bemagtiging van mense op grondvlak, sodat ontwikkeling van onder na bo, eerder as andersom, sal plaasvind (vergelyk, onder andere, Sillitoe, 2002:6).

Waar daar vroeër gefokus is op gemeenskapsontwikkeling as ŉ "metode" om sekere begeerde veranderinge teweeg te bring in gemeenskappe, word daar nou na ŉ "prosesgedrewe" benadering beweeg, waar plaaslike groepe (die gemeenskap) self die inisiatief neem om doelstellings vir verandering in hulle gemeenskap te formuleer. Dié perspektief word ŉ deelnemende benadering tot ontwikkeling genoem en daar is binne die benadering ook ŉ wye verskeidenheid sienings en perspektiewe, wat dikwels met mekaar oorvleuel (Roberts, 1979:30).

Voordat die deelnemende benadering uiteengesit word, is daar egter ook sekere gemeenskaps-ontwikkelingsmodelle wat in dié teoretiese sfeer ter sprake kom. Dit word vervolgens bespreek.

5.4. OORSIG OOR GEMEENSKAPSONTWIKKELINGSMODELLE

Modelle soos die gemeenskapsontwikkelingsmodel, die sosiale beplanningsmodel, die gemeenskaps-opvoedingsmodel, die sosiale bemarkingsmodel en die sosiale aksie-model het elk ŉ spesifieke funksie, asook voor- en nadele (Weyers, 2001:115-253). Ek is bewus van dié invloede in die area van gemeenskapsontwikkeling. Dié is egter nie ŉ politieke, ekonomiese of sosiale studie nie en daarom word daar geen in-diepte aandag aan bogenoemde faktore geskenk nie.

Tog is dit van belang om slegs opsommenderwyse kennis te neem van die persepsies oor verandering wat elk van die modelle behels, aangesien die benaderings wel ŉ invloed het op die denke wat daar

oor gemeenskapsontwikkeling bestaan. Van die persepsies het ook ’n rol te speel in die denke oor deelnemende kommunikasie in ontwikkeling en in dié verband is dit van belang vir die studie. Die volgende is ’n opsomming wat deur Weyers (2001:8) van die verskillende modelle gegee word:

	Gemeenskaps-ontwikkeling	**Sosiale Beplanning**	**Gemeenskaps-opvoeding**	**Sosiale Bemarking**	**Sosiale Aksie**
Benaderings	▪ Modernisering-/ Groeigesentreerd ▪ Statiese sosiale ontwikkeling ▪ Populêre deelname Gemeenskapsgesentreerd ▪ Mensgesentreerd ▪ Menslike hulpbronne ▪ Kollektief Gemeenskaplike probleemoplossing ▪ Bemagtiging Gemeenskaps-ondersteuningstelsels	▪ Residueel ▪ Individuele welstand ▪ Institusioneel ▪ Basiese behoeftes	▪ Openbare opvoeding ▪ Lewensvaardighede ▪ Leervaardighede ▪ Gemeenskaps-opvoeding	▪ Openbare verhoudinge ▪ Bemarking	▪ Pluralisties ▪ Popularisties ▪ Sosiale gewete ▪ Gemeenskaps-aksie
Tipe verandering	Verander gemeenskapslede se materiële en nie-materiële omstandighede m.b.v. eksterne organisasie sowel as gemeenskapsdeelname.	Verander gemeenskapslede se lewens deur nodige dienste te lewer en hulle in staat te stel om dit effektief te gebruik.	Verander gemeenskapslede se lewens deur hulle toe te rus met die kennis, insigte, vaardighede en houdings wat ’n voorvereiste is vir effektiewe individuele en kollektiewe funksionering. Verander gemeenskapslede se lewens deur hulle te oortuig om ’n spesifieke sosiale idee, saak, praktyk/diens te aanvaar en daarop te reageer.		Verander gemeenskapslede se lewens deur hulle te mobiliseer om verandering te bring, veral in magstrukture wat ’n negatiewe invloed het op hul lewens.
Fokus-punte	▪ Probleem-gefokus ▪ Nie-konflik ▪ Funksionele verandering				▪ Magsgefokus ▪ Konflik ▪ Strukturele verandering

Tabel 1 Makro-persepsies onderliggend aan elke praktykmodel (Weyers, 2001:8)

Dié opsomming gee ’n idee van die breë persepsies wat onderliggend aan elke model is. Veral die gemeenskapsontwikkelings- en gemeenskapsopvoedingsmodelle blyk relevante filosofiese raamwerke te bied, wanneer gedink word aan woordkunsprojekte vanuit ’n deelnemende benadering. Daarom word daar vervolgens kortliks op elkeen van die modelle gekonsentreer. Die inhoud wat hier vervat word, kom uit Weyers (2001:118-174).

5.4.1. Die gemeenskapsontwikkelingsmodel

Die model is gebaseer op die persepsie dat lede van die gemeenskap self in die beste posisie is om hul eie gemeenskap te ontwikkel en om die struikelblokke in die proses te elimineer. Om koste-effektief te wees, kan die gemeenskap dit egter nie alleen doen nie, aldus Weyers (2002:118). Hulle het gewoonlik ’n mate van betrokkenheid van eksterne persone of organisasies nodig, of die

regerings- of nie-regeringsorganisasies is. Dit is daarom ŉ belangrike aspek van die model dat die praktisyn (wat gewoonlik ŉ eksterne stelsel verteenwoordig) daarna sal streef om om soveel lede van die gemeenskap as wat prakties moontlik is in klein taak-georiënteerde groepies te betrek. Die groepies word dan as die medium of instrument gebruik om die nodige veranderinge in die gemeenskap self te bring, sowel as in die gemeenskap se verhoudings met eksterne hulpbronne en instansies (Weyers, 2002:118).

Wanneer die gemeenskapsontwikkelingsmodel toegepas word, sal die praktisyn plaaslike leierskap aktief betrek, asook demokratiese prosedures volg, daarna streef om interpersoonlike en intergroepsverhoudings te verbeter en om self-help te bevorder in die deelname van die gemeenskap. Die doel van sy/haar insette sal tweërlei wees, naamlik om die gemeenskap oor ŉ breë spektrum te ontwikkel en om die sosiale probleme of behoeftes wat die proses kan belemmer of teëwerk te voorkom/te elimineer (Weyers, 2002:118).

ŉ Belangrike eienskap van die model is dat – alhoewel lede van die taakgroepe gewoonlik fokus op die oplos van konkrete probleme, die bevrediging van konkrete behoeftes en die aanleer van praktiese vaardighede – die doel van die praktisyn se betrokkenheid op ŉ ander vlak lê: om die emosies wat die groep se effektiewe funksionering kan belemmer, uit die weg te ruim. Dié emosies sluit byvoorbeeld in gevoelens van futiliteit en vrees, die aanwesigheid van besluiteloosheid en apatie en die afwesigheid van ŉ "sin van behoort". Gevolglik vervul die gemeenskapswerker hoofsaaklik die rolle van motiveerder, katalisator, konsultant en gids en gebruik hy/sy samewerking as die primêre modus van intervensie; hy/sy gebruik ook groepsbesluitneming en konsultasietegnieke (Weyers, 2002:119).

Die praktisyn werk egter nie slegs met emosies nie. Hy/sy speel ook die rol van praktiese "instaatsteller". Hierin dien hy/sy hoofsaaklik as ŉ skakel of brug tussen die gemeenskap aan die een kant en die magstruktuur en ander eksterne stelsels aan die ander kant (Weyers, 2002:119). Die doel van die diens is om die gemeenskap met hulpbronne in kontak te bring en hulle te help om die hulpbronne ten volle te gebruik. (Die *Community Publishing Project* is ŉ goeie voorbeeld hiervan. Dit is ŉ gemeenskapsbemagtigingsprojek wat deur die *Centre for the Book* geloods is waar individuele skrywers en gemeenskappe begelei word in ŉ proses van selfpublikasie. Finansiële hulpbronne word ook verskaf. In 4.8 word die projek kortliks uiteengesit.) Dié rol en funksie mag egter nooit op so ŉ manier uitgevoer word dat dit die selfontwikkelingsverantwoordelikheid van gemeenskapslede in die wiele ry nie.

Uit bogenoemde opsomming behoort dit duidelik te wees dat dié model baie goed met die deelnemende benadering tot ontwikkeling sal skakel. Wanneer daar met gemeenskapseie woordkunsprojekte gewerk word, is dit ook ŉ relevante model om as deel van die filosofiese onderbou te gebruik, vanweë die unieke samestelling en aard daarvan.

5.4.2. Die sosiale opvoedingsmodel

Dié model is op die voorveronderstelling gebaseer dat die doeltreffendheid van die gemeenskap se sosiale funksionering deur die lede se individuele en kollektiewe kennis, insig, vaardighede en houdings bepaal word (Weyers, 2002:174). Werk wat ten opsigte van die model gedoen word, sal dan ten doel hê om een of ander vorm van onkunde – en die gebrek aan gepaardgaande vaardighede – wat in ŉ gemeenskap mag bestaan, te elimineer. Binne dié konteks moet onkunde nie as negatief geïnterpreteer word nie. Dit behoort bloot gesien te word as enige omstandighede waar mense nog nie oor genoegsame begrip van óf hulleself óf hulle omstandighede beskik nie en as ŉ geleentheid vir verandering beskou te word (Weyers, 2002:174).

Die "kernbesigheid" van gemeenskapsopvoeding is die eliminering van die ontmagtigende effek van onkunde deur die verbetering van geletterdheids- en vaardigheidsvlakke van gemeenskappe. In dié verband word beide geletterdheid en vaardighede in breër kontekste gesien. Geletterdheid kan as "die mag om te weet" en vaardighede as "die mag om te doen of te beïnvloed" gesien word (Weyers, 2002:174). In 4.3.5. is die agt vorme van geletterdheid en vaardighede wat deur Maser en ander (1997:207-240) onderskei word, genoem, naamlik akademiese, ekonomiese, psigososiale, institusionele, tegnologiese, burgerlike, politieke en demokratiese, en omgewingsgeletterdheid.

Die bevordering van woordkuns, stories en skryf in gemeenskappe kan baie goed met die model vereenselwig word. ŉ Uitvloeisel van sodanige projekte is die bevordering van geletterdheid en vaardighede, waar die begrip wyer gesien word as bloot "lees" en "skryf" en die konsepte wat genoem is insluit, naamlik "die mag om te weet" en "die mag om te doen en te beïnvloed". Die oordra van stories bring bemagtiging op albei die vlakke, of dit die neerskryf van verhale, of betrokkenheid by ŉ storievertel- of boekmaakprojek, is.

Die belangrike aspek wat by beide die modelle in gedagte gehou behoort te word, is dat dit vervleg behoort te word met ŉ deelnemende benadering tot ontwikkeling. Die mag behoort nogsteeds by die deelnemers aan die gemeenskapsprojek, die lede van die gemeenskap, te lê en nie by die buitestander (indien dit ŉ buitepersoon is wat ŉ projek inisieer) nie. Aangesien dié ŉ relevante en toepaslike

ontwikkelingsbenadering is veral waar dit by woordkunsprojekte kom, word daar vervolgens op die deelnemende benadering gefokus.

5.5. ’N DEELNEMENDE BENADERING TOT GEMEENSKAPSONTWIKKELING

5.5.1. Definisie

Deelnemende gemeenskapsontwikkeling word op verskeie maniere gedefinieer. Fuglesang en Chandler (1986:3) is van mening dat ware kommunikasie en deelname in gemeenskappe bestaan uit die herkenning van gedeelde belange, verantwoording en fasilitering van die besluitnemingsproses binne ’n konteks van gedeelde belange. Ascroft (aangehaal deur Jacobson & Kolluri, 1999:268) definieer deelnemende kommunikasie as die deel van kennis en die skep van begrip by bevoordeelde partye oor wat die bedoelings van die “bevoordeler” is. Die “bevoordeler” in dié konteks verwys na die instansie of individu wat ’n gemeenskapsprojek loods wat die belange van die gemeenskap voorop stel. Die “bevoordeelde” is die gemeenskap of individu wat voordeel trek, op watter vlak ook al, uit die projek en/of hulpbronne wat deur die bevoordeler gebied word. Nair en White (1993:51) sien die proses as ’n tweerigting-interaksie tussen ontvangers op grondvlak en ’n inligtingsbron, met die moontlikheid van mediëring. Hulle definieer deelnemende kommunikasie as

> the opening of dialogue, source and receiver interacting continuously, thinking constructively about the situation, identifying developmental needs and problems, deciding what is needed to improve the situation, and acting upon it (Jacobson & Kolluri, 1999:269).

Die deelnemende benadering tot ontwikkeling het ’n visie van menslike ontwikkeling as ’n proses om die kreatiewe potensiaal van mense op veral twee vlakke, naamlik deelname en selfstandigheid, te laat ontwikkel. Die onderliggende veronderstelling is dat hier twee fundamentele menslike waardes is wat bevorder moet word sodat mense as kreatiewe wesens kan ontwikkel (Tilakratna, aangehaal deur Jacobson & Kolluri, 1999:268). Brokensha en Hodge (1969:48) sien deelnemende gemeenskapsontwikkeling as ’n opvoedkundige proses waardeur mense hulleself en hul gedrag verander en nuwe vaardighede en selfvertroue leer deur saam te werk. Die studie vind aansluiting by die benadering, juis vanweë die beklemtoning van kreatiwiteit en die prosesgedrewenheid daarvan. Die eienskappe wat hier genoem is maak dit die toepaslike keuse vir die bestudering van gemeenskapseie woordkunsprojekte in die studie.

Die belangrikheid van die deelnemende benadering tot ontwikkeling, lê volgens Behera (2006:39) in die herkenning van diversiteit, aangesien die deelnemende proses opsigself sosiaal inklusief en bemagtigend van aard is. Die benadering erken nie slegs diagonaal-teenoorgestelde sosiale

kategorieë, soos ryk en arm, of mans en vroue, in strategieë vir ontwikkeling nie, maar neem ook die verskille binne die kategorieë in ag. Vroue is byvoorbeeld nie ŉ homogene groep nie. Daar is binne dié groep baie subkategorieë, soos geletterd en ongeletterd, ryk en arm, van ŉ hoë en lae klas. Dié subkategorieë is nie wedersyds uitsluitend nie en het dikwels meer as een identiteit; identiteite wat ook met mekaar in konflik kan wees. Die deelnemende benadering verloor betekenis as daar nie erkenning aan sodanige diversiteite gegee word in ontwikkelingstrategieë nie (Behera, 2006:39).

Afgesien van bogenoemde kwessies, maak ook die konsepte van *besluitneming* en *betrokkenheid* ŉ kerndeel van die deelnemende benadering uit. Volgens Yoon (1997:3) is daar vier vlakke waarop ŉ gemeenskap deelnemend in ŉ projek betrokke kan wees, naamlik op die vlak van implementering, evaluering, waar hulle voordeel uit die projek trek en in besluitneming. Hy meen die ideale vlak van deelneming is wanneer ŉ gemeenskap by die besluitnemingsproses betrokke is, omdat hulle dan eienaarskap van die projek neem.

Die vlak van deelneming in gemeenskapsprojekte kan wissel en die projekleier behoort by elke projek/gemeenskap ŉ nuwe besluit te neem ten opsigte hiervan. Die belangrike is dat die woordkunsprojek nie van "bo-na-onder" uitgevoer word nie en dat die gemeenskap/deelnemers wel insae in die besluitnemingsproses het. Die ideaal is dat hulle betrokkenheid op elke vlak gestimuleer en gefasiliteer word. Dit is egter nie altyd moontlik nie (vergelyk hoofstuk 7). Die kennis en vaardighede van die gemeenskap moet in elke geval in ag geneem word.

Betrokkenheid vanuit die gemeenskap en verandering op grondvlak staan in die kern van die deelnemende benadering. Soos reeds genoem, kom ware verandering in ŉ gemeenskap wanneer dit vanuit die gemeenskap self kom. Wilson en Ramphele (1989:262) stel dat:

> . . . genuine development work is that which empowers people; which enables them to build organisations that, like a hydro-electric dam, pool their resources and generate power where previously there was none.

Ook Kumar (1994:76) stel dat deelname as gedrag nie van bo af geforseer kan word nie. Dit moet stadig in individue wortelskiet, dan in ŉ kultuurgroep en geleidelik deelword van ŉ gemeenskap.

Ware verandering, in die konteks van die woordkuns in Suid-Afrika, sal gesien word wanneer gemeenskappe die waarde van hulle eie verhale besef en sonder hulp van buite, projekte loods om die verhale te bevorder en te bewaar. Wanneer talentvolle nuwe skrywers uit voorheen-gemarginaliseerde gemeenskappe na vore begin kom en skryf- en publikasiegeleenthede begin aangryp, sal dit waarskynlik beteken dat daar ŉ paradigmaskuif plaasgevind het.

Met die ontwikkeling van die deelnemende ontwikkelingsparadigma, het twee denkskole ontstaan. Dit is belangrik om kennis te neem van die kwessies wat binne die debat tussen die twee denkskole aangeraak is, aangesien dit vandag nog kwessies is wat op grondvlak in gemeenskapsprojekte na vore kom.

5.5.2. Verskillende benaderings

a. Die humanistiese siening en die radikale deelnemende benadering

Guy Gran (1983:327) definieer deelnemende ontwikkeling as:

> . . . the self-sustaining process to engage free men and women in activities that meet their basic needs and, beyond that, realise individually defined human potential within socially defined limits.

De Beer en Swanepoel (1998:5) stel egter dat hoewel Gran ŉ selfonderhoudende proses identifiseer (bedoelende dat dit deur die gemeenskap beheer word), sy gebruik van die frase "to engage" dui op ŉ buitestander wat ten doel het om die gemeenskap by ontwikkeling betrokke te kry. Hoewel daar nie noodwendig iets mee verkeerd is nie, is bogenoemde wel beduidend van die twee denkskole wat daar binne die deelnemende benadering bestaan.

Ter verdere onderskeiding is daar ook aan die een kant die voorstanders van die liberale of humanistiese siening en aan die ander kant dié wat voorstanders is van ŉ radikale deelnemende gemeenskapsontwikkeling (Midgley, 1986: 8). Die radikale siening gaan van die standpunt uit dat die deelnemende benadering net effektief kan wees as dit direk is en algehele beheer aan gemeenskappe gee om oor hul eie sake te besluit. Daar moet volgens die siening ruimte wees vir die generering van nuwe kennis, die ontwikkeling van nuwe rigtings en die ontwerp van nuwe metodes. Dit moet dan alles dien om ŉ nuwe tipe ontwikkeling tot stand te laat kom, wat van onder na bo plaasvind.

In die radikale denkrigting gaan die debat nou nie meer oor die mobilisering van gemeenskapshulpbronne, gemeenskapsorganisasie en die betrokkenheid by voorafbeplande projekte nie. Dit gaan nou oor kwessies van mag, besluitneming en bemagtiging.

Binne die radikale denkrigting het daar nog verdere afsplytings ontstaan, waarvan die konsepte in ŉ groot mate oorvleuel. Hier word slegs die leerprosesbenadering (*Learning Process Approach*) uitgesonder, omdat dit ŉ siening is wat van toepassing is op wat deur die studie beskou word as ŉ goeddeurdagte en werkbare beskouing van die deelnemende benadering en spesifiek relevant is vir

gemeenskapseie woordkunsprojekte. Die leerprosesbenadering werk van onder-na-bo en vermy die beperkings van ŉ bloudrukbenadering (wat van bo-na-onder werk), soos die meeste ander benaderings binne die deelnemende paradigma (De Beer & Swanepoel, 1998:7). Die benadering word vir die studie as relevant beskou in die sin dat hier kwessies is wat ook in gemeenskapseie woordkunsprojekte na vore kom.

In die leerprosesbenadering word ontwikkelingsprogramme gesien as voortvloeiend uit ŉ leerproses waar die plaaslike bevolking en programaanbieders ŉ gelyke aandeel het. Beide partye se kennis en hulpbronne word gedeel in die samestelling van die program (De Beer & Swanepoel, 1998:7). So ŉ program kan net suksesvol wees wanneer daar ŉ eenheid bereik word tussen:

- die behoeftes van die "teikengroep" en die doelwitte van ŉ program (met ander woorde die program moet die behoeftes aanspreek);
- die formulering van behoeftes en die mag (van deelnemers) om besluite te neem (met ander woorde deelnemers moet in ŉ posisie wees om te besluit oor hulle behoeftes en wat om daaromtrent te doen);
- die doelstellings van die program/projek en die kapasiteit van die instansie wat vir die program/projek verantwoordelik is (met ander woorde die instansie moet die kapasiteit hê om die doelstellings te bereik).

Binne die studie word daar sover as moontlik vir die radikale beskouing van die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling gekies. Die leerprosesbenadering (*Learning Process Approach*) word verder as die toepaslike keuse vir spesifiek woordkunsprojekte gesien.

b. <u>Bemagtiging teenoor betrokkenheid</u>

Daar is selfs binne die deelnemende benadering ŉ denkrigting waar deelnemende ontwikkeling van "bo-na-onder" plaasvind. In so ŉ geval word die benadering nie uitgevoer op ŉ wyse wat die gemeenskap bemagtig om selfstandig en selfonderhoudend te wees nie. Dit hang immers af of die deelnemende benadering as stelsel-behoudende of stelsel-transformerende prosesse geïnterpreteer word (De Beer & Swanepoel, 1998:20): Die stelsel-behoudende siening beskou dikwels die deelname as betrokkenheid vanaf die gemeenskap terwyl die stelsel-transformerende beskouing daarna kyk as bemagtiging van die gemeenskap. Die vraag kan gestel word of die deelnemende benadering nie beide kan behels nie; in die proses van betrokkenheid word die gemeenskap tog bemagtig – dit is nie noodwendig ŉ uitkomste nie maar bloot deel van die proses.

De Beer en Swanepoel (1998:27) meen egter dat bemagtiging direk teenoor betrokkenheid staan. Hulle stel dat:

> Empowerment is not involvement taken a step further: it has a totally different objective. Whereas involvement aims to promote the positive outcome of projects, empowerment aims to promote the human being and, in particular, the poor or oppressed human being.

Hulle waarsku egter dat die konsep van bemagtiging die gevaar loop om sinoniem te wees met paternalisme, "dressed up in radical terminology" (De Beer & Swanepoel, 1998:27). Waar hulp van buite ter sprake kom, kom die kwessies van beheer en besluitneming altyd aan die orde. White (1999:37) sluit hierby aan wanneer sy sê dat hoewel die benadering as teenvoeter vir die hierargiese diskoers ontstaan het, die deelnemende benadering dikwels 'n subtiele middel tot beheer van buite kan word.

Vir persone/instansies wat woordkunsprojekte in gemeenskappe inisieer, is dit van belang om sensitief te wees vir bogenoemde kwessies en vraagstukke – naamlik die kwessies van buitestanderskap, besluitneming, mag, bemagtiging en betrokkenheid van die gemeenskap (soos genoem in 5.1.). In 5.5.5. word daar verder aan buitestanderskap en appropriasie aandag gegee. Daar word in die studie gekies om te fokus op die deelnemende benadering tot gemeenskapsprojekte. Wat maak hiervan die toepaslike benadering, spesifiek vir gemeenskapseie woordkunsprojekte? In die volgende gedeelte word hierop gefokus.

5.5.3. Die deelnemende benadering as teoretiese onderbou vir gemeenskapseie woordkunsprojekte

Hoewel die deelnemende benadering sy kwota vraagstukke meebring, wil dit voorkom asof dié benadering die geskikste en toepaslikste vir die ontwerp van 'n model vir gemeenskapseie woordkuns is. Kommunikasie en dialoog is integraal deel van die deelnemende benadering. Dit is 'n proses van tweerigting-interaksie (en -opvoeding) tussen ontvangers op grondvlak en 'n inligtingsbron, met die moontlikheid van mediëring (Nair & White,1993:54). Die deel van verhale is dan as sodanig 'n vorm van kommunikasie wat die potensiaal het om begrip te bou tussen lede van die gemeenskap en ook tussen die gemeenskap en, byvoorbeeld, die projekleier. Daar word uit die kreatiwiteit en inheemse kennis wat inherent deel is van gemeenskappe geput, ten einde nuwe moontlikhede te ontgin. Dié twee belangrike konsepte, naamlik kreatiwiteit en inheemse kennis, word nou in meer diepte bespreek.

a. Sienings van kreatiwiteit in gemeenskappe

Dit is belangrik om aandag te gee aan kreatiwiteit as konsep. “Without explaining creativity, it’s easy to fail to recognize and nurture individuals with important creative abilities,” stel Sawyer (2006:4). UNESCO se Wêreldkomissie vir Kultuur en Ontwikkeling wys daarop dat kreatiwiteit as sosiale mag dikwels verwaarloos word en dat die eweknie daarvan, innovasie, dikwels gesien word as in konflik met tradisie (Malan, 1998:75). Die kanalisering van die natuurlike kreatiwiteit en innovasie wat in enige gemeenskap gevind kan word sal ver gaan om sukses in gemeenskapseie woordkuns-projekte te verseker.

Van die bekendste vorme van kreatiewe kulturele uitdrukking is die volgende (Malan, 1998:74):

- volksteater en ander vorme van uitvoering/gemeenskapsteater (soos improvisasie);
- vertel van verhale: Verhale vermaak, hou aandag en het ’n intrinsieke logika. Van die vroegste tye was verskillende vorme van narratiewe (dramaties, poëties ens) van die effektiefste maniere om ’n boodskap oor te dra. Okri (1996:34) se siening kom hiermee ooreen wanneer hy stel: “Stories are one of the highest and most invisible forms of human creativity.” Daar kan baie oor ’n gemeenskap geleer word deur aan mense te vra om hulle verhale te vertel. Die verhale kan dan opgeneem en getranskribeer word om as deel van die gemeenskap se erfenis bewaar te word;
- mimiek: Hoewel dit as kunsvorm in die Ooste vervolmaak is, het die mens van die primitiefste tye af dié kunsvorm beoefen;
- marionette-teater;
- volksdanse: nog ’n baie ou kunsvorm;
- balades en liedere: Die kombinasie van ’n verskeidenheid vertellings en musiek het ’n sekere aantrekkingskrag omdat dit vermaak met die effektiewe oordra van ’n boodskap kombineer.

Bogenoemde vorme van kreatiewe uitdrukking het almal met uitvoering te make. Die verduideliking van *performance creativity* het volgens Sawyer (2006:7) die manier waarop wetenskaplikes oor kreatiwiteit dink, verander, omdat navorsers vandag weet dat alle vorme van kreatiwiteit oor aspekte van improvisasie, samewerking en kommunikasie beskik.

Die Westerse konsep van kreatiwiteit is nie universeel nie. Sienings van kreatiwiteit en kunstenaarskap het deur die loop van die geskiedenis verander (Sawyer, 2006:12-17; Lubart, aangehaal deur Freiman, 2006:83). Die idees dat kunstenaars persone is wat:

- uniek en individualisties is;

- nuwe, oorspronklike werke skep wat teen die konvensies van die dag ingaan;
- alleen werk;
- oor ŉ spesiale, geniale gawe beskik; en
- ŉ spesiale boodskap het wat hulle aan ŉ gehoor wil meedeel

het maar eers onlangs ontstaan. Tot ongeveer tweehonderd jaar gelede het kunstenaars in groepe saamgewerk op ŉ vakleerlingbasis. Hulle het ook nie nuwe werke geskep nie, maar veral bestaande kunswerke gekopieer. Kunstenaars is eerder as vakmanne gesien. Soos wat die sosiokulturele stelsel verander het, het sienings van kreatiwiteit ook verander (Sawyer, 2006:12).

Veranderende sienings van kreatiwiteit is egter nie lukraak en onvoorspelbaar nie, maar kan aan die hand van breër tendense in die samelewing bepaal word (Sawyer, 2006:32). Vandag word kreatiwiteit dikwels, veral binne die sosiokulturele arena, gedefinieer as ŉ nuwe produk wat ŉ sekere mate van sosiale erkenning geniet. In die eerste plek moet die kreatiewe idee of werk *oorspronklik* wees. Dit moet egter ook *toepaslik* wees en as waardevol vir ŉ sekere gemeenskap gereken word (Sawyer, 2006:27). Die ontstaan van die sosiokulturele siening van kreatiwiteit word aan Teresa Amabile se werk *Creativity in Context* toegeskryf (1982).

Amabile het ŉ konsensus-definisie van kreatiwiteit voorgestel; ŉ produk is kreatief indien onafhanklike kenners in die domein waarin dit ontwikkel word, saamstem dat dit kreatief is (Amabile, 1996:33). As die kenners konsensus bereik, beteken dit die produk is toepaslik in die domein. As kreatiwiteit nie sonder toepaslikheid gedefnieer kan word nie en toepaslikheid slegs deur die kenners in die domein bepaal kan word, beteken dit die definisie van kreatiwiteit is onvermydelik sosiaal van aard (Sawyer, 2006:28). Toepaslikheid word deur sosiale groepe gedefinieer en is kultureel en histories ingebed. Die idee kan na mondelinge uitvoerings en improvisasie deurgetrek word, waar die gemeenskap besluit of die uitvoering kultureel relevant en van toepassing op die situasie is. Dié radikale idee het gelei tot ŉ breuk met die konsep van kreatiwiteit wat gebaseer is op persoonlikheidseienskappe (en daarmee saam die fokus op die individu) en ŉ beweging na die sosiokulturele benadering tot kreatiwiteit.

Op grond van die navorsing wat Amabile en Csikszentmihalyi gedoen het (Csikszentmihalyi, 1988; Amabile, 1996), het die sosiokulturele model van kreatiwiteit tot stand gekom. Dit word deur Csikszentmihalyi (1988:325) as ŉ stelselbenadering beskryf. Die model het drie komponente, naamlik die *persoon*, die *domein* en die *veld*. Die persoon is die bron van die innovasie en begin die proses deur ŉ produk te skep (dit kan ook byvoorbeeld ŉ unieke woordkunswerk wees en nie noodwendig ŉ

"produk" soos dit algemeen bekend is nie). Net die uitvinding alleen kan egter nie as kreatief gesien word nie, want die produk is dalk nie noodwendig nuut nie en ook nie noodwendig toepaslik nie (Sawyer, 2006:123).

Volgens Amabile se siening van kreatiwiteit, bestaan daar dan binne die sosiologie nie iets soos objektiewe, tydlose en ware kreatiwiteit nie; kreatiwiteit kan slegs binne 'n sosiale stelsel geïdentifiseer en beoordeel word (Sawyer, 2006:132). Die sosiale stelsel sluit komplekse stelsels van sosiale netwerke in (die veld) asook komplekse tale en stelsels van konvensies (die domein). Dit is binne dié stelsels en netwerke wat gemeenskapsprojekte, veral dan woordkunsprojekte, hulself bevind. Daar kan nie langer aan kreatiwiteit as 'n kenmerk van individue en individualistiese kultuurgroepe gedink word nie, maar daar moet ook binne kollektiewe kultuurgroepe en gemeenskappe oor die konsep gedink word. Hoe kreatiwiteit ontgin kan word binne woordkunsprojekte en binne gemeenskapsprojekte, is 'n vraagstuk wat ook ondersoek behoort te word.

Hoe word die uniekheid en toepaslikheid van 'n produk dan beoordeel? Amabile was van mening dat nie net navorsers of wetenskaplikes 'n besluit oor wat as kreatiwiteit geld, behoort te neem nie, maar dat die konsensus van mense wat kenners in die spesifieke kreatiewe *veld* is, as die norm behoort te geld (Amabile, 1996:33). Dié siening word vandag wyd aanvaar. Die veld bepaal of 'n produk nuut (uniek) en toepaslik is. As die veld besluit dat die produk wel dié standaarde nakom, word die produk binne die domein toegelaat, waar dit bewaar en na ander lede van die veld versprei word (Amabile, 1996:33; Sawyer, 2006:122).

Dié teorie van kreatiwiteit raak ook die gemeenskapseie woordkuns. Volksverhale kan as 'n voorbeeld genoem word. Hoewel die "kenners" in die veld (die gemeenskapsleiers, wysgere en storievertellers) waarskynlik deur die eeue nie so bewustelik oor die prosesse van kreatiwiteit gedink het nie, het hulle wel in 'n mate as hekwagters opgetree. Hulle het besluit watter verhale in die domein opgeneem sou word en deel sou word van die kulturele erfenis, watter spreuke, liedere ensovoorts inheemse kennis sou word. Sawyer (2006:132) maak die volgende stelling:

> Children are socialized to learn that certain forms of art are associated with certain group identities, and expressing a preference for those forms is a way of expressing their identity as a member of that group.

Die sosiokulturele benadering het meegebring dat kreatiwiteit as konsep al meer met verwysing na breë tendense ondersoek is. 'n Voorbeeld van sodanige tendense is waar wetenskaplikes kreatiwiteit

vandag definieer aan die hand van *bronne* van kreatiwiteit soos: natuurlike kreatiwiteit, groeps-kreatiwiteit (die prosesse van samewerking wat tussen groepslede heers) en kreatiwiteit in ’n samelewing as geheel (Sawyer, 2006:31). Kreatiwiteit is, soos genoem, nie ’n wetenskaplike konsep nie; dit is ’n kulturele en historiese idee wat van een land of kultuur na ’n volgende en van een eeu na ’n volgende verander (Sawyer, 2006:36).

Wanneer individue iets nuuts skep, hetsy ’n woordkuns- of beeldhouwerk, gebeur dit altyd binne ’n konteks en ’n beter begrip van dié konteks is nodig ten einde die werking van kreatiwiteit te verstaan (Sawyer, 2006:159). Daar word nooit in ’n vakuum geskep nie, kreatiwiteit vind altyd in ’n sekere domein plaas (Sawyer, 2006:74). Elke persoon is ’n lid van verskeie oorvleuelende sosiale groepe. Sosiale groepe het ook hul eie netwerke, met skakels tussen die verskillende lede van die groep. ’n Individu vorm deel van ’n kultuur, wat sy eie implisiete, onuitgesproke en ongeskrewe reëls het oor hoe die wêreld werk, oor wat belangrik is, oor watter kategorieë daar bestaan waardeur die wêreld beter begryp kan word. Dit is dan hoe kanonisering plaasvind. Kreatiwiteit word self, soos genoem, kultureel gedefinieer; sommige kulture het geen konsep van kreatiwiteit nie en vir ander lyk dit heel anders as vir Westerlinge. Kreatiwiteit is natuurlik ook ’n produk van die tyd/era (Sawyer, 2006:114).

Binne verskillende gemeenskappe heers daar verskillende sienings van kreatiwiteit. In kollektiewe kulture soos Afrika en Suid-Amerika bestaan die persepsie dikwels dat geen persoon ’n beter kunstenaar as ’n ander is nie (Sawyer, 2006:144). Dit is ook binne sodanige kulture belangrik dat kreatiewe werke juis nie uniek moet wees en van mekaar moet verskil nie. Die kunswerke is veronderstel om dieselfde te wees ten einde effektiwiteit in rituele te verseker (Sawyer, 2006:23). Hiermee saam loop ook aspekte van groepskreatiwiteit. In gemeenskappe in Afrika waar die kollektiewe identiteit en die groepsdinamika baie sterk is, is daar dan soms sprake van *collaborative creativity* of samewerkende kreatiwititeit (Sawyer, 2006:31). Dié proses kan moontlik veral ook van toepassing gemaak word op gemeenskappe en kulture waar mondelinge uitvoerings deur meer as een as een persoon gelyktydig plaasvind en improvisasie ’n rol speel. In sodanige kulture speel die gehoor ’n belangrike rol in die kreatiewe proses. Oor die rol van die groep of kultuur in kreatiwiteit stel Sawyer (2006:121):

> Groups are more creative than individuals when they have worked together for a while; when they share a common set of conventions and knowledge, and yet also have complementary sets of expertise; and when the organisation* rewards group collaboration. Groups are more creative than individuals when the amount of shared knowledge corresponds to how well the problem is understood.

*of kultuur

Waar die sfeer van gemeenskapsontwikkeling met gemeenskapseie woordkuns oorvleuel, is dit belangrik om te weet wat gemeenskappe en kulture se eie siening van kreatiwiteit is. Dit bring myns insiens ’n verdere vlak van deelnemendheid na vore en lei tot groter insig in gemeenskappe. Dit is slegs wanneer die individu ware begrip vir die werking van kreatiwiteit het dat hy/sy daarna kan streef om die kreatiwiteit van mense, groepe, organisasies en die samelewing te verbeter, meen Sawyer (2006:33).

b. Kreatiwiteit in *gemeenskapsprojekte*

Malan (1998:69) stel dat dit nie verrassend is dat dit dikwels kulturele metafore is wat gebruik word om die proses van bemagtiging te beskryf nie. Volgens hom (1998:69) word gewone mense die skeppers en outeurs van hulle eie lotsbestemmings, die vertellers van hul eie verhale, die interpreteerders van hul omgewings en van die waardestelsels wat sentraal in hulle endogene ontwikkeling staan. Kreatiewe en verrykende deelname is die basis van outonome ontwikkeling, aldus Carmen (aangehaal deur Malan, 1998:69). Carmen sien ontwikkeling as ’n skeppingsaksie waardeur mense hulle reg om hulle eie toekoms te ontwerp, uitoefen – hulle is outeurs van ’n voortgaande proses waardeur die landskappe wat hulle bewoon, vermenslik word. Deelname aan die ontwikkelingsproses is ’n besliste manier om ’n stem te vind vir dié wat uitgesluit is (Malan, 1998:69). Mense wat op ’n kreatiewe manier vertel, skryf, interpreteer, transformeer en deelneem staan per definisie sentraal in enige kommunikasieproses, aldus Malan (1998:69).

In hoofstuk 3 is die kwessie van kulturele identiteit aangeraak (vergelyk ook 5.5.5.). Daar is verwys na die rol wat simbole speel in die uitdrukking van kollektiewe identiteit. Wannneer kultuur met betrekking tot simbole gedefinieer word, word dit volgens Sawyer (2006:138) soos ’n eie taal. ’n Kreatiewe domein is soos ’n klein kulturele sfeer. ’n Woordkunsprojek kan dan as ’n eie kreatiewe domein gesien word, ’n plek waar skepping, uitdrukking en vorming van idees plaasvind. Sawyer (2006:139) stel verder dat ’n domein met *taal* vergelyk kan word, deurdat mens niks kan skep sonder ’n domein nie (soos niks ook sonder taal geskep kan word nie), hoewel ’n mens meestal onbewus van die belangrikheid daarvan is. Kulture is stelsels van interverwante domeine en kulture beïnvloed kreatiwiteit hoofsaaklik deur die invloed wat dit op die domein het (Csikszentmihalyi, aangehaal deur Sawyer, 2006:139).

Kultuur en kollektiewe identiteite staan dikwels in die kern van gemeenskapsprojekte. Antropoloë doen gereeld navorsing oor kulturele kreatiwiteit en oor die verskille wat bestaan tussen alledaagse of kulturele kreatiwiteit en ander vorme van kreatiwiteit.

> In cultural creativity, novelty is a transformation of cultural practices and appropriateness is the value to a community. This approach is different from psychological conceptions of creativity because it emphasizes the creation of practices, not the creation of products (Rosaldo *et al.*, aangehaal deur Sawyer, 2006:139)

Kreatiwiteit is altyd deel van kultuur. Elke individu in ’n kultuur en gemeenskap neem deel aan die reproduksie en evolusie daarvan – nie net die storievertellers en musikante nie, maar elke lid van die gemeenskap, aldus Sawyer (2006:139). Kulturele kreatiwiteit word in die praktyke van die alledaagse lewe gevind – eet, slaap, gesprekke wat gevoer word – nie net in rituele of uitvoerings nie. Kreatiwiteit is ’n algemene deel van die alledaagse lewe; kultuur kan nie oorleef sonder voortdurende improvisasie nie (Sawyer, 2006:140). Dit is dié alledaagse kreatiwiteit, maar ook die domeinverwante kreatiwiteit wat uitloop in woordkunspraktyke, wat deur gemeenskapseie woordkunsprojekte gekanaliseer en ontwikkel behoort te word. Die inheemse kennis in gemeenskappe is inherent deel van die kreatiewe domein van elke kultuur. Dit word in die volgende gedeelte aangespreek.

c. Inheemse kennis

Inheemse kennis is “plaaslike” kennis, kennis wat uniek aan ’n gegewe kultuur of samelewing is (Richards, aangehaal deur White, 1999: 40). Dié kennis is die inligtingsbasis van ’n samelewing. Gekodifiseer in die taal van die samelewing, word kommunikasie en besluitneming daardeur gefasiliteer. ’n Goeie moontlike definisie van wat inheemse kennis is, is dié voorstel deur Sillitoe (2002:113):

> Indigenous knowledge is a unique formulation of knowledge coming from a range of sources rooted in local cultures, a dynamic and ever changing pastiche of past “tradition” and present invention with a view to the future.

Inheemse kennis is dinamies, dit verander deur inheemse kreatiwiteit en innovasie sowel as deur kontak met ander kennisstelsels. In die konteks van gemeenskapseie woordkuns, sluit inheemse kennis gemeenskapseie verhale in – hetsy kulturele erfenis (spreuke, raaisels, prysliedere ensovoorts) en tradisioneel mondelinge verhale, of eie lewensverhale en nuutskeppings.
Sillitoe (2002:9) definieer inheemse kennis (ook genoem plaaslike kennis of *insider knowledge*) vanuit ’n antropologiese hoek, maar sy siening kan ook van toepassing gemaak word op gemeenskapseie woordkuns. Hy stel dat inheemse kennis enige kennis kan wees wat min of meer kollektief deur ’n samelewing voorgehou word om hulle begrip van die wêreld te onderlê. Dit kan te doen hê met enige domein (sekerlik ook met die domein van die gemeenskapseie woordkuns). Die kennis is volgens Sillitoe (2002:9) gemeenskapsgebaseerd, ingebed in en gekondisioneer deur plaaslike tradisie. Dit is ’n kultureel onderlegde begrip wat van geboorte af in individue ingeprent word en wat

bepaal hoe hulle met hulle omgewings in interaksie tree. Die kennis word ook voortdurend deur intelligensie of kennis van buite onderlê. Die verspreiding daarvan is gefragmenteerd.

Op die keper beskou versprei inheemse kennis wyer en oor ŉ groter terrein as wetenskaplike kennis. Tog kan geen enkele persoon, outoriteit of sosiale groep alles weet nie (oor al die inheemse kennis beskik nie). Volgens Sillitoe (2002:10) is hier moontlik ŉ sekere asimmitrie, ŉ "saambondeling" van sekere kennis binne sekere groeperings (byvoorbeeld volgens geslag, ouderdom of status in die gemeenskap). Sodanige kennis bestaan nêrens as totaliteit nie, daar is geen groot bewaarplek van inheemse kennis nie. Dit is sowel vaardighede as bewustelike kennis wat mondelings en deur ervaring oorgedra word; en herhalende praktyke is ook kenmerkend van die aanleer van dié kennis oor generasies heen. Inheemse kennis is die erfenis wat opgesluit is in die praktiese alledaagse lewe, met die funksionele eise daaraan verbonde en dit is vloeibaar en konstant aan die verander. Dié tipe kennis is dinamies en onderworpe aan voortdurende plaaslike, streeks- en globale interaksie tussen mense en hulle omgewings (Sillitoe, 2002:10).

Daar is drie redes waarom inheemse kennis of kultuur die grein van gemeenskapsprojekte behoort te vorm (Colletta, aangehaal deur Malan, 1998:76), naamlik: inheemse elemente het tradisionele geloofwaardigheid vir deelnemers aan gemeenskapsprojekte; die elemente beskik oor simbole wat verskeie geldige persepsies van die realiteit uitdruk en identifiseer en dit dien verskeie funksies. Die funksies sluit in: tradisionele kommunikasiestelsels (inligting oor vergaderings word byvoorbeeld mondelings versprei); inheemse kennisstelsels; tradisionele geloofstelsels en inheemse tegnologieë en die oordra daarvan. Elk van die stelsels is van groot waarde in gemeenskapseie woordkuns-projekte.

Die gebruik van plaaslike kennis is een van die eerste stappe in ŉ deelnemende benadering wat die selfvertroue van ŉ plaaslike gemeenskap wil versterk. Wanneer plaaslike gemeenskappe/deelnemers aan gemeenskapsprojekte toegelaat word om die "ontwikkelingsproses" te onderlê met hul eie kennis en ambisies, word die moontlikheid van ŉ herdefinisie van die betekenis en doelstellings van ontwikkeling daargestel, aldus Sillitoe (2002:11). Ook Malan (1998:70) is dit eens dat inheemse kennis, in teenstelling met Westerse perspektiewe, suksesvol in gemeenskapsprojekte aangewend kan word.

Voorstanders van die gebruik van inheemse kennis in gemeenskapsontwikkeling meen dat daar gepoog behoort te word om die verskillende perspektiewe, die sterk- en swakpunte, voor- en nadele

van die verskillende "kennistradisies" teen mekaar te laat afspeel om begrip van kwessies en probleme te verbeter deur sinergie tussen die stelsels te genereer (Sillitoe, 2002:13).

Hoekom is dit belangrik om van inheemse kennisstelsels gebruik te maak in gemeenskapsprojekte? Croal en Darou (2002:92) noem die volgende aspekte:

- Inheemse kennis is 'n waardevolle hulpbron vir die versterking van ontwikkelingspogings plaaslik, nasionaal en internasionaal. Miskien is die belangrikste dat die blote bestaan en verskeidenheid gebruike daarvan 'n bron van trots en eienaarskap vir plaaslike deelnemers in gemeenskapsprojekte kan word. Verder bevorder en intensifiseer die praktiese gebruik daarvan deelnemende besluitnemingsprosesse en help met die vorming en effektiewe funksionering van plaaslike organisasies.
- Inheemse kennis behels ook praktiese konsepte wat gebruik kan word om kommunikasie te fasiliteer tussen mense van diverse agtergronde, soos navorsers, projekleiers/gemeenskapswerkers en deelnemers aan projekte/lede van die gemeenskap. Deur vertroud met inheemse kennis te raak, kan leiers van gemeenskapsprojekte makliker 'n gemeenskap verstaan en met hulle kommunikeer. Dié faktor is ook belangrik in die fasilitering van 'n egte deelnemende benadering tot besluitneming.
- Die toepaslike aanwending van inheemse kennis help om te verseker dat die uiteindelike gebruikers van spesifieke gemeenskapsprojekte meer betrokke is by die ontwikkeling van tegnologieë wat die beste by hulle behoeftes pas. Deur van plaaslike kennisstelsels gebruik te maak, kan gemeenskapswerkers die oordrag van tegnologie meer effektief fasiliteer.
- Inheemse kennis is hoogs koste-effektief deurdat dit direk gegrond is op plaaslike bestaande kulture en ontwikkelingspogings en plaaslike kapasiteitsbou en volhoubaarheid verhoog.

Vroeër is inheemse kennis lynreg teenoor "wetenskaplike" kennis geposisioneer, nie net wat kennis aanbetref nie, maar ook met verwysing na denke. Wolfe *et al.* (aangehaal deur Sillitoe *et al.*, 2002:110), tref byvoorbeeld die volgende onderskeiding tussen inheemse en wetenskaplike denke:

Eienskappe	**Inheems**	**Wetenskaplik**
Verhoudings	Onderdanig	Geletterd
Kommunikasie	Mondeling Onderrig deur te doen	Geletterd Didakties
Dominante denkwyse	Intuïtief	Analities
Eienskappe	Holisties Subjektief Eksperimenteel	Reduksionisties Objektief Positivisties

In die hedendaagse samelewing is dit egter nie meer van pas om op dié manier te redeneer nie, aangesien geen gemeenskap slegs oor inheemse kennis beskik nie. Elke gemeenskap word ook, soos

vroeër genoem, beïnvloed deur die globaliserende tendense van die wêreld en deur nuwe kennis waarmee individue te doen kry.

Inheemse kennis (en in die geval van dié studie, verhale) is verder altyd ŉ aspek van kultuur en hoewel dit miskien bydra tot die organisasie van die kultuur, is dié kennis ook meer as blote inligting. Kennis word, volgens Ellen (2002:239) gegenereer by die intervlak tussen kulturele herinnering en individuele intelligensie en dra boonop altyd ŉ morele en sosiale gewig. Daar word weer na die konsep verwys in 5.5.5. (c).

Beide die kwessies van inheemse kennis en kreatiwiteit is deel van ŉ kultuur en gemeenskap se identiteit. Dit hou ook nóú verband met die uitvoer van gemeenskapseie woordkunsprojekte op ŉ deelnemende wyse. Daar is in die vorige afdelings gekyk na die deelnemende benadering vanuit ŉ teoretiese en filosofiese hoek. Hoe lyk dit egter wanneer die benadering prakties in ŉ gemeenskaps-eie woordkunsprojek toegepas word? Meer hieroor in die volgende afdeling.

5.5.4. Fases van ŉ deelnemende projek

Voordat daar na die stappe in ŉ deelnemende woordkunsprojek gekyk word, word daar ter agtergrond eers gekyk na hoe Yoon (1997) die stappe beskryf wat dikwels deur nie-winsgewende organisasies gevolg word in die implementering van deelnemende gemeenskapsprojekte. Hy het die stappe vanuit ontwikkelingskommunikasiemetodologieë, sowel as deelnemende ontwikkeling, nie-formele opvoeding en deelnemende aksie-navorsing, saamgestel. Die volgende gedeelte kom uit Yoon (1997) en is die voorgestelde stappe in ŉ deelnemende gemeenskapsprojek :

a. <u>Toetreding tot die gemeenskap</u>

Die eerste stap is die identifisering van ŉ gemeenskapsvennoot in die deelnemende projek. Baie organisasies/projekinisieerders doen dit deur gebruik te maak van hulle kennis van ŉ gebied waar hulle dalk al voorheen gewerk het. Organisasies kies dikwels gemeenskappe waar hulle al projekte uitgevoer het, of waar hulle besig is om te werk. Voordele hieraan verbonde is dat daar reeds ŉ verhouding tussen die organisasie of projekiniseerder en gemeenskap bestaan en dat die behoeftes van die gemeenskap reeds in ŉ mate bekend is.

Waar ŉ nuwe gemeenskap vir ŉ projek gekies word, begin daar nou ŉ proses om die gemeenskap te leer ken. Werkers wat deel is van die projekspan en wat verkieslik uit dieselfde area as die

gemeenskapslede kom, of ŉ goeie begrip vir hulle leefwêreld het, spandeer genoeg tyd in die gemeenskap en fokus veral daarop om na inwoners en hulle behoeftes te *luister*.

b. Voorbereiding vir die beplanning van die aksie

Die tydperk waar die projekinisieerders in die gemeenskap tyd spandeer lei na ŉ besluit om óf saam te werk óf nie saam te werk nie. Kommunikasie speel op dié stadium ŉ belangrike rol. Soveel moontlik gemeenskapslede behoort aangemoedig te word om deel te wees van die beplannings-proses. Vergaderings met die gemeenskap vind gewoonlik op dié stadium plaas, waar die doel van die beplanning verduidelik en gedebatteer word. Die mense wat by die proses betrokke wil raak, word aan mekaar bekend gestel en daar word op metodes wat gevolg gaan word, ooreengekom. Dit is ook gewoonlik op dié stadium wat leiers vir die projek vanuit die gemeenskap na vore kom.

c. Beplanning

ŉ Eerste stap kan moontlik wees refleksie oor huidige toestande in die gemeenskap, probleme, aspirasies en hulpbronne in die gemeenskap. Die media kan ŉ belangrike rol speel. So kan tradisionele en volksteater ook ŉ bydrae lewer om die gemeenskap bewus te maak van die problematiek wat hulle in die gesig staar (byvoorbeeld vuil water). Die projekspan doen navorsing in die gemeenskap en lê die resultate aan die gemeenskap voor, voordat daar aan ŉ oplossing gewerk word.

d. Ondersteunende aksie

Dit is heel moontlik dat indien die gemeenskap tot die punt gekom het dat hulle aksie wil neem oor ŉ betrokke saak, daar al ŉ tipe groep sou ontwikkel het om die kommunikasie van sodanige aksie te hanteer. So ŉ groep sal moontlik bestaan uit opinieleiers soos godsdienstige leiers, vroedvroue, onderwysers en musikante. Die ideaal is dat die kommunikeerders deur die gemeenskap self gekies word en dat take aan hulle toegeken word. Die kommunikeerders vanuit die gemeenskap kan ook deur die projekspan van buite opgelei word.

Daar word nou aksie geneem in ŉ reeks stappe. Die eerste stap kan die dringendste of die mees doenbare taak wees, waarna ander take afgehandel word. Sodoende kry die gemeenskap die geleentheid om te leer en gemaklik te raak met die proses. Interaksie fasiliteer ook toenemende deelname tussen inwoners van die gemeenskap, soos hulle leer om saam te werk en selfvertroue en lojaliteit leer.

e. Onttrekking uit die gemeenskap

Projekinisieerders van buite behoort hulle onttrekking uit die gemeenskap te beplan sodra die inwoners aandui dat hulle gereed is om verantwoordelikheid vir die projek oor te neem. Die onttrekkingsplan moet vroegtydig aan die gemeenskap gekommunikeer word sodat hulle voorbereid kan wees – dit stel ook die gemeenskap gerus dat die projekinisieerders ernstig oor die deelnemende benadering is. Die onttrekking behoort geleidelik ingefaseer te word, deur byvoorbeeld aanvanklik eers sekere funksies oor te gee. Nadat die projekinisieerders heeltemal onttrek het, behoort hulle steeds die gemeenskap se vordering te volg sodat hulle daaruit kan leer.

Elke gemeenskap en gemeenskapsprojek is uniek en stel unieke eise. Waar projekte met die woordkuns te make het, is daar ook eiesoortige verwagtinge en uitkomste. Die deelnemende benadering het egter sekere beginsels wat deurlopend dieselfde bly, ongeag die tipe projek of gemeenskap. Hoe kan die benadering spesifiek van toepassing gemaak word op woordkunsprojekte?

5.5.4. Fases vir ’n deelnemende *woordkunsprojek*

Die volgende raamwerk van Greyling (2005:173) kan dien as voorgestelde raamwerk vir ’n deelnemende benadering in ’n gemeenskapseie skryfprojek. Eie inligting is by die fases bygewerk:

a. Bewuswording van die probleem

’n Individu of instansie word op verskeie wyses bewus van die bestaan van ’n bepaalde leemte of probleem.

In die geval van die woordkuns in Suid-Afrika en die problematiek wat deur die studie aangespreek word, het die probleem deur verskeie bronne aan die lig gekom. Uit verskeie oorde is die problematiek belig dat daar nie genoeg skrywers vanuit alle gemeenskappe in die land is nie, maar dat ook die lesers al minder word. Biblioteke, universiteite, skole, die media, skrywers en seminare het, onder andere, oor die afgelope dekades tot die bewuswording van die probleem bygedra. Daar word ook reeds, soos in hoofstuk 4 gesien, veel gedoen om dié veelkantige probleem te probeer aanspreek, maar op gemeenskapsvlak bly dit steeds ’n groot probleem.

b. Omskrywing van die probleem

Versamel inligting oor die aard en omvang van die probleem asook oor wyses waarop dit gehanteer word.

Navorsing is baie belangrik in dié stadium van die projek – daar behoort ŉ situasie-analise en behoeftebepaling (as ’t ware “marknavorsing”) gedoen te word om te sien hoe die spesifieke probleem die gemeenskap en die uitgebreide samelewing raak. Hier is dit ook belangrik om ŉ literatuurstudie te doen en navorsingsmetodes soos onderhoude met sleutelfigure in die gemeenskap, informele gesprekke en vraelyste kan aangewend word. Die belangrikste by ŉ behoeftebepaling is dat die betrokke gemeenskap self ook bewus moet wees van die behoefte (Swanepoel, 1992:53).

c. Missiestelling: Oorkoepelend

Byvoorbeeld: Ons wil oor die algemeen . . .

Dié is ŉ voorlopige missiestelling wat ook in samewerking met leiers van die aksiegroep of gemeenskap opgestel kan word (indien hulle reeds betrokke is). Dit kan deur die loop van die projek aangepas word, maar dit dien om die doelstellings aanvanklik te rig en die projek in ŉ sekere rigting te stuur.

d. Identifiseer teikengroep

Identifiseer teikengroep vir toepassing van die projek. Leer die gemeenskap of groep ken, byvoorbeeld hul agtergrond, demografie, situasie, ensovoorts.

Voordat ŉ teikengroep geïdentifiseer kan word, moet daar kontak met die gemeenskap gemaak word. Die proses begin wanneer die moontlike (latere) projekleier die breër area waarvan die gemeenskap deel uitmaak, betree. Hy gaan die area binne met die wete dat nie al die inwoners aan ŉ enkele gemeenskapsprojek sal deelneem nie en dat hy ŉ aksiegroep moet identifiseer (Swanepoel, 1992:31).

Die projekleier moet genoeg tyd in die gemeenskap spandeer. Dit is immers nodig om verhoudings en vertroue te bou. Voortgesette kontak, die nakom van beloftes, om te hou by afsprake en opvolg tussen besoeke is baie belangrik. Nie net is dit deurlopende beginsels van integriteit nie, maar veral in die eerste fase, waar die projekleier en die gemeenskap mekaar leer ken, kan die aan- of afwesigheid van dié beginsels ŉ projek maak of breek (Servaes,1995:45; Yoon, 1997:5).

Die kontakfase het drie hoofdoelwitte, naamlik: die mense in die gemeenskap moet die projekleier leer ken en aanvaar; die projekleier moet die mense en hulle omstandighede leer ken; en die mense en die projekleier moet van die behoeftes in hulle omgewing bewus word (Swanepoel, 1992:32).

e. Voorlopige beplanning

Voorlopige beplanning van die projek aan die hand van algemene en spesifieke doelstellings. Doeldatums is ook hier van belang.

Die belangrikheid van beplanning kan nie genoeg beklemtoon word nie. Daar is meestal nie gevaar dat beplanning nie sal plaasvind nie, maar eerder dat dit verkeerd of onnodig sal plaasvind, dat te veel beplanning op ŉ gegewe tyd gedoen sal word, of dat die verkeerde persone by die beplannings-proses betrek sal word. Die projekleier is verantwoordelik om toe te sien dat dié proses effektief is (Swanepoel, 1992:79). Op dié stadium word daar dan nog net voorlopig beplan en na sekere doelwitte gekyk.

Swanepoel (1992:79) stel dat beplanning beteken om drie elemente bymekaar te voeg, naamlik behoeftes, hulpbronne en doelstellings en om dit dan met ŉ vierde element in verband te bring, naamlik aksie. Beplanning is ŉ deurlopende proses. Dit is ook net ŉ korttermynaksie, hoewel langtermynbeplanning saam met voorlopige beplanning gedoen word. Doelwitte moet verkieslik in ŉ kort tydspan haalbaar wees en behoort eevoudig en liniêer te wees (Swanepoel, 1992:80).

f. Kontak met gemeenskap/groep

Ontmoeting met gemeenskap/groep of leiers. Bespreking van behoeftes, sterktes en moontlikhede van implementering van projek.

Dit is belangrik dat die projekleier die samewerking van leiers in die gemeenskap geniet. Leiers moet inkoop in die projek. Dié leiers word dan sleutelpersone in die projek. Die projekleier moet as leeragent optree, deurdat hy/sy die gemeenskap in staat stel om aan te pas en besluitnemers te word van hul eie ontwikkelingsproses (Selsky, aangehaal deur Swanepoel, 1997:66).

g. Verfyning en toespitsing

Finalisering van die projek, en die spesifieke groep/e wat betrek word – aanpassing waar nodig. Formulering van spesifieke meetbare doelwitte.

Namate die projekleier die gemeenskap leer ken en kontak maak met leiers in die gemeenskap, word die doelwitte van die projek dikwels verfyn (in samewerking met die gemeenskap of aksiegroep). Die rigting en beplanning van die projek word nou aangepas by spesifieke behoeftes en/of vaar-dighede binne die groep.

h. Uitvoering van projek

Uitvoering van verskillende programme en fases van die projek (Aanpassing waar nodig gedurende die uitvoer van die projek).

Die kwessie van *aanpasbaarheid* word hier beklemtoon. Dit is vir enige projekspan belangrik om ŉ eksperimentele aanslag ten opsigte van uitdagings in projekte te hê en om voortdurend oop te wees vir verandering en aanpassing.

Greyling (2005:163) stel dit soos volg:

> Aangesien ŉ deelnemende program binne en in samewerking met ŉ spesifieke gemeenskap aangebied word, is buigsaamheid en aanpasbaarheid baie belangrik. Elke gemeenskap en projek is uniek, en die doelwitte en verwagte resultate sal dus ook eiesoortig wees (Ackermann *et al.*, 2003:10). Bestaande projekte kan nie bloot onveranderd in ŉ volgende gemeenskap geïmplementeer word nie. Wanneer die deelnemers aktief betrokke raak, beïnvloed dit die projek op verskillende wyses. Die projek moet dus só bestuur, en die werkplan- en begroting sodanig gestruktureer word dat verandering wat tydens die deelnemende proses voorkom, vinnig en met die minste probleme geakkomodeer kan word (Yoon, 1997:12).

i. Terugvoering

Terugvoering aan gemeenskap/groep en leiers – tydens en ná projek.

Terugvoering aan die gemeenskap, aandeelhouers, vennote en die media is onontbeerlik vir die behoud van positiewe verhoudinge en vir uiteindelike positiewe resultate.

j. Evaluering

Die proses behels kritiese evaluasie van die projek,verslaglewering en aanpassing vir verdere gebruik.

Evaluering is ŉ integrale deel van gemeenskapsprojekte. Daar is twee tipes evaluering – die eerste vind regdeur die projek plaas, om as ’t ware ŉ vinger op die pols te hou en aanpassings te maak waar nodig. Dit word ook as monitering beskryf. Die tweede tipe word aan die einde gedoen, waar ŉ terugskouing oor die projek die swakpunte en foute wat gemaak is, uitwys. Daar kan ook vasgestel word of die doelwitte op die effektiefste moontlike manier bereik is en of die projek suksesvol was as leerproses; of die aksiegroep meer verkry het as die blote fisiese resultaat waarna gestreef is (Swanepoel, 1992:96).

Hier is dan ŉ praktiese voorbeeld gegee van hoe die stappe sou lyk in die praktiese uitvoering van ŉ gemeenskapsprojek.

5.5.5. Ander belangrike kwessies wat na vore kom by die benadering

a. Die rol van die gemeenskap/deelnemers aan die projek

Volgens De Beer en Swanepoel (1998:8) word die rol van die mense duidelik in die bemagtigingstrategie se definisie, soos dit deur Korten (1990:67) geformuleer word:

> . . . a process by which the members of a society increase their potential and institutional capacities to mobilize and manage resources to produce sustainable and justly distributed improvements in their quality of life consistent with their own aspirations.

Die definisie plaas die besluit oor wat ontwikkeling is in die hande van die gemeenskap – buitenstanders skryf nie aan ŉ gemeenskap of samelewing voor nie.

Sedert die bloeityd in gemeenskapsontwikkeling (die vroeë 1970's) is die gemeenskap as die hoofrolspeler, indien nie voordeeltrekker nie, van ontwikkeling gesien. Dwarsdeur die geskiedenis van gemeenskapontwikkeling het die gebruik van plaaslike hulpbronne ŉ belangrike fokuspunt gebly (De Beer & Swanepoel, 1998:19).

Deur die jare was daar egter verskillende menings oor presies wát deelname van die gemeenskap behels. Drie van die sieninge wat veral vroeër jare hoogty gevier het in ontwikkelingskringe (De Beer & Swanepoel, 1998:21-25), is: deelname as goedkoop arbeid; deelname as betrokkenheid; en deelname as bemagtiging.

Vandag word die individu as lid van die gemeenskap nie meer in die rol van "onderwerp" gesien nie, maar in dié van ŉ aktiewe rolpeler wat doelwitte definieer, hulpbronne beheer en die prosesse wat sy/haar lewe affekteer, bestuur (Gran, 1983:146). Thomas (1994:54) sluit hierby aan as hy sê:

> . . . participation means people's involvement in all stages of a (communication) project, be it interpersonal, mass media based, or traditional media based. It stands in direct contrast to the philosophy and practice of the dominant paradigm with its emphasis on communication which is planned, developed, organized and implemented with outside help and in which the beneficiaries are merely passive receivers of a finished reality.

Dit was ŉ uiteensetting van hoe die gemeenskap se betrokkenheid in deelnemende gemeenskapsprojekte daar uitsien. Wat is die rol van die projekleier en die beginsels wat die persoon/e in gedagte moet hou?

b. Die rol van die projekleier

Wanneer die rol van die projekleier en gepaardgaande beginsels aangespreek word, word die projekleier as iemand wat van buite ŉ gemeenskap af kom, gesien. Die persoon word onderskei van die leierskapstrukture wat binne die gemeenskap, of onder die deelnemers aan ŉ projek, aangetref

word. Dit is natuurlik nie altyd die geval dat die projekleier ŉ buitestander is nie, maar dit word vir die doel van dié gedeelte van die studie so hanteer.

Die rol van die gemeenskapswerker is om op die behoeftes van die gemeenskap te reageer. Die gemeenskap is nie veronderstel om, in die woorde van Gow en Vansant (1983:430) "to respond in a sheeplike way to staff overtures, advice or commands . . ." In hoofstuk 4 is gestel dat dit ŉ algemene menslike behoefte om stories te deel (sien 4.4.), hetsy as vermaak, inligting of opvoeding. Mense is nie altyd bewus van dié behoefte en van die maniere waarop hulle daaraan kan uitdrukking gee nie. ŉ Belangrike rol van die projekleier is om die reg van die gemeenskap te bevorder om individueel en kollektief hulle woord te doen, om te deel wat op hulle harte is (Freire, 1983:76).Woordkunsprojekte is ideaal vir dié funksie geskik. Freire (1983:76) stel: "This is not the privilege of some few men, but the right of every man. Consequently, no one can say a true word alone – nor can he say it for another, in a prescriptive act which robs others of their words".

Die hoofdoel van die projekspan (wat van buite kom) behoort die selfaktualisasie van die mense waaronder hulle werk, te wees. Die mense moet as onafhanklike inisieerders van aktiwiteite gesien word. Daarom behoort so ŉ organisasie se primêre aanname te wees dat as die mense aan hulleself oorgelaat word en met basiese ondersteuning, hulle hul eie behoeftes sal kan identifiseer en daarvolgens optree (Rondinelli, 1983b: 127). Hoewel die inisiatief vir ŉ woordkunsprojek dus van buite mag kom, behoort die projek op so ŉ manier geïnisieer en bestuur te word, dat die gemeenskap "bemagtig" word om toekomstige projekte self te hanteer. Sodoende word die woordkuns dan op grondvlak bevorder.

Die sukses of mislukking van enige bemagtigingstrategie hang af van projekleiers met die regte houding, wat insluit empatie en met die toepaslike vaardighede en opleiding om hulle toe te rus vir die werk (De Beer & Swanepoel, 1998:28).

Jeppie (2004:60) sien die rol van die gemeenskapswerker/projekleier as dié van konsultant, bemoediger, "in-staat-steller" en koördineerder. Hy meen die belangrikste eienskap van die projekleier behoort te wees dat hy/sy met mense kan werk, wat insluit om mense te inspireer en idees te kan oordra. Hy lys sekere eienskappe en houdings wat van ŉ gemeenskapswerker verwag word. Dit sluit in om ŉ vertrouensverhouding met mense te vestig; om vertroue in die werk wat gedoen word, te kweek; om nie die aandag op hom-/haarself te vestig nie; om met groepe te kan werk; om

geduld met mense te hê; om vooruit te beplan en sistematies te werk; en om sensitief te wees vir sy/haar beeld in die gemeenskap.

Die persoon wat ŉ woordkunsprojek inisieer en/of koördineer, behoort oor sodanige menslike eienskappe te beskik en moet deelnemers aan ŉ projek kan inspireer om hulle stories te deel (in aansluiting by Freire, 1983:76). Dié vaardighede sluit die skep van vertroue en ŉ veilige omgewing in die groep in, maar ook die stimulering van kreatiwiteit, sodat deelnemers die vrymoedigheid kan hê om hul eie/ander verhale te vertel, uit te dink en/of neer te pen. Die projekleier behoort bewus te wees van verskillende sienings van kreatiwiteit (sien 5.4.3.) en ook in staat te wees om gemeenskapslede se kreatiwiteit en innoverende denke uit te daag. Wanneer daar met ŉ tradisionele gemeenskap gewerk word waar die mondelinge tradisie aan die orde van die dag is en die moontlikheid van kommunale denke waarskynlik groot is, kan die projekleier dit byvoorbeeld oorweeg om eerder te fokus op groepskreatiwiteit. Kennis van en respek vir kultuur is dus baie belangrik.

Swanepoel (1997:40-43) verdeel die gemeenskapswerker se rol in die gemeenskap in die volgende kategorieë: kenner, gids, in-staat-steller, voorstander, medieërder en organiseerder. Hy (1992:20) is egter meer begaan oor die *houding* waarmee die gemeenskapswerker dié rolle vervul:

> The task of the community worker is varied and complex. It is also very delicate in the sense that a lot must be accomplished without using a hands-on approach. It requires much more than only professional skills. It requires a specific attitude and it requires well-developed psycho-social skills.

Binne die konteks van die studie word die term "gemeenskapswerker" toegepas op die persoon wat optree as gemeenskapsprojekleier; hy/sy word dan as ŉ persoon gesien wat normaalweg projekte van *buite* die gemeenskap inisieer. So ŉ persoon behoort oor die eienskappe wat in dié afdeling aandag geniet het, te beskik. Op ŉ verdere vlak behoort die projekleier as buitestander egter ook insig te toon in die identiteit van die gemeenskap waarbinne die projek plaasvind. Waar die kwessie van identiteit ter sprake is en veral waar dit handel om woordkunsprojekte, kom oraliteit ook dikwels aan die orde. Dié konsepte staan nie los van ŉ deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling nie en is inderdaad aanvullend daartoe, aangesien dit deel uitmaak van die aard van die gemeenskap waar die projekte plaasvind. Om daardie rede behoort die projekleier homself te vergewis van die belang van kulturele en gemeenskapsidentiteit, asook oraliteit, binne die gemeenskap.

c. <u>Die kwessies van identiteit en oraliteit</u>

Die kwessies van identiteit en oraliteit is reeds in hoofstuk 3 en 4 aangespreek. Daar word derhalwe nie hier in diepte daarop ingegaan nie. Die deelnemende benadering beklemtoon die inagneming van

kulturele identiteit van plaaslike gemeenskappe en deelname op alle vlakke (Yoon, 1997:3). Verhale is deel van die kulturele erfenis en die kulturele identiteit van gemeenskappe. In hoofstuk 3 is reeds geraak aan die mag wat verhale het om gemeenskappe saam te bind en as ’t ware brûe te bou (Navarro, 2003:138). Dit lei tot begrip van die *ander*, veral vir die buitestander. So kry die mens geleentheid om die tekste van gemeenskappe, hetsy mondeling of geskrewe, te lees en by implikasie word die *lewens* in dié gemeenskappe ook meer lees- en verstaanbaar (Ricoeur, 1991:73). Ook mense se ervaring en uitdrukking van hulle ruimte speel ŉ belangrike rol in gemeenskappe en derhalwe ook in gemeenskpsontwikkeling.

Malan (1998:69) maak ŉ belangrike stelling wanneer hy noem dat alle standhoudende vorme van bemagtiging behoort te begin met mense se sin van plek, tyd en identiteit, die wyse waarop hulle hulself binne hulle unieke wêrelde en kontekste sien en ervaar (sien 3.3 vir meer oor sin van plek). Verder noem hy ook (1998:71) dat die rol wat kultuur en die kunste speel in die bevrediging van die behoeftes vir skepping, identiteit, deelname en vryheid, nie onderskat kan word nie.

Hier word net kortliks weer stilgestaan by die aspek van *kulturele identiteit* en die uitdrukking daarvan. Die rede hiervoor is dat kulturele identiteit en die uitdrukking daarvan dikwels ter sprake kom by gemeenskapseie woordkunsprojekte. Die herkenning van kulturele identiteit is ook ŉ manier om te verseker dat gemeenskappe nie passief is tydens projekte nie, aldus Malan (1998:73). In aansluiting by 3.2.4. word hier dan enkele faktore genoem waaruit identiteit saamgestel is (Malan, 1998:73). Dié faktore kan die aard en sukses van gemeenskapsprojekte bepaal en beslis ook ŉ rol speel in gemeenskapseie woordkunsprojekte:

- **Wêreldperspektiewe en waardes:** Die perspektiewe en waardes van individuele deelnemers aan projekte asook gemeenskappe en kulture as geheel speel ŉ definitiewe rol in die manier waarop projekte aangepak word.
- **Kennis:** Plaaslike of inheemse kennis, maniere om sin te maak en die “wêreld te benoem” is ŉ kerndeel van gemeenskapsprojekte.
- **Tradisies:** Tradisionele wyses van kommunikasie, veral die mondelinge tradisie, behoort in gemeenskapsprojekte gebruik te word.
- **Gewoontes:** Indien gebruike soos die herkenning van hierargie, status en sosiale posisie nie erken word nie, sal kommunikasie tussen projekleiers en deelnemers aan gemeenskaps-projekte op die eerste vlak reeds verbrokkel.

- **Gelowe:** Hoewel tradisionele gelowe met die projekleier se oortuigings mag bots, behoort dit met sensitiwiteit en respek hanteer te word. Veral in woordkunsprojekte kan dit ŉ belangrike rol speel op die tipe verhale wat gegenereer word.
- **Simbole:** Binne ŉ gemeenskapsprojekkonteks kan ŉ enkele simbool meer gewig as baie woorde dra (vergelyk in dié verband 3.2.2. asook 3.2.4. vir meer inligting oor die belangrikheid van die gemeenskap se identiteit en ruimte).

In hoofstuk 4 is gesien dat daar in Suid-Afrika ŉ spanning tussen die orale en skriftelike tradisies heers en dat dié spanning dikwels uitdrukking in ŉ sekondêre mondelinge tradisie vind. Die sekondêre mondelinge tradisie het in baie gemeenskappe in Suid-Afrika al so deel geword van die wyse waarop die woordkuns uitdrukking vind, dat dit werklik deel is van die gemeenskapskultuur. Veral by ŉ jonger generasie speel tegnologiese mediums soos die internet en selfone, ŉ steeds groter rol in die uitdrukking van hul identiteit en die manier waarop woordkuns gebesig word. Die problematiek, tesame met die tradisionele mondelinge kulture wat ook in sommige gemeenskappe gevind word, behoort by die uitvoer van deelnemende woordkunsprojekte in aanmerking geneem te word.

Beide identiteitkonstruering en die mondelinge tradisie beskik oor ŉ prosesgedrewenheid. Die vorming van ŉ gemeenskap se identiteit vind nie op een gegewe oomblik plaas nie, maar is ŉ voortgaande proses. Ook by die uitdrukking van die woordkuns is daar sprake van ŉ kreatiewe proses. Wanneer gekyk word na die deelnemende benadering tot ontwikkeling, is die proseskonsep dan belangrik. Die projekleier behoort in gedagte te hou dat, soos wat dit tyd neem vir enige individu se identiteit om gevorm te word en dit nie vooraf moontlik is om te voorspel wat die uiteinde van die proses gaan wees nie, dit ook die geval is met ŉ gemeenskapsprojek. Die einde is altyd oop en die projek behoort deel te wees van ŉ proses.

d. Die rol van die *proses*

Die klem by die deelnemende benadering – en veral by gemeenskapseie woordkunsprojekte – is op ŉ langtermynproses waar dié wat daarby betrokke is, die vermoë om plaaslike hulpbronne tot hulle eie voordeel te benut en te bestuur, ontwikkel. Om dié rede is dit ŉ goeie filosofie om woordkuns-projekte in gemeenskappe met ŉ *prosesgedrewe* mentaliteit aan te pak: by die bevordering van die woordkuns gaan dit oor ŉ *proses*, oor inheemse kennis en verhale wat deur die gemeenskap self ontgin behoort te word en ideaalgesproke, tot by publikasievlak gebring behoort te word (ongeag die wyse van publikasie).

In ooreenstemming hiermee stel Moser (1983:3) dat die deelnemende benadering op kapasiteitsbou gemik is – deelname word nie net as ŉ middel gesien nie, maar as ŉ doel opsigself. Hy stel dat die doel nie ŉ vasgestelde, kwantifiseerbare ontwikkelingsdoelwit is nie, maar ŉ proses waarvan die uitkomste ŉ betekenisvolle deelname aan die ontwikkelingsproses is.

Vir die projekleier van sodanige projekte is dit belangrik om te aanvaar dat dit nie altyd moontlik is om beheer oor die uitkomste van ŉ projek te hê nie. Inteendeel, wanneer daar gepoog word om die uitkomste vooraf te bepaal en presies daarby te hou, gaan daar soms veel verlore in ŉ projek, veral wat betref spontaneiteit en die ontstaan van nuwe moontlikhede. Dieselfde geld vir die inhoud van woordkunsprojekte en vir die inhoud van verhale. Wanneer lede van ŉ gemeenskap aangemoedig word om verhale te vertel of te skryf, behoort daar ŉ openheid te wees oor wat hulle vertel/skryf, oor waarheen die verhale "oppad" is.

> Writing and talking about the past slips forever out of the grip of those who attempt to place all sorts of controls over its representations, meanings and consequences. There are always other ways of seeing and writing the past; there is constantly the will for 'new' knowledge (Jeppie, 2004:2).

Nie net is dit belangrik om deel te word van ŉ groter proses nie, maar ook om as projekleier oop te wees vir samewerking en vennootskappe. Sodanige samewerking kan aan gemeenskapsprojekte ŉ ander dimensie en dinamika verleen en nuwe moontlikhede bied.

e. Die rol van vennootskappe en samewerking

Binne die deelnemende benadering word daar klem op samewerking geplaas. Veral in die Suid-Afrikaanse konteks is dit belangrik om oor grense en verskillende strukture heen te kan saamwerk en funksioneer. Gemeenskapsprojekte bereik dikwels optimale sukses as daar van bestaande strukture (byvoorbeeld godsdienstige of opvoedkundige strukture) in ŉ gemeenskap gebruik gemaak word. Wanneer van beskikbare stelsels in ŉ gemeenskap gebruik gemaak word, lei dit dikwels tot nuwe moontlikhede, ontwikkeling en uitkomste binne woordkunsprojekte.

Volgens die *Local Agenda 21* (Verenigde Nasies, 2001) stel vennootskappe mens in staat om op bestaande hulpbronne in die gemeenskap te bou en kan dit ook toegang tot hulpbronne fasiliteer, beide met betrekking tot befondsing en vaardighede. Rondinelli (1979:411-414) beklemtoon ook die waarde van ŉ toepaslike netwerk en noem belangrike eienskappe van so ŉ netwerk:

- Netwerke moet hoogs aanpasbaar wees by ŉ wye verskeidenheid probleme en toestande op die plaaslike vlak.
- Netwerke moet aanvullend en geïntegreerd wees.

- Dit moet gebou wees op kultureel-aanvaarbare reëlings, praktyke en gedrag.
- Dit moet ontwerp wees om tradisionele praktyke en gedrag in prosedures wat meer geskik is vir die moderne situasie, te verander.
- Die verskillende rolspelers in die netwerk moet hulself nie net by mekaar se behoeftes nie, maar in die eerste plek by die behoeftes van die plaaslike bevolking (die gemeenskap) aanpas.
- Die netwerk moet ontwerp en saamgestel word in samewerking met die plaaslike mense. Die rolspelers behoort strategies gekies te word om die gemeenskap en projek die beste te dien.

Samewerking in die verband van gemeenskapsprojekte kan op verskeie vlakke en fases betrekking hê. Dit kan byvoorbeeld behels dat verskillende strukture binne ŉ gemeenskap (soos skole, kerke, ouetehuise) by ŉ enkele projek betrek word (as deelnemers). Dit kan ook beteken dat meer as een organisasie van buite betrokke is by die aanbieding of befondsing van die projek.

As "samewerking" behels dat ŉ buite-organisasie met deelnemers aan ŉ projek in ŉ gemeenskap saamwerk, is dit ook van waarde om in gedagte te hou wat White (1999:43) oor so ŉ proses sê:

- Daar moet ŉ begeerte vir verandering van binne die gemeenskap self wees.
- As buitestanders betrokke is, moet hulle inheemse kennis voorrang gee en respekteer.
- Beplanning en implementering van sosiale verandering moet deur die plaaslike gemeenskap in samewerking met die buite-instansie uitgevoer word.
- Tekste wat dié aktiwiteite beskryf, behoort deur die plaaslike mense, of ten minste in hulle "stemme", geskryf te word.

Samewerking of "collaboration" kan ook beteken die vervlegting van inheemse en "wetenskaplike" kennis binne ŉ projek. Hieroor kan die vraag gestel word: Op watter manier kan plaaslike kennis (lees: verhale/gemeenskapsvaardighede, byvoorbeeld storievertel, kreatiwiteit) en "wetenskaplike" kennis (vaardighede en hulpbronne van buitestanders en projekleiers) saamwerk en vervleg word om ŉ nuwe kennisbasis te vorm? Cleveland & Soleri (2002:212) meen dat teenstellende sienings van inheemse en wetenskaplike kennis dit problematies maak om die weg oop te sien vir die moontlikheid van samewerking tussen inheemse mense (lees: die gemeenskap) en wetenskaplikes (lees: projekleiers) wat betref die gesamentlike uitruil van idees.

Indien samewerking tussen verskillende belangegroepe egter nie met groot omsigtigheid benader word nie, kan dit soms tot botsende belange en gepaardgaande konflik lei. Hier word dan dikwels

ook die terrein van die etiese betree. Binne die deelnemende benadering is daar ŉ sterk fokus op etiese en morele kwessies. Daar is sekere etiese beginsels wat deur projekleiers in gedagte gehou behoort te word, ook wanneer samewerkingsooreenkomste oorweeg word.

f. Etiese beginsels:

Enige persoon wat ŉ woordkunsprojek vanuit ŉ deelnemende benadering aanpak, behoort bewus te wees van die volgende kwessies (vergelyk 9.8.):

- **Buitestanderskap en appropriasie**

Die projekleier wat nie ŉ lid van die deelnemende gemeenskap is nie, moet bewus wees van sy/haar buitestanderskap. Wanneer individue of organisasies van buite projekte inisieer, behoort daar ook ŉ bewustheid te wees dat dié persone en organisasies (bewustelik of onbewustelik) met hul eie belange en vooropgestelde idees na die gemeenskap kom. Daar is met ander woorde ŉ rede waarom die projek aangepak word en ook waarom daar gekies word om dit op ŉ sekere manier te doen. Die individu en organisasie het ŉ keuse in watter mate hulle gaan toelaat dat dié belange die projek gaan rig – en dit sal ook in ŉ groot mate die deelnemende aard van die projek bepaal.

Respek vir die gemeenskap, sy agtergrond en geskiedenis, die kollektiewe identiteit en die ruimte waardeur die individue gevorm word, asook die rol wat oraliteit in die gemeenskap speel, is baie belangrik. In elke fase van ŉ projek behoort die leierskap van die gemeenskap of dan die deelnemers aan die projek in ag geneem te word en betrek te word by besluitneming.

Croft en Beresford (1988:278) sê in dié verband:

> . . . We've begun to question whether community work can escape being paternalistic unless it takes as a starting point for any initiative, enabling the involvement of as wide a range of people in as self-determining a way as possible.

In woordkunsprojekte word daar met die verhale, kulturele erfenis en intellektuele eiendom van individue en gemeenskappe gewerk. Daarom behoort veral buitestanders baie sensitief te wees om nie dié woordkuns te approprieer en van die gemeenskap weg te neem, selfs met die beste bedoelings nie. Die kwessie van respek sluit hierby aan.

- **Respek**

Respek vir die gemeenskap en hulle verhale, is soos genoem, ŉ sleutelwaarde binne die deelnemende benadering. Dit sluit ook in respek vir die verhale (narratiewe identiteit), individuele en kollektiewe identiteit van die gemeenskap, asook die kulturele erfenis. ŉ Sensitiwiteit vir die rol van oraliteit en

sekondêre oraliteit beteken ook dat die projekleier die uniekheid van die gemeenskap in ag neem. Verder moet die unieke sosiale en maatskaplike problematiek van die gemeenskap as deel van die projek gesien en nie bloot geïgnoreer word nie, alhoewel daar nie noodwendig in elke woordkuns-projek daarop gefokus sal word nie.

- **Misbruik of manipulasie**

Misbruik of manipulasie van gemeenskapslede vir eie gewin/vir die inwin van kennis vir spesifieke doeleindes is oneties. Daar word immers baie klem gelê daarop dat gemeenskapslede met respek behandel moet word en dat toestemming gevra moet word vir alle vorm van publikasie. Die siening word gehandhaaf dat daar teruggeploeg moet word in die gemeenskap; as daar byvoorbeeld ŉ produk uit ŉ gemeenskapsprojek ontstaan, behoort die gemeenskap die eerste te wees wat daaruit voordeel trek. Voordeel kan in die vorm van finansiële vergoeding, die ontwikkeling van ŉ produk soos ŉ publikasie, vaardigheidsontwikkeling, optekening van kulturele erfenis, ontwikkeling van intellektuele eiendom of erkenning wees. Daar behoort op alle vlakke aan die gemeenskap erkenning vir hulle bydrae in die projek gegee te word.

- **Kopiereg/intellektuele eienaarskap**

ŉ Netelige etiese kwessie wat by bogenoemde aansluit, is die kwessie van kopiereg en intellektuele eienaarskap (vergelyk Klaebe, 2006:1-8). Hieroor word baie vrae gestel en gedebatteer. Uiteindelik is ŉ goeie beginsel dat die gemeenskap, soos genoem, wel uit die produk moet voordeel trek.

- **Besluitneming**

Lede van die gemeenskap behoort ook by soveel moontlik vlakke van besluitneming in projekte betrek te word.

In dié afdeling is belangrike kwessies wat ter sprake is by die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling bespreek. Om saam te vat word enkele gedagtes oor die benadering gegee.

5.5.6. Ter opsomming

Die volgende kan as uitkomste of kenmerke van die deelnemende benadering genoem word, naamlik: verandering in die samelewing; desentralisasie; demokrasie; beskerming van grondvlak-belange; gebruik van plaaslike kennisstelsels; tweerigtingkommunikasie en -opvoeding; dit is ŉ benadering met ŉ oop einde; sikliese en horisontale prosesse; deurlopende dialoog en gesprek-

voering; betrokkenheid en bewustheid van gemeenskap en belanghebbendes; bemagtiging en sosiale mobilisering (Lie, aangehaal deur Malan, 1998:62).

Die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling is die benadering waarby die studie die beste aanklank vind, vanweë die spesifieke uitkomstes daarvan. Dié benadering leen hom ook tot baie goeie interaksie met die sfere van identiteit/ruimte en die woordkuns en vorm ŉ derde been van die onderbou waaruit die model ter bevordering van die woordkuns bestaan.

Vanuit die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling en bogenoemde gemeenskaps-ontwikkelingsmodelle, kan daar sekere merkers vir die uiteindelike model ter bevordering van die woordkuns verkry word.

5.6. MERKERS VIR MODEL

5.6.1. Die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling

Sekere eienskappe van die deelnemende benadering kan as merkers vir ŉ model ter bevordering van die woordkuns gebruik word. Dié gedagtes behoort nie uit die oog verloor te word nie:

- Die inisiatief vir gemeenskapseie woordkunsprojekte kan van binne die gemeenskap self kom of van buite geloods word.
- Die gemeenskap kan op verskillende vlakke by woordkunsprojekte betrokke wees: besluitneming; implementering; evaluering; en/of voordeel.
- Die gemeenskap behoort sover as moontlik by besluitneming oor projekte betrokke te wees.
- Die projekleier behoort hom-/haarself ook af te vra wat die vlak van kommunikasie binne die projek (tweerigting; interaksie ensovoorts) is, asook wie se belange deur die projek bevoordeel word.
- Die projek behoort prosesgedrewe met ŉ oop einde te wees.
- Die projek behoort nie vaste kategorieë te hê nie, maar eerder met ŉ kontinuumbeginsel te werk (byvoorbeeld van oraliteit na geletterd na sekondêre oraliteit).
- Ontwikkelingsprogramme behoort gesien te word as voortvloeiend uit ŉ leerproses, waar die gemeenskap en programaanbieders ŉ gelyke aandeel het. Beide partye se kennis en hulp-bronne word in die samestelling van die program gedeel (*Learning process approach*).
- Die gemeenskap is die beste in staat om hulleself te ontwikkel en struikelblokke te elimineer.
- ŉ Mate van betrokkenheid van eksterne persone is voordelig.

- Die projekleier se rol is om die gemeenskap se emosies te ontlont en te help om hulle te motiveer en te bemagtig, maar hy/sy dien ook as brug tussen die gemeenskap en eksterne strukture.
- ’n Uitvloeisel van woordkunsprojekte behoort te wees om geletterdheid en vaardighede te bevorder. Dit behoort “die mag om te weet en die mag om te doen of te beïnvloed” te verhoog in gemeenskappe. Die mag behoort egter nogsteeds by die gemeenskap en nie by die persoon wat die projek van buite inisieer, te lê nie.

5.6.2. Kreatiwiteit

Wat die konsep van **kreatiwiteit** aanbetref is die volgende van belang:

- Nie net die Westerse konsep van kreatiwiteit geld nie, maar ook die gemeenskap se eie konsep.
- Daar behoort ook gekyk te word na groepskreatiwiteit en *performance creativity.*
- Domeinverwante kennis (ook inheemse kennis) is baie belangrik .
- Kreatiwiteit gebeur nie in ’n vakuum nie, maar in ’n sosiale konteks.
- Die voorgestelde fases van ’n deelnemende projek ter bevordering van skryf in ontwikkelende gemeenskappe (Greyling, 2005:173-174) behoort in gedagte gehou te word.

Ander belangrike beginsels en konsepte wat voor oë gehou behoort te word:

- leer ken gemeenskap (bou vertroue);
- aanpasbaarheid;
- die rol van die gemeenskap;
- die rol van die projekleier;
- identiteit en oraliteit;
- vennootskappe en samewerking;
- buitestanderskap en appropriasie;
- etiese kwessies: respek; misbruik/manipulasie; kopiereg/intellektuele eienaarskap.

5.7. SLOT

Daar is nou ’n oorsig oor die metateorieë van gemeenskapsontwikkeling gegee. Wanneer die area van gemeenskapsontwikkeling in die studie aangeraak word, kies ek dan om dit vanuit ’n deelnemende benadering tot ontwikkeling aan te pak en met die gemeenskapsontwikkelings- en gemeenskaps-opvoedingmodelle in gedagte. Ek doen dit met die wete dat daar ’n verskeidenheid benaderings tot

gemeenskapsontwikkeling bestaan (wat woordkunsprojekte in gemeenskappe insluit). Dié benadering word verkies vanweë die besondere eienskappe en uitkomste wat deel vorm daarvan.

Wanneer gekyk word na die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika, is daar sekere elemente wat sentraal staan: in die eerste plek is die identiteit en ruimte van die verteller / woordkunstenaar en sy/haar gemeenskap in die kern. Wie hulle is en waar hulle vandaan kom, is nou verweef met die teks wat geskep word en die manier waarop dit oorgedra word. Die identiteit en ruimte van die individu en gemeenskap beïnvloed ook die manier waarop elke gemeenskapsprojek ontwerp en aangepas behoort te word. Dit is as ’t ware die “bril” waardeur die aanbieder van ’n woordkunsprojek behoort te kyk wanneer hy/sy bepaal hoe die projek gaan lyk. Deur dié bril kan besluit word oor die filosofie/benadering wat gevolg gaan word en oor die vlak van deelneming in die projek. Die inheemse kennis en vaardighede waaroor die inwoners van die gemeenskap beskik kan ook bepaal word en watter kulturele taboe’s in ’n projek in gedagte gehou behoort te word.

In die studie word daar ’n hoë premie op respek geplaas – respek vir die individue en hul unieke kontekste, identiteite en ruimtes; respek vir die agtergrond en inheemse kennis waarmee dié individue na die tafel kom as deelnemers aan ’n woordkunsprojek; respek en sensitiwiteit vir hulle verhale, hetsy eie lewensverhale, herinnerings of nuutskeppings.

Suid-Afrika, met sy komplekse problematiek en diverse gemeenskappe, vra vir ’n komplekse en unieke benadering tot woordkuns en gemeenskapsontwikkeling. Die voorstel kan gemaak word dat ’n deelnemende benadering, maar spesifiek ’n kombinasie van verskillende sienings binne dié benadering, waarskynlik die beste “gekwalifiseer” is om gemeenskappe in Suid-Afrika en skryf-/woordkunsprojekte te akkomodeer. Hier word dan ’n kombinasie van die Learning Process Approach en ’n siening wat alternatiewelik genoem word mensgesentreerd (*people centred*) of bemagtigingstrategie (*empowerment strategy*) voorgestel.

Met die drie teoretiese sfere voor oë, word die praktiese deel van die studie volgende hanteer. In hoofstuk 6 word die eerste gevallestudie, *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap (Promosa)* bespreek.

HOOFSTUK 6

GEVALLESTUDIE 1
ONS EIE STORIES:
BOEKE UIT DIE GEMEENSKAP (PROMOSA)

A good story keeps on growing. A good story never dies.

(Ben Okri)

6.1. INLEIDING

Uit die literatuurstudie (die eerste deel van die navorsing) is reeds ŉ hele aantal waardevolle afleidings gemaak en merkers gekry wat vir die model gebruik gaan word. Die doel van die praktiese hoofstukke is om te sien wat uit die praktyk van gemeenskapseie woordkunsprojekte geleer kan word – of dit inskakel by die literatuurstudie of daartoe byvoeg. Uiteindelik help deel een en twee van die navorsing gesamentlik om die model te skryf.

Die navorsingsvraag wat in dié hoofstuk beantwoord wil word, is: **Kan die uitvoering van ŉ woordkunsprojek waarby verskillende groepe in die gemeenskap betrek word, oor die langer termyn ŉ bydrae lewer tot die ontwikkeling van nuwe tekste en skrywers en terselftertyd help met die skepping van ŉ model ter bevordering van die woordkuns?**

6.2. DOEL VAN DIE PRAKTIESE ONDERSOEK

Die doel van die praktiese ondersoek is om op praktykgebaseerde wyse afleidings te maak uit navorsing wat oor die afgelope jare in die veld van gemeenskapseie woordkunsprojekte (waarby ek self betrokke was) gedoen is. Dié afleidings het veral ten doel om verdere merkers en veranderlikes te identifiseer vir die skep van ŉ model ter bevordering van die woordkuns. Sodanige merkers bevestig die veranderlikes wat in die literatuurstudie tot uiting gekom het en voeg daartoe by.

6.3. METODE VAN ONDERSOEK

Daar word van ŉ hermeneutiese en interprevistiese benadering gebruik gemaak. Die doel van die studie is om vanuit ŉ holistiese en praktykgerigte perspektief afleidings te maak uit bestaande

literatuur en gevallestudies. Verder is die benadering tydens die praktiese navorsing ook induktief van aard. Die kwalitatiewe navorsingsmetode word gebruik. Gevallestudies en deelnemende waarneming word hoofsaaklik as metodes aangewend. Teksanalise word ook vir sekere eksemplariese tekste gebruik. Laasgenoemde is nie ŉ in-diepte studie nie, maar word slegs gebruik om sekere tendense aan te toon. Triangulasie word in ŉ sekere mate gebruik ten opsigte van verskillende gevallestudies/populasies, asook navorsingsmetodes.

Soos in hoofstuk 2 uiteengesit, word deelnemende navorsing nie in die praktiese deel van die studie gebruik nie, aangesien die gemeenskap nie betrokke is by die formulering van navorsingsvrae en die rig van die navorsing nie. Tog is hulle wel betrokke in die sin dat die woordkuns en lewenservarings wat gedeel is in die verskillende gemeenskappe gesien word as inheemse kennis, wat ŉ belangrike bydrae tot die navorsing gelewer het. Dit het ŉ integrale deel van die studie gevorm.

6.4. DIE INTEGRERING VAN DIE DRIE TEORETIESE SFERE

In die eerste deel van die navorsing is ŉ literatuurstudie gedoen oor die teoretiese sfere identiteit en ruimte, die woordkuns en gemeenskapsontwikkeling. Die sfere speel elk op verskillende maniere en vlakke ŉ rol in die aanpak van gemeenskapseie woordkunsprojekte.

Na afloop van die bespreking van elke gevallestudie, volg daar ŉ kort uiteensetting van die rol wat elkeen van bogenoemde in die projekte in die projekte gespeel het. Hoewel dié rol nie noodwendig intensioneel of bewustelik was nie kan daar tog sekere afleidings hieruit gemaak word. Die sfeer van identiteit en ruimte kom veral tot uiting in die tekste wat geskep is en word daarom veral in die eksemplariese tekste bespreek. Oraliteit en sekondêre oraliteit is ook hier ter sprake.

Die eerste gevallestudie word nou bespreek. Die gevallestudie is aangepas uit ŉ interne evalueringverslag deur Greyling en Combrink (2004a). Waar ander bronne gebruik is, word dit so gestel. ŉ Aangepaste weergawe van Greyling (2005a:173) se voorgestelde raamwerk vir ŉ deelnemende benadering ter bevordering van ŉ lees- en skryfkultuur word gebruik om die projek te struktureer.

6.5. KONTEKSTUALISERING: *ONS EIE STORIES: BOEKE UIT DIE GEMEENSKAP*

6.5.1. Bewuswording en omskrywing van die probleem

Die probleem waarop die projek (asook die projek op Rysmierbult wat in hoofstuk 7 bespreek word) gebaseer is, is ook grootliks die probleemstelling op grond waarvan dié P.hD-studie aangepak is. Dit is die behoefte wat daar in Suid-Afrika bestaan aan:

- stories en boeke uit alle gemeenskappe, landskappe en plekke;
- ŉ verskeidenheid stemme wat hulle eie stories vertel;
- skrywers in al die Suid-Afrikaanse tale;
- skrywers uit alle gemeenskappe wat oor hulle gemeenskap, hul wêreld en identiteit skryf;
- navorsing oor letterkunde, ruimte en identiteit in plaaslike en globale kontekste;
- navorsing oor die kreatiewe skryfproses.

Ten einde dié problematiek aan te spreek is ŉ gemeenskapseie woordkunsprojek in 2004 deur die Vakgroep Skryfkuns, Skool vir Tale, Noordwes-Universiteit (Potchefstroomkampus) gedoen. Die projek is genoem *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek en is as deel van ŉ oorkoepelende navorsingsprojek (genaamd *Om die wêreld oop te skryf*) aangepak. Dit het deel van die navorsingsprogram *Suid-Afrika: Letterkunde, ruimte en identiteit in plaaslike en globale kontekste* se spesifieke tema *Die skep van ruimte en identiteit in ŉ multikulturele subkontinent* uitgemaak en onder die navorsingsfokusarea *Tale en literatuur in die Suid-Afrikaanse konteks* geval (Greyling, 2005a:162). Ek was deel van die projek as navorsingsassistent en fasiliteerder.

Die projek het van die hipotese uitgegaan dat waar verskeie groepe in ŉ gemeenskap by die deel van stories, skryf en boekmaak betrek word, ŉ aantal uitkomstes bereik kan word. So ŉ projek kan volgens Greyling en Combrink (2004a:2):

- belangstelling in skryf en publikasie stimuleer;
- aan individue die geleentheid bied om stories oor hulleself en hulle eie wêreld te vertel;
- individue en mense van verskillende generasies aanmoedig om hulle stories en ervarings met mekaar te deel;
- bydra tot die optekening van ŉ gemeenskap se stories;
- bydra tot die kennis en begrip van ŉ gemeenskap se unieke identiteit en ruimte.

ŉ Deel van dié probleem is ook in my Meestersgraadstudie aangespreek, onder die tema "Die rol van identiteit en ruimte in die skep van ŉ jeugnovelle: ŉ teoretiese en praktiese skryfkunsprojek in

die Afrikaanse gemeenskap van Promosa, Potchefstroom". Die wyse waarop die twee navorsingsprojekte by mekaar ingeskakel het, word in 6.13. bespreek.

6.5.2. Missiestelling van projek (oorkoepelend)

Die oorkoepelende doel van die projek was die bevordering van die skryf van kreatiewe tekste waar daar ŉ tekort en behoefte aan skrywers en tekste is.

6.5.3. Teikengroep

ŉ Gemeenskap waar daar tekorte met betrekking tot die produksie en resepsie van tekste is, is die opkomende Afrikaanse gemeenskap van Promosa, Potchefstroom. Promosa is derhalwe as ŉ geskikte gemeenskap vir die aanbieding van so ŉ projek geïdentifiseer. Die idee was dat die projek sou kon dien as ŉ basis waarvolgens toekomstige soorgelyke projekte in ander gemeenskappe aangepak (en aangepas) kon word. Die Rysmierbultprojek (in die volgende hoofstuk) is ŉ voorbeeld van so ŉ opvolgprojek.

In 2004 het die Vakgroep Skryfkuns aan die Noordwes-Universiteit ŉ projek geloods waar verskeie groepe in Promosa betrek is by die deel van stories, asook by skryf en boekmaak. Die projek is gekonseptualiseer as ŉ wyse waarop aandag gegee kon word aan bogenoemde leemtes en ŉ bydrae gelewer kon word om bogenoemde problematiek te help aanspreek (Greyling, 2005a:162).

6.5.4. Aard van die projek

Die projek is as ŉ gemeenskaps- en navorsingsprojek hanteer, maar is terselftertyd as geleentheid gebruik vir die opleiding van studente wie se deelname, kennis en vaardighede bygedra het tot die formaat en uiteindelike uitkoms van die projek (Greyling, 2005a:165). Venootskappe en samewerking het ook ŉ belangrike rol in die projek gespeel. Drie hoofstadias van die projek kan onderskei word, naamlik: ondersoek en beplanning; uitvoering; en terugvoering en evaluasie (Greyling, 2005a:165).

6.6. ONDERSOEK EN BEPLANNING

6.6.1. Voorlopige beplanning

Die projek is voorlopig (rofweg) gekonseptualiseer. In dié stadium is die hipotese en sekere navorsingsvrae en doelstellings geformuleer. Belangrike vertrekpunte is ook geïdentifiseer:

- betrokkenheid en deelname van lede van die gemeenskap tydens alle fases van die projek;

- deursigtigheid wat betref die doelstellings van die projek;
- insluiting van verskillende groepe uit die gemeenskap en geleentheid om deel te neem ongeag die vlak van geletterdheid;
- buigsaamheid en aanpasbaarheid van die projek na gelang van die behoeftes en praktiese omstandighede van die gemeenskap; en
- implementering van die projek oor ’n kort periode ten einde ’n dinamiese karakter aan die projek te verleen en die entoesiasme van die deelnemers te behou (Greyling, 2005a:165).

Die gemeenskap is nie by dié fase van die projek betrek nie en was dus nie hier by besluitneming betrokke nie, hoewel hulle in die res van die projek wel insette gelewer het.

Tydens die voorlopige belanning is daar ook gekyk na moontlike vennote en medewerkers vir die projek. Baie inligting het egter nog kortgekom voordat die projek volledig gekonseptualiseer en beplan kon word. ’n Situasie-analise en behoeftebepaling moes in die gemeenskap self onderneem word en agtergrondinligting oor die teikengroep moes versamel word. Dit word vervolgens bespreek.

6.6.2. Agtergrondkennis oor die gemeenskap

Die geskiedenis van die gemeenskap is nagevors met behulp van sowel artikels, koerant- en tydskrifbronne, as onderhoude met geskiedkundiges van die Noordwes-Universiteit en kan as volg opgesom word (Combrink, 2005a:43):

Promosa is ongeveer agt kilometer ten weste van Potchefstroom in die Noordwesprovinsie geleë. Op grond van die Groepsgebiedewet (36 van 1966) is die bruin gemeenskap van Potchefstroom in 1969 hierheen verskuif vanaf Willem Klopperville, ’n buurt aan die suidekant van Potchefstroom. Swart inwoners is reeds vroeër na die nabygeleë Ikageng verskuif. Na 1994 het die demografie van Promosa[2] heelwat verander, ook wat taalverskeidenheid aanbetref. In 2001 was die hooftaal in die gebied egter steeds Afrikaans (63%), gevolg deur Setswana (24%). Daar was ook groei in ander Afrikatale soos IsiXhosa en Sesotho, wat moontlik die gevolg is van die uitbreiding in informele behuising, asook ’n invloei van nie-Afrikaanssprekendes in die gebied (*StatsSA*, 2004).

[2] Tydens die uitvoer van die projek was StatsSA se sensusdata van 2001 die mees onlangse gegewens. Dit het demografiese inligting met betrekking tot taal, die aantal formele en informele huishoudings, die vlak van skoling, ekonomiese status en inkomstevlakke, asook politieke affiliasie van inwoners ingesluit. Hierdie statistiek het die afgelope nege jaar verander, maar tydens die uitvoer van die projek was dit relevant. Dit is ook steeds die mees onlange statistiek wat oor die gemeenskap beskikbaar is. Die sensusdata word egter nie alles hier weergegee nie. Vir meer inligting, vergelyk Combrink (2005:43).

Die groei in taalverskeidenheid het, onder andere, ook meegebring dat die Afrikaanse laer- en hoërskool in Promosa in 1998 dubbelmedium geword het, ten einde ŉ aantal leerders uit Ikageng (hoofsaaklik Setswana) en Mohadin (ŉ Indiërgebied) te akkommodeer (Lion, 2004). Soos genoem het daar verder ŉ informele behuisingsgebied aan die rand van Promosa ontstaan, met inwoners wat bestaan uit sowel swart bevolkingsgroepe, as die laer sosio-ekonomiese bruin groep. Vanaf 1996 tot 2001 was daar ŉ meer as 100% toename in informele huishoudings (plakkersbehuising), aldus *StatsSA* (2004). Van die inwoners van Promosa het intussen ook teruggetrek na Potchefstroom. Die meerderheid inwoners was tydens ŉ 2001-sensusopname (*StatsSA*, 2004) steeds bruin, met swart inwoners in die tweede plek.

Wanneer gekyk word na die groter konteks waardeur die gemeenskap (kollektief en as individue) moontlik beïnvloed kan word, is daar sekere aspekte wat na vore kom: Dié is nie ŉ sosiale of politieke wetenskap-studie is nie en daar word nie aandag aan politieke tendense geskenk nie. Tog is dit van waarde om in ag te neem dat die vorige politieke bestel ŉ belangrike rol in die totstandkoming van die gemeenskap gespeel het. Veral vir die ouer inwoners van Promosa, vorm die geskiedenis ŉ belangrike deel van hulle konteks en lewensverhale. Die jonger generasie is veel minder deur die vorige bestel en die verskuiwing na Promosa geraak. Die geskiedenis van apartheid en die verhale wat daarmee saamhang, is ŉ vae werklikheid vir die jonger generasie en nie soseer deel van hulle realiteit nie. Hulle agtergrond verskil grootliks van dié van die ouer generasie.

Die agtergrondsverskille tussen die generasies behels nie net ruimte en plek nie, maar omsluit ook politieke stelsels, sosiale en ekonomiese omstandighede en beskikbare tegnologie, aldus Greyling (2005b:4). ŉ Belangrike verskil lê in die feit dat ŉ groot deel van die ouer generasie steeds in die logosfeer leef en ongeletterd, of gedeeltelik geletterd is. Hulle het nooit die oorgang na die grafosfeer gemaak nie en binne die mondelinge tradisie bly funksioneer. By die jonger generasie speel die grafos- en videosfeer, met die beskikbaarheid van tegnologie soos selfone en die internet, ŉ belangrike rol. Daar is dus verskillende lae en kontekste binne die gemeenskap wat in ag geneem moes word by die aanbied van die projek.

Daar is ook ander makro-invloede in die gemeenskap sigbaar, waarvan die sosio-ekonomiese klimaat een is. Maatskaplike problematiek soos geweld, alkoholisme en tienerswangerskappe is aan die orde van die dag in Promosa. Die werkloosheid in die gemeenskap het tussen 1996 en 2001 met meer as 100% gestyg. In die stadium wat die projek plaasgevind het, was die ekonomiese aktiwiteit in die

gebied laag – daar was vanaf 1996 ŉ toename van 29% in persone wat ekonomies onaktief is (*StatsSA*, 2004).

Hoewel die meerderheid van die jonger generasie in ŉ mate geletterd is, is daar oor die algemeen ŉ lae vlak van geskooldheid onder die inwoners van Promosa. Tussen 1996 en 2001 was daar ŉ 23% toename in die persone wat geen skolastiese opleiding ontvang het nie. Daar was egter ook ŉ sterk groeisyfer in die aantal persone wat matriek voltooi het, of wat hoërskool bereik het. Hoewel die inwonersgetalle ook meer was, is dit ŉ aanduiding dat meer mense onderwys ontvang het (*StatsSA*, 2004). In die gemeenskap is daar inwoners wat in al die geletterdheidsfere – die logos-, grafos- en videosfeer – funksioneer. Sekondêre oraliteit is ook ŉ konsep wat in die gemeenskap ŉ definitiewe rol speel, aangesien die videosfeer hier reeds sy merk gemaak het in die vorm van radio, televisie en, in ŉ mindere mate, die internet. Selfoontegnologie word ook wyd benut. Dié tendense vorm alles deel van die identiteit en ruimte van die gemeenskap en is van belang wanneer daar na die gevallestudie gekyk word.

Die agtergrondinligting het deel uitgemaak van die voorlopige situasie-analise. Die gemeenskap moes egter van nader leer ken word om in diepte inligting te versamel, ŉ behoeftebepaling te doen, insig te verkry in die spesifieke problematiek en die projek te verfyn.

6.6.3. Kontak met gemeenskap

a. <u>Spandeer tyd in die gemeenskap</u>

ŉ Kenmerk van die deelnemende benadering is dat die projekspan genoeg tyd spandeer in die gemeenskap (voor die aanvang van die projek). Dit lei daartoe dat die fasiliteerders ŉ stewige verhouding met die gemeenskap bou en hulle behoeftes leer ken. In die geval van dié projek, was ek self vir die voorafgaande vier jaar betrokke in die gemeenskap as projekleier van ŉ jeugontwikkelingsorganisasie, *Karos & Kambro*, wat met die jeug in Promosa werk. Vergelyk hoofstuk 8 vir meer inligting oor die organisasie en hulle projekte. Dit het aan my die geleentheid gebied om die gemeenskap, sy problematiek en behoeftes goed te leer ken voor die aanvang van die projek (vergelyk ook 2.4.4.g.). Die identiteit en ruimte van Promosa was aan my bekend en sekere verhoudinge was al gevestig.

b. Maak kontak met gemeenskapsleiers (identifiseer moontlike groepe vir deelname)

Een van die uitgangspunte van die projek was dat die gemeenskap in elke fase van die projek betrokke moes wees. Hulle moes eienaarskap hê van besluite wat geneem word en vennote in die projek wees. Dit was ŉ deelnemende gemeenskapsprojek en is as sodanig gefasiliteer.

Ten einde te hoor wat die ware behoeftes van die gemeenskap is, was ŉ deel van die situasie-analise om verskeie gemeenskapsleiers te ontmoet en by die projek te betrek, met die doel om hulle insette en ondersteuning te kry. Dié leiers het ingesluit die skoolhoofde van beide die laer- en hoërskool, die bestuurder van die Dienssentrum vir Bejaardes in Promosa, verskeie onderwysers, asook die gemeenskapsbibliotekaresse. Uit die voorlopige kennismaking en gesprekke met gemeenskapsleiers het ŉ uitnodiging tot deelname aan die projek gevloei.

Nog ŉ voordeel van die gesprekke met die gemeenskapsleiers was die nuwe moontlikhede wat hieruit vir die projek na vore gekom het. Dit was byvoorbeeld die laerskoolhoof wat die projekspan op die idee gebring het om met die Dienssentrum vir Bejaardes kontak te maak (Greyling, 2005a:166). Hoewel die gemeenskap dus nie aanvanklik by die konseptualisering van die projek betrokke was nie, het hulle deur die loop van die projek op verskeie wyses insette gelewer in besluite ten opsigte van die projek en publikasie geneem is. Die gemeenskap het uiteindelik beslis die formaat van die projek help bepaal (Greyling, 2005a:166). Die voorlopige gesprekke het ook gedien om spanlede se kennis van die gemeenskap en sy problematiek uit te brei sodat hulle verdere ondersoek kon instel (Greyling, 2005a:166).

Deur die verskillende gemeenskapsleiers te besoek, het dit duidelik geblyk dat lees, of die gebrek daaraan, inderdaad ŉ probleem in die gemeenskap van Promosa is. Volgens die hoof van die laerskool, Meneer Adams, is daar ŉ groot tekort aan leesmateriaal in skole, aangesien die materiaal nie meer deur die Onderwysdepartement gesubsidieer word nie. Die tekort aan leesmateriaal is volgens Meneer Adams een van die redes waarom leerders se spel- en leesvermoë grootliks agteruitgegaan het (Adams, 2004). Die kwessie word verder gekompliseer deurdat leerders van verskeie taalagtergronde in die skool geakommodeer moet word. Dit het dan veral ŉ impak op leerders se Afrikaanse spel- en leesvermoë, aldus die departemenshoof van Tale (Klassen, 2004) .

Aangesien die laerskool ŉ dubbelmedium-skool is, was die hoof van mening dat die projek nie slegs met Afrikaanse leerders gedoen moes word nie. Die projek het as ŉ Afrikaanse projek ontstaan. Dit het beteken dat die beplanning effens aangepas moes word. Dit het egter nie die rigting van die

projek verander nie. Die aard van die projek was immers buigbaar en aanpasbaar volgens die praktiese omstandighede.

Die hoof van Promosa Sekondêre Skool, Mnr. Lion, was positief oor die projek en bereid om betrokke te raak omdat dit volgens hom die leesvermoë van leerders positief sou beïnvloed. Volgens hom het die leeskultuur in skole gely deur regulasies wat die kreatiwiteit en oorspronklikheid van leerders aan bande gelê het wanneer hulle opstelle moes skryf (Lion, 2004). Uit die gesprekke met bogenoemde leerkragte was hulle kommer oor leerders se gebrekkige leeservaring, -belangstelling en -vermoë deurgaans duidelik (Greyling, 2005a:165).

Die Promosa Gemeenskapsbiblioteek het ŉ positiewe indruk gemaak. Gedurende die oggendbesoek was dit skoon en netjies en het dit gebruikersvriendelik voorgekom. Tafels en stoele was gereed vir leerders wat hul huiswerk of navorsing wou doen en ŉ kalm atmosfeer het geheers. Die biblioteek was egter volgens die bibliotekaresse, Me. Lizette Petersen, smiddae lawaaierig. Vanweë die feit dat die meeste leerders verplig is om skoolopdragte te doen, word boeke gevandaliseer. Die meeste leerders is volgens haar redelik geletterd met betrekking tot die gebruik van die biblioteek. Sy het beide skoolhoofde se menings oor die swak leesvermoë van leerders bevestig. Die boeke wat die gereeldste in die biblioteek gelees word, is volgens haar die maklike leesboeke. Dit was volgens haar ŉ besliste probleem dat daar so min maklike Afrikaanse fiksie met geskikte temas vir ouer kinders en volwassenes beskikbaar is. Hoewel die biblioteek tydens ons besoek oor ŉ redelike verskeidenheid boeke beskik het, was die meeste oud en het nie altyd in die behoeftes van die jong mense voorsien nie. ŉ Uitstalling sou met die toestemming van die biblioteekbestuur deur die loop van die projek in die biblioteek plaasvind.

In gesprekke met die bestuurder van die Dienssentrum vir Bejaardes, Mev. Mitah Booysen, het dit na vore gekom dat baie van die bejaardes in Promosa ongeletterd of semi-geletterd is. Daar was egter ŉ groot behoefte onder die bejaardes om hulle verhale te deel. Die feit dat dié belangrike en waar-devolle verhale sou verdwyn of verlore raak wanneer die ouer generasie sterf, was ŉ hartseer gedagte vir baie van hulle. Verder het die feit dat die mondelinge storievertelkultuur alreeds amper uitgesterf het en dat baie van dié mense nie hulle eie verhale kon neerskryf nie, beteken dat baie van hulle verhale nog nooit gehoor is nie. Hulle het in die besonder behoefte daaraan gehad om hulle verhale rondom hul lewens tydens die apartheidsjare te deel. Verskeie van die ouer mense het in Makweteng (of Willem Klopperville) gewoon, voor die polities gemotiveerde verskuiwing van die gemeenskap na Promosa in die 1960’s.

Uit die gesprekke met verskillende gemeenskapsleiers, het dit geblyk dat daar geen georganiseerde klub of aktiwiteit was waardeur volwassenes (tussen die ouderdomme van 25 en 55) op ŉ eenvoudige manier by die projek betrek kon word nie. Dit sou uiteindelik as een van die uitdagings binne die projek geïdentifiseer word.

6.6.4. Verfyning en toespitsing

Die situasie-analise het die voordeel gehad dat gapings en gebreke in die beplanning van die projek geïdentifiseer en nuwe geleenthede raakgesien kon word. Die situasie-analise het ook die belangrikheid van twee ander vertrekpunte in die projek beklemtoon:

- Verskillende groepe in die gemeenskap moes betrek word, van jonk tot oud, nieteenstaande hulle vlak van geletterdheid of skolastiese vaardighede. Soos in 6.6.3b. genoem, was dit ŉ uitdaging dat daar geen geskikte georganiseerde aktiwiteit vir volwassenes bestaan waarby die projek kon inskakel nie. Volwassenes as subgroep is uiteindelik nie in die projek geteiken nie.
- Die projek moes buigbaar en aanpasbaar wees.

Daar is gevind dat ŉ deeglike situasie-analise vooraf, insig kon bied in die gemeenskap en sy behoeftes. Die projek het van die uitgangspunt uitgegaan dat elkeen wat betrokke was, hetsy fasiliteerders of gemeenskapsleiers, asook die deelnemers aan die verskeie subprojekte, ŉ baie duidelike begrip van die voorgenome aksie moes hê. In elke fase is die doelwit van die projek baie duidelik gemaak. Deelnemers het geweet wat die doel was, naamlik:

- die bevordering van lees en skryf;
- die opname/neerpen van die gemeenskap se eie verhale;
- die kweek van ŉ bewussyn van boeke en verhale en die belangrikheid daarvan;
- om pret te hê terwyl verhale gedeel word.

Die voorlopige program en projekte is vervolgens verfyn sodat dit by die spesifieke groepe, besondere behoeftes en praktiese omstandighede van die gemeenskap kon aanpas. Daar is ook aandag aan werwing en opleiding van fasiliteerders en praktiese en logistieke reëlings geskenk. (Greyling, 2005a:166). Besluite moes nou geneem word met betrekking tot hoe die projek geloods sou word. Detailbeplanning moes ook in dié fase gedoen word met betrekking tot met betrekking tot die strategie van die projek; riglyne vir die uitvoer van die projek; en konseptualisering van subprojekte en aktiwiteite.

a. Die strategie van die projek

Daar moes besluit word hoe die breër gemeenskap en soveel moontlik mense, in die projek betrek sou word. ’n Bemarkingstrategie is uitgewerk (ten einde die gemeenskap bewus te maak van die projek) en besluite is ook geneem oor die formele beplanning van datums en tye van implementering. Die bemarkingstrategie sou gedurende elke aparte fase geëvalueer word. Dit was in dié stadium slegs ’n breë strategie en moes aanpasbaar wees.

Die strategie het ingesluit:

- Die teikengroep: Die breë teikengroep was steeds die opkomende Afrikaanse gemeenskap van Promosa, Potchefstroom. Die teikengroep is nou verdeel in subgroepe, naamlik ’n laerskoolgroep, hoërskoolgroep en bejaardes (Dienssentrum vir Bejaardes).

- Die taal: Die projek is in Afrikaans gedoen, ten einde die gemeenskap se behoefte aan verhale en stemme in hul eie taal te help aanspreek. Verder sou die “gaping” tussen die fasiliteerders en deelnemers verklein as die projek in die teikengroep se huistaal aangebied word. Ons wou ook die rykdom en tekstuur van die verhale behou, wat in die eerste taal van die deelnemers vertel is.

- Spesifieke doelwit van die projek: Die doelwit wat aanvanklik gekonseptualiseer is, is behou, naamlik die bevordering van lees en spesifiek skryf in die Afrikaanse gemeenskap van Promosa. Dié doelwit sou bereik word deur middel van drie fases van implementering. Dit word in 6.7. bespreek.

- Tydsraamwerk: Die projek is vanaf April tot Junie 2004 afgehandel. Daar is besluit om die projek oor ’n kort periode uit te voer, om sodoende die belangstelling en betrokkenheid van die gemeenskap te behou. Tydsbeplanning is so gedoen dat een van die groepe of ’n bepaalde aktiwiteit per week betrek en/of afgehandel is (Greyling, 2005c:5). Sodoende is die hele projek, vanaf die eerste groepsaktiwiteit tot die publikasie van die bundel, binne ses weke afgehandel.

b. Riglyne

Die riglyne het die rowwe raamwerk gevorm op grond waarvan die projek plaasgevind het. Dit was ’n deelnemende gemeenskapsontwikkelingsprojek. Die gemeenskap moes in elke fase van die projek betrokke wees. Hulle was deel van die besluitnemingsproses en is as vennote gesien. Verder is die

proses as net so belangrik as die uitkomste van die projek beskou. Die positiewe invloed van die proses het nie net tot by die gemeenskap gestrek nie, maar het die fasiliteringspan ook geraak.

c. Konseptualisering van sub-projekte en aktiwiteite

Daar is nou aandag gegee aan die detailbeplanning van die subprojekte en aktiwiteite wat deel uitgemaak het van die projek. Soos genoem is die onderskeie aktiwiteite beplan op grond van die behoeftes en vaardighede van die besondere groep. Die betrokke instansie se program en/of kurrikulum is ook telkens in gedagte gehou (Greyling, 2005c:5). Die beplanning vir die projek was as volg:

FASE 1 DEEL VAN VERHALE			
Groep	Laerskool	Hoërskool	Dienssentrum vir Bejaardes
Projek	Maak boekies Skryf eie storie	1.Skryfkompetisie 2. Skryfwerkswinkel	Storievertel-sessie
FASE 2 MAAK VAN 'n BOEK			
Groep	Verteenwoordigers van al die verskillende groepe		
Projek	Twee dae-lange werkswinkel oor publiksieproses by die NWU. Bogenoemde verteenwoordigers dien as redigeringskomitee.		
FASE 3 PUBLIKASIE			
Groep	Projekfasiliteerders en nagraadse studente in Skryfkuns		
Projek	Finale redigering, voorbereiding van boek vir publikasie		

6.7. UITVOERING

Die projek is in drie fases geïmplementeer: die deel van verhale, die maak van 'n boek en die publikasiefase. Opsommend kan die verloop van die projek as volg saamgevat word:

Vooraf Jan.-Mrt. 2004	Navorsing, konseptualisering van projek
Maart 2004	Situasie-analise, besoek gemeenskapsleiers, beplanning van projek Voortoetsing vir laerskoolsubprojek: LS Hendrik Potgieter

April 2004	Loods hoërskoolsubprojek 23 April (Wêreldboekedag) Bejaarde-subprojek: Storieverteldag by Dienssentrum
Mei 2004	Subprojekte: Laerskool (werkswinkel) : Hoërskool (Skryfkompetisie) (Skryfwerkswinkel) Gesamentlike werkswinkel oor publikasieproses Terugvoer aan gemeenskap: Uitstalling in gemeenskapsbiblioteek Uitstallings: Promosa Primêr en Dienssentrum vir Bejaardes Tik en transkribering van verhale
Junie 2004	Redigering, uitleg en publikasie (Druk 100 kopieë) Terugvoer aan gemeenskap: publikasie Terugvoer aan gemeenskap: Uitstalling in gemeenskapsbiblioteek Terugvoer en evaluasie vanaf gemeenskap
Julie 2004 Augustus 2004	Uitstalling in Potchefstroom Biblioteek Skryfkunsstudente doen projekte: artikel oor verhale, maak video van projek. 2de druk van 100 kopieë
September 2004	Maak navorsingsbevindinge bekend: IBBY Kongres Plakkaat-uitstalling
Oktober 2004	Terugvoer aan Navorsingsfokusarea Terug aan gemeenskap: Video aan Dienssentrum : Artikel van projek, verhale in Taalgenoot : Pryse aan Hoërskoolwenners
2005/2006	Maak navorsingsbevindinge bekend: Navorsingsartikels, konferensiereferate

Die uitvoering van die projek word nou bespreek.

6.7.1. Fase 1: Deel van verhale

a. Laerskool

Voor die uitvoering van die laerskoolprojek in Promosa, is ’n loodsprojek by die Laerskool Hendrik Potgieter in Potchefstroom onderneem. Die gekonseptualiseerde aktiwiteite is aan die hand hiervan

getoets en dit het ook as opleiding vir die projekfasiliteerders gedien (Greyling, 2005a:165). Na die suksesvolle afhandeling van die loodsprojek, is daar oorgegaan tot die uitvoering van die projek in Promosa.

Die projek is op 3 en 4 Mei 2004 by Promosa Laerskool aangebied en die sessies het 90 minute elk geduur. Die deelnemers was twee aparte graad 6-klasse (11-13 jariges), waarvan een klas Afrikaans as eerste taal gehad het en die ander as tweede taal. Die projek is ook by laasgenoemde groep in Afrikaans aangebied, aangesien dit deel was van die doelstelling om *Afrikaanse* verhale te bevorder.

Die laerskoolprojek het ten doel gehad om die genot van skryf en die lees van boeke te beklemtoon (Greyling, 2005a:167). Die program is met behulp van Skryfkunsstudente as fasiliteerders aangebied en daar is begin met ’n kort inleiding oor die plesier van stories en boeke. Hierna is leerders op ’n kreatiewe manier betrek by die maak van hul eie boekies met materiaal wat aan hulle verskaf is. Hulle het voorts geleentheid gekry om oor “Die gelukkigste dag van my lewe” of “Die hartseerste dag van my lewe” te skryf. Die keuse van die onderwerpe is gemaak met die idee om uit die verhale afleidings te kan maak oor die skrywers se gemeenskapseie identiteit en ruimte. Uit eenvoudige onderwerpe soos dié kan, onder andere, veel afgelei word van die simbole, helde, rituele, waardes en praktyke wat Hofstede (1991:7) aan kulturele identiteit toeskryf.

Die leerders het ook die geleentheid gekry om die verhaal te illustreer en die voorblad van die boekie te versier (met titel, skrywer se naam en illustrasies). Die boekies is ingeneem en nadat die stories oorgetik is, weer aan die skool teruggegee. Die idee was dat leerders dit tuis moes gaan wys om gesprekke oor boeke en stories aan te moedig (Greyling, 2005a:167). Volgens die onderwyseres sou die boekies ook in die leerders se portefeuljes opgeneem word.

Soos te verwagte het die taalkwessie die aanbieding van die projek by die Afrikaans Tweedetaal-groep gekompliseer. By die Eerstetaal-klas het die proses vinnig verloop, wat genoeg tyd gelaat het vir kreatiwiteit en die versiering van die boeke. Die proses was effektief. Die verhale was leesbaar en verstaanbaar. Die Tweedetaalgroep het dit moeiliker gevind om instruksies te volg en die dinamika van die proses het anders gelyk as by die eerste groep. Die verhale wat deur dié groep gelewer is, het van die eerste groep verskil met betrekking tot standaard, spelling, taalvaardigheid (byvoorbeeld sinskonstruksie en leestekengebruik), samehangendheid en lengte. Sommige leerders het slegs een of twee sinne geskryf. Die Eerstetaalgroep het ook kort tekste geskryf, maar ietwat langer (ongeveer 200 woorde). Beide groepe het egter die projek geniet en verhale van albei is in die bundel

opgeneem. Die projek is suksesvol afgehandel en altesaam 70 verhale is binne twee dae by die laerskool geskryf. Dit was ’n genotvolle oefening en waardevolle ervaring is hieruit geput.

Die projek het binne die skoolsillabus geval, waar uitkomsgebaseerde onderrig vereis dat leerders deelneem terwyl hulle leer. Die leerders het pret gehad, terwyl hulle nuwe vaardighede aangeleer het. As sodanig het die projek ’n aantal korttermyn-voordele gehad en ons het ook gehoop om die leerders te motiveer sodat positiewe langtermyn-uitkomste uiteindelik gesien sou kon word.

Na afloop van die projek is terugvoer aan die skoolhoof gegee. Die resultaat (die boekies wat deur die leerders gemaak is) is aan hom gewys. Hy het ook foto’s ontvang wat gedurende die projek geneem is. ’n Plakkaat oor hoe om jou eie boek te maak, is aan die klas geskenk as hulpmiddel vir toekomstige gebruik. Leesboekies vir klasgebruik is aan die skool geskenk. Pryse is toegeken vir die mees genotvolle storie en die mees kreatief-versierde boek in elke klas.

Die skoolhoof was baie beïndruk met die projek en het gemeen dat projekte soos dié veral waarde het vanweë die positiewe invloed daarvan op leerders se taal- en spelvermoë.

b. Hoërskool

Die deelnemers aan die subprojek het uit graad 10-12 leerders (16-20 jaar) bestaan. Die projek is in twee dele aangebied:

- ’n skryfkompetisie (20 April-5 Mei 2004)
- ’n skryfkursus (13-15 Mei 2004)

Die oogmerke van dié subprojek was om die leerders aan te moedig om hulle eie verhale te skryf, asook om hulle kennis en vaardighede met betrekking tot stories en die skryfproses uit te brei (Greyling, 2005a:168).

Die skoolhoof was entoesiasties oor die projek. Hy het toestemming gegee dat die fasiliteerders die projek self op Wêreldboekedag tydens ’n saalbyeenkoms aan die leerders kon bekendstel. Tydens ’n kort program wat deur die projekorganiseerders en Skryfkunsstudente aangebied is, is daar klem gelê op die genot en waarde van (eie) verhale en boeke (Greyling, 2005a:168). ’n Uitnodiging is gerig om aan die skryfkompetisie en skryfkursus deel te neem. Die twee onderwerpe vir die skryfkompetisie was “As ek my lewe kon oorhê” of “Die dag wat ek nooit sal vergeet nie”. Die spesifieke onderwerpe is, soos in die geval van die laerskoolsubprojek, gekies om leerders aan te moedig om oor hulle eie identiteit en ruimte te skryf. Die moontlikheid het bestaan dat daar uit die tekste merkers

afgelei sou kon word, wat ek spesifiek vir my meestersgraadstudie sou gebruik en sou kon toepas in die skepping van ŉ gemeenskapseie jeugnovelle wat die gemeenskap se identiteit en ruimte in gedagte hou.

Verdere bemarkingstrategieë vir die hoërskoolsubprojek het ingesluit:

- Die uitdeel van boekpryse (wat deur Lapa Uitgewers geborg is) tydens die saalbyeenkoms;
- Die gebruik van humor: ŉ Gedig is deur ŉ Skryfkunsstudent in ŉ 19de eeuse kostuum voorgelees;
- Elke leerder het ook ŉ kleurvolle pamflet met inligting oor die skryfkompetisie en skryfkursus ontvang;
- Plakkate met dieselfde inligting is in klaskamers en op die skoolterrein opgesit.

Ten spyte van dié strategieë, is ŉ teleurstellende aantal inskrywings vir die kompetisie ontvang. Dit wou voorkom asof dit slegs deur die individuele aanmoediging van die onderwyser, Meneer Lemmer, was dat daar wel enige inskrywings was. Die oorspronklike plan was om die wenners van die skryfkompetisie vir die daaropvolgende skryfkursus te borg. Die plan is nou aangepas. Al die leerders wat vir die kompetisie ingeskryf het (slegs 15) is vir die kursus geborg. Ten spyte van die planverandering, het net twee ekstra leerders geregistreer vir die kursus. In totaal was daar 17 leerders wat die kursus bygewoon het, uit ŉ skool van 1 100 leerders.

Die *ATKV-Skryfskool vir Jong Skrywers* is in Mei 2004 by die Promosa Sekondêre Skool aangebied en is baie positief deur die deelnemers beleef. Dit kon gesien word aan hulle entoesiastiese deelname en positewe evaluering van die kursus. Die kursus is in vennootskap met die ATKV-Skryfskool aangebied en het twee dae lank geduur. Die skryffases (stimulus, beplanning, skryf, redigering en publisering) het aandag geniet en is prakties toegepas (Greyling, 2005a:168). Deelnemers het die beginsels van kortverhaalskryf geleer en het voorts ŉ eie verhaal geskryf, geredigeer en vir mekaar voorgelees. Hulle is aangemoedig om hulle eie gemeenskap en ruimte as bron vir hulle verhale te gebruik. Boeke wat deur Lapa Uitgewers geborg is, is in die verskillende fases van die subprojek as aanmoedigingspryse gebruik en kursusgangers het ook ŉ sertifikaat van deelname ontvang. Skryfkunsstudente was by die reël van die skryfkompetisie en –kursus, beoordeling van tekste en fasilitering tydens die kursus betrokke (Greyling, 2005a:168).

Uit die deelname en terugvoer van die kursusgangers het na vore gekom dat hulle baie geleer het en dat hulle voordeel getrek het uit die projek. ŉ Vergelyking van die verhale wat ingeskryf is vir die

kompetisie met dié wat tydens die kursus geskryf is, toon duidelik aan dat die deelnemers waardevolle kennis tydens die kursus opgedoen het. Hulle is byvoorbeeld bewus gemaak van:

- tegniese aspekte, soos hoe om dialoog te skryf;
- die verskil tussen "wys" en "vertel";
- hoe om emosies en sintuiglike ervaring te gebruik.

Tekste wat tydens die kompetisie en kursus geskep is, is agterna oorgetik en sommige hiervan is gebruik vir publikasie.

Gedurende die kursus is daar aan die deelnemers gevra of party van hulle sou belangstel om as verteenwoordigers op te tree tydens die publikasiewerkswinkel (21-22 Mei). Die uitnodiging is met groot entoesiasme begroet en hoewel daar slegs gevra is vir vyf vrywilligers, was daar uiteindelik tien hoërskoolleerders wat die werkswinkel bygewoon het.

c. Dienssentrum vir Bejaardes

By die Dienssentrum vir Bejaardes is 'n storieverteldag gehou, met die oogmerk om die lede die geleentheid te bied om hulle eie herinneringe, lewenservarings en verhale te deel (Greyling, 2005a:168). Die deelnemers aan die subprojek het gewissel in ouderdomme van 60 tot 80 jaar. In die ontmoeting vooraf met die bestuurder, het sy gestel dat daar 'n baie groot behoefte by die ouer mense is om hulle lewensverhale met mekaar en die wêreld te deel. Hulle het meestal die vrees gehad dat hulle verhale nie sou oorleef na hulle dood nie (Booysen, 2004).

Daar was tussen 25 en 30 mense wat aan die subprojek deelgeneem het. Die storievertelsessie het deel gevorm van die Dienssentrum se normale "klubdag". Elke Woensdagoggend kom al die lede van die Dienssentrum vir 'n spesifieke program byeen, waarna hulle saam middagete eet. Die bestuurder van die Dienssentrum, Mevrou Mitah Booysen, het aan die projekfasiliteerders toestemming gegee om die storievertelsessie tydens so 'n byeenkoms aan te bied. Bejaardes is vooraf ingelig dat die geleentheid sal plaasvind. Dit het hulle geleentheid gegee om te dink aan verhale wat hulle wil vertel. Hulle kon ook tasbare herinneringe deel. Een inwoner het byvoorbeeld haar plakboek met berigte en foto's van die gemeenskap saamgebring en 'n ander het aantekeninge oor haar kindertyd gebring. Dit was duidelik dat hulle uitgesien het na die geleentheid (Greyling, 2005a:168). Heelparty van die deelnemers is ongeletterd of gedeeltelik geletterd. "Geletterd" word hier (en in die volgende twee hoofstukke) in die enger sin van die woord gebruik, naamlik die vermoë om te kan lees en skryf. Hoewel daar hier enkele deelnemers was wat hulle verhale in geskrewe vorm gebring het, het die meerderheid hulleself meer tuis gevoel in die mondelinge storieverteltradisie.

In die geheel gesien, was die sessie baie suksesvol. Die groepsgesprek was semigestruktureerd; ŉ gespreksleier het telkens die gesprek ingelei en nuwe onderwerpe voorgestel wanneer ŉ onderwerp nie tot spontane vertellinge gelei het nie (Greyling, 2005a:168). ŉ Wye verskeidenheid onderwerpe is aangeraak. Dit het ingesluit die vroeëre lewe in Willem Klopperville (voor die verskuiwing na Promosa in 1969), gelukkige en hartseer herinneringe, opvoeding en jong dae, werk, ontspanning, tradisionele stories en selfs spoke. Die bejaardes het dit veral geniet om oor die verlede te gesels en hulle herinneringe te deel.

Die deelnemers het hulle verhale vrylik gedeel en hoe later dit geword het, hoe meer ontspanne het hulle deelgeneem aan die gesprek. Daar is baie gelag vir mekaar se verhale en hulle was bereid om inligting vrylik te deel, ten spyte van die teenwoordigheid van tegnologiese toerusting (videokamera, opnametoerusting, kamera), wat die groep moontlik kon inhibeer.

Daar is bandopnames gemaak van die vertellings wat in die groepsessie plaasgevind het, wat later getranskribeer is. Tydens die sessie is die natuurlikste storievertellers met potensiaal geïdentifiseer. Ter wille van die kwaliteit van die dataversameling is daar individuele onderhoude met dié persone in ŉ aparte vertrek gevoer. Die onderhoude is ook op band opgeneem. Video-opnames van die groep- en individuele sessies is gemaak. Die opnames is gedoen met die goedkeuring van die vertellers. Deelnemers is aangemoedig om hulle verhale tuis neer te skryf, of die jonger generasie dit te laat neerskryf. Nagraadse skryfkunsstudente het verantwoordelikheid geneem vir die klank- en video-opnames asook vir die transkribering van die tekste (Greyling, 2005a:169).

ŉ Paar onderbrekings wat steurend op deelnemers se konsentrasie ingewerk het, was byvoorbeeld ŉ baba wat gehuil het, skottelgoed wat in die kombuis langsaan gewas is en die veiligheidshek wat voortdurend oop en toe gemaak is. Dit het ook ŉ negatiewe effek op die kwaliteit van die opnames gehad. Die onderbrekings is egter gesien as deel van die ruimte (en identiteit) van die gemeenskap en van die manier waarop die gemeenskap funksioneer.

Een van die mees positiewe uitkomste van die sessie was die bydrae wat dit gemaak het tot die deelnemers se sin van eiewaarde. Hulle het gevoel dat iemand hulle verhale wou hoor en die feit dat sommige van die verhale gepubliseer is, het bygedra tot ŉ sin van trots en selfwaarde. Die deelnemers is ook genooi om die publikasiewerkswinkel by die universiteit by te woon en sodoende deel te hê aan die volgende fase van die projek.

6.7.2. Fase 2: Maak van die boek

Na afhandeling van die drie dele van Fase 1, was daar meer as genoeg verhale om voort te gaan met die volgende fase, die "maak" van die boek.

Die tekste wat tydens die subprojekte geskep is, moes in die eerste plek vir die keuring- en seleksie-proses voorberei word. Aangesien die laer- en hoërskooltekste handgeskrewe was, moes dit oorgetik word. Die verhale van die Dienssentrum vir Bejaardes is op band opgeneem en moes getranskribeer word. Voorlopige redigering is ook gedoen, byvoorbeeld korrigering van spelling en die uithaal van ooglopende orale kenmerke soos steurende mannerismes (wat nie geskik is vir geskrewe tekste nie). Dié take is deur my in my kapasiteit as navorsingsassistent vir Skryfkuns verrig.

Verteenwoordigers van die verskillende subprojekte het vervolgens deelgeneem aan 'n werkswinkel oor die publikasieproses. Die projek was daarop gemik om die gemeenskap op soveel vlakke as moontlik betrokke te kry. Dit was hulle boek met hulle gemeenskap se verhale; hulle moes deel wees van die besluitnemingsproses ten opsigte van die boek. Dié besluite het ingesluit:

- die titel van die boek;
- hoe die buiteblad moes lyk;
- die voorkoms wat hulle vir die boek wou hê;
- watter verhale om uit te laat en watter om deel te maak van die boek;
- watter tipe illustrasies hulle wou hê, indien enige.

Ten einde die gemeenskap by dié proses te betrek, is 'n boekmaakwerkswinkel by die Noordwes-Universiteit, waar die nodige infrastruktuur is, gehou. Die doel van die werkswinkel was om verteen-woordigers uit die groepe wat aan die projek deelgeneem het, te betrek, om as 'n "redigerings-komitee" uit die gemeenskap te dien. Hulle kon die idees en behoeftes van die groter gemeenskap verteenwoordig, aangesien hulle verskillende generasies gedek het. 'n Tweede doel was om die kennis en vaardighede van die deelnemers ten opsigte van die publikasieproses uit te brei.

Die deelnemers aan dié fase was leerders en onderwysers van die laerskool (twee onderwyseresse het vrywillig die sessie bygewoon en gehelp met die hantering van leerders), leerders van die hoërskool en lede van die Dienssentrum vir Bejaardes. Die werkswinkel het oor twee dae gestrek ('n Vrydag-middag en 'n Saterdagoggend) en het uit algemene en groepsessies bestaan. Tydens die algemene sessies is 'n oriëntering oor die publikasieproses gedoen en daar was ook geleentheid vir die groep as geheel om 'n keuse te maak ten opsigte van die bundel se formaat en titel (Greyling, 2005a:169). Die

groep het dan saam besluit om die bundel *Die soetsuur lemoen: hartseer en geluk van Promosa* te noem.

Om kommunikasie en deelname te vergemaklik, is die groep vir ander sessies in hulle kleiner subprojekgroepe verdeel. Die groepe is deur Skryfkunsstudente en die twee onderwysers van die laerskool gefasiliteer. Die kleiner groepe het die betrokke verhale van hulle eie subprojek gelees (byvoorbeeld die laerskoolverteenwoordigers het die laerskoolgroep se tekste gelees) en ŉ seleksie daaruit gemaak. Om beïnvloeding deur ander te verminder is die titels van die stories op vorms verskaf en die deelnemers moes aandui hoeveel hulle van die storie gehou het. Sodoende het die groepe dan konsensus bereik oor die verhale.

Nadat ŉ seleksie van tekste en ŉ keuse betreffende bundeltitel en formaat gemaak is, het die deelnemers aan illustrasies vir die bundel gewerk. Die program het ook blootstelling aan elektroniese media gebied en die geleentheid om met woordverwerking en grafiese programme te eksperimenteer (Greyling, 2005a:169). Die groep het geleer hoe die rekenaar gebruik kan word vir uitleg, die verskillende lettertipes, prentjies, kleure ensovoorts en die bejaarde deelnemers het geleentheid gekry om na hulle eie verhale op die rekenaar te luister.

Die boekmaakwerkswinkel het sy doelwit bereik en die gemeenskap van Promosa was werklik deel van die eerste fases van die boekmaakproses. Hulle was deel van die besluitnemingsproses en het nuwe vaardighede ontwikkel. Die kompleksiteit van die oraliteit-geletterdheidsproblematiek het tydens die werkswinkel weer duidelik na vore gekom, waar daar met verskillende generasies gewerk is. Die bejaardes, wat die rekenaartegnologie indrukwekkend, maar heeltemal vreemd, gevind het, was in teenstelling met die jonger generasie vir wie dit niks nuuts is nie. Klein aanpassings is ook aan die program gemaak, soos wat deelnemers se vaardighede en die stadiger pas waarteen party gewerk het, dit vereis het. Ten spyte van kleiner logistieke uitdagings met betrekking tot vervoer en tyd, was dit nog ŉ suksesvolle onderafdeling van die projek. Die boekmaakwerkswinkel het sy doelwit bereik en die gemeenskap van Promosa was werklik deel van die eerste fases van die boekmaakproses.

6.7.3. Fase 3: Publikasie

In die maak/publiseer van so ŉ gemeenskapsboek, is daar verskillende opsies. Die produk kan baie eenvoudig wees en die mense op grondvlak kan alles self doen – van die neerskryf, tot illustrasies, fotostatering en vaskram van die boek. In die geval van *Die soetsuur lemoen* is daar uiteindelik

besluit op ʼn eenvoudige, maar professionele, publikasie. Nagraadse Skryfkunsstudente het dié keuse beïnvloed en hier was dit ʼn geval van die deelnemende benadering waar insette van die betrokkenes gelei het tot aanpassing van die projek.

Die gemeenskap was steeds baie betrokke, maar die laaste fases van die "boekmaak"-proses is deur nagraadse studente binne die Vakgroep hanteer. Die kennis van Skryfkunsstudente is gebruik vir die finale redigering en voorbereiding van die tekste; seleksie en manipulering van illustrasies; tegniese afronding en onderhandelinge met die drukkers (Greyling, 2005a:169). Hier kon studente die kennis wat in ander dissiplines, byvoorbeeld Grafiese Ontwerp, verwerf is, gebruik. Hulle kon ook teorie in die praktyk toepas (Greyling, 2005a:169).

Die redigering van tekste is op so ʼn wyse gedoen dat die oorspronklike uitdrukkings behoue gebly het. Daar is meestal gekyk na korrekte spelling en leestekengebruik. Die verhale wat tydens die boekmaakwerkswinkel geselekteer is, is in ses temas verdeel:

- So was dit . . .
- Dis nie sommer net vir trou nie
- Huis, paleis, pondok
- My lekkerste dag
- Die donkerste nag
- Fluit, fluit, my storie is uit

So was dit . . . sluit veral herinnerings en verhale oor die verlede in, terwyl *Dis nie sommer net vir trou nie* oor die liefde en die huwelik handel; *Huis, paleis, pondok* is ʼn kombinasie van verhale, veral met ʼn fokus op toekomsdrome; *My lekkerste dag* en *Die donkerste nag* gaan oor eie positiewe en negatiewe ervaringe; en in *Fluit, fluit, my storie is uit* kom sprokies en legendes aan die beurt.

Regdeur die bundel is kort insetsels geplaas wat kultuureie raaisels bevat, asook inligting oor die geskiedenis van Promosa en "Het jy geweet?"-gedeeltes, waar interessanthede oor Promosa en die inwoners gedeel word. Die gemeenskap se eie illustrasies is in die bundel opgeneem, asook foto's wat tydens die projek geneem is. Die voor- en agterbladontwerp van die bundel is deur Professor Franci Greyling gedoen, na aanleiding van ʼn illustrasie deur ʼn lid van die gemeenskap, Beodine Davids.

ʼn ISBN-nommer is van die Nasionale Biblioteek van Suid-Afrika verkry. Die bundel is gepubliseer en bevat 50 bydraes van 41 persone (die jongste is elf en die oudste 80). Na die verskyning van die

bundel is komplimentêre eksemplare aan persone en instansies wat by die projek betrokke was, gegee. Uit die gemeenskap het almal van wie ’n verhaal in die bundel verskyn het, ’n kopie ontvang. Ekstra kopieë is ook aan die laer- en hoërskool en die gemeenskapsbiblioteek geskenk.

Die verskillende groepe is aangemoedig om self ’n bekendstelling van die boek in die gemeenskap te reël. In dié verband het die hoërskoolhoof byvoorbeeld laat blyk dat hy die bundel tydens Jeugdag-vieringe wou bekendstel en dat hy ook van die verhale sou laat voorlees (Greyling, 2005a:170).

6.8. TERUGVOER EN EVALUASIE

6.8.1. Terugvoer oor die projek

Regdeur die projek, voor én na die boek aan die verskillende groepe in die gemeenskap oorhandig is, was dit belangrik (en deel van die projek se filosofie) om terugvoer aan die gemeenskap te gee en ook terugvoer van hulle te kry. Die proses van terugvoer en evaluasie is op verskeie maniere en in verskeie fases uitgevoer:

- Volgens Greyling (2005a:170) was die grootste deel van die evaluasie verkennend en informeel en het dit, onder andere, waarneming en persoonlike gesprekke ingesluit. Die terugvoer was oor die algemeen baie positief.
- Daar is gebruik gemaak van spanlede en fasiliteerders se waarneming en ervaring van sessies en daar is na elke aktiwiteit, subprojek en fase gereflekteer.
- Verder was daar ook meer gestruktureerde evaluasie, byvoorbeeld die deelnemers aan die skryfkursus (hoërskoolleerders) is gevra om die kursus skriftelik te evalueer; en
- Alle deelnemers aan die projek het ’n kopie van *Die soetsuur lemoen* ontvang, saam met ’n terugvoervorm en ’n gefrankeerde koevert. Die voltooide vorms het slegs positiewe en waarderende opmerkings bevat.
- Die reaksie van die wyer gemeenskap en van mense in verskillende gemeenskappe regoor die land, was baie positief: Baie het gesê dat hulle die boek geniet het en dat dit hulle ’n baie beter prentjie van die gemeenskap van Promosa gegee het. Dié kommentaar kan dan ook beskou word as ’n vorm van waardebepaling (Greyling, 2005a:170).

Deur die gemeenskap deurlopend by ’n terugvoerproses te betrek, is hulle voortdurende betrokken-heid in die projek verseker. Op dié manier het hulle die besluitnemingsproses beïnvloed en was dit moontlik om die projek deurlopend te evalueer en aan te pas, waar nodig. Die sterk waarde van

buigsaamheid en aanpasbaarheid waarmee die projek aangepak is, het ook tot gevolg gehad dat suksesse en teleurstellings realisties hanteer kon word en het tot meer insig gelei (Greyling, 2005a:170). Na afhandeling van die projek is daar ook ’n oorkoepelende evaluasie gedoen.

6.8.2. Terugvoer aan die gemeenskap en deelnemers

Regdeur die projek is daar aan sleutelrolspelers terugvoer oor die projek gegee. Hulle is deurentyd op die volgende wyses op hoogte van die projekverloop gehou:

- Verslae oor die verskillende subprojekte is aan die relevante outoriteitsfigure (byvoorbeeld die skoolhoofde en die bestuur van die Dienssentrum) gegee, na afhandeling van die projekte.
- Foto’s is regdeur die projek geneem. Dit was ’n manier van data-insameling en aan die einde van die subprojekte het dit ook ’n wyse van terugvoer geword deurdat foto’s aan die laer-skool en Dienssentrum vir Bejaardes gegee is. Laasgenoemde het ook ’n video wat gedurende die storievertel-sessie gemaak is ontvang.
- ’n Geredigeerde video oor die groter projek is ook aan die Dienssentrum gegee.

Die doel van die projek was om soveel as moontlik mense van die gemeenskap te betrek. Hoewel 130 deelnemers van Promosa aktief by die projek betrokke was, het die breër gemeenskap ook die geleentheid gehad om te deel in die projek:

- Tydens en na die uitvoering van die projek is plakkate hieroor uitgestal in die gemeenskapsbiblioteek in Promosa, die stadsbiblioteek, asook die Ferdinand Postma-biblioteek van die universiteit, die Promosa Laerskool en die Dienssentrum vir Bejaardes.
- Berigte het in die media verskyn: Boeke-Beeld (2004:13), die plaaslike gemeenskapskoerant, die *Noordwes Gazette* (2004:22-28), Taalgenoot (2004:47-48), die Kampusnuus (2004:3) en op die universiteit se webwerf (PUK Nuus, 2004).
- ’n Kort video van die projek is deur ’n nagraadse student gemaak wat in video-produksie spesialiseer.
- Kopieë van die boek is aan sowel deelnemers, plaaslike biblioteke en skole, as ander belangstellendes, versprei.

6.8.3. Algehele uitkomste van die projek, produkte en verdere ontwikkelings

Die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek het in die doel wat daarvoor gestel is geslaag. ’n Aantal verdere uitkomste en ontwikkelings vanuit die projek was onder meer:

a. Die laerskool het aangedui dat hulle nou weer hulle eie biblioteek wou laat herleef, met die doel om lees in die skool te bevorder.

b. Twee van die verhale is in *Taalgenoot* (Oktober 2004) gepubliseer, naamlik *Vrees is die duiwel se oorkussing* (Shaydene Mahlobo) en *Die drie musketiers kry pakslae* (Willemina Khumalo).
c. ŉ Verdere onverwagte bonus van die projek is dat een van die verhale as projek deur die Departement Inligtingkunde (UP) gebruik is vir die ontwikkeling van ŉ kinderboek. Die verhaal van Godfrey van Rooyen, *Kierietjie, kierietjie, trek weg!* is deur twee studente (Emily Bornoff en Janita Holzhausen) geïllustreer en as kinderboek uitgelê. Hoewel die boek nie gepubliseer is nie, het dit wel op die internet (Storiewerf) verskyn en uiteindelik ŉ baie groter teikenmark bereik as wat dit aanvanklik sou.
d. ŉ Artikel oor gemeenskapspublikasies, genaamd *Community participation and small scale publishing: platform for sharing stories* (Franci Greyling and Anneretha Combrink) is in 2006 deur *Centre for the Book* in *die South African Small Publishers' Catalogue* geplaas. Die artikel beskryf, onder andere, die projekte in Promosa en Rysmierbult.
e. ŉ Projekevaluering is ook in 2006 deur *Soul Beat Africa* op die internet geplaas (*Communication for change – Experiences – Writing your own world – South Africa* deur Franci Greyling en Anneretha Combrink).
f. Daar was aanbiedings oor die projek by kongresse, byvoorbeeld:
    - ŉ plakaatuitstalling genaamd *Writing your own world: Books by the community* deur Franci Greyling en Anneretha Combrink by die *International Board on Books for Young People* (*IBBY*)-kongres (2004);
    - *Writing your own world: Cultivating an awareness of narrative heritage by means of a participatory project* deur Franci Greyling en Anneretha Combrink aangebied by *A world elsewhere: Orality, manuscript and print in colonial and post-colonial cultures* (Kaapstad, 2005);
    - *Books by the community: Collective identity formation as shown in texts from the Promosa project* deur Franci Greyling *(International Conference on Storytelling and Cultural Identity, Terceira, Azores,* 2005);
    - *Op die drumpel: die skep van tekste deur adolessente* deur Franci Greyling *(Internasionale konferensie oor hibriditeit, liminaliteit en grense en 2de Konferensie oor Suid-Afrikaanse Kinder- en Jeuglektuur, NWU,* 2005);
    - *Op die drumpel: die skep van tekste vir adolessente* deur Anneretha Combrink en Franci Greyling *(Internasionale konferensie oor hibriditeit, liminaliteit en grense en 2de Konferensie oor Suid-Afrikaanse Kinder- en Jeuglektuur, NWU,* 2005);

- *Breaking the silence: stories as tool for healing in marginalized communities in South Africa* deur Anneretha Combrink, Jaco Maré en Mabu Maholo (*Working with the stories, songs, drama and poetry of people's lives – an international festive conference linking the realms of narrative therapy and community work with drama, song, film, fiction and poetry*, Adelaide, Australië, 2006).

g. Navorsingsartikels oor die projek is intussen in drie akademiese tydkrifte gepubliseer, naamlik *Oor grense heen: 'n deelnemende projek ter bevordering van skryf in ontwikkelende gemeenskappe* deur Franci Greyling in *Stilet* (2005); *'n Storie met baie stories: Identiteit en konteks in die interpretasie en her-interpretasie van "Kierietjie, kierietjie trek weg!"* deur Franci Greyling en Anneretha Combrink in *Mousaion* (2008); en *Uit die oogpunt van die buitestander: die rol van identiteit en ruimte in die skep van 'n gemeenskapseie jeugnovelle* deur Anneretha Combrink in *Tydskrif vir Letterkunde* (2008).
h. My eie Meestersgraadstudie het aangesluit by die projek. Die titel van die studie is *Die rol van identiteit en ruimte in die skep van 'n jeugnovelle: 'n teoretiese en praktiese Skryfkunsprojek in die Afrikaanse gemeenskap van Promosa, Potchefstroom* (Combrink, 2005a). Data wat tydens die hoërskoolprojek versamel is, is ook in my studie gebruik. Die huidige studie bou voort hierop.
i. Materiaal wat tydens die projek versamel is, is ook vir onderrig in die universiteitsvak Skryfkuns gebruik.

Uit bogenoemde resultate kan gesien word dat die effek wat die projek betreffende die ontwikkeling van gemeenskapseie woordkunsteorie en –praktyk gehad het, reeds wyd uitgekring het. Die projek het wel die bedoelde uitkomste bereik ten opsigte van die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Promosa self, maar dit het ook wyer gestrek.

6.8.4. Gevolgtrekkings en resultate

Na afloop van die projek is daar tot die volgende gevolgtrekkings gekom:

a. *Die soetsuur lemoen: hartseer en geluk van Promosa* is gepubliseer en is met trots deur die gemeenskap ontvang.
b. Verskillende groepe en individue in die gemeenskap was gedurende die verskillende fases van die projek aktief betrokke (ongeveer 130 mense was direk betrokke).
c. Mense het verhale geskryf of vertel oor hulleself en hul wêreld en hulle ervarings gedeel.
d. Individue het nuwe vaardighede aangeleer, byvoorbeeld in skryfkuns, boekmaak en publikasie.

e. Die projek het ʼn belangstelling in stories, skryf en publikasie aangemoedig.
f. Deelname aan die projek het bygedra tot die individue se sin van selfwaarde en gevoel van identiteit.
g. Die verhale en ervarings van die gemeenskap van Promosa is neergeskryf en opgeneem – dit het bygedra tot begrip vir die identiteit en ruimte van die gemeenskap.
h. Die projek het geleentheid gebied vir die opleiding van studente. Studente van die Vakgroep Skryfkuns was ʼn onontbeerlike deel van die projek en het in die proses ervaring, kennis en vaardighede opgedoen.
(Greyling & Combrink, 2004a:6)

6.8.5. Aanbevelings as deel van die projek-evaluasie

a. Die sukses van die projek kan in ʼn groot mate toegeskryf word aan die deelname van die gemeenskap en sleutelrolspelers. Die betrokkenheid van die lede van die gemeenskap in elke fase van die projek is van kardinale belang.
b. Die formaat van die projek is nie in yster gegiet nie. Die projek kan verander en aangepas word vir die behoeftes van ʼn spesifieke gemeenskap. Dit is meer as moontlik om dieselfde tipe projek in eenvoudiger vorm aan te bied, as minder tegnologiese of menslike hulpbronne beskikbaar is.
c. ʼn Voorstel: Aangesien dit die ideaal is dat die gemeenskap hulle eie stories moet neerskryf, kan ʼn ander vorm van die projek moontlik wees dat die jongmense/hoërskoolleerders van die gemeenskap hul ouers/grootouers se verhale of anekdotes neerskryf. Dit kan bydra tot respek vir die ouer generasie en vir die storieverteltradisie. Die ouer mense, wat in ʼn mondelinge tradisie grootgeword het, leef nou in die moderne era met die fokus op massamedia en hulle mag dan voel dat hulle verhale en kennis steeds van waarde is.

Tot op dié punt is afleidings met betrekking tot die gevallestudie hoofsaaklik uit die projekverslae, artikels en referate wat reeds oor die projek gelewer is, gemaak. In die volgende afdelings (6.9-6.12) word daar nie so sterk gesteun op dié bronne nie. ʼn Aantal waarnemings wat deur die loop van die studie gemaak is, word nou gedeel.

6.9. DIE ROL VAN SAMEWERKING EN VENNOOTSKAPPE IN DIE PROJEK

Die projek sou nie moontlik gewees het sonder die sleutelrol wat deur die vennote en medewerkers in die projek gespeel is nie. Die kernvennoot in die projek was natuurlik die gemeenskap self, sonder wie se insette, betrokkenheid en besluite daar in die eerste plek nie ʼn gemeenskapseie woordkuns-projek sou gewees het nie. Nadat die projek deur buitestanders (die Vakgroep Skryfkuns, NWU)

gekonseptualiseer is, het die gemeenskapsleiers en ander rolspelers in die gemeenskap volledig ingekoop in die projek, eienaarskap geneem en by die proses betrokke geraak.

Ander vennootskappe wat aan die projek sy unieke karakter verleen het was die ATKV-Skryfskool (hoofvennoot), die Noordwes-Universiteit (infrastruktuur), die navorsingsfokusarea (befondsing), die Skool vir Tale (fasiliteite) en Lapa-Uitgewers (borgskap). Die projek kon met betreklik min moeite van stapel gestuur word en een van die hoofredes hiervoor is dat dit nie nodig was om nuwe strukture te skep nie. Hulpbronne was reeds tot ons beskikking wat betref infrastruktuur, verhoudinge, finansiële en menslike hulpbronne. Laasgenoemde het veral ook die projek glad laat verloop en daaraan ŉ spesifieke aard gegee. Daar kon op elke vlak van bestaande kennisstelsels gebruik gemaak word. Die inheemse kennis van die gemeenskap is gebruik met betrekking tot gemeenskapsleiers se kennis en insig oor die gemeenskap en sy problematiek, terwyl die "wetenskaplike" en vakkundige kennis van studente en dosente van die universiteit gebruik is om die projek vlot te laat verloop.

Voor- en nagraadse studente was op elke vlak van die projek betrokke. Dit het bygedra tot die studente se kennis en vaardighede, terwyl dit ook aan die projek ŉ "jong, energieke" atmosfeer verleen het. Die deelname van jonger mense, wat gemaklik daarmee is om met adolessente en laerskoolkinders te kommunikeer, kon ook bygedra het tot die mate waartoe die gemeenskap die projek geniet het. Studente se betrokkenheid omsluit ŉ wye verskeidenheid aspekte van die projek: Hulle het, onder andere, hulp verleen met die oortik van tekste, fasilitering van werkswinkels en subprojekte, klank- en video-opnames, fotografie, vervaardiging van ŉ video, bladuitleg en ontwerp, tegniese en redaksionele versorging, navorsing, skakeling met die gemeenskap, organisasie, skryf van berigte en verslae, transkripsie van tekste, die maak van plakkate en die lewering van ŉ plakkaataanbieding by ŉ kongres.

Voorstelle van die fasiliteerders en studente het ŉ invloed op die uiteindelike inhoud en vorm van die projek gehad. Voorbeelde van sodanige idees was byvoorbeeld om ŉ borgskap vir pryse te kry; die aanbied van die skryfkompetisie; voorstelle met betrekking tot die uitleg van die boek en foto's wat regdeur die projek geneem is wat uiteindelik in die boek gepubliseer is.

Die vennootskappe en samewerking in die projek was uiteindelik tot voordeel van almal en het sodoende die deelnemende aard van die projek gedien.

6.9.3. DIE ROL VAN DIE DEELNEMENDE BENADERING IN DIE PROJEK

Die deelnemende benadering het ’n sentrale rol in die projek gespeel (vergelyk Greyling, 2005a:163). Wyses waarop die deelnemende benadering in die projek geïmplementeer is, was die volgende:

6.10.1. Die rol van deelnemende beginsels

Die inisiatief vir dié gemeenskapsprojek het van buite die gemeenskap gekom. Soos in 6.6.1. genoem, is die gemeenskap nie by die aanvanklike konseptualisering van die projek betrek nie. Dit sou moontlik wees om in toekomstige projekte nog meer deelnemend te werk te gaan en die gemeenskap reg van die begin af by besluitnemingsprosesse te betrek. By dié projek was dit nie die geval nie. Wat konseptualisering en besluiteneming deur die loop van die projek betref, was die gemeenskap se insette wel waardevol.

Die projek is van die begin af op goeie verhoudings, respek en kultuursensitiwiteit gebaseer. Vennootskappe en samewerking was baie belangrik, soos bespreek in 6.9.

Tydens die projek is daar deurlopend evaluering gedoen en ook terugvoer van die gemeenskap gevra. Op dié manier kon aanpassings, waar nodig, gemaak word. Buigsaamheid en aanpasbaarheid was baie belangrik vir die sukses van die projek. Die klem was op *proses* en hoewel daar sekere verwagte uitkomste vir die projek gestel is, soos die bundel, het die projek ’n oop einde gehad. Die fokus was op die bevordering van skryf en boeke in die gemeenskap deur middel van ’n deelnemende *proses*. Hiermee saam was die bevordering van kreatiwiteit en veral ook groepskreatiwiteit ’n belangrike waarde wat uit die projek voortgevloei het.

Die beginsel van tweerigting-kommunikasie is deurlopend toegepas. ’n Deel van die sukses van die projek het te make met die deursigtige kommunikasieproses wat regdeur die projek gevolg is. Daar is van die begin af besef hoe belangrik dit is om met belangegroepe in die gemeenskap te kommunikeer en hulle deurlopend op hoogte te hou van die projek se vordering. Plakkate en pamflette wat die skryfkompetisie en -kursus by die hoërskool bekendstel, is voorbeelde van sodanige inligting. Outoriteitsfigure soos die skoolhoofde is deurentyd voorsien van inligting en het ook na afloop van die subprojekte terugvoer en verslae ontvang. Die uitstalling in die gemeenskapsbiblioteek het daarvoor gesorg dat die breër gemeenskap nie buite rekening gelaat is nie.

Verder was dit baie belangrik vir die projekleiers dat die gemeenskap nie misbruik of gemanipuleer word ten opsigte van hulle verhale nie. Dit sluit aan by die kwessie van voordeel en

besluitnemingsreg. Hier het ook die kwessie van kopiereg en toestemming vir die gebruik van verhale aan die orde gekom. Daar is derhalwe mondelinge en skriftelike toestemming vir die opneem en druk van verhale verkry. Ook waar video- en ander opnames gemaak is, is daar eers toestemming verkry.

6.10.2 Die rol van die gemeenskap

Afgesien van die aanvanklike konseptualisering, is die gemeenskap by alle fases van die projek betrek – van beplanning en uitvoering tot evaluering. Gemeenskapsleiers was regstreeks by besluitneming betrokke. Die gemeenskap is ook op grondvlak betrek by besluitneming. Deurlopende evaluering en gesprekke het die besluitnemingsmag versterk.

Die inheemse kennis van die gemeenskap was waardevol betreffende hulle kennis van die gemeenskap, sy agtergrond en problematiek. Die verhale wat hulle gedeel het, ook ŉ vorm van inheemse kennis, was die kern van die projek.

Die deelnemende waarde dat die gemeenskap moet voordeel trek uit so ŉ gemeenskapsprojek, is as baie belangrik beskou. Dit het nie net vir die uiteinde van die projek, met ander woorde die produk wat gelewer is, gegeld nie. Tydens die uitvoering van die projek moes die gemeenskap ook voel dat hulle nie uitgebuit word nie, dat daar respek vir hulle en hul verhale is en dat hulle uiteindelik bevoordeel word. Terselftertyd was dit ook belangrik om nie die gemeenskap te probeer "omkoop" nie. Tog is boekpryse tydens die laer- en hoërskoolprojekte as bonusse gesien en is daar byvoorbeeld ook na afloop van die projek aan die laerskool boeke en plakkate geskenk. Die deelnemers aan die skryfkursus het ook sertifikate ontvang. Dié tipe erkenning het aan die projek ŉ unieke aard verleen.

Die gemeenskap het ŉ baie belangrike rol gespeel, maar soos genoem in 6.9., het die kennis, vaardighede en vermoëns van die *projekspan* ŉ belangrike bydrae gelewer om die projek te vorm. Vervolgens word aandag gegee aan die spesifieke rol van die projekspan ten opsigte van projekbestuur.

6.10.3. Die rol van die projekspan: deelnemende projekbestuur

Uit die gevallestudie kom die rol van deelnemende projekbestuur duidelik na vore. Dit is ŉ onontbeerlike deel van enige suksesvolle gemeenskapsontwikkelingsprojek en daarom is dit belangrik om in dié afdeling te fokus op projekbestuur binne die deelnemende benadering. Daar word ook spesifiek voorbeelde uit die huidige gevallestudie gebruik.

Projekbestuur bestaan uit vier elemente: beplanning, implementering, evaluering en beheer (De Beer & Swanepoel,1998:51). Dit is nie altyd duidelik waar beplanning begin en eindig nie. Soms word beplanning as ŉ eng en generiese proses gesien. In ander gevalle is dit deel van die hele bestuurs-proses. In die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek in Promosa, was beplanning ŉ aksie wat deurlopend plaasgevind het en deurlopend aangepas is. Hoe dit ookal sy, dit wil lyk of daar ooreenstemming is dat ŉ gemeenskapsontwikkelingsprojek altyd begin met die identifisering van ŉ behoefte of die besef dat daar ŉ behoefte is. Hier kan ook die besef dat daar potensiaal vir iets bestaan, bygevoeg word – soos byvoorbeeld die potensiaal wat in gemeenskappe soos Promosa bestaan om boeke te publiseer en verhale te bewaar.

ŉ Verdere belangrike aspek van projekbestuur, wat waarskynlik êrens tussen die bepaling van die behoeftes en die beplanningsfase val, is die belangrike aspek (vir die projekbestuurder/-leier) om die gemeenskap te leer ken. Dié aspek geld natuurlik net as die projek van "buite" af aan die gemeen-skap bekendgestel word. Hier is ŉ situasie-analise, soos in die Promosa-projek, van groot belang. Dit is ook belangrik om soveel as moontlik tyd in die gemeenskap te spandeer (vergelyk 6.6.3.).

a. Beplanning

Beplanning is sekerlik een van die belangrikste aspekte van gemeenskapsontwikkeling. Rogers (1976:225) stel dat beplanning ŉ deelnemende proses is waardeur mense groter beheer oor hulle omgewing verkry. Dit is duidelik dat dit ŉ bewustelike proses is wat bewustelike denke aan die pad vorentoe vereis. Dit vereis ook bewustelike aksie en implementering.

In ŉ deelnemende benadering tot ontwikkeling is dit baie belangrik om die volgende vrae in gedagte te hou: Wie doen die beplanning? Wie doen die implementering en bestuur van die projek? Wie evalueer die projek tydens en na afhandeling? ŉ Buitestander kan nie die projek vír die gemeenskap beplan en uitvoer nie. Weereens is die beplanningsproses net so belangrik soos die uiteinde daarvan. Ackoff (1984:195) verduidelik dit soos volg:

> Development is a product of learning, not of production; learning how to use oneself and one's environment to better meet one's needs and those of others. Because the development process is essentially a learning process, one person cannot develop another [. . .] Therefore, effective development planning cannot be done for some by others.

In die konteks van woordkunsprojekte, soos trouens eintlik in die geval van enige gemeenskapsprojekte, is daar ook ŉ gevaar aan te veel beplanning verbonde. Daar moet en kan tot op ŉ punt beplan word, maar daar behoort ook genoeg ruimte vir verandering en aanpassing tydens die

uitvoering van die projek, gelaat te word. Na elke fase of stap behoort daar ook ’n mate van evaluering te wees, sodat besluite geneem kan word vir aanpassing, indien nodig. Dit was ook die geval by die Promosa-projek. Hoewel daar genoeg tyd aan beplanning van die projek en al die subprojekte spandeer is, was die projek ook deurentyd aanpasbaar en is veranderlikes en die proses in ag geneem. Die buigbaarheid van die projek was een van die sterkpunte daarvan.

Wileden (1970:165) stel tien logiese stappe voor, vir wat hy noem gemeenskapsbeplanning:

- Identifiseer die probleem/probleme (of behoeftes).
- Kom ooreen oor doelwitte.
- Ontdek en bestudeer beskikbare hulpbronne.
- Oorweeg verskillende metodes om die probleem op te los (of die behoefte aan te spreek).
- Besluit op die alternatief wat gevolg gaan word.
- Ontwikkel ’n plan om die alternatief in aksie oor te laat gaan.
- Ken verantwoordelikhede toe.
- Lig die gemeenskap in.
- Voer die plan deur.
- Evalueer die resultate.

Hoewel bogenoemde ’n baie logiese uiteensetting van beplanning is, kan dit geneig wees om kunsmatig te wees. ’n Projek verloop nie altyd in dié presiese volgorde nie, die stappe kan moontlik herhaal of gelyk loop.

b. <u>Implementering</u>

Net soos beplanning, is implementering ook ’n deelnemende leerproses. Implementering is nou vervleg met beplanning en ook met evaluering. Nie een van dié aksies staan los van mekaar nie. Tydens implementering is dit dikwels nodig om weer te beplan en daar word ook voortdurend geëvalueer om te sien of daar enige aanpassings nodig is.

In die hele proses is die insae, deelname en besluitneming van die gemeenskap van kardinale belang. Tydens die Promosa-projek het ons ook ervaar hoe dié aksies met mekaar vervleg is. Terwyl daar verslae geskryf is oor die vorige subprojek (evaluering), mondelinge terugvoer gegee is aan gemeenskapsleiers soos die skoolhoofde, of die uitstalling by die gemeenskapsbiblioteek deurentyd opgedateer is, is daar voortgegaan met die beplanning en uitvoering van die volgende subprojek. Voorstelle en opmerkings van die gemeenskap is voortdurend in gedagte gehou tydens beplanning en

uitvoering van die subprojekte. Tydens die boekmaakwerkswinkel het die gemeenskap se insette ook ŉ baie belangrike rol in beide die beplanning van die boek en die uitvoering van die werkswinkel gespeel.

c. Evaluering

In deelnemende projekte is dit voor die hand liggend dat die evalueringsproses ook deelnemend van aard moet wees. Deelnemende evaluering is miskien nie so ŉ vreemde konsep soos deelnemende beplanning nie (De Beer & Swanepoel, 1998:54). Daar is drie tipes evaluering wat relevant is vir gemeenskapsprojekte (OECD, 1987:20) naamlik:

- *Ex ante* of vooraf-navorsing. Dit staan ook bekend as assessering. In die deel van die evaluering leer die deelnemers oor hulle omgewing en situasie en is ingelig oor hulle behoeftes en hulpbronne. Dié tipe evaluering is noodsaaklik vir besluitneming oor die behoefte wat aangespreek moet word, die doelwit wat gestel moet word en die aksie wat geneem moet word. In die geval van dié projek is daar ook vooraf so ŉ situasie-analise gedoen (sien 6.6.2.) wat van baie waarde was om insig oor die gemeenskap en hulle behoeftes te verkry.
- Die tweede tipe evaluering is *interim*-evaluering (gedurende die projek). Dit word ook monitering genoem en is ŉ integrale deel van beplanning en implementering. Tydens die Promosa-projek is daar na elke subprojek ŉ evalueringsverslag geskryf en mondelinge en/of skriftelike terugvoer vanaf die gemeenskap gekry.
- Die derde tipe is *ex post* (na afloop van die projek). Dit staan ook bekend as finale evaluering. Dit is noodsaaklik vir die afsluiting van die projek en om te leer vir die volgende projek. Ook in die Promosa-projek is ŉ finale verslag geskryf en is die projek krities geëvalueer.

d. Beheer

Die idee van beheer oor ŉ projek kan misleidend wees. In dié konteks kan beheer as "stuur in ŉ sekere rigting" gesien word (De Waal, 1992:42). Beheer is die reaksie op evaluering en is integraal deel van die proses van beplanning, implementering en evaluering. Dit is ŉ essensiële deel van die leerproses (De Beer & Swanepoel, 1998:56). Die gemeenskap behoort net so deel te wees van dié funksie as van die ander drie. Hoewel daar ŉ projekspan was wat die Promosa-projek "beheer" of eerder bestuur het, was die gemeenskap wel ook betrokke by dié funksie, in die sin dat hulle deel gehad het aan besluitneming en aan die rigting waarin die projek gestuur is.

Bogenoemde vier aspekte van projekbestuur, naamlik beplanning, implementering, evaluering en beheer, speel ŉ belangrike rol in deelnemende gemeenskapsontwikkelingsprojekte. In die Promosa-projek wat in die hoofstuk bespreek word, was dit vier aspekte waarsonder die projek nie sou kon voortgaan nie.

6.10.4. ŉ Raamwerk vir deelnemende woordkunsprojekte

Greyling (2005a:173) het vanuit die projek ŉ waardevolle raamwerk ontwikkel wat kan dien as basis vir gemeenskapsprojekte wat ŉ lees- en skryfkultuur wil bevorder. Die raamwerk kan, volgens haar, geld vir ŉ projek wat vanuit die gemeenskap self, of deur ŉ buite-instansie geïnisieer word. Die raamwerk is reeds in 5.4.4. bespreek. Dit word weer hier genoem omdat dit vanuit die *Ons eie stories*-projek ontwikkel het. Die voorgestelde raamwerk is gedeeltelik as struktuur in die hoofstuk toegepas. Volledig lyk dit soos volg:

a. Bewuswording van probleem: individu of instansie word op verskeie wyses bewus van die bestaan van ŉ bepaalde leemte of probleem.
b. Omskrywing van probleem: versamel inligting oor die aard en omvang van die probleem, asook oor wyses waarop dit gehanteer word.
c. Missiestelling – oorkoepelend: Byvoorbeeld: Ons wil oor die algemeen . . .
d. Identifiseer teikengroep: identifiseer teikengroep vir die toepassing van die projek. Leer gemeenskap/teikengroep ken, byvoorbeeld agtergrond, demografie, situasie ensovoorts.
e. Voorlopige beplanning: Voorlopige beplanning aan die hand van algemene en spesifieke doelstellings. Doeldatums.
f. Kontak met gemeenskap/groep: Ontmoeting met gemeenskap/groep of leiers. Bespreking van behoeftes, sterktes en moontlikhede van implementering van projek.
g. Verfyning en toespitsing: Finalisering van die projek, spesifieke groep/e – aanpassing waar nodig. Formuleer spesifieke meetbare doelwitte.
h. Uitvoering van projek: Uitvoering van verskillende programme en fases van die projek. (Aanpassing waar nodig gedurende uitvoer van projek).
i. Terugvoering: Terugvoering aan gemeenskap/groep en leiers – tydens en ná projek.
j. Evaluering: Kritiese evaluering van die projek. Verslaglewering. Aanpassing vir verdere gebruik.

Die raamwerk word nie hier volledig bespreek nie. Vergelyk 5.4.4. vir so ŉ bespreking. Die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling het die basis van die projek gevorm. Die

filosofie en waardes van die projekbestuur is daardeur bepaal en die rigting van die projek is beslis daardeur beïnvloed. Die rol van oraliteit en sekondêre oraliteit in die projek kan ook nie onderskat word nie en geniet nou kortliks aandag.

6.11. DIE ROL VAN ORALITEIT EN SEKONDÊRE ORALITEIT IN DIE PROJEK

In die projek het die fasiliteerders voor die komplekse kwessie van geletterdheid en oraliteit te staan gekom. In ŉ projek wat ten doel het om die woordkuns te bevorder, moes daar van die begin af in ag neem word dat baie van die bejaarde deelnemers aan die projek oor ŉ lae vlak van geletterdheid, indien enige, beskik. Dit was derhalwe nodig om aan hulle die geleentheid te bied om hulle stories mondeling te vertel. Die deelnemers beweeg steeds baie sterk in die logosfeer (die sfeer van die mondelinge tradisie). Die media en dus die sfeer van die sekondêre oraliteit, speel egter ook ŉ rol in dié deelnemers se beleweniswêreld. Respek vir die behoud van die mondelinge tradisie het ŉ belangrike kenmerk van die projek geword.

Die projek het met verskillende generasies gewerk. In 6.6.2. is gestel dat die jonger generasies se leefwêreld in ŉ groot mate verskil van die ouer generasie. Een groot verskil is die vlak van skriftelike, visuele en elektroniese geletterdheid onder die jonger generasie. Hier het die mondelinge tradisie nie soseer ŉ rol gespeel nie, maar het die kwessie van sekondêre oraliteit aan die orde gekom. Die gebrekkige lees-, spel- en taalvaardigheid van sommige jonger deelnemers is kommerwekkend en kan moontlik, onder andere, verband hou met sekondêre oraliteit.

6.12. DIE ROL VAN IDENTITEIT EN RUIMTE IN DIE PROJEK

Konstrukte soos identiteit en ruimte in ŉ gemeenskap is moeilik vaspenbaar en meetbaar. Deelnemende waarneming gee aan die navorser die geleentheid om sekere afleidings te maak en statistiese gegewens, soos dié van *StatsSA* (2004), bied ŉ beeld van die demografie en psigografie van die gemeenskap.

Die gemeenskap van Promosa dien as sosiale konteks in die konstruering van individue se identiteit en ook in die vorming van die groepsidentiteit. Die verhale wat tydens die projek gedeel is (hetsy mondeling of skriftelik, individueel of in groepsverband), is gedoen teen die agtergrond van ŉ spesifieke sosiale, politiese en ekonomiese konteks. Uit die demografiese en psigografiese gegewens wat tydens die situasie-analise ingesamel is, asook uit persoonlike onderhoude en ŉ kwantitatiewe ondersoek tydens my meestersgraadstudie, is ŉ beeld van die kollektiewe identiteit en ruimte van Promosa gevorm. Die geskiedkundige agtergrond en sosio-maatskaplike problematiek wat in 6.6.2.

aangeraak is, was deel van dié beeld, asook die geletterdheidsproblematiek, gebrekkige leesvermoë en die spanning tussen die logos- en grafosfeer (6.6.2. en 6.6.3.). Die verskillende ruimtes waarbinne die deelnemers aan die projek leef, moes ook deurlopend in gedagte gehou word, asook die wyse waarop die ruimte in die narratiewe tot uiting kom (vergelyk 3.3.).

Die deel van verhale is ŉ belangrike deel van die sosiale konteks in gemeenskappe. Kultuur (met die gepaardgaande helde, simbole, waardes en praktyke, soos bespreek in 3.2.4.) speel ŉ belangrike rol in die sosiale konteks. In gemeenskapseie woordkunsprojekte, soos die *Ons eie stories*-projek, word die geleentheid geskep vir mense om hulle identiteit uit te druk op kultuureie wyse en kan afleidings gemaak word uit die narratiewe wat hulle skep (Hall, 2000b:58).

Wanneer daar dan meer oor die identiteit en ruimte van die gemeenskap uitgevind wil word, is die ideaal om dit vanuit die tekste wat gegenereer is te doen, aangesien beide identiteit en ruimte uitdrukking vind in narratiewe. In die merkers wat in hoofstuk 3 opgespoor is, is gevind dat verhale ruimtes en identiteite van ŉ diverse Suid-Afrikaanse samelewing uitbeeld. Narratiewe dien as "stem" vir individue en gemeenskappe.

Soos reeds in hoofstuk 3 gemerk en bevestig in die projek, dien die verhale wat in die projek gegenereer is as optekening van die geskiedenis en uitbeelding van die hede, maar ook as verbeelding van die toekoms. Dit bied inspirasie en hoop en gee vir mense ŉ skakel met hulle konteks. Sodoende help dit om mense te bemagtig – as individue en ook kollektief.

In die projek is die soeke wat elke individu na sin en betekenis het, nogmaals bevestig (vergelyk ook in die verband 3.2.1.). Veral die ouer generasie in die *Ons eie stories*-projek (maar nie uitsluitlik hulle nie) het hul narratiewe as uitdrukkings van sin en betekenis gebruik – ŉ manier om sin te maak van die werklikheid. Ten einde meer oor die identiteit, ruimte en oraliteit van die gemeenskap te leer, is ŉ teksanalise van eksemplariese tekste uit die projek gedoen.

6.13. TEKSANALISE

Voordat die teksanalise weergegee word, behoort daar kortliks ŉ uiteensetting gegee te word van waar die tekste vir die analise verkry is. Hoewel die meeste van die tekste tydens die *Ons eie stories*-projek gegenereer is, is daar ook ŉ aantal ander tekste wat gebruik word. Die tekste is tydens my Meestersgraadstudie, waarop die studie voortbou, ingesamel.

My Meestersgraadstudie het gelyklopend met die *Ons eie stories*-projek plaasgevind. Die fokus vir my M.A. was adolessente in Promosa. Tydens die studie het ek die konsepte identiteit en ruimte ondersoek en ŉ leesondersoek met hoërskoolleerders in Promosa gedoen. Verder het ek ŉ teksanalise aan die hand van ŉ raamwerk wat ek ontwikkel het, gedoen (vergelyk figuur 4.3.1.). Ek het as data gebruik gemaak van die tekste wat tydens die hoërskoolsubprojek in die *Ons eie stories*-projek gegenereer is. Bykomend hiertoe het ek egter ook Afrikaanse opstelle gebruik wat deur die graad 11 en 12-leerders in Promosa Sekondêr geskryf is en waarvoor ek die onderwerpe aan die onderwyser, Meneer Lemmer, verskaf het. Die temas vir die opstelopdrag was ŉ keuse uit een van die volgende: "Die keer toe ek amper dood was"; "My grootste wens"; "Dit het net hier in ons straat gebeur"; en "My oupa het altyd gesê". Uit die gesamentlike tekste van die *Ons eie stories*-projek en die opstel-opdrag kon ek ŉ analise doen waaruit afleidings gemaak is oor, onder andere, die ruimte en identiteit van die teikengroep. Die empiriese navorsing van die Meestersgraadstudie het uitgeloop op die skep van ŉ gemeenskapseie jeugnovelle.

Vir die huidige studie het ek besluit om, afgesien van die tekste uit die *Ons eie stories*-projek, ook die genoemde opstelle as bron te gebruik. Die teikengroepe waaruit die tekste gegenereer is, oorvleuel en daar is heelwat afleidings wat uit die tekste gemaak kan word met betrekking tot identiteit, ruimte en oraliteit.

6.13.1. Die rol van identiteit en ruimte

Tekste wat in die Promosaprojek gegenereer is, is reeds deur Combrink en Greyling geanaliseer en in my Meestergraadstudie, referate en artikels gebruik. In dié vorige teksanalises is die tekste, onder andere, vir merkers van identiteit en ruimte bestudeer. Derhalwe word van die afleidings wat in die vorige teksanalises gemaak is, ook hier weergegee. Daar word van Combrink (2005b:4-5) en Greyling (2005b:6) gebruik gemaak.

Gedurende die Promosaprojek is ŉ verskeidenheid tekste gegenereer, wat verskil betreffende die deelnemers se ouderdomme, die metode van insameling en die inhoud van die verhale. Die tekste, tesame met die opstelle wat in die skool geskryf is, is geanaliseer op grond van ŉ raamwerk wat ek in my Meestersgraadstudie ontwikkel het en waarin verskeie teoretiese kwessies oorweeg is, insluitende aspekte van kulturele, sosiale en narratiewe identiteit, ruimte en grense, hibriditeit en liminaliteit, oraliteit en geletterdheid en die aard van die narratief en outobiografie as sodanig. Die raamwerk word hier weergegee:

<table>
<tr><th colspan="5">TEORIE</th></tr>
<tr><td rowspan="2">IDENTITEIT</td><td colspan="3">IDENTITEITSMERKERS</td><td>Hofstede (1991)</td></tr>
<tr><td colspan="2">Persoonlik
Ouderdom, lewensfase, geslag, voorkoms, persoonlikheidseienskappe, demografiese en sosiografiese agtergrond, ras/etnisiteit, godsdiens, seksuele voorkeur, sosiaal-ekonomiese klas, beroep.</td><td>Kollektief
Kultuur, ras/etnisiteit, taal godsdiens, land, generasie politieke oriëntasie, asook samebindende faktore wat groepe met mekaar laat identifiseer (bv. gesamentlike belange, demografiese en sosiografiese eienskappe) – dieselfde skool/kerk/dorp/straat.</td><td></td></tr>
<tr><td></td><td colspan="3">IDENTITEIT KOM DEUR VERSKILLENDE ROLLE TOT UITING:
Bv. adolessent is skoolkind, suster, kind, versorger, iemand se meisie.</td><td>Hofstede (1991)</td></tr>
<tr><td rowspan="2"></td><td colspan="3">IDENTITEIT WORD BEÏNVLOED DEUR:
Simbole
Helde
Rituele
Waardes
⇒ tot uiting in PRAKTYKE</td><td>Hall (2000a & 2000b)</td></tr>
<tr><td colspan="3">STRUKTUUR VAN IDENTIFIKASIE:
▪ SELF vs. ANDER
▪ Dit wat verskillend is vs. selfde</td><td>Ricoeur (1991)</td></tr>
<tr><td>HIBRIDITEIT</td><td colspan="3">Derde ruimte: tussenin
Vorme van hibriditeit : kulturele hibriditeit (nuwe interkulturele vorme)
: narratiewe hibriditeit
: adolessent as hibried</td><td>Bhabha (1996)</td></tr>
<tr><td>LIMINALITEIT</td><td colspan="3">Oorgangsrites:
▪ Skeiding
▪ Inkorporering (liminale fase)
▪ Oorgang (post-liminale fase)</td><td>Van Gennep (1960)</td></tr>
<tr><td>RUIMTE</td><td colspan="3">Plek (ook plekname)
Ruimte: Die siel van ’n plek uitgedruk in narratief
Landskap: ’n Stel persoonlike, familie- en gemeenskapsnarratiewe wat ook kenmerke van plek insluit</td><td>McBean & Yin-Lo (2004)
Donnan en Wilson (2001)
Weeks (Erasmus, 2001)
Hayden (1995)
Saab (2003)
Hineline (2004)</td></tr>
<tr><td rowspan="2">GRENSE</td><td></td><td>IDENTITEIT</td><td>SKEIDINGSVLAK</td><td rowspan="2">Wallman (2001)</td></tr>
<tr><td>Binnekant (ons)</td><td>Ons word gedefinieer in opposisie met hulle. Ons gebruik die grens vir ons doel, volgens ons behoeftes op dié tydstip / in dié konteks.</td><td>Die grens rondom die bekende, die normale, die onproblematiese.</td></tr>
</table>

	Buitekant (hulle)	*Hulle* identifiseer hulself deur kontras met die res van ons. Hulle gebruik die grens vir hulle doelwitte.	Die begin van ŉ ander stelsel. Prestasie, voorkoms, aktiwiteit, sosiale of simboliese struktuur is anders.	
	Kyk ook na: Simboliese grense : voorwerpe, mense, praktyke, tyd, ruimte Sosiale grense Etniese grense: sosiale mediums waardeur assosiasie plaasvind; kulturele en geografiese elemente			Lamont & Molnár (2002) Sanders (2002)

Bogenoemde vind uitdrukking in

NARRATIEWE IDENTITEIT	**<u>Vorm</u>** Plot, perspektief, skeppingselemente, struktuur, verteller en tegnieke, karakterisering, styl en struktuur.	**<u>Inhoud</u>** Tema, konteks, ruimte, grense, liminaliteit, hibriditeit.	Whitebrook (2001)

Uit: Combrink (2005a:96) Fig. 4.3.1. Teoretiese model van ontleding (self saamgestel)

In ŉ poging om sommige aspekte van die kollektiewe identiteit van ŉ gemeenskap soos Promosa vas te vat, word mens gekonfronteer met ŉ klein wêreld wat so divers is dat dit moeilik is om enige iets te vind wat die elemente daarin of selfs die mense saambind (Greyling, 2005b:6). Ten spyte van dié diversiteit, bestaan daar wel ŉ kollektiewe identiteit in die gemeenskap en is daar in die tekste sodanige identiteitsmerkers gevind.

Promosa is nie net divers betreffende generasies nie, maar ook as ŉ hibriede groep mense, kulture en tale wat saamgegroepeer is en dit blyk moontlik te wees om sommige elemente van wat Ricoeur *self* en *sameness* en Hall self en ander noem, daar te vind (Greyling, 2005b:6). Dié kollektiewe identiteit van ŉ gemeenskap soos Promosa, wat jonk en oud betrek, kom dikwels na vore in simbole, helde, rituele, waardes en uiteindelik in praktyke, soos beskryf deur Hofstede (1991:7) en uiteengesit in 3.2.4. Ruimte en plek en die ervaring daarvan is verweef met die narratief en identiteitskonstruksie (vergelyk hoofstuk 3).

In die soeke na'n kollektiewe identiteit in die stelle tekste van drie generasies – jonger kinders, adolessente en bejaardes – is sekere spesifieke elemente gevind. Die tekste wat in die analise gebruik

word, word in die oorspronklike vorm gebruik. Die oorspronklike taal en spelling word weergegee. Uittreksels word uit die tekste gegee, wat moontlik sal dien om die punt wat gemaak word, te staaf:

Die mense van Promosa leef in ŉ gemeenskap waar die ***groep*** as die norm beskou word, waar die belange van die groep bo dié van die individu gestel word en waar groot uitgebreide families dikwels na mekaar omsien. Fisiese leefruimtes is meestal beknop, vanweë die feit dat uitgebreide families dikwels saamwoon. Die kollektiewe identiteit van die gemeenskap word ook op ander vlakke hierdeur beïnvloed: Mense ken mekaar, kinders speel in die straat en dit verstewig die groepsnorm (Combrink, 2004:4). In aansluiting hierby is familieverhoudinge ŉ herhalende element in die tekste. Die volgende aanhalings bevestig dié waarnemings:

"My pa sê: 'Wat?!' [. . .] Toe kom my antie, en sy sê 'nou wat staan julle in die kinders se pad? Hulle het nou klaar getrou . . .'" (Mollie Pieterse, 80)

"Toe moet ek nou by my ma gaan bly, by my stiefpa." (Rose Friesling, 75)

"Dan as jy pap wil eet . . . sy't elke een geroep in die straat; die kinders as hulle kom van die skool af – dit was nie ver van ons af nie. Dan skep sy vir ons pap, jy eet met dikmelk, jy eet met soetmelk." (Leia Waters, 66)

"My lekkerste dag was toe ek en my famielie gery het. Ons het na my ouma toe gegaan. Sy bly in Peturesville. My niggies en neeffies bly ook daar. My ouma het verjaar. Ons het met 3 karre gery en met ŉ taxi gery. Ons het die naweek gaan spandeur. [. . .] My ouma en anties, ooms, neeffies en niggies was bly om ons te sien." (Lesley-Ann Hendriks, 12)

"My lekkerste dag is waneer ek saam met my familie en vriende is en waneer ons elke minut saam is. Ons vier kersfees saam en is baie lekker om so ŉ familie te het." (Bernadine van Rooyen, 13)

" . . . en my tante het vir my ŉ koek gebak." (Denuscka Kobo, 11)

"My ma en ooms het ook deur ŉ moeilike tyd gegaan waar hulle nie gewerk het nie, dan moes my ouma ŉ groot pot met vetkoeke gepak het met sop, sodat ons almal kan eet, en van my tantes het nog in die huis gewoon." (Ravel Pieterse, graad 11)

"Ek is met ŉ man getroud wat my ouers nie gelaaik het nie." (Mollie Pieterse, 80 *Mondelinge teks).

"Ons het vieruur begin braai en my vriende en vriendinne het gekom. My neefs en niggies het gekom. My ooms en anties het gekom en dit was baie lekker." (Lesley-Ann Hendriks, graad 6).

Herhalende temas in al drie stelle tekste is die volgende:

a. Verlies en ander vorme van swaarkry

Die dood en ander vorme van verlies kom gereeld in die tekste na vore:

"Daai tyd toe ons hier kom, toe sê ek vir Pa: 'Pa, jy word dan nou so oud. Ek kom van die werk af; dit is so koud – dan gaan jy nog by die beeste. Dan gaan jy die beeste haal dan reën dit.[. . .] Dis die beste en verkoop maar hierdie beeste.' Toe sê my pa: 'As ek nou dié beeste kan verkoop, dan gaan ek dood, want hierdie beeste hou my besig.' En my pa, drie jaar na hy die beeste verkoop het, toe sterwe my pa. Maar my pa, toe hy sterwe, toe's hy 108 en twee dae." (Leia Waters, 66 *Mondelinge teks)

"My slegste dag waneer my pa gesterf het toe ek nog 'n baba was maar my ma het gesê ek moet nie warie nie my pa sal daar wees vir my." (Bernadine van Rooyen, graad 6)

"My slegste dag was toe my oumas gesterf het toe was ek baie hartseer omdat ek hulle nooit meer gaan sien nie." (Samantha Matlow, graad 6).

"Haar ma het doodgegaan en sy het net met haar pa en ouma gebly. Nie lank daarna toe sterf haar ouma ook." (Sharon Friesling, 11)

"Die dag wat ek nooit in my lewe sal vergeet nie was die dag toe ek 'n geliefde van my verloor het. 'n Geliefde wat ek aan die dood moes afstaan, my moeder. [. . .] Die Here het haar vir ons net tot na haar 41ste verjaarsdag gespaar. Die dag toe sy verjaar het, die 23ste Augustus, het ek skoon vergeet om haar geluk te wens, weereens haar siekte wat laat ek vergeet het. Die volgende dag was dit klaar te laat, toe het die Here haar weggeneem." (Michelle Slambert, graad 12)

" . . . ek het af na my ouma se gesig gekyk en gesien hoe haar asem stadig wegraak, ek het gesien hoe sy probeer baklei teen die dood maar alles was tevergeefs." (Willemina Khumalo, graad 11)

Verlies is nie die enigste vorm van swaarkry wat uit die tekste na vore kom nie. Ander voorbeelde is die volgende:

"Ons het nie krane vir die huise gehad nie. Die krane was in die strate. Ons kinders moes elke oggend voor ons skool toe gaan, eers die emmers vol water dra voor ons loop. In die middag moes ons weer die emmers vol dra vir die aand." (Rose Friesling, 75 *Mondelinge teks).

"So het ek uitgetrek sonder lig. Jy moet 'gellie' vuur maak; jy moet kole en hout koop elke week . . . oe, dit was bietjie swaar so. Maar ons het dit so gewoond geraak." (Rose Friesling, 75 *Mondelinge teks)

"En hulle het baie swaar gekrui en haar oom se vir haar om in die weld te gaan kyk vir 'n paar boomwortels om te kom vuur maak en kook en drink en toe het sy die virkeerdie boomwortels geplik en toe sterf haar oom en toe is sy stoksilalleen en niemand is daar by haar." (Michelle Moagi, graad 6)

" . . . toe my vriend Lindi-Ann hulle huis uit gebrand het . . ." (Adrienne Hills, graad 6)

"Na die begrafnis was die huis baie leeg en stil. Ek was net 12 jaar toe my moeder sterf. Ek en my suster het maar aangegaan, dag vir dag." (Michelle Slambert, graad 12)

"Die jare negentigs het ek deur 'n moeilike tyd gegaan waar ek en my neefs kaalvoet in die winter skoolgegaan het as gevolg van ons omstandighede, waar my ouma alleen gewerk het . . ." (Ravel Pieterse, graad 11)

b. Nuwe ervarings

'n Verskeidenheid nuwe ervarings word in die tekste beskryf. Die ervarings hou dikwels verband met nuwe, onontdekte ruimtes:

"Nou kom ons van Standerton af, ons kom Potchefstroom toe – nou het ons met 'n groot lorrie gekom." (Mollie Pieterse, 80 *Mondelinge teks)

"En toe ek nou standerd ses kom, toe stuur my ma nou vir my saam met my stiefpa se suster Kaap toe. Daar het ek nou vir vier jaar gebly, toe kom ek maar terug. Ek het in Muizenberg gebly, bý die see." (Rose Friesling, 75 *Mondelinge teks)

"My lekkerste dag was in Durbaan. Ek was see toe en gespeel." (Allisandro Diamond, graad 6)

"Ek en my gesin het met 'n vakansie Potchdam toe gegan . . ." (Marlies Booysen, graad 6)

"Maar na al die gelag het ek agter gekom dat dit die beste dag in my lewe was en dat ek dit nooit sal vergeet nie. As die geleentheid weer kom om na die Kangogrotte te gaan sal ek nie twee keer dink om te gaan nie." (Victoria Stoud, graad 12)

c. Drome en toekomsverwagtinge

In die tekste het drome en toekomsverwagtinge meestal te make met geleerdheid en verhoogde status:

"Toe ek begin skool loop, het ek 'n wens gehad om verder te gaan studeer. Toe ek by die Hoërskool kom, het my wens sterker geraak." (Sophie Ruluwa, graad 12)

"My grootste wens is om 'n apteek te word. Apteek is iemand wat siek mense pele gee om hulle gesond wes volgens hulle voorskrif . . . maar my grootste wens is om te help mense op die plaase en plots met mediese diens help." (Jane Sekhoto, graad 11)

"My grootste wens is om eendag 'n suksvolle sielkundige te word." (Tebogo Mani, graad 11)

Die **waardes** wat in die tekste gevind word oorvleuel in 'n groot mate. Die volgende waardes is gevind, desnieteenstaande die generasie:

a. Waarde van familie

Digverweefde familieverhoudinge is aan die orde in die tekste:

" . . . toe gaan ek saam moet my groot negie en my sister, my ma, pa en oompie, toe gaan ons Pretoria va my suster bly . . ." (Ofentse Shebe, graad 6)

"My oupa is die beste persoon in die wêreld . . ." (Palesa Moleshiwa, graad 11)

"Ek, my antie, Yvonne, en my suster Lebogang het 'n speletjie uitgedink . . ." (Willemina Khumalo, graad 11)

b. Harde werk en uithouvermoë om drome te bereik

Dié waarde kan in die volgende aanhalings gesien word:

"Agtuur is dit werk toe – as die kind slaap, sit ek hom onder die tafel, gaan aan met my werk. Hulle het so grootgeraak. Vandag is ek nie spyt nie. Baie werk geleer in die lande." (Pauline Olivier, 65 *Mondelinge teks)

"Maar ek is so bly dat ons so hard gewerk het, ons het iets geleer." (Elizabeth Hougin, 71 *Mondelinge teks)

"Om my grootste wens te laat waar kom, moet ek alles in sit en dan sal ek dit reg kry." (Sophie Ruluwa, graad 12)

"Waar ek vandaan kom, was niks maklik nie, jy moet werk vir dit wat jy wil hê." (Isaaca Jansen, graad 11)

"Ek hoop dat ek weer die jaar 'n sertifikaat sal ontvang vir my harde werk. Dit was nie maklik om dit te ontvang nie, dit is harde werk." (Johanna Spandiel, graad 11)

c. Respek vir die ouer generasie

"My pa het altyd vir ons geleer . . ." (Immalda Isaacs, 72 *Mondelinge teks)

"My oupa was baie streng, ons kon nie speel as die erf nie eers skoongevee was nie." (Florie Samuels, 71 *Mondelinge teks)

"Voor ek uitgaan by die huis, dan moet die hele huis gevee is, my ouers moet al klaar tee gekry het in die kooi, as hulle opstaan weer koffie kry." (Paulina Olivier, 65 *Mondelinge teks)

" My oupa het altyd gesê . . . Ek moet altyd gee respek vir groot en kleiner mense want ek sal bly lank in die wereld." (Palesa Moleshiwa, graad 11)

" . . . hy (my oupa) altyd gesê ek moet grout die groud mense . . ." (Suzan Pule, graad 11)

d. Kinders behoort gedissiplineer te word

Die waarde dat kinders gedissiplineer behoort te word, fisies wanneer nodig, blyk uit enkele aanhalings:

"As die kinders stout is, ek slat hulle!" (Leia Waters, 66 *Mondelinge teks)

" . . . as ons nie in tyd daar is nie, dan vat my pa daai strops: 'Jy is nog hier! Jy moet al in die lande gewees het!'" (Paulina Olivier, 65 *Mondelinge teks)

"Net toe Yvonne nog sê, 'Maar ma . . .' toe ruk my ouma die belt van die hangertjie af en begin ons te slaan." (Willemina Khumalo, graad 11)

e. Godsdienstige waardes

Die belangrikheid van geloof, gebed en die bywoning van kerkdienste het na vore gekom:

"Mens het baie godsdienstig geleef te Willem Klopperville." (Nellie Bosman, 72 *Mondelinge teks)

"Ek het alles gedoen, en ek is so dankbaar, want die Here gee jou krag, en wat jy wil doen, jy staan vir dit." (Elizabeth Hougin, 71 *Mondelinge teks)

" . . . en die here is lief vir julle almal. Dankie God bless you." (Denuschka Kobo, 11)

"Ek het gebid laat hy haar nie skiet nie" en "Ek was so bly en die Here gedank dat Hy my lewe gespaar het." (Urshula van Wyk, graad 12)

"Maar die Here het my kom sterk maak dat ek amper met skool klaar is . . ." (Ravel Pieterse, graad 11)

"Dit was 'n lekker sonnige Woensdag. Ek en my ouma en my suster moes kerk toe gaan." (Willemina Khumalo, graad 11)

"Om 24:55 het God 'n skietend ster gestuur, en my wens het later aan waar geword: ek het 'n dood [droom] van Gammy gekry waar hy met die Here gesit het, en ek het geweet dat Hy by onse Vader is." (Cerise Swartz, graad 12)

In 'n mindere of meerdere mate simboliseer die tekste die **spesifieke ruimte** van die inwoners. Al drie stelle tekste, spesifiek dié van die jonger generasie, gee die indruk van Promosa as 'n besige omgewing.

"Ek weet nie, miskien as ek stil is, is die plek stil. En as daai een rof is, is die plek mos rof, so dink ek mos altyd." (Mina Lourens, 77 *Mondelinge teks)

"Maar toe't ons daar kom [Promosa], toe kom ons in 'n drie-vertrek. Uit die ses-vertrek, toe kry ons nou 'n drie-vertrek. En onse vertrekke was baie groot, nie klein soos nou nie. Maar well, ons het hier gebly, ons het by die drie-vertrek gebly." (Leia Waters, 66 *Mondelinge teks)

"Op 'n dag toe ek en my suster in die jard gespeel het het my hond die kinder gejag het toe die kar kom toe stamp die kar my hond en my oom het hom op getel en hom in 'n gat gegooi en ons het blome in die gat gegooi en ons het gehuil en hulle het hom toe gegooi." (Denuschka Kobo, graad 6)

"Ons het soccer ge speel ek en my maats . . ." (Clifford Abrams, graad 6)

"Daar was kinders by straat wie het bal gespeel, die sele straat waar die kar ry." (Jonrad Phalofolo, graad 11)

"Daar was maar altyd mense in ons straat gewees wat verbyloop. Op daardie spesifieke dag was die straat nogal baie besig gewees. Kinders het gespeel met mekaar en daar was ook baie ander grootmense in die straat . . . Net so skuins oorkant ons huis was daar 'n groep mans wat besig was om kaart te speel." (Averil Peters, graad 12)

Promosa word ook as 'n **komplekse sosiaal-maatskaplike ruimte** uitgebeeld, waar huishoudelike en ander vorme van geweld, drankmisbruik, misdaad en MIV/vigs deel is van die lewe (Combrink, 2004:4):

"Ek onthou net ek was báie dronk op my troue. Ek was hoogswanger met die tweeling, maar ek het niks geworrie van daai daai tweeling nie! Naderhand toe lê ek." (Mina Lourens, 77 *Mondelinge teks)

"Honderde mense sterf elke dag as gevolg van MIV/Vigs." (Kaizer Fourie, graad 11)

"Sy tel op maar in haar hart weet sy iets is verkeerd; sy tel op en hoor haar pa is geskiet." (Sharon Friesling, graad 6)

"Toe sy hoor sy kind is met 'n gesteelde kar gevan wat nie hare is nie, toe word sy baie kwaad en toe val sy net vlou in die huis." (Kehilwe Epigile, graad 6).

"Ek was hartseer omdat my neef geskiet was. Toe hy winkel toe gaan om brood te gaan koop vir sy ma toe het 'n klomp gangsters hom skiet vir sy vriend se part." (Clementia Burrel, graad 6)

"My ouma het hom uit die huis uitgesit en hy vloek omtrent na haar, en ons huil en hardloop weg vir die dag." (Ravel Pieterse, graad 11)

"En die dag was reg, alles was reg, tot het my pa begin baklei met my ma, dan alles het verkeerd geloop . . . daar was skreeu in die huis . . ." (Lucia Mtshengu, graad 11)

"Hulle het met my uitgegaan en vir die polisie gesê sit neer julle gewere of ons skiet haar." (Urshula van Wyk, graad 12)

" . . . maar toe ruk die een man hom los en ruk 'n lang mes uit . . . die straat het gewemel vd mense en ek het in die huis ingehardloop om die polisie te bel." (Averil Peters, graad 12)

"Dit het net hier in ons straat gebeur. 'n Vrou word wreed vermoor in ons straat wat 'n groote hartseer." (Emily Sonteya, graad 11)

In die tekste van die adolessente kan daar 'n duidelike onderskeid tussen **drie ruimtes** getref word**:** die **huidige fisiese en sosiale ruimte**, wat meestal met sekere problematiek saamgaan; die ruimte waarna die adolessent streef, met ander woorde die **"ideale" ruimte**, waar finansiële en sosiale status bereik word, en dan ook die wyse waarop die ruimte die adolessent se identiteit sou beïnvloed; en die **"tussenin-ruimte"**, wanneer die adolessent vir 'n tyd lank weg is uit die huidige, byvoorbeeld deur stad of see toe te gaan, of 'n sprokiesruimte te betree (Combrink, 2004:5).

Die **huidige ruimte** van die inwoners van Promosa word deur die volgende aanhalings uitgebeeld:

"Nie meer is 'n sekonde nie, toe dy kar ry die seun dood . . ." (Jonrad Phalofolo, graad 11)

"My ouers het al so baie harstseer dat dit nie maklike is om dit weg te steek nie. Hulle het elke dag probleme en nou meer as ooit." (Cerise Swartz, graad 12)

"Hulle het toe gedrink en lekker dronk geraak." (Maria Maserie, graad 11)

"Ek het my vrienden gaan kyeer, sy is 'n skenerbek. Ek het net gaan lestuur het sy nie nuwe nuus nie vor my nie. toe kry ek was sy haar klere. Ek het vor har gewag. Terwyl ons sit ons, sit hoor ons iemand wat heil en skree. Ons het gewooner wie is dit. Toe gaan ons kyk wie is dit toe sein ons dit is my beurmeisie hulle skree 'n batlei. Ek het gaan keer. want ek ken haar 'n ek kan nie so kyk as 'n mense so geslaan word nie. die man wil haar gestek toe kom ek tessun hulle twee, en ek het voor die meisie gestoot toe stek hy my." (Nigiorian Tsimane, graad 11)

Die volgende aanhalings is uittreksels uit tekste waarin die **ideale ruimte** verbeeld word:

"My grootste wense is om verder te gaan studeer na matriek. Ek wil vir 'n rekenmeester gaan studeer, dan sal ek tevrede en gelukkig is vir die res van my lewe. Ek wil verder gaan studeer om 'n beter lewe vir myself te maak, ek wil nie soos nou lewe en swaar kry nes my ouers nie. Ek voel waarom ek so hard op skool gestudeer het en alles in gesit het in my skoolwerk." (Sophie Ruluwa, graad 12)

"Ek wil 'n baie lekker lewe leef, ek fantaseer oor 'n baie lekker lewe, van ek klein was. Ek het altyd gedroom ek bly in 'n mooi groot huis, met 'n mooi motor en my kinders loop skool in Mohadin." (Sophie Ruluwa, graad 12).

"My grootste wens is om eendag my eie besigheid te het. Met my besigheid beoog ek om baie geld te maak en sodoende baie ryk te word." (Bayley Veldschoen, graad 11)

"Ek wens laat ek kan my eie familie hê, my kar, my hond en my eie huis saam met my kind . . ." (Florah Kwatsha, graad 11)

Die **tussenin-ruimte** word weer in ander tekste gevind:
"Ek het saam met my oom en sy Vamilie vakansie in George gaan. Ons het by 'n toeruste kamp gaan kamp met 'n woonhuis. [. . .] Toe ons in die grotte kom was dit donker en ons kon niks gesien het nie. 'n Paar secondes later kom die toerleier en die ligte aan en dit lyk soos skulderye teen 'n muur maar dit was nie dit was soos kristaldruppels gelyk die wat bo hang . . ." [Vakansiebestemming] (Victoria Stoud, graad 12)

"Die dag kom ons as familie op hierdie plassie nogal op 'n Vrydag bymekaar . . . Op die kamp was daar baie bome, bosse en diere." [Vakansiebestemming] (Emily Sonteya, graad 11)

"Japie het nooit uitgegaan nie, hy het ook baie alleen gelewe. En eennag terwyl hy nog slaap verskyn daar 'n heks aan hom." [Sprokiesruimte] (Mercia Booysen, graad 11)

Die jonger generasie wil deurentyd aanbeweeg en **nuwe wêrelde** ontdek. Hulle skryf oor nuwe, opwindende plekke waar hulle was en waarheen hulle graag wil gaan. Hulle tekste neig ook om op hulle drome en visie vir die toekoms te fokus. 'n Herhalende tendens in die tekste is egter dat hoewel hulle bo hulle omstandighede wil uitstyg, hulle beplan om na die gemeenskap terug te keer en 'n **verskil te maak**, veral in die sosio-ekonomiese omstandighede. Die adolessente sien ook meestal 'n hoërskooldiploma, finansiële sukses, baie besittings en 'n goeie werk as statussimbole. Die strewe na nuwe wêrelde en status kan in die volgende aanhalings gemerk word:

" . . . toe het ons Drakens berge was het ons dit baie geniet en baie lekker dinge gehaat en rond geloop en berge geklim en geswem die aand vuur buite gehou . . ." (Angelina Molefo, graad 6)

"Toe ons Joburg toe gegaan het en toe gaan ons wimpy toe en toe gaan speel ons game in die dorp . . ." (Calvin Louw, graad 6)

"Ek wil verder gaan studeer om 'n beter lewe vir myself te maak." (Sophie Ruluwa, graad 12)

"Een van my vriendinne se pa het voorgestel dat hy ons vir 'n paar dae aan die see wil blootstel. Ons het ewe gewillig ingestem, met die oog op opwinding en avontuur." (Zelna Slambert, graad 12).

Die behoefte om 'n **verskil in die gemeenskap** te maak, kan weer in ander aanhalings gesien word: *"Ek is 'n persoon wat elke dag wens dat ek moet eendag 'n beter werk moet kry om my ouers te kan help."* (Vinita Oliphant, graad 11)

"Na my studies gaan werk ek en my eerste salaris gaan bou ek 'n huis vir my ouers." (Megdelin Mapitsi, graad 11)

"Ek wens dat die wêreld sal verander en 'n beter plek word. Om die wêreld 'n beter plek te maak moet ons jong mense onse plig op die aarde doen." (Johanna Spandiel, graad 11)

"Ek sal medicyne kry vir mense wat rerag die medicyne nodig wil heer." (Lorraine Gorekwang, graad 11)

Waar die tekste van die jonger generasie neig om op hulle drome en visie vir die toekoms te fokus, kyk die ouer generasie terug na die **verlede** en herleef hartseer en gelukkige herinneringe. In tekste deur die ouer generasie word 'n groter tevredenheid met hulle lewe en lot gevind. Die bejaardes onthou die wyse waarop apartheid hulle omstandighede gevorm en die rigting van hulle lewens verander het; tog voel hulle dat dit nou eenmaal die lewe is en dat mens nie jou lot kan verander nie. Vir die bejaardes lê **status** egter ook in posisie en mag.

" . . . darem hulle was nie bitter nie. Daar wat ek nou weet . . . die lorrie het net gekom; hulle het mooi gepak, asof hulle sien dis breakgoed – hulle het onse goeters mooi uitgepak . . . en soos ek nou weet, ek weet nie die anders nie, ons het darem bietjie mooi getrek. Maar die bekommernis was . . . hoekom vat hulle vir jou uit by daai huis? My pa se huis was baie groot, en ons het groentetuin en weiveld en alles gehad." (Leia Waters, 66 *Mondelinge teks)

"In daardie dae wanneer jy dorp toe gaan, moes jy op die sandpaadjie loop en die o.k. moet jy daar by die end van die winkel oor die toonbank koop. Jy mag nie eens aan 'n blanke gestamp het nie dan word jy geslaan. In daardie dae was daar nie so moord en roof soos vandag nie, want as die sirene 9 uur blaas dan moet jy en almal uit die strate wees, as die polisie jou kry word jy gearresteer en dan moet jy 'n boete betaal van 10 sjielings." (Judith Joostin, 67 *Mondelinge teks)

"Maar die swaarste van als was die apartheid wat daar was." (Nellie Bosman, 72 *Mondelinge teks)

Die klem op **status** blyk uit die volgende aanhaling:

"Ek wil vir u sê dat daardie skooltjie 'n goeie fondament vir ons kinders was. Uit daardie skool is onderwyers, predikante, verpleegsters en prokureurs." (Elisa Sey, 73 *Mondelinge teks)

Die ouer generasie neig om met geneentheid aan die **ruimtes en plekke** te dink wat hulle in die **verlede** bewoon het. Die gebruik van detail in die oriëntering is opvallend – veral met betrekking tot *toe* en *nou*, *daar* en *hier*, asook die gebruik van 'n verskeidenheid name vir dieselfde plek:

"Maar dié Willem Klopper – dis die oubaas wat ons het hom baie liefgehad. Want elke Kersfees, sy loop nou met die groot lorrie, en sy gooi nou swietse en poppies. Ons het gehardloop agter die lorrie." (Leia Waters, 66 *Mondelinge teks)

"So't ons grootgeword. Maar dit was baie lekker grootgeword. My pa het beeste gehad. En my ma het pap gekook met die driepotbene [. . .] Daar was geen bakleiery nie, daar was niks nie." (Leia Waters, 66 *Mondelinge teks)

"Dit was 'n groot huis. Twee slaapkamers, sitkamer, gang, nog 'n sitkamer, kombuis . . . groot werf, met 'n groot wingerd met bome. Ek onthou ons het nogal 'n cherryboom ook daar gehad. Ons het beeste gehad, ek dink vier. Die ander was verkoop, en met my skoonpa se dood, toe slag my skoonma vir Blommetjie." (Rose Friesling, 75 *Mondelinge teks)

Die narratiewe bied in-diepte insig in die gemeenskap en sy kollektiewe identiteit en ruimte. Die projek het ook op kulturele en sosiale vlakke van waarde geblyk te wees. Verhale van die gemeenskap, sy inwoners en geskiedenis is opgeteken. Deelnemers het die geleentheid gebruik om verhale oor hulleself en hul eie wêreld te vertel/neer te skryf en hulle ervaringe met mekaar te deel.

6.13.2. Die rol van oraliteit en sekondêre oraliteit

Die spoor van die orale kon regdeur die projek gevind word. In hoofstuk 3 is gestel dat daar verskillende vlakke van die orale is (vergelyk 3.3.2). Die verskillende vlakke kon duidelik in die projek en in die verhale wat vertel is, waargeneem word. In die vertellings van die bejaardes, maar ook in die geskrewe verhale van die laer- en hoërskoolleerders, was daar duidelike aanduidings van oraliteit: *"As 'n ou vrou – jou ma – vir jou gestuur het, dan sê jou ma vir jou, "Kyk hier, ek spoeg hier, as die spoeg kan droogword, jy gaan pakslae kry!" Dan hardloop ons! Nou . . . jy ontmoet ander ou vrou, sy sê vir jou: "Kom hiersô, Leia!"*

Jy moenie vir haar sê, " Nee, ek kan nie, my mamma het my gestuur." Jy móét kom! As jy sê jou mamma het jou gestuur – o jete, jy gaan baie goeie pakslae kry! Jy gaan nou net daarsô, dan stuur die ouma weer vir jou verder. My ma het die spoeg daar gegooi, en dan sê die ouma vir jou,

"Jy moet hardloop!" Dan hardloop ek, dan hardloop ek, om daai ouma se goeters te gaan koop, my ma se goeters te gaan koop (Leia Waters, 66 *Mondelinge teks). Hier kom die mondelinge segswyse in sowel die sinskonstruksie en uitdrukkingsvorme, as in die gemeenskapseie taalgebruik na vore. Die dramatiese aard van die teks en die vertolking van karakters is ook tipies van 'n mondelinge vertelling.

"Toe het die kind die klere gebrand toe hardloop sy weg want sy was bang haar ma gaan haar slaan sy het ook nie by die huis geslaap nie. Haar naam was lindi." (Veronique Ballies, graad 6). Dit was 'n geskrewe verhaal, maar die wyse waarop die plotpunte aaneenloop en nie deur leestekens van mekaar onderskei word nie, gee daaraan 'n mondelinge karakter.

"Eendag was dit Weselina en haar ma en haar pa en die voêl en toe gaan haar pa werk toe, toe sê haar ma sy moet vir haar ouma kos weg vat. Toe gaan sy op die stoep toe gly sy toe breek die bord." (Eleodine Schoeman, graad 6). 'n Mondelinge element is die "eendag was daar" waarmee die aanhaling begin. Die wyse waarop die plotpunte op mekaar volg, geskei deur die woord "toe" is ook mondeling van aard.

"Ek is toe op en sê vir hulle wie nie saamkom sal bly. Ek was toe kwaad vir hulle want hulle het gesê ons gaan nie vir lank daar bly nie. Ek is toe haastig daar wêg met 'n stinkspoed om by die huis uitekom" (Grizuan Abrahams, graad 12). Hier is weereens die gereelde gebruik van "toe" waardeur die spanningslyn gevolg kan word. Die verhaal word in die verlede tyd geskryf wat dit ook 'n duidelike vertelling maak.

"Ek gaan praat oor hierdie dag, soos ek het gesê niemand het verwag om dit te gebeur" (Jonrad Phalofolo, graad 11). Hoewel dié aanhaling uit 'n geskrewe verhaal kom, skryf die verteller dat hy gaan "praat" oor wat gebeur het, 'n duidelike merker van oraliteit.

"My oupa is tagtig jaar oud en is baie lief om van die verlede te praat. Hy vertel graag staltjies uit sy kinder lewe. Elke keer as ek vir hom gaan kuier, sê hy vir my 'Bossiekop' ek onthou dat 'n bietjie kennis baie gevaarlik is vir naturelle, dus moet jy skoolgaan en leer" (Kaylene van Rooyen, graad 12). Die oupa in die aanhaling deel graag herinneringe en staaltjies uit die verlede, 'n kenmerk van die mondelinge tradisie.

Verskeie vorme van mondelinge **vertellinge, volksverhale, sprokies en legendes** (byvoorbeeld Jakkals en Wolf-stories), **oorgelewerde vertellinge en selfs skinderstories** is deur die loop van die projek opgeneem en opgeskryf. Enkele voorbeelde word hier genoem.

"Jakkals is meer slim as ou Wolf. Ou Wolf is 'n domjan. Ou Slimjan en Domjan. Hy sit daar op 'n walletjie, hy sê vir ou Wolf . . . die wind waai en dis koud. Hy vang vis, hy sê: "Kom hiersô!" (Mina Lourens, 77 *Mondelinge teks)

"My pa het altyd vir ons geleer – dan sit ons nog so om die vuur in die Ou Kas – dan sê hy vir ons: Een aand was daar 'n leeu . . ." (Immalda Isaacs, 72 *Mondelinge teks)

"My oupa het altyd gesê:'Net die sterke mense oorleef'" (MacDonald Mogatse, graad 11)

Daar was enkele aanduidings van **sekondêre oraliteit** in die tekste. Dié aanduidings het veral te make gehad met verwysings na die media en tegnologie. Dit het veral by die laer- en hoërskooltekste voorgekom:

"Die Saterdagoggen sit ek in my kamer en sleutelbord speel . . ." (Donarvan Waterman, graad 12)

"Hulle het mekaar gevloek soos Muvhango se storie." (Sophie Ruluwa, graad 12)

"My gunstelinglied het op die radio gespeel en ek het hard saamgesing." (Kaylene van Rooyen, graad 12)

"Al is 'n mens die kop van die huis, moet 'n mens ook nog sulke klippe kry, want ek weet nie wat is so swaar om net die remote te vat, aanskakelaar te druk, dan is daar krag binne die televisie . . ." (Godfrey van Rooyen, graad 11)

"Charlie Thomas het 'n e-pos gestuur. Hy sê dat jy moet voorsorg maak dat jy Vrydagoggend om 11h00 by die Johannes burg lughawe wees." (Emily Sonteya, graad 11)

"Daar was net een bioscope – dit was by die Katolieke. Daar het ons tiekie betaal om onder te sit en sixpence om bo te sit . . ." (Judith Joosten, 67 *Mondelinge teks)

"Ons het geëet mesiek geluister en ook gespeel . . . Ons het foto's gevat . . ." (Lesley-Ann Hendriks, graad 6)

Drie spesifieke tekste uit die projek word vervolgens bespreek.

6.13.3. Eksemplariese tekste

a. <u>Laerskool: Die seun se ongelikig hart (Lee-Vardon Mothupi, graad 6)</u>

My slegte dag was toe ek moet na my ankel gaan kuier. Hy het gese ek moet by hom kom na vogwil want hy bly aleen by sy huis.

Die naweek het ek my ma geld gevra om na my ankel toe te gaan. My ma het vir my 'n tien rand gegee om na my ankel toe te gaan. Ek het 'n texi geklim en dorp toe [gery], so my ankel het gese hy sal my wag maar ek het gewag en gewag soos 'n krokodil in die son sit en lê maar nie 'n sein van my ankel nie. Ek moet maar met die voete na hom toe loop en loop soos 'n trapsiekies wat staadig loop. Ek is by sy huis klop klop daar is nie mand nie. Ek gaan na sy buurman. Hy se daar is nie mand nie. Hy is werk toe. Hy gan dag skov wer hy gaan half 9 kom. Ek moet vinag huistoe gaan van daar is

rowers in die pad. Ek het nog vroeg by die huis gekom en my ma het my gevra hokom was ek nie by my ankel nie. Ek het gese ankel was nie daar nie en my hart was ongelukig.
Vleit vleit my storie is uit.

Dié kort teks bied verskillende merkers met betrekking tot identiteit, ruimte en oraliteit. Die verteller tipeer die gebeure in die teks as sy "slegste dag". Dit word deur die loop van die teks duidelik dat hy ŉ sekere verwagting het waaraan nie voldoen word nie, en dat dit die rede vir sy teleurstelling is. Wat kollektiewe identiteit aanbetref, kom die belangrikheid van familie weereens na vore, met die verteller wat moeite doen om by sy oom in ŉ ander dorp te gaan kuier omdat die oom "alleen" is. Die verteller is ŉ elfjarige seun, tog reis hy alleen per taxi om sy oom te besoek, wat ook ŉ aanduiding gee van die sosiale ruimte waarin hy homself bevind (waarin sulke gedrag as die norm aanvaar word). Die narratief verduidelik dat die oom die seun sou ontmoet, waarskynlik by die taxistaanplek. As dit nie gebeur nie, moet die seun alleen sy weg na die oom se huis vind. Die verteller teken die fisiese en sosiale ruimte van die teks met die woorde:

> Die naweek het ek my ma geld gevra om na my ankel toe te gaan. My ma het vir my ŉ tien rand gegee om na my ankel toe te gaan. Ek het ŉ texi geklim en dorp toe [gery], so my ankel het gese hy sal my wag maar ek het gewag en gewag soos ŉ krokodil in die son sit en lê maar nie ŉ sein van my ankel nie. Ek moet maar met die voete na hom toe loop en loop soos ŉ trapsiekies wat staadig loop.

Sy oom is egter ook nie tuis nie, omdat hy dagskof werk. Hier is weer sprake van ŉ baie spesifieke kollektiewe identiteit en sosiale ruimte, waar skofte gewerk word (moontlik by die myn). Die verteller noem ook die moontlikheid van "rowers in die pad" wat ŉ aanduiding gee van die onveilige omgewing, en die sosiaal-maatskaplike problematiek wat aan die orde van die dag is.

Daar is ook orale merkers in die teks. Die eienskappe van ŉ natuurlike vertelling wat deur Labov (1972:363; 1997; 2008) geïdentifiseer is, kom duidelik na vore. Die data waaruit dié eienskappe afgelei is, kom oorspronklik uit persoonlike narratiewe; dit kan egter ook van toepassing gemaak word op enige natuurlike vertelling. ŉ Volledige narratief beskik volgens Labov (1972:363) altyd oor ŉ uittreksel, oriëntering, verwikkelde handeling, evaluering, resultaat en coda.

Die doel van die uittreksel is dikwels om die leser se aandag te trek en die verhaal op te som. ŉ Vraag wat Labov (1972:370) aan die uittreksel koppel, is *waaroor gaan die narratief*? Die *uittreksel* in die teks is die woorde: "My slegste dag was toe ek moet na my ankel gaan kuier". Die *oriëntering* (Labov, 1972:364) identifiseer op een of ander wyse die tyd, plek, persone en hulle aksies, asook die situasie. Die onderliggende vrae wat deur die oriëntering beantwoord word, is *wie, wanneer, wat, en waar?* (Labov, 1972:370). In die *oriëntering* binne dié spesifieke verhaal word die tyd aangedui (die

naweek), asook die plek (Fochville). Die situasie word ook duidelik geskets en die rede vir die kuier word gegee, naamlik dat die oom alleen was.

Hierna volg die *verwikkelde handeling*. Labov (1972:370) meen dat die vraag *" . . . en wat gebeur toe?"* deur dié fase van die vertelling beantwoord word. In die teks kry die verteller geld by sy ma, pak die reis op sy eie aan en kom voor verskeie uitdagings te staan. *Evaluering* in die teks vind, onder andere, deur middel van beskrywende taalgebruik en herhaling plaas: " . . . gewag en gewag soos ŉ krokodil in die son . . .", "nie ŉ sein van my ankel nie" en " . . . ek moet maar met die voete na hom toe loop en loop soos ŉ trapsiekies wat staadig loop . . ." Die uittreksels beeld duidelik die ongeduld en moedeloosheid van die verteller en derhalwe ook sy *evaluering* van die situasie. Die evaluerende deel van die narratief wil die vraag beantwoord: *En wat daarvan?* (Labov, 1972:370). Daar word aan die leser/luisteraar eksplisiet of implisiet redes gegee waarom die vertelling oorgedra word. *Wat het uiteindelik gebeur?* Op dié vraag bied die resultaat van die natuurlike vertelling ŉ antwoord, aldus Labov (1972:370). Die *resultaat* van die kort verhaal onder bespreking word deur die verteller aangebied as: "Ek het nog vroeg by die huis gekom en my ma het my gevra hokom was ek nie by my ankel nie. Ek het gese ankel was nie daar nie en my hart was ongelukig." Die funksie van die coda in ŉ natuurlike vertelling is volgens Labov (1972:365) die oorbrugging van die gaping wat tussen die einde van die verhaal gelaat word en die realiteit of die hede. In die teks is die *coda* die afsluiting van die verhaal met die bekende: "Vleit vleit my storie is uit."

Die verhaaltjie is dan soos gesien, ŉ tipiese mondelinge vertelling. Beeldryke taalgebruik soos die vergelykings van die krokodil en trapsuutjies, asook klanknabootsing word gebruik. ŉ Voorbeeld is die volgende: "Ek is by sy huis klop klop daar is niemand nie."

Daar kan tot die gevolgtrekking gekom word dat dié kort teks ryk is aan mondelinge elemente, maar dat dit ook ŉ beeld van die identiteit en ruimte van die verteller bied.

b. <u>Hoërskool: Die drie masketeers kry pakslae (Willemina Khumalo, graad 11)</u>

Die drie masketeers kry pakslae is ŉ redelike lang teks, en verskyn in Bylaag A as Teks 1. Die teks is ŉ tipiese vertelling, wat oor sekere mondelinge merkers beskik. Die titel, *Die drie masketeers kry pakslae*, bring ŉ element van sekondêre oraliteit in die teks in. Hier kan gesien word dat die verteller uit ŉ generasie kom wat bekend is met verhale (en heel moontlik films) soos *The three musketeers*. Die drie niggies in die vertelling word deur die gemeenskap "die drie masketeers" genoem, na aanleiding van al hulle gesamentlike avonture. ŉ Jong verteller is aan die woord, wat die gebeure hoof-

saaklik in die verlede tyd vertel. Toneeltjies en dialoog word in die hede geskets, wat sodoende meer dramatiese klem en onmiddellikheid daaraan verleen. Uitroepe soos "oho!" en "oe!" word gebruik, wat iets van ŉ uitvoeringselement aan die teks verleen en weereens ŉ dramatiese effek gee.
As die teks op grond van die eienskappe wat Labov (1972:363; 1997; 2008) aan ŉ natuurlike vertelling toeken, geanaliseer word, vind ons die *uittreksel* reg aan die begin in die verteller se woorde, "Ek, my antie, Yvonne en my suster Lebogang het ŉ speletjie uitgedink." Ter *oriëntering* word die verteller as hoofkarakter ook reg aan die begin bekendgestel saam met haar medekarakters. Terselftertyd word die ruimte en plasing van die verhaal, die erf en huis, asook die situasie, geskets.

Deur die loop van die teks word die leser verder georiënteer ten opsigte van die verteller se individuele en kollektiewe identiteit en die fisiese en sosio-maatskaplike ruimte van die teks. Persoonlike identiteitsmerkers is volop in die teks. Sodanige merkers is, onder andere, die feit dat die verteller en karakters jonk is (wat afgelei word van die feit dat hulle die speletjie uitdink en dat hulle pakkry by die ouma), die verteller se voorliefde vir ŉ sekere kleur (blou), voorname en byname wat genoem word (onder andere, dat die verteller as "Oumaki" bekend staan) en sekere fisiese beskrywings van die verteller (byvoorbeeld "jy is die kleinste en baie bekkig").

Kollektiewe identiteitsmerkers kom ook voor. Hier is weereens die voorkoms van die uitgebreide familie wat almal saamwoon. In die teks word melding gemaak van die verteller, haar suster en haar jong tante wat deur hulle ouma grootgemaak word. Die afwesigheid van die manlike gesagsfigure is opvallend. Dit is in dié verhaal die ouma wat die dissipline handhaaf en die straf uitdeel. Hiermee saam gaan die streng kollektiewe waarde in die gemeenskap dat jong kinders die ouer generasie moet respekteer, en dat hulle gedissiplineer behoort te word, fisies wanneer nodig: "Moenie so praat van grootmense nie, Yvonne!" sê ouma byvoorbeeld. En ook: "Jy bly sit tot ek sê jy kan maar loop en vandag gaan julle pakslae kry, ek sê julle!"

ŉ Verdere kollektiewe identiteitsmerker in die teks is die praktyk dat kinders met take soos die skoonmaak van die huis help, waarskynlik omdat ouers in die gemeenskap gewoonlik werk: "Nadat ons klaar die huis skoongemaak het en met ons huiswerk klaar is . . ." In die teks word ook tekens van rituele gevind, in die eenvoudige ritueel van die speletjie wat deur die kinders uitgedink is. Dit was blykbaar nie ŉ eenmalige gebeurtenis nie, maar iets wat gereeld deur die "drie musketeers" gedoen is: "Ons het altyd deur die huis se venster gespring en gesien wie eerste by die kombuisdeur kom."

Die gemeenskapseie taal wat in die teks gebesig word, dien deurlopend as verdere oriëntering ten opsigte van die kollektiewe identiteit en sosiale ruimte van die gemeenskap. Voorbeelde hiervan is, onder andere:

"Yvonne maak my so naar, jy weet," sê Lebogang.

"Weet jy, daai skinderbek-antie, sy like dit om te skinder, sy maak my so kwaad! Sy kort net 'n klap, dis al!"

"Kom ons trek ons nuwe chotjies aan."

"Oe, ek het vergeet, dit is weer vuil ant Nunu."

" . . . en ouma net agter ons hakke"(Willemina Khumalo).

Oriëntering met betrekking tot fisiese ruimte word regdeur die teks gevind. Dit is moontlik vir die leser om sodoende 'n beeld van die fisiese omgewing waarbinne die vertelling afspeel, te vorm:

"Die volgende dag wat ons van die skool af kom . . ."

"Ek het nogals van die idee gehou, want ek moes deur die kombuisvenster spring, en dit was naby die deur."

"Toe klim ons deur die venster, buite toe, tot by die kombuisdeur ."

"Lebogang het by die hek gestaan om te kyk wanneer my ouma kom." (impliseer sy kan in die straat af sien)

"Ek en Lebogang het nog voor die kombuisdeur kaarte gespeel. Toe my ouma in die jaart inkom . . ."

"Ons loop toe kamer toe . . ." (Willemina Khumalo).

Die sosiale ruimte, verweef met die identiteit van die gemeenskap, word ook deurentyd deur die handeling en woorde van die verteller en haar maats geskets. Dit is duidelik dat hulle in 'n streng huis grootword en 'n gesonde vrees vir hulle ouma koester. Die verteller stel egter ook dat die ouma "nogals 'n baie lieflike persoon" is, wat vir hulle kortbroeke gekoop het. Verder leer die leser die "skinderbek ant Nunu" ken, wat deel is van die sosiale ruimte. Die afleiding kan gemaak word dat daar in die gemeenskap ook mense is wat nie bedags werk nie en wat op straat is.

Daar is nie sprake van besonder komplekse *verwikkelde handeling* in die teks nie. Die verhaal het 'n motoriese moment, wanneer die drie meisies die idee vir die speletjie kry. Daar is 'n oploop terwyl hulle speel, spanning wat opbou wanneer die kortbroek skeur en terwyl hulle wag dat ouma moet huis toe kom (intussen weet hulle Ant Nunu gaan nuusdra), 'n klimaks wanneer hulle ouma tuiskom en die verwagte straf plaasvind en 'n afloop wanneer ouma nie meer as vier houe slaan nie.

Die *evaluering* in die teks vind op verskillende maniere plaas. Labov (1972:370) stel dat daar verskeie wyses is waarop die punt van ŉ narratief oorgedra kan word – waardeur die spreker dan leidrade aan die luisteraar of leser kan gee. In *Die drie masketeers kry pakslae* word die gebeure en karakters deur die verteller se oë beskryf (en geëvalueer) en daar word van strategieë soos dialoog en die beskrywing van aksie gebruik gemaak. Die leser weet dat die verteller en haar maats "nogals ŉ lekker speletjie" uitgedink het, dat hulle ouma "nogals ŉ baie lieflike persoon was" maar ook "'n baie streng persoon al het sy nie streng gelyk nie" en dat hulle nie ewe veel van almal in die straat gehou het nie (" . . . daai lelike anti Nunu" en "daai skinderbek antie . . ."). Haar ouma se poging tot straf word ook met humor en verligting geëvalueer: "Sy't ons nie eens vier houe geslaan nie, toe begin haar asem jaag asof sy ŉ marathon gehardloop het." Die verteller se keuse van woorde en dialoog, dui op dit waaraan sy en haar gemeenskap waarde heg en is ook ŉ wyse van evaluasie. In dié verband kan byvoorbeeld gedink word aan dinge soos respek, dissipline, straf en skinder.

Die *resultaat* van die teks lê opgesluit in die kort en kragtige, "Net toe Yvonne nog sê, 'Maar ma . . .' toe ruk my ouma die belt van die hangertjie af en begin ons te slaan." Hiermee word die leser meegedeel dat dit wat in die titel voorspel is ("Die drie masketeers kry pakslae") toe ŉ werklikheid geword het. Die *coda* is die humoristiese afsluiting met die woorde, "Sy't ons nie eens vier houe geslaan nie, toe begin haar asem jaag asof sy ŉ marathon gehardloop het." Hiervan kan die leser aflei dat die straf toe uiteindelik baie minder was as wat die drie masketeers verwag het.

c. Dienssentrum vir Bejaardes: Sjliep-sjlop sopnat (Leia Waters, 66)

Sjliep sjlop sopnat word in Bylaag A weergegee as Teks 2. Die teks was ŉ spontane mondelinge vertelling wat tydens die Storieverteldag by die Dienssentrum vir Bejaardes opgeneem is (vergelyk 6.7.1c). Die vertelling het voortgevloei uit die gespreksonderwerp en Lea het die staaltjie vermoedelik by die geleentheid vir die eerste maal vertel.

Die titel van die teks is aanvanklik as *Sjliep sjlop braaiboud* aan die redigeringskomitee uit die gemeenskap voorgelê (by die werkswinkel oor die publikasieproses). Ek het die oorspronklike titel uitgedink, wat toe deur die lede van die gemeenskap na die huidige titel verander is.

Sjliep sjlop sopnat is ŉ tipiese mondelinge vertelling, wat baie orale elemente soos klanknabootsing, herhaling en dialoog wat voorgedra word, bevat. Klanknabootsing gee aan die gehoor (en die leser) die geleentheid om die verhaal in hulle geestesoog te sien afspeel. Voorbeelde hiervan is woorde soos "ghoeps!" en "tjoeps!" Woorde wat herhaal word beklemtoon sekere aksies, byvoorbeeld: "Toe

sluit ek die voordeur, en toe sluit ek die agterdeur," en "Hulle het geklop, hulle het geklop, hulle het geklop." Die dialoog is lewendig: "Ek sê: 'Is dit nou die tyd om hier aan te kom?' Hy sê: 'Nou wat is die tyd?' Ek sê: 'Waar's jou horlosie?'" en "Die een sê: 'Ek sal maar in die hondehok gaan slaap!' Ek sê: 'Dis ok ŉ mens. Daar's ŉ mat, daar's ŉ kombers, dis ok ŉ mens.'" Die verhaal is ook op so ŉ manier vertel dat dit duidelik gedoen is met ŉ gehoor in gedagte. Die gedramatiseerde voordra van die verhaal plaas die klem op die uitvoeringselement van die mondelinge vertelling. Die verteller maak ook gebruik van humor.

Hier is weereens duidelik sprake van Labov (1972:363; 1997; 2008) se eienskappe van ŉ natuurlike vertelling. In die *uittreksel* maak die leser kennis met ŉ streng ma wat onomwonde sê: "As die kinders stout is, ek slat hulle!" Dwarsdeur die teks word daar merkers ter *oriëntering* van die leser gevind. Dit sluit oriëntering ten opsigte van tyd, ruimte en die situasie waarin die verteller haarself bevind in. In die eerste paragraaf word die leser reeds ten opsigte van die situasie wat die konflik veroorsaak (die ongehoorsame kinders), asook die ruimte waar dit afspeel (die verteller se huis), georiënteer. Regdeur die teks dui woorde soos "na ŉ rukkie" en "toe sê ek" op verdere oriëntering. Daar is ook oriëntering ten opsigte van ruimte en identiteit in die teks. Die kollektiewe waarde om kinders streng groot te maak en te dissiplineer, asook die belangrikheid van respek vir ouers, kom duidelik na vore.

Dit is opvallend dat die vaderfiguur in die teks afwesig is (geen manlike gesagsfiguur word enigsins genoem nie), ŉ tendens wat deel van die sosiale ruimte en kollektiewe identiteit in die verhaal vorm. Die vroulike verteller is duidelik die een wat die aksie beplan en uitvoer. Sy stel ook "Ek gaan die deure sluit. Die huis is mos my huis." Die klein ruimte van die huis en erf word ook in die teks belig. ŉ Duidelike beeld van die huis word nie geskets nie; die leser weet egter dat die huis oor ŉ voor- en agterdeur beskik. Die kinders kan ook hulle ma hoor en/of sien as sy by die kraan staan om dit oop te maak, dus kan die huis nie baie groot wees nie ("Toe ek die tap oopmaak, skrik hy."). Die gemeenskapseie taalgebruik in die teks dien as verdere oriëntering ten opsigte van die ruimte en identiteit in die teks, byvoorbeeld "skooldragge", "ons sal onse skoene polish", "'n jug water", en "ek gaan staan by die tap".

Die *verwikkelde handeling* in die teks is nie besonder kompleks nie. Die verteller sit die gebeure duidelik en dramaties uiteen soos wat dit verloop. Sy gee aan haar kinders opdrag om tuis te bly en voorbereidings te tref vir skool die volgende dag; hulle verontagsaam haar en gaan uit; sy besluit om

hulle te uitoorlê; toe hulle na slaaptyd tuiskom, weier sy hulle aanvanklik toegang en gooi hulle toe nat; hulle word met dieselfde behandeling gedreig toe hulle traag is om op te staan die volgende dag.

As *evaluering* bied die verteller ŉ gedeelte wat as ’t ware by die narratief gevoeg is, waarin sy die problematiek dat kinders vandag nie meer lyfstraf mag ontvang nie, evalueer. In dié kort gedeelte word ŉ nuwe kort narratief vertel waarin sy haar eie en ander ouers se optrede, asook haar kinders s’n, evalueer. Verder bied die wyse waarop sy haar eie gedrag teenoor dié van haar kinders stel, ook haar evaluering van die situasie. Die dialoog en handeling in die teks bied telkens die verteller se perspektief en sodoende ook haar evaluering.

Wat die *resultaat* betref, kan die volgende gedeelte beskou word as die verteller se oplossing van die probleem en dus as resultaat: “Ek gooi hulle met water. Want jy kan hulle mos nou nie slaan nie. So – tjoeps met water! Laat die kind vir my gaan aankla, ek gooi hom met water!”

Die coda in die teks word gevind in die feit dat die gesprek na die afsluiting van die verhaal voort-gaan. Die spreker (Leia Waters) het in dié geval haar spreekbeurt behou en vertel van ŉ berig wat sy gelees het oor lyfstraf wat nie meer toegelaat word nie en hoe ŉ ander ouerpaar hulle kinders op kreatiewe wyse gedissiplineer het.

In dié drie eksemplariese tekste kom ŉ duidelike beeld van die gemeenskap van Promosa na vore, soos dit reeds gevestig is deur die gevallestudie en uittreksels uit ander tekste wat in die projek gegenereer is. Bogenoemde drie tekste kon moontlik dien om dié indrukke te bevestig. Die identiteit en ruimte van ŉ gemeenskap soos Promosa kom inderdaad tot uiting in tekste wat deur hulleself geskep word. Dit is ook duidelik dat oraliteit, die mondelinge vertelling en sekondêre oraliteit steeds deel is van die gemeenskap se identiteit en ruimte.

6.14. MERKERS VIR MODEL

Uit die gevallestudie kom die volgende belangrike elemente na vore:

- In elke gemeenskap is daar ŉ spesifieke behoefte of potensiaal ten opsigte van die woordkuns wat raakgesien behoort te word.
- Met dié behoefte en potensiaal voor oë, behoort daar eers navorsing of ’n situasie-analise gedoen te word. Die gemeenskap behoort ook eers leer ken te word voordat verdere stappe geneem word.
- Beplanning van enige projek is baie belangrik.

- Tydens die implementering van die projek is die insae, deelname en besluitneming van die gemeenskap van groot belang, soos ook in hoofstuk 5 genoem.
- Evaluering – vooraf, gedurende en na afloop van die projek – kan nie onderskat word nie. Dit maak die beplanningsproses makliker en sodoende kan die projek ook voortdurend aangepas word.
- Die konsep van beheer behels die stuur van die projek in ŉ sekere rigting. Dit is die reaksie op evaluering en is integraal deel van die proses van beplanning, implementering en evaluering. Die gemeenskap is net so deel hiervan as van die ander funksies. Die rol van projekbestuur kom hier na vore.
- Die gemeenskap se unieke identiteit en ruimte moet weereens in gedagte gehou word.
- Dié identiteit en ruimte is, soos genoem, nie meetbaar nie, maar kom spesifiek tot uiting in die tekste wat deur die gemeenskap geskep word.
- Die rol van die gemeenskap se vlak van geletterdheid, asook van oraliteit, die orale tradisie en sekondêre oraliteit (videosfeer) is ook elemente wat na vore kom.
- Die voorgestelde raamwerk vir projekte wat ŉ lees- en skryfkultuur wil bevorder kan ook in gedagte gehou word by die ontwikkeling van die model (Greyling, 2005a:173).
- ŉ Kombinasie van tegnieke, subprojekte en groepe uit ŉ gemeenskap kan tydens so ŉ gemeenskapsprojek gebruik word.

6.15. SLOT

Die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek was ŉ deelnemende gemeenskapseie woordkunsprojek wat baie geslaagd was. Die projek het ŉ hele aantal hulpbronne gehad wat bygedra het tot die sukses van die projek, naamlik menslike hulpbronne (met betrekking tot vaardighede van die projekspan), finansiële en tegnologiese hulpbronne, asook infrastruktuur van die universiteit. Daar is met ŉ klein begroting gewerk vir die uitvoer van die projek. Benutting van bestaande strukture, borge en die goedgesindheid van die gemeenskap het dit moontlik gemaak om binne die begroting te bly.

Die feit dat ŉ groot deel van die subgemeenskappe waarmee gewerk is, geletterd was, het ook gehelp. In die geval van die bejaardes wat nie geletterd was nie, kon die spanning tussen die mondelinge en skriftelike tradisie op ŉ positiewe manier ontgin word. Sodoende het die ouer generasie, wat steeds in die logosfeer beweeg, ŉ positiewe bydrae tot die skriftelike tradisie gemaak en is hulle

verhale as kulturele en individuele erfenis opgeteken. Die projek het as ’n goeie leerskool gedien en dit was moontlik om volgende projekte daarop te baseer en daaruit aan te pas.

HOOFSTUK 7

GEVALLESTUDIE 2

ONS EIE STORIES: BOEKE UIT DIE GEMEENSKAP (RYSMIERBULT)

Ja, kyk, ’n storie is altyd iets wat by ’n mens bly.

(Gert Hendriks)

7.1. INLEIDING

In die vorige hoofstuk is gekyk na ’n gevallestudie van die gemeenskapseie woordkunsprojek *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap* wat in 2004 in Promosa, Potchefstroom gedoen is. Een van die oogmerke van die projek was om dit op so ’n manier uit te voer dat dit as basis vir soortgelyke woordkunsprojekte in ander gemeenskappe kon dien. In 2005/2006 is ’n volgende woordkunsprojek deur die Vakgroep Skryfkuns in ’n ander gemeenskap aangebied. Ek was as projekleier by die projek betrokke. Elke gemeenskap is uniek en met die projek wat in die hoofstuk bespreek word, is daar ook besef dat ’n blote duplisering van die Promosa-projek onmoontlik sou wees. Daar sou heelwat aanpassings nodig wees, aangesien daar baie veranderlikes was wat verskil het.

In dié gevallestudie word daar gekyk na ’n aantal komplekse veranderlikes wat teëgekom is in die projek en die invloed wat dit uiteindelik op die projek gehad het. Die projek bied spesifiek insae in die kompleksiteit wat deur die spanning tussen oraliteit en skrif, asook taalverwante kwessies, meegebring word. Daar word ook gekyk na die rol wat vennootskappe en samewerking in die proses gespeel het. Hoewel daar sekere beginsels van die deelnemende benadering is wat steeds in die projek behoue gebly het, was die projek uiteindelik nie in dieselfde mate as die Promosa-projek deelnemend van aard nie. Die redes hiervoor, asook die invloed wat dit op die projek en die uitkomste daarvan gehad het, word ook ondersoek. Die tweede *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek word as ’n gevallestudie bespreek, met die doel om die komplekse prentjie van gemeenskapseie woordkunsprojekte in Suid-Afrika verder in te kleur. Die materiaal vir die gevallestudie is verkry uit ’n ongepubliseerde projekverslag (Combrink, 2005c).

Die navorsingsvraag wat die hoofstuk wil beantwoord, is: **Kan die uitvoering van ’n woordkunsprojek waarby verskillende groepe in ’n plaasgemeenskap betrek word, ’n bydrae lewer tot die ontwikkeling van nuwe tekste en terselftertyd help met die skepping van ’n model ter bevordering van die woordkuns?**

Voortvloeiend uit die vraag, word ook die volgende vrae bespreek:

- Wat is die rol van geletterdheid en die mondelinge tradisie in die uitvoer van ’n gemeenskapseie woordkunsprojek op die platteland?
- Kan die spanning tussen die orale en die skriftelike suksesvol ontgin word ten einde die woordkuns te bevorder?
- Wat is die rol van die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling in die projek?
- Hoe het die identiteit en ruimte van die gemeenskap in die projek en gepaardgaande tekste tot uiting gekom?

Daar word nou gekyk na verskeie aspekte van dié gemeenskapseie woordkunsprojek.

7.2. KONTEKSTUALISERING VAN DIE PROJEK

7.2.1. Bewuswording van probleem en potensiaal

Die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap II* (Rysmierbult)-projek het voortgevloei uit die projek wat in Promosa gedoen is.

In 2004 het ’n nuwe projekmoontlikheid ontstaan. Professor Wannie Carstens, direkteur van die Skool vir Tale, het die moontlikhede vir ’n interdissiplinêre projek tussen die Vakgroep Skryfkuns en die Fakulteit Gesondheidswetenskappe gesien. Hy het ons in kontak gebring met Professor Annemarie Kruger van die *Farm Labour And General Health*-projek, ’n multidissiplinêre navorsings- en intervensieprogram wat deur die Fakulteit Gesondheidswetenskappe, Noordwes-Universiteit, geloods is. FLAGH het as resultaat van navorsingsbevindinge van, onder andere, die THUSA-studie, wat deur Navorsingseenheid 9 aan die NWU onder plaasinwoners in Noordwes gedoen is, ontwikkel. Op grond van die resultate van die THUSA-studie, het verskeie inisiatiewe tot stand gekom wat gemik is op plaasinwoners in die Noordwes-Provinsie en spesifiek op Rysmierbult (50 kilometer vanaf Potchefstroom). Die inisiatiewe was interdissiplinêr van aard en het ’n verskeidenheid vakrigtings en dissiplines, onder andere Verbruikerswetenskappe, Sielkunde, Teologie, Maatskaplike Werk, Verpleegkunde en Ekonomiese Wetenskappe, betrek. Die projekte het op daardie stadium

vaardigheidsontwikkeling vir vroue (*Holding Hands*), ŉ ekonomiese bemagtigingsprojek en ŉ voedselsekuriteitsprojek by skole ingesluit.

Daar is besluit om as deel van genoemde inisiatiewe ŉ nuwe projek in een van die plaasgemeenskappe waarin FLAGH werksaam was, te loods, naamlik ŉ gemeenskapseie woordkunsprojek. So ŉ projek het die potensiaal gehad om aansluiting te vind by FLAGH se maatskaplike doelstellings om mense te bemagtig en sou moontlik ook terapeutiese waarde vir die deelnemers hê. In die vorige gevallestudie het samewerking met die *gemeenskap* ŉ groot rol gespeel. In dié opvolgprojek was vennootskappe met verskeie ander rolspelers en individue bepalende faktore wat die projek se aard en karakter bepaal het.

7.2.2. Omskrywing van probleem

Die projek is op basies dieselfde probleem as die projek in Promosa (vergelyk hoofstuk 6) gebaseer. In kort kom dit daarop neer dat:

- stemme vanuit ontwikkelende gemeenskappe in Suid-Afrika nie gehoor word nie;
- daar ŉ tekort aan "inheemse" skrywers binne dié gemeenskappe is;
- daar ŉ gebrekkige leeskultuur is (met ander woorde daar is ŉ leemte in die ontvangs van tekste);
- daar ŉ gebrek aan geboekstaafde inligting en navorsing oor soortgelyke projekte is waarop gebou kan word of waaraan navorsingsresultate gemeet kan word.

Op grond van dié behoeftes is die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek in Promosa in 2004 geloods. Die De Beerskraal (Rysmierbult)-projek was ŉ opvolgprojek. Die projek is in 2005 deur die Vakgroep Skryfkuns (NWU) van stapel gestuur, in vennootskap met FLAGH. Ek het as projekleier opgetree. Soos by die Promosa-projek wou die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap* (Rysmierbult)-projek belangstelling en trots in storievertel, eie gemeenskapstories, lees, skryf en die boekmaakproses in die gemeenskap van De Beerskraal, Rysmierbult bevorder.

7.2.3. Teikengroep

Die projek sou weereens verskeie groepe in ŉ spesifieke gemeenskap (dié keer ŉ plaaswerkersgemeenskap op die kommersiële beesplaas De Beerskraal naby Rysmierbult) by die deel van hulle stories, asook by skryf en boekmaak, betrek.

Die projek het van die hipotese uitgegaan dat deur verskillende dele van ŉ plaasgemeenskap (De Beerskraal) gelyktydig by storievertel, skryf en boekmaak te betrek, die gemeenskap geleentheid kon kry om gehoor te word, bemagtig te word, hulle skryf- en storievertelvaardighede uit te brei en in staat gestel kon word om self ŉ produk te lewer in die vorm van ŉ gemeenskapsbundel met verhale.

7.2.4. Missiestelling en doelwitte

Die oorkoepelende doel van die projek was om as deel van ŉ multidissiplinêre projek, vanuit Skryfkuns as dissipline, by te dra tot die bevordering van skryf, lees en boeke in die plaas-gemeenskap van De Beerskraal en in die proses ook die behoefte aan teoretiese raamwerke binne die dissipline Skryfkuns te help aanspreek.

7.2.5. Aard van die projek

Die aard van die projek op Rysmierbult toon sekere ooreenkomste met dié van die Promosa-projek, maar daar is ook veranderlikes wat dit beïnvloed het en daaraan ŉ unieke karakter verleen het. Soos in Promosa is verskillende groepe by die projek betrek. Daar is ook soos by die vorige projek oor die hele geletterdheidskontinuum gewerk (met die klem dié keer op die logosfeer en orale vertellings). Beide gemeenskappe kan as ontwikkelende gemeenskappe geklassifiseer word.

Daar was egter ook ooglopende verskille tussen die projekte, waarvan die eerste die demografie van die gemeenskap is. De Beerskraal/Roodewal is ŉ plaasgemeenskap op ŉ groot kommersiële beesplaas in die Rysmierbult-distrik met ongeveer 70 inwoners, plaaseienaars en werkers-gemeenskap ingesluit. Die plaas is 50 kilometer vanaf beide Ventersdorp en Potchefstroom geleë.

Die plaasgemeenskap op De Beerskraal/Roodewal is heterogeen wat taal en kultuur betref. Die gemeenskap is saamgestel uit die blanke Afrikaanssprekende plaaseienaars en hulle gesinne, asook die plaaswerkers, wat hoofsaaklik Setswanasprekend is (maar nie uitsluitlik nie). Binne die twee groepe word groot verskille met betrekking tot taal, geletterdheid en sosiaal-maatskaplike agtergrond aangetref.

Die eienaars van die twee (aangrensende) plase woon al vir vier generasies hier. Hulle het die gemeenskap sien groei en verander. Sommige van die plaaswerkergesinne is al net so lank deel van die opset, terwyl ander eers later gekom het. Die werk op die plaas is die bindende faktor vir die inwonende gesinne – die meeste van hulle is nie tradisioneel afkomstig van Rysmierbult of die

omliggende omgewing nie, maar het vanweë werksgeleenthede daar gevestig. Daar is ook betreklik min familiebande tussen die werkersgesinne.

Wat taal en geletterdheid aanbetref: Afgesien van die Afrikaanssprekende eienaars, het die plaaswerkers wel ŉ goeie begrip van Afrikaans of Engels. Baie van hulle families tuis het egter slegs ŉ baie beperkte begrip van een of beide. Daar is ŉ tweeman-plaasskool op De Beerskraal. Hoewel die senior grade op skool in Engels klas het en hulle in ŉ mate opdragte in Engels kan volg, is daar gevind dat selfs die ouer kinders hulself nie baie koherent in Afrikaans of Engels kan uitdruk nie. Dit het die projek, wat taal aanbetref, kompleks gemaak. Die grootste gedeelte van die plaaswerkers-gemeenskap is ongeletterd of minimaal geletterd.

Die moontlikhede vir die uitvoering van die projek op De Beerskraal het anders gelyk as in Promosa. Daar was nie organisasies of klubs waarby aangeklop kon word nie en ook die leierskapstruktuur in die plaasgemeenskap lyk anders. Die plaaseienaars is die "gemeenskapsleiers". Die projek is in vennootskap met ŉ groter oorkoepelende projek, FLAGH, aangepak (meer daaroor in 7.3.). Die bestaande strukture wat deur die sambreelprojek geskep is in hulle werk met die gemeenskap, asook die bestaande laerskool op die plaas, is as opsies gesien om subprojekte uit te voer. Verder is die *plaaswerkers* ook as ŉ tipe eenheid gesien op die plaas, wat benut kon word vir ŉ subprojek.

Anders as op De Beerskraal, was dit in Promosa relatief eenvoudig om subgroepe te identifiseer omdat daar meer georganiseerde eenhede bestaan. Een van die redes hiervoor is dat Promosa ŉ dorpsgebied is (ongeveer agt kilometer vanaf Potchefstroom). Georganiseerde strukture soos kerke en klubs word meer geredelik hier gevind. Dit is ook ŉ baie groter gemeenskap met duisende inwoners.

Hoewel Promosa nie homogeen is wat populasie aanbetref nie, was die deelnemers aan die projek oorwegend bruin Afrikaanssprekendes. Die projek in Promosa is in Afrikaans aangebied, aangesien dit die huistaal van die meeste van die inwoners is.

Daar is by die bejaardes in die Promosagemeenskap ook ŉ lae vlak van geletterdheid/geskooldheid aangetref; die groep was egter in die minderheid. Die jonger generasie wat by die projek betrek is, het almal ŉ goeie vlak van geletterdheid geniet en was almal skoolgaande. Wat taalvaardigheid aanbetref, was die groepe wat vir die subprojekte in Promosa betrek is, meestal Afrikaans magtig (afgesien van een afdeling van die laerskoolsubprojek, is daar deurgaans met Eerstetaalsprekers van

Afrikaans gewerk). Hulle kon dit ook skryf, of in die geval van die bejaardes, hulle verhale in Afrikaans vertel. Die groepe in die Rysmierbultprojek was meer kompleks aangesien hier nie net een huistaal ter sprake was nie.
Die Rysmierbultprojek was oor die algemeen ŉ komplekser projek met meer veranderlikes wat in gedagte gehou moes word. Een van die grootste bepalende faktore, was die verskillende vennootskappe wat die projek moontlik gemaak het, maar wat dit ook in ŉ sekere rigting gestuur het.

Dieselfde hoofstadiums as in die Promosaprojek kan ook in dié projek onderskei word, naamlik ondersoek en beplanning, uitvoering en terugvoer en evaluasie.

7.3. ONDERSOEK EN BEPLANNING

7.3.1. Voorlopige beplanning

Na ŉ voorlopige ontmoeting tussen Skryfkuns en FLAGH (in 2004), was albei partye van mening dat so ŉ projek sinvol sou wees. FLAGH doen gemeenskapsgerigte navorsing met ŉ holistiese benadering en is veral gemoeid met die bevordering van lewenskwaliteit van plaaswerkers in die Noordwes-Provinsie. Hulle navorsing sluit, onder andere, psigo-sosiale, maatskaplike, fisiese, geestelike en ekonomiese toestande van plaaswerkers op veral kommersiële plase in die provinsie, in. Die uitvoer van ŉ kreatiewe skryfkuns- of storieprojek as deel van FLAGH sou inskakel by dié holistiese bevordering van lewenskwaliteit.

Daar is voorlopig oorweeg om die projek tydens die laaste ses maande van 2005 aan te pak op een van die kommersiële plase waar FLAGH werksaam was, De Beerskraal op Rysmierbult. Ekself sou die projek lei.

Die oorkoepelende belange en doelwitte van beide Skryfkuns en FLAGH is vervolgens uiteengesit. Van Skryfkuns se kant af is duidelik gemaak dat die woordkunsprojek geen politieke oogmerke het nie. Dit was nie die doel van die projek om te luister na die griewe van die werkers en dit onder die regte persone se aandag te bring, of om die lewenstoestande op die plaas te ondersoek en daaroor verslag te lewer nie. Daar is ooreengekom dat Skryfkuns die *Ons eie stories*-projek sou onderneem en dat die FLAGH-projek dan die data (verhale) verder kon gebruik vir artikels of navorsing soos hulle verkies.

Tydens die voorlopige konseptualisering is die volgende uitkomstes vir projek gestel:

- insameling van mondelinge en geskrewe verhale van die volgende groepe op die plaas De Beerskraal: Plaaseienaars, manlike en vroulike plaaswerkers, Die *Holding Hands* Vaardigheidsontwikkelingsprojek, *De Beerskraal Primary School* skoolkinders, bejaardes (tuis), werklose vroue (tuis);
- die druk van ŉ bundel waarin gekeurde stories vervat is.

Hieruit sou moontlik kon voortvloei:

- die druk van aparte bundeltjies met byvoorbeeld net die *Holding Hands*-groep of skoolkinders se stories;
- die gebruik van bogenoemde bundels vir bemarking van die ekonomiese bemagtigingsprojek en vir ekstra inkomste vir plaasvrouens;
- die gebruik van plaaswerkers se stories as data vir navorsing.

Aangesien dié ŉ nuwe projek in ŉ onbekende teikengemeenskap (vir die Vakgroep Skryfkuns) was, was dit baie belangrik om vooraf deeglik navorsing te doen en die gemeenskap te leer ken voordat die projek uitgevoer is. Die situasie-analise word nou bespreek.

7.3.2. Situasie-analise

Die situasie-analise het ŉ paar maande geduur en het die volgende behels:

- die inwin van agtergrondinligting oor die gemeenskap;
- die leer ken van die gemeenskap;
- die ontmoetingvan die gemeenskapsleiers en bekendstelling van die projek. Dit het ingesluit:
  - behoeftebepaling;
  - identifisering van uitdagings;
  - verkryging van samewerking;
- die aanmoediging van die gemeenskap en gemeenskapsleiers om eienaarskap van die projek te neem;
- die sluit van vennootskappe: die ondersoek van moontlikhede, identifisering van behoeftes en vestiging van samewerkingsverhoudings.

a. <u>Agtergrondkennis van gemeenskap: Geskiedkundig</u>

Agtergrondkennis van die gemeenskap is hoofsaaklik ingewin deur middel van mondelinge onderhoude en die lees van navorsingsartikels. In die 1960's en vroeër het die Rysmierbult-area baie anders daar uitgesien as vandag. Volgens beskrywings deur Oosthuizen en Batswaloang (2006a-

c:10-34) was die area vroeër in kleinhoewes verdeel, wat feitlik almal aan die Mooirivier gegrens het.
Op Rysmierbult is daar sedert die vroeë twintigste eeu vir diamante gedelf. Volgens dokumentasie is daar ongeveer sedert 1914 aan plaaseienaars permitte uitgereik om te prospekteer. Die delwerye het ook ander ekonomiese aktiwiteite gelok sodat daar uiteindelik ŉ hele paar winkels, ŉ hotel, gevangenis, kerk, biblioteek, poskantoor en laerskool (met ook ander laerskole verder in die omgewing) was. Die spoorweë het die enigste openbare vervoerstelsel op Rysmierbult gebied en was die wyse waarop boere landbouprodukte na en van Johannesburg vervoer het (Du Plessis, M., 2010). Daar is vandag feitlik niks van dié infrastruktuur oor nie, aangesien die prospekteer-aktiwiteite teen die 1960's heelwat begin afneem het.

Vandag lyk die area ook anders, met die kleinhoewes wat saamgesmelt het om groter kommersiële boerdery-eenhede te vorm. Die plase De Beerskraal en die aangrensende Roodewal behoort reeds vir amper 50 jaar aan die Oosthuizen-familie. Dié twee plase vorm ŉ gesamentlike kommersiële bees-boerdery. Dit is hier waar die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek plaasgevind het.

Die De Beerskraal-gemeenskap bestaan uit die plaaseienaars en hulle gesinne, asook ongeveer 70 mense wat op De Beerskraal (of die aangrensende Roodewal) woon en/of werk. Sommige van die inwoners is die plaaswerkers se gesinne en is nie noodwendig self op die plaas werksaam nie. Die werkers se kinders, asook van die omliggende plase se kinders, gaan skool in *De Beerskraal Primary School*, ŉ tweemanskool wat op die plaas geleë is.

b. Breër sosio-ekonomiese konteks

Dit was belangrik vir die projekspan om meer oor die leefwêreld en konteks van die plaaswerkers op De Beerskraal te weet. In ŉ studie deur Kruger *et al.* (2005) wat ondersoek ingestel het na die gesondheidstoestande van plaaswerkers in die Noordwes-provinsie, is agtergrondondinligting gevind wat relevant is vir die gevallestudie.

Die hedendaagse situasie van mense wat op plase leef en werk vind sy oorsprong in die Suid-Afrikaanse geskiedenis van rasse- en politieke ongelykhede, wat gelei het tot beperkte wetlike beskerming van menseregte-oortredings en werksverwante misbruik. Dit lei daartoe dat plaaswerkers en hulle gesinne baie beperkte toegang tot opvoeding en ander geleenthede vir ontwikkeling het en dat hulle nie die vaardighede het om in die groter ekonomie mee te ding nie (Kruger *et al*., 2005:3).

Kruger *et al.* wys op hoë vlakke van alkoholmisbruik, huishoudelike geweld en chroniese wanvoeding onder plaaswerkers. Plaaswerkers het ook die laagste vlak van geletterdheid in Suid-Afrika (Vorster *et al*., aangehaal deur Kruger *et al*. 2005:13) en die reuse-agterstand in onderwys-dienste is steeds van krag op plase. Plaasskole verskaf tans net onderrig tot graad 7-vlak. Om ŉ hoër vlak van onderrig te ontvang, moet kinders na die dorp of stad trek, aangesien daar dikwels ŉ deel van hul uitgebreide familie op die dorp is by wie hulle dan kan gaan inwoon. Daar is selfs gevalle van kinders wat op dertienjarige ouderdom alleen in die dorp gaan woon om hoërskool te kan bywoon. ŉ Ander kwessie wat kwaliteit onderwys op plase verhinder, is die lang afstande wat kinders moet aflê (meestal te voet) om by die skool te kom. Volgens die Departement van Arbeid (2003**)** het dit aan die lig gekom dat dié kinders dikwels nie genoeg kos, klere en ondersteuning tuis ontvang nie. Dit lei tot swak prestasie op skool, of soms selfs daartoe dat kinders glad nie skool bywoon nie. Die De Beerskraal-plaasgemeenskap het ook deel gevorm van Kruger *et al.* (2005) se gesondheidstudie onder plaaswerkers. Bogenoemde uittreksels bied daarom insig in ŉ plaasgemeenskap soos De Beerskraal. Dit bring ook begrip vir die feit dat plaaskinders dikwels nie hulle skoolopleiding voltooi nie, of op ŉ vroeë ouderdom skool staak.

Saam met die swak infrastruktuur (betreffende onderwys) wat op plase aangetref word, is daar ook meestal beperkte werksgeleenthede, spesifiek vir vroue. Dit lei daartoe dat vroue hoofsaaklik af-hanklik van die inkomste van hulle manlike lewensmaats is, wat ŉ invloed op die verdeling van hulpbronne binne die huishouding het en wat waarskynlik tot beperkte besluitnemingsmag van vroue in dié situasies sal lei (Lemke *et al.*, aangehaal deur Kruger *et al.*, 2006:13).

Ten tye van die Kruger *et al.* se gesondheidsondersoek onder plaaswerkers (2002), het die vroue wat permanent in diens was ŉ gemiddelde salaris van R500.00 per maand verdien, terwyl mans op plase in die Ventersdorp-distrik ŉ gemiddelde salaris van R544.00 verdien het. Die meeste plaaswerkers het, afgesien van hulle salaris, ook voordele van plaaseienaars gekry, soos gratis akkomodasie en water. Toestande van akkomodasie en die tipe sanitasiegeriewe wissel baie van plaas tot plaas. Op die meeste plase kon plaaswerkers gesubsidieërde produkte soos vars melk, vleis, mieliemeel, eiers, pluimvee of groente van die eienaar koop (Kruger *et al.*, 2006:8).

Een van die grootste probleme op plase is die gebrek aan infrastruktuur en openbare dienste, wat plaasinwoners uitsluit van gewone ekonomiese aktiwiteite, toegang tot winkels en gesond-heidsdienste en geleenthede ten opsigte van verdere onderwys. Die afleiding wat op grond van persoonlike gesprekke en eie waarneming gemaak kan word, is dat dit op De Beerskraal ook die

geval is. Hoewel die Rysmierbult-area vroeër ŉ lewendige delwersgemeenskap was, het dié aktiwiteite doodgeloop en is die infrastrukture wat bestaan het, ook nie meer in werking nie. Soos die meeste ander boerderygemeenskappe, is De Beerskraal ver van enige dorp geleë (ongeveer 50 kilometer vanaf Ventersdorp, Potchefstroom en Carletonville), met geen openbare vervoerstelsel in plek nie. Daar is wel enkele besighede op Rysmierbult. Die algemeenste en goedkoopste manier van oor die weg kom is vir plaasbewoners (uitgesluit plaaseienaars) om te loop of vir ŉ saamry-geleentheid te vra. Dit is baie tydrowend en soms ook onveilig, veral vir vroue. Vervoer deur privaat taxi-bestuurders is gedeeltelik beskikbaar. Dit is egter baie duur en word meestal net vir spesifieke geleenthede gebruik, soos om die kliniek by te woon. Bogenoemde is eie waarnemings of afleidings wat tydens diverse gesprekke gemaak is.

Dié bevindinge beklemtoon dat mense wat op plase woon en werk (bedoelende plaaswerkers) meestal in ŉ spiraal van armoede vasgevang is, waar strukturele probleme isolasie veroorsaak en ontwikkeling verhinder. Dit lei tot grootskaalse sosiale, gesondheids-, opvoedkundige en ekonomiese nood. Terwyl die instelling van minimumlone in 2003 die ekonomiese situasie van plaaswerkers moontlik kon verbeter, het dit in praktyk beteken dat plaaseienaars voordele soos behuisingsubsidies en kosrantsoene in baie gevalle verminder het (Nasionale Departement van Arbeid, 2004). In Kruger *et al.* (2006) se studie het ook na vore gekom dat plaaswerkers dikwels voel dat hulle nie in ŉ posisie is om met eienaars oor werks- en leeftoestande te onderhandel nie.[3] Die paternalistiese stelsel van die verlede, waar plaaswerkers na die plaaseienaars gekyk het om in hulle basiese behoeftes te voorsien, kon ook eie inisiatiewe en keuses verhinder (Kruger *et al.*, 2006:13-14).

Die agtergrondstudie het insig in die plaasgemeenskap en die problematiek daaraan verbonde gebied, asook in die gemeenskap van De Beerskraal spesifiek. Dit was egter ook nodig om die gemeenskap self te leer ken en vertroue te bou voordat die projek ŉ aanvang sou neem. Dit is immers ŉ waarde wat binne die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling geld en sluit aan by respek vir die gemeenskap, asook by die skepping van oop kommunikasiekanale.

[3] Hoewel dit nie ŉ hoofdoel van die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek was nie, is daar gehoop dat die projek begrip tussen die plaaseienaars en die plaaswerkers sou bevorder en dat hulle insig in mekaar se agtergronde en wêreldperspektiewe sou verkry deur die deel van verhale.

7.3.3. Maak kontak met die gemeenskap/leer ken die gemeenskap (Januarie tot Augustus 2005)

Een van die inisiatiewe wat deur FLAGH na afhandeling van die THUSA-studie (2002) geloods is, was ’n voedselsekuriteitsprogram. Dit het behels dat groentetuine by vyf skole in die Noordwes-provinsie gevestig is, waaruit die skole dan etes vir die leerders kon kook. Die rasionaal hieragter het saamgehang met die bevindings van die THUSA-studie, naamlik dat plaaskinders dikwels wan- of ondervoed is, wat ’n negatiewe invloed op hulle skoolprestasie het (Kruger *et al*., 2006:2). Twee sodanige groentetuinprojekte was ten tye van die *Ons eie stories*-projek reeds in die Rysmierbultarea gevestig, waarvan een by *De Beerskraal Primary School* was. Die ander groentetuine was in ander areas.

Ek is deur FLAGH aangestel om die groentetuinprojekte vir ’n jaar te koördineer. Dit het aan my ’n goeie intreestrategie in die gemeenskap van De Beerskraal gebied en my as projekleier die geleentheid gegee om op ’n natuurlike manier met die inwoners van De Beerskraal kontak te maak. Ek kon in dié tyd verhoudinge by die laerskool op De Beerskraal bou en ook vroegtydig moontlike uitdagings vir die projek identifiseer.

My verpligtinge het ingesluit:

- skakelwerk met die twee skole op Rysmierbult wat deel van die groentetuinprojek was;
- skakelwerk met die munisipaliteit op Potchefstroom wat plantjies en soms werkers voorsien het om die tuine te versorg;
- om plantjies by die munisipaliteit te kry na gelang van die skole se behoefte en dit dan aan die skole te lewer;
- deurlopende monitering van die groentetuine, met ander woorde kyk na die groei, versorging en vordering by die tuine, asook behoeftes soos gereedskap, kunsmis of verdere plantjies. Foto’s van die groentetuinprojek is ook deurlopend geneem om die groei te monitor;
- rapportering van vordering aan FLAGH.

Soos genoem het die groentetuinprojek as intreestrategie in die gemeenskap gedien. As buitestander in die gemeenskap was dit belangrik om ook ’n bydrae te lewer wat deur die gemeenskap as bruikbaar of nuttig op ’n praktiese vlak gesien sou word (vergelyk 2.2.3.). Omdat die groente-tuinprojek nou saamgehang het met die storieprojek, kan aangeneem word dat die storieprojek (en die bydrae wat FLAGH as geheel in die gemeenskap maak) ook praktiese waarde in die gemeenskap se oë gehad het.

Die leerders van *De Beerskraal Primary School*, waar een van die groentetuine is, het gou aan my gewoond geraak. Dit het tydens uitvoer van die projek duidelik geword dat hulle my ken en glad nie sku is nie. In die maande voor die *Ons eie stories*-projek uitgevoer is, was dit ook moontlik om vroegtydig sekere uitdagings raak te sien. Soos in 7.2.5. genoem het dit byvoorbeeld vroeg reeds duidelik geword dat die skoolkinders se geletterdheidsvlak nie baie hoog is nie. Dieselfde het ook hulle taalvaardigheid gegeld. Hoewel hulle moedertaal hoofsaaklik Setswana was, kon hulle dit nie skryf nie. Hulle kon ook nie juis Afrikaans of Engels samehangend skryf nie en dit byna glad nie praat nie. Dit sou heel moontlik ŉ struikelblok veroorsaak.

Wat die ouer inwoners van die gemeenskap betref: hulle het my ten minste een maal elke drie weke gesien wanneer ek by die groentetuin kom. Ek was ŉ bekende gesig in die gemeenskap. Die inwoners sou groet wanneer ek hulle groet en dan in hulle huise verdwyn of voortgaan met hulle werk. Dit was ŉ uitdaging om ŉ verhouding, of vertroue, te bou met mense wat min of geen Afrikaans en Engels praat nie. Later, tydens die uitvoering van die projek, kon opgemerk word dat hoewel die gemeenskap die projekspan geken het, daar nie ŉ gevestigde verhouding of vertrouensband was nie, wat die uitvoering van die projek bemoeilik het.

Tydens dié fase van die projek is daar ook saam met moontlike medewerkers besoek afgelê by die *Holding Hands*-vaardigheidsontwikkelingsprojek by De Beerskraal. Dié groep het ontwikkel as een van die FLAGH-projek se inisiatiewe om die lewenskwaliteit van plaaswerkers te verbeter (na afloop van die THUSA-studie in 2002) en is aangepak deur Verbruikerswetenskappe (NWU). ŉ Groep werklose vroue is by die projek betrek en daar is aan hulle handwerkvaardighede geleer. ŉ Deel van die projek behels die ekonomiese bemagtiging van die vroue, deur aan hulle besigheidsbeginsels te leer.

Die ontmoeting het tydens een van die groep se normale byeenkomste plaasgevind. Die doel was om die groep in hulle natuurlike werksomgewing te ontmoet, hulle bekend te stel aan die projek en hulle samewerking te vra. So ŉ byeenkoms kon as ysbreker dien en daartoe lei dat die vroue die waarde van die projek insien en inkoop daarin. As hulle dan teruggaan na die gemeenskap, kon hulle veel doen om die gemeenskap positief te beïnvloed. Ek was reeds met ŉ vorige geleentheid by ŉ werksessie; die groep het my dus voorheen gesien.

In dié fase van die projek is ook met die gemeenskapsleiers kontak gemaak. In die geval van dié projek, was dit die plaaseienaars en die skoolhoof. Die gemeenskapsleiers is as vennote in die projek gesien en daar word meer oor die ontmoetings in 8.3.4. gesê.

Die maande wat vooraf in die gemeenskap spandeer is, was voordelig vir die projek. Hoewel dit moeilik was om die vertroue van die gemeenskap (veral die vroue in die gemeenskap) te wen, is die uitvoering van die projek heelwat vergemaklik deur die feit dat ek as projekleier nie ŉ onbekende gesig vir hulle was nie.

Die ondersoek- en beplanningsfase is ook gebruik vir die vestiging van vennootskappe en samewerkingsooreenkomste.

7.3.4. Vestig vennootskappe (Augustus 2005)

Soos voorheen gestel, was dié ŉ projek waar vennootskappe ŉ groot rol gespeel het. By die Promosa-projek het die Vakgroep Skryfkuns ondersteuning geniet van die Skool vir Tale, die Navorsingseenheid 4 (Tale en Literatuur in die Suid-Afrikaanse konteks), die ATKV-Skryfskool en Lapa-Uitgewers en was ons in vennootskap met gemeenskap. In die Rysmierbultprojek was daar egter heelwat ander sleutelrolspelers wat op gelyke voet met Skryfkuns as vennote opgetree het. Die vennote het ook doelstellings en uitkomstes help bepaal en het die reg gehad om te onderhandel oor wat hulle uit die projek wou hê. Die drie hoofvennote in die projek sou benoem kon word as die Vakgroep Skryfkuns (Skool vir Tale), FLAGH en die De Beerskraalgemeenskap.

Die vennootskappe kan soos volg opgesom word:

- **finansieel** (FLAGH en Navorsingsfokusarea 04/Skool vir Tale);
- **navorsing** (FLAGH, Fokusarea 04);
- **vaardighede/dienste** (Taaltegnologie; Tolk-assistente, vertalers, taalversorgers, grafiese ontwerp, bladuitleg, drukkers);
- **kennis** (inheems/verhale): Gemeenskap – plaaswerkers, vroue, skool, *Holding Hands*-projek;
- **ander** (plaaseienaars).

Die vennootskappe het verskeie areas gedek. Finansiële vennote, navorsingsgenote, menslike hulpbronne en kenners op verskillende vlakke is byvoorbeeld by die projek betrek. Daar was ook ander vennootskapsmoontlikhede wat nie gerealiseer het nie.

Voordat die projek prakties geïmplementeer kon word, moes al die rolspelers/vennote eers tevrede gestel word. Daar moes onderhandel word oor doelstellings, uitkomstes, begrotings en grense vir die projek, asook gekyk word na al die moontlikhede van samewerking. Hier was ŉ proses (en baie vergaderings!) ter sprake, waar verhoudings gevestig is en daar onderhandel is oor elkeen se onderskeie belange by die projek. Die rol wat vennootskappe in die projek gespeel het, het beslis ŉ invloed op die unieke karakter van die projek gehad. Dit het ook die tydsaspek van die projek beïnvloed. Indien daar net een rolspeler se belange en doelstellings ter sprake was, was dit waarskynlik ŉ eenvoudiger proses wat gouer afgehandel kon word.

In die meeste gevalle het elkeen van die persone/instansies iets na die onderhandelingstafel gebring. Dit was nie noodwendig dieselfde doelstellings en motiverings nie, hoewel dit kon oorvleuel. Almal wou noodwendig iets uit die projek hê, maar was ook bereid om iets in ruil te gee.

Aangesien vennootskappe so ŉ belangrike rol in die projek gespeel het, word daar vervolgens in detail gekyk na die proses om die vennootskappe te vestig:

a. <u>Die FLAGH-vennootskap</u>

Voor die aanvang van die projek het die Vakgroep Skryfkuns ŉ byeenkoms met die sleutelpersone van die FLAGH-projek gehou. By die voorafontmoeting op 5 Augustus 2005 was die volgende persone betrokke: Die hoof en ŉ verteenwoordiger van die FLAGH-projek, die koördineerder van die *Holding Hands*-vaardigheidsontwikkelingsprojek op De Beerskraal (van Verbruikerswetenskappe), ŉ Duitse internskapstudent by Verbruikerswetenskappe, die vakhoof van Skryfkuns en ekself as projekleier.

By dié ontmoeting is die projek op grond van die volgende aspekte bespreek:

- die beplanning van die projek;
- die begroting;
- die doelwitte van die onderskeie groepe.

FLAGH het onderneem om fondse vir veldwerk-assistente en vervoer te verskaf. Die res van die finansies moes elders verkry word.

Op dié stadium moes die doelwitte en fokus van die projek bepaal word. Waar FLAGH se belang baie sterk by gemeenskapsontwikkeling, veral op maatskaplike, ekonomiese en sosiale vlak gelê het, was Skryfkuns se fokus eerder op stories, die bevordering van lees en skryf, en kreatiwiteit. Indien

die projek as verdere uitkoms sou hê dat die gemeenskap "bemagtig" word, of wedersydse begrip tussen eienaars en werkers bevorder word, sou dit deur Skryfkuns as 'n bonus gesien word. Indien Gesondheidswetenskappe of Skryfkuns die data verder kon gebruik vir verdere navorsing (maatskaplik, sielkundig, ekonomies, of van watter aard ookal), sou dit ook 'n sekondêre uitvloeisel van die projek wees. Die sekondêre doelwitte was egter die doelwitte waar die FLAGH-projek waarskynlik die meeste belang by gehad het.

b. <u>Vennootskappe met betrekking tot vaardighede en dienste</u>

In die Promosaprojek het voor- en nagraadse studente se kennis en vaardighede die aard en rigting van die projek in 'n mate beïnvloed. Vanweë die taal- en kulturele kompleksiteit van die Rysmierbultprojek, is sekere unieke vaardighede benodig. Kennis van Setswana en die Tswanakultuur was byvoorbeeld 'n voorvereiste vir die projek. Aangesien ek as projekleier nie self oor dié kennis beskik het nie, moes samewerkingsooreenkomste met kenners van buite gesluit word. Daar moes veral gekyk word na twee velde van kennis, naamlik 1) veldwerk en tolking en 2) transkripsie van die klankopnames.

In die eerste plek word daar nou kortliks na die samewerkingsooreenkomste wat aangegaan is met betrekking tot **veldwerk en tolking,** gekyk. Aangesien die plaaswerkers, wat die grootste deel van die teikengroep uitmaak, Setswanasprekers is, wou die projek aan hulle die geleentheid gee om hul stories in hul moedertaal te deel. Dit was ook 'n waarde van die projek om kultureel-sensitief te wees. Daarom moes daar van Setswana assistente gebruik gemaak word vir veldwerk en tolking. Die volgende oorwegings was van belang:

- Kulturele oorwegings: Indien daar slegs vroulike of manlike veldwerkers beskikbaar was, sou daar sekere kulturele taboe's in die gemeenskap oortree word?
- Moes daar vir elke fase van die projek 'n nuwe veldwerker aangestel word (byvoorbeeld 'n vrou vir die vrouens en kinders, 'n man om met die mans te werk)?
- Konsekwentheid: Dit was egter belangrik dat die gemeenskap ook die persoon moes leer ken en vertrou. As daar telkens 'n nuwe persoon was, kon dit die ritme van die projek versteur.
- Bekwaamheid: Die persoon moes iemand met ervaring wees, wat kennis het oor kulturele sensitiwiteit en wat tussen Afrikaans en Setswana kon tolk.

Daar is kontak gemaak met die vakgroepe Afrikatale en Sosiologie, asook met Gesondheidswetenskappe (NWU), wat moontlik kon help met voorstelle. Uiteindelik is die volgende persone een

of meer keer as veldwerkers gebruik: Sisi Dhlamini (laerskool); Cynthia Mulutsi (vroue in gemeenskap); Irene Le Kay (deurlopend).

Ten tweede moes daar ook vennootskappe aangegaan word wat betref die **transkripsie** van klankopnames. Die Sentrum vir Taaltegnologie (CText) by die NWU het op die volgende wyses hulp beloof:

- die gratis voorsiening van opname-toerusting;
- die opleiding van ŉ bekwame Setswanapersoon om transkribering van tekste te doen;
- die betaling van die persoon in die vorm van ŉ beurs.

c. Gemeenskapsleiers: Plaaseienaars en skoolhoof

Deel van die situasie-analise in die maande voor die aanvang van die projek, was ook om die gemeenskapsleiers (as vennote van die projek) te leer ken en hulle te laat inkoop in die projek.Twee ontmoetings kan in dié verband genoem word, naamlik die ontmoeting met die plaaseienaars en die skoolhoof van *De Beerskraal Primary School*:

Wat die ontmoeting met die **plaaseienaars** betref: Professor Annemarie Kruger (FLAGH) het reeds vroeër ŉ gesprek met Christa Oosthuizen, een van die eienaars op die plaas Roodewal (aangrensend aan De Beerskraal), gehad, waartydens sy haar gepols het oor die moontlikheid van ŉ kreatiewe skryfprojek. Op 25 Augustus 2005 het ek die projek meer formeel aan die eienaars, Deon en Christa Oosthuizen, voorgelê.

Sekere waarnemings is tydens dié besoek gemaak: Dit wou voorkom asof die eienaars lugtig en skepties gestaan het teenoor die moontlikheid van so ŉ projek. Hulle was baie gekant teen enige politieke motiewe. Indien die projek bloot oor kreatiwiteit, stories en verryking sou gaan, kon toestemming verkry word, maar andersins nie. Dit het voorgekom asof hulle in die verlede skade gely het deur navorsing met politieke bymotiewe. Hoewel toestemming verleen is dat die projek mag plaasvind, was hulle ook nie baie optimisties oor die samewerking en resultate van die werkersgemeenskap nie.

Die samewerking met die **skoolhoof** van *De Beerskraal Primary School* het soos volg verloop: In die maande voor die aanvang van die projek het ek baie te doen gehad met die hoof, Mevrou Karin Schalkwyk. Een van die groentetuinprojekte waarvoor ek verantwoordelik was, was op die perseel van die laerskool (op De Beerskraal) geleë. Dit was moontlik om heelwat gesprekke met die hoof te

voer en ook die situasie by die skool goed te leer ken. Mevrou Schalkwyk het haar samewerking en ondersteuning vir die projek gegee.

In begin-September het ek met Mevrou Schalkwyk gereël dat die laerskoolprojek op 10 en 11 September sou plaasvind en haar breedvoerig oor die doel en uitvoering van die projek ingelig. Sy het onderneem om haar samewerking te gee, maar het genoem dat daar net twee ure vir elke groep kinders (Graad 1 tot 4 en graad 5 tot 7) beskikbaar was om deel te neem aan die projek.

d. Moontlike ander vennootskappe

In die proses om vennootskappe en samewerkingsooreenkomste te vestig, was daar ook moontlike vennootskappe wat nie gerealiseer het nie. Daar was individue in die Skool vir Tale/ Navorsingseenheid 04 wat aangedui het dat hulle graag by die projek sou wou betrokke raak, omdat die navorsing vir hulle ook van waarde sou wees. Hulle sou ook hulle kennis en hulpbronne kon deel en beide partye sou uiteindelik baat.

Die vennootskappe het moontlike navorsingsgenote, asook finansiële hulpbronne ingesluit. Deur die loop van ŉ aantal vergaderings en projekbesoeke aan die gemeenskap het sekere kwessies na vore gekom waaruit waardevolle lesse vir die projek geleer is. Vrae soos die volgende moes byvoorbeeld aandag geniet:

- Wat is die doelstellings van die projek?
- Watter tipe verhale sou gegenereer word en waarvoor sou dit aangewend word?
- Aan wie sou die data behoort?
- Sou daar nie te veel aansprake op dieselfde verhale wees nie?
- Wat sou gebeur as verskillende navorsers dieselfde verhale vir byvoorbeeld ŉ navorsingsartikel wou gebruik?

Hier was weereens die kwessie van belange, verskillende benaderings en verlangde uitkomste. Indien soveel navorsers uit ŉ verskeidenheid terreine en vakgebiede by die projek betrokke sou raak, kon dit uiteindelik lei tot ŉ "toutrekkery en konflik oor wyses waarop die projek uitgevoer behoort te word, die gemeenskap betrek behoort te word en die tipes verhale wat vertel/aangemoedig behoort te word. Verskillende doelstellings kan byvoorbeeld tot tradisionele verhale teenoor meer algemene vertellings lei. Daar kon ook verskillende sienings wees van waarvoor die data eintlik bedoel is en waarvoor dit aangewend moes word.

As gevolg van persoonlike omstandighede, ander navorsingsbelange en verwagtinge met betrekking tot vergoeding, het dié samewerkingsmoontlikhede uiteindelik nie gerealiseer nie.

Nadat die situasie-analise oor die projek en die gemeenskap afgehandel is en verhoudings en vennootskappe binne en buite die gemeenskap gevestig is, is die projekbeplanning verfyn.

7.4. VERFYNING EN TOESPITSING

Tydens die verfyning en toespitsing van die projek is daar in die eerste plek gefokus op die strategie wat gevolg sou word.

7.4.1. **Strategie**:

a. Teikengroep

Die teikengroep vir die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek was die inwoners van De Beerskraal en Roodewal, wat gesamentlik ŉ kommersiële beesplaas gevorm het. Die teikengroep sou die plaaseienaars, asook die werkers en ander inwoners (kinders, bejaardes en vroue in die gemeenskap) insluit.

b. Taal

Soos reeds verduidelik, was die taalsituasie kompleks. Daar is besluit om aan deelnemers aan die projek die geleentheid te gee om hulle verhale in hul moedertaal te vertel. Tolke is vir die doel gebruik. Heelwat van die plaaswerkers en hul gesinne het hulle verhale in Setswana vertel. Die plaaseienaars (en sommige van die werkers) het in Afrikaans vertel en die verhale is uiteindelik in drie tale gepubliseer, naamlik Afrikaans, Engels en Setswana.

c. Spesifieke doelwitte van projek

Die *Ons eie stories*-projek wou:

- aan die inwoners van ŉ plaasgemeenskap soos De Beerskraal ŉ stem gee deur na hulle te luister en stories neer te skryf;
- potensiële skrywers vanuit ŉ plaasgemeenskap soos De Beerskraal inspireer / bemagtig om hulle stories te deel/te boekstaaf;
- inwoners van ŉ plaasgemeenskap soos De Beerskraal, se belangstelling in skryf en boekemaak prikkel;

- aan hulle die geleentheid gee om hulle vaardighede uit te brei en self te publiseer deur middel van ’n boekmaakprojek;
- ’n leeskultuur in De Beerskraal bevorder;
- bogenoemde proses monitor en navorsing doen wat kan bydra tot skryfteorie en –praktyk.

d. Tydsraamwerk

Daar is beplan dat die projek tydens die laaste ses maande van 2005 uitgevoer sou word. [Uiteindelik is die bundel in Februarie 2006 gedruk en die projek is finaal in Junie 2006 afgehandel. Die kompleksiteit van die projek het daartoe bygedra dat dit langer geneem het om af te handel as wat aanvanklik beplan is.]

7.4.2. Riglyne

Die raamwerk waarbinne die projek funksioneer het, was weereens ’n deelnemende benadering. Anders as in Promosa, was die gemeenskap egter nie by elke fase van die projek betrokke nie. Hulle is nie betrek in die besluitneming/beplanning en beheer van die projek nie. Die gemeenskap was wel betrokke by die uitvoering, en in ’n sekere mate by die evaluering, van die projek. Hulle het ook voordeel uit die projek getrek.

Binne die projek was daar egter wel riglyne wat as belangrik geag is:

- samewerking en kohesie;
- respek vir die gemeenskap en hul verhale;
- kultuursensitiwiteit;
- buigbaarheid en aanpasbaarheid;
- geleentheid aan die gemeenskap om verhale in hulle moedertaal te vertel;
- om so deelnemend as moontlik te wees;
- om te werk met wat ons het – kreatiwiteit.

Dié riglyne is met die veldwerkers bespreek en is deurentyd voor oë gehou.

7.4.3. Konseptualisering van projekte

Die uitvoering van die projek het in drie fases plaasgevind. Die projekte is vooraf in detail gekonseptualiseer en beplan:

FASE 1 GENERERING VAN TEKSTE				
Groep	Plaaseienaars	Laerskool	Gemeenskap (Vroue)	Plaaswerkers
Projek	Skryf eie verhale en mondelinge onderhoud	Maak boekies Skryf/teken/vertel eie storie	Storievertelsessies (Individueel en in groepe)	Storievertelsessies (Individueel)
FASE 2 KEURING EN TEKSVERSORGING				
Groep	Projekleier en Setswana medewerker			
Projek	Keuring, transkribering van mondelinge tekste, vertaling, redigering en taalversorging.			
FASE 3 PUBLIKASIE				
Groep	Projekleier en medewerkers			
Projek	Finale redigering, voorbladontwerp, bladuitleg, voorbereiding van boek vir publikasie			

Na afloop van die situasie-analise en die verfynde beplanning en toespitsing van die projek is die tweede been van die projek in September 2005 geïmplementeer.

7.5. UITVOERING VAN PROJEK

Die uitvoering van die projek het die generering van tekste; keuring, redigering en taalversorging; en publikasie behels. ’n Oorsig van die projek (insluitend die ondersoek, beplanning, terugvoer en evaluering) volg nou:

DATUM	**STAPPE**
Vooraf Januarie-Augustus 2005	**Konseptualisering van projek** Navorsing Situasie-analise Leer gemeenskap ken Besoek gemeenskapsleiers Vestig vennootskappe en samewerking Beplanning van projek: Verfyning en toespitsing
September 2005	**Implementering van projek:** Laerskool: Boekmaakprojek Gemeenskap: Vroue Storievertelsessies Plaaswerkers: Storievertelsessies Plaaseienaars: Skryf verhale en mondelinge onderhoud

Oktober 2005	**Keuring en teksversorging:** Skandering van laerskoolboekies Voorlopige seleksie van tekste Transkribering van mondelinge Setswana onderhoude Oortik van laerskool en plaaseienaars se tekste Vertaling na Engels, Afrikaans en Setswana Redigering Finale keuring
November 2005-Februarie 2006	**Finale proses:** Taalversorging Setswana/Engelse tekste Finale versorging van tekste Grafiese ontwerp Bladuitleg Neem foto's (en laat gemeenskap sketse maak).
Januarie-Februarie 2006	**Publikasie** Onderhandelings met drukkers Skakel laaste foute uit Druk van bundel
Junie 2006	**Terugvoer en evaluering** Gemeenskap neem bundel in ontvangs Terugvoer aan plaaseienaars, gemeenskap en skool Terugvoer aan Navorsingsfokusarea en FLAGH

Die uitvoeringsbeen van die projek word vervolgens bespreek.

7.5.1. Generering van verhale

Daar is deurlopend aan die deelnemers van die projek gekommunikeer wat die doel van die projek is en waarvoor die verhale gebruik sou word. Deelnemers het skriftelik, deur middel van toestemmingsbriewe, toestemming verleen dat hulle verhale opgeneem mag word, asook dat dit in die bundel gepubliseer mag word. Dié aspek was veral belangrik om aan die etiese verwagtinge van die oorkoepelende navorsingsprojek te voldoen. Tydens die generering van die verhale is daar op verskillende subgroepe gefokus: die plaaseienaars, die plaasskool, die vroue in die gemeenskap en die plaaswerkers.

a. Plaaseienaars

Die plase De Beerskraal en Roodewal is al vir ongeveer 50 jaar in die Oosthuizenfamilie. Daar woon tans drie geslagte Oosthuizens op die twee aangrensende plase: Ouma Joey Oosthuizen, haar seuns Piet en Deon (en hulle gesinne) en dan Gideon, 'n kleinseun wat ook op De Beerskraal boer. Die familie ken die omgewing van Rysmierbult baie goed. Hulle het gesien hoe die gemeenskap deur die jare ontwikkel en verander het en hulle het baie stories om te vertel.

Op 19 Oktober 2005 is ’n besoek gebring aan die Oosthuizens van Roodewal (Deon en Christa). Hulle stories is op band op geneem en later getranskribeer. Mevrou Joey Oosthuizen en haar agterkleinseun Pierre (Gideon se seun) het ook hul stories neergeskryf. Die tipe verhale wat deur die plaaseienaars en hulle familie geskryf en vertel is, het verband gehou met herinneringe aan die verlede, en aan Rysmierbult en hoe die omgewing verander het. Daar is ook van die familie en van interessante karakters uit die omgewing vertel.

b. *De Beerskraal Primary School*: 10 en 11 September 2005

Ek het met die skoolhoof, Mevrou Schalkwyk, gereël dat die laerskoolprojek op 10 en 11 September sou plaasvind en haar breedvoerig oor die doel en uitvoering van die projek ingelig. Sy het onderneem om haar samewerking te gee. Daar was, soos vroër genoem, twee ure beskikbaar vir elke groep kinders (Graad 1 tot 3 en graad 4 tot 7) om aan die projek deel te neem. Die veldwerk is deur myself, Professor Franci Greyling, Sisi Dhlamini en Irene Le Kay gedoen. Instruksies is in Engels en soms Afrikaans gegee, waarna dit na Setswana getolk is.

- Graad 4-7

Die leerders het eers kreatiwiteitsoefeninge, asook oefeninge wat hul sintuiglike ervaring stimuleer, gedoen. Daarna het hulle geleer hoe om hul eie storieboekies te maak en te versier. Hulle het geleentheid gekry om ’n storie binne-in te skryf en dit te illustreer. Die temas waaruit hulle kon kies was die volgende:

- A story my mother/grandmother told me
- The happiest day of my life
- The day I got into big trouble
- In our vegetable garden . . .
- One day I want to be . . .

Die temas is spesifiek gegee met die idee dat die leerders moes skryf/vertel oor hul eie identiteit en ruimte. Die groentetuinprojek was teen dié tyd reeds vir ’n geruime tyd by die skool aan die gang; die leerders het ook sekere verantwoordelikhede in die tuin gehad. Daar is gehoop dat die spesifieke temas tot gemeenskapseie tekste sou lei.

Die vlak van geletterdheid en taalvaardigheid was oor die algemeen baie laag. Die leerders het gesukkel om hul gedagtes duidelik oor te dra in Engels of selfs in hul moedertaal, Setswana. Dit was moeilik om te ontsyfer wat die kind eintlik probeer sê het. Stories was onsamehangend en sonder sin,

asook sonder die konvensies wat gewoonlik by stories gevind word. Leestekengebruik was ook baie swak. Die dissipline by die ouer groep was baie goed en hulle het die projek geniet.

- Graad 1-3

Daar is ook met die jonger groep eers kreatiwiteitsoefeninge gedoen. Hulle het ook ŉ eenvoudige boekie gemaak en ŉ storie "geteken". Daarna is daar met elkeen onderhoude in Setswana gevoer waarin hy/sy die prentjies kon verduidelik en sodoende die storie kon vertel. Die onderhoude is op band opgeneem. Die jonger groep kon uit die volgende temas kies vir hulle storie:

- My family
- The happiest day of my life
- The day I got into big trouble
- In our vegetable garden . . .

Daar was enkele tegniese en ander uitdagings tydens die sessie. Die leerders is individueel vorentoe geroep om hul storie te vertel. Die res van die klas het vinnig belangstelling verloor en raserig geword. Die toestand is bemoeilik omdat die Setswanasprekende klasonderwyseres nie daar was om dissipline te handhaaf nie. Die jong kinders was ook nie baie toeganklik nie en het nie werklik vertél wat in hul boekies geteken is nie.

Iets wat ek by albei sessies sou verander, is die aantal temas wat aan die leerders gegee is om uit te kies. Dit het geblyk, veral vir die jonger kinders, te veel keuses te wees. Dit sou waarskynlik beter gewees het om vir die heel jong kinders net een tema te gee, sodat hulle nie verwar word nie.

Die tipe verhale wat tydens die laerskoolprojek gegenereer is het direk verband gehou met die temas wat gegee is. Leerders het verhale oor ŉ groentetuin, gelukkige en hartseer ervarings in hulle lewens, ander herinneringe, hulle families, toekomsdrome en oorgelewerde verhale geskryf, geteken en vertel.

c. De Beerskraal Plaasgemeenskap: Die vroue vertel

Die samestelling van die werkersgemeenskap op die plaas is nie gestruktureerd nie; die inwoners het oor die algemeen geen verwantskap met mekaar nie. Hulle kom vanaf verskillende plekke en daar is min stam- of familieverwantskappe. Die gemeenskap is nie nou verweef met mekaar nie. Die meeste plaaswerkersgesinne is Setswanasprekend. Uit gesprekke kon afgelei word dat daar min getroude pare in die gemeenskap is, maar baie saamwoonverhoudings waaruit kinders gebore is.

Dit het op dié stadium vir my voorgekom asof die BOEK vir die gemeenskap nie juis ŉ item van veel waarde is nie. Dit is wel verstaanbaar, aangesien die meeste van die inwoners ongeskoold is, of ŉ lae vlak van skoling geniet (graad 7). In die gemeenskap kom dit in elk geval voor asof materiële dinge ŉ luukse is. Dit mag ŉ aanname wees, maar die indruk wat verkry is, is dat dit heelwat belangriker is vir die inwoners om kos op die tafel te hê, as om ŉ boek te lees. Lees vir vermaak of kulturele waarde het in dié gemeenskap ongekend blyk te wees.

Waarskynlik vanweë bogenoemde rede, het die volwasse inwoners (vroue) in die gemeenskap aanvanklik nie baie belangstelling in die projek getoon nie. Huishoudelike pligte en logistieke botsings, soos besoeke aan die dorp en kliniek, het voorafbeplanning vir die projekspan bemoeilik. Veral oor naweke was die stat bedrywig, wat veroorsaak het dat daar ŉ verskeidenheid aktiwiteite was wat die vroue se aandag vereis het (byvoorbeeld huishoudelike take of sosiale byeenkomste). Algemene waarnemings wat gemaak is met betrekking tot die onderhoude wat met die gemeenskap se vroue gevoer is, was dat hulle in die algemeen hulle belangstelling nie lank behou nie. Wanneer oop vrae gestel is om gesprek/stories te stimuleer, is dit in die meeste gevalle met een sin, of selfs een woord beantwoord. Van die jonger vroue was ŉ uitsondering op dié reël (vergelyk i.) Dit wou voorkom asof daar min natuurlike storievertellers onder die vroue in die gemeenskap is, hoewel hier ook kwessies van buitestanderskap en vertroue ter sprake kon wees.

i. <u>Vroue in die stat: Oktober 2005</u>

Veldwerk is gedoen deur Irene Le Kay, Cynthia Mulutsi, Professor Franci Greyling en myself.

Op drie verskillende geleenthede is daar data versamel by die vroue in die stat. Die geleenthede het soggens tussen tienuur en eenuur plaasgevind, wanneer die meeste vroue in die stat rond doenig was. Die veldwerkers het dan tussen die huise rondbeweeg en waar daar groepies vroue bymekaar was, met hulle, of met individue wat nie besig was nie, begin gesels. Hoewel die mense deurgaans vriendelik was en altyd teruggegroet het, het dit geblyk dat hulle soggens gewoonlik besig was met huishoudelike pligte. Die meeste wou nie sommer ŉ kwartier afstaan vir gesels nie. Dit is ook moontlik dat hulle sku was. Toeganklikheid was ŉ probleem by die vroue in die stat. Die jonger generasie het meer geredelik hulle verhale gedeel en met entoesiasme deelgeneem.

Waar die vroue wel bereid was om te gesels, is bandopnames met hulle toestemming gedoen. Individuele en groepsonderhoude is dan gevoer, waar gebruik gemaak is van klanktoerusting soos ŉ

bandopnemer en mikrofoon. Die onderhoude het meestal in die buitelug plaasgevind. Daar is gehoop om omgewingsteurnisse soos dieregeluide en die klank van die wind te verminder deur die mikrofoon te gebruik, hoewel die steurnisse wel ŉ effek gehad het tydens die transkripsie van die tekste. Die vroue was gefassineer deur die toerusting en van die jonger vroue wou graag aan die gesprekke deelneem om met die toerusting te eksperimenteer. Foto's is ook geneem.

Die situasie het ietwat onnatuurlik voorgekom. Om aan ŉ vreemdeling jou lewensverhaal te vertel, met al die lief en leed daarin, gebeur nie sommer vanself nie. Dit vereis inderdaad dat jy daardie persoon goed ken en vertrou. Die persoon moet deel wees van die gemeenskap. So ŉ gesprek moet ook ideaalgesproke op ŉ natuurlike tyd en plek plaasvind, nie gejaagd en gedwonge nie. Die maande wat voor die aanvang van die projek in die gemeenskap spandeer is en waar ek ŉ bekende teenwoordigheid geword het, het egter heel waarskynlik die uitvoering van die projek vergemaklik. Waar gesprekke wel plaasgevind het, is dit, soos genoem, op band opgeneem. Vrae is in Afrikaans gestel en dan deur die veldwerkers in Setswana getolk. Die respondente kon sodoende hulle stories in hulle moedertaal vertel. Die veronderstelling was om hulle meer op hulle gemak te stel en in staat te stel om ongeïnhibeerd te vertel.

ii. *Holding Hands*-projek: 19 Oktober 2005

Veldwerk is deur my en Irene Le Kay gedoen.

Aanvanklik was dit moeilik om ŉ datum en tyd met die *Holding Hands*-projek af te spreek; hulle was besig om baie groot bestellings af te handel en moes teen tyd werk. Daar is uiteindelik met Liezel van Niekerk, destydse koördineerder van die groep, die volgende reëlings getref: Die groep sou bymekaarkom op Woensdag 19 Oktober 10h00 in die lokaal waar die werksessies gewoonlik plaasvind. Die lokaal is by die opstal van Deon en Christa Oosthuizen, eienaars van die plaas.

Die reëling is egter nie gestand gedoen nie. Toe ons by die lokaal aankom, blyk dit dat daar biduur aan die gang is. Daar was ook geen teken van die vroue nie. Uiteindelik is vasgestel dat dit "Pension Day" is en dat die vroue weg is om hul geld te gaan kry. Dié logistiese oponthoud het ŉ effense probleem veroorsaak. Vyf lede van die groep het wel teen ongeveer 11h30 opgedaag. Teen dié tyd was die biduur verby en kon ons die lokaal gebruik. Tydens die storiesessie was die vroue nie werklik toeganklik nie. Dit het oorgekom asof hulle so gou moontlik die verlangde inligting wou gee, sodat hulle kon aangaan met hul naaldwerk. Hulle het ook kort antwoorde verskaf, of maklik

geantwoord “niks” of “ek weet nie”. Die inligting kon wel in die boekie gebruik word, maar nie een van die vroue was werklik hulpvaardig of het entoesiasties deelgeneem nie.

Die onderhoude met albei groepe vroue (die vroue in sowel die stat as die *Holding Hands*-projek) het mondelinge tekste gegenereer wat verband gehou het met die tipe vrae wat gestel is. Temas het hartseer en gelukkige herinneringe, lewensverhale, anekdotes oor begrafnisse, betekenisse van name, werksverwante kwessies, wense en toekomsdrome ingesluit.

d. Plaaswerkers: Oktober 2005

Veldwerk is deur my en Irene Le Kay gedoen.

Op Saterdag 15 Oktober 2005 is individuele gesprekke met van die plaaswerkers gevoer. Die projekspan het ongeveer 10h00 by die stat aangekom. Daar was heelwat mense wat buite die huise besig was, kinders wat speel en ook ŉ aantal mans. Daar was meer mense as wat in die week by die statte is. Die projekspan het gesprekke gevoer met ses werkers (een van die onderhoude is nie by dié geleentheid gedoen nie); hulle was oop om detail uit hulle lewens te deel en dit was nie moeilik om inligting te kry nie. Die onderhoude met vier plaaswerkers was in Afrikaans, aangesien hulle gemaklik was om so te kommunikeer. Vier van die mans was inherent goeie storievertellers en het baie gedeel. Dit wou voorkom of die meeste werkers eers van 12h00 af op Saterdae tuis is. So ŉ praktiese punt behoort in toekomstige gemeenskapsprojekte in gedagte gehou te word.

Die verhale wat vertel is, het weereens verband gehou met die vrae wat tydens die onderhoude gestel is. Legendes en sprokies, spookstories en oorgelewerde verhale is, onder andere, vertel. Verder het die vertellers ook herinneringe aan hulle jongdae en Rysmierbult se geskiedenis gedeel en oor tye wat verander het, gesels. Eie lewensverhale, anekdotes, kultuurverwante kwessies en boodskappe aan die kinders van vandag het ook aan die beurt gekom.

’n Storie binne-in ’n storie

Gert Hendriks was een van die plaaswerkers op Roodewal. Vyf van die verhale of anekdotes in die bundel *Die pad deur Rysmierbult* is deur Gert vertel. Hy was ’n man wat baie lief was vir stories – om daarna te luister oor die radio (veral oor Afrikaanse radiostasies soos RSG), om dit te lees en om dit te vertel. Gert was ’n voorbeeld van ’n man wat tussen die logos-, grafos- en videosfeer beweeg het, bekend met die mondelinge storieverteltradisie, maar ook bekend met die sekondêre oraliteit van die radio en televisie. Anders as party van die ander inwoners van sy gemeenskap, het Gert die waarde van stories (staaltjies, sprokies, spookstories, tradisionele verhale, liegstories) goed besef. Meer nog, hy het stories geniét. Hy was een van die deelnemers aan die projek wat dit seker die meeste geniet het om sy stories te vertel. Vir Gert Hendriks sou dit ’n baie waardevolle geskenk wees om sy eie stories op skrif, in ’n gedrukte publikasie, te sien.

Hy sou dit egter nooit self sien nie. Kort voordat *Die pad deur Rysmierbult* gedruk is, is Gert Hendriks oorlede.

Sy verhale en staaltjies is in boekvorm vasgevang, waaroor ons baie dankbaar is. Dit het vir my die waarde van projekte soos dié bevestig; die belangrikheid om woordkuns wat andersins verlore sou gaan, te bewaar.

Gert Hendriks was ’n plaaswerker. Sy fisiese erfenis is waarskynlik nie baie groot nie, maar hy laat sy woorde en sy stories aan ’n nuwe generasie na. Hulle sal hom onthou. Sy erfenis is in woorde op papier vasgelê.

Nadat die verhale in die gemeenskap ingesamel is, is daar oorgegaan na die voorbereiding van die tekste vir publikasie. Aangesien die plaaswerkersgemeenskap feitlik deurgaans ongeletterd was en die projek reeds kompleks was, is besluit om nie die gemeenskap te betrek by die volgende fase nie.

7.5.2. Keuring en teksversorging

a. Voorlopige keuring van potensiële verhale vir bundel

Dié fase is met behulp van ’n Setswana medewerker, Keoneng Magotcha (’n P.hD-student), uitgevoer. As gevolg van finansiële implikasies, was dit nie moontlik om al die verhale te transkribeer en te vertaal nie. Daarom is daar eers na al die verhale geluister om te bepaal watter daarvan potensiaal het om gedruk te word. Sodoende is die verhale reeds verminder en is daar voortgegaan met die transkripsie en vertaling.

b. Transkribering van mondelinge verhale en tik van geskrewe verhale

Keoneng Magotcha het die transkripsie van die gekeurde Setswana verhale gedoen en ekself die verhale wat in Afrikaans vertel is. Die plaaseienaars se handgeskrewe verhale is ook oorgetik.

c. Vertaling van transkripsies in Setswana / Engels / Afrikaans

Hierna is die mondelinge en geskrewe verhale, wat nou reeds alles in getikte formaat was, vertaal sodat daar van elke verhaal ’n Setswana, Engelse en Afrikaanse weergawe was. Die vertaalwerk is deur Keoneng Magotcha en myself gedoen. Die kostes vir die vertaalwerk en transkribering was uiteindelik meer as wat aanvanklik gedink is omdat onvoorsiene taalversorgingskostes bygekom het.

d. Taalversorging en redigering

Die bundel was primêr gemik op die gemeenskap van De Beerskraal. Een van die sekondêre doelwitte van die bundel was ook om dit aan ’n wyer lesersmark bekend te stel. Daar is moeite gedoen om ’n produk van goeie gehalte vir beide die primêre en sekondêre lesersmark daar te stel. Die gebruik van verskillende tale het meer kontrole en noukeurigheid ten opsigte van taalversorging en redigering meegebring. Aangesien ek nie self Setswana magtig is nie, was dit nodig om die teks aan ’n eksterne persoon te gee vir kontroleringsdoeleindes. Dit het heelwat ekstra kostes meegebring, maar ook heelwat onnodige foute uitgeskakel. Die werk is deur Professor Johan Zerwick (advies en kontrole) en Boitumelo Sebulao (taalversorging) gedoen.

Die tekste was nou gereed vir die volgende fase, naamlik publikasie.

7.5.3. Publikasie van die bundel

a. Finale voorbereiding van tekste en illustrasies

Voordat die bladuitleg gedoen kon word en die bundel gereed sou wees vir druk, was daar nog sekere voorbereidings aan die teks en illustrasies. Die illustrasies wat in die bundel gebruik is, is deur

die leerders van *De Beerskraal Primary School* tydens hulle boekmaakprojek gedoen. Die illustrasies is ingeskandeer en dit moes so duidelik moontlik in die bundel verskyn. Foto's van die gemeenskap en individue verskyn voor en agter in die boek.

b. Voorbladontwerp en bladuitleg

Die voorblad- en agterbladontwerp is deur Professor Franci Greyling en die bladuitleg deur Johandie Joubert gedoen. Die foto wat vir die voorblad gebruik is, is 'n inwoner van Rysmierbult wat op sy fiets op een van die paaie in die gebied ry. Die man se vrou is toevallig deel van die *Holding Hands*-projek op De Beerskraal.

c. Finale druk van bundel

Na finale redigering en onderhandelings met drukkers is *Die pad deur Rysmierbult / The road through Rysmierbult / Tsela e e fetang mo Rysmierbult* in Februarie 2006 finaal gedruk. 49 bydraes verskyn in die bundel; dit is 32 persone se vertellings. Illustrasies wat deur die gemeenskap self gemaak is, verskyn ook in die bundel. Soos in die Promosa-projek, is hier ook verskillende generasies se verhale byeen. In die bundel word daar egter oor meer grense beweeg, deurdat verskillende kulture se perspektiewe opgeteken is en die verhale in drie tale vertaal is. Die vertellings is in ses temas gerangskik:

- Rysmierbult
- Die storie van my lewe
- Toe ek klein was . . .
- My familie
- Rondom die vuur
- Eendag

In die eerste afdeling, *Rysmierbult*, word herinneringe en anekdotes aan die omgewing en hoe dit met die tyd verander het, gedeel. *Die storie van my lewe* bevat eie ervaringe en lewensverhale, terwyl *Toe ek klein was* kleintydse herinneringe deel. *My familie* hanteer die gesinsopset. In *Rondom die vuur* word staaltjies, sprokies, spookstories en legendes gedeel en in *Eendag* kom toekomsdrome aan die beurt.

7.6. TERUGVOER EN EVALUERING

7.6.1. Terugvoer oor die projek

Terugvoer oor die projek is nie in skriftelike formaat van die deelnemers in die projek verkry nie, ook vanweë die geletterdheidskwessie. Die invul van vraelyste was nie ŉ realistiese opsie nie. Die mondelinge terugvoer van die gemeenskap by ontvangs van die boek was egter baie positief.

7.6.2. Terugvoer aan die gemeenskap en deelnemers

Daar is in verskillende fases terugvoer gegee aan die gemeenskap.

a. Plaaseienaars

Die bundel *Die pad deur Rysmierbult* is na Deon en Christa Oosthuizen geneem op 26 Mei 2006. Tydens die geleentheid is daar ook aan hulle verslag gedoen oor die verloop van die projek. Die eienaars het hul aanvanklike huiwering oor die projek en of dit suksesvol uitgevoer sou word, erken en was verras oor die resultaat van die projek. Met die bekendstelling van die boek aan die gemeenskap, het Meneer Oosthuizen in sy bedanking en boodskap aan die deelnemers die belangrikheid van stories en die gemeenskaplikheid en verganklikheid van mense beklemtoon. Mevrou Oosthuizen het gedink die projek het goed afgeloop en wou byvoorbeeld van die plakkate by die *Holding Hands*-projek uitstal.

b. De Beerskraal Primary School

Op 15 Junie 2006 is ŉ funksie by *De Beerskraal Primary School* gehou, waar ses kopieë van die boek aan die skool oorhandig is. Hulle het ook ŉ televisiestel van die FLAGH-projek geskenk gekry, waarop hulle opvoedkundige programme en verhale kon kyk. Die reaksie van die kinders op die boek was positief. Hulle het hulle eie illustrasies en foto's in die boek gesoek en was deurgaans opgewonde.

c. Inwoners van De Beerskraal en Roodewal

Op 22 Julie 2006 is *Die pad deur Rysmierbult* tydens ŉ funksie aan die inwoners van Roodewal en De Beerskraal bekendgestel. Die persone wie se bydraes in die bundel gepubliseer is, is almal uitgenooi en die funksie is ook bygewoon deur Deon en Christa Oosthuizen, Professor Annemarie Kruger, Professor Franci Greyling, Irene Le Kay en Doktor Wilhelm van Deventer.

Tydens ŉ baie kort program is die inwoners vir hulle deelname aan die projek bedanken aangemoedig om steeds hulle stories met mekaar te deel. ŉ Plakkaatuitstalling met foto's van die projek het groot belangstelling van die gehoor uitgelok. Daar is ook twee verhale uit die bundel voorgelees.

Uit die gehoor se reaksie kon afgelei word dat hulle baie beïndruk is met die boek en die gehalte daarvan. Uit die gesprekke wat die mense onder mekaar gevoer het, het geblyk dat daar ŉ gevoel van trots en verbasing oor die eindproduk van die projek was. Sommiges het gesê dat hulle nie regtig gedink het hulle stories gaan in ŉ boek verskyn nie. Dit was ook duidelik dat die deelnemers baie ingenome was met hulle foto's en selfs net met hulle name wat in die boek staan.

Dit was opvallend dat dit veral die mans was wat sigbare tekens van waardering getoon het. Hulle was opgewonde om hul eie name en foto's te sien en het dit gemis as hul foto nie geplaas is nie. Die mans het ook in die boekie begin lees en vir mekaar hul bydraes gewys. Die vroue was meer inkennig oor die boekie. Dit was egter duidelik dat van hulle reeds ŉ eksemplaar van die bundel gesien het – waarskynlik by die skool. ŉ Geleentheid om met die bundel vir ŉ foto te poseer is deur die meeste van die deelnemers benut. Dit was ook opvallend dat heelwat mense ŉ kind op die skoot getel het om saam na die boekie te kyk. Heelparty deelnemers het gesê dat hulle nog baie stories het om te vertel en wou hê dat die span weer moet kom om na die stories te luister. Enkele mense het ook aangedui dat hulle ekstra boekies vir hul kinders of familie wil koop.

Die inwoners van De Beerskraal en Roodewal se reaksie op die boek het getoon dat *boeke* wel waardevol is in die gemeenskap en dat elke deelnemer met trots eienaarskap van sy/haar verhaal in die boek geneem het.

7.6.3. Terugvoer aan die media

ŉ Aantal artikels het reeds in die media verskyn:

a. *Kampusnuus* het verskeie berigte geplaas (2005a:3; 2006a:7; 2006:7)
b. ŉ Berig het ook in die *Carletonville Herald* (Mei 2006b:4) verskyn.
c. Daar was ŉ radio-onderhoud met Anthea Warner op RSG.

7.6.4. Terugvoer aan FLAGH

FLAGH is deurlopend op hoogte gehou van die vordering van die projek. Na afloop van die projek is terugvoer by ŉ formele geleentheid aan FLAGH-medewerkers gegee. Die reaksie van die FLAGH-span kan kortliks soos volg opgesom word:

Professor Kruger (hoof van die FLAGH-projek) was baie trots op die projek en die uitkomste daarvan. FLAGH was ook dankbaar dat die mense wat in soveel van die projekte betrokke was en gehelp het, nou ook iets terugkry in die vorm van ŉ eie bundel. Die bundel was verder ook iets tasbaars wat aan die FLAGH-projek gekoppel kon word, vir belangstellendes gewys kon word en ook verkoop kon word. In dié sin het die *Ons eie stories*-projek dan beslis waarde tot die FLAGH-projek toegevoeg. Die bundel is positief ontvang deur almal vir wie Professor Kruger dit gewys het. Die feit dat sy ŉ soortgelyke vertel-/skryf-/boekprojek in ŉ volgende FLAGH-projek wou inskakel, het die waarde wat sy aan die projek geheg het, bevestig.

7.6.5. Algehele uitkomste van die projek, produkte en verdere ontwikkelings

Die projek het beslis die deelnemers bewus gemaak van hul eie stories. Deur die publikasie van die bundel is van die oorleweringe bestendig en is deelnemers se selfwaarde verhoog omdat op ŉ tasbare wyse erkenning aan hulle bydraes gegee is.

a. Daar is aan die inwoners van De Beerskraal ŉ stem gegee deur na hulle te luister en hulle stories neer te skryf.
b. Inwoners van De Beerskraal se belangstelling in storievertel, skryf en boekemaak is geprikkel.
c. Daar is aan hulle die geleentheid gegee om hulle storievertelvaardighede uit te brei.
d. Daar is navorsing gedoen oor ŉ gemeenskapseie woordkunsprojek en in die proses dra dit by tot woordkunsteorie en –praktyk.
e. Die bundel *Die pad deur Rysmierbult* is gedruk en aan die gemeenskap versprei. Dit is ook op nasionale en internasionale kongresse aan belangstellendes versprei. Bestellings van die boek deur individue het gelei tot verdere verspreiding op nasionale vlak.
f. Die projek is gebruik tydens die lewering van ŉ referaat genaamd *Writing your own world: Cultivating an awareness of narrative heritage by means of a participatory project* deur Franci Greyling en Anneretha Combrink. Die aanbieding is by *A world elsewhere: Orality, manuscript and print in colonial and post-colonial cultures* (Kaapstad, 2005) gedoen (vergelyk 6.8.3.).
g. In die artikel oor gemeenskapspublikasies, *Community participation and small scale publishing: platform for sharing stories* (Franci Greyling en Anneretha Combrink) wat in 2006 in die *South African Small Publishers' Catalogue* geplaas is, word die Rysmierbultprojek ook beskryf (vergelyk 6.8.3.).

7.6.5. Evaluering van projek: Gevolgtrekkings en aanbevelings

In die uitvoer van ŉ projek soos dié, gaan "sukses" dikwels met ŉ hele aantal uitdagings gepaard. Dit is deel van die pakket. Dit was ook so in dié geval. Die meeste van die uitdagings wat in die projek teëgekom is, is reeds in die verslag aangeraak. Dit word net kortliks genoem:

Die inwoners van De Beerskraal en Roodewal is net ongeveer 50 km geleë van Promosa, Potchefstroom. Vroeg in die projek is egter besef dat dié ŉ totaal ander opset as die vorige projek is. Die gemeenskappe van Promosa en De Beerskraal (Rysmierbult) verskil in omtrent elke opsig van mekaar: taal, samestelling, geletterdheid, agtergrond, blootstelling aan die buitewêreld. Binne die gemeenskap self word genoemde verskille ook aangetref. Die eienaars en werkers op die plase het min gemeen met mekaar. Dit is juis waarom ŉ storieprojek voordelig is, in die sin dat dit sou kon lei tot die oorbrugging van sekere van die verskille en die bou van begrip tussen diverse groepe. Die diversiteit het egter met ŉ hele aantal uitdagings gepaard gegaan en ook tot die besef dat die projek aangepas moet word by die behoeftes en samestelling van dié unieke gemeenskap.

Geletterdheidsvlak: Die feit dat die plaaswerkerkinders in die gemeenskap oor die algemeen nie Setswana kan skryf nie en ook min Afrikaans/Engels kan praat, het dit moeilik gemaak om gemaklik te kommunikeer. Dit het dit ook vir die kinders moeilik gemaak om hul stories te skryf, omdat hulle aan bande gelê is deur hulle gebrek aan vaardigheid. Die volwassenes is ook meestal swak geletterd. Dié uitdaging is oorbrug deur aan hulle die geleentheid te gee om hulle verhale in hul moedertaal te vertel deur middel van ŉ tolk.

Interkulturele uitdagings: Daar was die vraag oor kulurele taboe's met betrekking tot vroue in die gemeenskap. In die projek is jong vroue as tolke gebruik (wat met manlike werkers werk) en was ek as ŉ jong blanke vrou ook projekleier – hoe het dit die openheid van die gemeenskap beinvloed? Dan was daar ook verskeie kwessies oor die finansiële aspek van die projek, waar misverstande tussen die projekspan en assistente, veldwerkers en medewerkers ontstaan het. Die grootste oorsaak hiervan was waarskynlik verskillende benaderings, kommunikasiebreuke en taal- en kultuurverskille.

Vertroue en openheid: Deurentyd in die projek was openheid in die gemeenskap ŉ uitdaging, veral by die vroue. Daar was ŉ terughoudenheid by hulle. Dit is ook in ŉ mate te verstane, aangesien hulle die projekspan nie goed geken het nie. Die moontlikheid bestaan ook dat die status van vroue in ŉ gemeenskap soos dié laag is en dat die vroue as sodanig nie vrymoedigheid het om hulleself te handhaaf nie. Hulle verhale word nie deur hulle eie gemeenskap en deur hulleself as waardevol

beskou nie. Derhalwe word daar min moeite gedoen om op dié verhale te fokus, daaroor te praat en dit te deel – veral met relatiewe vreemdelinge.

Daar kon vooraf sterker gefokus word op die bou van **konstruktiewe verhoudings**, deur byvoorbeeld huisgesinne op ŉ gereelde grondslag te besoek en ŉ vriendskapsbasis te bou. Dit sou dan waarskynlik tot ŉ groter openheid in die gemeenskap tydens die uitvoering van die projek gelei het.

Logistiek, asook tegniese en praktiese aspekte: Daar was enkele probleme met betrekking tot opnametoerusting. Aanvanklik is gesukkel om veldwerkers vir die projek te vind, maar die uitdaging is vinnig hanteer. Daar was ook die praktiese aspek van afsprake wat nie altyd nagekom is nie as gevolg van ander gemeenskapsaktwiteite soos kliniekbesoeke. Weersomstandighede het ook soms ŉ struikelblok gevorm. Verder was die kwaliteit van die laerskooltekste oor die algemeen swak, soos geantisipeer, vanweë die taalprobleem.

Afstand van die gemeenskap kan ook as ŉ praktiese uitdaging gesien word. Daar moes telkens 100km afgelê word wanneer die gemeenskap besoek word. Dit het ook heelwat tyd in beslag geneem. Om dié rede, onder andere, kon Skryfkunsstudente nie so maklik soos in die Promosaprojek gebruik word nie.

Koste van vertaalwerk en taalversorging: Die kostes was uiteindelik veel meer as wat aanvanklik bereken is. Ekstra taalversorging was noodsaaklik om die professionele standaard van die bundel te verhoog.

As die **tydsduur** van die projek met die Promosa-projek vergelyk word, kan gestel word dat dit beslis beter is om so ŉ projek in ŉ korter tyd af te handel. Dit dra by tot die dinamika van die projek en verseker dat deelnemers nie entoesiasme verloor nie.

7.7. DIE ROL VAN DIE DEELNEMENDE BENADERING IN DIE PROJEK

7.7.1. Deelnemende beginsels in die projek

Die filosofie van die projek was deelnemend van aard. Dit wil sê in teorie was dit ŉ deelnemende projek. Die projek is aangepak met ŉ groot respek vir die gemeenskap, die individue in die

gemeenskap en hulle verhale. Kultuursensitiwiteit was ŉ belangrike basis waarop die projek gebou is.

Aanvanklik sou daar sover as moontlik in die projek van ŉ deelnemende benadering gebruik gemaak word, waar rolspelers op grondvlak betrek word by besluitneming en waar hulle sover moontlik betrokke is in elke fase van die projek. In die benadering is die gebruik van die groep en individu se inheemse kennis, die belange van die groep en luistervaardighede ook belangrik.

Soos wat die projek gevorder het, het dit egter duidelik geword dat die deelnemende benadering aangepas sou moes word vir dié spesifieke projek. Die benadering het uitstekend in die Promosa-projek gewerk en is op feitlik alle vlakke toegepas. Dit was moontlik omdat die gemeenskap en leiers in die gemeenskap in ŉ groot mate ingekoop het in die projek, eienaarskap geneem het en entoesiasties deelgeneem het.

In Promosa was dit moontlik om verteenwoordigers te vind wat met gesag namens ander besluite kon neem, soos die skoolhoofde. In die plaasgemeenskap van De Beerskraal is daar egter ŉ gebrek aan gemeenskapstrukture en –leiers. Daar was daar wel die plaaseienaars, maar hulle verteenwoordig slegs ŉ klein segment van die gemeenskap, hoewel hulle in ŉ gesagsposisie oor die werkers is. Die invloed van die logosfeer en die gebrek aan geletterdheid in die gemeenskap het ook ŉ moontlike rol gespeel in die klein mate waarin die gemeenskap eienaarskap van die projek geneem het. Hier was ŉ baie meer komplekse situasie.

Sekere aspekte van die benadering is behou: dit was deurentyd belangrik om goed en deurdag na die storievertellers te luister; om respek te hê vir die individu en gemeenskap; inheemse kennis is gebruik; daar is gepoog om sensitief te wees vir kulturele “taboe’s”. Individue het ook insae in die gebruik van hul verhale/anekdotes gehad (toestemmingsvorms is gebruik). Verder was die “bruikbaarheid” van die projek vir die gemeenskap, die voordeel wat hulle uiteindelik uit ŉ produk soos ŉ bundel met verhale sou trek, ook ŉ waarde wat voorop gestel is. Dit was egter onmoontlik om die gemeenskap in elke fase van die projek by besluitneming te betrek. Die grootste deel van die gemeenskap se gebrekkige geletterdheid het byvoorbeeld nie toegelaat dat hulle vir die publikasieproses gebruik word nie. ŉ Publikasiewerkswinkel was as gevolg van verskeie redes hier onprakties en was nie deel van die projek nie.

Die projek kon egter op verskeie vlakke meer deelnemend gewees het. Die gemeenskap is nie by elke fase van die projek betrek nie. Hulle het nie insae gehad in besluitneming en projekbestuur nie en dit is gesien in hul eienaarskap (of gebrek daaraan) ten opsigte van die projek. Hoewel die gemeenskap deelgeneem het en sommige individue dit wel geniet het, kon die projek baie meer op grondvlak deelgeword het van die grein van die gemeenskap.

Uiteindelik kan gestel word dat, hoewel die deelnemende benadering deel was van die filosofie, dit nie ŉ baie groot rol in die *uitvoer* (praktyk) van die projek gespeel het nie.

7.7.2. Vennootskappe en samewerking

ŉ Multidissiplinêre projek soos dié beskik oor die potensiaal om ŉ ryk verskeidenheid kennis en vaardighede te kombineer sodat almal daaruit voordeel trek. Samewerking tussen die FLAGH-projek en die Vakgroep Skryfkuns, het ŉ unieke dinamika aan die *Ons eie stories*-projek verleen. Skryfkuns kon ŉ spesialisbydrae binne FLAGH se holistiese gemeenskapsfokus lewer. FLAGH se bestaande strukture en die verhoudinge wat reeds deur hulle in die gemeenskap gevestig is, het ook ŉ belangrike ondersteunende rol in die uitvoer van die projek gespeel. Die fokus en aard van die projek is ook geslyp deur die samewerking met FLAGH.

Vennootskappe en samewerkingsooreenkomste het grootliks tot die unieke aard van projek bygedra. Dié aspek van die projek het nuwe betekenis aan die deelnemende benadering en die toepassingsmoontlikhede daarvan in gemeenskapseie woordkunsprojekte gegee. Elke vennoot het iets na die tafel gebring, hetsy kennis, vaardighede, idees, infrastruktuur of hulpbronne. In 7.3.4. is genoem dat die vennootskappe in die projek oor ŉ aantal velde gestrek het; dit was, onder andere, finansieel van aard, maar het ook kennis, vaardighede, infrastruktuur en ander hulpbronne ingesluit.

Die kompleksiteit van die projek het meegebring dat die Vakgroep Skryfkuns van kennis buite die departement gebruik moes maak om die projek uit te voer en af te handel, veral met betrekking tot die taalkomponent van die projek. Tolke, vertalers en taalverorgers, onder andere, het aangesluit by die projek toe die besluit geneem is om die projek nie net in Afrikaans aan te pak nie. Die Setswanamedewerkers wat deel was van die projek was ook betrokke by besluitneming, byvoorbeeld waar dit die keuring en redigering van tekste geraak het. Daar moes ook op die veldwerkers se kennis gesteun word rakende kulturele kwessies. Hulle hulp en inheemse kennis in die projek was onontbeerlik.

Hoe meer rolspelers daar by ŉ projek soos dié betrokke is, hoe meer verskillende beoogde uitkomste en oogpunte kan daar wees. Dit kon moontlik tot botsende belange, misverstande en konfliksituasies lei. In die projek is die belangrikheid van tweerigtingkommunikasie en dialoog, wat ŉ deelnemende beginsel is, deeglik besef. In elke vennootskap moes daar deurentyd gesprek gevoer word en medewerkers moes duidelik bewus wees van die deelnemende filosofie en ander doelstellings van die projek. In ŉ projek soos dié, waar daar aanvanklik soveel onderhandeling ter sprake is, is dit dalk ŉ goeie gedagte om van ŉ buitefasiliteerder gebruik te maak wat op ŉ onbetrokke manier na al die deelnemers se belange kan luister en kan help om besluitneming te fasiliteer. Dit kan ook help om ŉ fokus op die sterkpunte van die vennote te bly behou.

Waar vennootskappe ter sprake is, kom die kwessie van beheer en eienaarskap dikwels ook na vore.ŉ Deelnemende filosofie stel dat besluitneming gedeel word en dat almal gelyke rolspelers is. Die proses moet egter met groot omsigtigheid gefasiliteer word en doelwitte moet voor die aanvang van die projek deeglik deurgepraat word.

7.7.3. Die rol van die projekspan

In die Promosa-projek het die projekspan uit ŉ projekleier, fasiliteerders en studente uit die Vakgroep Skryfkuns bestaan. Vanweë die kompleksiteit van die Rysmierbult-projek, moes kenners van buite genader word om deel te word van die span. Dit is reeds bespreek. Die beplanning, implementering, evaluering en beheer van die projek is egter deur dié aspek van die projek geraak. Die multidissiplinêre karakter van die projek het die bestuur daarvan minder deelnemend op gemeenskapsvlak, maar meer deelnemend op bestuursvlak, gemaak.

Die deelnemende beginsels wat in 7.7.1. bespreek is, soos respek vir die gemeenskap, die gebruik van inheemse kennis, kultuursensitiwiteit ensovoorts, was steeds die basis van die projek en alle lede van die projekspan moes hulle met dié beginsels vereenselwig.

7.7.4. Die rol van die gemeenskap

Die *Ons eie stories: Boeke uit die gemeenskap*-projek te De Beerskraal was ŉ gemeenskapseie woordkunsprojek en, soos in Promosa, was die gemeenskap weereens die kern van die projek. Die doel van die projek was tog om gemeenskapseie verhale in te samel en die inwoners van De Beerskraal se belangstelling in hulle eie stories te bevorder. Sonder die inheemse kennis en verhale van die gemeenskap sou daar geen projek gewees het nie.

Die deelnemende benadering het veral ter sprake gekom by die betrokkenheid van die gemeenskap tydens die uitvoering van die projek en ook in die voordeel wat hulle uit die projek getrek het, naamlik die produk. Verskillende groepe in die gemeenskap is op grondvlak betrek by die vertel van stories en by die laerskool ook by die maak van eenvoudige boekies. Op dié manier het die gemeenskap deelgehad aan ŉ projek wat gehoop het om hul inheemse en kulturele kennis te gebruik, terwyl hulle vaardighede in die proses ook uitgebrei word. Die leiers wat wel in die gemeenskap is, was betrokke en het hulle ondersteuning vir die projek gegee. Daar is ook aan die einde van die projek terugvoer gegee aan die leiers en die gemeenskap en hulle het uiteindelik die produk van hulle werk in hulle hande gehad – die bundel met verhale. Hulle het tasbare voordeel uit die projek getrek.

7.8. DIE ROL VAN ORALITEIT EN SEKONDÊRE ORALITEIT IN DIE PROJEK

Oraliteit het wel ŉ sentrale deel van die projek gevorm. Feitlik al die verhale is mondelings vertel en later getranskribeer. Vanweë die mondelinge aard van die projek was vaardighede soos effektiewe onderhoudvoering in die projekspan baie belangrik. Die regte vrae moes telkens gevra word om gesprek uit te lok en spontane vertellings te stimuleer. By sommige van die teikengroepe, soos die plaaswerkers, was die vraagstellingstegnieke baie geslaagd, terwyl dit by ander, soos die vroue in die gemeenskap, in ŉ mindere mate effektief was. Storieverteltegnieke en temas vir verhale moes tydens die ondersoek- en beplanningsfase van die projek goed deurdink word.

In die projek het die projekfasiliteerders voor kwessies van geletterdheid te staan gekom wat oor verskillende generasies strek. Nie slegs die ouer generasie nie; ook die jonger plaaswerkers en selfs die skoolgaande kinders het ŉ probleem gehad om hulleself skriftelik te kon uitdruk. Die vlak van taal- en spelvaardigheid van die skoolkinders was baie swak.

In die projek het die groot gaping na vore gekom tussen die plaaseienaars wat geletterd is en wat gemaklik in die grafos- en videosfeer beweeg en die plaaswerkers- en hul gesinne, waarvan die meeste vasgevang is op die grens tussen die logos- en die grafosfeer, of direk gespring het na die videosfeer. Die media en tegnologie (veral radio- en selfoontegnologie) het ook sekondêre oraliteit ŉ realiteit gemaak waarmee in ŉ gemeenskap soos dié rekening gehou moet word.

ŉ Projek soos dié sou glad nie kon plaasvind as die plaaswerkergemeenskap byvoorbeeld hulle verhale moes neerskryf nie. Die verhale wat nou in gedrukte vorm behou is, sou verlore gegaan het. Daar moes gewerk word met die mondelinge tradisie en dit het ook die gemeenskap op hulle gemak

gestel dat die projekfasiliteerders binne die sfeer beweeg het waar die gemeenskap self leef en daagliks omgang met mekaar het.

Die vraag kan sekerlik gestel word dat, as die gemeenskap dan in die logosfeer beweeg, is dit werklik vir hulle van belang om hulle verhale in boekvorm te hê? Die vraag word later aangespreek. Kortliks kan net gestel word dat een van die redes vir die druk van die bundel ook is om die gemeenskap se verhale met ŉ wyer gehoor te deel – sodat ander wêrelde ook oor dié ruimte kan lees en bewus word.

In die transkribering van die mondelinge verhale is daar gepoog om soveel as moontlik van die mondelinge aard van die verhale te behou. Segswyses is nie gekorrigeer nie en waar verhale op ŉ unieke wyse in Afrikaans vertel is, is dit sover moontlik so in gedrukte vorm oorgedra. Ongelukkig gaan iets van die oorspronklike vibrante aard, die unieke karakter van die verhale, wel verlore wanneer dit nie meer in die mondelinge vorm is nie. Een rede hiervoor is dat die leser nie die lyftaal kan sien wat met die vertel van die storie gepaardgegaan het nie (die *performance*-aspek). Die gebare en gesigsuitdrukkings vertel gewoonlik ŉ verhaal opsigself (vergelyk hoofstuk 4). Uiteindelik, wanneer die koste bereken word, bly dit egter tog die moeite werd dat verhale wat in hul mondelinge vorm verlore sou gaan, nou behoue kan bly.

ŉ Kwessie wat met die transkribering van die tekste verband hou, is dié van vertaling. Die kompleksiteit van die taal en die mondelinge aard van die projek, het die projekspan voor verskeie keuses te staan gebring. Daar moes byvoorbeeld besluit word of die getranskribeerde tekste enigsins vertaal sou word, of slegs in die oorspronklike taal geplaas sou word. Indien dit wel vertaal sou word, in watter taal? Slegs tussen Afrikaans en Setswana? Dit sou die bundel vir ŉ deel van die Suid-Afrikaanse publiek toeganklik maak, maar nie internasionaal nie. FLAGH en ook die Vakgroep Skryfkuns sou graag die bundel wyer wou bekendstel en daar is besluit om Engels in te sluit. Keuses moes ook gemaak word oor vertaalstrategieë en die uitgangspunte wat gehuldig sou word. By mondelinge vertellings word sekere inligting byvoorbeeld soms uitgelaat; in ander gevalle is tekste te lank. Daar moes besluite oor sodanige gevalle geneem word. Waar tekste getranskribeer word, gaan sekere inligting verlore. Dit is ook so dat daar nog meer verloor word wanneer mondelinge tekste vertaal en dubbel-vertaal word. Soos hierbo gestel, bly dit egter waardevol om tekste wat moontlik verlore sou gaan in skriftelike vorm te behou. Die plaaswerker Gert Hendriks, wat oorlede is kort voor die afhandeling van die projek, is ŉ illustrasie van dié punt.

7.9. DIE ROL VAN IDENTITEIT EN RUIMTE IN DIE PROJEK

Die identiteit en ruimte van die plaasgemeenskap op De Beerskraal/Roodewal verskil grootliks van dié van Promosa (vergelyk 7.2.5.). As projekleier moes ek deurentyd daarvan bewus wees dat daar by die gemeenskap ander faktore is wat vorm gee aan die gemeenskap se kollektiewe en individuele identiteite. Die De Beerskraalgemeenskap en die Rysmierbultomgewing is geskiedkundig deur ander gebeurtenisse beïnvloed as wat die geval was in Promosa. Dié gebeurtenisse kan as die meester-narratiewe wat in baie van die kleiner mini-narratiewe van die gemeenskap 'n vormende rol gespeel het, gesien word. Die delwerye en ander ekonomiese aktiwiteite wat vroeër deel was van die gemeenskap en ook die totstandkoming van die kommersiële boerderye, is voorbeelde van die meesternarratief wat ingespeel het op die kollektiewe identiteit van die gemeenskap. Dié meester-narratief het individuele identiteite op verskillende maniere help vorm. Dit is 'n enkelvoudige manier om die saak te beskou. Nie al die inwoners van De Beerskraal is ewe lank deel van die gemeenskap nie (en al die inwoners is natuurlik ook deur ander faktore soos hulle familie-agtergronde gevorm).

In die gevallestudie is ook gesien dat die gemeenskap divers is en gekenmerk word deur vloeibaarheid en grense, veel meer as in die Promosa-projek. Dié kwessies word slegs genoem en nie in diepte bespreek nie. Die vloeibaarheid word veral gesien in die mate waarop die plaaswerkers in en uit die omgewing beweeg. Hulle is nie aan een spesifieke plek geanker nie. Voorbeelde van die grense wat die kollektiewe identiteit van die gemeenskap karakteriseer, is, onder andere, taal, kultuur, die grens tussen geletterdes en ongeletterdes en die grens wat deur grondbesit in die gemeenskap getrek word. In die projek het ons te doen gehad met die plaaseienaars, die grondbesitters en hulle identiteite, asook die plaaswerkers en hulle identiteite.

Die sosiale en maatskaplike problematiek wat die gemeenskap tipeer, stem wel in 'n mate ooreen met Promosa, dalk omdat dit algemeen in feitlik alle ontwikkelende gemeenskappe in die land voorkom. Sodanige problematiek word wel in alle gemeenskappe gevind, maar is meer algemeen in ontwikkelende gemeenskappe. Dié problematiek sluit, onder andere, armoede, werkloosheid, MIV/vigs, ensovoorts, in (vergelyk Kruger *et al.*, 2006). Maatskaplike probleme soos dié is in die geval van De Beerskraal waarskynlik beperk tot die *plaaswerkergemeenskap* en daar is dus weer sprake van grense. In die gemeenskap word ook probleme aangetref wat eie aan die plaasomgewing is, soos die gebrek aan infrastruktuur wat in 7.3.2. genoem is. Die gebrek aan 'n openbare vervoerstelsel en hospitale is maar enkele van die leemtes.

Die unieke ruimte van die gemeenskap het ook ŉ invloed op die projek gehad. Die landskap verskil van die stedelike omgewing van Promosa. Die inwoners van De Beerskraal en Roodewal en trouens van die hele Rysmierbultomgewing, leef naby aan die natuur. Pluimvee en varke word deur die werkers vir eie gebruik aangehou en sommige lede van die gemeenskap plant ook hul eie groentetuine. Dié ruimte het natuurlik ook ŉ invloed op die gemeenskap se identiteit. Die afgesonderdheid en gebrek aan infrastruktuur speel waarskynlik ŉ rol in die inwoners se belewing van hulself en ook in hulle kennis van die buitewêreld (byvoorbeeld kennis van die internet). Dié afgesonderdheid geld weereens net die plaaswerkers en nie die eienaars (vir wie die buitewêreld waarskynlik meer toeganklik is) nie.

Die identiteit en ruimte van die gemeenskap het ŉ belangrike rol in die projek gespeel en is deurentyd voor oë gehou. Die gemeenskap se identiteit en ruimte, wat soos met die Promosa-projek, moeilik omskryfbaar is, het in hulle verhale tot uiting gekom. Daar word vervolgens ŉ teksanalise gedoen, waarin dié aspek, onder andere, aandag geniet.

7.10. TEKSANALISE

7.10.1. Die rol van identiteit en ruimte in die tekste wat geskep is

Die titel van die bundel is "Die pad deur Rysmierbult/The road through Rysmierbult/Tsela e e fetang mo Rysmierbult". Dié titel dui op verhale waar identiteit verweef geraak het met ruimte. Sommige mense het vir ŉ kort tydjie, of kort gelede, hier (op Rysmierbult) tot stilstand gekom, meestal vanweë werksgeleenthede. Vir ander, soos die Oosthuizens, het die pad hulle lank gelede reeds hierheen gelei.

Daar word nie op die persoonlike identiteitsmerkers wat in die tekste gevind is klem gelê nie, hoewel afleidings wel gemaak kan word oor die individue wat die tekste geskep het. Die merkers sluit, onder andere, ouderdom, lewensfase, geskiedenis, demografie, agtergrond, familie, werk, ensovoorts in.

In die tekste wat tydens die projek gegenereer is, is twee van die opvallendste kollektiewe identiteitsmerkers wat na vore kom *grense* en *hibriditeit*. Die tekste bied ŉ beeld van die verskillende kollektiewe en individuele identiteite in die gemeenskap. Hoewel die plaasruimte van De Beerskraal en die groter sosiale ruimte van Rysmierbult die agtergrond vir baie van die tekste vorm, is dit nie beperk hiertoe nie. Die geskiedkundige, kulturele en sosiale grense wat tussen die verskillende kultuur- en taalgroepe op De Beerskraal bestaan, word duidelik in die tekste. So kom die hibriede

ook duidelik aan die orde – die vermenging tussen die hede en verlede, tussen plekke en ruimtes (ook realistiese en sprokiesruimtes), en ook tussen kulture, is opvallend. Die mondelinge en skriftelike kultuur word deel van dié hibriditeit en deur die vermenging van die twee vorme kom sekondêre oraliteit in sommige van die tekste na vore. Meer hieroor in 7.11.2.

Daar word nou uitgebrei oor die merkers van **kollektiewe identiteit** soos dit uitgedruk is in die tekste van die plaasgemeenskap op De Beerskraal. Uittreksels uit die tekste word telkens bygevoeg:

Wat **wêreldperspektiewe en kulturele waardes betref**, word die volgende uit die tekste gesien:

a. <u>Familiebande/die groep as norm</u>

In die tekste van die plaaseienaars kom die gehegtheid van die familie duidelik na vore.

". . . met die wonderlike kinders wat ek het gaan ek nog steeds aan, hulle dra my nog steeds . . ." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"Goed, ek het reeds gesê van my pa wat maar hier begin het. My ma bly nog hier oorkant die straat, sy word nou vanjaar 80. My ouma het nog tot Januariemaand voltyds hier by haar gebly, sy was nou vanjaar 98, en sy is nou van vanjaar af in die ouetehuis in Potch in Huis Anna Viljoen. Maar sy's nog heeltemal skerp en kom gereeld kuier, en haar verstand is nog heeltemal goed. Het nou maar bietjie pyne en beweeg swaar, maar sy's nog heel aan die gang. So ons is baie geseënd daarmee. En dan verder op die plaas bly my broer Piet by De Beerskraal, ek bly hier; Gideon is ook by De Beerskraal. Ek en Christa het hier ook begin, ons het in 1986 plaas toe gekom. Ons het in Pretoria in die stad gebly. Maar na my pa toe nou in 1985 oorlede is, het ek toe besluit om in 1986 te kom boer. My pa was maar 68 jaar oud, en hy't 'n hartaanval gekry by die drukgang, by die beeste terwyl hy met die beeste gewerk het, so dit was vir almal 'n redelike skok gewees. Ek het toe die jaar daarna plaas toe gekom. My vrou, Christa, kom oorspronklik van Durban af . . . Ons het vier kinders." (Deon Oosthuizen, 52 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling)

Hoewel daar grense in die gemeenskap is, en daar nie noodwendig sterk familieverbintenisse in die plaaswerkergemeenskap is nie, vorm die **groep/gemeenskap** wel by sekere geleenthede 'n sterk eenheid.

"*As daar 'n begrafnis is, kom die gemeenskap bymekaar om te help. . ."* (Anoniem *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Elke Saterdag was hier rugby wedstryd wat deur die boere gereël was, ja lekker ou dae, die meeste van die ouer persone is nie meer met ons nie. Baie kuier aande gehou." (Joey Oosthuizen, 80 * Skriftelike teks)

b. Christelike godsdiens en/of tradisionele gelowe

Aspekte van geloof en bygeloof kom in verskillende vorme na vore in die tekste:

"*Party mense het vir my kom sê dat my suster in die rivier verdwyn het, en dat hulle oral gesoek het maar haar nie kry nie. Later het ons gehoor sy is deur die waterslang gevat. Sy het my vroeër gesê daar is 'n voël wat haar bly roep en dat sy dit nie vir mense moet sê nie, want dit sal vir haar moeilikheid bring."* (Kelebogile Nenztlelele, 29 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

" . . . net met geloof en Psalm 23, wat my ook deur al die jare gedra het." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"Ek kan maar net weer getuig, al is die lewe hoe moeilik kan ek seker weet Hy is daar en hou my altyd styf vas en is altyd naby my deur gees en woord." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"My vrou het altyd hiesô kerk geloop, hierdie nagkerk . . ." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling)

"Lyk my dis die waterslang . . . hoe anderster kan ons sê? Hoekom daai water hy suig daar in en hy draai so in die rondte? Waarheen gaan daai water?" (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling)

"Dis nie sommer iets wat ek maklik kan waarneem, 'n spook nie. Maar ek kom hom gou agter as hy in die omgewing is. My hare rys, dit lyk my kop raak groot. Dan weet ek, hier's iets nie goed hier nie, hier's 'n spook hier. Spoke is enige tyd in die omgewing, vernaam soos in die aand. So hier van . . . wanneer dit nou mooi donker is, hier van agtuur af, negeuur toe. 'n Spook het nie 'n sekere tyd wanneer hy loop of wanneer hy beweeg nie. 'n Spook is eintlik soos 'n wind." (Gert Hendriks, 54 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling)

c. Siening van status en rykdom in die gemeenskap.

Status en geluk in die gemeenskap word oënskynlik dikwels aan materiële besittings, posisie en opvoeding geheg. Ingesluit by die kwessie is ook sienings ten opsigte van die status van vroue. In die tekste van die Setswana-vroue, blyk persepsies dat 'n vrou van 'n man afhanklik is vir die oplossing van haar probleme en veral vir finansiële sorg. Dit staan teenoor die siening in die plaaseienaars se tekste wat die vrou aan die man in alle sfere van die lewe, ook in die werksplek, gelykstel. Ek gee erkenning aan die feit dat die plaaseienaars se menings nie algemeen geldend van alle

plaaseienaars/Afrikaners en/of Westerlinge is nie. Die opinies in hulle tekste geld slegs vir hulle as individue en familie. Voorbeelde hiervan is die volgende:

"Dit is belangrik dat kinders skool bywoon. Ons word al vir so lank vertel dat mens skool moet bywoon tot graad 10 en dan van graad 10 tot matriek. Maar ons het dit nie reggekry om so ver te gaan nie. Vir ons kinders is dit belangrik om tot matriek te gaan." (Benny Motsisi, 38 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Ek onthou die dag toe ons na die kamp toe gegaan het. Dit was vir my 'n lekker dag. Saterdagoggend het ons saam met ons juffrou veld toe gegaan om verskillende diere te sien en die middag het ons geswem. Toe ek die leeu in die veld sien, het my hart vinniger geklop. Sondag toe my juffrou sê ons gaan terug, was my hart gevul met pyn en hartseer." (Dorothy Senokwane, 14 *Oorspronklike teks is skriftelik en in Engels)

"Dit was my gelukkigste dag toe ons kamp toe gegaan het. Ek was die gelukkigste, want ek het daarvan gehou om daardie skoon plek te sien en ons het lekker kos by die kamp geëet. Saterdag het ons gaan kyk na 'n paar leeus en springbokke. Ek het van daardie plek gehou. Ek het van daardie plek gehou, want ons het kleur TV gekyk, en mens kan 'n kasset in daardie kleur TV sit." (Jeffrey Mogapi, 13 *Oorspronklike teks is skriftelik en in Engels)

"Ek wil hê my kind moet leer en dinge doen soos rekenaarkursusse. Hy moet nie op die plaas bly soos ek nie. Hy moet vir my beter akkomodasie bou in die stad. As ek in die stad is, sal ek kan chips koop. Op die oomblik moet ek ver loop as ek wil chips koop. As hy 'n opvoeding het, sal hy my in sy kar laai om te gaan Kentucky koop. Ons sal in die kar ontspan en musiek luister." (Serame Tafita, 28 **Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Terwyl ek daar was het ek besluit om 'n kêrel te kry wat vir my sal sorg en ek het by hom gaan bly." (Anoniem *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Ek het in die vakansie by my tannie gaan kuier. Toe ek by De Beerskraal kom, het ek 'n kêrel gekry en besluit om hier te bly." (Nakaladi Tlhane, 23 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"My vrou, Christa, kom oorspronklik van Durban af, sy's 'n radiografis . . . sy't op daardie stadium die melkery vir ons hanteer, KU Kursusse gedoen en alles. So tot nou toe is sy heeltemal vol deel van die boerdery." (Deon Oosthuizen, 52 *Oorspronklike 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

d. <u>Waardes</u>

Uit die tekste is dit duidelik dat individue en groepe waarde heg aan die volgende:

- **Respek vir die ouer generasie en dissipline**

"Vir die kinders . . . ek gaan hulle sê hulle moet luister na hulle ouers. En hulle los die bier uit en hulle los die drugs uit. En hulle los die stoutigheid." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Toe ek dertien jaar oud was, het ons altyd gaan speel en nie betyds huistoe gekom nie. Hulle sou dan kos kook en nie vir ons oorlos nie. As ons terugkom van die spelery, kry ons 'n toegemaakte bak met kos op die stoof. Maar wanneer ons die bak dan oopmaak, sien ons daar is net droë mieliemeel in!" (Seonyatseng Molebaloa, 33 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

- **Die waarde van kinders**

[Daar is aan respondente gevra of hulle dink meisies of seuns (kinders) is belangriker. Hier word weer in gedagte gehou dat die plaaseienaars slegs een Westerse gesin is en nie 'n getroue refleksie is van 'n hele gemeenskap/kultuurgroep is nie.] Voorbeelde van die waarde wat aan kinders, in sommige gevalle van 'n spesifieke geslag, geheg word, is die volgende:

"Ek dink meisies is beter en belangriker, want hulle gee geboorte aan kinders." (Benny Motsisi, 38 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Ek dink ook meisies is belangriker, want vrouens maak die kinders groot. 'n Man kan nie klere was, kook en huisskoonmaak nie. As hy probeer kook, brand hy die kos. As die kinders by hulle ma is, is daar geen probleem nie." (Serame Tafita, 28 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Ons het drie dogters en toe 'n kind. So uiteindelik het ons toe darem 'n seun ook . . ." (Deon Oosthuizen, 52 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Perspektiewe oor groter of kleiner gesinne**

[Respondente is gevra of hulle dink dit is beter om groter of kleiner families te hê.] Uit die tekste blyk dit oor die algemeen dat groter families verkies word:

"Dit help as jy 'n groot familie het." (Serame Tafita, 29 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Dis beter om 'n groter familie te hê, want hulle kan jou help as jy probleme het. Jy kan na jou broer toe gaan, of jou ander broer, of jou oom, om geld te leen. Jy kan nie van hulle almal leen nie, maar een sal jou iets gee." (Benny Motsisi, 38 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

- **Die waarde van harde werk**

Die belangrikheid van harde werk kom ook in enkele tekste na vore:

"Intussen moes ons almal inspring om te smous met eiers hoenders Room, elke Saterdag ry na Carletonville, deur reën koue en sneeu, maar dit het ons net alles nader aan mekaar gebring, en laat besef 'n mens gaan nie dood van werk nie." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"Ons het die eiers uitgehaal by die hokke, gewas en so elke Vrydag ons vat die eiers by die dorp by Ventersdorp, Carletonville, ons verkoop hulle so aan . . . Maar toe't ons nog swaargekry daai tyd. By die plaas toe het ons net twee trekkers gehad. Toe gaan ons maar so aan, so aan en so later vorentoe, toe steek ons darem die kop so bietjie uit, so bietjie-bietjie!" (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

e. <u>Mondelinge teenoor skriftelike kultuur; geletterdheid teenoor ongeletterdheid</u>

Hier is 'n duidelike skeiding tussen die logos- en grafosfeer. In die plaaswerkergemeenskap, veral onder die ouer generasie, is die mondelinge tradisie steeds sterk. Die plaaseienaars en hulle families funksioneer in die wêreld van skrif. Hier word nie voorbeelde uit die tekste gebruik nie, aangesien die aspek breedvoeriger in 7.11.2. aandag geniet.

f. <u>Kollektiewe identiteitsmerkers</u>

Ander kollektiewe identiteitsmerkers wat tiperend is van die verteller se subgemeenskap:

- **Rolle wat toegeken word**

Daar word dikwels in die tekste eksplisiet of implisiet van sekere ***rolle*** melding gemaak, soos byvoorbeeld die plaaseienaars wat as "baas Deon-hulle", "die oumiesies", of selfs goedig as "die grootkop-hulle" getipeer word. Tipiese familierolle soos "oupa", "oom", "ma", ensovoorts kom ook voor. Implisiete rolle is dié van plaaswerker, huisvrou en skoolkind.

- **Demografie/sosiografie/geskiedenis van Rysmierbult**

In die mondelinge onderhoude is deelnemers spesifiek oor die verlede uitgevra, asook oor hoe die wêreld verander het. Hieruit kon 'n goeie beeld van die geskiedenis van die omgewing, soos beleef deur die inwoners, gevorm word:

"Van daai tyd af, ek was omtrent so 13 or 14 jare oud – ongelukkig ek het nie skool geloop nie – teen daai tyd . . . my pa het donkies gehad met 'n donkiekar. Toe verkoop ek die water hier by die diggers waar hulle delf. Ek het die water daar geverkoop met die groot drommes van die olie. Ek laai hulle by die karretjie van die donkies, ek gee vir daai mense water omlat hulle daar kan delf, kan was. Ek het so aanhou gegaan, maar daai drom toe kos hy 10c daai tyd. Dit was 10c 'n drom.

Maar ek het goed gescore. Dit was baie geld gewees!" (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Afrikaans)

Vergelyk ook Deon Oosthuizen se vertelling oor die Rysmierbultomgewing (Teks A, Bylaag B; en 7.11.3.)

- **Apartheid as meesternarratief**

Die belewing van die inwoners is ten dele deur apartheid gevorm. Dié meesternarratief het ook veral ouer deelnemers aan die projek se kollektiewe identiteit en mini-narratiewe beïnvloed, en dit kom in sommige tekste na vore:

"In daardie dae was daar probleme met die gevegte tussen swart en wit. Dit was die tyd van die swart studente-onluste in 1976." (Benny Motsisi, 38 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Setswana)

"Ja, die dinge het nou baie geverander. Eers hy was bietjie rof. Kom ek sê, die polisie ok, hulle was bietjie rof. Daai tresspass en die ander goete. Jy kan mos ok bietjie terugdink . . . ons praat nie oor die apartheid nie, ons praat net hoe't hulle die plek gebeskerm." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Toe het ons aangegaan daar. Toe breek hulle daai stat, hulle sê ons moet daar weggaan, hulle gaan die kanale maak. Dit was nou die gawwerment se mense daar, die munisipaliteit. Toe haal hulle ons daar uit. Toe was ons nou sommer hier bewaarloos." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Lyding**

Lyding kom in verskeie vorme in die tekste voor. Deelnemers het byvoorbeeld vertel hoe verlies en die dood van familielede hulle geraak het. Armoede en siekte is ook beskryf:

"Onvergeetlike smart 21 Nov 1985 toe my wonderlike lewens maat Vader van ons kinders so plotseling van ons weg geneem is, tussen sy beeste op die plaas de Beerskraal." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"Ek was baie seergemaak toe een van my susters gesterf het." (Kelebogile Nenztlelele, 29 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Setswana)

"My pa was baie geweldadig en ons as kinders het swaargekry. Eendag en dit was die swaarste, het hy ons gelos en nooit weer teruggekom nie. Ek het in daardie tyd besluit om weg te gaan van die huis af. Ek was vyftien." (Anoniem, vroulik *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Setswana)

"Ons is tien in die gesin. My pa en ma was werkloos." (Nakaladi Tlhane, 23 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Nou toe moes ek skool los en toe moes ek gaan werk op die plaas, vir my ma en my broertjie en my sustertjie. Hulle was nog klein, my broer en my suster. My broer het nog skool geloop. Ek moes nou los, ek moes nou werk vir die huis nou." (Gert Hendriks, 54 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Inheemse kennis**

Inheemse kennis kom veral in die vorm van tradisionele naamgewing, volksverhale wat oorgedra is, en ander tradisionele kennis (wat deel van kulturele identiteit uitmaak) voor:

"Ek is Monki genoem omdat ek op 'n moeilike en pynlike tyd in my ma se lewe gebore is. Dit was 'n tyd toe sy deur my pa mishandel en misbruik is. Daar was altyd 'n bakleiery en my pa het my ma geslaan. Ek het my kinders op dieselfde manier name gegee, om te wys hoe die lewe was toe hulle gebore is." (Monki *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

" 'Seëning': 'n Tyd in my ma se lewe toe sy by haar skoonma gewoon het. Dit was 'n gelukkige tyd in haar lewe, so toe sy haar self geniet, het sy my Tshegofatso genoem; sy was 'geseënd'." (Tshegofatso *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"In ons groentetuin groei ons wortels en dinge wat ons kan eet. Wortels kan mens se oë skoonmaak." (Jeffrey Mogapi, 13 *Oorspronklik 'n skriftelike teks in Engels)

"Ek wil vir jou vertel: ons eet beet, want ons moet genoeg bloed hê. As ons nie genoeg bloed het nie, kan ons nie werk nie. Ons moet ook van die wortels eet, want ons wil baie mooi en goed sien." (Lerato Mokobi, 14 *Oorspronklik 'n skriftelike teks in Engels)

"Eendag het my ouma my vertel van twee seuns wat graag in die veld gespeel het." (Yvonne Nkolanyane, 12 *Oorspronklik 'n skriftelike teks in Engels)

- **Rituele**

Wat rituele betref, is dit veral begrafnisse en kersfeesvieringe wat in die tekste beskryf is:

"As daar 'n begrafnis is, kom die gemeenskap bymekaar om te help. . ." Hulle begin deur seker te maak dat hulle kom bid elke dag van die week van 7nm tot 8nm. Gewoonlik duur die bidure 'n week lank, maar soms tot twee weke, afhangende van die situasie. Gewoonlik is daar 'n prediker van die kerk waaraan die afgestorwene behoort het. Dit is die persoon wat preek op die aand voor die begrafnis. Die liggaam word huis toe gebring en daar is 'n nagwaak. Ter voorbereiding van die begrafnis word kos gekook. Dit sluit in kool, rys, beet, pap, vleis en ander groente. Party mense slag

'n bees, maar dié wat nie geld het nie koop sommer vleis by die slaghuis." (Anoniem, vroulik *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Dit was Krismisdag. Jy ken mos hoe maak die krismis . . . hy maak almal lekker. Kry swietse, al daai goete. Daai tyd ons het nie gedrink nie." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Praktyke:**

Die volgende aanhalings beeld praktyke uit wat spesifiek deur **kinders** in die gemeenskap uitgevoer is:

"Die dag wat ek trekker bigin ry het was to ek 3 jaar oud was en Andries het my geleer om trekker te ry. Toe ek alleen kon bestuur, het ek die lande om geskovel en gedus en as die werker wil eet laai ek hom af en dan ry ek veder en werk. Ek het op 10 jaar geleer om met die voerwa te werk." (Pierre Oosthuizen, graad 5 *Skriftelike teks)

"Ek het altyd sokker gespeel en is Shaka genoem." (Serame Tafita, 28 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Ek het ook sokker gespeel. Ek het saam met die sterre van die verlede gespeel. Ek het saam met ouens soos Helman Mkhelele, Makua Disco Light, Scara Tintwa en Max Maponyane gespeel." (Benny Motsisi, 38 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

". . .en ja, hier was in die ou tyd 'n rugbyspan ook, net hier anderkant het Rysmierbult het hier in die derde liga rugby gespeel. Dit was Saterdae 'n groot storie gewees. Ek was op hoërskool . . . dan speel ek in die oggend vir die hoërskool en in die middag kom speel ek hier vir die plaas." (Deon Oosthuizen, 52 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Sommige tye dan kom die ander plase se kinders by ons, dan is ons nou 'n hele klompie bymekaar. Dan speel ons pun." (Gert Hendriks, 54 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

Voorbeelde van praktyke waaraan **huisvrouens** in die gemeenskap deel het, is die volgende:

"Intussen moes ons almal inspring om te smous met eiers hoenders Room, elke Saterdag ry na Carletonville, deur reën koue en sneeu, maar dit het ons net alles nader aan mekaar gebring, en laat besef 'n mens gaan nie dood van werk nie." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"Hulle het nie baie om te doen nie. Soggens maak hulle hul huise skoon en was dan klere. Hulle eet ontbyt en wag om middagete te kook. Na middagete slaap hulle in die skaduwee." (Anoniem *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

Die **plaaswerkers** is ook deel van sekere praktyke:

"Die werk wat ek nou doen, welding werk. Boiler maker. Die implemente by die lande en enige ding wat seerkry hier by die plaas, ek maak reg. Ek kan enige ding doen. Miskien jou exhaust van jou kar kry seer. Ek het my masjiene hier by my huis. Ek haal my masjiene uit en ek bêre hulle daar . . . ek haal die exhaust af en ek maak hom dadelik reg. Maar al daai . . . Oupa Piet Oosthuizen hy't my daai lering geleer." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Ek het bokke opgepas hier by Frikkie Botha. Ken jy Pik Botha? Dis sy pa. Ek het daar eintlik gegroei. En daarvanaf, toe ek begin trekkerry, toe kom ek oor by die Oosthuizens. Ek het daar skape opgepas, by daai Botha." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Toe leer hy my die trekker daar om te ploeg. En toe weet ek nog niks van die trekkerbestuur of wat al. Maar hy't my goed geleer, baie mooi . . .Maar met die ou tyd, ek het eers die trokke gery." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

Algemene praktyke in die **gemeenskap** kom in die volgende aanhalings na vore:

"In die ou tyd het van die gevangenes . . .prisoniere . . . hulle was nie vir baie ernstige misdade aangekeer nie . . . en dan't hulle op die plase gewerk en so aan . . . Jy moet maar net sê jy belowe dat jy hulle nie sal laat ontsnap of so nie, of een van ons werksmense het jy dan ook geneem en dan't hulle nou maar 'n paar vrae gevra en dan's jy nou ingesweer . . ." (Deon Oosthuizen, 52 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Die mense het met die hande gegrou, so in 'n emmer gegooi, dan draai hulle hom met daai slik uit. Buite gaan gooi by die masjien. Party hulle dra sommer, hulle het eers nie daai masjien. Hulle maak die pad so steppietjies, steppietjies. As hy so emmer vol het, hy dra hom op sy skouer tot buite by die masjien. Gooi hulle daar by die masjien. Ek is hier besig met die water, gooi die water daar by die masjien, dat hulle daai grond kan was om die diamonds uit te haal." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Drome, ideale en wense**

Die drome, ideale en wense in die gemeenskap het hoofsaaklik te doen met goeie werks- en ander geleenthede:

"As ek werk kan kry, sal ek my eerste salaris spaar vir my kind." (Kelebogile Nenztlelele, 29 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"As ek 'n werk kan kry, kan ek my kinders help." (Seonyatseng Molebaloa, 33 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"As ek grootword, wil ek 'n juffrou wees, want ek wil mense leer as ek groot is." (Letty Rabolepi, 10 *Oorspronklik 'n skriftelike teks in Engels)

"Wanneer ek groot is, wil ek 'n polisievrou wees. My broer het my vertel van sy werk by die polisiestasie, wat hulle heeldag lank doen. Hulle skryf die hele dag, of wanneer daar 'n oproep is moet hulle skryf en wanneer 'n kar 'n ongeluk het moet hulle skryf." (Lerato Mokobi, 14 *Oorspronklik 'n skriftelike teks in Engels)

"Ons maak nog bietjie bymekaar, miskien ons sal Amerika toe gaan!" (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

g. <u>Hibriditeit</u>

Hibriditeit in die tekste kon gesien word in die volgende aspekte:

- **Die vermenging van kulture**

'n Hibriede kultuurgemeenskap is in die plaaswerkergemeenskap self sigbaar, maar ook in die groter gemeenskap wat saamwoon op De Beerskraal:

"Maar toe kom my pa van Betsjoanaland af. Maar toe't hy my ma ook hier rond kom kry." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Ek kan miskien sê ek word hiesô groot, want . . . Oupa Piet hy word gebore by ander plek, maar ons het hiesô kom saam grootword." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Tussenvlakke**

Sommige van die plaaswerkers beweeg as 't ware tussen 'n ou en 'n nuwe wêreld; tussen die logos- en grafosfeer en tussen die wêreld van plaaswerkerhuise en moderne tegnologie of vakansies in Durban:

"Ek het teruggekom De Beerskraal toe en begin om in die melkery te werk; ek het melk verpak. Daarna het ek geleer om beeste te slag. Ek werk nou al vir drie jaar in die slagtery. Ek werk saam met die witmense en ons gaan orals heen, selfs Namibië toe." (Benny Motsisi, 38 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Nee, van daar af toe gaan ons aan. Baie lekker, ek was paar keer na die see toe gewees saam met hom. Toe ry ons na die see toe met sy kar. Na dit toe ry ons nou met daai masjien, met

die vliegmasjien van Jo'burg to Durban . . ." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Die verlede en die hede**

Verhale van die verlede word vermeng met die hede (stories van "toe" en "nou"):

"Dinge te Rysmierbult het baie verander. Hier was 'n baie goeie laer skool net langs Deon hulle se huis en later al die kleiner skole saam gesmelt, tot dit ook weg geneem is." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"Eerste, hier agter, net as jy inkom met daai draai van die tronk, jy ry op met die teerpad, dan kom jy hiesô bo. Daar was 'n winkel. En as jy afgaan, net voordat jy daai [Sapper ware] vat, da was nie [Sapper ware] daai tyd nie, daar was ook 'n winkel daai tyd. En as jy afgaan, dan kry jy daai grondpad af diékant toe, dan's daai paadjie reguit Potchefstroom toe, dit was 'n grondpad daai tyd. Ek was lanklaas . . . ek was nog só laaitie gewees. Die mense het nog donkiekar gery daai tyd, baaisiekel, tieket gebetaal vir die honde, tieket gebetaal vir die baaisiekel, vir die donkiekar ok. Ja en die myn hy was net hierdie kant van Carletonville. Ja, dis baie lanklaas. En daai tyd toe slaan ek met kaalvoet. Beeste oppas, skape oppas, partykeer dan slaap ek sommer by die veld. Maar van daai tyd af tot nou toe . . . die lewe hy gaan goed aan." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

Vergelyk ook Deon Oosthuizen se vertelling oor die Rysmierbultomgewing (Teks A, Bylaag B; en 7.11.3.)

h. <u>Ruimte/landskap/plek</u>

Daar is die tendens by die plaaseienaars om wortel te skiet en te "behoort" (hulle woon al vir vier generasies in die gemeenskap), terwyl baie van die plaaswerkers en hulle families 'n geneigdheid toon om te swerf, waarskynlik agter werk en 'n stabiele inkomste/finansiële sekuriteit aan. Dit wil voorkom asof daar by die plaaswerkergemeenskap nie veel bande met die eie stam en kultuur bestaan nie. Hulle bestaan uit mense wat hoofsaaklik Setswana praat, of magtig is, maar uit verskillende stamme kom. Dié tendense word in die volgende aanhalings uitgebeeld:

> *"Ek is gebore op Patonskraal in Rysmierbult in 1977. Ek het begin skoolgaan in Mamathami toe ek sewe was. Nadat ek graad een gedoen het, is die skool gesluit en ek het na Bokamoso gegaan vir graad 2. My ma het daar gewerk. Toe moes ons trek want ons het ons huis verloor en ons het getrek na 'n ander plaas wat JC Werk genoem is. Later is die eienaar dood. Hy het sy vrou op die plaas agtergelaat. Nog later het sy die plaas verloor as gevolg van skuld. Ons*

moes weer trek en my pa het op ŉ ander plaas gaan werk. Dit was in 1989." (Kelebogile Nenztlelele, 29 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Setswana)

" . . . toe't ek getroud hier by dié plek, toe't ek Mafikeng toe en sewe jaar daar gaan bly en agterna toe kom ek terug hiernatoe." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Maar toe kom my pa van Betsjoanaland af . . .Toe't my pa van daar af gekom met die fiets, tot hiersô daai tyd . . . Toe het hy so geloop en slaap al die pad, so aanhou-aanhou, tot by dié plek. Verkoop hy die koerante, toe kry hy my ma hier." (Simon Batswaloang, 56)

"Daarna het ek besluit ek wil nie meer daar tussen die volstruise werk nie, ek wil bietjie ander lug gaan soek. Toe't ek daarvan af weggegaan . . . Daarvanaf het ek weer gebeginne besluit nee, ek wil bietjie vorentoe gaan . . ." (Gert Hendriks, 54 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Afrikaans)

Die landskap en ruimte wat in die tekste beskryf word, is ŉ landelike ruimte, die plaasomgewing. Hier is ook sprake van hibriditeit, grense en liminaliteit. Die ruimte van die verlede word in teenstelling met die hede gestel – hoe die Rysmierbultomgewing verander het, ook die fisiese ruimte. Die liminale kom veral aan die orde waar sprokiesruimtes betree word en verhale van die verlede vertel word. Vergelyk die volgende aanhalings:

"*Deesdae is hier baie minder mense, die ouens het groter plase gekry. Die plase is ook so gesny dat almal omtrent grens aan die rivier, so daar's ŉ redelike konsentrasie mense hier langs die rivier en dit was letterlik amper so ŉ plotgevoel gewees in die ou tyd. Maar dit het baie verander. Mens sien baie plaashuise wat leeg staan en die besproeiing het groter geword en die boerdery-eenhede groter. So Rysmierbult is vir my vandag heeltemal anders as wat ons dit 45 jaar terug van onthou."* (Deon Oosthuizen, 52 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Ons het ook geen badkamer gehad, net ŉ buite toilet, moes saans ŉ sink bad in dra, waarin ons almal gebad het, met water wat ons op die Ellis de Lux stoof warm moes maak, gooi elke keer water by, soggens moes ons sukkel om die bad uit die huis te kry." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

"Voor my pa die beeste verkoop het, was ek in die plaasskool en in die môre wat ek melk was ek baie laat vir skool en ek het ŉ klein moterfiets gehaat wat ek mee gery het." (Pierre Oosthuizen, graad 5 *Skriftelike teks)

"Hier waar ek bly, is Roodewal, die ander deel aan die ander kant is De Beerskraal – dis waar my broer Piet bly." (Deon Oosthuizen, 52 *Oorspronklik ŉ mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Eendag was daar 'n koning gewees. Hy't so voor die paleis rondgestap en 'n bietjie gekyk, in die rondte gekyk en bietjie gekyk wat sien hy hier rondom hom." (Gert Hendriks, 54 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

Die **sosiale ruimte** van die inwoners word ook beskryf. Sake soos misdaad, gebrek aan 'n sosiale struktuur (ten minste vir een deel van gemeenskap); armoede, werkloosheid, huishoudelike geweld word in die tekste aangeraak:

"Ek was baie stout as seun. Ek het daarvan gehou om te baklei, of soms het ek goed van my ma gesteel. Partymaal het ons op straat baklei. Later, toe ek 'n jong man was, het ons in kroeë geveg, in die moeilikheid gekom en vyande gehad." (Benny Motsisi, 38 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Setswana)

"Rysmierbult word ook nie meer so koud, sal ek ooit vergeet hoe koud ons gekry het in die Bibloteek saal te Rysmier by die winkel wat nog bestaan, het elke jaar ons Pinkster dienste daar gehou, elkeen met 'n klomp komberse. Elke Saterdag was hier rugby wedstryd wat deur die boere gereël was, ja lekker ou dae, die meeste van die ouer persone is nie meer met ons nie. Baie kuieraande gehou." (Joey Oosthuizen, 80 *Skriftelike teks)

7.10.2. Oraliteit

Die meeste van die tekste is mondelings gegenereer en daar is volop mondelinge merkers. Beide die inhoud en vorm van die tekste het sodanige merkers. Wat die aard van die tekste aanbetref, het die onderhoudtegnieke (met ander woorde, die vrae wat gestel is en die voorgestelde temas), tot 'n verskeidenheid temas gelei:

- eie lewensverhale, soos dié van Deon Oosthuizen, Simon Batswaloang en Jacob Tshukudu;
- herinneringe en anekdotes, soos vertel deur Benny Motsisi; Simon Batswaloang en ander;
- drome en wense, soos gedeel deur Seonyatseng Molebaloa, Kelebogile Nenztlelele en ander;
- inheemse en kulturele kennis, soos deur verskeie lede van die gemeenskap meegedeel;
- Europese en Afrika-volksverhale, soos "Die haas en die aap" (Serame Tafita), "Die haas en die leeu" (Benny Motsisi), "'n Storie wat my ouma my vertel het" (Yvonne Nkolanyana) en "Die ouman en die ganse" (Gert Hendriks);
- legendes en spookstories, soos dié van Gert Hendriks, Harry Tatane en Simon Batswaloang.

Die mondelinge tradisie in die gemeenskap toon opvallende ooreenkomste met die ouer generasie se verhaalskat in Promosa. Dit was asof daar 'n gemeenskaplike vlak van inheemse kennis was wat met 'n generasie te doen het, eerder as met kultuur of taal. Twee voorbeelde hiervan is die volgende:

"Dan spoeg hy die spoeg uit. As daai spoeg droog is, dan moet ek hiesô wees! En rêrig . . . ek gaan dit doen! En partykeer dan maak hy die vuur met die miskoek, dan sit hy die pot daarop, dan sê hy, "As daai water kook, dan moet jy hie is!" En rêrig, ek vat daai fiets en ek gaan ry Rysmier toe. Voor daai water gaan vaal word, ek is amper hiesô. As hy begin so doef-doef maak, ek staan hie! Klaar! Maar dan hoe lyk ek?! Papnat" (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Vandag kan jy nie eers meer jou eie kind slaan nie. As jy hom slaan, hy gaan jou lat vang. Die law het dit omgedraai. Jou eie kind! Jy moet hom luister!" (Harry Tatane *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

Albei bogenoemde uittreksels toon ooreenkomste met Leah Waters van Promosa, wat soortgelyke inligting gegee het.

Die vorm van die tekste toon ook mondelinge eienskappe. Aangesien die Setswanatekste in Engels vertaal is, is dié tekste nie vir tekens van oraliteit ondersoek nie. Slegs die Afrikaanse tekste (die plaaseienaars en vier plaaswerkers se tekste) het inligting in dié verband gebied.

Die volgende eienskappe is in die tekste gevind:

- **Gebroke sinne**, byvoorbeeld:

"Maar dan word ek bang om saam met jou te . . . bietjie iets . . ." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"En al die tyd van daai tyd van Klerkskraal af . . . ek is daar gebore." (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Pouses tussen sinne**:

"En al die tyd van daai tyd van Klerkskraal af . . . ek is daar gebore" (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Uitroepe**

"He! Jy moenie daai plek gaan nie!" (Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Herhaling**

"Toe gaan ons maar so aan, so aan en so later vorentoe, toe steek ons darem die kop so bietjie uit, so bietjie-bietjie! (lag). Toe koop die oubaas 'n spilpunt . . . Toe koop hy nou 'n trekker. Toe haal hulle my by die hoenders uit." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

- **Spreektaal/dialek/aksent**

Die spreektaal, dialek of aksent wat eie is aan die individu het dikwels in die mondelinge verhale tot uiting gekom. Dit het dikwels verlore geraak met die transkribering en vertaling, maar in sommige gevalle behoue gebly:

"En die ander ding . . . toe't ek getroud by die plek, toe't ek Mafikeng toe . . ."

"Van davanaf toe gaan ek deur."

"Ons gaan so, daaikant toe-daaikant toe . . ."

(Jacob Tshukudu, 55 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Toe het hy so geloop en slaap al die pad, so aanhou-aanhou, tot by dié plek." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

Daar was enkele instansies waar sekondêre oraliteit in die tekste voorgekom het. Verwysings na die videosfeer in die vorm van televisie en ander media was die enigste aanduiding hiervan. Die volgende uittreksels is voorbeelde:

"Eerste dae was mos van daai wireless'e. Ons luister net by die wireless. Jy luister storie da by die wireless, dis al. Ja, daar was storie op die FM ook." (Harry Tatane *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

"Nee, eintlik die TV's hulle was so skaars gewees in die ou tyd. Nie maklik kan jy dit by die bruinmense gekry het, net altyd by die witmense." (Simon Batswaloang, 56 *Oorspronklik 'n mondelinge mededeling in Afrikaans)

Daar word in meer diepte na die voorkoms van oraliteit gekyk wanneer die eksemplariese tekste in die volgende afdeling bespreek word.

7.10.3. Eksemplariese tekste

Net twee persone se tekste dien in dié gedeelte as eksemplariese tekste, naamlik een van die plaaseienaars en een van die plaaswerkers s'n. Uittreksels uit die ander tekste in die projek is reeds in

die voorafgaande gedeelte gebruik en dit sou doelloos wees om dit weer hier te herhaal. Aangesien die tekste wat bespreek word redelik lank is, word dit in Bylaag B aangeheg.

a. Teks A: Deon Oosthuizen (Plaaseienaar)

In die mondelinge teks van die plaaseienaar Deon Oosthuizen stel hy homself aan die woord deur te sê: "Ek is Deon Oosthuizen . . . ons is een van die eienaars van die plase hier by Rysmierbult. Hier waar ek bly, is Roodewal, die ander deel aan die ander kant is De Beerskraal – dis waar my broer Piet bly." Dié is 'n tipiese vertelling wat die struktuur van Labov (1972:363; vergelyk ook Labov, 1997; 2008) se natuurlike vertellings volg. Die *uittreksel* kan dan gesien word as bogenoemde aanhaling met die sin wat daarop volg: "Goed, ek gaan maar begin . . ." Die luisteraar word hierdeur voorberei op die inligting wat gaan volg.

Regdeur die teks word die luisteraar, of die leser wat die getranskribeerde weergawe van die teks lees, georiënteer. Die duidelike wyse waarop die verteller homself aan die begin van die vertelling plaas en ook deurlopende verwysings na homself, sy gesin en ander inwoners van die gemeenskap versterk die oriëntering. Die eerstehandse ervaring van die ek-verteller, asook die sosiomaatskaplike ruimte en politieke omstandighede blyk uit die humoristiese en ernstiger anekdoktes wat gedeel word.

Identiteit en ruimte is deurlopend deel van die teks. Die persoonlike identiteit van die verteller en sy familie, die kollektiewe identiteit van die gemeenskap, die fisiese en sosiaalmaatskaplike ruimte van die omgewing word deurentyd deel van die staaltjies wat gedeel word en ook van die oriëntasie van die luisteraar/leser. Reg aan die begin van die teks kom fisiese ruimte al na vore as die verteller verwys na sy tuiste: "Hier waar ek bly, is Roodewal, die ander deel aan die ander kant is De Beerskraal – dis waar my broer Piet bly."

In die eerste gedeelte van die teks word identiteit en ruimte verweef, as die geskiedkundige agtergrond van die familie en die omgewing geteken word:

> Ek was so ses jaar oud toe ons hiernatoe getrek het, so dit was in 1960 gewees, so dis nou al . . .wat . . . 'n hele klompie jare . . . 45 jaar omtrent. En ek kan nou maar onthou as kind . . . op daai stadium was daar 'n redelike bedrywigheid nog gewees, redelik klein plasies, baie mense . . . in die ou tyd was hier baie mense as gevolg van die delwerye. Party mense sê ook die naam Rysmierbult kom vandaan dat dit gelyk het soos rysmiere van al die delwers wat hier kom delf het. Dit was amper soos 'n Barberton-situasie. En hier waar die plaas Rysmierbult is, soos dit bekend staan, was amper 'n dorpie, daar was 'n poskantoor en twee-drie winkels. En vroeër, ek het dit nou nie geken nie, maar ek hoor daar was 'n hotelletjie en so aan. So wat ek nou kan onthou, is 'n hele paar winkels en so aan wat daar was net hier langs die treinspoor ook. Hier was ook 'n paar laerskole – net hier langs my huis was Samekomst Laerskool en dan hier in die omgewing was ook nog drie of vier ander plaaslaerskooltjies.

Persoonlike identiteitsmerkers soos die grootte van die familie, ouderdomme en beroepstatus, die boerdery-opset, ensovoorts, word verskaf. Die verteller kyk veral terug na die verlede en die leser word georiënteer ten opsigte van die praktyke wat vroeër in die gebied bestaan het, byvoorbeeld die gebruik van bandiete as plaasarbeid. Interessante karakters uit die omgewing word ook beskryf en hier word die "ek teenoor ander"-beginsel (Hall, 2000a:21) gevind.

Die verteller gebruik verskillende tegnieke ter *evaluering* van die karakters en gebeure. Stellings soos, "So't die tye verander . . ." en "Maar dit was lekker ou dae," is evaluerend van aard en dui daarop dat die verteller met nostalgie terugdink aan die verlede. " . . . belangrike ouens wat hier gebly het" stel die waarde wat aan sekere mense geheg is. Die demografie van die gemeenskap soos dit histories gelyk het, word terloops aangeraak.

Hoewel dié 'n vertelling is wat oor die gemeenskap en sy inwoners gaan, is dit nie soseer 'n narratief nie. Daar is nie werklik sprake van 'n verwikkelde handeling nie. Verskeie kleiner anekdotes is deel van die vertelling en by elkeen van die staaltjies is daar handeling betrokke. Die verteller deel byvoorbeeld die staaltjie van Oom Platwillem, 'n netjiese boer wat baie trots op sy perd se nuwe saal was.

> En toe eendag het die vrouens, Tannie Girlie en van haar familie, roep hulle hom, toe sê hulle vir hom toe hy kom tee drink, toe sê hulle vir hom hy moet bietjie daar uitkyk, die perd rol met die nuwe saal daar agter die stoor. En hy't hier uitgehardloop en toe hy daar kom, toe sien hy die perd staan doodrustig en eet. Maar hy was so opgewerk en kwaad, dat hy moes net iets doen en hy gee die perd 'n skop daar, net om van sy eie emosies ontslae te raak.

Die staaltjie beskik natuurlik ook oor die eienskappe van 'n natuurlike vertelling. Hier is dit egter slegs van belang om te let op die handeling en afloop van die vertelling.

Die hoofvertelling eindig stomp wanneer die verteller sê dat hy nog nie weet watter beroep sy seun eendag gaan volg nie. Daar is nie werklik 'n resultaat nie; die coda is bloot wanneer hy ophou met praat.

Orale merkers wat in die vertelling bemerk kan word is die voorkoms van:

- herhaling: " *En dan sê hy, as dit nou lyk of jy hom nie glo nie, dan sê hy . . .*"
- pouses: *"Dis van die ou inwoners . . . nou oom Willem het 'n paar eienskappe gehad, maar 'n paar goed wat ek van hom kan onthou is hy't altyd gekla oor die baie klippe . . ."*
- oorvertel van mense se direkte woorde: *"Hy sê, en wragtie eendag toe sien hy die jerseytjie maak uier en 'n week of twee later toe hy daar kom toe's daar 'n kalfie en hy kon dit glad nie*

verstaan hoe't dit gebeur nie. Hy sê en toe hy mooi dié kalfie kyk, toe sien hy dié kalfie het so stokstywe beentjies en hy hop-hop en hy gaan daar aan."

- kort, onvolledige (soms effens inkoherente) sinne: *"Nou hy't verder . . . was vreeslik netjies gewees, maar kon ook verskriklik kwaad word."*
- die begin van sinne met "En", "Maar", "Dan," en "Toe . . .": *"Maar dit was baie lekker ou dae"; " En die mense het altyd daarvan gehou om hom 'n poets te bak."*
- die gemeenskapsgebruik om aan inwoners byname te gee is ook deel van die mondelinge tradisie. Dit kom in die vertellings na vore en is deel van die beelding van die sosiale ruimte, byvoorbeeld Oom Platwillem, Oom Kosie Gouetand en Oom Babbels van der Merwe. Die byname is tiperend van die karakters of dan van een spesifieke eienskap.

Die teks van Deon Oosthuizen bevat baie inligting oor die kollektiewe identiteit van veral die blanke Afrikaanse deel van die gemeenskap, die demografie en geskiedenis van die omgewing, asook die fisiese en sosiale ruimte van Rysmierbult. Uit die teks kan insig oor 'n deel van die gemeenskap en hulle sosiografiese agtergrond verkry word. Dit bied ook insae in die voorkoms van grense in die plaasgemeenskap, soos in die vorige afdeling bespreek.

Vervolgens word na die plaaswerker Gert Hendriks se mondelinge teks gekyk. Daar is twee dele uit die mondelinge onderhoud wat met Gert gevoer is, geneem. In die eerste deel kan baie inligting oor identiteit en ruimte afgelei word, terwyl die tweede deel 'n volksverhaal (van Europese oorsprong) is, waaruit verskeie orale eienskappe na vore kom.

b. <u>Teks B en C: Gert Hendriks (Plaaswerker)</u>

In die eerste teks onder bespreking, Gert Hendriks (B), word verskeie merkers van Gert se persoonlike identiteit gevind. Daar kan afgelei word dat hy 'n man is wat, veral vroeër in sy lewe, nie regtig wortels gehad het nie en rondgeswerf het. Verskeie plekname en ruimtes word in die teks genoem: Oos-Kaap, Graaff-Reinett, Jansonville, Uitenhage, Kirkwood, Krugersdorp, Tarleton en Rysmierbult. Gert versterk self die swerf-idee wanneer hy sê, *"Die tyd wat ek nog baie jonger was het ek baie rondgegaan. Ek het los werke gedoen,"* en *"Dis nie te sê dat ek onderdruk gewees het dat ek nie kon werk gekry het in die Oos-Kaap nie. Maar ek wou net graag bietjie in die buitelug ook beweeg."*

"Daarna het ek besluit ek wil nie meer daar tussen die volstruise werk nie, ek wil bietjie ander lug gaan soek. Toe't ek daarvan af weggegaan."

"Daar het ek gewerk so ongeveer 18 maande. Daarvanaf het ek weer gebeginne besluit nee, ek wil bietjie vorentoe gaan. Toe het ek hier by die Oosthuizens te lande gekom."

Daar word nie persoonlike identiteitsmerkers soos ouderdom, lewensfase, geslag, voorkoms, persoonlikheidseienskappe en ras/etnisiteit in die teks genoem nie. Ons weet uit die teks dat Gert Hendriks nie getroud is nie. Sy direkte woorde in die verband is, *"Kyk, ek is nou eintlik iemand wat alleen is, ek is nie dat ek 'n vrou het of iemand verlief is nie. Ek stel in myself belang, ek voel meer rustiger om my eie self te wees."*

In die teks word verwys na die beroep van die verteller. Hoewel hy vroeër "los werke" gedoen het, stel hy dat hy ook bou- en tuinwerk doen. Die demografiese en sosiografiese agtergrond wat in die teks geskets word, belig die feit dat armoede 'n rol in die verteller se verlede gespeel het en dat sy skoling daaronder gely het. Hierdeur word die sosiaal-ekonomiese klas van die verteller ook aangeraak.

> Ek het nie bevorderd skool geloop nie, want my pa het gesterwe toe was ek omtrent daai tyd so in standerd drie. Nou toe moes ek skool los en toe moes ek gaan werk op die plaas, vir my ma en my broertjie en my sustertjie. Hulle was nog klein, my broer en my suster. My broer het nog skool geloop. Ek moes nou los, ek moes nou werk vir die huis nou. My ma het in die kombuis gewerk.

'n Ander persoonlike identiteitsmerker wat in die teks na vore kom, is die verteller se voorliefde vir stories, wat reeds op 'n jong ouderdom gevestig is:

"O ja, o ja, dit was onse gunsteling ding gewees . . . Stories vertel, raaisels maak, puns speel," en *"Woensdag was nou my gustelingtye by die skool, na tweede pouse, as ons ingaan. Want dan gaan dit nou stories vertel word, dit gaan gelag word, dis lekker."*

'n Duidelike beeld van die verteller se identiteit word in die kort teks gevorm. Ruimte geniet nie soveel aandag nie. Daar is die verwysings na spesifieke plekname en die plaaslandskap word ook kortliks later in die teks genoem. Dan word daar na spesifieke ruimtes soos die "begrafnis" (begraafplaas) verwys, as deel van 'n anekdote oor die verteller se kindertyd. Hoewel hier ook merkers van die orale in die teks te sien is, word die volgende teks, Gert Hendriks (C), spesifiek hiervoor ondersoek.

In die teks (C) word 'n volksverhaal vertel. Die verhaal is tradisioneel van Noorweegse oorsprong en dateer uit die tydperk 250 BC. Volgens Kinnes (2006) is die oorspronklike verhaal, *The Ashdad and his crew*, 'n Griekse epiese gedig wat deur Apolonius Rhodius geskryf is.

Die teks is beide wat inhoud en vorm aanbetref, ryk aan orale merkers. Wat die vorm aanbetref, beskik die teks oor die volgende eienskappe:

- Nuutskeppings: “Dis kleinspeletjies daai.”
- Naamgewing (byname) en aanspreekvorme is ŉ element wat aan die verhaal ŉ unieke karakter gee: “Ja, ou grootman!” en name soos Gert Goumaak, Orf Ore, Boet Baie-eet, Sors Soldaat en Roelf Raakskiet. Die name van die karakters tipeer hulle en is deel van hulle towermagte.
- Metaforiek, vergelykings: “ . . . brode wat net so groot is soos berge,” en ““Nee, dis klein katjie se kos daai.”
- Herhaling: “Die skip vlie, die skip vlie, die skip vlie.” Herhaling kom ook in die sikliese aard van die teks voor. Die verskillende interessante karakters wat almal op dieselfde wyse teëgekom en deelword van die verhaal, asook die spanningslyn wat dieselfde patroon vorm (die take wat deur die hoofkarakter uitgevoer moet word, volg ŉ herhalende patroon.
- Uitroepe: “Toe die koning so kyk, hier staan die water. Hêl!”
- Klanknabootsing: “Gwa!”
- Aksies: “Rondgeloop, gesoek na die boom, gesoek. Uiteindelik kry hy hom. Gekap, gekap, gekap.”
- Direkte woorde: “O! Jý . . . wat so treurig lyk . . . met mý dogter moet trou?! Dit kan nie wees nie! Ek gaan ŉ taak met jou verrig. Jy moet iets doen. Ek wil jou ŉ moeilike taak gee.” (Beide die aksies en direkte woorde van karakters word deur die verteller gebruik om karakters bekend te stel en te teken.)
- Omruiling van woordorde: “Weg aan die slaap is hy.”
- Mondelinge uitdrukkings: “ . . .sy stêre is hier bo in die lug,” en ““Wag, ek gat luister wa’s daai man.”
- Uitvoeringselement (dramaties, vergroting, die skep van spanning): “Dit bly nou net so vyftien na twintig sekondes toe voor een. En die koning het gesê eenuur wil hy die water hê.”
- Lengte: Mondelinge vertellings (en tradisionele volksverhale) is geneig om langer uitgerek te word, omdat daar meer herhaling voorkom. Dit is ook hier die geval. Aksies en sekere temas word herhaal.
- Die invloed van sekondêre oraliteit is nie soseer opsigtelik in die teks self te bespeur nie. Die blote feit dat Gert Hendriks dié spesifieke teks, wat nie ŉ tradisionele Afrika-volksverhaal is nie, maar afkomstig is vanuit ŉ Europese tradisie, gekies het om te vertel, kan daarop dui dat hy nie meer deel is van ŉ primêre orale kultuur nie. Dit is onseker presies waar hy die verhaal gehoor het. Die moontlikheid bestaan dat hy dit onthou van sy skooldae, of dat hy dit oor die

radio gehoor het. Die wyse waarop die verhaal in dié spesifieke gemeenskap deur dié (semi-geletterde) verteller vertel is, dui egter op die aanpasbaarheid van mondelinge verhale en ook op die nuwe moontlikhede wat tegnologie vir mondelinge verhale meebring.

Wanneer die teks inhoudelik volgens Labov (1972:363; 1997; 2008) se eienskappe van ŉ natuurlike vertelling geanaliseer word, kan die volgende gesien word:

Die *uittreksel* word reg aan die begin van die teks gevind in die woorde, "Eens op ŉ tyd, daar was in ŉ sekere land ŉ koning gewees wat ŉ boodskap uitgestuur het in die hele land van hom." Met dié woorde betree die luisteraar/leser die liminale ruimte van die sprokiesteks, waar ander reëls geld en waar die verteller die gebeure bepaal.

Die verteller *oriënteer* ook van die begin van die teks af ten opsigte van die tyd en ruimte van die verhaal. Dit is egter ŉ vae sprokiestyd en-ruimte ("Eens op ŉ tyd . . . in ŉ sekere land" en "op ŉ sekere plaas"). Die sosiomaatskaplike omstandighede van die hoofkarakter word, soos in die meeste sprokies, deel van die agtergrondkennis en oriëntering ("En hulle was houtkappers, hulle was maar arm gewees."). ŉ Opvallende aspek van die oriëntering in die verhaal, wat ooreenkom met die sprokie *Kierietjie, kierietjie trek weg* wat deur Godfrey van Rooyen in die Promosaprojek vertel is (Van Rooyen, 2004:90), is die neiging om die Suid-Afrikaanse agtergrond met die Europese sprokiesruimte te verweef. Voorbeelde hiervan is die gebruik van bos eerder as woud, die feit dat die houtkappers op ŉ plaas woon, die vervanging van die Europese windmeul met ŉ windpomp en die tipies Suid-Afrikaanse muggies wat in die verhaal voorkom. Die sosiale ruimte word verder ver-Suid-Afrikaans deur verwysings soos die volgende: "Hulle gee hom sommer die brandsels en verbrande brood en suurmelk." Daar is ook die gebruik van Suid-Afrikaanse name soos Gert, Boet en Roelf en ŉ pleknaam soos Toorfantein. In dié opsig is die teks ook ŉ voorbeeld van hibriditeit.

Die tema van die verhaal is tipies van Europese volksverhale en kan weereens met *Kierietjie, kierietjie trek weg*, vergelyk word. Die teks beskik oor ŉ tipiese *verwikkelde handeling*, soortgelyk aan storiestrukture uit ander mondelinge tradisies (Greyling & Combrink, 2008:248). Ander Europese en Afrikavolksverhale toon immers ook soortgelyke motiewe (Ashliman, 1996). Hier kan volgens Greyling en Combrink (2008:248), byvoorbeeld gedink word aan die aanvanklike moeilike omstandighede van die hoofkarakter (ŉ probleem of ŉ moeilike opdrag); daar is dikwels ŉ reis wat onderneem moet word in die uitvoering van die opdrag of die oplossing van die probleem; in die proses ontmoet die hoofkarakter karakters wat lyk of hulle doodgewoon is, of soms karakters wat

deur die samelewing verwerp is (ou/sieklike persone wat voorkom asof hulle hulp nodig het). Later blyk dit dat die karakters oor magiese kragte beskik; die hoofkarakter is gewoonlik hulpvaardig of goedhartig van aard; dié goedhartigheid/hulpvaardigheid word beloon wanneer die hoofkarakter ŉ towergeskenk kry (in die verhaal die towerskip met die towerpassasiers); daar is uiteindelik ook ŉ verandering in die held se status (in die verhaal waar die held met die koning se dogter trou en die helfte van sy rykdom erf); die protagonis is die heldefiguur, die "goeie persoon" wat medemenslikheid toon en uiteindelik beloon word.

Die resultaat van die verhaal is, tipies aan Europese volksverhale, waar almal "lank en gelukkig saamleef". In die teks lui die resultaat as volg:

> Toe vat Sors Soldaat weer sy stokke en hy sit hulle bymekaar binne-in sy tas. Die middag . . . toe trou die koning se dogter saam met die stuurman van die skip. Die stuurman van die skip toe gaan haal hy sy ma en sy pa en sy twee broers op die plaas. Hy't die helfte van die koning se rykdom geërf en saam met die koning se dogter getrou.

Die verhaal eindig met die coda: "So, daar's my storie met ses letters." Dit is nie seker waarna die "ses letters" verwys nie – dit is moontlik dat dit na die ses vreemde karakters in die storie is, of dat dit sommer net die verteller se eiesoortige wyse is om die verhaal af te sluit. Waarskynlik is dit ŉ einde wat hy al by ander verhale gehoor het.

In die twee tekste van Gert Hendriks word verskeie merkers van identiteit, ruimte en oraliteit gevind. Wanneer die tekste met die vertellings van Deon Oosthuizen vergelyk word, kom die verskynsels van hibriditeit en grense in die gemeenskap sterk na vore. Die tekste beeld die kollektiewe identiteit en ruimte van die gemeenskap duidelik uit.

7.11. MERKERS VIR MODEL

Uit die gevallestudie is daar die volgende belangrike aspekte wat vir die model in gedagte gehou behoort te word:

- vennootskappe – voordele en komplikasies; die moontlikhede en waardetoevoeging van samewerking met ŉ groter oorkoepelende projek;
- tydsbeplanning (projekbestuur);
- terugvoer aan gemeenskap;
- refleksie en evaluering tydens ŉ gemeenskapseie woordkunsprojek;
- oraliteit – transkripsie van tekste;
- belangrikheid van onderhoudvoering en die regte tegnieke;
- die deelnemende benadering – belangrikheid van verhoudings en tyd in gemeenskap;

- kompliserende faktore: taal, tolking, vertaling, taalversorging;
- tydens gemeenskapseie woordkunsprojekte kan sekere van bogenoemde komplekse kwessies "filters" vorm wat die projek in 'n sekere rigting kanaliseer, byvoorbeeld verwagtinge van die projek, taal, die wyse waarop verhale gestimuleer word en keuring/redigering van tekste.

7.12. SLOT

Tydens die projek is die projekspan gekonfronteer met die filosofie waarvolgens die saak aangepak is. Die belangrikheid van lees/skryf/stories/boeke in enige gemeenskap het na vore gekom. Vir wie is dit belangrik? Vir die universiteit? Vir die inwoners van De Beerskraal? Is dit inderdaad belangrik vir iemand wat feitlik glad nie kan lees of skryf nie, om 'n boek waarin sy eie storie is, te besit? Is dit vir daardie persoon enigsins waardevol? Sou dit dalk vir die verteller meer beteken het om hom-/haarself op 'n video te sien terwyl die verhaal vertel word, of om na 'n klankopname van sy/haar verhaal te luister?

Dié vrae het tans nog nie 'n duidelike antwoord nie. Dit is egter sake waarna in die toekoms gekyk behoort te word. In 'n gemeenskap waar die mondelinge storievertelkultuur waarskynlik nie oorgegaan het in 'n skriftelike kultuur nie, vanweë gebrek aan geletterdheid, maar direk verskuif het na oudivisuele geletterdheid (byvoorbeeld die televisie), behoort ons as gemeenskapsgerigte navorsers versigtig om te gaan met wat belangrik is en wat nie. Veral wanneer ons so 'n projek volgens 'n deelnemende benadering wil aanpak, behoort die gemeenskap reg van die begin af betrokke te wees in die proses. Hulle behoort heel eerste gevra te word of dit vir hulle belangrik is om hulle verhale te deel, al dan nie. Die gevolgtrekking waartoe ek gekom het was dat die *Ons eie stories: boeke uit die gemeenskap* nie werklik as 'n deelnemende projek beskou kan word nie, veral as dit vergelyk word met die projek in Promosa.

Tog moes ek ná die bekendstelling van die boek bogenoemde waarnemings oor die belangrikheid van boeke en lees in gemeenskappe soos Rysmierbult, in heroorweging neem. Die positiewe en trotse ontvangs van *Die pad deur Rysmierbult* het my laat besef dat die *boek* wel waarde in dié gemeenskap het – en dat die waarde daarvan waarskynlik ook verhoog word, noudat dit gekombineer word met verhale wat naby aan die harte (en lewens) van die gemeenskap lê. 'n Opvallende verskynsel was dat, toe daar foto's geneem is, verskeie van die deelnemers 'n kind nadergetrek het om saam te poseer terwyl daar "voorgelees" word uit die boek. Dit was 'n spontane gebaar en is nie vooraf beplan of bespreek nie.

Ek het verder tot die gevolgtrekking gekom dat samewerking en diversiteit in ŉ projek soos dié, voordelig is. Dit kan egter ook die proses kompliseer. As daar te veel vennote betrokke is, word dit moeilik om fokus te behou. Die dinamika van die projek lei skade. Dit is ook moeilik om elkeen se begeerde uitkomstes te bereik. Soos genoem kan die deelnemende aard van die projek ook daaronder lei. Interkulturele kommunikasie (ook binne vennootskappe) kan tot misverstande en konflik lei. Binne so ŉ multikulturele projek behoort daar ŉ baie sterk bewussyn te wees van wêreld-perspektiewe wat verskil. Daar moet ook ŉ groot respek vir verskillende werkswyses wees.

Ek het egter ook tot die besef gekom dat baie positiewe dinge uit ŉ projek soos dié kan voortvloei. Mense kan die kans kry om hulle lewensverhale te deel en daardeur miskien ten dele afsluiting (*closure*) te kry waar die behoefte bestaan. Eienaarskap, identiteit en waarde kan toegevoeg word. Verhale kan bewaar word vir die nageslag. Die verhale kan vir navorsingsdoeleindes gebruik word en baie kan oor mense en hul lewens afgelei word. Maar die feit bly staan dat as dit nie by ŉ gemeenskap ŉ inherente behoefte is om te vertel en te deel nie, ŉ stuk van die betekenis van so ŉ projek verlore gaan – die "vonk" daarvan, as ŉt ware. In die projek was daar wel enkele individue wat sodanige behoefte gehad het om te deel. Hulle het geredelik hul lewensverhale vertel, staaltjies en sprokies gedeel en aan die gesprek deelgeneem. Hulle wóú vertel. Dit is die kern.

Miskien is dit ook so dat die behoefte om te deel eers later kom. Dit kom dalk eers nadat ŉ fasiliteerder maande en selfs jare in intieme saamwees met ŉ gemeenskap spandeer het. Verhouding is baie belangrik om openheid en vertroue te vestig en verhouding kom soms eers na ŉ baie lang tyd.

As ek dan enige aanbevelings maak, is dit die volgende: Sou so ŉ projek weer in die toekoms aangepak word, behoort daar ŉ lang tyd te verloop waarin die projekspan hulle daarop toelê om verhouding te bou met die gemeenskapsleiers en lede van ŉ gemeenskap. Daar behoort ook bepaal te word of die gemeenskap werklik ŉ behoefte het om hul verhale te deel en of hulle dit inderdaad in boekvorm, of op ŉ ander manier, wil "publiseer".

HOOFSTUK 8
GEMEENSKAPSEIE WOORDKUNSWERKSWINKELS

Die son brand soos snuif
Swart stokswiets
Ant Begela se vetkoeke

(Sintuiglike waarnemings van jong inwoners van Promosa)

8.1. INLEIDING

In die vorige twee hoofstukke is gevallestudies van gemeenskapseie woordkunsprojekte bespreek. Daar is veral op die deelnemende benadering en die toepassing daarvan in dié projekte gefokus. Uit dié projekte kon heelwat geleer word wat van waarde is vir die bevordering van gemeenskapseie woordkuns.

Die hoofstuk bestaan uit die bespreking van verskillende projekte in diverse gemeenskappe, naamlik:

- vyf kreatiewe skryfwerkswinkels wat ek vir adolessente uit diverse agtergronde en van verskillende geletterdheidsvlakke en taalagtergronde, aangebied het;
- ŉ woordkuns-werkswinkel wat ek tydens ŉ konferensie in Zambië aangebied het, waaraan mense uit ŉ groot verskeidenheid kontekste en kulture deelgeneem het;
- ŉ voortgaande projek waartydens mense in ŉ Afrikakonteks geleentheid kry om hulle lewensverhale neer te skryf of te vertel, afhangende van hulle geletterdheidsvlak en skryfvermoë. Ek is as projekleier hierby betrokke.

Die hoofstuk behels ŉ kombinasie van metodes waardeur die woordkuns in verskillende kontekste bevorder is. Die doel van die hoofstuk is om by te voeg tot die insigte wat reeds in die vorige twee hoofstukke verkry is.

Groter insig ten opsigte van die diverse gemeenskappe in Suid-Afrika, die verskillende identiteite en ruimtes en die geletterdheidskontinuum (en die ontginning van die spanning tussen die mondelinge en die skriftelike tradisie) kan ook waarde tot die ontwikkeling van die model in die volgende hoofstuk voeg.

8.2. METODE VAN ONDERSOEK

Daar is van deelnemende waarneming as navorsingsmetode gebruik gemaak, ten einde afleidings uit die werkswinkels en projekte te maak. ’n Teksanalise is ook van sekere eksemplariese tekste uit die werkswinkels gedoen, op grond waarvan die identiteit en ruimte in die tekste geanaliseer is. Die konsep van oraliteit is ook ondersoek.

8.3. BREË AGTERGROND

Daar word vervolgens ’n breë oorsig gegee van die agtergrond van die verskillende projekte wat in die hoofstuk aandag geniet.

8.3.1. Die *Karos & Kambro* Jeugontwikkelingsprojek

Vyf kreatiewe skryfwerkswinkels is in samewerking met die *Karos & Kambro Jeugontwikkelingsprojek* aangebied. *Karos & Kambro* (’n Artikel 18A-maatskappy) het in 2000 ontstaan en werk in vier provinsies in Suid-Afrika met gemarginaliseerde tieners in verskillende kontekste. Dit sluit in *townships* en plakkerskampareas, die middestad van Johannesburg, skuilings vir straatkinders en jeuggevangenisse. Die volgende gemeenskappe/plekke word by die *Karos & Kambro*-projek betrek: Ethokomala Reformatory School (Mpumalanga), Dr. Sam Motsonyane High School en Motshabanosi Middle School, Winterveldt (Mapopane, Noordwes), Promosa Hoërskool (Promosa, Noordwes), Baviaanspoort Jeuggevangenis (Gauteng), New Nation School (Gauteng), Huis Triomf (skuiling vir straatkinders, Oudtshoorn), Hoërskool Môrester (Bridgton, Oudtshoorn, Wes-Kaap), Kambro Diggers (Jong Volwassenes, Toerismeteatergroep, Oudtshoorn).

Die doel van die *Karos & Kambro*-projek is om die uitvoerende kunste as kanaal te gebruik om die jeug toe te rus met leierskaps- en lewensvaardighede en om hulle ook op gereelde basis op kampe in die natuur te neem, waar die vaardighede verder prakties toegepas word. Verder wil die *Karos & Kambro*-projek ook ’n platform skep waar die deelnemers hulle talente in die uitvoerende kunste kan ontdek en uitleef en ook op die gebied van die kunste opgelei kan word deur middel van weeklikse werkswinkels. Daar word ook jaarliks geleenthede geskep om die vaardighede wat aangeleer is toe te pas in optredes en produksies vir die publiek.

Die kontekste waarbinne die projek aangebied word, bied ’n groot verskeidenheid betreffende:

- taal en kultuur;
- subkulture;
- vlakke van geletterdheid;

- sosio-maatskaplike problematiek; en
- kollektiewe identiteite en ruimtes.

Die verskillende groepe binne *Karos & Kambro* sou die ideale geleentheid bied om ook navorsing te doen oor wat werkbaar is met verwysing na skryfopleiding en woordkunsbevordering in die Suid-Afrikaanse konteks, aangesien dit ŉ aanduiding gee van die problematiek wat binne die Suid-Afrikaanse samelewing bestaan. Die kwessies van geletterdheid, taal en sekondêre oraliteit kom veral sterk na vore binne dié groepe.

In 2009 is daar begin met ŉ dagboek- en storieprojek by vier *Karos & Kambro*-groepe. Dit het twee werkswinkels behels by elke groep:

- werkswinkel A: Die belangrikheid van jou eie storie; die gebruik van ŉ dagboek; kreatiewe stimulasie.
- werkswinkel B: Gebruik die dagboekinskrywings om te dink en te skryf oor jouself en jou gemeenskap – hoe kry jy stories en wat maak jy daarmee?

Ek was as projekleier by die projek betrokke en het die projek gekonseptualiseer. Ek het egter nie al die werkswinkels in die projek self uitgevoer nie. Werkswinkel 1 (vergelyk bo) is in die meeste gevalle deur die onderskeie *Karos & Kambro*-groepe se fasiliteerders aangebied. Die opvolg-werkswinkels waaroor ek hier verslag doen, het ek wel aangebied.

Aangesien die vlak van geletterdheid en skryfvaardigheid by die meeste van die deelnemers aan die projekte laag is, is daar deur die loop van die werkswinkels tot die besef gekom dat die stories wat gegenereer word, nie noodwendig geskik sou wees vir in-diepte-inhoudsanalise nie. Die werks-winkels is eerder as leerskool gebruik om ŉ beter blik te verkry op die situasie in Suid-Afrika en te dien as bevestiging van wat tydens die Promosa- en Rysmierbultprojekte geleer is.

8.3.2. *Developing African writers, Pan-African Brethren Conference,* Zambië

Die *Christian Brethren Assemblies* is ŉ kerkgenootskap van Christelik-Protestante Kerke, waarvan die wortels in Duitsland lê. Daar is Brethren gemeentes regoor die wêreld, ook in Afrika. Die denominasie hou jaarliks ŉ internasionale kongres vir leiers vanuit verskillende kontinente. Hulle het ook gereeld streekskongresse en in 2008 en 2009 het hulle in dié verband kongresse vir die kontinent van Afrika gehou. Die doel daarvan was om leiers binne die kerkgenootskap vanoor die hele kontinent en verder bymekaar te kry om belangrike kwessies te bespreek. In 2009 was die tema van

die kongres *Toward a life of integrity*. Tydens dié kongres was daar heelparty werkswinkels om die deelnemers in verskillende onderwerpe toe te rus. Ek het ’n werkswinkel met die tema *Developing African Writers* aangebied.

8.3.3. *Operasie Mobilisasie*:’n Boek oor individuele sendingverhale binne ’n Afrika-konteks

In 2009 is daar met ’n projek begin om die verhale van sendelinge wat in ’n Afrika-konteks grootgeword het, te boekstaaf. Die projek is deur die sendingorganisasie *Operasie Mobilisasie* se Afrika Area-kantoor geloods. Ek is as projekleier hierby betrokke. Daar is 62 sendelinge betrokke by die projek en hulle is in agt lande in Afrika werksaam. Die lande is: Suid-Afrika, Zimbabwe, Botswana, Malawi, Zambië, Tanzanië, Chad en Madagaskar.

Die visie van die projek is om uit die verhale ’n boek saam te stel (nie al die verhale sal noodwendig in die eerste boek verskyn nie, maar daar is moontlikhede van latere publikasies). Die doel van die publikasie is om in die eerste plek die Kerk in Afrika vir sending te mobiliseer, maar ook ’n wyer lesersmark aan die lewenswêrelde van die sendelinge bekend te stel.

8.4. WERKSWINKEL 1: EMTONJENI CENTRE OF EXCELLENCE (BAVIAANSPOORT JEUGGEVANGENIS, MEI 2009)

8.4.1. Agtergrond

Karos & Kambro is vanaf 2006 af by Emtonjeni werksaam. Die aktwiteite wat hier aangebied word, sluit in drama, dans, koor en dromme. Die groep wat by die projek betrokke is, bestaan uit ongeveer 20 gevangenes tussen die ouderdomme van 18 en 25. Die misdade waarvoor hulle gevangenisstraf uitdien wissel van diefstal tot moord.

8.4.2. Voorbereiding

- Die groep het vooraf as individue begin om dagboek te hou (maar nog net vir een week)
- Daar is ook ’n vorm met agtergrondinligting deur die groepfasiliteerder, Thabiso Seloane, ingevul, sodat ek die groep beter kon leer ken.

8.4.3. Fokus van werkswinkel

In ’n voorafwerkswinkel het die fasiliteerder die groep aan dagboeke bekendgestel, asook verduidelik dat hulle stories belangrik is. Die fokus van die werkswinkel (WW 2) was wyer, naamlik stories

vanuit die gemeenskap, ’n kombinasie van dit wat in die dagboeke geskryf is met die ruimte en identiteit van die gemeenskap.

8.4.4. Taal en vlak van geletterdheid

Die groep gevangenes wat deel van die projek is, gaan nie skool nie (hoewel daar vir hulle die geleentheid is in die gevangenis). Hulle besit nie eens penne nie. Dit is dus nie vir hulle ’n belangrike waarde om te kan skryf nie.

Die werkswinkel is in Engels aangebied. Ek het die idee gekry dat hulle goed verstaan het. Nou en dan het die fasiliteerder in Xhosa of Zoeloe getolk om iets duidelik te maak.

8.4.5. Logistiek: Tydsduur en plek

Tydsduur: Twee ure

Plek: Die werkswinkel is in ’n saal in die gevangenis aangebied. Daar was infrastruktuur soos elektrisiteit beskikbaar, sodat ek ’n Powerpoint-aanbieding kon doen. Sommige van die deelnemers het by lessenaars gesit, ander het slegs stoele gehad. Hoewel die deelnemers aan die *Karos & Kambro*-werkswinkels gewoond is, was dié woordkunswerkswinkel uniek en het dit hulle belangstelling geprikkel.

8.4.6. Inhoud van werkswinkel

Ek het eers ’n inleiding gegee. Nadat ek myself bekend gestel het, het ek terugverwys na die eerste skryfwerkswinkel wat met hulle gedoen is en uitgevra oor hulle dagboekprojek. Dit wou voorkom asof die deelnemers positief oor die projek is en graag daarmee wou voortgaan Een of twee vrywilligers het geleentheid gekry om uit hulle dagboeke voor te lees.

Hierna is die inhoud van die werkswinkel bespreek: ’n Kort inleiding is gegee oor kreatiwiteit en stories en hoekom ons eie en ons gemeenskappe se verhale belangrik is. Daarna is gepraat oor die gemeenskap (hulle gemeenskappe tuis, maar ook die gevangenis) – wat maak die gemeenskap uniek? Strate en geboue, natuur, atmosfeer, dit wat ons elke dag sien, hoor, ruik; tradisies, kultuur en inheemse kennis; unieke gebeure; unieke mense met unieke stories en herinneringe.

’n Praktiese oefening oor die sintuie is vervolgens gedoen. Daar is gefokus op hoe dit rondom ons lyk, ruik, klink ensovoorts. Dit wat deelnemers elke dag sintuiglik ervaar, asook die positiewe en negatiewe aspekte van hulle gemeenskap (die gevangenis), is bespreek. ’n Kolom is vir elke sintuig

(byvoorbeeld SIG, KLANK, ensovoorts) getrek en kernwoorde uit die groep se ervarings is hier neergeskryf. As hulle onder REUK byvoorbeeld “sweet” genoem het, is dit hier geskryf.

Hulle moes nou in hulle dagboeke (wat hulle na die werkswinkel gebring het) soek na ’n interessante inskrywing. Dit sou dan in ’n storie verander word. Vervolgens is eers kortliks na ’n paar elemente van ’n goeie storie gekyk, soos storielyn, karakter, ruimte, dialoog, *wys en vertel*. Die groep het ook opsommende nota’s hieroor ontvang. Die deelnemers is stap vir stap begelei om die opening en slot van ’n verhaal te skryf. Hulle het ’n keuse gehad om ’n dagboekinskrywing as verhaal te herskryf, of heeltemal ’n nuwe verhaal te begin skryf. Hulle moes ook die sintuiglike oefening met die verhaal integreer deur een sintuiglike beskrywing uit elke kolom op die bord deel te maak van die verhaal.

Daar is begin met die skryf van die verhale en een of twee deelnemers kon, voor die afsluiting van die werkswinkel, die begin van hulle pogings voorlees. Die tyd was egter te min om volledige verhale te skryf en die deelnemers moes hulle verhale vir huiswerk voltooi.

8.4.7. Waarnemings

Die atmosfeer was gemaklik en ontspanne. Daar was ’n goeie verstandhouding tussen die bewaarder en die gevangenes – hulle het met mekaar geskerts en dit was duidelik dat daar respek vir die gesag van die bewaarder was. Die feit dat ek ’n jong blanke vrou is, het nie ’n probleem veroorsaak nie, waarskynlik ook omdat daar toesighouers was.

Dit het voorgekom asof die groep dit waardeer het dat daar iemand was wat in hulle en hulle gemeenskap belanggestel het. Hulle het deelgeneem en insette gegee. Gesprekke, asook die skryfproses, is sonder moeite gefasiliteer. Dit het gelyk of hulle die werkswinkel geniet.

8.4.8. Uitdagings

- Die tyd was te min vir alles wat tydens die werkswinkel ingepas moes word. Dit het langer geneem as wat beplan is om deur al die burokrasie (sekuriteitshekke ensovoorts) te kom en die groep bymekaar te kry. Daar was minder tyd beskikbaar as waarvoor beplan is.
- Party van die skryfteoretiese begrippe was dalk te kompleks vir die teikengroep.
- Die groep het nie tyd gehad om hulle stories tydens die werkswinkel af te handel nie en moes dit vir huiswerk klaarmaak. Die groepsfasiliteerder het die verhale by ’n volgende geleentheid opgevolg.

8.4.9. Wat sou ek anders doen?

- Die werkswinkel kon dalk eerder uit mondelinge storievertelling/improvisasie/drama bestaan het.
- Daar kon moontlik ’n geleentheid geskep word vir belangstellendes om hul stories neer te skryf. Daar was wel individue wat aangedui het dat hulle van skryf hou en dit gereeld doen.
- Te veel aspekte van skryfkuns en storievertel is vir so ’n kort werkswinkel aangeraak. Ek sou eerder meer werkswinkels aangebied het en ’n proses gefasiliteer het waartydens die deelnemers geleidelik die konsepte kon baasraak.

8.4.10. Gevolgtrekkings

Stories is nie iets wat geforseer kan word nie. Verskeie faktore speel ’n rol, soos die gemeenskap waaruit ’n individu kom, asook sy/haar kultuur (hetsy dit ’n mondelinge /skriftelike kultuur is). ’n Projek wat oor ’n langer tydperk aangebied word sou ook van waarde kon wees, waar die vertroue van die deelnemers gewen kon word voordat hulle hul verhale deel. In dié verband kan byvoorbeeld gedink word aan die outobiografie-projek wat in 2003/2004 in die Pollsmoor-gevangenis buite Kaapstad deur die Footprint’s Education Trust en St Joseph’s Adult Education Programme aangebied is. Die tien maande-lange projek het ’n outobiografiese bundel genaamd “Journey to Myself” as produk gehad (Van der Walt, 2004).

Kreatiewe skryfprojekte word dikwels in gevangenisse aangebied, waarskynlik omdat dit van soveel opvoedkundige en terapeutiese waarde is. In Suid-Afrika en wêreldwyd is daar talle voorbeelde van soortgelyke projekte as dié van *Karos & Kambro*, asook projekte wat oor ’n langer termyn en met ander doelstellings aangebied is. In die meeste gevalle het die projekte rehabilitasie en narratiewe terapie as doelwitte gehad. Potensiaalontwikkeling en skryfopleiding is ook dikwels fokuspunte, asook ’n sin van behoort en identiteit. Die organisasie Khulisa het storievertel- en kreatiewe skryf-programme in verskeie gevangenisse ontwikkel met die doel om misdadigers weer op ’n positiewe manier in die gemeenskap te integreer en hulle te help om drome vir die toekoms te koester (Ashoka, 2001). Other-Wise media en CRED/ creative education het tussen 1997 en 2000 in drie gevangenisse in die Wes-Kaap werkswinkels in kreatiewe skryfkuns, radio- en visuele geletterdheid aangebied, waaruit die publikasies *Ground/Floor* en *The wound that does not bleed* gevloei het. Die doel van dié projek was om kreatiewe en opbouende vaardighede aan die jeug te leer. Daar is nog talle soort-gelyke projekte, ook internasionaal (vergelyk byvoorbeeld die PEN Prison Writing Program in die VSA; die publikasie *Captured Words, Free Thoughts*, ’n bundel poësie, getuienisse en verhale wat vrouegevangenes in Denver tydens skryfwerkswinkels geskep het; en die *Writers in Prison Network*

in Engeland, waar professionele skrywers opleiding aan gevangenes in joernalistiek, drama, kortverhaalskryf, mondelinge vertellings ensovoorts) gee.

Die projekte het verskillende fokuspunte. By elkeen van die projekte kan die waarde wat gevangenes uit die vertel van hulle eie verhale en die skep van nuwe verhale egter gesien word. Nie net het die proses terapeutiese waarde nie, maar bevestig dit ook die feit dat die mens aan sy lewe wil betekenis gee en dat verhale een manier is waarop dit gedoen kan word (vergelyk 3.2.1.). Uiteindelik help die kreatiewe prosesse gevangenes om op ’n funksionele manier deel te word van die samelewing.

8.5. WERKSWINKEL 2: NEW NATION SCHOOL (JOHANNESBURG, MEI 2009)

8.5.1. Agtergrond

Die New Nation School (Vrededorp, Johannesburg) is ’n hoërskool wat tot stand gekom het om aan die spesiale behoeftes van kinders wat in skuilings vir straatkinders woon, te voldoen. Die leerders het ’n groot akademiese agterstand. Die skool is in Vrededorp , Johannesburg, geleë. *Karos & Kambro* werk vanaf 2001 af by New Nation School. Die aktwiteite wat hier aangebied word, sluit drama, dans, koor en musiek in.

Die groep wat by die *Karos & Kambro*-projek betrokke is, bestaan uit ongeveer 40 jongmense tussen die ouderdomme van 15 en 22. Die leerders het almal die werkswinkel waaroor hier verslag gedoen word, bygewoon.

8.5.2. Voorbereiding

- Die groep het vooraf as individue begin om dagboek te hou (hulle was reeds vir ongeveer ses weke hiermee besig).
- Soos by Emtonjeni, is daar ’n vorm met agtergrondinligting deur die groepfasiliteerder, Zama Ndlovu, ingevul.

8.5.3. Die fokus

In ’n voorafwerkswinkel het die fasiliteerder die groep aan dagboeke bekendgestel, asook verduidelik dat hulle stories belangrik is. Die fokus van dié werkswinkel (WW 2) was wyer as die voorafwerkswinkel, naamlik stories vanuit die gemeenskap. Die werkswinkel sou weer ’n kombinasie van dit wat in die dagboeke geskryf is met die ruimte en identiteit van die gemeenskap, wees. Dié

tweede werkswinkel en die uitkomste daarvan was soortgelyk aan die een by Emtonjeni (vergelyk 8.5.2.).

8.5.4. Taal en vlak van geletterdheid

Die werkswinkel is in Engels aangebied. Die groep se begrip van Engels is redelik swak, wat dit moeilik gemaak het om oor tegniese begrippe soos storielyn en karakter te praat. Die deelnemers het verskillende moedertale en tolking was daarom nie so ’n eenvoudige opsie nie. Oor die algemeen was dié ’n uitdagender werkswinkel as die vorige een by Emtonjeni.

Hoewel die groep bestaan uit hoërskoolleerders, is hulle taal- en skryfvermoë nie goed nie. Die skool is veronderstel om Engelsmedium te wees, maar die onderwysers praat met die leerders in hulle eie tale, omdat dit vir hulle sodoende makliker is om werk te verduidelik. Taal het in dié geval ’n definitiewe uitdaging gevorm.

8.5.5. Logistiek: Tydsduur en plek

Tydsduur: Twee ure

Plek: Die werkswinkel is in die skoolsaal aangebied. Dit was nie die ideale plek nie, aangesien daar nie lessenaars vir die leerders was nie. Nuuskierige leerders het ook van buite af ingekyk en daar was heelwat omgewingsteurnisse.

8.5.6. Inhoud van werkswinkel

Ek het eers ’n inleiding gegee: Ek het myself bekend gestel, terugverwys na die eerste skryfwerkswinkel wat met hulle gedoen is en uitgevra oor hulle dagboekprojek. Enkele leerders het ook uit hulle dagboeke voorgelees.

Hierna is die inhoud van die werkswinkel bespreek: ’n kort inleiding is oor kreatiwiteit en stories, asook hoekom ons verhale belangrik is, gegee. Die werkswinkel het min of meer dieselfde as by Emtonjeni verloop. Ons het dus nou gepraat oor die gemeenskap – wat maak die gemeenskap uniek? Strate en geboue, natuur, en atmosfeer; dit wat ons elke dag sien, hoor, ruik en proe; tradisies, kultuur en inheemse kennis; unieke gebeure en unieke mense met unieke stories en herinneringe.

Ons het weereens ’n praktiese oefening gedoen wat die sintuie betrek het deur op hoe dit rondom ons lyk, ruik, klink ensovoorts, te fokus: dit wat ons elke dag sintuiglik ervaar, asook die positiewe en

negatiewe aspekte van ons gemeenskap. Die sintuiglike ervarings is weer, vir latere gebruik in die verhale, in kolomme opgesom.

Die deelnemers moes nou in hulle dagboeke (wat hulle by hulle gehad het) gaan soek na ’n interessante inskrywing. Die doel was weer om dit in ’n storie te verander. Nie al die leerders het hulle dagboeke saamgebring nie en sommiges wou ook nuwe verhale uitdink.

Daar is ook weereens gefokus op ’n paar elemente van ’n goeie storie, naamlik storielyn, karakter, ruimte, dialoog, wys en vertel. Deelnemers het ook ’n inligtingstuk oor verhaalelemente ontvang, sodat hulle later daarna kon terugverwys. Hierna is die deelnemers stap vir stap begelei om die opening en slot van ’n verhaal op papier te sit. Hulle is aangemoedig om die res van die verhaal tuis te gaan skryf. Enkele van die pogings is hardop voorgelees voor die afsluiting van die werkswinkel.

8.5.7. Waarnemings

Die werkswinkel het meer uitdagings gebied: Dit was ’n groter groep; die leerders se begripsvermoë was ietwat van ’n probleem en dit was moeiliker om hulle te laat deelneem (moontlik ook vanweë die taalkwessie). Hulle konsentrasie was nie baie goed nie. Aanvanklik het hulle wel deelgeneem en hoewel ons mekaar nie altyd goed verstaan het nie, het hulle tog hulle bes gedoen om aan die gesprek deel te neem. Die teorie oor stories was egter te kompleks en die opdrag om ’n storie te skryf moes ’n paar maal uiteengesit word.

Ek dink ook daar is te veel in die werkswinkel gedoen; dit behoort heelwat eenvoudiger gemaak te word om suksesvol te wees. Die fokus moet eerder op ’n *proses* wees as om binne twee ure ’n storie te probeer “maak”.

8.5.8. Wat sou ek anders doen?

- Ek sou die deelnemers eerder laat stories vertel het/drama doen.
- Ek sou slegs aan dié leerders wat wou, die geleentheid gegee het om te skryf.
- Indien moontlik, sou ek graag die taalstruikelblok op ’n manier wou oorkom. Die werkswinkel sou waarskynlik van groter waarde vir leerders wees as hulle hul verhale in hulle eie tale kon deel, sonder die taalstruikelblok. So iets sou natuurlik slegs waardevol wees indien die leerders wel in staat is om in hul moedertale te skryf. Dit wil toenemend voorkom of inheemse tale in Suid-Afrika nie deur leerders as skryftale beheers word nie. Mondelinge vertellings sou ook ’n opsie wees.

- Daar kon ook in ’n groter mate van die groepsfasiliteerder (wat die groep, hul lewensverhale en problematiek goed ken) gebruik gemaak word.

8.5.9. Gevolgtrekkings

Die gevolgtrekkings wat in die vorige werkswinkel gemaak is, is hier bevestig, naamlik dat die deel van stories nie iets wat gedwonge kan plaasvind nie. Die gemeenskap waaruit iemand kom, ook die taalgemeenskap, speel ’n rol. Verdere faktore wat moontlik kan bepaal hoe die werkswinkel beleef word, is: die deelnemer se tradisionele kultuur ; die mondelinge of skriftelike kultuur (asook die kultuur van sekondêre oraliteit); asook sy/haar spesifieke subkultuur of omstandighede (byvoorbeeld as ’n kind op straat grootword of ’n bendekultuur ken).

8.6. WERKSWINKEL 3: DR. SAM MOTSONYANE SECONDARY SCHOOL, WINTERVELDT, MABOPANE (MEI 2009)

8.6.1. Agtergrond

Karos & Kambro is sedert 2003 in Winterveldt werksaam. Die aktwiteite wat hier aangebied word, sluit drama, dans en leierskapsontwikkeling in.

Die groep wat by die projek betrokke is, bestaan uit ongeveer 30 jongmense tussen die ouderdomme van 15 en 21. Daar was ongeveer 25-30 leerders by die werkswinkel.

8.6.2. Voorbereiding

- ’n Voorafwerkswinkel is deur die fasiliteerder, Pule Lechoba, aangebied.
- Die groep het vooraf reeds vir ongeveer vier weke dagboeke gehou.
- Vorm deur fasiliteerder ingevul sodat ek die groep beter kon leer ken.

8.6.3. Die fokus

Soos in die geval van Emthonjeni (8.4.) en New Nation School (8.5.), is daar in Winterveldt ook ’n voorafwerkswinkel aangebied. Tydens die werkswinkel het die fasiliteerder die groep aan dagboeke bekendgestel, asook verduidelik dat hulle stories belangrik is. Die fokus van dié werkswinkel (WW 2) was soortgelyk as die een by New Nation School, maar het verskil in die sin dat daar meer gefokus is op die dagboekinskrywings en hoekom dit belangrik is. Daar is ook na die belangrikheid van eie stories en verhale vanuit die gemeenskap gekyk.

Met die ervaring van die vorige werkswinkel, asook die behoefte van dié spesifieke groep in gedagte, is daar nie weer op soveel detail van die storiegegewe ingegaan nie. Begrippe soos storielyn en karakter het glad nie aandag geniet nie. Daar is meer gefokus op die bewusmaking van stories en die sintuiglike belewing van die gemeenskap, asook op die genre van dagboekinskrywings. Metaforiek en skryfstyl het in ’n mindere mate aandag geniet.

8.6.4. Taal en vlak van geletterdheid

Die werkswinkel is in Engels aangebied. Hoewel die leerders in Engels skoolgaan, is hulle moedertaal hoofsaaklik Sepedi en Sesotho. Sommige leerders was Engels baie goed magtig, terwyl ander dit moeiliker gevind het om in Engels te kommunikeer.

8.6.5. Logistiek: Tydsduur en plek

Tydsduur: Twee en ’n half ure

Plek: Die werkswinkel is in ’n klaskamer by die skool aangebied. Daar was egter nie lessenaars vir die leerders beskikbaar nie, sodat hulle op hul skote moes skryf. Dit het nie voorgekom of dit steurend was nie.

8.6.6. Inhoud van werkswinkel

Die inhoud van die werkswinkel het ooreengekom met die vorige werkswinkels, maar is aangepas, soos reeds genoem. Nadat ek myself bekendgestel het, het ’n inleiding oor die belangrikheid van gemeenskapseie verhale gevolg. Daar is aan elke leerder twee “story-starters” (vrae wat moontlik as die vonk vir verhaaltjies kon dien) oorhandig. As praktiese oefening moes leerders in pare aan mekaar vrae stel en kort verhale deel. Voorbeelde van sodanige vrae, is “’n Dag wat ek nooit sal vergeet nie” en “Die interessantste persoon in my gemeenskap”. Dié oefening is gedoen om te illustreer dat elke persoon verhale het om te deel en dat daar in elke gemeenskap baie sulke verhale is. Daar is ook gesels oor die dagboek-projek en die betekenis daarvan vir die leerders.

Vervolgens is dieselfde praktiese sintuiglike oefening as in die vorige werkswinkels gedoen, met die doel om leerders met nuwe oë na hulle gemeenskap te laat kyk. Daar is ook na die oorspronklike gebruik van taal, metafore en skryfstyl gekyk. Leerders moes nou ’n dagboekinskrywing as oefening skryf. ’n Paar deelnemers het geleentheid gekry om hulle pogings voor te lees, voordat die werkswinkel afgesluit is.

8.6.7. Waarnemings

Die deelnemers het die werkswinkel genotvol en stimulerend gevind. Die taalkwessie het egter duidelike oordrag van inligting gekompliseer. Deelnemers het in ouderdomme van 14 tot 20 gewissel en dit het bygedra tot die kompleksiteit. Die inligting moes so eenvoudig moontlik oorgedra word. Dit het beslis gehelp dat die inligtingslading verminder is, in vergelyking met die vorige twee werkswinkels.

8.6.8. Uitdagings

- Daar was sekere logistieke uitdagings, soos ’n begrafnis van ’n onderwyser wat die werkswinkel oorspronklik verhinder het. Dit moes toe op ’n ander datum aangebied word.
- Die werkswinkel is vir twee verskillende *Karos & Kambro*-groepe in Winterveldt aangebied, wat vir die doel van die werkswinkel by een plek bymekaargekom het. Die logistiek daaraan verbonde om albei groepe by dieselfde lokaal byeen te kry het, veroorsaak dat die werkswinkel laat begin het.
- Die koördinering van vervoer en tye het ook ’n uitdaging blyk te wees.

8.6.9. Wat sou ek anders doen?

- Ek sou net aan die leerders wat wou, die geleentheid gegee het om hulle verhale te skryf. Daar kan ook ander tipe geleenthede vir die deel van verhale geskep word, byvoorbeeld mondelinge vertelling, drama en selfs video-opnames.
- Dit sou waarskynlik beter wees om die werkswinkel in die leerders se moedertaal (hoofsaaklik Sepedi) aan te bied.
- Ek sou die werkswinkel meer prakties en lewendig gemaak het, deur byvoorbeeld musiek te speel en prente te wys.
- Om die groep in kleiner groepe te verdeel, sou ook ’n goeie idee wees. Indien ek meer hulp sou hê, kon daar meer individuele aandag aan deelnemers gegee word.

8.6.10. Gevolgtrekkings

Dit was van waarde om voor die aanbied van die werkswinkel gesprekke met die groepsfasiliteerder te hê en die inligting wat hy oor die groep geskryf het, te lees. Sodoende kon ’n beter beeld van die groep gevorm word. Dié is ’n groep waar sekondêre oraliteit waarskynlik ’n groot rol speel. Hoewel daar van die deelnemers was wat gesê het dat hulle die dagboekprojek geniet en daarvan hou om te skryf, sal dit die moeite werd wees om die moontlikheid te ondersoek om ander tipe woordkunsprojekte met die groep te doen. Drama, mondelinge storievertelprojekte en selfs foto- of

videoprojekte behoort baie geslaagd te wees. Verder sal dit goed wees om in gedagte te hou dat ’n volgende projek moontlik in die leerders se moedertaal aangebied kan word.

8.7. WERKSWINKEL 4: PROMOSA SEKONDÊRE SKOOL, POTCHEFSTROOM (MEI 2009)

8.7.1. Agtergrond

Karos & Kambro is sedert 2000 in Promosa werksaam. Die aktwiteite wat hier aangebied word, sluit in drama, dans en leierskapsontwikkeling. Die groep wat by die projek betrokke is, bestaan uit ongeveer 30 jongmense tussen die ouderdomme van 15 en 21. Daar was 25 leerders by die werkswinkel.

8.7.2. Voorbereiding

- Die groep het vooraf reeds vir ongeveer vier weke dagboeke gehou.
- ’n Voorafwerkswinkel is deur die fasiliteerder, Jana van Staden, aangebied.
- ’n Vorm is deur die fasiliteerder ingevul sodat ek die groep beter kon leer ken.

8.7.3. Die fokus

In ’n voorafwerkswinkel het die fasiliteerder die groep aan dagboeke bekendgestel, asook verduidelik dat hulle stories belangrik is. Sy het hulle ’n dvd laat kyk waarin dagboekinskrywing en lewensverhale ’n rol speel, naamlik *Ice Cream, Fruit Cake* van Louie Giglio.

Die fokus van die werkswinkel (WW 2) was soortgelyk as die een by New Nation School, maar het verskil in die sin dat daar meer gefokus is op die dagboekinskrywings en hoekom dit belangrik is. Daar is ook na die belangrikheid van eie stories en verhale vanuit die gemeenskap gekyk.

Met die ervaring van die vorige werkswinkel, asook die behoefte van dié spesifieke groep in gedagte, is daar nie weer op soveel detail van die storiegegewe ingegaan nie. Begrippe soos storielyn en karakter het glad nie aandag geniet nie. Daar is meer gefokus op die bewusmaking van stories en die sintuiglike belewing van die gemeenskap, asook op die genre van dagboekinskrywings. Metaforiek en skryfstyl het kortliks aandag geniet.

8.7.4. Taal en vlak van geletterdheid

Die werkswinkel is in Afrikaans aangebied. Die groep se begrip van Afrikaans is goed. Hoewel die groep uit hoërskoolleerders bestaan, is hulle taal- en skryfvermoë nie goed nie. Die skool is ŉ dubbelmediumskool en leerders se huistale is hoofsaaklik Afrikaans en Setswana. Hulle taal-vaardigheid en spelling is egter nie van ŉ hoë standaard nie, wat weer die kwessie van sekondêre oraliteit en die invloed van die media in dié verband, op die voorgrond bring.

8.7.5. Logistiek: Tydsduur en plek

Tydsduur: Twee en ŉ half uur

Plek: Die werkswinkel is in ŉ tydelike klaslokaal by die Promosa Sekondêre Skool aangebied. Hier was weereens nie lessenaars nie. Leerders het op stoele gesit en op hulle skote geskryf.

8.7.6. Inhoud van werkswinkel

Nadat ek myself bekendgestel het, was daar ŉ inleidende gesprek oor die belangrikheid van deelnemers se eie en ook die gemeenskap se verhale. Daar is gesels oor wyses waarop verhale te boek gestel kan word, onder andere, deur middel van dagboeke. Een of twee leerders het uit hulle dagboeke voorgelees. Die res van die werkswinkel het gefokus op kreatiwiteit en die kreatiewe skryf van ŉ dagboekinskrywing.

Daar is gekyk na sintuiglike belewing en klem is gelê op die feit dat deelnemers bewustelik en intensioneel vir stories in die gemeenskap op die uitkyk moet wees. Dieselfde praktiese sintuiglike oefening as in die vorige werkswinkels is gedoen. Die oefening is aangepas en spesifiek toegespits op Promosa. ŉ Deel van die oefening het byvoorbeeld soos volg verloop: “Maak toe jou oë. Jy stap van jou huis af skool toe. Wat sien jy langs die pad?” En: “Dis Saterdagaand. Jy is in Picaroons. Hoe lyk dit rondom jou?” [Picaroons is ŉ klub in Promosa]. Die oefening is uitgebrei met vrae oor die deelnemers se gunstelingtreffer op die radio en hulle gunstelingtydverdryf oor naweke. Die doel van die oefening is om die deelnemers veral ŉ ruimtelike belewing van hulle gemeenskap te laat kry, maar ook ŉ bewussyn van hulle eie identiteit en hulle gemeenskap se verhale.

Daar is vervolgens kortliks na skryfstyl en oorspronklike taalgebruik by dagboekinskrywings gekyk, voordat daar by die gebruik van metaforiek stilgestaan is. ŉ Aantal oefeninge is in dié verband gedoen:

- Deelnemers moes ’n paar emosies/gevoelens noem, wat op die bord geskryf is. Hierna is ’n paar kleure genoem. Nou moes leerders die twee konsepte met mekaar vergelyk, byvoorbeeld “blou liefde”.
- Daar is vervolgens geoefen om in beelde te dink. Voorbeelde van vrae en prikkels wat aan die groep gegee is, is:
    - son (wat is nog rond? Bal, eier, sirkel . . .)
    - water (wat is nog blink? Spieël, juwele, gedagte . . .)
    - oupa (wat is nog oud? Berg, land, kledingstuk . . .)

- ’n Verdere oefening was om die volgende sinne as prikkels te gebruik:
    - Die kas is skeef (wat is nog skeef? Tande, ’n muur . . .)
    - Daar is nie vensters in die kosyne nie. Dit lyk soos . . .
    - Ek was nog nooit so kwaad nie. Dit het gevoel soos . . .
    - My hart het gevoel soos ’n ballon wat wil bars.
    - My ouma is so oud soos . . .
    - Ek het nog nooit so warm gekry nie. Dit was so warm soos . . .
    - My buurman is so skelm soos . . .
    - Daar was ’n wolk voor die maan. Ek was banger as . . .

Hieruit moes leerders hulle eie metaforiek en beeldspraak vorm. Na afloop van die oefeninge moes leerders uit elke kolom wat op die bord neergesit is, een element neerskryf. Dié kolomme het die sintuiglike elemente bevat wat deur deelnemers genoem is, asook gunstelingliedjies, aktiwiteite en metafore. Positiewe en negatiewe elemente van die gemeenskap is ook neergeskryf.

Uiteindelik het ’n deelnemer dan byvoorbeeld ’n lys gehad wat soos volg lyk:

- Sig: *Meisies met ou gesigte*
- Kleure: *Swart stokswiets*
- Reuke: *Kerriehoender*
- Klanke: *Mense wat skel*
- Smaak: *Ant Begela se vetkoeke*
- Metafore: *Die son brand soos snuif*; *duifwit* (verbind met) *verlief*
- Liedjie: *“Never ever”*

Dié elemente moes nou in ’n nuwe dagboekinskrywing gekombineer word. ’n Toneeltjie uit die gemeenskap moes duidelik in die inskrywing geteken word. Dit was nie nodig om al die elemente te

gebruik nie. Daar was geleentheid vir van die deelnemers om hulle skryfstukke voor te lees. Hierna is hulle aangemoedig om voort te gaan met die hou van dagboeke en om na die verhale rondom hulle te luister.

8.7.5. Waarnemings

Die werkswinkel het sekere uitdagings gebied: Dit was ook ŉ redelike groot groep, soos by New Nation School. Leerders het nie regtig ŉ keuse gehad of hulle by die werkswinkel wou wees of nie. Die dissipline in die groep is nie baie goed nie en dit het die aanbieding moeiliker gemaak. Dit is ŉ lewendige groep en party lede van die groep het wel die werkswinkel baie geniet en deelgeneem.

8.7.6. Uitdagings

- Die gebrek aan dissipline en swak konsentrasievermoë in die groep, was struikelblokke.
- Om al die aktiwiteite in die kort werkswinkel ingepas te kry, was ook ŉ uitdaging.

8.7.7. Wat sou ek anders doen?

- Ek sou weereens net aan die leerders wat werklik wou, die geleentheid gegee het om te skryf.
- Ek sou ook die werkswinkel meer prakties en lewendig gemaak het, byvoorbeeld deur musiek te speel en prente te wys.

8.7.8. Gevolgtrekkings

- Daar bestaan baie kreatiwiteit en energie in ŉ groep soos dié – dit moet net reg gekanaliseer word.
- Daar is weereens gesien dat stories nie geforseer kan word nie. Soos in die ander gemeenskappe waar die werkswinkel reeds aangebied is, speel die gemeenskap ŉ beduidende rol. Die invloed van die spanning tussen die mondelinge en skriftelike kultuur was ook duidelik sigbaar in dié groep.

8.8. WERKSWINKEL 5: *OOR DIE EINDERS VAN DIE BLADSY*: BOEKMAAK- EN SKRYFKURSUS (NOORDWES-UNIVERSITEIT, 25-26 SEPTEMBER 2009)

8.8.1. Agtergrond

Die werkswinkel was in ŉ sekere sin ŉ opvolg op die vorige een (Werkswinkel 4) in Promosa. Dit is aangebied in samewerking met die Vakgroepe Skryfkuns en Grafiese Ontwerp (NWU) se navorsingsprojek *Oor die einders van die bladsy*, ŉ kreatiewe projek en transdissiplinêre ondersoek na die

kunstenaarsboek en praktykgebaseerde navorsing.

Die doel van die oorkoepelende navorsingsprojek was om ’n ruimte/struktuur te bied waarbinne kunstenaars hul kreatiwiteit kon uitleef, kreatiewe uitsette kon lewer en praktykgebaseerde navorsing kon onderneem (Greyling en Marley, 2009).

Die oorkoepelende projek het behels dat ongeveer 40 kunstenaars (skrywers, beeldhouers, grafiese kunstenaars en persone uit verwante rigtings soos argitektuur en taaltegnologie), kunstenaarsboeke maak. Die boeke is in ’n groepsuitstalling opgeneem wat in 2010 by die Stellenbosch Woordfees en by galerye op die Potchefstroomkampus van die Noordwes-Universiteit en Universiteit van Johannesburg uitgestal is. ’n Katalogus en webtuiste (www.bookboek.co.za) vorm deel van die uitstalling en die projek. Instansies wat deur die deelname van kunstenaars en navorsers betrek word, is NWU, UJ, UP, UFS, TUT en Vega (Greyling en Marley, 2009).

Kunstenaarsboeke funksioneer volgens Greyling en Marley (2009) buite die beperkinge van die uitgewersindustrie en is op individuele kunstenaarsvisie, konseptualisering en uitvoering gebaseer. Dit is die ideale medium om kunstenaars uit verskillende dissiplines te betrek by die spel met en ontdekking van die moontlikhede van die boek.

Benewens die vlagskipprojek was daar ook ’n gemeenskapsfokus waar diverse groepe by aktiwiteite rondom boeke, skryf en boekmaak betrek is. Twee kernprojekte is die Tambani Gemeenskapsprojek (Venda) en plaaslike skryf- en boekmaakwerkswinkels (*Karos & Kambro*). Vergelyk Greyling en Marley (2009). Laasgenoemde is die werkswinkel waaroor hier verslag gedoen gedoen word.

Die *Karos & Kambro*-gemeenskapswerkswinkel is in samewerking met Flip Hattingh, een van die kunstenaars in die projek, aangebied. Hattingh is ’n skrywer en skepper van kunstenaarsboeke wat betrokke is by kreatiewe gemeenskapsprojekte. Daar was agttien persone by die werkswinkel, wat oor twee dae gestrek het. Die deelnemers het in ’n groot mate met die vorige werkswinkel oorvleuel; die meeste van hulle is lede van *Karos & Kambro*. Daar was ook ’n dame van in die sestig.

8.8.2. Voorbereiding

- Die groep het vooraf vir ongeveer vier maande dagboeke gehou.
- ’n Voorafwerkswinkel is deur die fasiliteerder, Jana van Staden, aangebied en die groep het die dvd *Ice cream, Fruit cake* gekyk.
- ’n Vorm is deur die fasiliteerder ingevul sodat ek die groep beter kon leer ken.

- Ek het ’n werkswinkel oor gemeenskapseie stories, spesifiek dagboeke, aangebied (vergelyk 8.7.).

8.8.3. Die fokus

Die fokus van die werkswinkel was kreatiwiteit en stories uit die gemeenskap. Deelnemers is aangemoedig om hulle eie boeke te maak uit materiale soos papier/karton, gare, draad, verf, gom, collage, kryte, gevonde objekte ensovoorts. Hulle moes dan hulle eie gemeenskapseie stories in die boeke skryf. Ek was verantwoordelik vir die aanbieding van laasgenoemde aspek van die werkswinkel.

Daar was ’n kombinasie van aktiwiteite:

- kreatiwiteitsoefeninge en ysbrekers;
- skryfoefeninge;
- boekmaak- en bindtegnieke;
- praktiese tegnieke soos verf en collage;
- ander kreatiewe oefeninge soos die maak van beursies uit karton-melkhouers.

In die werkswinkel is daar weer kortliks ’n oorsig gegee oor: die storiegegewe; wat bedoel word met plot/storielyn, spanning en konflik; hoe ’n karakter lyk; ensovoorts. Sintuiglike ervaring het weereens baie aandag geniet en heelwat skryfoefeninge het hierom gewentel.

8.8.4. Taal en vlak van geletterdheid

Die werkswinkel is in Afrikaans aangebied. Die groep se begrip van Afrikaans is goed. Hoewel die groep uit hoërskoolleerders bestaan, is hulle taal- en skryfvermoë nie goed nie. Die skool is ’n dubbelmediumskool en leerders se huistale is hoofsaaklik Afrikaans en Setswana. Hulle taal-vaardigheid en spelling is egter nie van ’n hoë standaard nie, wat weer die kwessie van sekondêre oraliteit en die invloed van die media in dié verband, op die voorgrond bring.

8.8.5. Logistiek: Tydsduur en plek

Die werkswinkel het ’n dag en ’n half geduur en is in ’n kunslokaal by die Noordwes-Universiteit aangebied. Die feit dat die deelnemers uit hulle omgewing weggeneem is en iets van die kampus-omgewing kon leer ken, het die werskwinkel waarskynlik spesiaal en meer opwindend gemaak. Dit is ’n stil omgewing met groot, gemaklike werksoppervlaktes wat die werkswinkels vergemaklik het.

8.8.6. Inhoud van werkswinkel

In 8.9.3. is reeds die een en ander gesê oor wat die werkswinkel behels het. In die inleiding het ek myself bekendgestel en oor die werkswinkel gesels. Vervolgens is kortliks oor stories en die belangrikheid van die eie gemeenskap se verhale, gesels. Daar is verwys na die dagboekprojek en die feit dat elkeen van ons bewus moet wees van die stories rondom ons, is weer beklemtoon. Die mens raak maklik in sy eie wêreld en sy eie siening van die werklikheid vasgevang. Die eerste praktiese oefening het daarom met perspektief te doen gehad. Deelnemers moes in die lokaal rondkyk en soveel moontlik detail probeer raaksien. Dan moes hulle van posisie verander (deur byvoorbeeld in ’n kas te gaan sit, of onder ’n tafel te gaan lê) en weer na die lokaal te kyk. Terug by hulle eie tafels moes hulle twee sinne skryf oor hulle waarnemings en dan terugvoer gee aan die groep.

Vervolgens is weer beklemtoon dat elke individu uniek is en baie stories het (al dink die persoon nie noodwendig hy/sy het enige verhale nie). Ter illustrasie is ’n oefening gedoen genaamd “story-starters”. Die deelnemers moes in pare verdeel wat mekaar nie so goed ken nie. Elkeen het vrae gekry wat moontlik tot stories kon lei. Hulle moes elkeen een of twee kort verhale met mekaar deel na aanleiding van die vrae. Voorbeelde van dié vrae: “Vertel my van die dag toe jy amper dood is” en “Een Sondag in my straat . . .”

Nie net is ons elkeen uniek en het interessante stories nie, maar ons woon ook in ’n gemeenskap wat anders as enige ander plek is. Deelnemers moes nou ’n kaart teken van hul erf en huis en ook van hul huise af na enige ander plek in die gemeenskap, byvoorbeeld die skool of kerk.

Wat maak die gemeenskap van Promosa uniek? Die strate en geboue, die natuur . . . maar ook unieke mense. In die volgende oefening moes deelnemers weer hulle oë toemaak. Hulle moes nou dink aan die interessantste persoon in die gemeenskap en verder aan die kwaaiste, liefdevolste, bekendste persoon, die een waaroor hulle die laaste skinderstorie gehoor het, die persoon met die hartseerste storie, die snaaksste persoon. Nadat hulle hul oë oopgemaak het, moes hulle aan die persoon naaste aan hulle van een daardie mense vertel.

Die volgende deel van die werkswinkel het op sintuiglike belewing gefokus, spesifiek van die gemeenskap. Daar is aan deelnemers die volgende opdragte gegee:

- Maak gou jou oë toe. Dink aan jou kaart. Jy stap die pad wat jy geteken het. Neem soveel moontlik detail in. Wat sien jy? As jy foto’s kon neem, waarvan sou dit wees? Maak jou oë oop. Wat is die dinge wat jy elke dag sien? Dink aan mooi/goeie dinge en lelike/slegte dinge.

(plus: watter kleure kom in jou gedagtes op as jy aan jou gemeenskap dink: dowwe en donker kleure of helder, vrolike kleure?). Skryf twee sinne oor jou ervaring.

- Wat is bekende klanke in die gemeenskap? Maak toe jou oë en verbeel jou dis ŉ Saterdagaand in Promosa. Jy is in Pica's [ŉ nagklub]. Dink aan ŉ paar van die grootste treffers wat op die oomblik op die radio speel. Skryf twee sinne.
- Wat is bekende reuke in die gemeenskap? Dis nou vroegoggend in die winter voor jy skool toe gaan. Jy maak die deur van jou huis oop en trek jou asem diep in. Skryf twee sinne.
- Smake: Wat is tipies aan Promosa? Wat is tipies aan Suid-Afrika? Hoe lyk en proe ŉ tipiese Sondagmiddagete in Promosa? Skryf twee sinne.
- Watter tradisies kom in jou gedagtes op as jy aan jou gemeenskap dink?
- Wat is goeie dinge in jou gemeenskap (byvoorbeeld mense wat omgee vir mekaar)?
- Negatiewe dinge /probleme (byvoorbeeld MIV, armoede, werkloosheid, geweld ensovoorts)?
- Watter emosies kom by jou op as jy aan jou gemeenskap dink (byvoorbeeld hopeloosheid, haat, aanvaarding, trots, ensovoorts)?

Die skryfwerkswinkel was nou afgehandel vir die dag, hoewel daar nog boekbindaktiwiteite gedoen is. Die deelnemers het ŉ huiswerkoefening gekry. Terwyl hulle huis toe stap, moes hulle hulle sintuie gebruik om die gemeenskap nuut te ervaar. Hulle moes kyk na die kleure rondom hulle, luister wat hulle alles kon hoor ensovoorts. Verder moes hulle solank dink hoe hulle die volgende dag hul eie boeke wou maak en watter storie hulle wou vertel.

In die tweede dag se werkswinkel is gesels oor wat bedoel word met "stories". Dit kon kort stories oor iets wat in die gemeenskap gebeur het, insluit – oor die deelnemer of iemand anders. Deelnemers kon ook byvoorbeeld net hulle indrukke van die gemeenskap, of selfs net ŉ klein toneel of herinnering, neerskryf.

Daar is kortliks aandag gegee aan die elemente wat deel uitmaak van ŉ storie, naamlik plot, spanningslyn, konflik, die verloop van die verhaal, karakters, *wys en vertel*, sintuiglike ervaring en metaforiek.

Die res van die werkswinkel is gebruik om prakties te leer om boeke te maak met verskillende gevonde voorwerpe en kunsmateriale en verskillende bindtegnieke is ook aangeleer. ŉ Gedeelte van die tyd is gebruik om die verhale in die boeke te skryf.

8.8.7. Waarnemings

Die groot verskil tussen dié een en die vorige werkswinkel was die feit dat elkeen van die deelnemers gekies het om die werkswinkel by te woon. Dit was vrywillig. Hulle stel belang in skryf en is kreatief en gewillig om nuwe idees uit te toets. Hulle konsentrasie was baie beter as in die vorige Promosa-werkswinkel en die genot wat daaruit voortgespruit het, was ook klaarblyklik groter. Deelnemers het die werkswinkel in so ŉ mate geniet, dat dit moeilik was om binne die geallokeerde tyd klaar te maak met die kreatiewe proses (sowel die skryf van die verhale, as die maak, versier en bind van die boeke).

Die feit dat die werkswinkel oor twee dae plaasgevind het, het ook meer geleentheid gegee vir ŉ kreatiewe proses om plaas te vind. Deelnemers het geleentheid gehad om objekte uit die gemeenskap bymekaar te maak vir hulle boeke en om te begin dink oor hulle stories. Dit wat die eerste dag gesê is, het hulle moontlik met ander oë na hulle gemeenskap laat kyk en die volgende dag nuut laat dink oor hul eie/die gemeenskap se stories.

Die kombinasie van kreatiewe aktiwiteite het die deelnemers se belangstelling gewek en behou. Die afwisseling tussen die skryf- en boekmaakaktiwiteite het die werkswinkel interessant en stimulerend gehou en die verskeidenheid aktiwiteite het goed gewerk. Daar was ŉ balans tussen teorie en praktyk en die deelnemers het nuwe kennis en vaardighede aangeleer op beide teoretiese en praktiese vlak.

In die vorige werkswinkel het dit voorgekom asof die dagboeke nie altyd aanklank by al die leerders vind nie. Dié aanname het egter vals geblyk, aangesien die meeste van die deelnemers steeds, na etlike maande, getrou dagboek gehou het. Opmerkings soos dat die dagboek hulle “vriend” geword het en dat mense nie altyd vertrou kan word nie, maar dat die dagboek geheime kan hou, is gemaak.

ŉ Belangwekkende waarneming is dat dit wil voorkom asof die meeste van die deelnemers glad nie ŉ positiewe beeld van hulle gemeenskap het nie. Hulle kon aan geen goeie dinge dink om op te noem nie, slegs problematiek soos tienerswangerskappe, dwelmmisbruik en geweld. Die meeste wil so gou moontlik uit die gemeenskap wegkom.

8.8.8. Uitdagings

Dit was ŉ groter uitdaging om die groep kreatief gestimuleer te hou tydens die meer teoretiese sessies, ook die sessies waar hulle net moes skryf, as tydens die sessies waar hulle by fisiese aktiwiteite soos boekmaak, betrokke was.

8.8.9. Wat sou ek anders doen?

Ek sou miskien meer tyd/aandag aan eenvoudige skryfkunsteorie gegee het.

8.8.10. Gevolgtrekkings

- In die vorige werkswinkel (8.7.) is daar tot die gevolgtrekking gekom dat daar baie kreatiwiteit en energie in ŉ groep soos dié is – dit moet net reg gekanaliseer word. Tydens die werkswinkel is die waarneming bevestig. Die kreatiwiteit en energie in die groep het tot uiting gekom in die oorspronklike boeke wat die deelnemers gemaak het en die verhale wat hulle geskryf het.
- Die kombinasie van aktiwiteite was geslaagd – dit was prakties genoeg, met ŉ klein bietjie teorie. Daar was genoeg tyd om kreatief te wees en te "speel". Stories was kort en kragtig en het geleentheid gebied om oor die self en die gemeenskap te skryf, asook die skrywers se identiteit en ruimte op papier weer te gee. Verskeie van die stories het oor die problematiek in die gemeenskap gehandel, soos tienerswangerskappe.
- Die feit dat die deelnemers ook die werkswinkel as geslaagd beleef het, kom in die geskrewe evaluering wat ontvang is, na vore. Enkele voorbeelde is die volgende: "Ek het regtig baie geleer, geleer hoe om boeke te maak hoe baie ander dinge te doen soos ook om storieboeke skryf" (Shadora Erens, 15); "Die kersis het my geleer hoe om kreatiewe werk te skryf" (Vernolia Lebati, 17); en "Ons het geleer hoe om boeke te maak en kan ons dit self maak en ons het ook geleer om boeke te skryf en hoe om boeke te verstaan" (Janine Mathyse, 18).

8.9. WERKSWINKEL 6: ŉ BREËR BLIK: ZAMBIË (AUGUSTUS 2009)

8.9.1. Agtergrond

Die *Developing African writers*-werkswinkel is as deel van die jaarlikse internasionale PAN African Brethren Conference in Kabwe, Zambië aangebied, waar kerkleiers van Afrika (asook Europa en Amerika) bymekaar kom. Die tema van die konferensie was: *Integriteit in sending*. Die spesifieke tema van die werkswinkel wat ek aangebied het was die ontwikkeling van skrywers in Afrika (*Developing African writers).* Daar was twintig persone by die werkswinkel.

8.9.2. Die fokus

Die teikengroep van die werkswinkel was professionele mense oor ŉ breë spektrum, nie net potensiële skrywers nie. Die deelnemers het, onder andere, teoloë, onderwysers, joernaliste, nie-

regeringsbeamptes en sendelinge ingesluit. Daar is tydens die werkswinkel, onder andere, op gemeenskapseie woordkuns gefokus. Die werkswinkel was egter hoofsaaklik ŉ debat oor die problematiek ten opsigte van die gebrek aan skrywers in Afrika, skryfopleiding, publikasie en lees, eerder as wat dit opleiding behels het.

8.9.3. Taal en vlak van geletterdheid

Die deelnemers aan die werkswinkel was meestal professionele mense met ŉ akademiese kwalifikasie en ŉ hoë vlak van geletterdheid. Hoewel die deelnemers hoofsaaklik tweedetaalsprekers van Engels was, het hulle oor ŉ goeie taalvaardigheid beskik. Die werkswinkel is in Engels aangebied.

8.9.4. Logistiek: Tydsduur en plek

Tydsduur: Een en ŉ half uur

Plek: Die werkswinkel is in ŉ saal aangebied. Die groot lokaal het die werkswinkel ietwat onpersoonlik gemaak. Dit was nie ŉ groot probleem nie en al die deelnemers het na die voorste gedeelte van die saal geskuif, waar die werkswinkel plaasgevind het.

8.9.5. Inhoud van werkswinkel

Nadat ek myself bekendgestel het, het ek oor die verskillende verwagtinge waarmee die deelnemers waarskynlik na die werkswinkel gekom het, gesels. Daar was, onder andere, gepubliseerde en ongepubliseerde skrywers en mense wat belangstel in literatuur. Ek het ook gepraat oor die uitdagings wat ons in Afrika in die boekindustrie in die gesig staar en wat die groei van die industrie en die verspreiding van kennis strem.

Daar is verder gesels oor wat die werkswinkel wou bereik in die kort tyd tot ons beskikking. Ten eerste sou daar na ons roeping met betrekking tot literatuur gekyk word. Hier het dit gegaan om die aspek dat die skepping van literatuur in ŉ Bybelse sin ook gekoppel is aan die kreatiewe gawe van God as Skepper en dat daar ŉ verantwoordelikheid mee gepaardgaan. Verder wou die werkswinkel ook die uitdagings bespreek vir persone wat hulle met die letterkunde en die skepping daarvan bemoei en na oplossings kyk. Dit was ook ŉ netwerkgeleentheid (mense kon heelwat by mekaar leer).

Deelnemers het nou kortliks geleentheid gekry om hulle in kleiner groepe aan mekaar voor te stel, sodat hulle ook kon sien in watter kapasiteit die ander persone die werkswinkel bywoon.

As basis vir die res van die werkswinkel, is daar nou eers in groepe gesels oor die volgende vrae: Hoekom skryf ons? Hoekom het ons literatuur en skrywers nodig? Wat dink julle is die rol van skrywers in Afrika (skrywers oor die algemeen, maar ook van verskillende vorme van literatuur)? Die groepe het na die kort bespreking terugvoer gegee.

Daar is vervolgens gepraat oor die belangrikheid van literatuur en skrywers, ook in ŉ Bybelse sin. Die roeping van skrywers is bespreek.

Daar is verskeie uitdagings wat ons in Afrika in die gesig staar wanneer daar aan die ontwikkeling van literatuur en skrywers gedink word. Vervolgens is enkele van dié uitdagings aangeraak, hoewel die kompleksiteit van die saak veroorsaak het dat die problematiek nie in diepte bespreek is nie. Die groep is in drie verdeel en elke groep het ŉ inligtingstuk gekry waarop een faset van die problematiek uiteengesit is. Op die inligtingstuk was vrae wat hulle moes beantwoord. Die groepe het twintig minute gekry om die betrokke vraagstuk te bespreek, waarna hulle moes terugvoer gee.

Die eerste problematiek wat aangeraak is, is die gebrek aan ŉ leeskultuur in Afrika. Die volgende vrae is deur die groep bespreek:

- Hoekom dink julle lees kinders (en volwassenes) in Afrika nie?
- Bespreek die rol van onderwys in die vorming van goeie leesgewoontes.
- Watter praktiese oplossings stel julle voor vir dié uitdaging?
- Waar moet ons begin?

Nadat die groep terugvoer gegee het, het ek uitgebrei oor die leesproblematiek, statistiek gegee, oor sekondêre oraliteit in Afrika gepraat en ook moontlike oplossings vir die problematiek (byvoorbeeld geletterdheidsveldtogte en leesprojekte) aan die hand gedoen.

Die volgende onderwerp wat bespreek is, is *skryf* in Afrika. Vrae wat aangeraak is, was die volgende:

- Indien jy self ŉ gepubliseerde skrywer is: watter uitdagings en struikelblokke het jy in die verlede teëgekom?
- As jy ŉ skrywer is, maar jy het nog nie gepubliseer nie, deel sommige van jou frustrasies of uitdagings.
- Aan watter uitdagings kan julle dink in die ontwikkeling van nuwe skrywers in Afrika?
- Watter potensiaal sien jy vir die ontwikkeling van nuwe skrywers in jou eie invloedsfeer?
- Wat is die geleenthede vir die opleiding van skrywers waarvan jy weet?

Nadat die groep terugvoer gegee het, het ek kortliks oor die moontlike redes waarom boeke nie vir publikasie aanvaar word nie, gepraat. Ek het ook ŉ paar praktiese punte genoem wat ontwikkelende skrywers in gedagte kan hou, soos die belangrike feit dat hulle moet lees. Moontlike roetes van self-publikasie is ook kortliks aangeraak.

ŉ Laaste onderwerp van bespreking, was die uitgewersbedryf, waar die volgende vrae aangeraak is:

- Hoe lyk die uitgewersbedryf in jou land?
- Wat is die huidige probleme in die industrie? Is dit maklik/ŉ uitdaging om ŉ gepubliseerde skrywer te word?
- Watter alternatiewe sien julle vir die publikasie van literatuur, afgesien van hoofstroom-uitgewers?
- Wat is kanale wat as opsies ondersoek kan word eerder as om ŉ *boek* te skryf? Ander vorme van literatuur? Dink aan koste-effektiwiteit, verspreiding, ensovoorts.

Nadat die groep terugvoer gegee het, het ek kortliks oor die huidige ekonomiese klimaat gepraat en statistiek oor die boekebedryf in Afrika gegee.

Die werkswinkel is afgesluit met die aanmoediging om nie vas te kyk teen die uitdagings nie, maar om steeds die roeping as skrywer uit te leef en ŉ verskil te maak in gemeenskappe en deur gemeenskapsprojekte in Afrika.

8.9.6. Waarnemings/Uitdagings

Die diversiteit van die groep was ŉ uitdaging. Daar was soveel verskillende verwagtings – party mense het gekom met die verwagting om te leer om ŉ boek te skryf, ander om die saak te beredeneer, ander om te hoor hoe mens te werk gaan om te publiseer. Aangesien dit komplekse problematiek is, wat ook van land tot land verskil, was dit ŉ uitdaging om al dié kwessies binne twee en ŉ half uur aan te spreek. Die mense het wel deelgeneem en daar was lewendige besprekings.

8.9.7. Wat sou ek anders doen?

- Ek sou een fokus gekies het en daarby gehou/dit uitgebrei het.
- Dit kon dalk ook ŉ eenvoudiger, meer praktiese werkswinkel gewees het wat mense riglyne gee om te skryf.
- Die werkswinkel kon uit meer praktiese opdragte bestaan het.

8.9.8. Gevolgtrekkings

Daar is baie mense in Afrika wat ŉ behoefte het om hulleself uit te druk in skrif en wat graag sou wou publiseer. Dié behoefte word veral onder die meer geletterde groep gevind, wat hoërskool- of tersiêre kwalifikasies het (hoewel die behoefte ook by ongeletterdes voorkom). Waar die geletterdes nie self wil skryf nie, besef hulle wel dat daar ŉ leemte bestaan ten opsigte van mense wat lees en beskikbare boeke en wil hulle graag ŉ verskil maak in dié verband.

Die deelnemers voel egter nie hulle het genoeg kennis (van skryf en die publikasieproses) om so ŉ skryfdroom te verwesenlik nie. Hulle weet ook nie noodwendig hoe om in hulle eie gemeenskappe ŉ verskil te maak met betrekking tot die leesproblematiek en gebrek aan boeke nie. Opleiding en idees is noodsaaklik – veranderingsagente moet en kan gemobiliseer word om ŉ verskil te maak, al is dit op klein skaal.

My betrokkenheid en praktiese ervaring oor ŉ paar jaar by gemeenskapseie woordkuns het my ŉ mate van insig in die die kompleksiteit van die woordkunsproblematiek in Afrika help kry. Ek kon die situasie en die soort probleme wat bestaan beter leer ken. Die werkswinkel het ŉ verdere bydrae gelewer om insig in die situasie te verbreed.

8.10. PROJEK 7: ’N BREËR BLIK: BOEK MET SENDINGSTORIES (2009/2010)

8.10.1. Agtergrond

Operasie Mobilisasie (OM) Afrika fokus op die opleiding van “inheemse sendelinge”. Die organisasie plaas sendelinge uit Afrika terug in hulle eie gemeenskappe, of stuur hulle na elders in Afrika om evangelisasie- en gemeenskapsontwikkelingswerk te doen. Dié sendelinge het ŉ goeie begrip van die deelnemende Afrikakultuur en pas maklik in gemeenskappe aan. Tans is daar ongeveer 125 sendelinge in die veld, hoofsaaklik in Afrikalande.

OM Afrika het ŉ projek geloods om ŉ boek saam te stel waarin Afrika-sendelinge se lewensverhale vertel word. Die teikengroep vir die publiksie is die kerk in Afrika, met die doel dat hulle ŉ beter begrip van sending sal kry en die potensiaal van hulle eie sendelinge sal raaksien. Die publikasie het ook ŉ wyer teikenmark in die Westerse wêreld.

Ek is deur OM Afrika as projekleier aangestel. My take behels die bestuur van die projek; kommunikasie met sendelinge in die veld; insameling van die sendelinge se verhale (waarvan sommige mondeling en ander geskrewe is); die transkribering van mondelinge tekste; die keuring en redigering van die tekste; samestelling van die bundel verhale; die koördinering van die taal-versorging, grafiese ontwerp en bladuitleg; en die versorging van die bundel tot publikasie.

8.10.2. Voorbereiding

Voor die uitvoer van die projek is e-poskontak met die deelnemers aan die projek gemaak. Die projek is aan die deelnemers bekendgestel en hulle samewerking is gevra. ’n Proses is ook begin waar verhoudinge met die deelnemers gevestig is. So ’n proses van verhoudingbou neem tyd en deur die loop van ’n paar maande is die kontak met die deelnemers verstewig. Later in die projek is besoeke ook aan sommige deelnemers gebring.

8.10.3. Die fokus

Die projek fokus op sendelinge wat deur *Operasie Mobilisasie* opgelei en uitgestuur word. Daar is ongeveer 125 sendelinge, waarvan sommige in opleiding in Kabwe, Zambië is, terwyl ander in verskeie lande in Afrika versprei is. Die sendelinge bevind hulle, onder andere, in Suid-Afrika, Mosambiek, Angola, Zimbabwe, Botswana, Malawi, Zambië, Madagaskar en Chad.

8.10.4. Taal en vlak van geletterdheid

Die geletterdheidsvlak van deelnemers aan die projek wissel, maar is oor die algemeen redelik goed. Deelnemers beskik oor van sekondêre opleiding tot tersiêre skoling. Engels, die taal waarin die projek aangepak is, is in feitlik al die gevalle die deelnemers se tweede taal. Party deelnemers kan hulself redelik goed uitdruk in skrif, ander het verkies om verhale mondelings te deel.

8.10.5. Die uitvoering van die projek

Die projek is soos volg uitgevoer:

- Kommunikasie oor die projek is per e-pos met die deelnemers gevoer. Soos in 8.10.2. genoem, is die projek op dié wyse aan hulle bekendgestel. Deelnemers het positief gereageer.
- Die volgende fase in die proses was die insameling van die tekste. Sommige verhale is elektronies (per e-pos) aan my gestuur. Ek het party deelnemers ook by hulle sendingpunte in Malawi, Zambië en aan die Tanganjikameer besoek. Tydens die besoeke het ek digitale klankopnames van hulle mondelinge verhale gemaak. Sommige sendelinge het ook verkies om hulle verhale in geskrewe vorm in te handig. In sekere gevalle het ek opvolgvrae gevra op

verhale wat ek reeds per e-pos ontvang het. Hier was reeds ŉ tweede fase van data-insameling betrokke. By die uitvoering van die projek was sowel die logos-, as die grafos- en videosfeer betrokke.

- Tans is al die klankopnames getranskribeer. Verhale wat in skriftelike formaat ontvang is, is oorgetik. Die keuring- redigeringsproses is aan die gang. Hierna sal die taalversorging, bladuitleg en grafiese ontwerp en uiteindelik die druk en verspreiding van die bundel volg.

8.10.6. Waarnemings

Tydens die uitvoering van die projek is die volgende waarnemings gemaak:

- Om ŉ mens se lewensverhaal te deel is ŉ proses – mense kan nie daartoe geforseer word nie.
- Die belangrikheid van verhoudings bou, is weereens besef.
- Mense sien nie altyd die belangrikheid daarvan in om hulle verhale te deel nie.
- Daar moet meer tyd vir so ŉ projek begroot word as wat mens dink.
- Wat betref die deelnemendheid van die proses: Die projek kan nie in elke sin van die woord as ŉ deelnemende projek beskou word nie. Deelnemers was nie op elke vlak van die projek by besluitneming betrokke nie, maar is wel by die uitvoering van die projek (die deel van verhale) betrek. Hulle was deel van die opnameproses, maar nie van besluitneming nie.

8.10.7. Uitdagings

Sekere uitdagings moes tydens die projek oorkom word:

- Groepskulture in Afrika is verhoudingsgeoriënteerd. Die sendelinge wat deelgeneem het aan die projek, is deel van sodanige kulture. Dit staan in kontras met Westerse kulture waar die fokus dikwels op *take* is wat binne ŉ sekere tydperk afgehandel moet word. Binne die konteks van die projek het dit beteken dat deelnemers nie altyd by sperdatums gehou het nie. Om dié interkulturele verskille te bestuur, was ŉ goeie leerskool.
- Die omvang van die projek is groter as van die ander wat bespreek is. Dit neem langer as wat voorsien is om die projek af te handel.
- Elektroniese media is ŉ uitdaging in Afrika. Internetverbindings is dikwels stadig of funksioneer nie. Sendelinge het nie altyd toegang tot e-posse nie, wat kommunikasie deur die loop van die projek bemoeilik het en bygedra het om die verloop van die projek te vertraag.

8.10.8. Wat sou ek anders doen?

- Ek sou eers seker gemaak het dat die deelnemers eienaarskap neem van die proses voordat ek met die insameling van die tekste sou voortgaan;

- Die bou van verhoudinge kon meer aandag geniet het;
- Ek sou vooraf werkswinkels oor die belangrikheid daarvan om verhale met mekaar te deel en oor die skryfproses, aangebied het. In plaas hiervan, is daar ’n kort brief met aspekte om tydens die skryfproses in gedagte te hou, aan die deelnemers gestuur.
- Tydens so ’n proses, veral in Afrika, is dit van belang om meer mens- as taakgeoriënteerd te wees.

8.10.9. Gevolgtrekkings

Daar is nogmaals tot die gevolgtrekking gekom dat die deel van verhale nie gedwonge nie, maar spontaan, plaasvind. Die waarneming dat individue se gemeenskap en kultuur (ook die mondelinge/ skriftelike kultuur) ’n rol speel in die proses, is nogmaals in hierdie breër konteks bevestig. Die doel van ’n publikasie beïnvloed ook die wyse waarop tekste gegenereer word en die vrae wat tydens die insamelingsproses gestel word. In die geval van dié publikasie is daar op die deelnemers se lewens- en roepingsverhale gefokus. Mondelinge en skriftelike vrae (laasgenoemde per e-pos) het deelnemers gelei om die verhale te deel van hulle lewens, sowel oor hoe hulle sendelinge geword het. Ek het deur die loop van die projek weer bewus geword van die fyn balans wat gehandhaaf behoort te word tussen *struktuur* (byvoorbeeld in ’n onderhoud) en respek vir *individuele vryheid* en vir die *mondelinge tradisie*, waar verhale dikwels in sikliese patrone beweeg.

8.11. DIE ROL VAN DIE DEELNEMENDE BENADERING IN DIE WERKSWINKELS

8.11.1. Die *Karos & Kambro*-werkswinkels

Daar is sover as moontlik vanuit ’n deelnemende perspektief te werk gegaan in die beplanning en uitvoering van die werkswinkels. Voordat die werkswinkels gedoen is, is daar ’n beplanningsessie en werkswinkel met die fasiliteerders van al die groepe (gesamentlik) gedoen. Die fasiliteerders is ’n diverse groep jong volwassenes, afkomstig uit verskillende taal- en kultuurgroepe. Daar is beide manlike en vroulike fasiliteerders en hulle is werksaam in die verskillende provinsies waar *Karos & Kambro* projekte het. Die persone is deur die organisasie gekies op grond van hulle vaardighede met jongmense en hulle talent in, en kennis van, die uitvoerende kunste.

Hier het hulle geleentheid gekry om eienaarskap te neem van die projek en ook om hulle idees te deel. Die idee vir die dagboekprojek en die daaropvolgende skryfwerkswinkels is met die fasiliteerders bespreek en hulle insette is gevra. Hulle was deur die bank positief oor die idee en wou

so gou moontlik met die dagboekinskrywings begin. Daar is ook aan elke fasiliteerder dagboeke verskaf om in die groepe uit te deel, sodat hulle kon voortgaan met die projek.

Voorts is daar ook ŉ situasie-analise (op klein skaal) gedoen, deur middel van vraelyste wat deur die fasiliteerders voltooi is. Ek het self die vrae gevra; dit was dus meer soos ŉ onderhoudsituasie. Die vraelyste het vrae/onderwerpe ingesluit soos:

- By watter groepis jy fasiliteerder? Stad/provinsie? Aantal kinders in die groep?
- Watter aktiwiteite word in die groep aangebied?
- Vertel my van die groep (hulle ruimte en identiteit, die gemeenskap waar hulle vandaan kom).
- Wat is sommige van die goeie eienskappe van die gemeenskap?
- Wat is sommige van die probleme in die gemeenskap en in die groep?
- Wat sal jy graag wil verander in die groep?
- Kom ons praat oor die skryfvaardighede van die groep.
- Wat is hulle vaardighede om hulle emosies te verbaliseer?
- Wat dink jy sal die beste manier wees om ŉ skryfwerkswinkel in die groep aan te pak? (Bespreek verskillende opsies).
- Watter datums sal jou en die groep pas vir die aanbied van die werkswinkel?

Elke groepsfasiliteerder ken sy/haar groep die beste; ek het van hulle kennis gebruik gemaak om seker te maak dat ek hulle situasies en groepe verstaan. Tydens die werkswinkels by die groepe is die fasiliteerders se insette ook verwelkom en aangemoedig.

Wat die groepe self aanbetref, is daar met sensitiwiteit en respek met die deelnemers omgegaan. Hulle was die "kenners" en is as sodanig behandel. Die "inheemse kennis" van die deelnemers (lees: hulle verhale en dagboekinskrywings) is gebruik om die werkswinkels te verryk.

8.11.2. *Developing African writers*-werkswinkel

Tydens die werkswinkel is daar in kleingroepverband saamgesels oor die problematiek op die kontinent van Afrika met betrekking tot lees, skryf en publikasie van boeke. Die gesprekke het ook gefokus op hoe die situasies in verskillende lande en kontekste lyk en wat moontlike oplossings vir die probleme is. Dit was ŉ *werkswinkel*; ek het nie slegs ŉ lesing voorberei en aangebied nie. Uiteindelik was dit werklik ŉ deelnemende situasie, met mense uit verskillende kontekste en kulture wat hulle "inheemse kennis" met mekaar en met my, gedeel het.

8.11.3. Sendingverhale

Die projek is in ʼn sekere mate deelnemend van aard. Die deelnemers was egter nie van die begin af betrokke by die besluitnemingsproses nie. Die inisiatief vir die projek het van die Afrika Area-kantoor van *Operasie Mobilisasie* gekom. Sendelinge op grondvlak het nie noodwendig ʼn keuse gehad of hulle wou deelwees van die projek, al dan nie.

Tot op hede het die proses relatief deelnemend verloop: daar is deur middel van e-posse met verskeie sendelinge kontak gemaak. Verhoudings is gebou en van die sendelinge is ook persoonlik besoek. Die boek het sover redelik organies ontwikkel. Soos genoem het sendelinge wat oor die tegnologie/vaardighede beskik, hulle verhale elektronies aangestuur. Ander het hulle verhale neergeskryf, terwyl ook klankopnames van mondelinge verhale gemaak is (tydens veldbesoeke). Verhale is oor die hele spektrum, vanaf die logos- tot videosfeer, gegenereer. Die projek was deelnemend in die sin dat individue hulle verhale binne ʼn verhouding gedeel het. Daar was ook opvolg en terugvoer ter sprake en die deelnemers het deurentyd insae in die proses. Hoewel hulle nie by die redigering of keuring van verhale betrokke is nie, word die verhale aan hulle gestuur vir kontrolering en is hulle kommentaar welkom. Hulle kon my ook kontak met enige vrae oor die skryfproses.

8.12. DIE ROL VAN IDENTITEIT EN RUIMTE IN DIE WERKSWINKELS

Die identiteit en ruimte van die onderskeie gemeenskappe is by elke werkswinkel in berekening gebring. Daar is vooraf met die groepsfasiliteerder gesels oor die unieke samestelling van die gemeenskap en ʼn vorm met spesifieke vrae hieroor is ook deur die fasiliteerder ingevul. Die inligting het die identiteit en ruimte van die gemeenskappe waar gewerk is, duideliker geteken, sodat daar vooraf ʼn beeld gevorm kon word van die teikengroepe en hulle gemeenskappe.

Identiteit en ruimte het ʼn belangrike rol in die werkswinkels gespeel, omdat ʼn groot deel van die inhoud daarop gebou was. Verskeie van die werkswinkels het ten doel gehad om die deelnemers meer bewus te maak van hulle gemeenskappe se identiteit en ruimte en hulle te leer om dit in skryfprosesse te gebruik.

8.13. DIE ROL VAN ORALITEIT IN DIE WERKSWINKELS

8.13.1. Die *Karos & Kambro*-werkswinkels

Al die werkswinkels het rondom die *skryfproses* gewentel; dit het min met oraliteit te make gehad. Dit was egter in verskeie van die groepe duidelik dat hulle moontlik meer gemaklik met die gesproke as geskrewe woord is (byvoorbeeld by die Emtojeni Jeuggevangenis en die New Nation School). Geletterdheid en taalvaardigheid het ŉ probleem by dié groepe gevorm. Hoewel die werkswinkels gefokus het op kreatiewe skryfwerk, was die orale en merkers van die orale, met die kreatiewe tekste vervleg.

8.13.2. *Developing African writers*-werkswinkel

Die werkswinkel is mondelings aangebied; die interaksie met die deelnemers was ook mondeling van aard. Geen geskrewe tekste is gegenereer nie. Die deelnemers kom feitlik almal uit orale kulture, dus het hulle ook tuis gevoel binne dié gegewe.

8.13.3. Sendingverhale

Die meerderheid van die deelnemers aan die projek kom uit orale kulture. Dit het vir hulle natuurliker gekom om hulle verhale mondelings te vertel en sommige het verkies om dit so te doen, eerder as om hulle verhale te skryf. Hulle was duidelik gemakliker met die *vertel* van hulle verhale. Die projek is egter, soos genoem, ŉ komplekse kombinasie van die logos-, grafos- en videosfeer. Laasgenoemde kom ter sprake aangesien die e-poskontak (en sodoende die internet) ook deel uitmaak van die projek.

8.14. TEKSANALISE

Eksemplariese tekste uit vier van die projekte word bespreek. Uit die werkswinkel in Zambië en die een by Emtonjeni (Baviaanspoort Jeuggevangenis) is geen kreatiewe tekste gegenereer nie.

8.14.1. New Nation School

Dagboekinskrywing: Athini Mveni (graad 11)

[Die teks is oorspronklik in Engels geskryf. Dit is as dagboekinskrywing tydens die *Karos & Kambro*-werkswinkel by die New Nation School geskryf. Die skryfopdrag was om ŉ bestaande dagboekinskrywing met die sintuiglike belewenis van die gemeenskap te kombineer en daaruit ŉ kort skryfstuk te skryf. Die leesteken- en paragraafgebruik is nie geredigeer nie. Keuses ten opsigte

van vertaling: Woorde wat ’n direkte uitbeelding van ruimte en identiteit is, is nie vertaal nie. Die oorspronklike teks is as verwysing in Bylaag C, vergelyk Teks A.]

Ek het eendag sonder ’n geldige lisensie bestuur.

Ek het van die skool af gekom en huis toe gegaan sonder enige probleme, maar toe ek bed toe gaan, wou my hart by my mond uitkom en op- en afspring. Maar ek het niemand behalwe myself daarvoor blameer nie.

Toe ek by die huis kom, het ek my uniform uitgetrek en net daarna het ek ’n oproep van Athor ontvang.“Hallo,” het ek gesê.“Haai, waar is jy”, het Athor gevra. Ek wou nie vir hom sê dat ek by die huis is nie, maar ek het, “Ek’s by die huis en ek is baie honger” dit het ek hard gesê,“dink jy nie ek het ’n plan nie? Kry my nou dadelik buite jou woonstel”.
Ek wou nog antwoord, maar die foon was dood.
Toe ons gepraat het, het ek nie ’n t-hemp aangehad nie, so ek het een aangetrek en uitgegaan. Toe ek uit die woonstel loop, hoor ek ’n taxi toet.“Hey, woza wena.”
Toe ek my oë draai, sien ek ’n wit Siyaya taxi 1t seater wat gedime is met ’n silwer dim. Toe ek na die nommerplaat kyk “WND-078-GP”. Ek was baie bly om te sien ’n vriend van my bestuur ’n taxi.

Toe ek in die taxi klim, besluit ek om die bestuurder te wees. My vriend het nie gehuiwer om op te skuif van die bestuursitplek af na die linkerkantse plek toe nie. “Hey, mngani wam, waar het jy hierdie cap gevat?” vra ek.“Dis my oom s’n en hierdie naweek is dit ons s’n,” antwoord hy.“Ek gaan dood van die honger en waarheen gaan ons?” vra ek weer.“Jy het gesê jy is honger en ons gaan KWA-MAI-MAI toe.”
Toe ons daar kom, koop hy vir my R80-00 se vleis en pap. Ek het geëet en was so versadig dat ek nie eens koeldrank kon drink nie. Toe ons op pad terug was na al die rondry. Het ek besluit om huis toe te gaan en te gaan slaap, want dit was nag. Toe ek met Joe Slovo Rylaan afry, sien ek ’n blou en wit Ford Fiesta SS agter my en hulle wou hê ek moet stop. maar ek het alles gedoen wat hulle vir my gesê het en ek is gesê om nooit sonder ’n geldige lisensie te bestuur nie.

Die kort teks is as dagboekinskrywing geskryf, maar skep meer die idee van ’n kort vertelling of storie. Labov (1972:363; 1997; 2008) se eienskappe van ’n natuurlike vertelling is van toepassing op dié kort vertelling. As *uittreksel* stel die verteller onomwonde: “Ek het eendag sonder ’n geldige lisensie bestuur.”

Die *oriëntering* word in verskillende aspekte van die kort teks gevind. Die verteller begin deur as ’t ware vinnig oor die dag te “spring” en dan ’n terugflits te gee: “Ek het van die skool af gekom en huis toe gegaan sonder enige probleme, maar toe ek bed toe gaan, wou my hart by my mond uitkom en op- en afspring. Maar ek het niemand behalwe myself daarvoor blameer nie.” Die laaste sin gee ’n aanduiding dat iets intussen gebeur het. Die leser word ten opsigte van die tydsaspek georiënteer. Deur die loop van die teks word die leser ingelig hoe laat dit is en dat dit byvoorbeeld “nag” is.

Die situasie word vervolgens geskets, met die vriend se oproep, die onverwagse uitstappie met die oom se taxi en die verkeerspolisie wat die terugrit onderbreek. Dit is waarskynlik waarom die verteller se hart aan die einde van die dag op- en afgespring het. Die verteller plaas homself reeds aan die begin van die teks as hoofkarakter en ek-verteller in die situasie.

As deel van die oriëntasie word identiteit en ruimte ook in die teks ingebou: die persoonlike omstandighede van die verteller word beskryf (die leser weet byvoorbeeld dat hy in ’n woonstel woon en ’n telefoon het, dat hy soos enige tiener na skool honger is en dat hy ’n goeie vriend het); hier word die persoonlike identiteit en sosiomaatskaplike ruimte in ’n mate vervleg. Kollektiewe identiteitsmerkers soos taalgebruik kom ook voor: “Hey, woza wena,” is die groetvorm tussen die twee vriende en “Hey, mngani wam, waar het jy hierdie *cap* gevat?” vra die verteller vir sy vriend oor die taxi waarmee hy hom kom haal. Die wit Siyaya taxi word baie spesifiek beskryf. Dié is alles wyses waarop die sosiale ruimte geteken word. Ook die feit dat die twee tieners die taxi op onwettige wyse neem, is ’n aanduiding van die sosio-maatskaplike ruimte waarin hulle leef.

Met die taxi ry hulle na die eetplek, KWA-MAI-MAI, waar hulle pap en vleis nuttig, nog ’n kollektiewe identiteitsmerker. Hier word terselftertyd ten opsigte van die fisiese ruimte georiënteer, soos ook wanneer die verteller stel dat hulle in Joe Slovo Rylaan gery het en oppad terug huis toe was. Die beskrywing van die wit en blou Ford Fiesta-voertuig is ’n baie duidelike sosiale ruimte-merker. Dit is net in Suid-Afrika waar die polisievoertuie so lyk.

Die handeling in die vertelling is eenvoudig en eendimensioneel. Die verteller kom van die skool af. Sy vriend bel hom. Hulle is honger en wil gaan kos soek. Die vriend kom haal hom met ’n taxi en hulle ry onwettig rond. Die aand oppad huis toe stop die polisie hulle, maar laat hulle met ’n waarskuwing gaan.

Daar is nie ŉ groot mate van *evaluering* in die vertelling sigbaar nie. Die gebeure word sonder byvoeglike naamwoorde of bywoorde oorvertel en ook die dialoog en aksie is nie evaluerend van aard nie. Die verteller se opinie van die gebeure kom nie baie duidelik na vore nie. Die enigste plek waar ŉ mate van evaluering bemerk word is aan die begin van die teks waar hy stel dat sy hart aan die einde van die dag meer rondgespring het as aan die begin. Dit gee ŉ aanduiding dat die gebeure deur die verteller as spannend en ongewoon beskou is.

Die *resultaat* van die vertelling? "Maar ek het alles gedoen wat hulle vir my gesê het en ek is gesê om nooit sonder ŉ geldige lisensie te bestuur nie". Die wit teks aan die einde van die verhaal dien as *coda*.

Daar is enkele orale kenmerke in die teks te bespeur. Die herhalende gebruik van "toe" is kenmerkend van ŉ mondelinge vertelling. ŉ Sin wat met "maar" begin, dui ook op oraliteit. Lang, aaneenlopende sinne is ŉ verdere mondelinge kenmerk. ŉ Voorbeeld:

> Toe ek met Joe Slovo Rylaan afry, sien ek ŉ blou en wit Ford Fiesta SS agter my en hulle wou hê ek moet stop. maar ek het alles gedoen wat hulle vir my gesê het en ek is gesê om nooit sonder ŉ geldige lisensie te bestuur nie.

Die enigste kenmerk van sekondêre oraliteit is die noem van die telefoonoproep. Die gemeenskapseie taalgebruik (soos "woza wena" en "mngani wam") kan waarskynlik ook as mondelinge eienskappe geklasifiseer word.

8.14.2. Winterveldt

Dagboekinskrywing: Gontse Matsinhe (graad 10)

[Die teks is oorspronklik in Engels geskryf tydens die *Karos & Kambro*-werkswinkel in Winterveldt. Die skryfopdrag was om ŉ dagboekinskrywing te skryf waarin sintuiglike ervaring van die gemeenskap gebruik word. Leestekengebruik en paragraafindeling is soortgelyk as in die Engelse teks gehou. Die oorspronklike teks verskyn as Teks B in Bylaag C.]

Liewe Dagboek

Jy weet vanoggend toe ek skool toe is het ek ŉ vrou gesien wat wasgoed was kan jy dink hoe koud was dit vanoggend. Ek is verby ŉ ander straat en daar was hierdie vrou wat deur haar kêrel geslaan word, sy het gehuil, hoe aaklig is dit so vroeg in die oggend. Hulle het nie eens skaam gekry vir die mense wat verbyloop nie; want hulle is gewoond hieraan, dit was asof hulle afwys, want dis amper elke dag hulle en mense begin al kla oor hulle. En ek het ook hierdie liedjie gehoor wat my gunsteling song is If I were a boy. weet jy ek hou regtig so baie van die liedjie dat ek dit amper

presies soos Beyonce kan sing. Ek is vanoggend vroeg weg van die huis af skool toe maar ek was amper laat want ek het gewag tot die liedjie eindig. Jy weet in die oggend was dinge ’n bietjie deurmekaar maar net toe ek by die skoolhek instap het ek die gevoel gekry dat dinge by die skool nog baie meer deurmekaar gaan wees want ek gaan my vraestel 3 eksamen vroeg in die oggend skryf en nog een na pouse so my kop het warm soos vuur geword want ek het nie geweet watter vak skryf ek eerste nie maar toe ek uitgevind het was ek verlig. So vir vandag is dit al wat ek kan sê.

Dié dagboekinskrywing bied ’n beeld van die gemeenskap van Winterveldt. Soos in 8.6.6. gestel, het die werkswinkel grootliks daarop gefokus om deelnemers met nuwe oë na hulle gemeenskap te laat kyk en hulle gemeenskap met hulle sintuie te laat ervaar. Hulle het geoefen om dié sintuiglike ervaring in dagboekvorm weer te gee. Uit die teks is dit duidelik dat die skrywer sekere waarnemings van die gemeenskap gebruik het om die inskrywing te skryf.

Die kollektiewe identiteit en sosiaal-maatskaplike ruimte van die skrywer kom na vore uit aspekte soos die feit dat die skrywer op ’n koue oggend skool toe stap; die algemeen-bekende gesig van die vrou wat buite wasgoed was; en die openbare huishoudelike geweld wat deur almal aanskou word (die vrou wat gereeld deur haar kêrel aangerand word). Hier word weer die aspek van *ek* teenoor *ander* aangetref, veral in die wyse waarop die skrywer homself posisioneer teenoor die mense in die gemeenskap, die vrou wat wasgoed was en die mense wat mekaar slaan. Algemene praktyke soos die luister van gewilde liedjies word ook in die teks gevind. Musiek blyk ’n bindende faktor tussen gemeenskappe in Suid-Afrika en veral jongmense, te wees. In verskeie van die werkswinkels moes deelnemers reageer op die vraag: “Wat is julle gunsteling liedjie op die radio op die oomblik?” Die lied wat in die teks ingeskryf is, *If I were a boy*, het ook in Promosa en ander gemeenskappe na vore gekom. ’n Ander algemene prakyk, eksamenskryf, word ook in die dagboekinskrywing aangeraak. Dit is ’n praktyk wat deel is van die identiteit en ruimte van skoolgaande jongmense in verskillende gemeenskappe.

Die fisiese ruimte in die teks is dié van die huis, straat en skool, terwyl ook die sosiaal-maatskaplike ruimte in die gemeenskap betrek word. Die sosiale ruimte strek ook verder wanneer verwys word na die musiek wat die skrywer luister en die skoolruimte waar hy eksamen skryf. Die spanning wat daar heers, ’n soort psigiese ruimte, word ook deel van die teks as hy skryf:

> Jy weet in die oggend was dinge ’n bietjie deurmekaar maar net toe ek by die skoolhek instap het ek die gevoel gekry dat dinge by die skool nog baie meer deurmekaar gaan wees want ek gaan my vraestel 3 eksamen vroeg in die oggend skryf en nog een na pouse so my kop het warm soos vuur geword want ek het nie geweet watter vak skryf ek eerste nie maar toe ek uitgevind het was ek verlig.

ŉ Element van sekondêre oraliteit kan moontlik gesien word in die sinne sonder leestekens. Dit is ŉ moontlike teken van ŉ generasie wat in sogenaamde sms-taal kommunikeer. Dit kan egter ook wees as gevolg van swak onderrig of ŉ gebrek aan moeite van die skrywer tydens die werkswinkel. In die vertaalde weergawe van die teks kom dié aspek nie heeltemal so duidelik na vore nie.

8.14.3. Promosa

Dagboekinskrywing: Renate de Klerk (graad 10)

[Hoewel die skrywer Afrikaanssprekend is en in ŉ Afrikaanse gemeenskap woon, het sy verkies om in Engels te skryf. Die kreatiewe opdrag wat tydens die *Karos & Kambro*-werkswinkel in Promosa gegee is, was weereens die skryf van ŉ dagboekinskrywing met die gebruik van sintuiglike waarneming van die omgewing. Keuses moes ten opsigte van die vertaling van die teks gemaak word. Die skrywer gebruik Afrikaanse woorde tussendeur, wat behou is. Leestekengebruik is ook sover moontlik getrou weergegee. Die oorspronklike teks verskyn as Teks C in Bylaag C.]

Vanoggend toe ek wakker word was die eerste ding wat ek sien my selfoon. Want ek wou kyk hoe laat dit is.

Toe ek klaar was met alles het ek met die straat afgestap op pad na my taxi toe (waar my taxi my optel). Op pad met die straat af het ek kleurvolle papiere sien rondlê, mense wat op pad werk toe is. Waar ek by die halte vir my vervoer gestaan en wag het, het ek die winkel gesien en ’n boemelaar (sic) het voor die winkel gesit.
Toe ek by die skool aankom, het ek nors (sic) onderwysers gesien, meisies met ou gesigte, ek het my vriend uit ŉ wit taxi gesien klim, twee van die taxi’s het ŉ ongeluk gehad.

Uiteindelik met pouse kon ek my bunny chow eet, hoe leka (sic) was dit, maar dit was nie al wat ek geëet het nie. Ek het hoenderpotjies (sic) geëet en na al die kos wat ek geëet het, het ek uiteindelik ’n mint chappie in die hande gekry. Na al die eet en drink, het ek op die gras gaan lê, opgekyk en gesien dat die son so rond (sic) soos ’n sokkerbal is, die kleur was amper die kleur van ’n lemoen. Ek het my foon uitgehaal na my gunsteling liedjie geluister (“In the shadow”) die liedjie het my laat dink hoe groot god (sic) is, hoe getrou Hy aan ons is. Die genade wat hy oor ons siele het en die liefde wat hy vir ons as sy kinders het. Die skool se sirene het afgegaan. Toe pouse verby was, het ek rustig klas toe gestap en ek het oor ’n klip gestruikel. Ek het neergeval en ek was so skaam want almal het na my gekyk met hulle blou gesigte. Ek was so hartseer, maar een van my beste vriende het gesê ek

moet van alles vergeet en ek was gelukkig. Toe ek by my klas aankom, het een van my vriende my vertel dat twee vriende baklei het omdat die een die ander een met 'n eier gegooi het.

Uiteindelik het die skool uitgekom. Ek kon nie wag om by die kombuis te kom net om die ketel aan te sit en vir my koffie te maak die speseryagtige vleis te eet wat my ma vir ons gemaak het nie. Ek was so moeg het na my kamer gegaan op my bed gaan lê en die komberse (sic) oor my gegooi. Maar ek kon net vir 5 minute slaap so ek moes vinnig na K & K gaan, maar toe ek daar kom was daar baie ongelukkigheid.

Die fisiese en sosiale ruimte waarbinne die skrywer haar bevind, word kleurvol en beskrywend deur die skrywer geteken. Sy beskryf haar straat en alledaagse omgewing vroeg in die oggend, die taxi's, winkel en boemelaar, die mense wat oppad werk toe is en die kleurvolle rommel in die strate. Die skoolruimte word ook beskryf: die skrywer sien, onder andere, haar vriende, 'n wit taxi, die "nors onderwysers" en "meisies met ou gesigte"; die gemeenskapseie atmosfeer word verder oorgedra in die kos wat sy pouse eet, wat tipies aan haar gemeenskap is (bunny chow, hoenderpootjies en mint-kougom). Die ruimtebeskrywing in die teks word verder ingekleur deurdat die skrywer die son vergelyk met 'n sokkerbal, wat 'n raak en gemeenskapseie vergelyking is, aangesien sokker 'n baie gewilde sportsoort in Promosa is.

Die identiteit van die gemeenskap word ook in die teks aangeraak. As tiener is dit duidelik dat vriende 'n belangrike deel van die skrywer se identiteit uitmaak. Drie maal in die teks word daar van vriende of "beste vriende" melding gemaak. Hiermee saam word die kollektiewe identiteitsmerker bevestig dat die *groep* in Promosa 'n belangrike rol speel en dat dit veral vir die adolessent van waarde is om in die regte verhouding teenoor die groep te staan (ek teenoor ander). Daarom is dit so 'n groot verleentheid vir die skrywer om oor 'n klip te struikel. Sy voel darem getroos deur haar vriend se woorde dat sy "van alles moet vergeet". Aansluitend by die groepsdimensie is die aspek van skinder, wat uit die teks na vore kom; die skrywer noem dat haar vriend haar 'n storie vertel het van twee ander mense. Dan is daar ook die belangrikheid van godsdiens wat in die teks deurgegee word.

Sekondêre oraliteit kom weereens in die teks uit in die gebruik van die selfoon, dié keer as horlosie en om liedjies te luister. Dit is duidelik dat die skrywer in die videosfeer beweeg en van die tegnologie tot haar beskikking gebruik maak. Hier is weer 'n gebrek aan leestekens in die teks sigbaar.

8.14.4. Sendingverhale: Uittreksel uit lewensverhaal (Muhandu Muhandu, Zambiese sendeling in Malawi)

[Die oorspronklike Engelse teks verskyn in Bylaag C as Teks D. Die verhaal is deur Muhandu self geskryf.]

My naam is Muhandu Muhandu en ek kom uit ŉ gesin van agt (waarvan vier manlik en vier vroulik is). Ek is die derde kind. Ek het grootgeword in ŉ gesin wat seker as Christelik beskou kan word, hoewel my ma se Christenskap nie so oortuigend is nie (ten spyte van die feit dat sy daarop aanspraak maak om ŉ Christen te wees). Sy kom van ŉ Jehovagetuie-agtergrond, terwyl my pa van die Christian Brethren is.

In 1988 het my pa teruggeval in sy geloof en die slegste pa geword wat ek nog ooit geken het. Vanweë hierdie stadium wat hy deurgemaak het, het dinge by die huis verander. Dit het al erger gegaan, omdat my pa begin drink het en ŉ roekelose dronklap geword het. Hy het heeltemal van sy verantwoordelikhede vergeet. Dinge by die huis het al slegter geword. Niemand kon eers glimlag nie. Almal het gewens dat my pa nie huis toe wou kom nie, want as hy gekom het, sou daar totale chaos wees. Hy sou my ma slaan, my susters sou in die moeilikheid wees, maar hy het my uitgelos – ek weet nie hoekom ek sy guns gehad het nie. Van my kindertyd af het ek ŉ sterk stem in my pa se lewe gehad. My ma kon hom nie beheer nie. Sy kon niks sê wat hom positief sou laat dink nie, maar ek kon. Wanneer ek vir hom sê hy doen die verkeerde ding, het hy tot sy sinne gekom. Ek het vir my ma ŉ anker geword.

In 1991 het ek begin skoolgaan. My pa het as onderwyser by ŉ ander skool gewerk, maar hy kon nie vir my ŉ skooluniform koop nie. Ek het skool toe gegaan sonder skoene en hy kon ook nie my skoolfooie betaal nie. Ek onthou die dag toe hulle my van die skool af weggejaag het omdat ek nie betaal het nie. Ek het by ŉ miershoop weggekruip tot my onderwyser uitgekom het en toe het ek deur die venster gespring en in die klas gaan sit.

Dit was nie omdat my pa nie geld verdien het nie, maar omdat hy sy geld so roekeloos uitgegee het op bier en vriende. Ons het gereeld vir twee aande na mekaar niks geëet by die huis nie. My ma het aan ŉ idee gedink om ons uit ons armoede te help. Sy het begin om blomme te plant en dan het ek dit na skool met die kruiwa dorp toe geneem en verkoop. Ons het die geld gebruik om ŉ klein pakkie Pameela (mieliemeel) te koop. Soms het ons brood gebak en ek het dit dan saans by die hoërskool gaan verkoop. Dit het beteken dat ons die hele tyd net aan kos gedink het en aan waar ons kos sou

vandaan kom. Ons het nie eens aan klere gedink nie, want ons het geweet ons sou nie nog klere ook in die hande kon kry nie.

Een dag toe ek op pad skool toe was, het ek iemand gekry wat fritters (vetkoek) verkoop het. Omdat ek die vorige dag nie geëet het nie, het ek vier fritters gesteel en weggehardloop. Ek is nie gevang nie.

Die lewe was nie maklik vir ons as kinders nie. Die bakleiery tussen my ouers het voortgeduur. My pa wou nie erken dat hy foute gemaak het nie en hy het steeds geweier om verantwoordelikheid te vat vir enige iets by die huis. Hy het Ma beskuldig dat sy lui is, wat nie waar was nie. Hy sou sy geld elders spandeer en dan huis toe kom en kos eis, al het hy geen geld gegee om dit te koop nie.

Vanweë al hierdie dinge, het my ma probeer om selfmoord te pleeg deur 'n oordosis pille te drink toe ek nege was. Ek het haar in hierdie toestand gekry en gehardloop om my pa te gaan kry. Sy het 'n briefie in haar mond gesit wat hy gegryp het. Ek weet nie wat daarop geskryf was nie, want hy het dit dadelik opgeskeur. Pa was verward en het nie geweet wat om te doen nie. Ma het oorleef.

Al hierdie dinge het my skoolprestasie beïnvloed – ek het nog altyd swak presteer. Ek sou in die klas wees, maar my kop sou op 'n ander plek wees. Teen die tyd wat ek in graad 7 gekom het (in 1997), het ek die verkeerde vriende gehad. My pa was nie 'n pa wat omgegee het nie – hy het nie omgegee waar ek was nie, so ek het saam met ouer mense begin drink. Hulle het vir my gesê om dinge by die huis te steel om te verkoop vir drankgeld. Ek het selfs 'n nag in 'n nagklub spandeer, al was ek nog nie agtien nie. Ons het ook saam gerook.

Ek het so 'n haat vir meisies ontwikkel. Ek het selfs nie daarvan gehou om op dieselfde plek as hulle te bly nie; almal op skool het dit agtergekom. Dit het selfs my verhouding met my ma beïnvloed. Ek was nou verward oor wie reg en wie verkeerd was tussen my ouers. Ek onthou hoe ek eendag 'n simpel opmerking gemaak het voor my ma. Ek het gesê: "Alle vroue is dwase." My ma het begin huil. Ek was nog altyd daar vir haar en nou het ek skielik in 'n bees verander.

Toe ek in graad 8 kom, het ek dit reggekry om deur te kom, hoewel ek nie weet hoe nie! Ek is na die hoërskool toe waar my pa nou skoolgegee het. Ek het abnormaal stout geword. Eendag het ek amper my juffrou wat swanger was geklap, omdat sy my wou pakgee. Sy het dit vir my pa gesê, wat my tot

my vernedering, voor al my vriende geslaan het. Ek het baie invloed gehad op skool en sou my vriende beïnvloed om simpel dinge te doen.

Deur al hierdie dinge het my ma vir ons Bybelstories vertel, maar dit het niks vir my beteken nie. Dit was net nog stories.

In 1999 het my pa teruggekom na die Here toe en hy het aan ons almal by die huis kom om verskoning vra. Hy het belowe om ŉ goeie pa te wees. Ons het gedink hy maak ŉ grap, maar dit was die begin van ŉ gelukkige gesinslewe. Van toe af was hy altyd daar vir ons. Hy het begin om my aan te moedig en vir my gesê ek was ŉ gebore genie. Alles wat van ons af weggeneem was is herstel. Ek het my ma nou tuis sien glimlag. Vir die eerste keer in baie jare het sy my pa "my skat" genoem. Die vreugde wat ek tuis gevind het, het gemaak dat my skoolprestasie baie verbeter het.

Aangesien die volledige teks te lank is, word slegs ŉ gedeelte vir die doel van die analise gebruik. Die teks bied nie veel orale merkers nie, aangesien dit een van die geskrewe tekste in die projek was.

Die gedeelte van die teks wat vir die analise gekies is, bied veral ŉ duidelike beeld van die persoonlike identiteit van die skrywer en die sosiaal-maatskaplike ruimte waarbinne hy hom bevind. Persoonlike identiteitsmerkers wat in die teks gevind word sluit, onder andere, die verteller se naam (Muhandu Muhandu), sy gesinsopset (hulle is agt kinders en het albei ouers) en waar hy inpas (derde), asook sy geskiedenis, in.

Uit die teks kom nie veel oor die verteller se fisiese ruimte na vore nie. Plekke word wel genoem, maar nie beskryf nie. Enkele aanduidings soos "oppad skooltoe", "by die miershoop", "by die huis", "dorp toe", "'n nagklub", "by die hoërskool" en "die hoërskool waar my pa nou skoolgegee het" gee ŉ beeld van ŉ groterige dorp (daar is byvoorbeeld meer as een skool).

Die sosiaal-maatskaplike ruimte (nie noodwendig die kollektiewe ruimte nie, maar wel dié spesifieke gesin s'n) word duideliker beskryf. Dit is ŉ ruimte wat deur verandering gekenmerk word – van waar hulle "seker as Christelik beskou kan word", totdat die pa begin drink en sy gesin verwaarloos, tot waar daar weer ŉ positiewe verandering is. In die teks word die gesin se sosiaal-maatskaplike ruimte grootliks deur armoede, alkoholisme en gesinsgeweld gekarakteriseer. Dit lei tot onsekerheid en rebellie by die verteller, eienskappe wat deel word van sy persoonlike identiteit en sy verhoudinge met mense (sy ma en ook die teenoorgestelde geslag) beïnvloed. Die sosiale ruimte word ook geskets

deur gemeenskapseie merkers soos die tipiese Zambiese mieliemeel *Pameela* en die Zambiese vetkoek *fritters* wat genoem word.

Die Christelike tema in die teks is ’n verdere merker van die verteller se persoonlike identiteit en word ook later deel van die gesin se kollektiewe identiteit. Dit is ’n tema wat ’n belangrike rol in die vertelling speel, aangesien dit reg aan die begin genoem word en ook deurgetrek word na die positiewe verandering wat veroorsaak dat die pa weer sy gesinsverantwoordelikheid opneem en op sy huwelik fokus. Die uittreksel bied insig in die gesinsproblematiek wat in ’n spesifieke gemeenskap in Zambië aangetref word.

Uit die analise van elkeen van bogenoemde tekste kon daar meer oor identiteit, ruimte en oraliteit geleer word. Die woordkunswerkswinkels bied ook stof wat as merkers vir die model gebruik kan word. Dié merkers word in die volgende gedeelte uiteengesit.

8.15. MERKERS VIR MODEL

Vir die model kan die volgende aspekte vanuit die woordkunswerkswinkels in gedagte gehou word:

- Verskillende tipes woordkunsprojekte kan op verskillende vlakke aangebied word, soos wat ’n behoefte geïdentifiseer word. Gemeenskappe, hulle behoeftes en vaardighede verskil van mekaar. Die behoeftes en vaardighede kan telkens unieke wyse ontgin word om die talent en uiteindelik die woordkuns in die gemeenskap te bevorder.
- Tydens woordkunsprojekte word daar keuses gemaak ten opsigte van die teikengroep, doel en aard van die projek, die aanslag wat gevolg word en die uitkomstes van die projek.
- Daar kan weer klem gelê word op waarde wat samewerking met verskillende organisasies tot projekte kan toevoeg.
- Die tydsaspek van projekte: Uit die werkswinkels wat in die hoofstuk bespreek is, is veral geleer dat sodanige projekte eerder oor ’n langer tyd kan strek om meer waarde tot ’n gemeenskap toe te voeg. Indien een werkswinkel gedoen word, behoort minder inligting deurgegee te word, sodat dit makliker vir die deelnemers is om dit wat hulle leer, te implementeer.
- Die waarde van positiewe verhoudings met deelnemers aan projekte (die gemeenskap) is weereens bevestig. Dit is ook ’n aspek wat baat by langer tyd wat in die gemeenskap spandeer word. Veral in Afrika is dit belangrik om meer mens- as taakgeoriënteerd te wees.
- Voortvloeiend hieruit, is dit dan ’n belangrike aspek om die groep so goed as moontlik te ken, omdat dit werkswinkels en projekte vergemaklik. As die projekleier weet wat die deelnemers

se vlak van geletterdheid, begripsvermoë en taalvaardigheid is, kan hy/sy daarby aanpas. Dan sal hy/sy ook weet om meer/minder tyd vir sekere aktiwiteite te gee en om byvoorbeeld (afhangend van die doel van die werkswinkel) meer of minder skryfkunsteorie aan te bied. Hiermee saam is dit ook belangrik om te weet wat die groep opgewonde maak. Indien musiek, byvoorbeeld, baie belangrik vir hulle is, is dit ’n goeie idee om musiek deel te maak van die werkswinkel.

- Die belangrikheid van deelnemende beginsels in projekbestuur is tydens die woordkunswerkswinkels bevestig.
- Die spanning tussen die mondelinge, skriftelike en sekondêre orale tradisie behoort in gedagte gehou te word. Storievertel-aktiwiteite of sms-stories kan, byvoorbeeld, ingebou word.
- Die belangrikheid om die identiteit en ruimte van die gemeenskap in ag te neem, het ook weer na vore gekom. Navorsing is in dié opsig baie belangrik.
- Waar moontlik, is dit die beste om projekte in die deelnemers se moedertaal aan te bied.
- Indien moontlik behoort meer assistente by werkswinkels betrek te word en groot groepe verdeel te word sodat individuele aandag moontlik is.

8.16. SLOT

In die studie word aangetoon dat daar in ons land en ook kontinent, ’n groot verskeidenheid gemeenskappe en subgemeenskappe met diverse problematiek is. Deel van die kompleksiteit van die land is die verskillende identiteite en ruimtes wat dikwels in een klein gemeenskap aangetref word. ’n Verdere deel van die kompleksiteit is die geletterdheidskontinuum, oftewel die spanning tussen die orale en skriftelike tradisie wat in baie gemeenskappe bestaan. Die taalverskeidenheid wat in verskillende gemeenskappe aangetref word, is ook in die hoofstuk aangeraak, asook die problematiek wat dikwels hierdeur veroorsaak word. Daar is weereens beklemtoon dat taal ’n kompliserende faktor is. ’n Moontlike oplossing is om werkswinkels in die moedertaal van die gemeenskap aan te bied. Soms is daar egter meer as een moedertaal ter sprake en toenemend voel leerders ook nie gemaklik om hulleself skriftelik in hulle moedertale uit te druk nie. Dié taalproblematiek veroorsaak dat die aanbied van woordkunswerkswinkels ’n redelike komplekse saak kan word.

Daar is baie moontlikhede om met dié faktore rekening te hou. Die woordkuns-werkswinkels wat in die hoofstuk bespreek is, het gepoog om nog lig op dié komplekse situasie te werp en moontlik insig in sekere van die problematiek te bied. Die vorige twee hoofstukke se gevallestudies en dié hoofstuk

se werkswinkels behoort ’n redelike beeld te geskep het van die problematiek wat in berekening gebring behoort te word wanneer gemeenskapseie woordkunsprojekte aangepak word. Bykomende insig in die gemeenskappe wat onder die soeklig geplaas is, is deur die teksanalises wat gedoen is, verkry.

Daar kan nou voortgegaan word om die model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns, wat gevorm is deur die teoretiese en praktiese aspekte van die studie, in die volgende hoofstuk uiteen te sit.

HOOFSTUK 9

MODEL TER BEVORDERING VAN GEMEENSKAPSEIE WOORDKUNS

In this sense, community itself becomes a story, a collection of individual stories that unfold through the lives of the people of that community. This large community of story becomes an animate entity vitalized through the special attention given it by its tellers and those who listen. And when a story's message is fully received, it induces a powerful understanding that becomes a real teaching.

(Gregory Cajete)

9.1. INLEIDING

'n Span ruimtefisici van Amerika, Japan en Duitsland werk saam om 'n satelliet te ontwerp wat ongekende kommunikasiemoontlikhede vir die wêreld sal meebring. Die teiken vir die satelliet is vanselfsprekend die ruimte. In 'n stad in Europa bou 'n pa vir sy seun 'n vlieër. Hy het die ontwerp van die internet afgelaai. Hy doen dit omdat al sy seun se maats dié somer met vlieërs speel. 'n Man bou 'n lugballon vir 'n lugballonfees in Frankryk. 'n Meisie op 'n plattelandse dorp in Suid-Afrika ontwerp 'n kaskar vir 'n kompetisie. In Suid-Amerika maak 'n boer sy ploeg reg en in Egipte ry 'n jong man mark toe met sy donkiekar.

Wat het elkeen van die tonele met mekaar in gemeen? Afgesien van die feit dat dit met voer- of vaartuie te make het, het dit waarskynlik niks in gemeen nie. Wanneer die satelliet, vlieër, lugballon, ploeg en donkiekar van nader beskou word, kan daar egter wel sekere afleidings gemaak word. Elkeen verskil met verwysing na: die vlak van inheemse of wetenskaplike kennis wat by die ontwerp en bou daarvan gebruik is; die aantal mense wat by die ontwerp en bou gebruik is; die mate van kreatiwiteit wat betrokke was; die leeftyd van elke tuig (hetsy dae, weke of jare); en die doel waarvoor dit gebruik word.

Dié metafoor kan na die woordkuns deurgetrek word. Woordkuns word op verskillende maniere en vir verskillende teikengehore, gestimuleer en gegenereer. Wyses van publikasie en die leeftyd van publikasies, verskil. In die bevordering van gemeenskapseie woordkuns is daar verskeie veranderlikes wat 'n rol speel en met mekaar oorvleuel. Moontlikhede vir die bevordering van die woordkuns is legio en daar kan nie in een model vir elkeen voorsien word nie, hoewel voorbeelde wel genoem

kan word. Tussen die geletterde individu met skryftalent en die ongeletterde individu met storieverteltalent is daar verskeie moontlikhede vir die ontginning van dié talent.

Die gevolgtrekking en aanbevelings van die studie word in die vorm van ’n model gedoen. Die woord *model* word by gebrek aan ’n beter woord gebruik, aangesien dit nie werklik hier gaan om ’n nuwe uitvinding of ’n nuut-ontwerpte stel reëls wat nét so in ’n verskeidenheid situasies toegepas kan word nie. Dié model behels basisbeginsels, wat, onder meer, geskoei is op die merkers wat deur die loop van die studie versamel is.

Binne die bestek van die model word daar gefokus op die bevordering van gemeenskapseie woordkuns en word daar meer klem gelê op gemeenskapsprojekte. Die navorsingsvraag wat die hoofstuk wil beantwoord, is: **Kan ’n model geskep word ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns wat die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse situasie voldoende aanspreek?**

Die doel van die hoofstuk is dan die skep van ’n model ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns. Die model strek oor die hele geletterdheidskontinuum en betrek die kompleksiteit van die problematiek wat regdeur die studie na vore gekom het. Kwessies van deelnemendheid, taal, samewerking en verskillende moontlikhede vir projekte word, onder andere, in die hoofstuk aangeraak. In ag genome die kompleksiteit van die Suid-Afrikaanse situasie, kan so ’n model egter nie alle kwessies en veranderlikes aanspreek nie.

’n Grafiese voorstelling van die model word vervolgens gegee, voordat dit uiteengesit word.

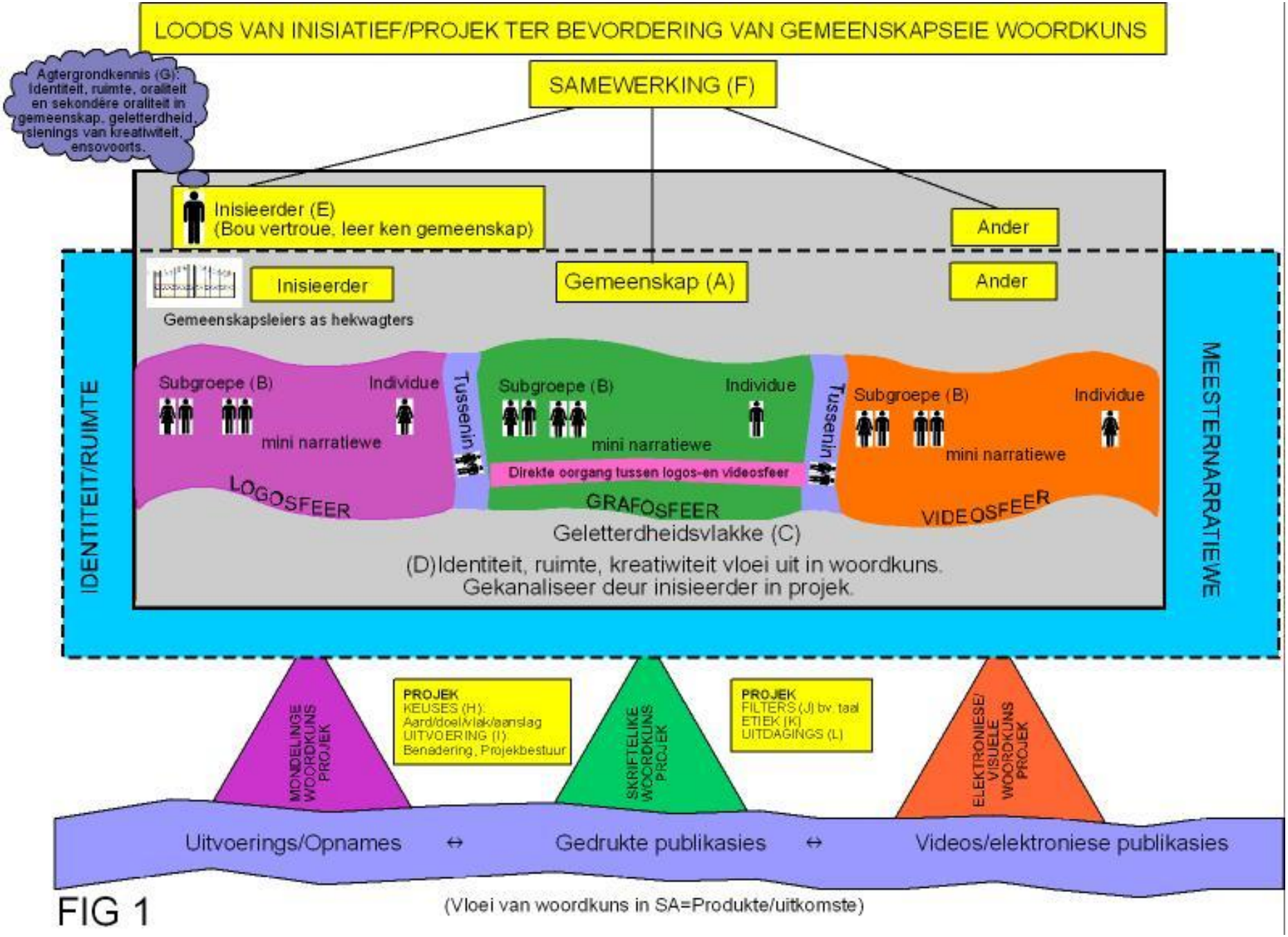


FIG 1

(Vloei van woordkuns in SA=Produkte/uitkomste)

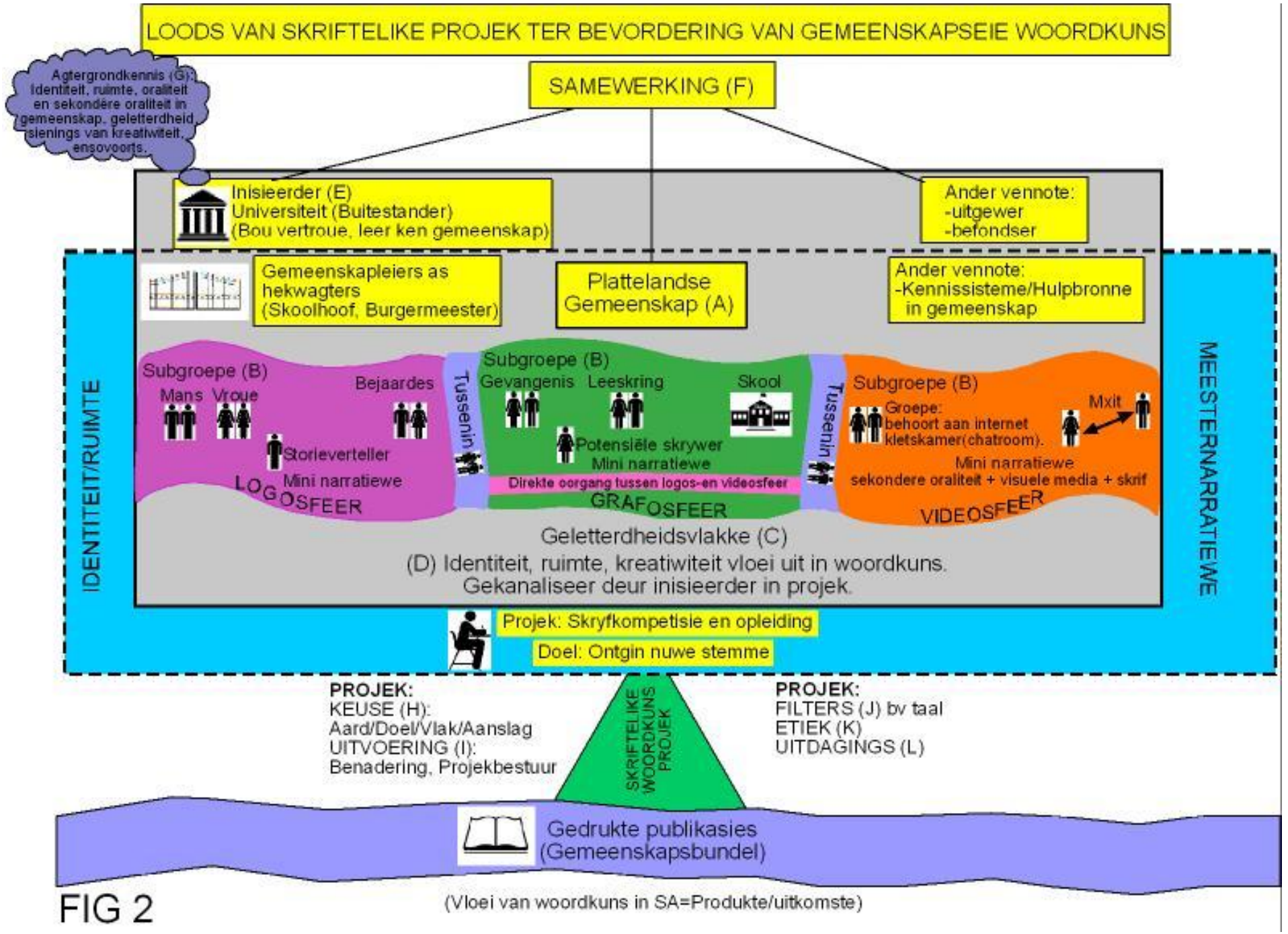


FIG 2

(Vloei van woordkuns in SA=Produkte/uitkomste)

9.2. OORSIG OOR MODEL

Die grafiese voorstelling van die model bestaan uit twee dele, figuur 1 en 2. Figuur 1 is ’n teoretiese model, terwyl figuur 2 ’n praktiese toepassing is. In figuur 2 word ’n spesifieke woordkunsinisiatief in ’n spesifieke gemeenskap uitgebeeld. ’n Sekere teikengroep en fokus is gekies, asook ’n tipe projek en produk wat gelewer word.

Die elemente waaruit die model bestaan (soos uitgebeeld in beide figuur 1 en 2) word nie hier verduidelik nie. Dit word slegs genoem, naamlik:

A. ’n Gemeenskap bestaande uit individue wat in verhouding tot hulself en ander staan;
B. Verskillende subgroepe in die gemeenskap (byvoorbeeld mans, vrouens en bejaardes);
C. Verskillende geletterdheidsvlakke, wat ook soms kan oorvleuel;
D. Die identiteit, ruimte en kreatiwiteit in die gemeenskap wat, onder andere, in kunsvorme soos woordkuns, uitgedruk word. Dit bied potensiaal om as woordkunsprojekte gekanaliseer te word;
E. Die inisieerder van ’n gemeenskapseie woordkunsprojek;
F. Samewerking/vennootskappe;
G. Noodsaaklike agtergrondkennis;
H. Keuses wat voor en tydens die aanpak van die projek deur die projekinisieerder gemaak word;
I. Uitvoering van die projek;
J. Filters;
K. Etiese aspekte;
L. Uitdagings.

Bogenoemde elemente word nou uiteengesit.

9.3. DIE GEMEENSKAP (A)

Mense staan in verhouding met hulleself en met ander. Deur hulle verhoudings met *ander* bevind hulle hulself in *gemeenskappe*. As individue is mense voortdurend besig om sin te gee aan hulle lewens en om vorm te gee aan hul identiteite. Hul fisiese en sosiaal-maatskaplike ruimtes vorm deel van dié identiteite.

Die gemeenskappe waarin individue in die land leef, vorm deel van ’n komplekse Suid-Afrikaanse samelewing. Elke gemeenskap is uniek en anders as die vorige een saamgestel. In die studie is gepoog om ’n beeld te bied van dié kompleksiteit deur te kyk na projekte in gemeenskappe wat nie

homogeen is nie. In die model (figuur 2) word hipoteties ŉ plattelandse gemeenskap in Suid-Afrika gebruik, waarin inwoners op verskillende vlakke van die geletterdheidskontinuum is. ŉ Gemeenskap soos Promosa sou byvoorbeeld in die voorstelling pas (vergelyk hoofstuk 6). Nie alle gemeenskappe lyk natuurlik so nie, aangesien sommige gemeenskappe hoofsaaklik in die grafosfeer funksioneer. In elke gemeenskap in die land kan daar egter verskillende subgroepe onderskei word (figuur 2 B), byvoorbeeld mans, vroue, volwassenes, kinders, adolessente, bejaardes. In die meeste gemeenskappe maak die vlakke van geletterdheid ook ŉ onderskeid tussen die inwoners en plaas dit hulle in die logos-, grafos-, of videosfeer (figuur 1 en 2 C). Daar is ook soms mense wat tussen twee sfere beweeg (sien figuur 1 en 2 C). ŉ Persoon wat byvoorbeeld semi-geletterd is, steun grootliks op die mondelinge tradisie (logosfeer) vir inligting, vermaak en opvoeding, hoewel die skriftelike tradisie (grafosfeer) ook ŉ rol in die persoon se lewe speel. So ŉ persoon beweeg dan as ’t ware in ŉ “tussensone”, op die intervlak tussen die logos- en grafosfeer (vergelyk 4.2).

Binne elkeen van die segmente (logos-, grafos- en videosfeer) en subgroepe word ’n verskeidenheid mini-narratiewe gevind. In die gemeenskap deel mense staaltjies van die dag, lewensverhale en kulturele erfenis soos mites en legendes met mekaar. Dit staan teenoor die meesternarratiewe waardeur die gemeenskap en die samelewing beïnvloed word. Een so ’n meesternarratief is waarskynlik die gemeenskap se siening van hoe kreatiwiteit en kreatiewe prosesse werk. Gemeenskappe kan byvoorbeeld ’n meer individualistiese konsep, of ŉ groepsbeskouing van kreatiwiteit hê (vergelyk 5.5.3.). Hoe dit ook al sy, die identiteit en ruimtes van gemeenskappe kom dikwels tot uiting in kreatiewe praktyke soos die woordkuns, hetsy mondeling of geskrewe (afhangende van die sfeer – logos-, grafos-, of videosfeer – waarbinne funksioneer word). Vergelyk hoofstuk 3 in dié verband.

9.4. INISIEERDER (E)

In elke gemeenskap is daar ŉ behoefte of potensiaal ten opsigte van die woordkuns wat raakgesien behoort te word. Dié kreatiewe talent wat in die gemeenskap bestaan en wat uitvloei in woordkuns, kan moontlik raakgesien word deur óf ŉ persoon in die gemeenskap óf ŉ buitestander (figuur 1 E). Wanneer die bevordering van die woordkuns genoem word, kan dit op ŉ wye spektrum van insiatiewe betrekking hê. Sodanige inisiatiewe kan deur ŉ instansie soos ŉ uitgewery geloods word en kan spesifiek op die geletterde individu met skryftalent fokus. Voorbeelde is skryfkompetisies, gemeenskapspublikasieprojekte of mentorskapprogramme. Inisiatiewe kan ook ongeletterde individue teiken wat, byvoorbeeld, aan ŉ storievertelprojek deelneem. In die studie en dus ook in die model, word spesifiek op gemeenskapsprojekte en die aspekte daaraan verbonde, gefokus. Daar

word nie soseer aandag aan die ontwikkeling van skryftalent van geletterde individue geskenk nie, hoewel dit uit genoemde projekte kan vloei.

Die inisiatief vir ’n gemeenskapseie woordkunsprojek kan vanuit die gemeenskap self kom, byvoorbeeld van gemeenskapsleiers of vanaf ’n instansie soos ’n skool of kerk. Dit kan ook van buite geïnisieer word, deur organisasies/individue wat hulle vir die bevordering van die woordkuns beywer, soos: skrywers, uitgewerye, universiteite, sentrums, skole, ensovoorts. Vir die doel van die model word die *buitestander* as inisieerder gebruik (vergelyk figuur 2 E). Die persoon kan ’n individu wees wat op eie inisiatief ’n projek wil loods, of kan deel van ’n instansie soos ’n universiteit wees. Die inisiatief kan ook ’n gesamentlike poging (tussen organisasies of met inisieerders vanuit die gemeenskap) wees, soos in die geval van die Rysmierbultprojek in hoofstuk 7. Vennootskappe speel dikwels ’n rol in gemeenskapsprojekte (figuur 1 en 2 F). Samewerking met ander persone en organisasies beïnvloed projekte op verskeie vlakke. Soos in hoofstuk 6 en 7 gesien, is daar dikwels verskillende stelle verwagtinge binne ’n projek. Die opdraggewer (byvoorbeeld ’n uitgewer) het ’n verwagting van die doelwitte, aard en uitkomste van die projek, terwyl die aanbieders, organiseerders, gemeenskap, of individu wie se talent ontwikkel word, dikwels ander verwagtinge koester. Vennootskappe bring voordele, maar ook komplikasies, mee.

Die projekleier wil in samewerking met die projekspan en gemeenskap, die kreatiwiteit (woordkuns) in die gemeenskap in ’n sekere rigting stuur. ’n Gemeenskapseie woordkunsprojek is ’n wyse waarop die potensiaal van die deelnemers gekanaliseer kan word (figuur 1 en 2 D). Die rigting wat die projek aanneem en die uiteindelike uitkoms van die projek, word deur verskeie faktore bepaal. Dié tipe projekte kan met ’n “kies jou eie avontuur”-boek vergelyk word. Deur die loop van die proses word daar deurlopend keuses gemaak wat die projek beïnvloed (figuur 1 en 2 H). Elke projek lyk anders, aangesien daar veranderlikes in elke gemeenskap is wat daarop inspeel. Geen projek kan gedupliseer word nie.

Die projekleier wat as buitestander na die gemeenskap kom, word nou deel van ’n proses om die identiteit en ruimte van die gemeenskap, waarna in 9.2. verwys is, goed te leer ken. Dit vorm deel van sy/haar agtergrondkennis (figuur 1 en 2 G). Beginsels uit die teoretiese hoofstukke wat in gedagte gehou kan word by die insiatief vir gemeenskapseie woordkunsprojekte, is veral die rol van die logos-, grafos- en videosfeer in mense se denkwyses en vaardigheidsvlakke. Sienings van kreatiwiteit, identiteit en ruimte en sekondêre oraliteit, speel ook in dié projekte ’n belangrike rol.

9.5. AGTERGRONDKENNIS (G)

Die inisieerder behoort oor agtergrondkennis ten opsigte van die teikengroep se identiteit en ruimte (ook narratiewe identiteit), die mate en invloed van oraliteit in die gemeenskap, geletterdheid en sekondêre oraliteit in die gemeenskap, te beskik. Die spesifieke omstandighede van die betrokke teikengroep behoort ook verstaan en in ag geneem te word. Hy/sy behoort ook van die gemeenskap se sienings van kreatiwiteit, asook van die invloed van ander meesternarratiewe, bewus te wees.

9.5.1. Identiteit en ruimte

Vir die persoon wat as buitestander ’n projek in ’n gemeenskap inisieer, is dit belangrik om die individuele en kollektiewe identiteit en ruimte/s in gemeenskappe in ag te neem. Die soeke wat elke individu na sin en betekenis het, is ’n goeie beginpunt om begrip te kry vir die identiteit van ’n gemeenskap. Enige iemand wat op die deel van verhale in gemeenskappe wil fokus, besef waarskynlik dat gemeenskappe en individue se identiteit uitdrukking in narratiewe vind. Sodanige narratiewe kan as “stem” vir individue en gemeenskappe dien, veral in gemeenskappe waar stemme nie gehoor word nie. Daar behoort by die inisieerder ’n bewussyn te wees dat dié narratiewe uitdrukkings van sin en betekenis is, ’n manier waarop individue sin kan maak van die werklikheid. Deur die skep van tekste word tekenstelsels geskep waardeur betekenis tot stand kom. Dit sluit in visuele, ouditiewe en driedimensionele tekenstelsels, soos fisiese aktiwiteite, artefakte van herinnering, sosiale rituele en ander kulturele fenomene (vergelyk Brockmeier & Carbaugh, 2001:4; 3.2.1.).

Waar ’n projek om gemeenskapseie woordkuns en verhale wentel, kan die rol van die gemeenskap as sosiale konteks in die konstruering van identiteit, ook nie uit die oog verloor word nie. Die verhale wat mense met mekaar deel, is altyd deel van so ’n sosiale, politiese en ekonomiese konteks. Veral in gemeenskappe in Afrika (en ander groepsgeoriënteerde wêrelddele soos Suid-Amerika) is die deel van verhale ’n belangrike deel van die sosiale konteks. Hiermee saam kan die rol van kultuur (helde, simbole, waardes, praktyke) nie onderskat word nie. In gemeenskapseie woordkunsprojekte word die geleentheid geskep vir mense om hulle identiteit uit te druk op kultuureie wyse. Die verskillende ruimtes waarbinne die individu in sy gemeenskap leef, moet in gedagte gehou word, asook die wyse waarop die ruimte/s waarbinne hy/sy leef in die woordkuns neerslag vind.

Verdere kennis oor identiteit (vergelyk hoofstuk 3) wat die inisieerder in gedagte behoort te hou, is die volgende:

- Die belang van gemeenskapseie verhale vir die *self*, vir eie vorming en uitdrukking van identiteit, maar ook vir die *ander*, vorm ŉ dubbele diskoers.
- Daar is verskillende tipes narratiewe: lewens is narratiewe, maar daar is ook onthoude en nuutgeskepte narratiewe.
- Narratiewe het dus oor die algemeen twee vorme: Narratiewe wat die normatiewe struktuur van kultuur instandhou (dien as opvoeding en waarskuwing en om die bestaande norme en konvensies te bevestig); narratiewe wat ten doel het om dit wat anders en nuut is, te verduidelik.
- Verhale beeld ruimtes en identiteite van ŉ diverse Suid-Afrikaanse samelewing uit.
- Verhale dien as optekening van die geskiedenis en uitbeelding van die hede, maar ook as verbeelding van die toekoms. Dit bied inspirasie en hoop en gee vir mense ŉ skakel met hulle konteks. Sodoende help dit om mense te bemagtig – as individue en ook kollektief.
- Verhale bind mense in gemeenskappe en wêreldwyd saam.

Daar is ook meesternarratiewe en akademiese diskoerse wat op die inisieerder se kennis van gemeenskappe se identiteit en ruimte, inspeel. Die denkrigtings, ideologieë en debatte wat aan die orde van die dag is op politiese, ekonomiese, akademiese en ander terreine, moet voor oë gehou word. Wat postkoloniale diskoerse van identiteit aanbetref, kan kwessies soos hibriditeit, liminaliteit, grense, marginaliteit, globalisering, die Westerse siening van die narratief en ontwikkelings-diskoerse, as agtergrondkennis dien**.**

In Suid-Afrika is dit moontlik dat projekinisieerders ook te doen sal kry met gemeenskappe waar die mondelinge tradisie steeds ŉ belangrike rol speel. Daarom is dit belangrik om ook oor agtergrondkennis van dié aspek te beskik voordat woordkunsprojekte in sodanige gemeenskappe aangepak word.

9.5.2. Oraliteit en sekondêre oraliteit

Projekinisieerders behoort bewus te wees daarvan dat mense verhale om verskillende redes vertel, byvoorbeeld om die waarde van hul eie lewens te bevestig, of as vorm van vermaak, inligting en opvoeding. Mense deel ook bloot stories omdat dit deel van die menslike aard is. Literatuur behoort as komponent van kultuur gesien te word – dit word nie in ŉ vakuum nie, maar binne ŉ sosiale konteks, geskep.

In baie Suid-Afrikaanse gemeenskappe is daar sprake van ŉ geletterdheidskontinuum, waar segmente van die gemeenskap ongeletterd is en in ŉ mondelinge kultuur funksioneer, terwyl ander

dele van dieselfde gemeenskap gedeeltelik en volledig geletterd is. Die kwessie van sekondêre oraliteit kan ook nie buite rekening gelaat kan word nie. Daar is komplekse intervlakke tussen oraliteit en skrif – waar mondelinge verhale byvoorbeeld neergeskryf word. Dit kom steeds uit die mondelinge tradisie, maar word nou deur ŉ ander "modus" of vorm oorgedra. Die spanning tussen die orale, skriftelike en sekondêre orale tradisie wat in baie gemeenskappe heers, behoort ontgin te word. Die potensiaal van die woordkuns en -kunstenaar in Suid-Afrika lê juis in die aanpasbaarheid by tegnologiese veranderinge. Die projekinisieerder behoort hom- of haarself af te vra wat die implikasies van die verskuiwing vanaf die *orale* na die *geskrewe* en van die *orale* na die *ouditiewe* (in die sin van ouditiewe tegnologie soos die radio) of omgekeerd is, asook hoe dié verskuiwing ten beste in projekte aangewend kan word (vergelyk Khamis, 2005: 203-218; Ahmad, 2005: 219-231; 4.5.3.). Die spanning tussen die mondelinge, skriftelike en sekondêre orale tradisie behoort in gedagte gehou te word. Storievertel-aktiwiteite of sms-stories kan byvoorbeeld in projekte ingebou word om dié spanning te ontgin en te benut.

Geletterdheid is in Suid-Afrika verweef met ŉ aantal komplekse kwessies. In hierdie verband behoort die projekinisieerder dan ook in gedagte te hou dat nie net *Westerse* konsepte van geletterdheid geld nie. Inheemse kennis is ook ŉ vorm van geletterdheid.

Waar primêre oraliteit ter sprake is, is daar sekere faktore wat van belang is, naamlik:

- Oraliteit is multidimensioneel, vlugtig en kan nie vasgevang word nie.
- Dit is ook sosiaal en kontekstueel ingebed.
- By oraliteit moet die konteks, gehoor en uitvoeringsaard van die teks in gedagte gehou word.
- Die projekspan kan hulle ook afvra wat presies die teks ten opsigte van publikasie vra. Daar is veel meer moontlikhede as slegs die gedrukte vorm. Hoe sal die spesifieke teks tot sy reg kom?
- Nie-tasbare en tasbare vorme van herinnering as kulturele erfenis behoort ook in gedagte gehou te word. Tasbare vorme is, byvoorbeeld, die gebruik van pottebakkery en krale- of borduurwerk om tradisionele verhale te vertel. Nie-tasbare herinnering kan, byvoorbeeld, drome en rituele insluit.
- Mondelinge woordkunsprojekte kan oor herinnering, kulturele nalatenskap/erfenis, mondelinge geskiedenis, mondelinge tradisie, oratuur, ensovoorts handel.

Verdere agtergrondkennis sluit ook sienings van kreatiwiteit in, wat belangrik is waar in die sfeer van die woordkuns gewerk word.

9.5.3. Kreatiwiteit

Wanneer gemeenskapseie woordkunsprojekte geïnisieer word, behoort nie net die individuele konsep van kreatiwiteit in ag geneem te word nie, maar ook die gemeenskap se eie siening. Daar behoort dus ook, waar van toepassing, na groepskreatiwiteit en *performance creativity* gekyk te word. Domein-verwante kennis (ook inheemse kennis) is baie belangrik en behoort in die ontginning van die gemeenskap se verhale gebruik te word. In dieselfde sin as waar literatuur tot stand kom, behoort die inisieerder van die projek ook te onthou dat kreatiwiteit oor die *algemeen*, eweneens nie in in ’n vakuum gebeur nie, maar dat dit deel van ’n sosiale konteks is.

9.6. KEUSES WAT DIE RIGTING EN AARD VAN DIE PROJEK BEPAAL (H)

Die insieerder van ’n woordkunsprojek kom voor sekere keuses te staan. Hy/sy moet besluite neem betreffende die *teikengroep* van die projek/inisiatief; die *doel* daarvan; die *aard* en *invloed* van die projek; tot op watter *vlak* die projek gevoer gaan word; die *aanslag* waarmee dit aangepak gaan word; en die verwagte produk of *uitkomste*. Dié keuses word nou bespreek.

9.6.1. Teikengroep

Die eerste besluit wat deur die iniseerder geneem moet word, is ten opsigte van die teikengroep. Die eerste fase van die besluit, naamlik in watter gemeenskap die projek uitgevoer gaan word, is dikwels reeds teen die tyd wat die inisiatief van stapel gestuur word, geneem. In sommige gevalle word daar eers besluit om ’n woordkunsverwante projek/inisiatief te loods, voordat daar na geskikte teiken-gemeenskappe gekyk word.

Die inisieerder moet nou ’n tweede vlak van besluite oor die teikengroep neem, naamlik of die héle gemeenskap by die inisiatief betrek gaan word, of slegs ’n sekere segment, byvoorbeeld volwassenes/mans/vroue/jeug/bejaardes. Dit hang natuurlik ook van die grootte en samestelling van die gemeenskap af. Die projek kan ook een of meer georganiseerde groep in die gemeenskap teiken, soos ’n hospice/kerkgroep.

Daar is sekere faktore wat ’n rol speel in die besluit ten opsigte van die teikengroep, naamlik die:

- vlak/ke van geletterdheid in die gemeenskap;
- aanwesigheid van oraliteit en sekondêre oraliteit;
- unieke identiteit en ruimte van die gemeenskap;
- inisiatief en betrokkenheid van gemeenskapsleiers en samehangend die
- moontlike vlak van deelname in die gemeenskap.

In die grafiese voorstelling van die model is die teikengroep waarop gefokus word, kinders wat in die grafosfeer beweeg en geletterd is (sien figuur 2). Wanneer die inisieerder besluit het wie die teikengroep van die projek is, is dit ook van belang om te bepaal wat presies die *doel* van die inisiatief is.

9.6.2. Doel van projek

Gemeenskapseie woordkunsprojekte kan ŉ verskeidenheid doelwitte hê. Dit kan, onder andere, ten doel hê om:

- kultuurerfenis in die vorm van verhale op te teken;
- die spesifieke gemeenskap se geskiedenis te bewaar;
- brûe te bou;
- van terapeutiese waarde te wees;
- politieke doelwitte te bereik;
- skrywers te stimuleer;
- skrywers op te lei;
- talent te identifiseer (vir verdere individuele ontginning);
- nuwe stemme aan te moedig en te ontgin;
- belangstelling in storievertel/woordkuns te stimuleer;
- lees te bevorder, ensovoorts.

Dit is belangrik dat die projekinisieerder seker is wat die oogmerke is waarmee die projek aangepak word. Die projek kan ook meerdoelig wees. Wanneer daar dan bepaal is wat die doel van die projek is, kan daar besluite geneem word ten opsigte van die *aard* van die projek. In die grafiese voorstelling van die model (figuur 2) is die doel van die gemeenskapseie woordkunsinisiatief om nuwe stemme te ontgin.

9.6.3. Aard van projek

Die aard van die projek word deur sekere veranderlikes bepaal:

- wie die teikengroep is, en samehangend daarmee, hulle vaardigheids- en geletterdheidsvlak;
- die durendheid van die projek (met ander woorde, of dit ŉ eenmalige werkswinkel of ŉ langtermynprojek is);

- waar die projek binne die uitgeeketting lê (met ander woorde, die fokus – is dit bedoel ter bevordering van individuele skrywers; om mense te leer van die publikasieproses; om lees te bevorder?);
- die omvang van die projek (hoe groot die teikengroep is); of die inisiatief met individue of met groepe werk.

Gemeenskapseie woordkunsprojekte kan dus grootliks in aard en omvang verskil, afhangende van waar dit op die geletterdheidskontinuum of publikasieketting geplaas is en wat die fokus daarvan is. Sodanige projekte kan byvoorbeeld *mondeling* van aard wees en die opname/uitvoering van mondelinge tekste behels. *Skryfprojekte* kan insluit: skryfkompetisies, selfpublikasie, skryfopleiding of ŉ skryfkompetisie gekombineer met opleiding. Die spanning tussen die logos- en grafosfeer kan ook oorbrug word wanneer projekte voorsiening maak vir beide mondelinge vertelling, skryf, skryfopleiding en kennis van die publikasieproses. Gewoonlik is ŉ uitvloeisel van so ŉ proses dat lees in ŉ gemeenskap ook bevorder word. Die aard van die projek is dan om groot dele van die publikasieketting te dek. Wanneer die fokus van die projek die videosfeer is, is verskillende opsies moontlik, soos digitale, elektroniese of video-projekte.

In die grafiese voorstelling van die model is besluit op ŉ skryfprojek waar die *teikengroep* spesifiek skoolkinders is (figuur 2). Die *aard* van die projek is ŉ skryfkompetisie gekombineer met skryfopleiding (figuur 2), wat in ŉ tasbare *produk*, ŉ gemeenskapspublikasie (figuur 2), uitvloei.

9.6.4. Vlak

Daar is verskillende opsies en kombinasies wat betref die vlak tot waar die projek gevoer kan word. Dit strek oor die hele spektrum van die boekketting, vanaf die skep van die teks tot by die verspreiding en mediëring van die produk (as daar byvoorbeeld ŉ gemeenskapsbundel uit die projek gevloei het). Gemeenskappe, hulle behoeftes en vaardighede verskil van mekaar. Dié behoeftes en vaardighede kan telkens op unieke wyse ontgin word om die talent en uiteindelik die woordkuns in die gemeenskap te bevorder. Die inisieerder van die projek moet vooraf besluit tot op watter vlak die projek gevoer gaan word. Opsies wat in gedagte gehou kan word, sluit in:

- bemagtiging van die individu/gemeenskap vanaf die skep van die teks tot by publikasie, bemarking en verspreiding;

- die eenvoudige skep van ŉ geleentheid vir ŉ subgroep/gemeenskap om verhale te skryf/vertel (byvoorbeeld ŉ werkswinkel). Die projek word dan nie verder gevoer nie;
- toerusting ten opsigte van storievertel, skryf, die publikasieproses, of ŉ kombinasie (ook ŉ eenmalige of gereelde werkswinkelgeleentheid);
- bemagtiging van skrywers/vertellers;
- begeleiding/mentorskap om ŉ deel van die pad te stap;
- die bied van toegang tot publikasie/middele (byvoorbeeld die verskaffing van befondsing);

In die grafiese voorstelling van die model (figuur 2📖) word die projek tot op die vlak van publikasie, met die druk van ŉ gemeenskapsbundel, gevoer.

9.6.5. Aanslag

Die aanslag waarmee woordkunsprojekte aangepak word kan verskil, ten spyte daarvan dat dit dalk dieselfde doel mag hê. Besluite oor die aanslag van ŉ projek word deur verskillende veranderlikes geraak, byvoorbeeld:

- Dit hou verband met die keuse ten opsigte van die projekbenadering (deelnemend, al dan nie).
- Die vaardighede van die projekspan beïnvloed hoe die projek aangepak en verpak word. Afhangende van die kennis en vermoëns van die projekspan, kan ŉ verskeidenheid tegnieke tydens woordkunsinisiatiewe gebruik word, byvoorbeeld storievertel-, skryf-, boekmaak- en boekbindtegnieke.
- By elke unieke gemeenskap/segment van die gemeenskap behoort die aanslag ook te verskil. Die spesifieke ouderdom, vaardighede en kennis van deelnemers aan die projek kan ŉ unieke bydrae tot die projek maak.
- Die deelnemers van elke projek behoort op hulle unieke vlak van vaardigheid en belangstelling ontmoet te word. Hier behoort die projekinisieerder die aanslag by, byvoorbeeld, geletterdheidsvlakke aan te pas.

ŉ Kombinasie van tegnieke, subprojekte en groepe uit ŉ gemeenskap kan tydens so ŉ gemeenskaps-projek gebruik word. ŉ Verdere keuse wat gemaak moet word, is ten opsigte van die invloed van die projek. Dit kan nie noodwendig voorafbepaal word nie, maar die inisieerder kan tog sekere verwagtinge stel.

9.6.6. Invloed van projek

Die projekinisieerder behoort hom/haarself vooraf af te vra wat hy/sy wil hê die invloed van die projek moet wees. Tot op watter vlak moet die projek uitkring? Vrae wat hieruit voortvloei, is dan: Wil die projek bloot die individu of gemeenskap bemagtig om hul stories op te teken? Is die reikwydte van die projek, met ander woorde, die *eie gemeenskap* (of ŉ segment van die gemeenskap, soos ŉ skool of kerk)? Is die mikpunt wat gestel word om ŉ *wyer groep mense* te bereik, maar steeds binne sekere grense te bly (byvoorbeeld ŉ streeks- of taalgemeenskap)? Wil die inisieerder hê die projek moet *landswyd* uitkring en sodoende oor sekere grense tree; of *wêreldwyd* en veel wyer grense oorsteek, byvoorbeeld deur middel van publikasie op die internet?

Soos genoem, kan daar nie altyd voor die aanvang van ŉ projek bepaal word hoe wyd die invloed daarvan uiteindelik sal strek nie. Dit is egter ŉ goeie beginsel om vooraf ŉ idee van die begeerde invloed te hê, aangesien dit ook ŉ impak het op besluite wat geneem word ten opsigte van die produk en uitkomste van die projek. Terselftertyd behoort daar vooraf besin te word oor beide kort- en langtermyndoelwitte van die projek, aangesien dit ook ŉ impak op die invloed van die projek het. Die invloed van die projek kan ook vlietend van aard wees, of langer duur.

9.6.7. Produk en uitkomste

Nie alle gemeenskapseie woordkunsprojekte het noodwendig ŉ tasbare produk, soos ŉ boek of opname, wat daaruit voortvloei nie. Sommige projekte is eenmalig en vlietend van aard, veral waar dit om die orale tradisie gaan. Die ideaal is egter om na afloop van die projek iets tasbaars aan die gemeenskap te kan teruggee. Dit hoef nie ŉ duur produk of publikasie te wees nie, maar as dit moonlik is, sou dit waardevol wees om die gemeenskap se woorde te verewig op papier of in klank en sodoende die vlietendheid daarvan teë te werk.

Hier kom die projekinisieerder weer voor sekere keuses te staan. Hy/sy moet hom-/haarself weereens afvra op watter wyse die gemeenskap se woordkuns die beste tot sy reg sal kom. ŉ Westerse siening van publikasie en die boek as artefak is weereens nie die enigste geldende beskouing nie. Dit is belangrik om nie met Westerse verwagtinge (of selfs met die Suid-Afrikaanse uitgeebedryf se beskouings), van *teks* of van wat ŉ "goeie narratief" is, na die projek te kom nie. Hier speel kennis van oraliteit weer ŉ rol, veral waar mense tussen die logos- en grafosfeer beweeg. ŉ Balans is hier ter sprake – waar individuele skrywers begelei word om binne die gevestigde uitgewersbedryf te publiseer, behoort hulle wel bewus gemaak te word van bestaande (grootliks Westerse) konvensies en verwagtinge ten opsigte van teks, die narratief en die lesersmark. Dit is konvensies wat hulle in

die uitgeebedryf sal teëkom en dit sal hulle in die publikasieproses tot hulp wees om daarvan kennis te neem.

In gemeenskapseie woordkunsprojekte is daar wyses van publikasie wat oor die hele geletterdheidskontinuum strek. In mondelinge woordkunsprojekte kan "publiseer" beteken die eenmalige uitvoering van die woordkuns, byvoorbeeld 'n drama-opvoering vir en deur die gemeenskap. Dit is 'n vlugtige, verganklike vorm van publikasie, maar is nietemin 'n manier om die woordkuns aan die publiek bekend te stel. Wat die geskrewe formaat aanbetref, kan gemeenskapseie woordkuns in 'n wye verskeidenheid formate gepubliseer word, van gefotostateerde pamflette en eenvoudige swart-en-wit gemeenskapsbundels, tot boeke wat deur uitgewers uitgegee en in boekwinkels versprei word. Elektroniese publikasies kan, byvoorbeeld, vlietende selfoonstories, of meer standhoudende video- en klankopnames, insluit. Hier het die projekinisieerder weer te make met die sekondêre orale tradisie.

In die grafiese voorstelling van die model (vergelyk figuur 2🏛) is 'n projek gekies wat in die grafosfeer werk, waar met kinders wat kan lees en skryf, gewerk word. Die produk van hierdie projek is dan 'n gemeenskapspublikasie ('n bundel met verhale; vergelyk figuur 2📖). Elkeen van bogenoemde keuses wat die projekinisieerder maak, het 'n impak op die uitvoering van die projek. Daar word nou na dié aspek gekyk.

9.7. UITVOERING VAN PROJEK (I)

Die projekinisieerder moet ook keuses maak ten opsigte van die samestelling en uitvoering van die projek. Hier gaan dit oor besluite met betrekking tot die filosofie en benadering, beginsels en bestuur. Buigbaarheid is deurlopend 'n belangrike beginsel vir die projekinisieerder. Alle keuses hang van die doel van die projek af. By die uitvoering van die projek, behoort die voorgestelde raamwerk vir 'n deelnemende benadering in 'n gemeenskapseie skryfprojek (Greyling, 2005:173-174) in gedagte gehou te word.

9.7.1. Filosofie, benadering en beginsels van die projek

Die filosofie en benadering van die projek is die bril waardeur die projek beskou word. Dit beïnvloed die hele projek. Die projekinisieerder kan byvoorbeeld besluit om soveel moontlik mense by die projek te betrek, ongeag die kwaliteit van die verhale wat gegenereer word en die opleiding wat plaasvind (indien opleiding ter sprake is), of om 'n seleksie van deelnemers en bydraes te maak. Die filosofie en benadering waarmee die projek aangepak word kan nie losstaan van die identiteit en

ruimte van die gemeenskap nie. Verder moet die projekinisieerder ook ’n keuse maak ten opsigte van die gemeenskapsontwikkelingsbenadering waarvolgens die projek aangepak gaan word, hetsy deelnemend of andersins.

Wat die beginsels van die projek aanbetref, behoort dit van waarde te wees vir die projekinisieerder om hom-/haarself te met die merkers (vrae en beginsels) wat in hoofstuk 5 na vore gekom het, konfronteer:

- Wat is die beoogde vlak van besluitneming vanuit die gemeenskap in die spesifieke projek?
- In watter mate gaan die gemeenskap by die projek betrek word (besluitneming; implementering; evaluering; voordeel)?
- Wat is die beplande vlak van kommunikasie binne die projek (tweerigting; interaksie ensovoorts)?
- Wie se belange word bevoordeel/sal in die uitvoer van die projek bevoordeel word?
- Is die projek prosesgedrewe met ’n oop einde?
- Die projek behoort nie vaste kategorieë te hê nie, maar eerder met ’n kontinuum-beginsel te werk (byvoorbeeld van oraliteit na geletterd na sekondêre oraliteit).
- Die woordkunsprojek behoort gesien te word as voortvloeiend uit ’n leerproses waar die gemeenskap en programaanbieders ’n gelyke aandeel het. Beide partye se kennis en hulpbronne word in die samestelling van die program gedeel (*Learning process approach*).
- Die gemeenskap is die beste in staat om hulleself te ontwikkel en struikelblokke te elimineer.
- ’n Mate van betrokkenheid van eksterne persone is dikwels voordelig vir ’n projek.
- Die projekleier behoort in staat te wees om die gemeenskap se emosies te ontlont, te help om hulle te motiveer en te bemagtig, maar ook om as brug tussen die gemeenskap en eksterne strukture te dien.
- Een uitvloeisel van woordkunsprojekte kan wees om geletterdheid en vaardighede te bevorder. Verder kan projekte ook lei tot bemagtiging van die gemeenskap op die vlakke van kennis, aksie en invloed. Die mag behoort by die gemeenskap te lê, en nie by die persoon wat die projek van buite inisieer nie.

Wanneer ’n deelnemende projekbenadering gekies word, kan die projekiniseerder ook die volgende beginsels in gedagte hou:

- Dit is ’n proses om die gemeenskap te leer ken en vertroue te bou;
- Die belangrikheid van verhoudings met en tyd in die gemeenskap kan nie genoeg beklemtoon word nie. Veral in Afrika is dit belangrik om meer mens- as taakgeoriënteerd te wees;

- As die projekleier weet wat die deelnemers se vlak van geletterdheid, begripsvermoë en taalvaardigheid, belangstelling en agtergrond is, kan hy/sy daarby aanpas. Dan sal hy/sy ook weet om meer/minder tyd vir sekere projekaktiwiteite te gee en om byvoorbeeld (afhangend van die doel van die projek/inisiatief) meer of minder skryfkunsteorie aan te bied.
- Wat die tydsaspek van projekte betref: Uit die werkswinkels wat in die vorige hoofstuk bespreek is, is veral geleer dat projekte wat eenmalig afgehandel word (soos werkswinkels), eerder oor ŉ effens langer termyn aangebied kan word om meer waarde tot ŉ gemeenskap toe te voeg. Daar behoort egter steeds gewaak te word teen ‘n lang, uitgerekte proses. Indien een werkswinkel gedoen word, behoort daar nie te veel inligting deurgegee te word nie, sodat dit makliker vir die deelnemers is om dit wat hulle leer, te implementeer.
- Aanpasbaarheid as sodanig is ŉ belangrike beginsel;
- Die rol van die gemeenskap moet nie uit die oog verloor word nie;
- Die rol van die projekleier is baie belangrik en fasiliterend van aard;
- Kennis van die identiteit, ruimte en oraliteit in die gemeenskap beïnvloed keuses wat gemaak word;
- Vennootskappe en samewerking kan die projek versterk.

Wanneer die projekinisieerder op die benadering en beginsels van die projek besluit het, behoort daar ook aan die praktiese aspekte van die projek, die bestuur, aandag gegee te word.

9.7.2. Projekbestuur

Die merkers wat in die studie gegenereer is (spesifiek in hoofstuk 6), bied sekere beginsels wat tydens die bestuur van ŉ woordkunsprojek toegepas kan word:

- Wanneer die projekinisieerder na die behoefte en potensiaal ten opsigte van die woordkuns in ŉ gemeenskap kyk, behoort daar eers navorsing of ŉ situasie-analise gedoen te word. Die gemeenskap behoort ook eers leer ken te word voordat verdere stappe geneem word.
- Beplanning van enige projek is baie belangrik; dit sluit ook tydsbestuur in.
- Tydens die implementering van die projek is die insae, deelname en besluitneming van die gemeenskap van groot belang, soos ook in hoofstuk 5 genoem.
- ŉ Praktiese punt tydens die implementering van die projek is om sover moontlik genoeg assistente by inisiatiewe te betrek en groot groepe te verdeel sodat individuele aandag moontlik is.

- Evaluering vooraf, gedurende en na afloop van die projek kan nie onderskat word nie. Dit maak die beplanningsproses makliker en sodoende kan die projek ook voortdurend aangepas word.
- Die konsep van beheer behels die stuur van die projek in ŉ sekere rigting. Dit is die reaksie op evaluering en is integraal deel van die proses van beplanning, implementering en evaluering. Die gemeenskap is net so deel hiervan as van die ander funksies.

Vrae wat soms na vore kom wanneer woordkunsprojekte oorweeg en beplan word, is:

- Hoeveel mense is nodig om ŉ projek uit te voer?
- Hoe lyk die span – watter tipe vaardighede is nodig?

ŉ Goeie beginsel om in die verband in gedagte te hou, is om die vaardighede wat beskikbaar is, te gebruik. ŉ Projek kan deur een persoon ook uitgevoer word. Soms is dit ook so dat die projek gevorm word en in ŉ sekere rigting ontwikkel deur die tipe vaardighede van die projekspan, byvoorbeeld praktiese kreatiewe vaardighede om boeke te bind/te maak; skryfwerkswinkels aan te bied, te organiseer, grafiese ontwerp of bladuitleg te doen ensovoorts.

Vaardighede wat goed gebruik kan word in ŉ span wat gemeenskapseie woordkunsprojekte aanbied (maar wat ook van buite af "ingekoop" kan word) is die volgende:

- interpersoonlike vaardighede;
- fasilitering;
- interkulturele vaardighede;
- koördinering;
- kreatiwiteit;
- aanpasbaarheid;
- die raaksien van geleenthede;
- onderhoudvoering (die vra van die regte vrae);
- vaardighede met betrekking tot storievertel, skryfkuns en boekmaak (opleiding, mentorskap ensovoorts);
- grafiese ontwerp, fotografie en bladuitleg;
- taalvaardighede.

Dié is slegs ŉ basiese lys en kan nog uitgebrei word, aangesien elke projek uniek is en unieke vaardighede vereis. Waar dit die projekbestuur raak, moet die projekinisieerder ook op die volledige beplanning, implementering, evaluering en beheer van die projek fokus (vergelyk 6.10.3).

Die uitvoering (en bestuur) van die projek, word dikwels geraak deur sekere filters. Die aspek word vervolgens aangeraak.

9.8. FILTERS (J)

Gemeenskapseie woordkunsprojekte kan metafories as ŉ kanaal wat deel word van die groter stroom van woordkuns in Suid-Afrika, gesien word. Afhangende van die fokus en aard van die projek, bestaan daar dikwels ook *filters* in die kanaal. In die konteks van woordkunsprojekte kan ŉ filter myns insiens gedefinieer word as iets wat aanvanklike insette verander sodat die produk (uitset) anders lyk. Dit is dan nie meer "suiwer" soos wat dit oorspronklik sou wees nie. Filters word, onder andere, gekenmerk deur die feit dat die spontane vloei van die projek verander is deur a) sekere stelsels of b) sekere verwagte uitsette. ŉ Filter is nie noodwendig altyd ŉ negatiewe aspek binne ŉ projek nie; dit is bloot kwessies wat anders bestuur moet word sodat die vloei of ritme (en uiteindelik die uitkomste van die projek) nie onnodig versteur word nie. Dit verg aanpassing. Daar is verskeie filters wat projekte se vloei kan verander, maar enkele belangrike voorbeelde waarmee rekening gehou behoort te word, is die verwagtinge van die projekinisieerders, die komplekse kwessie van taal, die wyse waarop mense gestimuleer word in projekte om verhale te skryf/vertel en die keuring en redigering van tekste.

9.8.1. Verwagtinge van projekinisieerders

Die verwagtinge van die projekinisieerders speel ŉ baie belangrike en bepalende rol in die rigting wat die projek inneem. Waar daar samewerking en vennootskappe ter sprake is, kan die verwagtinge bots, wat verwarrende gevolge vir die gemeenskap tot gevolg kan hê. Dit is daarom belangrik dat daar van die begin af tweerigting-kommunikasie tussen die gemeenskap en projekinisieerders oor verwagtinge bestaan, veral ook in ten opsigte van die verwagte uitsette van die projek.

9.8.2. Taal

In hoofstuk 7 is aangetoon dat die kwessie van taal ŉ gemeenskapseie woordkunsprojek buiten-gewoon kompleks kan maak. Dit is die ideaal dat woordkunsprojekte in die gemeenskap se moedertaal uitgevoer word, aangesien dit die taal is waarin hulle identiteit gevorm is en waarin hulle hul identiteit en ruimte die beste uitdruk.

Waar die projekinisieerder en die teikengemeenskap nie dieselfde moedertaal magtig is nie, word die projek ook meer kompleks. Dit beteken dat persone met vaardighede van buite betrek moet word,

onder andere, veldwerkers, tolke, vertalers en taalversorgers, wat ook hoër kostes meebring. Daar behoort van die begin af duidelike kommunikasie met die medewerkers te wees ten opsigte van die teksdoelstellings van die projek. Waar vertaling en taalversorging ter sprake is, behoort die projekspan en medewerkers te weet wat die vertaalfilosofie is, sodat belangrike inligting, byvoorbeeld, nie uitvertaal of -geredigeer word nie. Dié kwessie word verder gekompliseer wanneer dit ŉ skriftelike projek is en die deelnemers se vaardighede in sowel hul moedertaal as die taal waarin hulle onderrig word (argumentsonthalwe Engels) ontoereikend is. Vergelyk hoofstuk 7 en 8 ter illustrasie.

Die afstand tussen die projekinisieerder en die gemeenskap word deur die taalfilter groter gemaak. Dit val buite die bestek van die studie om in diepte op dié kwessie in te gaan, maar daar behoort nog veel meer navorsing oor die aspek en die impak daarvan op woordkunsprojekte gedoen te word.

9.8.3. Stimulering van verhale

Die wyse waarop verhale in ŉ woordkunsprojek gegenereer word, kan ook ŉ filter vorm. Spesifieke onderhoudstrategieë , vrae en gespreksdinamiek lei tot spesifieke verhale. Indien ŉ vraag dalk anders geformuleer was of uitgelaat is, sou ŉ deelnemer moontlik glad nie ŉ spesifieke verhaal gedeel het nie. Dit is ook moontlik dat die verhaal anders vertel sou word as die vraag anders gevra is. Die persoonlikheid van die onderhoudvoerder, gesagsverhoudinge in die onderhoudsituasie, asook kulturele verskille is alles bepalend van die soort verhale wat vertel word. Dié kwessies het verder ŉ invloed op watter verhale vertel word, watter verswyg word, waar die klem in verhale geplaas word en die wyse waarop verhale vertel word.

Die wanbestuur van onderhoudstrategieë kan ŉ woordkunsprojek heeltemal van rigting laat verander en kan ook dien om die gemeenskap vir spesifieke inligting te manipuleer. Dit is ŉ kwessie wat met groot omsigtigheid en integriteit deur projekleiers hanteer behoort te word.

9.8.4. Keuring en redigering van tekste

Indien die projek as produk ŉ boek of bundel het, kan die wyse waarop die tekste gekeur en geredigeer word ook ŉ filter wees. In ŉ deelnemende gemeenskapsprojek behoort die gemeenskap sover moontlik insae in die keuringsproses te hê.

Wat die redigering van tekste betref, word daar dikwels keuses gemaak ten opsigte van taalgebruik en spelling om die teks binne die bestaande konvensies te laat inpas. Veral waar mondelinge tekste

getranskribeer word, word daar dikwels ook dele uitgelaat of geredigeer om dit meer “leesbaar” en minder “langdradig” te maak. Hier word dan ŉ oorgang vanaf die logos- na die grafosfeer gemaak en ŉ filter word ingebou om tekste binne die nuwe sfeer “aanvaarbaar” te maak.
Die filters wat hierbo bespreek is, is nie noodwendig verkeerd nie. Dit is egter iets waarop die projekinisieerder moet let. Hy/sy moet hom-/haarself afvra hoe belangrik dit is om so na as moontlik aan die gemeenskapseie woordkuns te bly, hetsy wat betref taal, mondelinge tradisie, of verwagtinge van die teks (daar heers immers verskillende verwagtinge van ŉ narratiewe teks in die mondelinge en skriftelike tradisie). Die filters waarmee die projekinisieerder te doen kry, bring ook ŉ etiese besinning na vore. Die etiese sy van gemeenskapseie woordkunsprojekte strek egter wyer as keuses rondom die filters in projekte. Daar word nou aan dié aspek aandag gegee.

9.9. ETIESE ASPEKTE (K)

Daar is ŉ aantal etiese aspekte verbonde aan gemeenskapseie woordkunsprojekte waarvan projekinisieerders bewus behoort te wees, ten einde sekere slaggate te vermy. Sommige van dié kwessies is reeds in vorige hoofstukke bespreek, maar word word weer hier genoem omdat dit binne die model van belang is. Die aspekte geniet nou aandag.

9.9.1. Respek

Indien ŉ woordkunsprojek in ŉ gemeenskap op ŉ etiese grondslag aangepak word, is een van die belangrikste beginsels respek vir die gemeenskap en individue. Dit sluit ook respek vir hulle inheemse kennis en verhale in.

9.9.2. Misbruik/manipulasie

Dit is baie moontlik dat druk op lede van ŉ gemeenskap uitgeoefen kan word om hulle kulturele eiendom (verhale ensovoorts) te deel, terwyl hulle geen voordeel daaruit trek nie. Respek vir die gemeenskap sal voorkom dat hulle misbruik of gemanipuleer word deur projekinisieerders wat projekte en projekmateriaal vir eie gewin wil gebruik.

9.9.3. Indringing

Voortvloeiend uit bogenoemde kwessie is die een van indringing in ŉ gemeenskap. Die etiese kwessies wat hier in ag geneem moet word gaan oor die vertellers se reg tot privaatheid en vertroulikheid, asook die reg tot anonimiteit, sou projekdeelnemers/vertellers dit so verkies (Slim & Thompson, 1993:152). Indien hulle byvoorbeeld nie hul verhale wil publiseer nie, moet dit gerespekteer word.

9.9.4. Eienaarskap, outeurskap en appropriasie

Waar projekte op een of ander vorm van publikasie, hetsy gedruk of andersins, uitloop, kom eienaarskap, kopiereg en outeurskap ook dikwels ter sprake. Appropriasie hou verband met eienaarskap (vergelyk 5.5.5.). Die kwessie van eienaarskapregte, of regte ten opsigte van die materiaal wat in woordkunsprojekte gegenereer word, word dikwels gekompliseer deur die feit dat baie gemeenskappe nie kennis dra of toegang het tot kopiereg- of databeskermingswetgewing nie (Slim & Thompson, 1993:152). Gemeenskappe waar inwoners nie geletterd is nie (en nie skriftelike toestemming ten opsigte van kopiereg-prosedures kan gee nie) dra by tot die kompleksiteit. Daarom is dit belangrik om die regte van die gemeenskap en/of individu te beskerm en te verseker dat alle stappe van ’n projek (ook die verspreiding van verhale) hulle goedkeuring dra. Indien moontlik, behoort die toestemming skriftelik gegee te word en behoort daar tot ’n kopiereg-ooreenkoms gekom te word waaruit beide partye voordeel trek. Die onus rus egter op die projekspan om die proses van eienaarskap en kopiereg duidelik aan die projekdeelnemers uiteen te sit en te kommunikeer. Tydens die kommunikasie-proses behoort realistiese verwagtinge met betrekking tot geldelike vergoeding ook aangeraak te word. Die uiteindelike verspreiding en gebruik van die verhale behoort ook bespreek te word.

9.9.5. Verspreiding

Wat die verspreiding van die materiaal betref, behoort sekere kwessies met die projekdeelnemers uitgeklaar te word. Dit sluit volgens Slim en Thompson (1993:153-154) in: Wie het die reg om te bepaal in watter formaat en hoe wyd die verhale (of ander materiaal) verprei gaan word? Wie het beheer oor die konteks waarin die materiaal gebruik word, byvoorbeeld vir onderrigdoeleindes? Hier is dit weereens relevant dat baie gemeenskappe nie toegang tot kopiereg-wetgewing het nie; dit maak dit dikwels noodsaaklik om elke geval op eie meriete te hanteer. Wanneer ’n gemeenskap self ’n woordkunsprojek onderneem, neem hulle die verpligting op hulleself om reg te laat geskied aan die gemeenskap ten opsigte van die produk en verspreiding. Die eienaarskap en beheer oor die verspreiding bly dan egter gewoonlik in die hande van die gemeenskap. Waar buitestanders betrokke is, behoort gemeenskappe te verstaan in watter mate hulle hul regte en hul verhale “weggee” (Slim & Thompson, 1993:154).

9.9.6. Terugvoer aan gemeenskap

Veral waar ’n deelnemende benadering tot gemeenskapseie woordkunsprojekte gebruik word, is deurlopende terugvoer aan die gemeenskap baie belangrik. Gemeenskapsleiers en deelnemers aan die projek behoort deurentyd op hoogte te wees van verwikkelinge en van die rigting waarin die projek

beweeg en behoort ook by nabaat terugvoer te ontvang. Dit is eties die korrekte ding om te doen. Daar word met die intellektuele en kulturele eiendom van ŉ gemeenskap gewerk en dit moet met respek behandel word. Waar daar respek vir die gemeenskap is, is daar ook terugvoer. Dit staan reëlreg teenoor die misbruik van die gemeenskap, of die gebruik van verhale sonder om die gemeenskap in die saak te ken.

Bogenoemde is maar enkele van die etiese kwessies wat in woordkunsprojekte ter sprake kom. Afgesien van die etiese kant van die saak, is dit in die laaste instansie ook wys as die projekinisieerder voor die aanvang van die projek bewus is van die moontlike uitdagings wat mag voorlê. Die uitdagings is weereens nie algemeen geldend nie en is uniek aan elke situasie.

9.10. UITDAGINGS (L)

9.10.1. Interpersoonlike uitdagings

Waar mense by ŉ saak betrokke is, is die uitdagings divers. Misverstande, verskillende verwagtinge en persoonlikheidsverskille kompliseer projekte. Dié interpersoonlike kwessies kan ŉ projek baie skade berokken indien die menslike element nie reg bestuur word nie. Dit beteken dat die projekleier ŉ goeie fasiliteerder van verhoudinge (in die projekspan maar ook met die gemeenskap) behoort te wees. Miskommunikasie en misverstande met die gemeenskapsleiers en deelnemers aan die projek kan eweneens ŉ projek laat sneuwel. Daarom is tweerigting-kommunikasie uiters belangrik en behoort alle partye se verwagtinge van die begin af uitgeklaar te word.

9.10.2. Interkulturele uitdagings

In dieselfde sin kan die interkulturele sy van projekte ŉ uitdaging vorm. Wanneer die projekspan en teikengemeenskap van verskillende kulture is, behoort veral die kommunikasie-aspek van die projek met groot omsigtigheid hanteer te word. Verskillende wêreldperspektiewe en kulturele verwysingsraamwerke kan tot groot misverstande lei. Die taalkwessie kom ook weer hier ter sprake. Wanneer respek, deelnemendheid en tweerigting-kommunikasie die basis van ŉ projek vorm, kan dié uitdaging egter op ŉ positiewe manier die hoof gebied word. Sodoende kan die multikulturele aspek van die projek tot die rykdom daarvan bydra, eerder as dat dit ŉ negatiewe aspek is.

9.10.3. Logistiek

Suid-Afrika, ŉ diverse land met baie geleenthede, bied dikwels sekere logistieke uitdagings. Kommunikasie met afgesonderde gemeenskappe kan, veral op die platteland, ŉ probleem vorm. Daar is

gemeenskappe wat so afgeleë is dat daar soms nie eens selfoonopvangs is nie en anders as in Europa, is e-poskontak nie oral vanselfsprekend nie. Lang afstande is ook dikwels ŉ faktor waarmee rekening gehou moet word wanneer projekte uitgevoer word.

9.10.4. Tydsbestuur

Waar ŉ projek op ŉ deelnemende grondslag aangepak word, het gemeenskapsleiers groot insae in die bestuur van die projek. Dit beteken dat ook die tydsbestuur in samewerking met die gemeenskap gedoen moet word. Hier kom die interkulturele aspek weer aan die orde, waar verskillende kulture en gemeenskappe verskillende sienings van tyd het. In baie gemeenskappe in Afrika is die fokus op verhoudinge eerder as op take, terwyl dit in die Westerse samelewing andersom is. Die lewe is meer tydgedrewe vir Westerlinge. Die tydsbestuur van woordkunsprojekte kan ŉ uitdaging bied, veral waar gemeenskapsleiers hul insette gee. Dit is baie moontlik dat die projekinisieerder (indien hy/sy ŉ Westerling is) die projek gouer sal wil afhandel, terwyl die gemeenskap (indien dit ŉ gemeenskap met ŉ Afrika-tydsbeskouing is) nie noodwendig die tydsdrukte sal begryp nie. Hier sal dan weereens wys te werk gegaan moet word en die projekfasiliteerder behoort te onthou dat die verhoudings in die projek baie belangrik is, veral in ŉ deelnemende benadering.

9.10.5. Befondsing

Die laaste uitdaging wat hier aangespreek word, is die kwessie van befondsing. ŉ Gebrek aan befondsing kan die potensiaal van ŉ woordkunsprojek ondermyn en uiteindelik daartoe lei dat die visie van die projekinisieerder nooit realiseer nie. Daarom is dit belangrik dat die inisieerder hom voor die aanvang en loodsing van die projek vergewis van moontlike bronne vir befondsing. Daar bestaan verskeie regerings- en nie-regeringsinstansies wat hulle beywer vir die bevordering van die kunste, onder andere, dan die woordkuns in Suid-Afrika. Terselftertyd is dit belangrik om vooraf ŉ volledige begroting op te stel van die projek en dan daarby te hou. Dit is wel so dat daar soms tydens ŉ projek onverwagte kostes (byvoorbeeld onvoorsiene taalversorgingskostes) opduik, maar daar behoort ook in die begroting daarvoor voorsiening gemaak te word.

9.11. SLOT

Die kompleksiteit wat deur ŉ land soos Suid-Afrika gebied word met betrekking tot taal, kultuur, geletterdheid en sosio-maatskaplike problematiek, bring verskeie uitdagings mee. In ŉ samelewing waar die meeste gemeenskappe gefragmenteerd is ten opsigte van gemeenskapslede wat hulself in die logos-, grafos-, of videosfeer bevind (en selfs soms in ŉ liminale sone tussen sfere), word die problematiek soms oorweldigend. Hierby kan ŉ generasie jongmense gevoeg word wat in ŉ

sekondêre orale tradisie grootword. Hulle is omring deur die inligting, vermaak en opvoeding wat die videosfeer bied, maar is as ’t ware aan die wegbeweeg van die skriftelike tradisie. Dit lei tot ’n aanpasbaarheid by nuwe tegnologie, maar ook in ’n sekere mate tot ’n gebrek aan skriftelike geletterdheid en die leesproblematiek wat steeds aan die orde van die dag is.

Ten spyte van die uitdagings wat aan die uitvoer van gemeenskapseie woordkunsprojekte verbonde is, bly dit egter die moeite werd om nuwe stemme op nuwe maniere te laat hoor. Bogenoemde aanpasbaarheid by nuwe tegnologie is nie slegs ’n kenmerk van die nuwe generasie jongmense nie, maar is in der waarheid ’n menslike eienskap sedert die vroegste tye. Dit is die rede waarom die spanning tussen die orale en die skriftelike op ’n positiewe manier ontgin kan word en waarom die sekondêre orale tradisie baie nuwe moontlikhede vir gemeenskapseie woordkunsprojekte bied – veral in Afrika, waar die mondelinge tradisie steeds op ou en nuwe maniere ’n rol in gemeenskappe speel.

Die sentrale navorsingsvraag van die studie is beantwoord. Dit is naamlik duidelik dat die rol van oraliteit en identiteit in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika (ook met verwysing na Afrikaans) nie onderskat kan word nie. **Beide oraliteit (hetsy primêre of sekondêre oraliteit) en identiteit speel ’n sentrale rol in gemeenskappe se woordkuns. Dit speel dus ook ’n onontbeerlike rol in die aanpak van inisiatiewe ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns, soos aangetoon in die studie.** Die rol wat oraliteit en identiteit in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns speel, lê, onder andere, juis in die komplekse verweefdheid van die logos-, grafos- en videosfeer in Suid-Afrika.

Deur die loop van die studie is die sekondêre navorsingsvrae ook beantwoord. Die praktyk-gebaseerde navorsingsmetodologie is eerstens uiteengesit. Drie teoretiese sfere het die filosofiese basis van die studie gevorm, naamlik die sfere van a) identiteit en ruimte b) die woordkuns en c) gemeenskapsontwikkeling. In hoofstuk 3 het metateorieë en sieninge van identiteit en ruimte aandag geniet, met gepaardgaande konsepte soos hibriditeit, liminaliteit en globalisering wat ook bespreek is. Daar is gevind dat daar verskeie verbande is tussen die identiteit en ruimte van ’n gemeenskap en die manier waarop hulle hulself in woordkuns uitdruk. Die woordkuns en oraliteit is in hoofstuk 4 betrek. Dié hoofstuk het behels: die logos-, grafos- en videosfeer; sienings oor terme soos oraliteit, orale literatuur, oratuur, letterkunde, teks, die narratief, geletterdheid en publikasie; metateorieë oor oraliteit en geletterdheid; sekondêre oraliteit; modusse van oordrag; en die woordkunspraktyk (die uitgewersbedryf en inisiatiewe ter bevordering van die woordkuns).

In hoofstuk 5 is benaderings tot gemeenskapsontwikkeling bespreek. Dit het, onder andere, ingesluit geskiedkundige invloede op gemeenskapsontwikkeling in Afrika; die deelnemende benadering tot gemeenskapsontwikkeling; gemeenskapsontwikkelingsmodelle; sienings van kreatiwiteit; en ander belangrike kwessies soos die rol van die gemeenskap en projekleier. Daar is vasgestel dat die deelnemende benadering tot ontwikkeling as ŉ toepaslike filosofiese raamwerk vir gemeenskapseie woordkunsprojekte kan dien. Soos in die hoofstuk gesien, kan die benadering (met inagneming van die konsepte ruimte en identiteit) ook as raamwerk gebruik word om ŉ model te ontwikkel ter bevordering van gemeenskapseie woordkuns in Suid-Afrika.

Uit die teoretiese en die daaropvolgende praktiese hoofstukke is sekere merkers afgelei, wat in die laaste hoofstuk in ŉ model toegepas is. Afgesien van die literatuurstudie, is daar ook ŉ praktyk-gebaseerde benadering tot navorsing gevolg. Insigte is uit twee gevallestudies oor gemeenskapseie woordkunsprojekte verkry, asook uit die bespreking van ŉ aantal eenmalige woordkunsprojekte. Die teoretiese en praktiese deel van die studie het in die model ter bevordering van die woordkuns uitgevloei. Die model is, soos genoem, nie bedoel om algemeen geldend te wees nie, slegs om beginsels daar te stel wat as riglyne in die bevordering van gemeenskapseie woordkuns kan dien. Elke projek en inisiatief is uniek en beginsels behoort by die situasie aangepas te word.

ŉ Satelliet, vlieër, lugballon, ploeg of donkiekar . . . die een tref die sterre en die ander land tussen die pampoene op die mark. Hulle is egter albei waar hulle bedoel is om te wees. Of die produk ŉ gemeenskapsbundel, internetpublikasie of opname van mondelinge gemeenskapsverhale is, daar is ŉ plek en ŉ teikenmark daarvoor. Dieselfde geld die tipe inisiatief: hetsy dit ŉ individuele skrywer is wat deur ŉ mentorskapprogram van ŉ uitgewery gaan en uiteindelik self publiseer, ŉ gemeenskapspublikasieprojek, of ŉ gemeenskapseie woordkunsprojek – op watter vlak ookal, daar is altyd ruimte vir woordkunspotensiaal om ontwikkel te word.

Hoewel baie reeds op die gebied van Afrikaanse en ander woordkunsprojekte gedoen word, is nuwe inisiatiewe nodig wat die woordkuns-potensiaal van veral opkomende gemeenskappe in Suid-Afrika ontgin. Daar is nog baie onbeskryfde identiteite en ruimtes in die land, baie “onvertelde” gemeenskappe. Deur met respek en ŉ deelnemende benadering gemeenskapseie woordkunsprojekte in dié gemeenskappe te loods, kan die woordkuns in Suid-Afrika bevorder word.

BYLAAG A

Teks A

Die drie masketeers kry pakslae

Willemina Khumalo (graad 11, Promosa Sekondêr)

Ek, my antie, Yvonne, en my suster Lebogang het ŉ speletjie uitgedink. Dit was nogals ŉ lekker speletjie. Ons het altyd deur die huis se venster gespring en gesien wie eerste by die kombuis deur kom. Die mense het ons altyd die drie Masketeers genoem. Op ŉ dag besluit my ouma nogals ŉ baie lieflike persoon, om vir ons kortbroekies (chotjie) te koop. Ek was die blydste van almal want ek het van kortbroekies gehou. My broekie was ligte blou, Lebogang s'n groen en Yvonne s'n was orange, dit was die kleure waarvan ons gehou het. Die volgende dag wat ons van die skool afkom (sê Yvonne kom ons trek ons nuwe chotjie, ons trek ons nuwe broekies aan) Ek was eintlik bang want my ouma was ŉ baie streng persoon al het sy nie streng gelyk nie. ("Nee sê ek, ek gaan nie myne aantrek nie, trek julle maar aan want julle het gehoor wat sê ouma)" Wat het ouma nogals gesê, vra Lebogang my?" Dat ons nie die broekies moet aantrek nie, antwoord ek. "Hulle het aangehou karring met die aantrek van die broekies. Op die laaste het Yvonne haar broekie aangetrek sy't baie mooi gelyk want die broek was baie kort. Lebogang sê toe vir my: Oumaki (bynaam), kom ons trek ons s'n ook aan dan trek ons dit weer uit voor ouma kom. Ek het toe ingestem om die broekies aan te trek.

Nadat ons klaar die huis skoongemaak het en met ons huiswerk klaar is kom Lebogang met die idee en sê ons moet deur die vensters klim. Ek het nogals van die idee gehou want ek moes deur die kombuis venster spring en dit was naby die deur. "Ek gaan tot drie tel dan moet ons spring." Skree Yvonne vir ons.

"Begin tog"! sê Lebogang. "Ons weet wat om te maak."

"Een, twee, drie, daar gaan ons!" roep Yvonne uit.

Toe klim ons deur die venster, buite toe tot by die kombuis deur. Weer in die huis, deur die venster buite kant toe. So het ons aangehou tot die derde rondte, net toe ons vir die vierde rondte deur die venster spring toe skree Yvonne net nadat sy deur die venster is. Ek en Lebogang het nogals gedink sy't seer gekry toe sy by ons kom, sê sy "Haai julle, julle sal nie wil weet wat met my gebeur het nie?"

"Wat, het jy seergekry of wat?" vra ek.

"Nee man, sien jy dan bloed of skrape aan my?"

"Nou wat het gebeur? Sê ons man."

“Yvonne maak my so naar, jy weet” sê Lebogang. “Sê ons tog wat met jou gebeur het?”
“My chot het geskeur toe ek deur die venster spring” antwoord Yvonne. “Ons is diep in die moeilikheid as my ma hier kom gaan ons velle brand.”
“Nie ons nie, jy Yvonne want dis jou broek wat geskeur het, nie ons s’n nie” sê ek en wys na haar chot glimlaggend
“Oho, jy sê so, daai lelike aunt Nunu het ons gesien toe ons deur die venster spring. Sy’t vir my gesê sy gaan my ma sê.”
“Weet jy daai skinderbek auntie, sy like skinder sy maak my so kwaad, sy kort net ’n klap dis al” antwoord Lebogang en gaan die huis in

Dit was omtrent half vyf toe my ouma van die werk afkom. Lebogang het by die hek gestaan om te kyk wanneer my ouma kom. Toe sy net my ouma sien gaan sy kamer kom. Ek en Yvonne het nog voor die kombuis deur kaarte gespeel, toe my ouma in die yard in kom begin sy al klaar te skel.
“Wat hoor ek van julle?” vra sy. Waar is Yvonne as julle buite sit en kaarte speel”
“Sy is in die kamer ouma” antwoord ek.
“Julle kan gerus ook kamer toe gaan, ek is moeg vir julle nonsens!”
“Wat het ons weer gemaak?”
“Moet nie nog vra nie!” skel sy.
Ons loop kamer toe en ouma net agter ons hakke. Ons het geweet ons gaan geslaan word al het sy ons nog net een keer geslaan. Ek kon gesien dat sy kwaad is want ek ken haar so goed om te sien wanneer sy in goeie of slegte bui is. Vandag is sy in ’n slegte bui. Toe ons in die kamer is vra sy:
“Wat het julle in die huis in gespeel toe julle van die skool afkom?”
“Niks nie ma” antwoord Yvonne en sit op die bed.
“Niks nie, noem jy dit niks nie, terwyl ek by ander mense moet hoor hoe my kinders deur die vensters gespring het!” “Nou kom ginnegaap jy en sê vir my niks nie?”
“Wie het vir ma dit gesê?” Oe! Ek het vergeet dit is weer vuil aunt Nunu.”
“Moet nie so praat van groot mense nie, Yvonne!”
“Dan moet hulle ophou skinder!” antwoord Lebogang en wil uit die kamer uit stap.
“Haai, meisie kind as ek met jou praat moet jy nie loop nie hoor jy!” skel ouma vir Lebogang en gryp haar aan die arm. “Jy bly sit tot ek sê jy kan maar loop en vandag gaan julle pakslae kry, ek sê julle.”
“Yvonne, en wat hoor ek van jou chot?”
“Dit het geskeur, ma per ongeluk!” antwoord Yvonne.
“Dit was nie haar fout nie ouma en jammer dat ons die chots aangetrek het” sê ek vir haar.

“Jy moet stil bly Oumaki! Jy is die kleinste en baie bekkig” sê Ouma vir my. “Het ek nie vir julle gesê julle moet dit nie aantrek nie?”
Net toe Yvonne nog sê “maar ma . . .toe ruk my ouma die belt van die hangertjie af en begin ons te slaan. Sy’t ons nie eens vier houe geslaan toe begin haar asem jaag asof sy ’n marathon gehardloop het.

Teks B
Sjliep sjlop sopnat
Leia Waters (66 jaar, Promosa)

As die kinders stout is, ek slat hulle! Nou gister, ek sê vir hulle: “Ons het julle skooldragge gestryk, die suster het die skooldrag gestryk, en die skoolboeke . . . niemand moet nou weer vir my sê hy’t nie skoon klere nie. Gaan polish julle skoene!”

“Nee, mama, ons sal onse skoene polish.”

“En julle gaan nie nou uit die huis nie, want dis al klaar laat.”

Nee, hy loop. Hier kom hulle weer terug, so sesuur.

Ek sê: “Is dit nou die tyd om hier aan te kom?”

Hy sê: “Nou wat is die tyd?”

Ek sê: “Waar’s jou horlosie?”

“Nee, my horlosie het ek hom hier by die huis gelos.”

Ek sê: “Okay, ek het ook nie tyd nie.” Ek los hom.

Na ’n rukkie, ek weet nie wanneer is hulle uit nie. Toe sê ek: “O, hulle is uit! Ek gaan die deure toesluit. Die huis is mos my huis.” Toe sluit ek die voordeur, en toe sluit ek die agterdeur.

Hier gaan ons nou slaap, dis al klaar oor nege. Ons slaap.

En hier kom hulle. “Mama! Maak oop!”

Ek sê: “Gaan slaap julle daar waar julle vandaan kom, dis mos julle ma daar . . . In my huis, niemand gaan in nie, en niemand gaan oopmaak – dié huis is myne!”

Hulle het geklop, hulle het geklop, hulle het geklop. Die een hy sê: “Ek sal maar in die hondehok gaan slaap!”

Ek sê: “Dis ook ’n mens. Daar’s ’n mat, daar’s ’n kombers, dis ook ’n mens. As jy daar wil gaan slaap, dan moet jy vir jouself besluit.”

“Maar Mama, as ek siek word môre . . .”

Ek sê: “Luister, wat jy sê, sal jy dit kry. As jy siek word, jy sal mos vir my gehoor het as ek sê, moenie loop nie, dis ’n skooldag. Maar nou loop jy.” Toe staan ek met ’n jug water, ek maak die deur oop.

Nou, hulle staan so agter mekaar.

Ek sê: “Okay, ek maak die deur oop. Kom julle, julle raas.” En toe hulle net inkom – ghoeps, met die water.

Oee, hulle was so kwaad! “Mama, hoe kan jy vir ons so maak? Oee, nou kry ons so koud!”

Ek sê: “Dis reg, as julle weer praat, ek gooi weer!”

Vanoggend toe hulle opstaan, hulle wil nie opstaan nie.

Ek het die sleutels uitgehaal uit die deur uit. Ek sê: “O, julle soek weer water?”

Die kleintjie staan gou op. Hy sê: “Die ou vrou gooi ons weer met water!”

Die ander een wil nie opstaan nie.

Ek gaan staan by die tap. Toe ek die tap oopmaak, skrik hy. “Nee, Ma, ek is wakker!”

Ek sê: “Jy is wakker, maar jy’t nog nie gewas nie. Laat ek maar liewerster vir jou was ook.”

Hy sê: “Nee, Mama, jy kan nie met die water was nie, daar’s nie seep nie! Ek sal self vir my self gaan was.”

Ek gooi hulle met die water. Want jy kan mos nou nie slaan nie. So – tjoeps, met die water! Laat die kind vir my gaan laat aankla, ek gooi hom met water!

BYLAAG B

Teks A

Deon Oosthuizen (52 jaar, De Beerskraal)

Ons is een van die eienaars van die plase hier by Rysmierbult. Hier waar ek bly, is Roodewal, die ander deel aan die ander kant is De Beerskraal – dis waar my broer Piet bly.

Goed, ek gaan maar begin . . . ek was so ses jaar oud toe ons hiernatoe getrek het, so dit was in 1960 gewees, so dis nou al . . .wat . . . ’n hele klompie jare . . . 45 jaar omtrent. En ek kan nou maar onthou as kind . . . op daai stadium was daar ’n redelike bedrywigheid nog gewees, redelik klein plasies, baie mense . . . in die ou tyd was hier baie mense as gevolg van die delwerye.

Party mense sê ook die naam Rysmierbult kom vandaan dat dit gelyk het soos rysmiere van al die delwers wat hier kom delf het. Dit was amper soos ’n Barberton-situasie. En hier waar die plaas Rysmierbult is, soos dit bekend staan, was amper ’n dorpie, daar was ’n poskantoor en twee-drie winkels. En vroeër, ek het dit nou nie geken nie, maar ek hoor daar was ’n hotelletjie en so aan.

So wat ek nou kan onthou, is ’n hele paar winkels en so aan wat daar was net hier langs die treinspoor ook. Hier was ook ’n paar laerskole – net hier langs my huis was Samekomst Laerskool en dan hier in die omgewing was ook nog drie of vier ander plaaslaerskooltjies.

Ek was hier in dié laerskool gewees tot standerd vyf en ek was van standerd drie af die hoofseun, want ek was die enigste seun van standerd drie, vier én vyf! En ek onthou ons het donkies gery speeltyd. Ou Dawid was die swartman wat hier in die tuine gewerk het en hy’t donkies gehad en dan’t ons altyd hier speeltyd sy donkies gery en so.

So’t die tye verander. Ek wil meer dink . . . insette gee oor mense wat ek kan onthou. Ek onthou van belangrike ouens wat hier gebly het: Minister Ben Schoeman, die minister van Vervoer destyds. Hy’t nou nie voltyds hier gebly nie, maar hy’t ’n plaas hier gehad en naweke kom kuier en so-aan. En dis ook aan hom te danke dat ons reeds in ’n vroeë stadium hierdie teerpad gekry het. Toe hy nou moes Welverdiend toe ry op hierdie slegte grondpaaie, toe’t dit nou gehelp dat hy vir ons ’n paar toutjies trek en die pad geteer kry.

So was net hier langs ons, oorkant die rivier, het oom Kas Greyling gebly. Hy was ook vir jare ’n parlementslid. Hy’t voltyds hier gebly as hy nou nie in die parlement is nie. Hy was die ou wat Dimitro Stavendas, wat vir Dr. Verwoerd destyds vermoor het, was oom Kas Greyling die ou wat hom bygekom het, hom sommer platgeslaan het daar in die parlement. Hy was ook ’n besondere karakter, ’n beneukte ou omie . . . hy’t ook gehelp dat die gevangenis hier gevestig is. In die ou tyd

het van die gevangenes . . .prisoniere . . . hulle was nie vir baie ernstige misdade aangekeer nie . . . en dan't hulle op die plase gewerk en so aan.

Dan moet jy nou ingesweer word as bandietwag en dan word hulle nou opgepas, so daar's baie mooi en oulike stories oor hulle . . .jy moet maar net sê jy belowe dat jy hulle nie sal laat ontsnap of so nie, of een van ons werksmense het jy dan ook geneem en dan't hulle nou maar 'n paar vrae gevra en dan's jy nou ingesweer. En dan moet jy nou elke ses bandiete moet 'n wag hê. Jy kry sulke spanne van ses. Dan't jy nou ses gekry en die ses het nou 'n wag. En dan werk hulle nou maar in die lande of tel klippe op of doen enige iets. Jy kan enige iets met hulle gedoen het en om bietjie meer uit hulle uit te kry, het jy vir hulle bietjie twak gegee en bietjie ekstra pap en so aan.

Maar daar was ook ontsnappings gewees. Een keer spesifiek het die bandiete die wag oorrompel en vasgebind en weggehardloop. Nou as dit gebeur dan word so 'n wag nou vreeslik ondervra en partykeer wil hulle dan nie weer hê hy moet wag wees nie.

Maar dit was baie lekker ou dae. Ons het . . . die middae vieruur moes hulle ingewees het. Nou dis altyd 'n geskarrel. As jy laat is, hou hulle jou daar en vir 'n week wil hulle nie vir jou bandiete gee nie. Dit was maar altyd 'n groot storie gewees.

Elk geval . . . ander mense wat ek aan dink is oom Babbels van der Merwe. Hy en Tannie Rita . . . hulle was van die geleerde mense hier. Hy was 'n skoolhoof, later hier afgetree. Dit is die skoonpa van Dr. PG du Plessis. Dr. PG du Plessis bly nou nog hier op Rysmierbult, so ses-sewe kilo's hier van my af, iemand wat redelik bekend is in die Letterkundewêreld. Sy skoonma, Tannie Rita, was ook 'n onderwyseres en ons het altyd met die Engelse opstelle na haar toe gegaan dat sy vir ons bietjie help, want van Engels het ons nie veel geweet in dié wêreld nie.

Ek weet nie rêrig hoekom sy naam Babbels was nie, maar as ek hom so onthou, was hy ook so 'n ronderige omie, miskien het dit daartoe aanleiding gegee. Nou Dr. PG vertel self die storie dat Oom Babbels was skoolhoof êrens in Johannesburg en dan't hy nou elke jaar die onderwysers getreat en hulle uitgebring hier na die plaas. Dan't hy 'n groot tent opgeslaan en in die tent het al die onderwysers én onderwyseresse geslaap. Aan die een kant onderwysers en ander kant onderwyseresse. En hy't hulle belowe – hy't daar met 'n rottang geloop – dat as hy énige van die mans en dames bymekaar kry, dan's dit groot moeilikheid! Maar êrens en op dié manier, het PG toe ook sy vrou ontmoet, tydens so 'n kamp hier op hierdie plaas by Rysmierbult.

Ek onthou ook ek het eendag afgevlieg Kaap toe en gelees in een van hierdie SA Spieël, of wat was dit destyds, die tydskriffie wat hulle in die Lugdiens gebruik, by SAL en daar het PG 'n artikel geskryf spesifiek oor Rysmierbult en die ou wilgerbome wat afgebrand het en baie nostalgies daaroor gewees. So dit dra nogal by tot die hele omgewing.

En toe nou later jare, so onlangs soos twee, drie jaar terug, het Professor Peet Pienaar net hier oorkant, aangrensend aan ons gebly op ’n ander plaas. En hy was bekend vir sy weervoorspellings en praatjies oor die radio.

Ja, dis so bietjie meer van die algemene karakters. Ag, ek kan nou baie praat . . . maar meer interessante mense wat ek ook onthou is . . . Ou Oom Willem van Zyl, sy bynaam was ou oom Platwillem en hy’t net hier reg oorkant die rivier gebly. Hy was getroud met my pa se suster, Tannie Girlie. Dis van die ou inwoners . . . nou oom Willem het ’n paar eienskappe gehad, maar ’n paar goed wat ek van hom kan onthou is hy’t altyd gekla oor die baie klippe, hier in die randjie hier bo. En ons weet hier’s baie klippe hier in die klipveld. Hy’t gedink die Berg Ararat van die Bybel moes hier gewees het, want hy’t nog al die nalaatsels van al die klippe en goed wat hy hier sien.

Nou hy’t verder . . . was vreeslik netjies gewees, maar kon ook verskriklik kwaad word. En die mense het altyd daarvan gehou om hom ’n poets te bak. En eendag, hy’t ’n perd gehad met ’n splinternuwe saal. En hy was verskriklik trots op dié perd en sy saal. En toe eendag het die vrouens, Tannie Girlie en van haar familie, roep hulle hom, toe sê hulle vir hom toe hy kom tee drink, toe sê hulle vir hom hy moet bietjie daar uitkyk, die perd rol met die nuwe saal daar agter die stoor. En hy’t hier uitgehardloop en toe hy daar kom, toe sien hy die perd staan doodrustig en eet. Maar hy was so opgewerk en kwaad, dat hy moes net iets doen en hy gee die perd ’n skop daar, net om van sy eie emosies ontslae te raak.

Hy’t ’n broer gehad, hulle het almal byname gehad en dié broer was ou Kosie Gouetand. Maar hy kon verskriklik liegstories vertel. Maar hy’t dit so vertel, jy’t nie gewaag om te lag om te dink dat hy belaglik is nie. En dan sê hy, as dit nou lyk of jy hom nie glo nie, dan sê hy, “Vra bietjie vir Sarie,” dis nou sy vrou en dan beaam sy ook alles wat hy sê.

So’t hy vertel van eenkeer van ’n jersey koeitjie wat daar in die kamp gewei het en die klompie beeste het daar gewei en daar was nooit ’n bul by nie. Hy sê en wragtie eendag toe sien hy die jerseytjie maak uier en ’n week of twee later toe hy daar kom toe’s daar ’n kalfie en hy kon dit glad nie verstaan hoe’t dit gebeur nie. Hy sê en toe hy mooi dié kalfie kyk, toe sien hy dié kalfie het so stokstywe beentjies en hy hop-hop en hy gaan daar aan. En toe kom hy wragtie agter dit moes ’n bosbokram gewees het wat by die koei was!

’n Ander storie wat hy ook vertel oor hulle nou kallers gesoek het . . . ’n koei steek mos altyd die kalf weg as sy gaan wei en dan wil hulle nou die beeste huistoe bring, maar kry nie die kalf nie. En hy’t gesoek, vir ’n hele dag omtrent, naderhand is hy so stokflou moeg dat hy nie meer kan loop nie en hy kyk en hy sien, daar’s ’n miershoop en hy stap en hy gaan sit so op die miershoop en toe hy so sit, toe voel hy maar dié miershoop is dan nou warm en hy begin roer . . . toe sit hy wragtie bo-op die kalfie!

Dis interessant om na die ouens se stories te geluister het. So't ons maar baie oulike karakters ook in die omgewing gehad. Deesdae is hier baie minder mense, die ouens het groter plase gekry. Die plase is ook so gesny dat almal omtrent grens aan die rivier, so daar's 'n redelike konsentrasie mense hier langs die rivier en dit was letterlik amper so 'n plotgevoel gewees in die ou tyd. Maar dit het baie verander. Mens sien baie plaashuise wat leeg staan en die besproeing het groter geword en die boerdery-eenhede groter. So Rysmierbult is vir my vandag heeltemal anders as wat ons dit 45 jaar terug van onthou.

Die gemeenskap is nog groot, maar nie so groot soos dit in die ou tyd was nie. Ons het nog hier aktiwiteite, die Boerevereniging wat redelik aktief is . . . en, ag, mense werk saam en is saam in die kerk en so aan . . . maar dis nie meer regtig soos wat dit was met 'n skool . . . en ja, hier was in die ou tyd 'n rugbyspan ook, net hier anderkant het Rysmierbult het hier in die derde liga rugby gespeel. Dit was Saterdae 'n groot storie gewees. Ek was op hoërskool . . . dan speel ek in die oggend vir die hoërskool en in die middag kom speel ek hier vir die plaas en daar was 'n geleentheid toe my pa, toe was hy 50 gewees, toe't hy nou rugby gespeel en my broer en ek en die neef, ons was vier Oosthuizens so met tye.

Goed, die opset is oorspronklik is oorspronklik toe my pa hier gekom het in 1960 rond was dit by De Beerskraal, hy't daai grond aanvanklik gehuur, hulle het dit toe later gekoop. En dié grond, na my pa se dood het na my broer toe gegaan, na Piet toe. Hulle het later hierdie grond bygekoop, dis Roodewal waar ek nou bly en dis ons s'n. En dan is hier nog twee ander dele ook, wat ons saam in 'n maatskappy het, Varkenskraal. En al dié grond verhuur ons dan aan Oosthuizen Boerdery, wat dan basies ek en my broer en Gideon is, sy seun en die boerdery hanteer dan nou die hele bedryf. So al die los bates, beeste, implemente, trekkers ensovoorts is deel van die boerdery.

En elkeen het sy eie verantwoordelikheid. Gideon hanteer die beesboerdery, kommersiële beeskudde en die voerkraal, waar ons op die oomblik so omtrent 1000 beeste voer. Vroeër het ons 'n melkery gehad, ons het hom so in 2002 verkoop en toe daarna met die voerkraal begin. Die melkery het ook van my pa se dae af gekom, jy weet, so hy was omtrent so 40 jaar wat die melkery aan die gang was. 'n Redelike hoë vlak van teling wat ons gedoen het. Maar dis nou dinge wat verby is. Die saaiery en die besproeiing hanteer ek hoofsaaklik, waar ons op die oomblik hier in die orde van so 400 hektaar onder besproeiing het, ook met spilpunte. En daar plant ons in die winter goed soos ertjies en koring en in die somer het ons aartappels, saadmielies, kommersiële mielies, groenmielies. Ja, dis maar die belangrikste wat ons hier verbou.

Goed, ek het reeds gesê van my pa wat maar hier begin het. My ma bly nog hier oorkant die straat, sy word nou vanjaar 80. My ouma het nog tot Januariemaand voltyds hier by haar gebly, sy was nou vanjaar 98 en sy is nou van vanjaar af in die ouetehuis in Potch in Huis Anna Viljoen. Maar

sy's nog heeltemal skerp en kom gereeld kuier en haar verstand is nog heeltemal goed. Het nou maar bietjie pyne en beweeg swaar, maar sy's nog heel aan die gang. So ons is baie geseënd daarmee.

En dan verder op die plaas bly my broer Piet by De Beerskraal, ek bly hier; Gideon is ook by Debeerskraal. Ek en Christa het hier ook begin, ons het in 1986 plaas toe gekom. Ons het in Pretoria in die stad gebly. Maar na my pa toe nou in 1985 oorlede is, het ek toe besluit om in 1986 te kom boer. My pa was maar 68 jaar oud en hy't 'n hartaanval gekry by die drukgang, by die beeste terwyl hy met die beeste gewerk het, so dit was vir almal 'n redelike skok gewees. Ek het toe die jaar daarna plaas toe gekom. My vrou, Christa, kom oorspronklik van Durban af, sy's 'n radiografis. Ek was personeelbestuurder by Krygkor toe ons in Pretoria was. En . . . sy't as stadsmeisie plaas toe gekom. Sy't baie vinnig en maklik ingeskakel, sy't op daardie stadium die melkery vir ons hanteer, KU Kursusse gedoen en alles. So tot nou toe is sy heeltemal vol deel van die boerdery.

Ons het vier kinders. Die oudste dogter, Zareth, is nou verlede Saterdag getroud met Eugene, hy's 'n dokter. En dan Karli is ons tweede dogter, sy's in Johannesburg, sy's besig om haar klerkskap te doen as rekenmeester. Sy't haar eerste CA-eksamen geskryf. En dan Chrizelle is matriek vanjaar, sy gaan volgende jaar op die Puk studeer MBW. En Gerick is standerd sewe nou. Ons het drie dogters en toe 'n kind. So uiteindelik het ons toe darem 'n seun ook . . . ons weet nog nie rêrig wat hy gaan doen eendag nie.

Teks B
Gert Hendriks (54 jaar, De Beerskraal)

Ek is eintlik van die Oos-Kaap, daar so in die rigting van Graaff-Reinett. Maar onse eintlike tuisdorp is Jansonville waar my mense vandaan kom. By die myle is dit omtrent so 53 myl van Graaff-Reinett af in die rigting na Port-Elizabeth, Uitenhage. Tussen Kirkwood en Graaff-Reinett lê Jansonville. Dis 'n klein Karoodorpie.

Die tyd wat ek nog baie jonger was het ek baie rondgegaan. Ek het los werke gedoen. Ek is eintlik 'n ambagsman, ek bou, tuin. Doen sommige tye skrynwerk ook en draadwerk, so-aan. Dis hoe ek hier rond gebeland het. Dis nie te sê dat ek onderdruk gewees het dat ek nie kon werk gekry het in die Oos-Kaap nie. Maar ek wou net graag bietjie in die buitelug ook beweeg.

As ek die datum kan reg onthou, die jaartal, is dit so 1988, hier so in . . . ek is nou nie seker nie . . . maar sê maar so Augustus, Septembermaand, het ek op Krugersdorp gekom. Toe't ek daar gaan werk op 'n ander plek wat hulle voor sê Tarleton, op 'n volstruisplaas. Daar't ek volstruise gery. En ek het films gemaak ook. En ek het daar omtrent so, in daai films het ek omtrent so in 53 lande in die wêreld gespeel. Maar ek dink 5 het ek gemis.

Ek het daar by ander witman gewerk wat so ’n [Kaios?] gehet het. ’n [Kaios] is so ’n plek waar daar met volstruise geboer word, waar hulle aanteel en waar julle altyd naweke volstruise ry en rolprente maak. En toe’t hulle my gevra om rolprente maak vir die mobiele kliniek. Ons was twee wat in daai rolprent gespeel het. Ons het klere van die Zoeloes aangehet, daai velletjies hier om die voete en hier om die hande en om die arms – sulke bont velletjies hier onder om en onse onderbroekies aan, maar ons was kaal! Ons het net onse onderbroekies aangehet. Dit was lekker gewees, daar het ek R20 ’n uur verdien. Ja, ons het Zoeloe-danse gemaak en so legendes van hulle, maar ons het dit so op ’n manier gedoen.

Daarna het ek besluit ek wil nie meer daar tussen die volstruise werk nie, ek wil bietjie ander lug gaan soek. Toe’t ek daarvan af weggegaan. Toe’t ek hier by ’n ander boer gekom, Jannie Roodt, hier onder op Rysmierbult, hier teen die Mooirivier. Daar het ek gewerk so ongeveer 18 maande. Daarvanaf het ek weer gebeginne besluit nee, ek wil bietjie vorentoe gaan. Toe het ek hier by die Oosthuizens te lande gekom. Ek het hier gekom die 15de Oktober 1989.

Ja, kyk, ’n storie is altyd iets wat by ’n mens bly. Kyk, ek is nou eintlik iemand wat alleen is, ek is nie dat ek ’n vrou het of iemand verlief is nie. Ek stel in myself belang, ek voel meer rustiger om my eie self te wees. En sommige tye wanneer ek so oor dié stories dink, dan lag ek alleen. Dan voel ek heeltemal gelukkig. Maar nou ek het uitgevind, as jy ’n tweede maat het, partymaal ontsier sy jou lewe so, dan kan jy nie lekker konsentreer en al jou dinge doen soos jy dit graag wil doen nie. Daar’s altyd ’n tweede maatjie wat jou . . . altyd ’n vyfde wiel aan die wa kan wees.

O ja, o ja, dit was onse gunsteling ding gewees (om stories te vertel in die Oos-Kaap). Stories vertel, raaisels maak, puns speel. Dit was ’n feestelike affêre. Maar daai tyd het ons op die plase gebly. Sommige tye dan kom die ander plase se kinders by ons, dan is ons nou ’n hele klompie bymekaar. Dan speel ons pun. Pun speel is . . . ek was nie eintlik baie lief vir pun nie, want dis ’n naarheid. Dan moet jy maar ’n goeie klompie klere aantrek. Nou julle sit almal nou, die grootmense is nou in hulle kamers, die kinders is miskien alleen in die kombuis.

Nou daar’s een wat nou name noem van diere en al daai . . . vlieënde diere, katte, honde. En nou miskien as jy nou ’n naam roep . . . sê nou maar, “Wilde hoenders vlie!” dan moet almal sê, “Wilde hoenders vlie!”

“Wilde kraaie kwaak” – “Wilde kraaie kwaak!”

As jy sê, “Wilde kraaie kwaak” en jou gehoor, dan moet jy jou baadjie uittrek.

En so gaan jy naderhand uitgetrek word, totlat jy kaal is! En as jy nou kaal is en jy’t nie meer klere aan jou nie, dan stuur hulle jou . . . miskien is die begrafnis (begraafplaas) nou hiervanaf daar na daai vaal ding toe wat daar staan, sien jy hoe ver is dit? Nou as dit nou donker is in die nag, nou moet jy nou daar by daai begrafnis ’n klip gaan haal! En jy moet alleen loop! En nog kaal ook nog

loop! Ek het nie baie van hom gehou daai speletjie nie. Nou hoe gaan jy nou glo as iemand nou alleen loop so ver?Miskien loop jy net ŉ entjie, dan tel jy ŉ klip op, dan sit jy daar. Dan sit jy ŉ hele ruk, dat hulle omtrent kan dink jy was daar gewees. Maar dan was jy nie daar . . . jy was bang vir die spoke! Die gedagte was gewees, as jy daar gaan, jy gat ŉ spook kry!

Nee, ek het nog nie ŉ spook gesien nie, nie in die geraamte van ŉ mens nie. Maar in ŉ kool het ek hom al gesien. Dit was ŉ klomp jare terug. Maar hier het ek nog nie spoke gesien nie. Dis nie sommer iets wat ek maklik kan waarneem, ŉ spook nie. Maar ek kom hom gou agter as hy in die omgewing is. My hare rys, dit lyk my kop raak groot. Dan weet ek, hier's iets nie goed hier nie, hier's ŉ spook hier. Spoke is enige tyd in die omgewing, vernaam soos in die aand. So hier van . . . wanneer dit nou mooi donker is, hier van agtuur af, negeuur toe. ŉ Spook het nie ŉ sekere tyd wanneer hy loop of wanneer hy beweeg nie. ŉ Spook is eintlik soos ŉ wind.

Ek het nie bevorderd skool geloop nie, want my pa het gesterwe toe was ek omtrent daai tyd so in standerd drie. Nou toe moes ek skool los en toe moes ek gaan werk op die plaas, vir my ma en my broertjie en my sustertjie. Hulle was nog klein, my broer en my suster. My broer het nog skool geloop. Ek moes nou los, ek moes nou werk vir die huis nou. My ma het in die kombuis gewerk.

Nou by die skool, ek het ŉ meneer gehet, sy naam was Mister Barlow. Ek het hom ontmoet in standerd twee. Ons het altyd ŉ manier gehet by die skool: een week vertel die meneer ŉ storie en davanaf gaan ons kinders elke Woensdag . . . Woensdag was nou my gustelingtye by die skool, na tweede pouse, as ons ingaan. Want dan gaan dit nou stories vertel word, dit gaan gelag word, dis lekker.

Teks C
Gert Hendriks (54 jaar, De Beerskraal)

Eens op ŉ tyd, daar was in ŉ sekere land ŉ koning gewees wat ŉ boodskap uitgestuur het in die hele land van hom. Hy stuur ŉ bevel uit: Iemand wat vir hom kan ŉ goue boot met goue vlerke bring wat kan vlie, kan met sy dogter trou, én nog ŉ deel van sy rykdom erf.

Die mense van daai land het geprobeer om te dié boot maak of te soek, maar niemand nie.

Op ŉ sekere plaas het ŉ ander boer gebly. Hy't drie seuns gehet, twee grotes en dan die jongste enetjie. En hulle was houtkappers, hulle was maar arm gewees.

Eendag sê die grote vir sy pa en sy ma, "Ma en pa, ek wil bietjie gaan hout kap."

Sy ma bak toe vir hom ŉ lekker pannekoek, sit vir hom ŉ botteltjie wyn in, alle lekkernye. Alle lekkernye sit sy vir hom in vir padkos vir die dag in die bos.

Hy gaan nou gaan houtkap. Vat sy byl oor sy skouer, bos toe. Kom daar in die bos, hy't gekap, so bietjie gekap, toe besluit hy om te eet. Voordat hy eet, dat hy nou sy kossak oopmaak, sien hy hier kom 'n ou gerimpelde grysaard by hom.

Die ouman vra vir hom, "Kan ek ook van jou kos eet?" Die ouman vra mooi.

Hy sê, "Jou naarheid! Wavanaf kom jy? Maak jou nou uit die voete uit!" En hy gryp daar rond.

En die verminkte ou grysaard verdwyn in die bos, weg is hy.

Die jongman eet toe maar lekker en hy drink van sy wyn. Toe hy nou dronk is, toe wil hy nie meer werk nie, toe gaan hy terug huis toe.

Die tweede keer sê die tweede grootste hy gaan ook bos toe. Nou die grote het hom nie gesê wat het hy teëgekom daar in die bos nie. Die tweede grootste een gaan, hy maak ook sy kossak oop om te eet.

Hier's die grysaard weer. 'n Kort mannetjie. Amper met 'n hoed soos 'n smurfie of noem hom maar 'n dwergie, of so iets.

Hy sê, "Wavanaf kom jy, jou naarheid? Gaan weg!"

Die oumantjie is weer hier in die bos in.

Hy eet. Klaar geëet, lê en slaap hy, staan hy op, daar gaan hy huis toe. Hy't nie hout gekap nie.

Die derde keer toe's dit nou die kleintjie. Dié kleintjie, sy pa en sy ma is nou nie so ernstig oor hom as oor die twee grotes nie. Want die twee grotes is nou eintlik die ouens wat plan maak vir die hout en al daai dinge. Hulle het nie baie vertroue in hom nie.

Hulle gee hom sommer die brandsels en verbrande brood en suurmelk.

Vat hy sy byl oor sy skouer, hy's ook nie geworrie nie. Da gaan hy. Kom daar in die bos, daar rondgestaan, voordat die ou wil beginne eet, hier kom die verminkte grysaard weer hier by hom ook. "Mag ek saam met jou eet?"

Die mannetjie sê vir hom, "Ag oupa, weet jy, die kos van my is nie lekker nie. maar ek gee nie om nie, as jy nie omgee nie, jy kan maar saam my kom eet."

Hy sê oraait. Hier kom sit die oumantjie langs hom. Maak hy nou die verbrande broodsak oop wat verbrande brood en pap het en suurmelk. Na hulle verbasing, dis nie meer daai goed nie. Die lekkerste nye wat sy broers ook nie eens gehad het nie. Hu! Wavanaf kom die kos nou? Toe eet die verminkte mannetjie saam met die seun. Hulle eet, hulle eet, hulle eet, hulle eet.

Klaar geëet, die verminkte mannetjie sê vir hom, “Luister hier, seun. Jy moet nou aandagtig luister wat sê ek jou. Gaan dáár in die woud. Jy gaan ’n boom kry daar. Kyk die dikste boom wat jy sien daar. Kap daai boom. En as jy moeg voel, dan hoef jy nie verder te kap nie, dan rus jy ’n bietjie. Dan kan jy maar ’n bietjie slaap.”

Oraait, die seun vat sy sak en sy byl en daar gaan hy. Kom daar in die bos. Rondgeloop, gesoek na die boom, gesoek. Uiteindelik kry hy hom. Gekap, gekap, gekap. Hy voel uitgeput. Hy lê so skuins teen die boom. Weg aan die slaap is hy. Hy weet ook nie hoe lank het hy geslaap nie. Toe hy wakker skrik, sien hy op die stam van die boom is ’n goue skip met vlerke. Hmm! En dié ding?

Binne-in die skip kom ’n stem uit : “Stuurman van die skip, klim in die skip! En als wat jy oppad kry, moenie verbygaan nie. Laai op. Laai hulle binne-in die skip in en ry saam met hulle.”

Die seun klim in. Binne-in die skip . . . daar vlie die skip. Skip vlie, skip vlie, skip vlie. Nou in die vérte sien hy ’n man wat spring-spring loop. Sy een been is hier agter sy nek vasgemaak met ’n tou. Die skip hou stil, hy staan by die man.

“Hallo, ou grootman! Wie is jy?”

“Nee, ek is Gert Goumaak.”

“Maar hoekom is jou een been dan agter jou nek vasgemaak?”

Hy sê, “Ag man, wee’ jy, ek maak hom maar sommer hier agter my nek vas. Ek sien is nie nodig om altyd so vinnig te wees nie. Want as ek op altwee my bene loop . . . een been trap hier en een been trap dwarsoor die wêreld. Nee, ek het nie nodig om altyd so vinnig te wees nie, nou daarom gebruik ek maar net een been.”

“Klim in!”

Daar’s die eerste besoeker. Die twee ry, die twee ry, die twee ry. So gery, so gery, so gery, so gery. Weer na ’n lang distansie, kry hulle weer ’n man. Hy lê met sy kop op die grond, sy stêre is hier bo in die lug. Wat gaan met dié man aan? Hoekom is sy kop op die grond en sy stêre in die lug? Hy hou die skip stil bokant die man.

“Ou grootman, hoekom lê jy so?”

Hy sê, “Hê man, wee’ jy, ek wil nie net altyd dinge luister wat baie intelligent is nie, want as ek nou só lê, dan kan ek nou nie luister wat gaan rondom die wêreld aan of wat gaan in die wêreld aan nie. Want dié ore van my, ek hoor orals in die wêreld, daar’s nie ’n plek wat ek nie hoor nie. daarvoor is my naam Orf Ore.”

“Klim!” Hulle is nou drie binne-in die skip.

Die manne ry. Die manne ry. Hulle gesels. Ry, ry, ry, ry, ry. Weer ’n hele ent gekom, gery, hier kry hulle ’n lang, skraal man, met ’n lang geweer agter sy rug. Hou die skippie bokant hom stil.

“Ja, ou grootman!”

“Hallo manne!”

“Waantoe gaan jy?”

“Nee man, ek loop maar bietjie loop en jag. Ek skiet als. Ek skiet groot diere en ek skiet selfs ok muggies ok. Al sien ek hulle of al sien ek hulle ok nie . . . ek skiet nie mis nie, ek skiet raak. Ek’s Roelf Raakskiet.”

“O. Nee, maar dis goed. Klim.” Hy’s in. Die vierde een.

Hulle ry. Hulle ry. Hulle ry. Hulle ry. Vorentoe kry hulle weer ’n man. Dié man het so groot sak agter sy rug. Hulle kan nie uitmaak wat kan in daai sak wees nie. Hulle hou stil bokant die ou. Hier’s nou ’n hele span nou in die skip. Goed. Hou bokant dié man stil.

“Ou grootman! Wat maak jy met dié sak?”

Die man lyk baie hartseer. Die man sê, “Wee’ jy, hier is ’n paar brode in die sak in. Ek is so honger. Ek weet nie wanneer lanklaas het ek ordentlik geëet nie. Nou ek moet maar die paar wat in dié sak is maar dra, tot ek sien wanneer sal ek maar iets kry om te eet.”

“Gmf! Klim!” Die ou klim met die groot sak.

Die manne gaan, die manne gaan, die manne gaan, die manne gaan. ’n Hele ent gery, kry hulle weer ’n ou. Dié man, hy’t ’n sak agter sy rug – maar dié sak is vol stokke. Die skip hou stil bokant hom en vra hulle.

“Ou grootman! Waantoe is jy oppad?”

Hy sê, “Nee man, my naam is Sors Soldaat.”

“Hoe?”

“Ja. Sien jy die sak hier agter my rug? Elke stok wat ek hier uithaal, dit kan een soldaat wees, dit kan ’n duisend soldate wees, dit kan ’n honderd soldate wees. Elke stok het ’n sekere hoeveelheid of meer as te veel soldate in. Daarvoor loop ek maar so.”

“Klim in!”

Daar’s Sors Soldaat ook in. Ai, dis nou ’n hele weermag hier binnekant. Daar’s nou ses karakters hier binnekant.

Die skip vlie, die skip vlie, die skip vlie. Dit raak donker. Die skip gaan sak voor die koning se paleis. Die oggend wat die koning wakkerskrik, wat hy so kyk, toe sien hy hier staan die goue skip met die goue vlerke wat hy gesoek het. Hy stuur toe van sy bevelvoerders daar na die skip toe.

“Gaan sê vir die stuurman van die skip ek wil hom sien.”

En dié seuntjie gaan toe daar by die koning.

“O! Jý . . . wat so treurig lyk . . . met mý dogter moet trou?! Dit kan nie wees nie! Ek gaan ’n taak met jou verrig. Jy moet iets doen. Ek wil jou ’n moeilike taak gee.”

Eerste proef wat die koning hom op stel. Die koning sê, “Wel, ek staan nog by my belofte, maar ek moet jou eers op die proef stel. Ek wil kyk sal jy goed na my dogter sorg. Vanmiddag eenuur as ek eet, dan soek ek my beker vol drinkwater van Toorfantein af. En waar is Toorfantein? Dis anderkant die wêreld.”

Hêl! Hie gat die mannetjie terug na die skip toe. Hy kom toe daar by sy manne. Hy sê,

“Manne! Ons is in gevaar hier.”

“Wat is dit?”

Hy sê vir hulle, “Die koning sê vanmiddag na ete, as hy klaar geëet het, hy soek sy waterbeker vol water. En dít van die water van Toorfantein! En waar is Toorfantein, manne? Dis anderkant die wêreld!”

Oeee, die mannetjie is nou geworrie. Da slaan tien voor een. Daar’s nog nie ’n plan beraam nie. Da slaan vyf voor een.

Gert Goumaak sê, “Nee man! Dis kleinspeletjies daai. Ek sal gou gaan.”

Het hy die beker van die koning en weg is hy. Hy skep die beker vol anderkant die wêreld by Toorfantein. Hy gaan in, hy sit daar. Hy sit nou daar by die fantein en sê: “Hêl! Ek weet nie waarvoor is die mense so haastig nie.” Daar slaan twee minute voor een. Gert Goumaak sê: “Nee, ek gaan maar gou ’n bietjie slaap ook.”

Die stuurman van die skip is geworrie hiesô. Dis twee minute nou voor een. Daar slaan een minuut voor een. Die man kom nie uit nie. Wat gaan aan?

Orf Ore sê, “Wag, ek gat luister wa’s daai man.”

Hy lê so op die grond. Hy sê, “Daai man lê en slaap daar!”

Dit bly nou net so vyftien na twintig sekondes toe voor een. En die koning het gesê eenuur wil hy die water hê.

Roelf Raakskiet sê, “Nee man, los hom. Ek sal hom nou . . . “ Nou hier by die dam van Toorfantein daar’s ’n windpomp. Roelf Raakskiet sê, “Nee, dis klein katjie se kos daai. Ek sal daai man nou wys daar!” Hy vat sy geweer, daai ou met die lang geweer. En die ou lê aan na die windpomp toe. Gwa! Skiet hy die vlerk raak van die windpomp. Daar spring Gert op. Dis nou die laaste sekonde. Voor eenuur slaan, daar’s die ou. Toe die koning so kyk, hier staan die water. Hêl!

Die koning sê, “Maar hoe de . . . Nee man, dit kan nie wees nie!” Dit is tog so. Nee, ek moet die ouens maar ’n kans gee. Ek moet hulle weer try. Dié mannetjie wat so snaaks is vir my . . . hy lyk nie na die man vir my kind nie.”

Die koning is nou oraait. So middag stuur hy een van sy wagte daar na die skip toe.

“Gaan sê vir die stuurman van die skip, ek, die koning, sê . . . ek gat môre ’n paartie maak. Ek gaan brood en kosse en beeste slag. En hulle ses van daai skip hulle moet al daai kos opeet. Die

mense van die land sal nie kry nie. Is net vir hulle. Ek gaan ’n paartie vir hulle . . . brode wat net so groot is soos berge. Hêl! En randjies. Dis koeke! Dis beeste! Dis nie fees nie, dis Kom Kyk. Dis ’n feestelike ding!”

Hier raak die stuurman van die skip nou weer geworrie. Hoe nou, man? Wil die koning hê ons moet ons doodeet of wat wil die koning hê? Hoe gaan ons die klomp kos opeet? So groot brode soos berge?

Die kokke staan net so rond. Dit word gekook, dit word gebraai, dit word gebak. Dis als aanmekaar. Mm! Dis vreeslik met die manne, jong!

Die stuurman van die skip is geworrie. “Hoe kan die koning wil hê ons moet ons doodeet?”

Hy’s nou eerder meer spyt . . . hoekom het hy nie eerder gebly by die huis as wat hy hom in so ’n noue ontkoming laat beland het. Hy moet dit maar nou net vat.

“Hoe nou, manne? Hoe nou?”

Dis nie lank nie, hier kom die koning se manne. Nee, die manne kan maar kom. Mense, dis nie kos nie! Dis nie kos nie! Vir ses?! Die brode is so groot soos berge . . .

Boet Baie-eet sê, “Die koning moet nou nie moeilikheid soek nie. Julle moet vir hom sê as hy wil hê ons moet feesvier, dan moet hy tweemaal soveel maak!” Hy sê vir die ander vyf, “Staan julle terug! Dié kos is nie eers genoeg vir mý nie, dan moet ek nog vir julle ook gee.” Dit was nie ’n halfuur nie, toe’t hy als platgeëet daar.

Die koning sê, “Maar hoe . . .? Is dit mense dié, of wat gaan aan? So klomp kos so gou verslind van ses mans? Dis darem maar te vreeslik!” Die koning besluit: Nee man, ek gaan julle nie daar los nie. Daar moet nog ’n kans kom. Ek moet julle weer nog ’n maal try.

Oraait, die manne is terug skip toe. Die koning laat hulle nie toe by die paleis nie. Hulle moet daar in die skip bly, die skip wat hulle mee gekom het . . . daar uit die bos uit. Die manne is weer terug skip toe.

Goed, die volgende dag, so middag, stuur die koning weer van sy manne daar na die stuurman van die skip toe.

Hy sê vir hulle, “Sê vir daai stuurman van die skip daar, ek wil sien hoeveel lyfwagte en hoeveel soldate het hy om my dogter op te pas. Môreoggend. Want ek kan nie my dogter vir sulke mense gee wat ek nie kan sien of hulle soldate het nie, of hulle wagte het nie. Ek wil sien hoeveel soldate het hy.”

Hulle is hier deur en gaan sê hom. Hoe nou? Die stuurman van die skip is al wéér in die noue ontkoming. Hy’s in ’n verknorsing. Hy neul en kla hier tussen sy manne.

Die aand laat sê Sors Soldaat vir hom, “Nee, gaan slaap julle maar. Ek sal sorg dat daar soldate is.”

Die manne gaan slaap.

Die volgende oggend wat hulle wakkerskrik, toe staan die soldate wat hulle gehet het, hulle staan soos gras op die lawn. En netjiesgeklede soldate, elkeen met ’n geweer. Die hele kanonne en goete, hulle is net so op die koning se paleis gerig. En die goeters is gelaai.

Toe die koning so deur die venster kyk, hy sê, “Nee, nee, nee, nee! Sê vir daai stuurman van die skip ons sal vanmiddag feesvier. Hy moet net daai kanonne se bekke wegvat. Netnou gaan daai goeters en dan ontplof hulle en dan skiet hulle die paleis plat.” Op daai manier, toe die koning so kyk, toe sien hy, dis soldate reg rondom, net waar hy kyk. Dis soos gras. Net waar hy kyk, is soldate. Sors Soldaat het die hele plek bemors met die soldate. En dis kanonne en dis wapens, hulle is almal net op die paleis gerig. Die koning sê, “Nee. Hmm-mm. Sê vir hom die troue sal vanmiddag wees. So hy moet net daai kanonne en goete wegvat.”

Toe vat Sors Soldaat weer sy stokke en hy sit hulle bymekaar binne-in sy tas.

Die middag . . . toe trou die koning se dogter saam met die stuurman van die skip. Die stuurman van die skip toe gaan haal hy sy ma en sy pa en sy twee broers op die plaas. Hy’t die helfte van die koning se rykdom geëerf en saam met die koning se dogter getrou.

So, daar’s my storie met ses letters.

BYLAAG C

Teks A

Athini Mveni (graad 11, New Nation School)

I once drove a taxi without a valid licence.

I came out of school and went home without any problems, but when I went to bed my heart wanted to come out of my mouth and jump up and down. But I did not blame anyone else but myself.

When I got home I canged my uniform and just after doing that I recifed a call from Athor. “Hello,” I said.“Hey, where are you.”, Athor said.
I did not want to tell him that I was home but I did,“I’m home, and I am very hungry” saying that loudly,“don’t you think I have a plan? Meet me outside your flat right now as we speak”.
When I tried to answer him the phone was off.
The moment we were speaking I was not wearing a t-shirt, so I did so and walked out. As I was walking out of the flat, I heard a taxi hoot. “Hey, woza wena”.
When I turned my eyes, I saw a white Siyaya 1t seater and dimed with a silver dim taxi. When I looked at the registration plate “WND-078-GP”. I was very happy to see a friend of mine driving a taxi.

When I got into the taxi, I decide to be the driver. My friend didn’t hesitate moving from the driver’s seat to the left seat. “Hey, mngani wam, where did you take this cap” I asked. “It belongs to my uncle and this weekend it belongs to me and you” he answered.“I am dieing of hunger and were are we going?” I asked again.“You said you are hungry and we are going to KWA-MAI-MAI.”
When we got there he bought me meat and pap worth R80-00. I ate and I was so full in such a way I could not eaven drink cold drink.
When we were on our way home after all of the travelling. I decided to go home and sleep because it was night. When I was driving down Joe Slovo drive, I saw a blue and white Ford Fiesta SS behind me and they wanted me to stop. but I did everything they told me to do and I was told to never drive without a valid licence.

Teks B

Gontse Matsinhe (graad 10, Winterveldt)

Dear Diary

You know this morning when I was going to school I saw this woman washing clothes can you imagine how it was cold this morning. I passed through another street and there were this woman being beaten by her boyfriend crying how disgusting is it early in the morning and they were not ashame of people who were passing because they are used to this thing it's like their doing show off because almost every day it's them and people are already starting to complain about them, and I also heard this song which is my favourite the song is If I were a boy you know I really love this song so much that I could sing exactly like Beyonce. I left home early today infact this morning to school but I was almost late because I waited until the song ended. You know in the morning things was a little bit hectic but as soon as I entered the school gate I had a feeling school is going to be more, more hectic as I was going to write my paper 3 exam early in the morning and after break so my head was heating like fire because of not knowing which subject I am going to write first but as soon as I knew I was relieved. So for today that all I can say.

Teks C

Renate de Klerk (graad 10, Promosa Sekondêr)

This morning when I woke up the first thing I saw was my cell phone. because I wanted to check the time.

When I was done with everything I walked down the street on my way to my taxi (where my taxi picks me up). On my way down the street I saw colourful papers lying around, people on their way to work. Standing at the stop waiting for my transport, I saw the shop and a boemelaar (sic) was sitting in front of the shop.

When I arrived at school, I saw nors teachers, girls with old faces, I saw my friend climbing out of a white taxi, two of the taxis had an accident.

Finally at break time I got to eat my bunny chow, how leka (sic) it was, but that wasn't all I ate. I ate hoenderpotjies (sic) and after all the food I ate I finally got hold of a mint chappie. After all the eating, drinking I laid down on the grass looked up and saw that the sun was as rond (sic) as a soccer

ball, the colour was almost the colour of an orange. I took out my fone (sic) and listened to my favourite song ("In the shadow"). This song made me think about how great god (sic) is, how faithful he is towards us. The mercy he has over our souls and the love he has for us he's children. The schools srine (sic) went off. When break was over I went strolling to class and I tripped on a rock. I felt down and felt so embarrased because everyone was looking at me with their blue faces. I felt so sad, but one of my close friends told me to forget about everything and I felt happy. When I arrived at my class, one of my friends told me two friends were fighting because the one friend throwed the other with an egg.

Finally the school came out couldn't wait to get to th kitchen just to put on the kettle and make me some coffee eat th spicy meat my mom prepared for us.

I was so tired went to my bedroom laid on my bed and throw the blanket (komberse) [sic] over me. But could only sleep for 5 minutes so I had too rush to K & K but when I got here there was alot of unhappiness.

Teks D
Muhandu Muhandu (Zambiese sendeling in Malawi)

My name is Muhandu Muhandu, and I am from a family of eight – four males and four females. I am the third born. I grew up in what would be called a Christian family, but my mum's Christianity is not that convincing although she claims to be a Christian. She comes from a Jehovah's Witness background, while my dad is from Christian Brethren.

In 1988, my dad backslid, and became the worst father I ever knew. Because of this stage he went through, things at home changed. They continued to go from bad to worse, because he started drinking, and became a careless drunkard. He forgot about his family responsibilities. Life became miserable at home. No-one could smile. Everyone wished that dad would not come home, because whenever he came, it would be total confusion. He would beat mum, my sisters would be in trouble, but he left me alone – I don't know why I had his favour. From childhood, I always had a strong voice in my fathers life. My mum couldn't control him. She wouldn't say anything to help him think in a positive way, but I would. When I would tell him he's doing wrong, he would come back to his senses. My mum found refuge in me.

In 1991, I started attending school. My dad was working as a teacher in a different school, but couldn't manage to buy me a school uniform. I would go to school without shoes, and he wouldn't even pay for my school fees. I remember when they chased me from school because I hadn't paid, I would hide at the anthill until my teacher came outside, then I would jump through the window and sit in class.

It wasn't because dad didn't earn money, but because he spent it carelessly on beer and having fun with his friends. We would often go for two nights without eating anything at home. My mum thought of an idea to help us out of poverty. So she started planting some flowers, then I would take them after school on the wheelbarrow and sell them in town. We used that money to buy a small package of mealiemeal (Pameela). Sometimes we would make bread, and I would take it at night to sell at the highschool. That meant that the whole time we were just thinking about eating and where our food would come from. We wouldn't even think of clothes, because we knew we wouldn't manage to get them.

One day as I was going to school, I found someone selling fritters. Because I hadn't eaten the past day, I stole four fritters from him, and then ran. I wasn't caught.

Life was hard for us as children. In the midst of this, the fights continued between my parents. Dad was not in the position of accepting that he had made mistakes, and failed to take responsibility of his duties at home. He would accuse mum of being lazy, which was not true. He would spend his money somewhere, then come home and demand food, although he had given no money to buy it.

Because of all of this, my mum tried to commit suicide by overdosing on medicine when I was nine years old. I found my mum in this state, and ran to get my dad. She had put a note in her mouth which dad grabbed. I don't know what was written on it as he tore it up on the spot. Dad was confused, and didn't know what to do. Mum survived.

All of the above affected my performance at school – I always had a bad performance. I would be in class, but my mind would not be there. By the time I entered Grade 7 (in 1997), I fell in with the wrong crowd of people. My dad wasn't a caring father – he didn't even care where I was, so I started to drink with older people. They would tell me to steal things from home to sell so we could get money for drink. I even spent a night in a night club – even though I was underage. We would smoke together.

I developed such a hate for girls. I wouldn't even like to stay where there were girls, which everyone at school noticed. This even affected my relationship with my mum – I was now confused who was right and wrong between my parents. I remember making a silly comment in my mum's presence. I said: "All women are fools." My mum started crying. After always being there for her, I had turned into a beast.

When I entered Grade 8, I managed to pass, although I don't know how! I went to the high school where my Dad now was teaching. I became abnormally naughty. One day I almost slapped my teacher who was pregnant, because she wanted to beat me with the cane. She reported this to my dad, who, to my embarrassment, beat me in front of all my friends. I was very influential at school, and would influence my friends to do silly things.

Throughout all of this, my mum would tell us bible stories, but they meant nothing to me. They were just another story.

In 1999, my dad came back to the Lord, and came and apologised to us all at home. He promised to be a good father. We thought he was just joking, but that marked the beginning of a happy family. He was always there for us. He started encouraging me, telling me I was born a genius. Everything that had been taken from us was now restored. I could now see my mum smiling at home. For the first time in many years I heard my mum call my dad *sweetheart*.

This joy that I found at home now allowed me to improve my performance at school.

BYLAAG D

LYS VAN GEMEENSKAPSPUBLIKASIES

ADAMS, K., *ed*. 2001. We came for Mandela. The cultural life of the refugee community in South Africa. Cape Town: Footprints Publishers. 98 p.

BHALA. 2003. Qomani. Umtata: Bhala Nciba-Mzimkhulu. 86 p.

BOLAJI, O. 2003. People of the townships. Bloemfontein: Eclectic Writers Club. 93 p.

CENTRE FOR THE BOOK., *samest*. 2005. Reading is forever: stories and poems from World Book Day 2005. Cape Town: Centre for the Book. 36 p.

CLACHERTY, C., THE SUITCASE STORYTELLERS AND WELVERING, D. 2006. The suitcase stories. Refugee children reclaim their identities. Cape Town: Double Storey Books. 184 p.

COMBRINK, A., *red*. 2006. Die pad deur Rysmierbult. The road through Rysmierbult. Tsela e e fetang mo Rysmierbult. Noordwes-Universiteit: Vakgroep Skryfkuns. 112 p.

DESMOND, S., *ed*. 2002. Growing up in the Southern Drakensberg. Durban: The Family Literacy Project. 52 p.

DESMOND, S., *ed*. 2003. Stories of strength. Ndodeni: The Family Literacy Project. 25 p.

DESMOND, S., *ed*. 2003. Stories of strength. Stepmore: The Family Literacy Project. 55 p.

DLADLA, A., *comp*. 2004. Walala Wasala. A collection of stories, poems and essays in several languages. Katlehong: Chakida Publishers. 68 p.

FINLAYSON, R., *ed*. 2003. Imibono yethu. Pretoria: Unisa Press. 43 p.

FRANSMAN, W.J. & NEL, E.P., *samest*. 2003. Palawer van die woord. Soutrivier: !Xthorro Publications. 100 p.

GIDFORS, K. & LUNDGREN, G., *eds*. 2002. Who can catch the ostrich? In cooperation with children in South Africa and Sweden. Stockholm: Författares Bokmaskin. 96 p.

GREYLING, F. & COMBRINK, A., *reds*. 2004. Die soetsuur lemoen: hartseer en geluk van Promosa. Noordwes-Universiteit: Vakgroep Skryfkuns. 96 p.

HAARHOFF, D., *ed*. 2007. Seven letters : HIV / AIDS stories from Namibian children. Basel: Basler Afrika Bibliographien. 95 p.

HIGGS, C. & ESPIN, M., *eds*. 2003. The bravest person I know. Stories from World Book Day 2003. Cape Town: Centre for the Book. 28 p.

JANSEN VAN RENSBURG, N.S., *ed*. 2003. Everyone has a story to tell. Historical essays by young people in Potchefstroom. Potchefstroom: Potchefstroom Community Library. 36 p.

LANDAU, J., *ed*. 2004. Journey to myself. Writings by women in prison in South Africa. Cape Town: Footprints Publishers. 80 p.

MDA, L., & VAN WYK, C., *eds*. 1991. Voices from young Africa: The best writing from Upbeat readers. Johannesburg: The Sached Trust. 94 p.

MTSHALI, M. O., *ed*. 1988. Give us a break: Diaries of a group of Soweto children. Johannesburg: Skotaville. 67 p.

NALAM, N. 2002. Hi heels and hijack. Siyagruva series. South Africa: New Africa. 100 p.

NGONYAMA, M. 2005. Impepho Yomphefumlo. A collection of poems in isiXhosa. KwaNobuhle: Swii Arts Amendment. 72 p.

NOTT, L. & TEE, L., *eds*. 1988. Cops and robbers/Boere en bendes: Youth speak about crime. Cape. Town: NICRO (The National Institute for Crime Prevention and Rehabilitation of Offenders). 77 p.

OPEN SCHOOL. 1986. Two dogs and freedom: Children of the townships speak out. Johannesburg: Ravan Press and The Open School. 55 p.

OTHER-WISE & CRED. 2000. Ground/floor: An anthology of creative writing and graphic art by incarcerated youth. Cape Town. 88 p.

PINETOWN JUNIOR PRIMARY SCHOOL. 1997. Voices of eight: A Pinetown junior primary school second language project. Pinetown: UmSinsi Press. 36 p.

SCHEEPERS, R. & THABO, N. 2006. Die melkweg het ’n ster laat val. Kaapstad: Human & Rousseau. 420 p.

SCHUSTER, A., ANDERSON, E., HIGGS, C., & MCANI, N., *eds*. 2002. It happened right here in our street. Stories from World Book Day 2002. Cape Town: Centre for the Book. 32 p.

SCHUSTER, A., *ed*. 2003. In my life. Youth stories about HIV and Aids. Cape Town: Centre for the Book. 68 p.

SCHUSTER, A. & FISHER, M., *eds*. 2005. Women flashing. A collection of flash fiction from Women’s Writing Workshops. Muizenberg: Women’s Writing Workshops. 182 p.

SCHUSTER, A., FISHER, M., & HENDRIKZ, A., *eds*. 2008. Writing the self. An anthology of new writing from Women’s Writing Workshops. Muizenberg: Women’s Writing Workshops. 208 p.

SIGENU, K.V. & MADOLO, Y. 2002. Ezakowetho. Ku-Khumani: Yi-Khol. 56 p.

SNYMAN, M. *samest*. 2010. Lekker dui-de-li-ke grappe soos vertel deur kinners van die Kaap (Wes en Oos). Pretoria: Lapa. 20p.

THE SOUTH AFRICAN LANGUAGES ON SHOW. 2003 Schools’ Project. Pretoria: Gauteng Department of Sports, Recreation, Arts and Culture. 146 p.

VAN DER MERWE, K., *ed*. 2000. The wound that does not bleed: A view from the inside. Cape Town: Other-wise. 111 p.

YUIN TAL, M.M. & SCHUSTER, A., *eds*. 2007. Living on the fence: poems by women who are refugees from various countries in Africa. Muizenberg: Women's Writing Workshops. 95 p.

BIBLIOGRAFIE

ACKOFF, R.L. 1984. On the nature of development and planning. (*In* Korten, D.C. & Klauss, R. *eds*. People-centred development: contributions toward theory and planning frameworks. West-Hartford: Kumarian. p. 195-197.)

ADAMS, C.C. 2004. Mondelinge onderhoud met outeur. 16 Mrt., Potchefstroom. (Notas in besit van outeur.)

AGUNGA, R.A. 1998. Communication for development in Africa – a clarion call. *Communicare*, 17(1):28-48.

AHMAD, S.B. 2005. From orality to mass media: Hausa literature in northern Nigeria. (*In* Ricard, A. & Veit-Wild, F., *eds*. Interfaces between the oral and the written. Amsterdam: Rodopi. (Versions and subversions in African literatures, 2.) p. 219-231.)

ALANT, J. 1994. Towards a linguistic definition of orality. *Alternation* 1(1):42-51.

ALEXANDER, M. 2009. The Keiskamma tapestry. http://www.southafrica.info/about/arts/keiskamma-tapestry.htm Date of access: 5 Jul. 2010.

ALLAIS, J.M. 2000. Developing a writing programme for Parktown High School for Girls. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (Dissertation – M.A.). 135 p.

ALLIANCE FRANCAIŞE. 2010. Story telling by Izindaba. http://www.alliance.org.za/Story-Telling-by-Izindaba,1870.html Datum van gebruik: 3 Mar. 2010.

ALTMAN, I. & LOW, S.M. 1992. Place attachment: a conceptual inquiry. (*In* Altman, I., & Low, S.M., *eds*. Place attachment. New York: Plenum Press. p. 1-12.)

AMABILE, T. 1996. Creativity in context: update to the social psychology of creativity? Boulder, CO: Westview Press. 317 p.

AMUKA, P.S.O. 1994. On oral literature and the constituents of knowledge. (*In* Bukenya, A., Kabira, W.M., & Okombo, O., *eds*. Understanding oral literature. Nairobi: Nairobi University Press. p. 4-15.)

ANON. 2005a. Projekte bring verligting in plaasgemeenskap. *Kampusnuus*, 2:3, Mar.

ANON. 2005b. Eie boek en televisie verbreed gemeenskap se kennis. *Kampusnuus*, 5:7, Jul/Aug.

ANON. 2006a. 'Die pad deur Rysmierbult' nog 'n unieke gemeenskapspublikasie. *Kampusnuus*, 3:7, Apr/Mei.

ANON. 2006b. Die pad deur Rysmierbult. *Carletonville Herald*: 4, 5 Mei.

ANON. 2006c. Die melkweg het 'n ster laat val. http://www.republikein.com.na/kollig/die-melkweg-het-n-ster-laat-val-deur-riana-scheepers-rn-en-nicci-thabo.27668.php Date of access: 3 Mar. 2010.

ANON. 2009. Storytelling for change. http://www.eldis.org/id21ext/egveShariff.html Date of access: 3 Mar. 2010.

ANON. 2010. PEN Prison Writing Programme. http://www.pen.org/page.php/prmID/152 Date of access: 18 May 2010.

ANON. 2010. Welcome to PUKU.co.za! http://puku.co.za/more-info/ Date of access: 9 Oct. 2010.

AREFI, M. 1999. Non-place and placelessness as narratives of loss: rethinking the notion of place. *Journal of Urban Design*, 4(2):179-193.

ASHCROFT, B., GRIFFITHS, G. & TIFFIN, H. 1998. Key concepts in post-colonial studies. London: Routledge. 275 p.

ASHLIMAN, D.L. 1999. Little Red Riding Hood and other tales of Aarne-Thompson type 333. http://www.pitt.edu/~dash/type0333.html Date of access: 16 Jan. 2008.

ASHOKA. 2001. Working with Khulisa Child Nurturing Organisation. http://ashoka.org/fellow/2430 Date of access: 18 May 2010.

ATKV. 2010. ATKV-projekte. http://atkvprojekte.co.za/Antwerpen/index.php?option=com_content&task=view&id=5&Itemid=39 Date of access: 6 Mar. 2010.

BAKHTIN, M. 1981. The dialogic imagination. Austin, TX: University of Texas Press. 443 p.

BARBER, K. 1997. Introduction. (*In* Barber, K., *ed*. Readings in African popular culture. Bloomington, IN: Indiana University Press. p. 2.)

BARNARD, R. 2007. Die uitdaging van volhoubare groei: 'n perspektief op die Suid-Afrikaanse uitgewersbedryf. Werkwinkel, 2(1):77-86.

BARRETT, E. 2007. Introduction. (*In* Barrett, E. & Bolt, B., *eds*. Practice as research: approaches to creative arts enquiry. London: I.B. Tauris. p. 1-34.)

BARKER, C. 1999. Television, globalisation and cultural identities. *Issues in Cultural and Media Studies*, 172-175.

BATSWALOANG, S. 2006a. Van daai tyd tot nou. (*In* Combrink, A., *red*. Die pad deur Rysmierbult, The road through Rysmierbult, Tsela e e fetang mo Rysmierbult. Potchefstroom: NWU, Vakgroep Skryfkuns. p. 10.)

BATSWALOANG, S. 2006b. Die delwerye. (*In* Combrink, A., *red*. Die pad deur Rysmierbult, The road through Rysmierbult, Tsela e e fetang mo Rysmierbult. Potchefstroom: NWU, Vakgroep Skryfkuns. p. 22.)

BATSWALOANG, S. 2006c. Rysmierbult se tronk. (*In* Combrink, A., *red*. Die pad deur Rysmierbult, The road through Rysmierbult, Tsela e e fetang mo Rysmierbult. Potchefstroom: NWU, Vakgroep Skryfkuns. p. 31.)

BEHERA, M.C., *ed*. 2006. Globalising rural development: competing paradigms and emerging realities. New Delhi: Sage. 462 p.

BELINSKY, M. & JACOBI, E. 2008. Hope and challenges in the new South Africa. http://www.whatkidscando.org/featurestories/2009/08_south_africa/index.html Date of access: 3 Mar. 2010.

BHABHA, H.K. 1994. The location of culture. London: Routledge. 285 p.

BHABHA, H.K. 1996. Culture's in-between. (*In* Hall, S. & Du Gay, P., *eds*. Questions of cultural identity. London: Sage. p. 53-60.)

BIBLIONEF. 2010. Love for reading. http://www.biblionefsa.org.za/ Date of access: 6 Mar. 2010.

BISHOP, S. 2003. A sense of place. (*In* Brooke, R.E., *ed*. Rural voices: place-conscious education and the teaching of writing. New York: Teachers College Press. p. 65-82.)

BLOOM, W. 1990. Personal identity, national identity, and international relations. New York: Cambridge University Press. 194 p.

BOOYSEN, 2004. Mondelinge onderhoud met outeur. 16 Mrt., Potchefstroom. (Notas in besit van outeur.)

BORDA, O.F. 2001. Participatory (action) research in social theory: origins and challenges. (*In* Reason, P. & Bradbury, H., *eds*. Handbook of action research. London: Sage. p. 27-37.)

BOTT, S., CANTRILL, J.G. & MYERS, O.E. 2003. Place and the promise of conservation psychology. *Human ecology review*, 10(2):100-112.

BOURDIEU, P. 1993. For a sociology of sociologists. (*In* Sociology in question. Translated by Nice, R. London: Sage. p. 49-53.)

BOYCE DAVIES, C. 1996. Black women, writing and identity: migration of the subject. New York: Routledge. 228 p.

BREYTENBACH SENTRUM. 2010. Geskiedenis. http://www.breytenbachsentrum.co.za/geskiedenis/ Datum van gebruik: 6 Jul. 2010.

BRITISH COUNCIL. 2010. Crossing borders. http://www.transculturalwriting.com/radiophonics/contents/about/index.html Date of access: 6 Mar. 2010.

BROCKMEIER, J. 2002. The literacy episteme: the rise and fall of a cultural discourse. (*In* Brockmeier, J., Wang, M. & Olson, D.R., *eds*. Literacy, narrative and culture. Surrey: Curzon. p. 17-34.)

BROCKMEIER, J. & CARBAUGH, D. 2001. Introduction. (*In* Brockmeier, J. & Carbaugh, D., *eds*. Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture. Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 1-24.)

BROCKMEIER, J. & OLSON, D.R. 2002. Introduction: what is a culture of literacy? (*In* Brockmeier, J., Wang, M., & Olson, D.R., *eds*. Literacy, narrative and culture. Surrey: Curzon. p. 1-16.)

BROKENSHA, D. & HODGE, P. 1969. Community development: an interpretation. San Francisco, CA: Chandler. 232 p.

BROOKE, R.E. 2003. Rural voices: place conscious education and the teaching of writing. New York: Teachers College Press. 193 p.

BROWN, D. 1999. Oral literature and performances in Southern Africa. Oxford: James Currey. 243 p.

BROWN, J.S. & DUGUID, P. 2002. The social life of information. Boston: Harvard Business School Press. 330 p.

BRUNER, J. 1990. Acts of meaning. Cambridge, MA: Harvard University Press. 179 p.

BRUNER, J. 2001a. Self-making and world-making. (*In* Brockmeier, J. & Carbaugh, D., *eds*. Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture. Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 25-37.)

BRUNER, J. 2001b. The narrative construction of reality. (*In* Brockmeier, J. & Carbaugh, D., *eds*. Narrative and identity: studies in autobiography, self and culture. Amsterdam: John Benjamins Publishing. p. 38-59.)

BRUNER, J. 2002. Making stories: law, literature, life. Cambridge, MA: Harvard University Press. 130 p.

BUKENYA, A. 1994. Introduction. (*In* Bukenya, A., Kabira, W.M. & Okombo, O., *eds*. Understanding oral literature. Nairobi: Nairobi University Press. p. 1-3.)

CALHOUN, C., ROJEK, C. & TURNER, B., *eds*. 2005. The Sage handbook of sociology. London: Sage.

CALLINICOS, A. 1991. Against postmodernism: a Marxist critique. Cambridge: Polity Press. 207 p.

CAMPBELL, D. & STANLEY, J. 1963. Experimental and quasi-experimental designs for research. Chicago, IL: Rand-McNally. 84 p.

CAMPBELL, J.R. 2002. Interdissiplinary research and GIS: why local and indigenous knowledge are discounted. (*In* Sillitoe, P., Bicker, A. & Pottier, J., *eds*. Participating in development: approaches to indigenous knowledge. London: Routledge. p. 189-205.)

CARMONA, M., HEATH, T., OC, T. & TIESDELL, S. 2003 Public places, urban spaces: the dimensions of urban design. Oxford: Architectural Press. 312 p.

CARMONA, M. & TIESDELL, S. eds. 2007. Urban Design Reader. Oxford : Architectural Press. 375p.

CARTER, P. 2004. Material thinking: the theory and practice of creative research. Carlton: Merlbourne University Press. 216 p.

CAVALLARO, D. 2001. Critical and cultural theory: thematic variations. London: Athlone Press. 252 p.

CENTRE FOR CREATIVE ARTS. 2010a. Poetry Africa. http://www.cca.ukzn.ac.za/Poetry_Africa.htm Date of access: 6 Mar. 2010.

CENTRE FOR CREATIVE ARTS. 2010b. 13th Time of the Writer Festival. http://www.cca.ukzn.ac.za/Time_of_the_writer.htm Date of access: 6 Mar. 2010.

CENTRE FOR DIGITAL STORYTELLING. 2010. Centre for digital storytelling. http://www.storycenter.org/index1.html Date of access: 3 Mar. 2010.

CENTRE FOR POPULAR MEMORY. 2008. What is the Centre for Popular Memory? http://www.popularmemory.org.za/ Date of access: 3 Mar. 2010.

CHAMBERLIN, J.E. 2002. Hunting, tracking and reading. (*In* Brockmeier, J., Wang, M. & Olson, D.R., *eds*. Literacy, narrative and culture. Surrey: Curzon. p. 67-85.)

CHARLES, C. & SAMPLES, B. 2004. Coming home: community, creativity and consciousness. Fawnskin, CA: Personhood Press. 258 p.

CHINYOWA, K.C. 2001. The undying prescence: orality in contemporary Shona religious ritual. (*In* Kaschula, R.H., *ed*. African oral literature: functions in contemporary contexts. Claremont, South Africa : New Africa Books. p. 127-141.)

CILLIERS, C. 2005. Eenvoudige vertellings bekoor met eerlikheid en humorsin. *Boeke-Beeld*:13. 25 Jul.

CLEVELAND, D.A. & SOLERI, D. 2002. Indigenous and scientific knowledge of plant breeding: similarities, differences and implications for collaboration. (*In* Sillitoe, P., Bicker, A. & Pottier, J.,

eds. Participating in development: approaches to indigenous knowledge. London: Routledge. p. 206-234.)

CLIMO, J.J. & CATTELL, M.G., *eds*. 2002. Social memory and history: anthropological perspectives. New York: Altamira Press. 237 p.

CLOETE, D. 2000. Alternative publishing in South Africa in the 1970's and 1980's. (*In* Evans, N. & Seeber, M., *eds*. The politics of publishing in South Africa. Scottsville: University of Natal Press. p. 43-72.)

COCHRANE, N. 2001. Literêre minderhede binne die Afrikaanse uitgewersbedryf na 1994: Homeros en Kwela Uitgewers as gevallestudies. *Tydskrif vir letterkunde*, 34(3/4):67-77, Aug/Nov.

COETZEE, C. 1993. Writing the South African landscape. Cape Town: University of Cape Town. (Thesis – PhD). 257 p.

COHEN, R. 2006. The suitcase stories: refugee children reclaim their identities. http://www.tonight.co.za/index.php?fArticleId=3409250&fSectionId=358&fSetId=251 Date of access: 5 Jul. 2010.

COLE, M. 1996. Cultural pshycology: a once and future dicipline. Cambridge, MA: Harvard University Press. 400 p.

COLE, M., GRAY, J., GLICK, J. & SHARP, J. 1971. The cultural context of learning and thinking. New York: Basic Books. 304 p.

COLLEGE SA. 2010. Comprehensive writing diploma. http://www.collegesa.co.za/schools?page=shop.product_details&flypage=flypage.tpl&product_id=158&category_id=40 Date of access: 6 Mar. 2010.

COMBRINK, A. 2004. Onthoustories. *Taalgenoot*, 47-48. Okt.

COMBRINK, A. 2005a. Die rol van identiteit en ruimte in die skep van ŉ jeugnovelle: ŉ teoretiese en praktiese skryfkunsprojek in die Afrikaanse gemeenskap van Promosa, Potchefstroom. Potchefstroom: NWU. (Verhandeling - MA.) 296 p.

COMBRINK, A. 2005b. Die rol van identiteit en ruimte in die skep van ŉ jeugnovelle: ŉ teoretiese en praktiese skryfkunsprojek in die Afrikaanse gemeenskap van Promosa, Potchefstroom. (Verslag gelewer oor studie by colloqium van die navorsingsfokusarea Tale en Literatuur in die Suid-Afrikaanse konteks, Skool vir Tale, NWU). Potchefstroom. 7p. (Ongepubliseer.)

COMBRINK, A. 2005c. Interne projekverslag. Potchefstroom: Noordwes-Universiteit, Skool vir Tale. 23 p.

COMBRINK, A. & GREYLING, S.F. 2005. Op die drumpel: die skryf van tekste vir adolessente. (Referaat gelewer as deel van die Internasionale Konferensie oor Hibriditeit, Liminaliteit en Grense, en die 2de Konferensie oor Suid-Afrikaanse Kinder- en Jeugliteratuur by die Noordwes-Universiteit op 2 Julie 2005.) Potchefstroom. 13p. (Ongepubliseer).

CRANG, M. 1998. Cultural geography. New York: Routledge. 215 p.

CRANG, M. & THRIFT, N., *eds*. 2000. Thinking space. London: Routledge. 384 p.

CROAL, P. & DAROU, W. 2002. Canadian first nations' experiences with international development. (*In* Sillitoe, P., Bicker, A. & Pottier, J., *eds*. Participating in development: approaches to indigenous knowledge. London: Routledge. p. 82-107.)

CROFT, S. & BERESFORD, P. 1988. Being on the receiving end: lessons for community development and user involvement. *Community development journal*, 23(4):273-279, Oct.

CSIKSZENTMIHALYI, M. 1988. Society, culture and person: a systems view of creativity. (*In* Sternberg, R.J., *ed*. The nature of creativity: contemporary psychological perspectives. Cambridge: Cambridge University Press. p. 325-339.)

CULLEN, G. 1971. The concise townscape. London: Architectural Press. 199 p.

DE BEER, F. & SWANEPOEL, H. 1998. Community development and beyond: issues, structures and procedures. Pretoria: Van Schaik. 119 p.

DE JAGER, N. 2006. Mondelinge onderhoud. 28 Maart., Kaapstad.

DE WAAL, D.J.P. 1992. Strategic management of development: Mhala: a case study. Pretoria: University of South Africa. (Dissertation - DLitt. et Phil.) 237 p.

DENIS, P. 2003. Oral history in a wounded country. (*In* Draper, J.A., *ed*. Orality, literacy and colonialism in Southern Africa. Pietermaritzburg: Cluster Publications. p. 205-216.)

DENZIN, N.K. & LINCOLN, Y.S., *eds*. 2003. The landscape of qualitative research: theories and issues. 2nd ed. Thousand Oakes, CA: Sage. 684 p.

DOBSON, T.M. & WILLINSKY, J. 2009. Digital literacy. (*In* Olson, D. & Torrance, N., *eds*. The Cambridge handbook of literacy. New York: Cambridge University Press. p. 286-312.)

DOCUMENTARY FILMMAKERS' ASSOCIATION. 2009. The Writers Guild of South Africa. http://blog.docfilmsa.com/2009/11/writers-guild-of-south-africa-are.html Date of access: 6 Mar. 2010.

DONNAN, H. & WILSON, T.M. 1999. Borders: frontiers of identity, nation and state. Oxford: Berg. 182 p.

DU PLESSIS, C. 2010. Fokofafrikaans, 'n swanesang. http://www.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause_dir_news_item&cause_id=1270&news_id=85427 Datum van gebruik: 4 Jul. 2010.

DU PLESSIS, M. 2010. Persoonlike gesprek oor Rysmierbult. 26 Mei., Potchefstroom. (Notas in besit van outeur.)

DU PLESSIS, H.G.W. 2010. Verbale kommunikasie met die outeur. 30 Jul., Potchefstroom. (Notas in besit van outeur.)

DU PLOOY, H.J.G. 1992. Ruimte in 'n verhaal. (*In* Steenberg, D. & Du Plessis, H., *reds*. Skryfateljee: gesprekke oor skryfwerk. Pretoria: Van Schaik. p. 99-105.)

EENHEID VIR KREATIEWE SKRYFKUNS. 2010. Gemeenskapsontwikkeling. http://web.up.ac.za/default.asp?ipkCategoryID=738&subid=738&ipklookid=9 Datum van gebruik: 6 Maart 2010.

EISENHAUER, B.W., KRANNICH, R.S. & BLAHNA, D.J. 2000. Attachments to special places on public lands: an analysis of activities, reason for attachments, and community connections. *Society & natural resources*, 13(5):421-441.

EISNER, E.W. 1997. The enlightened eye: qualitative inquiry and the enhancement of educational practice. 2nd ed. New York: Merrill. 264 p.

ELLEN, R. 2002. 'Déjà vu, all over again', again: reinvention and progress in applying local knowledge to development. (*In* Sillitoe P., Bicker, A. & Pottier, J., *eds*. Participating in development: approaches to indigenous knowledge. London: Routledge. p. 235-258.)

ENGENDERHEALTH. 2005. Men as partners (MAP) digital stories: South Africa. http://www.engenderhealth.org/our-work/gender/digital-stories-south-africa.php Date of access: 3 Mar. 2010.

ERASMUS, Z., *ed*. 2001. Coloured by history, shaped by place: new perspectives on coloured identities in Cape Town. Cape Town: Kwela Books. 224 p.

EVANS, N. 2000. "A textbook as cheap as a can of beer": schoolbooks and public education in South Africa. (*In* Evans, N. & Seeber, M., *eds*. The politics of publishing in South Africa. Scottsville: University of Natal Press. p. 189-218.)

EVANS, N. & SEEBER, M., *eds*. The politics of publishing in South Africa. Scottsville: University of Natal Press. 300 p.

FAMILY LITERACY PROJECT. 2008. Projects. http://www.familyliteracyproject.co.za/projects.html Date of access: 6 March 2010.

FIELD, S. 2001. Fragile identities: memory, emotion, and coloured residents of Windermere. (*In* Erasmus, Z., *ed*. Coloured by history, shaped by place: new perspectives on coloured identities in Cape Town. Cape Town: Kwela Books. p. 97-105.)

FINNEGAN, R. 1970. Oral literature in Africa. Oxford: Clarendon Press. 558 p.

FINNEGAN, R. 1982. Oral literature and writing in the South Pacific. *Pacific quarterly moana*, 7(2):22-36.

FINNEGAN, R. 1988. Literacy and orality: studies in the technology of communication. Oxford: Basil Blackwell. 201 p.

FINNEGAN, R. 2005. The how of literature. *Oral tradition*, 20(1):164-187.

FISHER, M. & HIGGS, C., *eds*. 2006. South African small publishers' catalogue. Cape Town: Centre for the Book. 142 p.

FRANSMAN, W. 2005. Verwyder net eers die struikelblokke vir swart Afrikaanse skrywers. *LitNet*, 14 Okt. http://www.oulitnet.co.za/indaba/willem_fransman.asp Datum van gebruik: 10 Aug. 2006.

FREIMAN, M. 2006. Postcolonial creativity and creative writing. (*In* Krauth, N. & Brady, T., *eds*. Creative writing: theory beyond practice. Teneriffe, Queensland: Post Pressed. p. 81-97.)

FUGLESANG, A. & CHANDLER, D. 1986. The open snuff-box: communication as participation. *Media development*, 33(2):2-4.

FURNISS, G. 2005. On the implications of orality. (*In* Ricard, A. & Veit-Wild, F., *eds*. Interfaces between the oral and the written. Amsterdam: Rodopi. (Versions and subversions in African literatures, 2.) p. 267-275.)

GALLOWAY, F. 2002. Statistical trends in South African book publishing during the 1990's. *Alternation*, 9(1):204-225.

GALLOWAY, F. & VENTER, M.R. 2005. A research framework to map the transition of the South African book publishing industry. *Publishing research quarterly*, 20(4):52-70, Winter.

GALLOWAY, F., VENTER, M.R. & STRUIK, W. 2009. Annual Book Publishing Industry Survey Report. Pretoria: University of Pretoria, Publishing Studies. 67 p.

Gauteng Department of Sports, Arts, Culture & Recreation. 2007. Mapping report: creative industries: the print media and publishing sector. http://www.britishcouncil.org/files/Low%20resolution%20pdfs/Print%20Publishing%20Sector/PRINT%20PUBLISHING%20sector%20low%20res.pdf Datum van gebruik: 25 Feb. 2010.

GEERTZ, C. 1973. The interpretation of cultures. London: Basic Books. 470 p.

GEERTZ, C. 1983. Local knowledge: further essays in interpretive anthropology. New York: Basic Books. 221 p.

GOODY, J. 1987. The interface between the written and the oral. New York: Cambridge University Press. 328 p.

GOW, D.D. & VANSANT, J. 1983. Beyond the rhetoric of rural development participation: how can it be done? *World development*, 11(5):427-446.

GRAN, G. 1983. Development by people: citizen construction of a just world. New York: Praeger. 480 p.

GREENWOOD, D.J. & LEVIN, M. 1998. Introduction to action research: social research for social change. Thousand Oaks: SAGE. 274p.

GRENFELL, M.I. & JAMES, D. 1998. Bourdieu and education: acts of practical knowledge. London: Falmer Press. 224 p.

GREYLING, S.F. 2004. Om die wêreld oop te skryf: boeke uit die gemeenskap. (Verslag gelewer by colloqium van die navorsingsfokusarea Tale en Literatuur in die Suid-Afrikaanse konteks, Skool vir Tale, NWU). 9 p. (Ongepubliseer).

GREYLING, F. 2005a. Oor grense heen: 'n deelnemende projek ter bevordering van skryf in ontwikkelende gemeenskappe. *Stilet*, 17(2):155-177, Jun.

GREYLING, F. 2005b. Books by the community: collective identity formation as shown in texts from the Promosa project. (Paper delivered at an international Conference on Storytelling and Cultural Identity, Terceira, Azores, 2005). 8 p. (Unpublished).

GREYLING, F. 2005c. Op die drumpel: die skep van tekste deur adolessente: ons eie stories – Promosa, Potchefstroom. (Referaat gelewer as deel van die Internasionale Konferensie oor Hibriditeit, Liminaliteit en Grense, en die 2de Konferensie oor Suid-Afrikaanse Kinder- en Jeugliteratuur by die Noordwes-Universiteit op 2 Julie 2005.) Potchefstroom. 11 p. (Ongepubliseer).

GREYLING, F. 2007. Die baie lewens van Balkie: tegnologie, kinderliteratuur, grense, hibriditeit. *Stilet*, 19(2):144-161, Sep.

GREYLING, S.F. & COMBRINK, A. 2004a. Evaluation of project: books by the community. (Internal project report.) Potchefstroom. 20 p. (Unpublished).

GREYLING, F. & COMBRINK, A. 2004b. Promosa publiseer eie stories. *Noordwes Gazette*:2, 22-28. Jun.

GREYLING, F. & COMBRINK, A. 2004c. Promosa publiseer eie stories. *Kampusnuus*, 5:3, Jul.

GREYLING, F. & COMBRINK, A. 2004d. Programme experiences: writing your own world – South Africa. http://www.comminit.com/africa/experiences/pds102004/experiences-2685.html Date of access: 29 Nov. 2004.

GREYLING, F. & COMBRINK, A. 2006. Community participation and small scale publication: platform for sharing stories. (*In* Higgs, C. & Fisher, M., *eds*. A South African small publishers' catalogue. Cape Town: CTP. p. 128-129.)

GREYLING, F. & COMBRINK, A. 2007. Writing your own world: cultivating and awareness of narrative heritage by means of a participatory project. (Paper delivered at a conference entitled: A world elsewhere: orality, manuscript and in colonial and post-colonial cultures, Kaapstad, 2007.) 7 p. (Unpublished).

GREYLING, F. & COMBRINK, A. 2008. 'n Storie met baie stories: identiteit en konteks in die interpretasie en re-interpretasie van "Kierietjie, kierietjie trek weg!" *Mousaion*, 26(2):241-260.

GREYLING, F. & MARLEY, I. 2009. Oor die einders van die bladsy: oor die projek. http://www.bookboek.co.za/oordieprojek.html Datum van gebruik: 18 Mei 2010.

HAARHOFF, D. 2009. Dorian Haarhoff: involving and serving the community. http://dorianhaarhoffwriter.homestead.com/community.html Date of access: 3 Mar. 2010.

HABERMAS, J. 1981. Modernity versus postmodernity. *New German critique*, 22: 3-14. Winter.

HAGUE, C. & JENKINS, P., *eds*. 2005. Place identity, participation and planning. Oxford, Oxfordshire: Routledge. 249 p.

HALL, S. 1990. Cultural identity and diaspora. (*In* Rutherford, J., *ed*. Identity: community, culture, difference. London: Lawrence & Wishart. p. 223-237.)

HALL, S. 2000a. Globalization and ethnicity. (*In* King, A.D., *ed*. Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. p. 19-39.)

HALL, S. 2000b. Old and new identities, old and new ethnicities. (*In* King, A.D., *ed*. Culture, globalization and the world-system: contemporary conditions for the representation of identity. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. p. 41-68.)

HARRIS, E. 2010. Poetry and prose from a Colorado women's prison. http://theprisonartscoalition.wordpress.com/2010/02/25/poetry-and-prose-from-colorado-womens-prison/ Date of access: 18 May 2010.

HARRIS, R. 2002. Literacy and the future of writing: an integrational perspective. (*In* Brockmeier, J., Wang, M. & Olson, D.R., *eds*. Literacy, narrative and culture. Surrey: Curzon. p. 35-51.)

HAVELOCK, E.A. 1963. Preface to Plato. London: Belknap Press. 328 p.

HAVELOCK, E.A. 1982. The literate revolution in Greece and its cultural consequences. Princeton, NJ: Princeton University Press. 362 p.

HAVELOCK, E.A. 1991. The oral-literate equation: a formula for the modern mind. (*In* Olson, D.R. & Torrance, N., *eds*. Literacy and orality. Cambridge: Cambridge University Press. p. 11-27.)

HAYDEN, D. 1995. The power of place: urban landscapes as public history. London: MIT Press. 296 p.

HAYES, G. 2001. Interviewing the past, Wulf Sachs for instance. (*In* Denis, P., *ed*. Orality, memory and the past: listening to the voices of black clergy under colonialism and apartheid. Pietermaritzburg: Cluster Publications. p. 34-38.)

HEALE, J.P.W. 2008. Jay Heale and Bookchat. http://www.bookchat.co.za/bookchat.html Date of access: 9 Oct. 2010.

HERON, J. & REASON, P. 2001. The practice of co-operative inquiry: research "with" rather than "on" people. (*In* Reason, P. & Bradbury, H., *eds*. Handbook of action research. London: Sage. p. 144-154.)

HETTNE, B. 2002. Current trends and future options in development studies. (*In* Desai, V. & Potter, R.B., *eds*. The companion to development studies. London: Arnold. p. 7-12.)

HIGGS, C. 2006. Mondelinge onderhoud met outeur. 28 Maart 2006., Kaapstad.

HINELINE, M.L. 2004. Sense of place. http://www.helix.ucsd.edu/~hineline/IDENTITY/sense.html Date of access: 23 Jul. 2010.

HOFSTEDE, G.H. 1991. Cultures and organizations: software of the mind: intercultural cooperation and its importance for survival. London: HarperCollins. 279 p.

HOLLIDAY, A. 2002. Doing and writing qualitative research. London: Sage. 211 p.

HOOKS, B. 1990. Marginality as a site of resistance. (*In* Ferguson, R., Gever, M., Minh-ha, T.T., & West, C., *eds*. Out there: marginalization and contemporary cultures. Cambridge, MA: MIT Press. p. 341-343.)

HOWLEY, K. 2005. Community media: people, places, and communication technologies. Cambridge: Cambridge University Press. 309 p.

HUBBARD, P., KITCHIN, R. & VALENTINE, G. 2004. Key thinkers on space and place. London: Sage. 356 p.

HYMES, D. 1996. Ethnograpy, linguistics, narrative inequality: toward an understanding of voice. London: Taylor & Francis. 258 p.

INTERNATIONAL BOARD ON BOOKS FOR YOUNG PEOPLE. 2010. IBBY SA. http://ibbysa.org.za.dedi1110.nur4.host-h.net/index.php Date of access: 6 Mar. 2010.

IRELE, F.A. 2001. The African imagination: literature in Africa and the Black diaspora. Oxford: Oxford University Press. 296p.

IZIZA PUBLISHING. 2010. IZIZA Publishing. http://www.iziza.co.za/index.htm Date of access: 6 Jul. 2010.

JACKLIN, M. 2008. Making paper talk: writing indigenous oral life narratives. *Ariel*, 39(1-2):47-69, Jan-Apr.

JACKSON, B. 2007. The story is true: the art and meaning of telling stories. Philadelphia, PA: Temple University Press. 244 p.

JACOBSON, T.L. & KOLLURI, S. 1999. Participatory communication as communication action (*In* Jacobson, T.L. & Servaes, J., *eds*. Theoretical approaches to participatory communication. Cresskill: Hampton. p. 266-279.)

JENKINS, E.R. 2007. Visual design in collections of writing by South African children. *Children's literature in education*, 38: 1-15.

JEPPIE, S., *ed*. 2004. Toward new histories for South Africa: on the place of the past in our present. Lansdowne: Juta Gariep. 240 p.

JEWSIEWICKI, B. 2008. Residing in Kinshasa: between colonial modernization and globalization. *Research in African literatures*, 39(4):105-119, Winter.

JOHL, R. 1992. Teks en konteks. (*In* Cloete, T.T., *red*. Literêre terme en teorieë. Pretoria: HAUM-Literêr. p. 530-531.)

JOHNSTONE, B. 1991. Stories, community, and place. Bloomington, IN: Indiana University Press. 147 p.

JOUBERT, E., DE VRIES, A.H., KOZA, L. & WEIDEMAN, G. 2005. Skrywersversoek aan die US. http://www.oulitnet.co.za/taaldebat/skrywersversoek.asp Datum van gebruik: 5 Jul. 2010.

KABORÉ, A. 2007. Pacéré as the demiurge of orature. *Tydskrif vir letterkunde*, 44(1):27-40, Herfs.

KAM, S.A. 2007. A new approach to the classification of African oral texts. *Tydskrif vir letterkunde*, 44(1):136-154, Herfs.

KAPCHAN, D. & TURNER STRONG, P. 1999. Theorizing the hybrid. *Journal of American folklore*, 112(445):239-253.

KASCHULA, R.H. 1999. Imbongi and Griot: towards a comparative analysis of oral poetics in Southern and West Africa. *Journal of African cultural studies*, 12(2):63.

KASCHULA, R.H. 2001. Introduction. (*In* Kaschula, R.H., *ed*. African oral literature: functions in contemporary contexts. Claremont: New Africa Books. p. xi-xxvi.)

KASCHULA, R.H., *ed*. 2001. African oral literature: functions in contemporary contexts. Claremont: New Africa Books. 120 p.

KEMP, T. (theokemp@breytenbachsentrum.co.za) 15 Jun. 2010. Bespreking van Breytenbach Sentrum-aktiwiteite. E-pos aan: Combrink, A. (anneretha.combrink@africa.om.org).

KHAMIS, S.A.M. 2005. From written to oral to mediated oral: the example of Taarab music (*In* Ricard, A. & Veit-Wild, F., *eds*. Interfaces between the oral and the written. Amsterdam: Rodopi. (Versions and subversions in African literatures, 2.) p. 203-218.)

KHUMALO, W. 2004. Die drie musketiers kry pakslae. *Taalgenoot*, 50. Okt.

KINNES, T. 2006. The gold scales. http://oaks.nvg.org/ntales68.html Date of access: 27 May 2010.

KLAEBE, H. 2006. Sharing stories: collaboration, creativity and copyright: speculation and innovation: applying practice led research for the creative industries. http://www.speculation2005.qut.edu.au/spin_relationships.htm Date of access: 16 Feb. 2008.

KLASSEN, H. 2004. Mondelinge onderhoud met outeur. 21 April., Potchefstroom. (Notas in besit van outeur.)

KORTEN, D.C. 1990. Getting to the 21st century: voluntary action and the global agenda. West Hartford, CT: Kumarian Press. 253 p.

KOTZÉ, F. 2004. Promosa publiseer eie stories. http://www.puk.ac.za/nuus/nuus38.html Datum van gebruik: 22 Jun. 2004.

KRAIDY, M.M. 2005. Hybridity: or the cultural logic of globalization. Philadelphia, PA: Temple. 226 p.

KRUGER, J. & LE ROUX, I. 2007. Introduction. The flamboyant rooster and other Tshivenda song stories. Potchefstroom: North-West University. p. 8-24.

KRUGER, A., LEMKE, S., PHOMETSI, M., VAN'T RIET, H., PIENAAR, A.E. & KOTZE, G. 2006. Poverty and household food security of black South African farm dwellers: the legacy of social inequalities. *Public health nutrition,* 9(7):830-836.

KUMAR, K.J. 1994. Communication approaches to participation and development: challenging the assumptions and perspectives. (*In* White, S.A., Nair, K.S. & Ascroft, J., *eds*. Participatory communication: working for change and development. New Delhi: Sage. p. 76-94.)

KUMAR, M. 2000. Post-colonial theory and cross-culturalism: collaborative "signposts" of discursive practices. *Journal of educational enquiry,* 1(2):82-92.

LA SHURE, C. 2005. What is liminality? http://www.liminality.org/about/whatisliminality Date of access: 16 Jan. 2009.

LABOV, W. 1972. Language in the inner city: studies in the black English vernacular. Philadelphia, PA: University of Pensylvania Press. 412 p.

LABOV, W. 1997. Some further steps in narrative analysis. *Journal of narrative and life history*, 17(1). http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf Date of access: 23 May 2010.

LABOV, W. 2008. Oral narratives of personal experience. (Article to appear in the Cambridge Encyclopedia of the Language Sciences) http://www.ling.upenn.edu/~wlabov/Papers/FebOralNarPE.pdf Date of access: 23 May 2010.

LAKOFF, G. & JOHNSON, M. 1980. Metaphors we live by. Chicago: University of Chicago Press. 276 p.

LALLI, M. 1992. Urban-related identity: theory, measurement, and empirical findings. *Journal of environmental psychology*, 12(4):285-303.

LAMONT, M. & MOLNÁR, V. 2002. The study of boundaries in the social sciences. *Annual review of sociology*, 28:167-195.

LANDMAN, C. 2009. Township spiritualities and counceling. Pretoria: University of South Africa. Research Institute for Theology and Religion. 286 p.

LARAGY, E. 2006. Hybridity: the imperial archive: key concepts in post-colonial studies. http://www.qub.ac.uk/schools/SchoolofEnglish/imperial/key-concepts/Hybridity.htm Date of access: 6 Jan. 2010.

LE ROUX, I. 2010. Welcome to Tambani! http://www.tambani.co.za/ Date of access: 5 Mar. 2010.

LEMKE, S. 2005. Nutrition security, livelihoods and HIV/AIDS: implications for research among farm worker households in South-Africa. *Public health nutrition*, 8(7):844-852.

LEMKE, S., VORSTER, H.H., JANSEN VAN RENSBURG, N.S. & ZICHE, J. 2003. Empowered women, social networks and the contribution of qualitative research: broadening our understanding of underlying causes for food and nutrition insecurity. *Public health nutrition*, 6(8):759-764.

LÉVI-STRAUSS, C. 1966. The savage mind. London: Weidenfeld & Nicolson. 290 p.

LINDAHL, C. 1978. On the borders of oral and written art. *Folklore forum*, 11(1-3):94-123.

LION, S. 2004. Mondelinge mededeling aan outeur. 22 Apr., Promosa, Potchefstroom. (Notas in besit van outeur.)

LITNET. 2010. Tuisblad. http://www.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi Datum van gebruik: 6 Maart 2010.

LLOYD, J. 2009. Die Jan Rabie en Marjorie Wallace-beurs. http://www.litnet.co.za/cgi-bin/giga.cgi?cmd=cause_dir_news_item&cause_id=1270&news_id=79626 Datum van gebruik: 4 Jul. 2010.

LORD, A.B. 1986. Words heard and words seen. (*In* Whitaker, R.A. & Sinaert, E.R., *eds*. Oral tradition and literacy: changing visions of the world. Durban: Natal University, Oral Documentation and Research Centre. p. 1-17.)

LOUBSER, J.A. 2002. Many shades of orality and literacy: media theory and cultural difference. *Alternation*, 9(1):26-45.

LUNIKA, N. 2010. Verbale telefoniese kommunikasie met die outeur. 9 Jul., Pretoria.

LURIA, A.R. 1976. Cognitive development: its cultural and social foundations. London: Harvard University Press. 175 p.

LYOTARD, J. 1979. The Postmodern condition: a report on knowledge. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 110 p.

LYOTARD, J. 1984. The postmodern condition: a report on knowledge. Translation from the French by Geoff Bennington & Brian Massumi. Minneapolis, MN: University of Minnesota Press. 110 p.

MAAKE, N. 2000. Publishing and perishing: books, people and reading in African languages in South Africa. (*In* Evans, N. & Seeber, M., *eds*. The politics of publishing in South Africa. Scottsville: University of Natal Press. p. 127-162.)

MADANIPOUR, A. 1996. Design of urban space: an inquiry into a sociospatial process. Chichester: Wiley. 241 p.

MAHLOBO, S. 2004. Vrees is die duiwel se oorkussing. *Taalgenoot*, 49. Okt.

MÄKELÄ, M. & ROUTARINNE, S. 2006. The art of research. Helsinki: Gummerus Kirjapaino Oy. 204 p.

MALAN, C.W. 1998. Development communication as part of culture. *Communicare*, 17(1):49-78.

MALUNGANE, G. & KRIGE, S. 2004. Conversations from and for 'communities': working with oral history. (*In* Jeppie, S., *ed*. Toward new histories for South Africa: on the place of the past in our present. Lansdowne: Juta Gariep. p. 148-163.)

MARAIS, J.L. 1994. Opleiding in skeppende skryfwerk vir volwassenes in Afrikaans. Pretoria: Universiteit van Pretoria. (Verhandeling – M.A.). 105 p.

MARCUS, C.C. 1992. Environmental memories. (*In* Altman, I. & Low, S.M., *eds*. Place attachment. New York: Plenum Press. p. 87-112.)

MASER, C. 1997. Sustainable community development: principles and concepts. Delray Beach: St. Lucie Press. 307 p.

MATHUR, N. 2008. Chanted narratives of indigenous people: context and content. *Asian ethnology*, 67(1):103-121.

MCBEAN, J. & YIN-LO, C. 2004. Imaging identity and place. http://www.mgfnsw.org.au Date of access: 23 Oct. 2004.

MCINTYRE, P. 2006. Creative practice as research: "Testing out" the systems model of creativity through practitioner based enquiry. (*In* Speculation and innovation: applying practice led research in the creative industries: Conference organised by Queensland University of Technology, Australia, Brisbane, April 2005. p. 1-14.)

MCLUHAN, M. 1962. The Gutenberg Galaxy: the making of typographic man. London: Routledge and Kegan Paul. 293 p.

MERRIAM, S.B. 1988. Case study research in education: a qualitative approach. San Francisco: Jossey-Bass. 226 p

MIDGLEY, J. 1986. Introduction: social development, the state and participation. (*In* Midgley, J., *ed*. Community participation, social development and the state. London: Methuen. p. 1-11.)

MITCHELL, D. 2004. Stuart Hall. (*In* Hubbard, P., Kitchin,R. & Valentine, G., *eds*. Key thinkers on space and place. London: Sage. p. 160-166.)

MOHAMMAD, R. & SIDAWAY, J. 2004. Gayatri Chakravorti Spivak. (*In* Hubbard, P., Kitchin, R. & Valentine, G., *eds*. Key thinkers on space and place. London: Sage. p. 275-281.)

MOKHOSI, R. 2006. Basadzi voices: walk with me. http://youngbasadzi.blogspot.com/2006/09/basadzi-voices-walk-with-me.html Date of access: 6 Mar. 2010.

MOORE, R.L. & GRAEFE, A.R. 1994. Attachments to recreation settings. *Leisure sciences*, 16(1):17-31.

MOORE-GILBERT, B., STANTON, G. & MALEY, W. 1997. Post-colonial criticism. London: Longman. 301 p.

MOSER, C.O.N. 1983. The problem of evaluating community participation in urban development projects. (*In* Moser, C.O.N., *ed*. Evaluating community participation in urban development projects. London: Bartlett School of Architecture and Planning, University College. p. 3-6.)

MOTHERTONGUE. 2010. The Mothertongue Project. http://www.mothertongue.co.za Date of access: 3 Mar. 2010.

MOTO, F. 1986. The effects of literacy on an orally-based society. (*In* Whitaker, S.A. & Sienaert, E.R., *eds*. Oral tradition and literacy: changing visions of the world. Durban: Natal University, Oral Documentation and Research Centre. p. 282-289.)

MPOLWENI, N.L. 2004. The orality-literacy debate with special reference to selected work of S.E.K. Mqhayi. Cape Town: University of the Western Cape. (Thesis - M.A.) 166 p.

NAIR, K.S. & WHITE, S.A. 1993. The development communication process: a reconceptualization. (*In* Nair, K.S. & White, S.A., *eds*.. Perspectives in development communication. New Delhi: Sage. p.47-70.)

NANDWA, J. & BUKENYA, A. 1983. African oral literature for schools. Kenya: Longman. 110 p.

NANTON, P. 1995. Making space for orality on its own terms. (*In* Brown, S., *ed*. The pressures of the text: orality, texts and the telling of tales. Edgbaston, Birmingham: University of Birmingham, Centre of West African Studies. p. 83-90.)

NANZER, B. 2004. Measuring sense of place: a scale for Michigan. *Administrative theory and praxis*, 26(3):362-382.

NATIONAL DEPARTMENT OF LABOUR ***see*** SOUTH AFRICA. Department of Labour.

NATIONAL LIBRARY OF SOUTH AFRICA. 2007. Centre for the book. http://www.nlsa.ac.za/NLSA/centreforthebook/projects/ Date of access: 6 Mar. 2010.

NAVARRO, S. 2003. Border narratives: the politics of identity and mobilization. *Latin American politics and society*, 45(3):129-140, Fall.

NDLOVU, M.L. 2010. Malika Ndlovu: Cape Town performance poet and writer. http://www.malika.co.za/about.html Date of access: 4 Jul. 2010.

NEDERVEEN PIETERSE, J. 2004. Globalization or empire? New York: Routledge. 196 p.

NEDERVEEN PIETERSE, J. 2008. Globalization the next round: sociological perspectives. *Futures*, 40(8):707–720, Oct.

NEL, E.P. 2006. Mondelinge onderhoud. 28 Maart., Kaapstad.

NEW READERS PUBLISHERS. 2010. New Readers Publishers. http://www.newreaders.org.za/ Date of access: 6 Mar. 2010.

NIEDDERER, K. & ROWORTH-STOKES, S. 2007. The role and use of creative practice in research and its contribution to knowledge. (*In* Conference of the International Association of Societies of Design Research, 2007. Organised by Hong Kong Polytechnic University. Hong Kong. p. 1-18.)

NIEMAN, M.M. 2003. Postmodernisme, Foucault se siening oor identiteit en die implikasies daarvan vir letterkunde-onderrig in die tweedetaal klaskamer. *Educare*, 32(1-2):1-19.

NORBERG-SCHULTZ, C. 1980. Genius Loci: towards phenomenology of architecture. London: Academy Editions. 213 p.

OECD (Organization for Economic Cooperation and Development). 1987. Evaluation of research: a selection of current practices. Paris: OECD. 77 p.

OKPEWHO, I. 1992. African oral literature: backgrounds, character and continuity. Bloomington, IN: Indiana University Press. 392 p.

OKRI, B. 1996. Birds of heaven. Great Britain: Phoenix. 47p.

OLIPHANT, A. 2000. From colonialism to democracy: writers and publishing in South Africa. (*In* Evans, N. & Seeber, M., *eds*. The politics of publishing in South Africa. Scottsville: University of Natal Press. p. 107-126.)

ONG, W.J. 1971. Rhetoric, romance and technology. Ithaca: Cornell University Press. 348 p.

ONG, W.J. 1982a. Orality and literacy: the technologizing of the word. London: Routledge. 201 p.

ONG, W.J. 1982b. Literacy and orality in our times. (*In* Simms, N., *ed*. Oral and traditional literatures. Hamilton: Outrigger. p. 8-21).

OOSTHUIZEN, D. 2006a. Herinneringe aan Rysmierbult (*In* Combrink, A., *red*. Die pad deur Rysmierbult, The road through Rysmierbult, Tsela e e fetang mo Rysmierbult. Potchefstroom: NWU, Vakgroep Skryfkuns. p. 17.)

OOSTHUIZEN, D. 2006b. Interessante karakters op Rysmierbult (*In* Combrink, A., *red*. Die pad deur Rysmierbult, The road through Rysmierbult, Tsela e e fetang mo Rysmierbult. Potchefstroom: NWU, Vakgroep Skryfkuns. p. 24.)

OOSTHUIZEN, D. 2006c. Die tronk op Rysmierbult (*In* Combrink, A., *red*. Die pad deur Rysmierbult, The road through Rysmierbult, Tsela e e fetang mo Rysmierbult. Potchefstroom: NWU, Vakgroep Skryfkuns. p. 23.)

OOSTHUYSEN, J. 2010. Janie Oosthuysen: skrywer, vertaler, kursusleier. http://www.skryfgeheime.co.za/ Datum van gebruik: 6 Mar 2010.

OPLAND, J., *ed*. 1992. Words that circle words: a choice of South African oral poetry. Cape Town: Ad Donker Publishers. 328 p.

OTHER-WISE. 2000. Ground/Floor. http://www.otherwise.org.za/pages/groundfloor.html Date of access: 18 May 2010.

PAETZOLD, W.A. 2000. Moving images to writing: the teaching of visual literacy to enhance creative writing skills. Johannesburg: University of the Witwatersrand. (Dissertation – M.A.). 124 p.

PAN AFRICAN MEDIA RESEARCH ORGANISATION. 2007. PAMRO documents Africa's varied media landscape. http://www.bizcommunity.com/Article/410/14/19435.html Date of access: 24 Jun. 2010.

PHILOGENE, J. 2004. Visual narratives of cultural memory and diasporic identities: two contemporary Haitian American artists. *Small axe*: 84-99, 16 Sep.

POETRY POTION. 2009. Jozi Spoken Word Festival. http://www.poetrypotion.com/Home/tabid/1079/ctl/Details/mid/3275/ItemID/675/language/en-US/Default.aspx Date of access: 6 Mar. 2010.

POLYANI, M. 1964. The logic of tacit interference. (*In* Grene, M., *ed*. 1969. Knowing and being: essays by Michael Polyani. London: Routledge & Kegan Paul. p. 138-158.)

PROSHANSKY, H.M., FABIAN, A. & KAMINOFF, R. 1983. Place identity: physical world and socialization of the self. *Journal of environmental psychology*, 3(1):57–83.

PUREN, K., DREWES, E., & ROOS, V. 2008. A sense of place and special planning in the Vredefort Dome, South Africa. *South African geographical journal*, 90(2):134–146.

RAMUTLOA, L. 2008. Ammended Basic Conditions of Employment Act. http://www.labour.gov.za/legislation/acts/basic-conditions-of-employment/read-online/amended-basic-conditions-of-employment-act?searchterm=sectoral+determination+8 Date of access: 17 May 2010.

REASON, P. & BRADBURY, H., *eds*. 2001. Handbook of action research. London: Sage. 362 p.

RELPH, E. 1976. Place and placelessness. London: Pion. 156 p.

READ EDUCATIONAL TRUST. 2010. Rally to read. http://www.read.co.za/ Date of access: 6 Mar. 2010.

RICARD, A. & VEIT-WILD, F. 2005. Introduction: local literatures versus global cultures. (*In* Ricard, A. & Veit-Wild, F., *eds*. Interfaces between the oral and the written. Amsterdam: Rodopi. (Versions and subversions in African literatures, 2.) p. ix-2.)

RICOEUR, P. 1991. Narrative identity. *Philosophy today*, 35(1):73-82, Spring.

RITSCHL, A. 2008. The Marshall plan, 1948-1951. http://eh.net/encyclopedia/article/Ritschl.Marshall.Plan Date of access: 22 Mar. 2010.

RIVE, R. 1982. Books by black writers. *Staffrider*, 5(1):12-15.

ROBERTS, H. 1979. Community development: learning and action. Toronto: University of Toronto Press. 201 p.

ROBERTS, J.T. & HITE, A., *eds*. 2000. From modernization to globalization: perspectives on development and social change. Oxford: Blackwell. 388 p.

ROGERS, E.M. 1976. Communication and development: the passing of the dominant paradigm. *Communications research*, 3(2):213-240.

RONDINELLI, D.A. 1979. Administration of integrated rural development policy: the politics of agrarian reform in developing countries. *World politics*, 31(3):389-416.

ROSE, G. 1995. Place and identity: a sense of place. (*In* Massey, D. & Jess, P., *eds*. A place in the world? Places, cultures and globalisation. Oxford: Oxford University Press. p. 87-132.)

ROSSOUW, A. 2001. Hoe gaan Afrikaans en ander minderheidstale in Suid-Afrika oorleef? KKNK: Die Burger-lesingreeks. http://www.litnet.co.za/seminaar/06arrie.asp. Datum van gebruik: 26 Apr. 2004.

RUBINSTEIN, R.L. & PARMELEE, P.A. 1992. Attachment to place and the representation of the life course by the elderly. (*In* Altman, I. & Low, S.M., *eds*. Place attachment. New York: Plenum Press. p. 139-163.)

SA VRYSKUTSKRYWER. 2010. [Web:] http://www.savryskutskrywer.co.za/ Datum van gebruik: 25 Aug. 2010.

SA WRITER'S COLLEGE. 2010. SA Writer's College. http://www.sawriterscollege.co.za/ Date of access: 3 Mar. 2010.

SAAB, D.J. 2003. Conceptualizing space: mapping schemas as meaningful representations – indigenous narratives of place. http://www.aemman.net/thesis Date of access: 23 Oct. 2004.

SALEEBEY, D. 1994. Culture, theory and narrative: the intersection of meanings in practice. *Social work*, 39(4):351-359.

SANDERS, J.M. 2002. Ethnic boundaries and identity in plural society. *Annual reviews of sociology*, 28(1):327-357.

SARBIN, T.R. 1983. Place identity as a component of self. *Journal of environmental psychology*, 3(4):337-342.

SAVENYE, W. & ROBINSON, R. 1996. Qualitative research issues and methods: an introduction for industrial technologists. (*In* Jonassen, D., *ed*. Handbook of research for education communications and technology. Mahwah, NJ: Erlbaum. p. 1171-1195.)

SAWYER, R.K. 2006. Explaining creativity: the science of human innovation. Oxford: Oxford University Press. 364 p.

SCHEEPERS, R. 2006. Mondelinge onderhoud met outeur. 27 Maart., Wellington. (Notas in besit van outeur.)

SCHIWY, F. 2008. Indigenous media and the end of the lettered city. *Journal of Latin American cultural studies*, 17(1):23-40, Mar.

SCHÖN, D.A. 1991. The reflective practitioner: how professionals think in action. Aldershot: Ashgate. 365 p.

SCHÖNHUTH, M. 2002. Negotiating with knowledge at development interfaces: anthropology and the quest for participation. (*In* Sillitoe, P., Bicker, A. & Pottier, J., *eds*. Participating in development: approaches to indigenous knowledge. London: Routledge. p. 139-161.)

SCHUSTER, C.R. 1989. Investigating popular writing: the theory and the practice. Cape Town: University of Cape Town. (Dissertation – M.Phil.) 133 p.

SCRIBNER, S. & COLE, M. 1981. The pshycology of literacy. Cambridge, MA: Harvard University Press. 335 p.

SEGERS, R. 1997. Inventing a future for literary studies: research and teaching on cultural identity, *Tydskrif vir letterkunde*, 13(3-4):263-283, Dec.

SHARIFF, P. 2002. Storytelling for change. http://www.eldis.org/id21ext/egveshariff.html Date of access: 4 Jul. 2010.

SIILLITOE, P. 1998. The development of indigenous knowledge: a new applied anthropology, *Current anthropology*, 39(2):223-252.

SILLITOE, P. 2002. Participant observation to participatory development: making anthropology work. (*In* Sillitoe, P., Bicker, A. & Pottier, J., *eds*. Participating in development: approaches to indigenous knowledge. London: Routledge. p. 1-23.)

SINOMLANDO. 2007. The memory box programme. http://www.sorat.ukzn.ac.za/sinomlando/research/memory-boxes.html Date of access:19 Feb. 2007.

SISSAO, A.J. 2007. The integration of creative oral forms and techniques in Fidèle Padwindbé Rouamba's Pouvoir de plume. *Tydskrif vir letterkunde*, 44(1):70-86, Herfs.

SLIM, H. & THOMPSON, P. 1993. Listening for a change: oral testimony and development. London: Panos Publications. 167 p.

SNYMAN, M. 2010. Verbale kommunikasie met die outeur. 10 Mei., Pretoria. (Notas in besit van outeur.)

SOOBRAYAN, V. 1991. Towards an appropriate critical practice for South African women's writing: a study of Miriam Tlali's Footprints in the Quag: stories and dialogues from Soweto. Durban: University of Natal. (Dissertation – M.A.) 80 p.

SOUTH AFRICAN BOOK DEVELOPMENT COUNCIL. 2010. Development initiatives. http://www.sabookcouncil.co.za/initiative.q?id=7 Date of access: 6 Mar. 2010.

SOUTH AFRICAN CHILDREN'S BOOK FORUM. 2010. The South African Children's Book Forum. http://www.sacbf.org.za/sacbfhome.html. Date of access: 6 Mar. 2010.

SOWETO STORIES. 2007. Soweto Stories. http://www.sowetostoriesaz.blogspot.com/ Date of access: 3 Mar. 2010.

SPIVAK, G.C. 1990. The intervention interview. (*In* Spivak, G.C. The post-colonial critic: interviews, strategies, dialogues. New York: Routledge. p. 113-132.)

ST. JOSEPH'S ADULT EDUCATION PROGRAMME. 2010. We came for Mandela. http://www.stjosephsaep.co.za/Footprints.htm#WE_CAME_FOR_MANDELA_ Date of access: 4 Jul. 2010.

STASSEN, N. 2003. Die laaste (Afrikaanse) boek. http://www.mweb.co.za/litnet/seminaar/kknkstassen.asp Datum van gebruik: 4 Jun. 2003.

STATS SA. 2001. Statistics for Potchefstroom Municipality, Ward 9. http://www.statssa.gov.za Date of access: 26 Jan. 2004.

STEDMAN, R.C. 2002. Toward a social psychology of place: predicting behavior from place-based cognitions, attitude, and identity. *Environment and behavior*, 34(5):561-581.

STEWART, R. 2006. Smart art: the mindful practitioner – researcher as knowledge worker. (*In* Speculation and innovation: applying practice led research in the creative industries. Conference organised by Queensland University of Technology, April 2005, Australia, Brisbane. p.1-13.)

STIGTING VIR BEMAGTIGING DEUR AFRIKAANS. 2010. Stigting vir Bemagtiging deur Afrikaans. http://www.afrikaans.com/ Datum van gebruik: 5 Jul. 2010.

STOECKER, R. 2005. Research methods for community change: a project-based approach. London: Sage. 271 p.

STORIEHUIS. 2010. Storiehuis. http://www.storiehuis.com/index.htm. Datum van gebruik: 6 Maart 2009.

STORIEWERF. 2010. Storiewerf. http://www.storiewerf.co.za/ Datum van gebruik: 6 Maart 2010.

STORIEWERF. 2005. Werfjoernaal argief. http://www.storiewerf.co.za/nuusbrokkies/br_0507ekskrywer.htm Datum van gebruik: 6 Maart 2010.

SUID-AFRIKA. 1999. Wet op Nasionale Erfenishulpbronne 25 van 1999. Kaapstad: Regeringsdrukkery. 45 p.

SUTHERLAND, L.E. 1991. The development of creative writing. Pretoria: Unisa. (Dissertation – M.Ed.) 236 p.

SWANEPOEL, H.J. 1992. Community development: putting plans into action. 2nd ed. Cape Town: Juta. 146 p.

SWANEPOEL, H.J. 1997. Community development: putting plans into action. 3rd ed. Cape Town: Juta. 229 p.

THE WRITE CO. 2010. Writers write by Amanda Patterson. http://www.itsallwrite.net/aspbite/categories/index.asp?intCatID=21 Date of access: 6 Mar. 2010.

THOMAS, P. 1994. Participatory development communication: philosophical premises. (*In* White, S.A., Nair, K.S. & Ascroft, J., *eds*. Participatory communication: working for change and development. New Delhi: Sage. p. 49-59.)

THUYNSMA, P.N. 1980. Oral literature in Southern African literature. London: University Microfilms International. (Dissertation – Ph.D.) 229 p.

TREURNICHT, S. 1997. From modernization to sustainable development. (*In* Swanepoel, H. & De Beer, F., *eds*. Introduction to development studies. Johannesburg: Tompson. p. 17-41.)

TUAN, Y.F. 1977. Space and place: the perspective of experience. London: Edward Arnold. 235 p.

TURNER, V. 1974. Passages, margins and poverty. (*In* Dramas, fields and metaphors. London: Cornell University Press. p. 231-271.)

TURNER, V. 1982. From ritual to theatre: the human seriousness of play. New York: Performing Arts Journal Publications. 127 p.

TRUTH AND RECONCILLIATION COMMISSION (South Africa). 2010. Truth and Reconcilliation Commission. http://www.justice.gov.za/trc/ Date of access: 5 Jul. 2010.

UNICEF. 2008. Issues facing children in South Africa. http://www.unicef.org/infobycountry/southafrica_877.html Date of access: 22 Jun. 2010.

UNITED NATIONS. 2001. Local Agenda 21: creating a change agent. Geneva. 24 p.

UNIVERSITY OF THE WITWATERSRAND. 2007. Wits Writing Centre. http://web.wits.ac.za/Students/WWC/Activities.htm. Date of access: 6 Mar. 2010.

UZZELL, D., POL, E. & BADENAS, D. 2002. Place identification, social cohesion, and environmental sustainability. *Environment and Behavior*, 34(1):26-53, Jan.

VAN DER WALT, H. 11 Sept. 2004. Women prisoners launch creative writing book. Newsgroup: http://www.nlsa.ac.za/NLSA/centreforthebook Date of access: 11 Sept. 2004.

VAN GENNEP, A. 1960. The rites of passage. Vertaal deur M. Vizedom & G.L. Caffee. Chicago: Chicago University Press. 198 p.

VAN RHYN, L. 2008. Dorian Haarhoff: stories for a new South Africa. http://dorianhaarhoffwriter.homestead.com/NewSAStories.html. Date of access: 3 Mar. 2010.

VAN ROOYEN, B. 2005. The world of publishing: an overwiew. (*In* Van Rooyen, B. Get your book published in 30 (relatively easy) steps: a hands-on-guide for South African authors. Johannesburg: Penguin Books. p. 269-345.)

VAN ROOYEN, G. 2004. Kierietjie, kierietjie trek weg. (*In* Greyling, F. & Combrink, A., *reds*. Die soetsuur lemoen: hartseer en geluk van Promosa. Potchefstroom: NWU, Skool vir Tale. p. 90.)

VAN WYK, S. 2007. Hibriditeit, of die baster in ons. http://www.litnet.co.za/cgi-bin/giga-cgi?cmd=cause_dir_news_item&cause_id=1270&news_id=17753&cat_id=201 Datum van gebruik: 15 Jan. 2010.

VAN ZYL, H. 2000. Die boek in Afrikaans. http://www.oulitnet.co.za/seminaar/34vzyl.asp Datum van gebruik: 5 Jul. 2010.

VANSINA, J. 1965. Oral tradition: a study in historical methodology. London: Routledge & Kegan Paul. 226 p.

VORSTER, H.H., WISSING, M.P., VENTER, C.S., KRUGER, H.S., KRUGER, A., MALAN, N.T., DE RIDDER, J.H., VELDMAN, F.J., STEYN, H.S., MARGETTS, B.M. & MACINTYRE, U.E. 2000. The impact of urbanization on physical, physiological and mental health of Africans in the North West Province of South Africa: the THUSA study. *South African journal of science*, 96(9/10):505-514.

VOSLOO, J. 2002. Kinders sál lees – as dit pret is. *Rapport*: 22, Feb.19.

VOSLOO, S. 2007. The digital hero book project. http://www.digitalherobook.org/ Date of access: 3 Mar. 2010.

VYGOTSKY, L.S. 1962. Thought and language. Vertaal deur Eugenia Hanfmann & Gertrude Vakar. New York: MIT & Wiley. 168 p.

WAGNER, D.A. 1999. Rationales, debates and new directions: an introduction. (*In* Wagner, D.A., Venezky, R.L. & Street, B.V., *eds*. Literacy: an international handbook. Boulder, CO: Westview. p. 1-8.)

WALKER, H. 2005. Developing difference: attitudes towards Maori "development" in Patricia Grace's Potiki and Dogside story. *Kunapipi: journal of postcolonial writing*, 27(2):215-230.

WALLMAN, S. 1978. The boundaries of "race": processes of ethnicity in England. *Man, new series*, 13(2):200-217, Jun.

WATT, I. 1963. The rise of the novel: studies in Defoe, Richardson, and Fielding. Harmondsworth, Middlesex: Penguin Books. 334 p.

WERTSCH, J.V. 1985. Vygotsky and the social formation of mind. London: Harvard University Press. 262 p.

WHITE, K. 1999. The importance of sensitivity to culture in development work. (*In* Jacobson, T. & Servaes, J., *eds*. Theoretical approaches to participatory communication. Cresskill, NJ: Hampton Press / International Association for Communication Research. p. 17-50.)

WHITE, S. 1991. Political theory and postmodernism. Cambridge: Cambridge University Press. 153 p.

WHITEBROOK, M. 2001. Identity, narrative and politics. London: Routledge. 178 p.

WIDDOWSON, P. 1999. What is literature? Some (non-)definitions. (*In* Widdowson, P. Literature. London: Routledge. p. 1-25.)

WILEDEN, A.F. 1970. The need to formulate short-range and long-range plans. (*In* Wileden, A.F. Community development: the dynamics of planned changed. Totowa: Bedminster Press. p. 157-170.)

WILLEMSE, H. 1993. Erken die ander stem. *Karring*, 8(6):12-14, Nov.

WILLEMSE, H. 2007. Aan die ander kant: Swart Afrikaanse skrywers in die Afrikaanse letterkunde. Pretoria: Protea. 245 p.

WILLEY, A.E. 2003. Orality and literacy: modes of modernity and history in Kouaté's *Keïta!: L'héritage du griot* and Mambety's *La petit vendeuse du Soleil*. (*In* Overvold, A.E., Priebe, R.K., & Tremaine, L. *eds*. The creative circle: artist, critic and translater in African literature. Eritrea : African World Press Inc. p.73-89.)

WILLIS, J.W., JOST, M. & NILAKANTA, R. 2007. Foundations of qualitative research: interpretive and critical approaches. London: Sage. 367 p.

WILLIS, M. 1994. Literacy, orality and cognition: an overview. http://www.wright.edu/~mark.willis/essays/oralcog.html Dat of access: 14 May 2008.

WILSON, F. & RAMPHELE, M. 1989. Uprooting poverty: the South African challenge. Cape Town: David Philip Publishers. 380 p.

WOLFREYS, J., ROBBINS, R. & WOMACK, K. 2002. Key concepts in literary theory. Edinburgh: Edinburgh University Press. 171 p.

WOODS, T. 2004. What is a sense of place? http://www.makingsenseofplace.com/about-place.htm Date of access: 23 Oct. 2004.

WOORDFEES. 2010. Woordfees omskrywing. http://www.woordfees.co.za/ Datum van gebruik: 6 Maart 2010.

WORLD WIDE WORX. 2007. Internet access grows – for the haves. http://www.worldwideworx.com/archives/56 Date of access: 6 Jul. 2010.

WRITERS IN PRISON NETWORK LTD. 2010. The arts in prison work. http://www.writersinprisonnetwork.org/ Date of access: 18 May 2010.

WRITESCAPES. 2010. Writescapes. http://www.writescapes.com/ Date of access: 6 Mar. 2010.

WEYERS, M.L. 2001. The theory and practice of community work: a South African perspective. Potchefstroom: Keurkopie. 272 p.

YOON, C.S. 1997. Participatory communication for development. http://web.idrc.ca/en/ev-30910-201-DO_TOPIC.html Date of access: 18 Nov. 2004.

ZEGEYE, A. 2001. A matter of colour. *South African historical journal*, (44):207-228, May.

ZUZANEK, J. 2004. Experience sampling method: current and potential applications. http://www.lifestress.uwaterloo.ca/images/ESM.pdf Date of access: 9 Jul. 2010.