

Die rol van vennootskappe in die versterking van storievertelling as 'n onderrigstrategie in 'n gemeenskap

Corné van der Vyver

Corné van der Vyver, Afdeling Afrikaans vir Taalonderwys,
Fakulteit Opvoedkunde, Noordwes-Universiteit

Opsomming

Die riglyne vir luister en praat, soos voorgeskryf deur die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (DBO 2011) vir Afrikaans Huistaal Graad R tot 12 vir Suid-Afrikaanse leerders, is ondersoek. Die gevolgtrekking is gemaak dat daar 'n leemte met betrekking tot storievertelling in die kurrikulum is wat oorbrug moet word. Die doel van hierdie artikel is om vas te stel watter rol vennootskappe kan speel in die versterking van storievertelling as vaardigheid en onderrigstrategie in 'n gemeenskap. Bronfenbrenner se bio-ekologiese model was 'n nuttige instrument om meer duidelikheid te kry oor hoe die individu beïnvloed word deur die interaksie van die meso-, ekso- en makrosisteme van die individu se sosiale en kulturele konteks. Hierdie vlakke funksioneer soos 'n deurlaatbare membraan, en daarom beïnvloed die rolspelers in hierdie konteks mekaar onderling. 'n Kwalitatiewe navorsingsmetodologie is gevolg deur gebruik te maak van deelnemende aksieleer en aksie-navorsing. McAdams se lewensverhaalmodel dui daarop dat identiteit self 'n lewensverhaal is wat altyd ontwikkel, en daarom is die lewensverhale van die deelnemers deur middel van onderhoude, photovoice en joernaalinskrywings versamel om hulle eie identiteit te ontbloot. Hierdie maniere van storievertelling het die deelnemers opnuut bewus gemaak van hulle eie sterkpunte te midde van moeilike maatskaplike omstandighede en van verkeerde keuses in hulle verlede. Deur storievertelling is die deelnemers ook onderrig hoe hulle hul sterkpunte kan gebruik om ander in die gemeenskap te onderrig wanneer die deelnemers hulle eie lewensverhale vertel. Sodoende oorbrug storievertelling die gaping in die kurrikulum deur die gemeenskap opnuut bloot te stel aan storievertelling asook die waarde van storievertelling as onderrigstrategie. Op hierdie manier is storievertelling dan nie nuut vir leerders wanneer hulle daarmee gekonfronteer word op skool nie en dien die vennootskap tussen gemeenskap en skool as versterking van storievertelling as onderrigstrategie.

Trefwoorde: aksieleer en aksienavorsing; Bronfenbrenner se bio-ekologiese model; McAdams se lewensverhaalinstrument; onderrigstrategie; storievertelling; vennootskap

Abstract

The role of partnerships in strengthening storytelling as a teaching strategy in a community

The researcher examined the guidelines for listening and speaking, as prescribed by the National Curriculum and Assessment Policy Statement (DBE 2011) for Home Language Grade R to 12 for South African learners. It was concluded that there is a gap regarding storytelling in the curriculum that needs to be bridged. The purpose of this article is to determine what role partnerships can play in strengthening storytelling as a skill and a teaching strategy in a community.

Bronfenbrenner's bio-ecological model is a useful tool to gain more clarity on how the individual is influenced by the interaction between the meso-, eco- and macro-systems of the individual's social and cultural context. These levels function as a permeable membrane, and therefore the role players in this context influence one another. Mutual influence not only plays a role in the education and teaching of the individual but also affects the education and teaching of the community. This influence represents the sum total of the views and ideas formed in the social networks of all role players in a specific environment (community). Bronfenbrenner's (1975) model shows that the different systems within which human interaction takes place (see Figure 1) are interdependent. It is therefore important to take into account the whole ecological system in which the growth and development of the individual take place. The changes in one system (the individual as storyteller) will inevitably have an impact on the next system (the community and the school as storytellers). In other words, if there is a change in individuals and their ability to tell stories with a view to educate and teach, this changed storytelling skill will affect not only the immediate community (school, family and friends) but also the wider community (industry, local politics and social services) (Hohashi and Honda 2011:354–5).

Bronfenbrenner's model was used as a conceptual tool to understand the different parties in a partnership by considering these parties in themselves as systems that communicate with a broader social context (Frederickson and Cline 2002:212). In order for the partnership to function successfully, it was preferable in this study that the different parties in the partnership realise that each one is an essential body part of the partnership body – the one cannot do without the other, and when one part suffers, the whole body suffers.

The development of a partnership is a process, not a single event (Epstein 2010:92). Communities that function optimally serve as resources and provide emotional support because members of the community have access to other members with similar problems and concerns as well as victories and joys. Storytelling also encourages interaction between families and thus creates partnerships. Parental involvement plays an important role in the success of a child's school career (Durisic and Bunijevac 2017:144). It was therefore also necessary in this study to determine whether storytelling could be used to supplement the lack of mentorship that is sometimes a result of poor parenting.

Storytelling as a democratic, inclusive partnership activity can provide opportunities and a safe space for a wide variety of role players, all with their own experiences and emotions. It is especially these special characteristics of storytelling that make it suitable as a strategy, because storytelling creates space for all the participants in the partnership. Loseke (2001:109; 2007:664) has found that it is precisely the similarities in people's stories that listeners can identify with and thus carry authority, while Hinyard and Keuter (2007:779) have found that people who are exposed to stories are more likely to change their behaviour as a control group. Stories are contagious; when stories are told, the members of the audience like to respond by telling a story themselves. In other words, stories have a positive effect on people's behaviour. The art therefore lies in the individual learning how to tell his or her story properly. Trinch and Blerk-Seligson (2002:385–86) emphasise that when the storyteller focuses on behavioural patterns rather than specific events in his or her own story, the storyteller gets a clearer perspective on his or her own situation. Polletta, Chen, Gardner and Motes (2011:122) also found that ambiguity in stories makes storytelling effective in bringing about reconciliation between parties.

McAdams's (2001:101) biographical life story approach focuses on how individuals construct their identity through the process of telling their life stories. The basic premise of McAdams's life story model of identity is that identity itself is a life story that is always evolving. McAdams (2006:26) observes that individuals who are part of a society organise their lives based on life stories of the self during young adulthood. In other words, individuals at a young age reconstruct their past and anticipate their future according to internalised life stories. If a listener hears a story repeatedly, he or she is repeatedly confronted with his or her own conceptual perspectives and the story may lead to the listener's perspective of events changing and his or her experience being clarified. Therefore, storytelling also enables participants to build a shared understanding of their situation and what can be done about it.

Although it is only in the early adult stage that individuals develop the ability to construct life stories, exposure to storytelling is a good preparation for them to deal comfortably with telling life stories. When storytelling is then taught in the community, it should not be a strange concept for individuals when they are confronted with it in the classroom. In this way, storytelling should facilitate the task of the teacher in the classroom. In other words, storytelling must be established as a culture in the community so that it can be an asset to all the role players in the partnership between the three most important spheres of influence – family, school and community. Consequently, storytelling becomes an important teaching strategy because children are taught through stories in all spheres of influence.

A qualitative research methodology was followed, using participatory action learning and action research. McAdams's life story model suggests that identity itself is a life story that is always evolving; therefore, the life stories of the participants were collected through interviews, photovoice and journal entries to uncover their own identity. These ways of storytelling gave the participants renewed awareness of their own strengths in the midst of difficult social circumstances and of wrong choices in their past. Through storytelling, the participants were also taught how to use their strengths to teach others in the community when the participants tell their own life stories. In this way, storytelling bridges the gap in the curriculum by exposing the community to storytelling and the value of storytelling as a teaching strategy anew. By doing so, storytelling is not new to learners when they are confronted with it at school, and the partnership between community and school serves as a reinforcement of storytelling as a teaching strategy.

Within the partnership – modelled by the action set – it has been found that storytelling is a medium through which knowledge can be created and negotiated in a social context (cf. Frederickson and Cline 2002:212). Storytelling as a strategy cannot exist in isolation but must form part of a strategic plan (cf. Els 2008:236; Van der Vyver 2011:229) and, in this case, the community's plan to find possible causes of and solutions to their social problems. As in the partnership modelled by the action set, it has been found that when storytelling is used and supported as a strategy, the strategy guarantees the establishment of a storytelling culture. Among other things, the participants felt that the storytelling activities were interesting and that they could learn in a playful way. They believed that these activities needed to be established as a hobby and that it could help community members of all ages to engage positively through shared interests. Most of the individuals in this community of enquiry have grown up in dysfunctional families or are still part of a dysfunctional family. Not only did storytelling interrupt a random process of dysfunctional family formation in this low-income community, but it also served as a teaching strategy to bring about a focus shift away from the culture of poverty.

Storytelling must be carried out in such a way that it can achieve a specific purpose, namely to fill the gap left by the school curriculum and strategic role players. To this end, the family, the community and the school act in partnership because the education and teaching of an individual require the cooperation and involvement of teachers, parents and the community. If a storytelling culture is then created in the community as an expansion of the school and the parental home, it contributes to the strengthening of the school and the parental home in their educational task.

Keywords: action learning and action research; Bronfenbrenner's bio-ecological model; McAdams's life story tool; partnership; storytelling; teaching strategy

1. Inleiding

Om 'n kind groot te maak vereis die samewerking en betrokkenheid van onderwysers, ouers en die gemeenskap.

If educators view children simply as students, they are likely to see the family as separate from the school. That is, the family is expected to do its job and leave the education of children to the schools. If educators view students as children, they are likely to see both the family and the community as partners with the school in children's education and development. (Epstein 2018:11)

Die toenemende kompleksiteit van die samelewing, sowel as die uitdagings deur 'n relatief jong demokrasie gestel word, noodsaak Suid-Afrikaners om die vennootskap tussen die gesin, die skool, die gemeenskap en die onderwys te heroorweeg (Swart en Phasa 2011:235) en effektiewe onderrigstrategieë in klaskamers te gebruik om leerders voor te berei vir die uitdagings wat die komplekse samelewing bied. Internasionaal sowel as plaaslik dui navorsing daarop dat storievertelling 'n effektiewe onderrigstrategie binne die kurrikulum kan wees wat as bate kan dien, nie net om leerders op die toekoms voor te berei nie, maar wat ook die ontwikkeling van vennootskappe tussen skole en gemeenskappe kan aanmoedig (Kottler 2015:20; Mweli 2018). Suid-Afrika het elf amptelike tale en 13,5% van Suid-Afrikaners het

Afrikaans as huistaal (Statistiek Suid-Afrika 2012). Die riglyne vir luister en praat, soos voorgeskryf in die Nasionale Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV) (DBO 2011) maak soms voorsiening vir storievertelling in Afrikaans Huistaal vir graad R tot 12. By nadere ondersoek van hierdie riglyne het ek bevind dat die KABV storievertelling in die laer grade akkommodeer, maar in plaas daarvan dat die tyd wat in die klaskamer aan storievertelling spandeer word jaarliks akkumuleer, neem die tyd af totdat daar in graad 12 nie meer tyd aan storievertelling bestee word nie. Daar is geen aanduiding van voorgeskrewe storievertelling in die onderrigplan vir graad 12 gevind nie (DBO 2011). Soos uit McAdams (2006:84) se navorsing in die Verenigde State van Amerika (VSA) blyk, kan persoonlike storievertelling slegs in vroeë volwassenheid (15–18 jaar) effektief onderrig word. Daar kan dus aanvaar word dat daar 'n leemte in die Suid-Afrikaanse kurrikulum met betrekking tot storievertelling is wat aangevul moet word. 'n Moontlike kreatiewe oplossing om storievertelling in te sluit is om die plaaslike gemeenskap te betrek. Stories word dan vertel in 'n vennootskap met die skool om sodoende samewerking te bewerkstellig met die onderwyser wat nie die tyd in die klas het om aandag aan hierdie leemte te gee nie.

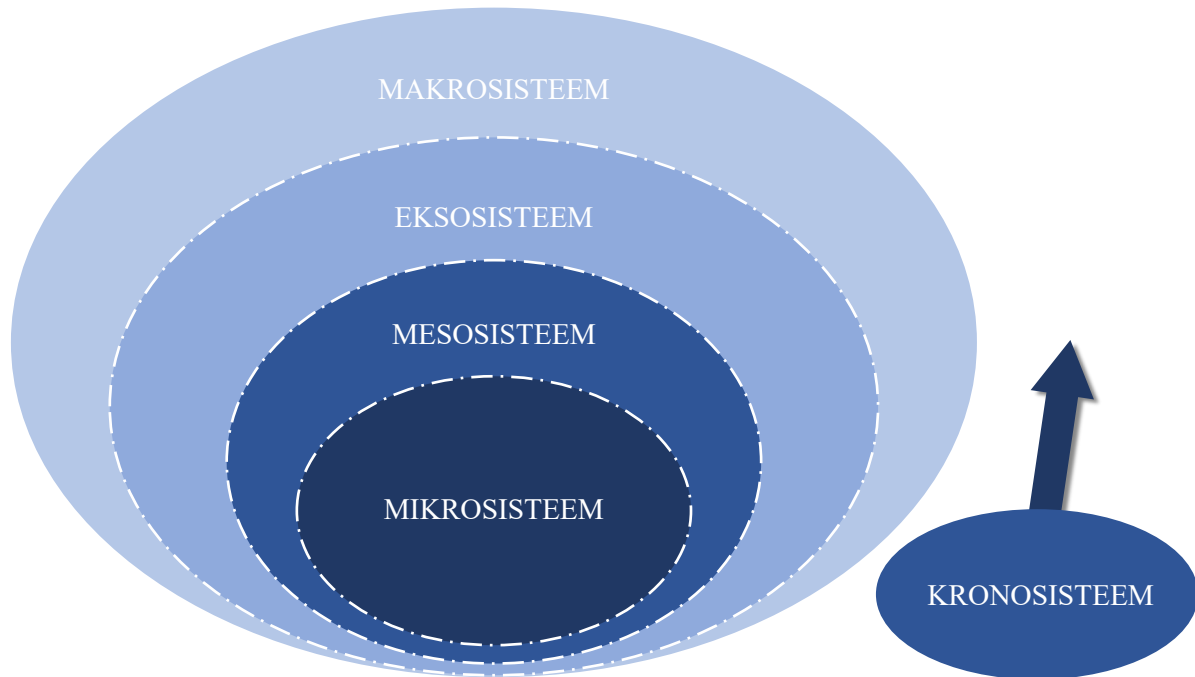
Gevolgtrek fokus hierdie artikel op die rol wat vennootskappe in die geïdentifiseerde gemeenskap van ondersoek kan speel om die skool te ondersteun en die tekorte in die kurrikulum ten opsigte van storievertelling aan te vul om sodoende storievertelling as onderrigstrategie te bevorder. In 'n kort samevatting van storievertelling as deelnemende strategie om gesamentlik kennis in 'n spesifieke sosiale konteks te skep en vennootskappe tot stand te bring, sal daar gepoog word om die moontlikhede van hierdie benadering te illustreer in 'n gemeenskap waar almal Afrikaans as huistaal praat, hoewel dit soms 'n variasie daarvan is.

2. Konseptuele en teoretiese raamwerk

2.1 Bronfenbrenner se bio-ekologiese model as konseptuele hulpmiddel

Bronfenbrenner se bio-ekologiese model is 'n nuttige instrument wat gebruik kan word om die rol van 'n vennootskap tussen skool en gemeenskap in die bevordering van storievertelling as 'n onderrigstrategie te verstaan. Sowel die individu as die gemeenskap word beïnvloed deur die interaksie tussen die meso-, ekso- en makrosisteme van die sosiale en kulturele konteks van die individu (Berger 2005:514; Engelbrecht en Green 2005:7; Donald, Lazarus en Lolwana 2010:36). Daar is gevind dat verskillende rolspelers in hierdie verskillende vlakke betrokke is. Dié vlakke werk soos 'n deurlaatbare membraan; daarom beïnvloed die rolspelers in hierdie kontekste mekaar wedersydse. Nie net speel die wedersydse invloed 'n rol in die opvoeding en onderrig van die individu nie, maar dit beïnvloed ook die opvoeding en onderrig van die gemeenskap. Hierdie invloed verteenwoordig die somtotaal van die sienings en idees wat gevorm word in die sosiale netwerke van alle rolspelers in 'n spesifieke omgewing (gemeenskap).

Volgens Swart en Pettipher (2011:14–5) veronderstel Bronfenbrenner se model sosiale konstruksionisme en die samestelling van ekologiese en sistemiese teorieë. Die model stel navorsers in staat om die gedrag van individue op verskillende vlakke van die gemeenskap te verduidelik (Engelbrecht en Green 2005:7). Volgens hierdie siening is die interaksie binne die bepaalde sosiale en kulturele konteks waarin individue bestaan en ontwikkel noodsaaklik om sin te maak van die wêreld – individue word immers deur sodanige interaksie aan algemene idees en houdings blootgestel.



Figuur 1: Verskillende subsisteme in Bronfenbrenner se bio-ekologiese model (Swart en Pettipher 2011:14–5).

Bronfenbrenner (1975) se model toon verder aan dat die verskillende stelsels waarbinne menslike interaksie plaasvind (sien Figuur 1) onderling afhanklik is. Daarom is dit belangrik om rekening te hou met die hele ekologiese stelsel waarin die groei en ontwikkeling van die individu plaasvind. Die veranderinge in een stelsel (die individu as storieverteller) sal noodwendig 'n invloed hê op die volgende stelsel (die gemeenskap en die skool as storievertellers). Met ander woorde, as daar 'n verandering is in individue en hul vermoë om stories te vertel met die oog om op te voed en te onderrig, sal hierdie veranderde storievertelvaardigheid nie net die onmiddellike gemeenskap (die skool, familie en vriende) beïnvloed nie, maar ook die breër gemeenskap (industrie, plaaslike politiek en maatskaplike dienste) (Hohashi en Honda 2011:354–45).

2.1.1 Die mikrosisteem

Die mikrosisteem bevat al die rolspelers wat die gedrag van die individu direk beïnvloed, naamlik (1) die individu, (2) die gesin, (3) die skool, (4) vriende, (5) die gemeenskap en (6) die omgewing (Donald, Lazarus en Lolwana 2006:41). Hierdie rolspelers is die mense met wie die individu daagliks in direkte interaksie is. In die konteks van hierdie ondersoek is die rolspelers die gesin, die skool, die gemeenskap en vriende.

2.1.2 Die mesosisteem

Die mesosisteem bestaan uit 'n aantal mikrosisteme. Die individu speel 'n aktiewe rol in die mesosisteem. Die ekso- en mikrosisteme speel 'n voortdurende interaktiewe rol in die mesosisteem. Laasgenoemde behels die dinamiese interaksie binne die verhoudings tussen die individu en sy of haar¹ konteks.

2.1.3 Die eksosisteem

Die eksosisteem betrek alle skakels in die sosiale omgewing van die individu waarin die individu geen aktiewe rol speel nie, asook die onmiddellike konteks van die individu (Swart en Pettipher 2011:14). Hierdie stelsel omvat die groter sosiale, politieke en ekonomiese konteks waarbinne die individu tot volle wasdom kom (Schoeman 2015:106). Die eksosisteem behels dus die toename in geleentheid sowel as die toename in risiko's (Bronfenbrenner 1975:237; Swart en Pettipher 2011:17, 81). In die lig van hierdie geleentheid en risiko's het dit belangrik geword om te oorweeg of storievertelling aan die eienskappe van 'n strategie wat benut kan word om hierdie geleentheid te ontgin, voldoen.

2.1.4 Die makrosisteem

Hierdie stelsel beskryf die kultuur waarin die individu leef en betrek byvoorbeeld gebruike, tradisies, die ekonomie, gesondheidsdienste, onderwys, die politieke stelsel en die regstelsel, asook die waardes inherent aan die stelsels van 'n bepaalde gemeenskap en kultuur (Bronfenbrenner 1975:258; Schoeman 2015:106; Swart en Pettipher 2011:14). Wanneer die individu hom of haar met 'n sosiale groep (gemeenskap) identifiseer, internaliseer die individu die prototipe van die groep en sien hom- of haarself as 'n lid van die groep, byvoorbeeld 'n lid van 'n groep (gemeenskap) wat stories vertel om op te voed en te onderrig (Wagoner, Belavadi en Jung 2017:506). As dit die kultuur van die gemeenskap is om deur middel van storievertelling op te voed en te onderrig om kinders sodoende van die nodige lewensvaardighede te voorsien, sal die leerder ook storievertelling gebruik om betekenis uit die lewe te genereer en om probleme in alle aspekte van die opvoeding op te los (Mweli 2018).

2.1.5 Die kronosisteem

In hierdie stelsel speel die patroonvorming van gebeure in die gemeenskap 'n rol. Spesifieke oorgange en verskuiwings in die lewe van die individu, sowel as sosio-historiese omstandighede, beïnvloed die individu (Bronfenbrenner 1994:1646). Die gevolgtrekking wat hieruit gemaak kan word, is dat indien storievertelling gevestig word, nie net as 'n gemeenskapskultuur nie, maar as 'n gewoonte, storievertelling 'n nog groter invloed op die individu se opvoeding sal hê.

2.2 Die ontwikkeling van 'n vennootskap

Bronfenbrenner se model kan gebruik word as 'n konseptuele hulpmiddel om die verskillende partye in 'n vennootskap te verstaan deur hierdie partye op sigself te beskou as stelsels wat met 'n breër sosiale konteks kommunikeer (Frederickson en Cline 2002:212). Epstein (2001:21) voer aan dat die model van vennootskap tussen die skool, gesin en gemeenskap die leerder in die middel plaas; met ander woorde die leerder is die belangrikste faktor in die vennootskap. Ten einde die vennootskap suksesvol te laat funksioneer, was dit in hierdie studie verkieslik dat die verskillende partye in die vennootskap besef dat elkeen 'n noodsaaklike liggaamsdeel van die vennootskapsliggaam is – die een kan nie sonder die ander nie, en wanneer die een deel ly, ly die hele liggaam. Die verskillende stelsels funksioneer met ander woorde as 'n deurlaatbare membraan en beïnvloed mekaar onderling. Brown (2019:86) noem hierdie wedersydse invloed “samewerkende vennootskap”. Samewerkende vennootskappe kan funksioneer wanneer die onderzoeksgemeenskap betrokke raak by storievertelling, in so 'n mate dat hul individuele vaardighede in harmonie saamwerk om hierdie gemeenskaplike doelwit te ondersteun, wat 'n storievertelkultuur kan vestig.

Volgens Brown (2019:86) sluit die eienskappe van 'n samewerkende vennootskap die volgende in: (1) die identifisering van gemeenskaplike, goed gedefinieerde doelstellings; (2) bereidwilligheid om na die ooreengekome doel te werk; (3) die vermoë om die kundigheid van alle spanlede te erken; (4) deursigtigheid in die proses; (5) opleidingsgeleenthede vir alle spanlede; en (6) respek vir en vertroue in alle partye. Aangesien 'n samewerkende vennootskap 'n dinamiese proses is, beskik hierdie vennootskap oor die vermoë om die leerproses na 'n dieper vlak van groei en begrip te verskuif. Brown (2019:86) asook Engelbrecht en Hay (2018:223) noem verder dat dit met enige samewerkende vennootskap noodsaaklik is om bewus te wees van die bykomende verantwoordelikhede wat die vennootskap tot die onderwyser se opvoedkundige taak kan bydra. Daarom is dit belangrik dat die klem geplaas word op die bydrae wat die gemeenskap in hierdie vennootskap kan lewer om die onderwyser in hul taak te ondersteun. Vir die storievertelprojek om suksesvol te kan wees, moet die opleiding en implementering daarvan sinvol wees en moet die projek ook 'n opvoedkundige uitkoms vir die betrokke deelnemers bied (Brown 2019:87). Die sleutelkomponent in die implementeringsproses van die storievertelprojek is dat die deelnemers so ondersteun moet word dat hulle die gereedskap (al die metodes van storievertelling en hoe hierdie metodes geïmplementeer kan word) met betrekking tot storievertelling as onderrigstrategie sal verstaan, asook hoe om hierdie gereedskap aan te pas sodat die gereedskap bruikbaar is vir die gemeenskap en sodoende in die deelnemers se behoeftes kan voorsien.

Die ontwikkeling van 'n vennootskap is 'n proses, en nie 'n enkele gebeurtenis nie (Epstein 2010:92). Gemeenskappe wat optimaal funksioneer dien as hulpbronne en bied emosionele ondersteuning omdat lede van die gemeenskap toegang het tot ander lede met soortgelyke probleme en bekommernisse, sowel as tot andere se oorwinnings en vreugdes. Storievertelling moedig ook interaksie tussen gesinne aan en bring sodoende vennootskappe tot stand. Hierdie vennootskappe binne die gemeenskap kan bydra tot die voorsiening van die basiese behoefte wat deur Lewis en Morris (1998:34) geïdentifiseer is, naamlik dat individue positief kan ontwikkel, en sodoende kan 'n vennootskap tussen die gemeenskap en die skool voortvloei uit die vestiging van:

- 'n persoonlike verhouding met 'n sorgsame ouer
- 'n veilige plek om in te woon
- 'n positiewe begin van die toekoms
- 'n bemerkbare vaardigheid wat na die kind se hoërskoolloopbaan aangewend kan word
- 'n geleentheid om tot die gemeenskap by te dra.

Ouerbetrokkenheid speel 'n belangrike rol in die sukses van 'n kind se skoolloopbaan (Durisic en Bunijevac 2017:144). Daar is egter vandag 'n toenemende aantal kinders wat in minder ideale omstandighede grootword. Om hierdie rede moet die term *ouers* herdefinieer word. Wanneer daar na ouers verwys word, kan dit verwys na biologiese ouers; alternatiewelik kan ouers in sommige kontekste verwys na ouers by geboorte, byvoorbeeld aanneemouers. Ouers sluit egter ook wettige voogde of versorgers in, soos grootouers, broers en susters, sowel as ander naasbestaendes of lede van die gemeenskap wat 'n bydrae kan lewer tot die opvoedkundige status van die kind (RSA 1996:4). Volgens Van Zyl (2003:4) behoort die skool 'n uitbreiding van die ouerhuis te wees, maar Amoateng, Richter, Makiwane en Rama (2004:1–6) het reeds in 2004 voldoende bewyse gevind dat die aard van die ouerhuis in so 'n mate verander het dat dit ook die dinamika van die skool-ouer-verhouding beïnvloed. Gevolglik het dit nodig geword om vas te stel of storievertelling ook gebruik kan word om die gebrek aan mentorskap wat soms deur swak ouerskap veroorsaak word, aan te vul.

2.3 Storievertelling as vennootskapsaktiwiteit

Storievertelling as 'n demokratiese, inklusiewe vennootskapsaktiwiteit kan geleentede en 'n veilige ruimte bied vir 'n wye verskeidenheid rolspelers, almal met hul eie ervarings en emosies. Dit is veral dié spesiale eienskappe van storievertelling wat dit geskik maak as 'n strategie omdat storievertelling ruimte skep vir al die deelnemers in die vennootskap. Vervolgens word hierdie kenmerke van storievertelling ondersoek.

Soos reeds opgemerk, beskik storievertelling as 'n strategie oor die spesiale funksie om veral ruimte te skep vir al die deelnemers in die vennootskap. Verder het Loseke (2001:109; 2007: 664) gevind dat dit juis die ooreenkomste in mense se stories is waarmee luisteraars kan identifiseer en wat sodoende gewig dra. Hinyard en Keuter (2007:779) het weer gevind dat mense wat aan stories blootgestel word, meer geneig is om hul gedrag as kontrolegroep te verander. Stories is aansteeklik; wanneer stories vertel word, reageer die gehoor graag deur self 'n storie te vertel. Hierdie opvolgverhale is dikwels kontrasterend, sonder om die aandag op die kontras te vestig (Polletta, Chen, Gardner en Motes, 2011:122), maar sodoende lei die storie tot die vestiging van eendersheid en identiteit ondanks verskille. Die aansteeklikheid van die vertelling ontwikkel waarskynlik omdat die verteller die gehoor herinner aan soortgelyke stories. Stories het met ander woorde 'n positiewe invloed op mense se gedrag. Polletta e.a. (2011:115) beklemtoon egter dat 'n storie gelyktydig konvensioneel en geloofwaardig moet wees om suksesvol te wees. Om hierdie rede lei instansies gereeld kliënte op om hul stories reg te vertel. Die kuns lê dus daarin dat die individu leer hoe om sy storie behoorlik te vertel. Trinch en Blerk-Seligson (2002:385–86) beklemtoon dat wanneer die verteller op gedragspatrone fokus eerder as op spesifieke gebeure in sy eie vertellings, die verteller 'n duideliker perspektief van sy eie situasie kry. Polletta e.a. (2011:122) het ook bevind dat dubbelsinnigheid in stories storievertelling juis effektief maak om versoening tussen partye te bewerkstellig.

2.4 Storievertelling as onderrigstrategie

Mintzberg (1994:23) en Fidler (2002:9) definieer strategie as 'n plan of 'n manier om rigting te gee of toekomsgerigte aksies te lei. 'n Strategie kan egter ook gesien word as 'n patroon wat met verloop van tyd op konsekwente gedrag dui (Graetz 2002:456; Davies 2003:295). 'n Strategie kan daarom beskou word as 'n aksieplan om 'n spesifieke doel te bereik. Dit kan ook beskryf word as 'n middel tot 'n doel, waar die doel is om die doelstellings van die organisasie te bereik of, vir die doel van hierdie studie, om die doelstellings van die gemeenskap te bereik. Els (2008:236) voer aan dat 'n strategie nie in isolasie kan bestaan nie. 'n Strategie moet deel vorm van 'n bestaande strategiese plan van byvoorbeeld skoolaksies wat uitgevoer moet word om 'n spesifieke doel te bereik. Van der Vyver (2011:229) definieer die term *strategie* as die operasionele beplanning van 'n bestaande strategiese plan, wat bestaan uit doelstellings, aksiestappe en die persone wat die aksiestappe uitvoer.

Harfitt en Chow (2020:31) stel voor dat die individu se denke oor gebeure 'n strategie is om betekenis uit ervarings te skep – sodoende verduidelik die betekenis uit ervarings die verhouding tussen die self en die wêreld van die self. Die uitkoms van hierdie strategie is veranderende konseptuele perspektiewe. Herhaling brei nie net die kennis van die individu uit nie, maar daag ook die konsepte en teorieë waarin die individu glo, uit. As gevolg hiervan sien die individu nie net meer (hoeveelheid) nie, maar sien hy ook anders. Die strategie van interne ondersoek en verkenning van 'n saak van kommer, wat veroorsaak is deur 'n ervaring wat betekenis vir die self skep en toelig, lei tot 'n veranderde konseptuele perspektief (Harfitt en Chow 2020:31).

Harfitt en Chow se perspektief ondersteun die gebruik van storievertelling as 'n onderrigstrategie, aangesien 'n onderrigstrategie 'n strategie is wat gebruik word om individue te help om geïdentifiseerde uitkomst ('n spesifieke opvoedkundige taak) te bereik (Harfitt en Chow 2020:26). Daarom moet storievertelling as onderrigstrategie verskillende aktiwiteite insluit wat ondersteun word deur modellering, intensiewe afrigting, toesig en monitering (Akdeniz 2016:95).

2.5 Unieke eienskappe wat storievertelling geskik maak vir onderrig

Wêreldwyd vertel volwassenes vir kinders stories om goeie morele waardes by hulle te kweek en hulle op te voed, te onderrig en voor te berei vir die toekoms. Moeders vertel byvoorbeeld vir hul dogters hoe om te kook ('n resep) en hoe om persoonlike higiëne toe te pas. Vaders vertel vir hul seuns hoe om 'n pap band om te ruil. Ouers dra met ander woorde normatiewe verpligtinge, organisatoriese skemas en tegniese kennis oor (Polletta e.a. 2011:115). Storievertelling berei ons voor vir dit wat in die lewe kan gebeur. Die individu is dan meer voorbereid omdat hy al die gebeure of situasie in sy fiktiewe lewe (verbeelding) bedink het.

Die unieke eienskappe van storievertelling maak dit daarom geskik om op te voed en te onderrig. Storievertelling kan ook spanning in moeilike situasies verlig. Dit kan humor tot 'n situasie toevoeg, 'n veilige, oop omgewing bevorder, empatie tussen partye aanmoedig en pret verskaf aan diegene wat betrokke is by die vertel van stories (Senehi 2009:45). Al hierdie eienskappe van storievertelling kan individue, soos die deelnemers aan hierdie studie, help om uit moeilike omstandighede te ontsnap. Gotfried (2014:4) doen verslag van die gebruik van kulturele verhale wat ontwerp is deur 'n navorsingspan om skoolgaande kinders in die ooste van Ghana te leer hoe om malaria te voorkom en vind dat dié verhale nie net die kinders nie, maar ook die volwassenes, betrek. Daarom kan die hele gemeenskap deur middel van storievertelling betrek word. Soos reeds opgemerk, help stories om groepsidentiteit te bevorder, en hierdie kollektiewe identiteit kan bydra tot die begrip wat nodig is om betekenisvolle dialoog moontlik te maak (Linabary, Krishna en Connaughton 2017:447; Mweli 2018). Saam kan individue dan na oplossings vir hul probleme soek omdat hulle hul rolle beter verstaan en ook verstaan dat elkeen se bydrae 'n verskil kan maak. Hierdie gewaarwording word ook bevestig deur Ikoye (2011:7) wanneer hy die wrede en skokkende storie van Chinua Achebe aanhaal om die groter doel van die Umuofia-gemeenskap in Nigerië te illustreer. Hierdie gesamentlike soeke na oplossings gee ook aan die individu 'n gevoel van waarde. Die deelnemers werk met ander woorde saam om betekenis te konstrueer, en hierdie samewerking stem dan ooreen met storievertelling as onderrigaktiwiteit (Ikoye 2011: 11–2; Ssentanda en Andema 2019:77). Al die individue interpreteer hul stories na goeddunke, en sodoende kan stories gesien word as 'n katalisator wat weerstand teen verandering teëwerk.

Volgens Van Hulst (2012:312) is storievertelling 'n model vir beplanning, en gebeurlikheidsplanne beklemtoon die gebruik van storievertelling as 'n aktiwiteit waarin die individu vrye keuse kan uitoefen. Enige storie bestaan hoofsaaklik uit 'n oorsaak en 'n gevolg – die een gebeurtenis lei tot die ander. Die mensdom is van nature nuuskierig en wil altyd weet wat die uitkoms van die storie gaan wees. Dit is hierdie nuuskierigheid wat veroorsaak dat die gehoor by 'n storie betrokke raak. Die menslike brein wil alles interpreteer en vra al die “hoekom”-vrae en interpreteer sodoende die storie wat die individu hoor. Die individu verwerk die inligting deur byvoorbeeld beelde te skep van die gebeure waarvan hy hoor. Gegewe die groeiende oproep om hulp om maatskaplike probleme te oorkom (Flyvbjerg 2001:9; Dempsey en Barge 2014:666), kan storievertelling moontlik bydra tot die oplos van hierdie maatskaplike

probleme deurdat storievertelling aangewend word om gemeenskappe te help om bydraes deur middel van stories uit die gemeenskap self te genereer eerder as om die probleme vir die gemeenskap te probeer oplos (Linabary e.a. 2017:432). Sodoende dien storievertelling as 'n deelnemende aktiwiteit wat eienaarskap onder plaaslike inwoners van 'n gemeenskap aanmoedig deur dialoog en produktiewe deelname soos wat storievertellers hul stories vertel. Gedeelde stories kan ook bekend staan as kulturele stories (Linabary e.a. 2017:433).

2.6 McAdams se lewensverhaalmodel en -instrument

McAdams (2006:76) se lewensverhaalmodel is in hierdie studie ondersoek. McAdams (2001: 101) se biografiese lewensverhaalbenadering fokus op hoe individue hul identiteit konstrueer deur die proses van die vertelling van hul lewensverhale. Die basiese uitgangspunt van McAdams se lewensverhaalmodel van identiteit is dat identiteit self 'n lewensverhaal is wat altyd ontwikkel. Die rede vir die bou van 'n lewensverhaal is om 'n psigososiale eenheid te bewerkstellig en 'n doel binne die moderne wêreld te hê. Individue se lewensverhale vertel nie net hoe hulle hul vorige ervarings interpreteer nie, maar ook wat hulle verwagtinge vir die toekoms is (McAdams 2013:425). McAdams (2006:26) neem waar dat individue as verteenwoordigend van 'n samelewing hulle lewens organiseer met betrekking tot lewensverhale van die self tydens jong volwassenheid. Individue rekonstrueer met ander woorde op 'n jong ouderdom hulle verlede en antisipeer hulle toekoms ooreenkomstig geïnternaliseerde lewensverhale. Wanneer die storieverteller vertel van gebeure wat die luisteraar ook beleef het, kan die verhaal die luisteraar se konsep of teorie oor die saak uitdaag. Indien die luisteraar 'n storie herhaaldelik hoor, word die luisteraar herhaaldelik gekonfronteer met sy eie konseptuele perspektiewe en kan die storie daartoe lei dat die luisteraar se perspektief van gebeure verander en sy ervaring verhelder word. Hierdeur vind bevestiging weer plaas deurdat storievertelling ruimte skep vir 'n verskeidenheid rolspelers (McAdams 1997:64), elkeen met hul eie ervarings en emosies. Daarom stel storievertelling deelnemers ook in staat om 'n gedeelde begrip van hul situasie en wat daaraan gedoen kan word op te bou.

McAdams (2006) identifiseer temas in individue se lewensverhale, naamlik:

(1) Betrokkenheid teenoor gedeelde besit:

Individue wat uit kollektiewe kulture kom (byvoorbeeld China en Japan) is geneig om hul stories te ontwikkel rondom 'n gemeenskapstema en meer klem te plaas op die konformering van sosiale norme en groepwerk in hul lewensverhale. Aan die ander kant is individue uit individualistiese kulture (byvoorbeeld Europa en Noord-Amerika) meer geneig om hul stories rondom die tema van agentskap te ontwikkel en hulle eie individuele doelwitte en prestasies te onderstreep (McAdams 2006:277–8).

(2) Verlossing teenoor verontreiniging:

Die verontreiniging-tema tree op die voorgrond wanneer 'n baie goeie of affektief positiewe lewensverhaaltoneel gevolg word deur 'n baie slegte, affektief negatiewe uitkoms. In teenstelling met verontreiniging word die verlossingstema waargeneem wanneer 'n slegte, affektief negatiewe lewensverhaaltoneel gevolg word deur 'n baie goeie, affektief positiewe lewensverhaaltoneel. Oorwinning is die sentrale aspek van hierdie tema. McAdams (2006:278–9) dui aan dat dit die tipe tema is wat meestal verband hou met die Amerikaanse kultuur, waarin die idee beklemtoon

word dat daar altyd 'n kans is vir uiteindelijke verlossing en vir individue om hul probleme te oorkom.

McAdams (2008) ontwikkel 'n instrument vir die vertel van die lewensverhaal. Hy identifiseer sewe onderwerpe in die lewensverhaalonderhoud, naamlik:

(1) Lewenshoofstukke

(2) Kerntonele, wat die volgende insluit: hoogtepunte; laagtepunte; draaipunte; positiewe herinneringe uit die verteller se kinderdae; negatiewe herinneringe uit die verteller se kinderdae; 'n betekenisvolle herinnering van die verteller (hetsy negatief of positief) wat die verteller nog nie genoem het nie; 'n gebeurtenis waar die verteller besondere wysheid openbaar het; en laastens 'n godsdienstige, geestelike of mistieke ervaring

(3) Die toekomstige draaiboek

(4) Uitdagings

(5) Persoonlike ideologie, waarin die volgende vyf temas voorkom: godsdienstige of etiese waardes; politieke of maatskaplike waardes; verandering en ontwikkeling van godsdienstige en politieke sienings; die een belangrikste waarde van menslike bestaan; asook ander fundamentele oortuigings en waardes wat gekoppel kan word aan die verteller se lewensfilosofie.

(6) Lewenstema

(7) Refleksie.

Alhoewel die individu eers in die vroeë volwasse stadium die vermoë ontwikkel om lewensverhale te konstrueer, is die blootstelling aan storievertelling goeie voorbereiding vir die individu om gemaklik met lewensverhaalvertelling om te gaan. Wanneer storievertelling in die gemeenskap aangeleer word, behoort storievertelling nie vir die individu 'n vreemde konsep te wees wanneer die individu dan in die klas daarmee gekonfronteer word nie. Op hierdie manier behoort storievertelling die taak van die onderwyser in die klas te vergemaklik. Storievertelling moet met ander woorde as 'n kultuur in die gemeenskap gevestig word sodat storievertelling 'n aanwinst kan wees vir al die rolspelers in die vennootskap tussen die drie belangrikste invloedsefers (familie, skool en gemeenskap). Op hierdie manier word storievertelling 'n belangrike onderrigstrategie omdat kinders in al die invloedsefers deur middel van stories onderrig word. Die vennootskap tussen die rolspelers moet van so 'n aard wees dat die vennootskap die medium word waardeur die deelnemers opgelei word. Sodoende word die deelnemers in staat gestel om andere tot dieselfde onthulling van onderwys te lei sodat die vennootskap tot voordeel van alle belanghebbendes is.

3. Navorsingsontwerp en -metodologie

Om die bruikbaarheid van storievertelling as onderrig- en vennootskapstrategie verder te verken, is 'n kwalitatiewe navorsingsmetodologie gevolg deur gebruik te maak van deelnemende aksielear en aksienavorsing (beter bekend as PALAR – participatory action learning and action

research) (Zuber-Skerritt 2011:xxiv) in 'n spesifieke landelike omgewing. PALAR is 'n uiters geskikte navorsingsontwerp om vennootskappe te ondersoek. PALAR is 'n sikliese, iteratiewe proses van aksie en besinning. Daar is geen skeiding tussen teorie, praktyk, navorsing en ontwikkeling nie, maar eerder 'n integrasie daarvan. Aangesien die morele verval van die gemeenskap 'n impak op ekonomiese vooruitgang het, wat op sigself weer bydra tot 'n gevoel van hopeloosheid, kon die deelnemers visualiseer watter impak hul hoop en drome op gemeenskapsbou kon hê indien hul drome verwesenlik sou word. Hierdie positiwiteit het ook bygedra tot 'n soeke na oplossings om die morele agteruitgang van die gemeenskap te stuit en het die deelnemers en die gemeenskap opgehef. Dié beredenering het ruimte geskep vir die formulering van moontlike storievertelwerkpraktyke op grond van die realiteit van die deelnemers (vgl. Zuber-Skerritt 2011:6).

3.1 Area van navorsing

Ek het in die gebied waar die navorsing gedoen is, grootgeword. Die kultuur van die deelnemers was daarom van jongs af aan my bekend en het ek nie net hul kultuur en gebruike verstaan nie, maar ook hul taal (veral hul metafore), selfs dit wat soms net gesuggereer is. Met spesifieke verwysing na my rol as navorser moet daarop gewys word dat my vertrouwdheid met die gemeenskap 'n positiewe sowel as 'n negatiewe bydrae tot die navorsing kon lewer. Hierdie bekendheid het dit vir my moontlik gemaak om uitsprake en gedrag wat van 'n buitestaander verdoesel sou wees, te verstaan, en so ook die fyner nuanses wat buitestaanders moontlik nie sou kon interpreteer nie. Ek moes terselfdertyd uiters versigtig wees om ten alle tye in alle situasies objektief te bly omdat dit moontlik tot vooroordeel kon lei. Ek kom uit 'n kulturele groep wat selfs vandag nog beskou kan word as 'n groep in 'n magtiger posisie in die Suid-Afrikaanse samelewing. Hierdie ongelyke magsverhouding kon 'n belangrike rol speel in my invloed as navorser. In die transkripsies van die onderhoude is daar voorbeelde wat spesifiek verwys na ongelyke magsverhoudings. Ek het byvoorbeeld die deelnemers op hul voorname aangespreek, terwyl hulle my aangespreek het as "Mevrou", "Juffrou" of "Tannie".

Die bevolking van die Wes-Kaapse gemeenskap waar die data ingesamel is, bestaan uit 5 069 mense, van wie 18,4% swart, 80,7% bruin, 0,3% Indiër, 0,5% wit en 0,5% van ander rasse-groepe afkomstig is (vgl. Frith 2012). Die gemeenskap is dus relatief klein. Die meerderheid van die inwoners is Afrikaanssprekend.

3.2 Deelnemers

Ek het gebruik gemaak van 'n woordvoerder met wie ek 'n baie goeie vertrouensverhouding het en met wie die inwoners van die gemeenskap bekend is. Dié vertroueling het die deelnemers geïdentifiseer en hulle na die bekendstelling van die navorsing genooi. Sommige van die deelnemers was reeds aan my bekend en ek het hulle versoek om bykomende deelnemers te identifiseer wat sou belangstel om aan die navorsing deel te neem. Tydens doelgerigte steekproefneming het ek uit hierdie moontlike kandidaat deelnemers gekies op grond van eienskappe wat daarop gedui het dat hulle moontlik die besonderhede wat in die studie benodig is, sou voorsien (vgl. Maree en Pietersen 2016:198).

Die groep deelnemers het bestaan uit graad 1–3-leerders (ses deelnemers), graad 4–7-leerders (vyf deelnemers), graad 8–12-leerders (drie deelnemers), 18–30-jariges (vier deelnemers), 50–60-jariges (twee deelnemers) en mense ouer as 60 (twee deelnemers). Daar was geen deelnemers in die ouderdomsgroep van 30–40 in die gemeenskap van ondersoek beskikbaar

nie. Dit wil voorkom asof mense in hierdie ouderdomsgroep die gemeenskap verlaat om 'n beter toekoms vir hulself in die stad (meestal Kaapstad en die omgewing) te skep. Die individue kan gesien word as verteenwoordigend van die gemeenskap (verwys na sosio-identiteit); gevolglik kan die stories van die geselekteerde deelnemers ook as verteenwoordigend van die gemeenskap gesien word. Die stories van die deelnemers aan hierdie studie het mekaar nooit weerspreek nie, maar mekaar eerder versterk.

Jonger deelnemers is juis by hierdie studie ingesluit sodat storievertelpraktyke aangepas kon word om die jonger geslag te akkommodeer. Op hierdie manier is storievertelling nie 'n nuwe of vreemde konsep as daar van jong volwassenes verwag word om aktief aan storievertelling deel te neem nie, aangesien individue teen daardie tyd saam met die storievertelkultuur gegroei het en die storievertelkultuur sodoende die skoolkurrikulum komplementeer.

Aangesien die onderwysers aan die begin van die navorsing duidelik aangedui het dat hulle nie bereid was om aan die navorsing deel te neem nie as gevolg van hul werkslading, het ek as gespreksinisiëerder opgetree en op hierdie wyse die moontlikheid van verdere betrokkenheid van volwassenes uit die gemeenskap as vennote vir onderwysers in die toekoms ook ondersoek. Soos uit die literatuur blyk, is dit nie net onderwysers wat onderrig kan gee nie, maar ook byvoorbeeld ouers, grootouers, versorgers en rolmodelle. Gevolglik het hierdie studie gefokus op die storievertellers in die gemeenskap as “surrogaatonderwysers” en die rol wat hierdie surrogaatonderwysers in die gemeenskap kan speel om die leemte in die KABV ten opsigte van storievertelling as 'n vaardigheid te vul deur storievertelling as 'n onderrigstrategie te gebruik en terselfdertyd die onderwysers te ondersteun deur leerders op te voed en te onderrig en as vennote vir onderwysers op te tree.

Die deelnemers het hul verhale op verskillende maniere tydens verskillende siklusse vertel, naamlik deur middel van:

- Onderhoude (siklus 1) – waar individuele semigestruktureerde onderhoude gevoer is met al die deelnemers. Tydens die onderhoude is daar gefokus op hulle lewensverhale, soos beskryf deur McAdams se instrument (vgl. paragraaf 2.6).
- Photovoice (siklus 2) – waar deelnemers sekere vrae met behulp van 'n foto beantwoord het.
- Joernalinskrywings (siklus 3) – waar deelnemers die foto's van siklus 2 gebruik het om hulle verhale deur plakboekwerk simbolies voor te stel.

Deur van hierdie verskillende vorme van storievertelling gebruik te maak, was dit eerstens moontlik om die dialektiese verband tussen die ontwikkeling van teorie aan die hand van die praktyk uit te brei en tweedens die praktyk weer deur teorie te verbeter. Elke siklus het as versterking van die lewensverhaal van die deelnemer van die vorige siklus gedien. Elke deelnemer het probeer om te verbeter deur met elke siklus dieper te delf. Siklus 3 was 'n samevatting van siklus 1 en 2 en siklus 4 was die toepassing van alles wat verander en verbeter is in siklus 1 tot 3.

Na afloop van hierdie beplande fases het een van die deelnemers spontaan na vore gekom om as fasiliteerder van die herhaling van bogenoemde fases (siklus 4) op te tree. Ná besinning deur die aksieleerstel (“action learning set”) is sekere aanpassings by die storievertellingmetodes van siklus 1 tot 3 gemaak. Die deelnemer het net twee groepe saamgestel, naamlik groep 1

(8–13-jariges) en groep 2 (18–30-jariges). Tydens die photovoice-aktiwiteit kon hulle nie foto's neem nie, omdat hulle nie oor die fasiliteite, tegnologie of die finansiële hulpbronne vir die neem van foto's beskik nie. Hulle het egter gebruik gemaak van bestaande foto's uit ou tydskrifte om vrae oor hulleself te beantwoord.

Die epistemologiese paradigma kenmerkend van PALAR is 'n kritiese en transformerende siening van kenniskepping. In hierdie studie het die skepping van kennis plaasgevind deur die bemagtiging van deelnemers wat reflektiewe transformasie kon toepas op die insig van hul oortuigings, houdings, opinies en emosionele reaksies (vgl. Mertens 2010; Mertens en Wilson 2012). Ek (as die gespreksinisiëerder) het die lewensverhale van die deelnemers volgens hierdie metodologie versamel. Hierdie benadering is gevolg met die doel om 'n vennootskap tussen my en die deelnemers te ontwikkel waartydens kennis uitgeruil is en oplossings gesoek is om die tegniek van storievertelling te optimaliseer. Gevolglik het 'n vierde siklus gerealiseer deur die inisiatief van een van die deelnemers om haar eie verhaalaktiwiteite in die gemeenskap te implementeer na haar deelname aan die vorige drie siklusse. Ek het waarnemings gemaak en dit opgeneem deur middel van veldnotas.

Ek en die deelnemers het as 'n aksieleerstel opgetree. Die aksieleerstel het die algemene probleme, byvoorbeeld die maatskaplike probleme van die gemeenskap van ondersoek en die moontlike oorsake daarvan, geïdentifiseer. Daarna het die deelnemers 'n inklusiewe praktyk ontwikkel wat moontlike oplossings probeer vind het deur die aanbod van hul storievertelpraktyke. Die aksieleerstel het bestaan uit die navorser as fasiliteerder en 21 deelnemers uit verskillende generasies wat gepoog het om deur storievertelpraktyke by mekaar te leer deur 'n proses van vraagstelling en intensiewe luister. Die storievertelpraktyke het die deelnemers in staat gestel om aspekte van die probleme waarmee hulle te kampe het, naamlik die identiteit van die gemeenskap van ondersoek, aktief te identifiseer en terselfdertyd storievertelling as onderrigstrategie te ontwikkel en te implementeer. Die aksieleerstel het 'n gemeenskaplike verantwoordelikheid ervaar om uit die proses te leer. Dit was my verantwoordelikheid om die groep gefokus te hou op die aspekte van storievertelling wat belangrik is. Ek kon byvoorbeeld die groep se aandag vestig op die aspekte van storievertelling wat reeds bereik is of wat hulle moeilik gevind het, watter prosesse daarna geïmplementeer kon word en die implikasies van die prosesse (vgl. Zuber-Skerritt 2011:77).

Die data wat versamel is, is met behulp van die sagtewareprogram ATLAS.ti™ ontleed. Inhoudsontleding is gebruik om die data uit die onderhoude, photovoice-aktiwiteite en joernaalinskrywings te kodeer en te ontleed. Die resultate is bespreek in ooreenstemming met die doel van die studie in 'n poging om die navorsingsvraag vanuit die bevindings so volledig as moontlik te beantwoord. Om hierdie rede het ek probeer om deur middel van die deelnemers se stories 'n akkurate verteenwoordiging te bied van hoe die deelnemers hulself sien in die wêreld waarin hulle leef.

3.3 Geloofwaardigheid

Soos bevestig deur Bronfenbrenner se bio-ekologiese model, bestaan die werklikheid uit verskillende stelsels wat mekaar soos 'n deurlaatbare membraan beïnvloed (Donald e.a. 2010:36). Dit was daarom belangrik dat ek versigtig van my siening van die werklikheid moes wegbeweeg sodat ek nie die balans van die deelnemers se ekosisteem sou versteur en onuitwisbare voetspore sou agterlaat nie. Om hierdie rede moes ek kreatief te werk gaan en buigsam wees om die verskillende kulturele kontekste van die deelnemers sowel as my eie te

akkommodeer, te respekteer en te omhels. Ek moes ook voortdurend bewus wees van enige magsverskille wat mag bestaan. Belangrike vaardighede waaroor ek moes beskik, sluit in die vermoë om oor hierdie verskille verslag te doen, die vertrouwe van lede van die gemeenskap te wen of ou vertrouensverhoudings te hernu en selfbesinning toe te pas sodat ek my eie vooroordeel kon herken (vgl. Endo, Joh en Yu 2003:5). Gevolglik moes magsaangeleenthede betreffende die rolle van die navorser en die deelnemers eksplisiet erken word. Geloofwaardigheid is verder bevorder deurdat die proses sowel as die produk van die navorsingstudie deur 'n senior kollega, wat nie by die studie betrokke was nie, ondersoek is.

3.4 Etiese aspekte

Ek het etiese goedkeuring verkry van die etiekkomitee van die universiteit wat die navorsing goedgekeur het. Ek het skriftelike toestemming verkry van die deelnemers sowel as van die ouers van die minderjariges wat aan die navorsing deelgeneem het, terwyl instemming van die minderjarige deelnemers self ook bekom is. Ek het etiese aspekte deur middel van 'n ingeligtet toestemmingsbrief aan die deelnemers bekendgemaak. Die deelnemers het ook die geleentheid gekry om 'n vertroueling te identifiseer wat seker gemaak het dat die toestemmingsbrief aan die voornemende deelnemers voorgelees word en dat die deelnemers die inhoud van die brief verstaan voordat hulle dit onderteken of hul kruis gemaak het om toestemming te gee. Die etiese aspekte rondom foto's en die fotografering van mense is tydens siklus 2 (photovoice) aan die deelnemers verduidelik en daar is besluit om geen mense te fotografeer nie. Indien deelnemers gevoel het die antwoord op die vraag wat hulle moet beantwoord sluit mense in, is slegs die skaduwee van 'n mens gefotografeer.

4. Resultate

Vir die aksieleerstel om 'n samewerkende vennootskap te modelleer, was dit noodsaaklik om:

- 'n gemeenskaplike, goed gedefinieerde doelstelling te identifiseer. Die leerstel het gevolglik die doel geïdentifiseer om storievertelling as onderrigstrategie in te span om moontlike oorsake en oplossings te vind vir die maatskaplike probleme van die gemeenskap.
- bereidwillig te wees om na die ooreengekome doel te werk. Al die deelnemers was entoesiasies en meer as bereid om hierdie doelstelling na te jaag. Hierdie behoefte van die deelnemers om die moontlike oorsake en oplossings vir die gemeenskap se maatskaplike probleme te vind, het spontaan in al die deelnemers se storievertellings voorgekom, maar veral in die jonger deelnemers se vertellings. Wanneer daar vir die jonger deelnemers gevra is wat hulle eendag wil word, het die meeste geantwoord dat hulle óf 'n polisievrout/-man wil word, óf 'n lid van die weermag, óf 'n dokter of verpleegster. Wanneer ek vir hulle gevra het hoekom hulle dit wil word, het hulle sonder uitsondering geantwoord dat hulle dit wou doen om die mense van hulle gemeenskap te help, want die mense is dronk en maak mekaar seer.
- die vermoë te ontwikkel om die kundigheid van alle spanlede te erken. Die deelnemers se sterkpunte het veral na vore gekom vanuit hulle storievertellings. Die ander deelnemers van die leerstel kon dan na die verskeie deelnemers se kundigheid verwys wanneer vrae gevra is oor die pad vorentoe en hoe hierdie storievertelstrategie verder

geïmplementeer gaan word. Die deelnemers het byvoorbeeld almal opgekyk na Idina (skuilnaam) se vermoë en entoesiasme om haar eie vennootskappe in storievertelpraktieke te stig en Wim (skuilnaam) as vaderfiguur wat die ouerlose kinders wil onderrig.

- deursigtig te wees in die proses. Die proses van storievertelling is as groep bespreek en almal se insette is geakkommodeer. Die deelnemers het ook opgelet dat hulle bymekaar kon leer uit die vertelling wat hulle aangehoor het.
- opleidingsgeleenthede vir alle spanlede te skep. Daar was 'n opleidingsessie voor elke storievertelaktiwiteit waar opleiding noodsaaklik was vir die uitvoer daarvan. So is deelnemers onderrig in die werking van die kamera en die gebruik daarvan toe foto's geneem is vir die photovoice-aktiwiteit. Hulle het ook opleiding ontvang om die beginsel van plakboekaktiwiteite te verstaan.
- respek en vertroue in alle partye te demonstreer Alhoewel vertroulikheid nie verseker kan word in groepsaktiwiteite nie, is die deelnemers gereeld gevra om nie die stories wat hulle tydens die storievertelaktiwiteite hoor, oor te vertel nie. Vertroulikheid is ook bespreek tydens die inligtingsessie oor die navorsing en deelnemers het 'n konfidensialiteitsklousule onderteken en daardeur voorgeneem dat hulle mekaar sal respekteer en vertrou in dié verband. Die feit dat sommige van die deelnemers bang was dat hulle storie die volgende dag in die strate gaan rondlê, het byvoorbeeld uitgekóm in een van die deelnemers se stories. Tog het niemand enige terugvoer gegee dat hulle stories ooit as skinderstorie weer oorgedra is aan ander nie. Die feit dat die storievertellingpraktieke so abstrak is en slegs die verteller self die simboliek en storielyn daaragter ken, het ook as beskerming gedien. Nie een van die deelnemers het ooit vir 'n ander deelnemer gelag of versuim om die nodige empatie te toon nie.

Binne die vennootskap – gemodelleer deur die aksieleerstel – is bevind dat storievertelling 'n medium is waardeur kennis in 'n sosiale konteks geskep en onderhandel kan word (vgl. Frederickson en Cline 2002:212). Storievertelling as 'n strategie kan nie in isolasie bestaan nie, maar moet deel uitmaak van 'n strategiese plan (vgl. Els 2008:236; Van der Vyver 2011:229) en in hierdie geval die gemeenskap se plan om moontlike oorsake en oplossings te vind vir hulle maatskaplike probleme. Soos in die vennootskap gemodelleer deur die aksieleerstel, is daar bevind dat wanneer storievertelling as 'n strategie gebruik en ondersteun word, die strategie die vestiging van 'n storievertelkultuur waarborg. Hierdie bevinding word ondersteun deur die Bronfenbrenner se bio-ekologiese model (vgl. paragraaf 2.1.4). Die model, soos in hierdie studie geïmplementeer (storievertelling deur middel van narratiewe, photovoice en joernaalinskrywings deur middel van plakboekaktiwiteite), is 'n nuttige instrument om storievertelling as onderrigstrategie te handhaaf. Deur die gebruik van hierdie strategie het die deelnemers geen ander keuse gehad as om deur hul eie storievertelling krities na te dink oor hul rol in die gemeenskap nie. Daar is ook bevind dat familieverhale belangrik is in die vennootskap tussen skool en gemeenskap. Hierdie bevinding word ook ondersteun deur Bronfenbrenner se bio-ekologiese model, soos reeds in paragraaf 2.1.2 opgemerk.

Volgens McAdams (2006:84) word persoonlike lewensverhaalvertelling slegs effektief onderrig op die ouderdom van 18–25. Tydens die veldwerk vir hierdie studie het ek gevind dat die jonger deelnemers (graad 1–3) nie hul eie lewensverhale kon vertel nie. Hul stories hou geensins verband met die vrae wat in die photovoice-aktiwiteit beantwoord is nie, terwyl die meer volwasse deelnemers se plakboekverhale (joernaalinskrywings) hul photovoice-aktiwiteit versterk het. Ek moes vir die jonger deelnemers die vrae gee asook hul antwoorde op die vrae; hulle kon nie onthou waarom hulle die foto's (simboliek) wat as antwoord op die vrae moes

dien, geneem het nie. Ek moes die jonger deelnemers afrig in hul eie stories soos deur die deelnemers self vertel en ingekleur. Daar was daarom min kontinuïteit tussen die narratiewe van die jonger deelnemers in hul onderhoude, die photovoice-aktiwiteit en die joernaal-inskrywings rakende hul persoonlike vertellings. Die gebrek aan lewenservaring van hierdie deelnemers kon moontlik die oorsaak van hierdie beperking wees. Die deelnemers in hierdie ouderdomsgroep het ook hul omstandighede meer aanvaar (as die norm) en het nog nie die vermoë ontwikkel om vrae oor hul omstandighede te stel nie. Die meeste ander persone van dieselfde ouderdom in die gemeenskap ervaar soortgelyke omstandighede. Hierdie deelnemers het daarom moontlik hul omstandighede as normaal beskou en het moontlik nog nooit daarvoor nagedink of hul omstandighede bevraagteken nie, soos afgelei kan word uit die feit dat hulle nie vrae daarvoor kon beantwoord in hul storievertelaktiwiteite nie. Die vrae was daarom vir hulle nuut en dit was duidelik dat hulle nog nie vantevore daarvoor nagedink het nie. Die jonger deelnemers het ook baie stories vertel wat onwaar was. Dit het gelyk asof hulle 'n fiktiewe wêreld van hul werklikheid geskep het waarheen hulle kon ontsnap. Dit het geblyk dat hierdie deelnemers dié fiktiewe wêreld as hul werklikheid beskou. Dit kan wees omdat die deelnemers dikwels en veral oor naweke aan traumatiese gebeure, veral die dood, blootgestel word.

Uit die stories van die deelnemers blyk dit dat die kreatiewe gebruik van storievertelaktiwiteite die deelnemers bemagtig het, omdat die storievertelstrategieë hulle toegelaat het om met nuwe oë en perspektief na hul probleme te kyk; op 'n kreatiewe manier kon die verteller uitvind wie hy regtig is. Storievertelling het die verteller daarom ook bemagtig, omdat storievertelling oor die vermoë beskik om te transformeer. Soos McAdams (2001:101; 2006:76) tereg opgemerk het (vgl. paragraaf 2.6), is lewensverhale vol gebeure wat die self en ander se konseptuele perspektiewe kan beïnvloed en beskik sodoende oor die vermoë om individue se identiteit te konstrueer deur die vertelling van hulle lewensverhale. Storievertelling het ook gemaak dat die luisteraars kon identifiseer met stories wat vertel is. Omdat luisteraars met sekere stories kon identifiseer, het hierdie vertelde stories ook vir luisteraars nuwe perspektief gegee op eie ervaringe wat vergelyk kon word met die verteller se mededeling. Die storieverteller het nuwe lig gewerp en strategie en perspektief op probleme openbaar wat die luisteraars ook ervaar, maar nooit aan gedink het nie. Die luisteraars kon daarenteen ook weer hulle bydrae lewer ten opsigte van gemeenskaplike probleme wat uit die storievertelling na vore gekom het. Op hierdie manier het storievertelling as onderrigstrategie gefunksioneer.

Die deelnemers het gevoel dat die verhaalaktiwiteite interessant was en dat hulle op 'n speelse manier kon leer. Hulle het gevoel dat die storievertelaktiwiteite as 'n stokperdjie gevestig moes word en dat dit gemeenskapslede van alle ouderdomme kan help om positief deur middel van gedeelde belange betrokke te raak. Individue in hierdie gemeenskap van ondersoek het meestal in disfunksionele gesinne grootgeword of is steeds deel van 'n disfunksionele gesin. Nie net het storievertellings 'n lukrake proses van disfunksionele gesinsvorming in hierdie laeinkomstegemeenskap onderbreek nie, maar het dit ook gedien as 'n onderrigstrategie om 'n fokusverskuiwing weg van die armoedekultuur te bied.

So het stories in die studie betekenis geskep wat dien as 'n brug tussen waar die deelnemers hulself op daardie spesifieke stadium bevind het en hul strewes.

5. Bespreking

Daar is gevind dat storievertelling dien as 'n deelnemende strategie wat eienaarskap aanmoedig deur dialoog en produktiewe deelname onder die individue van 'n gemeenskap. Daarom kan storievertelling beskou word as 'n medium waardeur mense kennis in 'n sosiale konteks skep en onderhandel (Senehi 2010:111). Storievertelling as strategie kan nie in isolasie bestaan nie, maar vorm deel van 'n bestaande strategiese plan van byvoorbeeld die skool. Die studie het aan die lig gebring dat kinders van 'n jong ouderdom af aan storievertelling blootgestel moet word en dat hulle voortdurend daaraan blootgestel moet word totdat hulle self die waarde daarvan besef en spontaan daaraan wil deelneem deur storievertellers in die gemeenskap te word. Sodoende word hierdie storievertellers deel van die bestaande strategiese plan van die skool.

Daar moet 'n vennootskap tot stand gebring word wat fokus op storievertelling as 'n bate; derhalwe moet 'n vennootskap gevorm word waarin die deelnemers aan die vennootskap mekaar in die strategie ondersteun. Om storievertelling te bewerkstellig ter ondersteuning van die skoolkurrikulum is dit ook noodsaaklik dat 'n volhoubare vennootskap tussen die gesin, die skool en die gemeenskap gevestig word. As storievertelling as 'n strategie in hierdie vennootskap gebruik en ondersteun word, waarborg dit die vestiging van 'n storievertelkultuur in die gemeenskap, aangesien alle partye in die beoefening van storievertelling belê.

Die waarneming met betrekking tot die jonger deelnemers wat nie in staat was om hulle lewensverhale te vertel nie, impliseer egter nie dat hulle uitgesluit moet word nie. Dit beteken eerder dat storievertelling tot in die finale skooljaar van leerders prioriteit moet geniet omdat daar in die Suid-Afrikaanse konteks geen tydstoedeling is vir storievertelling in leerders se finale skooljaar nie. Dit beteken ook dat die frekwensie van persoonlike verhale in die skoolstelsel moet toeneem namate individue ouer word, en nie afneem soos voorgeskryf in die KABV nie. As daar 'n volhoubare vennootskap bestaan tussen die gesin, die skool en die gemeenskap – waar storievertelling as 'n onderrigstrategie beoefen word – kan hierdie vennootskap die leemte in die kurrikulum vul en die gedeelde verantwoordelikheid ondersteun waar die kind in totaliteit onderrig en opgevoed word. Individue uit die gemeenskap moet omsigtig as mentors gewerf word vir die vennootskap tussen skool, gesin en gemeenskap en opgelei word in storievertelling as 'n onderrigstrategie. Hierdie individue speel 'n kwasi-ouerlike rol en tree op as adviseurs, gee aanvaarding en ondersteuning en is rolmodelle vir individue uit die gemeenskap (Rowley 1999:20–2).

Storievertelling moet op so 'n manier uitgevoer word dat dit die besondere doel van opvoeding kan bereik. Vir storievertelling om op te voed, dien die vennootskap tussen die gesin, die gemeenskap en die skool die doel as opvoeder. Volgens Epstein (2018:13) sal hierdie betekenisvolle betrokkenheid deur middel van storievertelling lei tot 'n reeks gebeure wat die skoolkultuur en gemeenskapsbetrokkenheid by die skool sal verander. Om hierdie rede kan die instrumente (storievertelling deur middel van narratiewe, photovoice en joernaalinskrywings [plakboekaktiwiteite]) wat in hierdie studie gebruik is, geïmplementeer word as onderrigstrategie en om storievertelling te handhaaf. Die deelnemers het aangedui dat die metode van storievertelling hulle gehelp het om hul eie ervarings te verwerk en om hulself beter te leer ken om sodoende hulself binne die sfeer van die identiteit van die ondersoekgemeenskap te plaas.

Een van die deelnemers (Idina) het vertel van gebeure wat van die luisteraars moontlik ook beleef het en daarom die konsep of teorie van die luisteraars oor dié belewenis uitgedaag het.

Idina het haar lewensverhaal vertel en gefokus op hoe haar lewe verander het van 'n vernietigende manier van leef na 'n konstruktiewe manier van leef. Toe sy vertel het hoe sy in die stad gaan werk het en in slegte gewoontes verval het, kon sommige van die luisteraars daarmee identifiseer omdat hulle dit self ervaar het (gedeelde ervarings). Die storieverteller noem miskien iets uit sy ervarings waaraan die luisteraars nie gedink het nie of wat die ervarings kan uitlig of 'n nuwe perspektief daarop kan bied. Wanneer 'n luisteraar die storieverteller se storie herhaaldelik hoor, word die luisteraar herhaaldelik gekonfronteer met sy eie konseptuele perspektiewe en kan die storie daartoe lei dat die luisteraar gebeurde anders insien en sodoende die ervaring van die luisteraar verhelder. Met behulp van haar storie wou Idina ander wat dieselfde vernietigende lewe geleef het, onderrig. Storievertelling lei gevolglik tot 'n veranderde perspektief. Omdat ander luisteraars met Idina se storie kon identifiseer, bevestig haar vertelling dat storievertelling 'n sterk diensleercomponent bevat omdat ouer, meer ervare individue hul stories kan deel om ander met raad en vaardighede te bedien. Sodoende is die storievertelaktiwiteit as 'n onderrigstrategie bevestig. Die stories in die studie is vertel vanuit die perspektiewe van mense wat daardie stories (lewensverhale) geleef het, sodat die storie 'n regmatige plek gebied het vir die stem van die stemlose deelnemers. Wanneer onderwysers hierdie vennootskap ondersteun, moet hulle die leerders in hul klas nie net ervaar as produkte van die gemeenskap met sosio-ekonomiese probleme nie, maar ook as individue wat deur middel van storievertelling die negatiewe in iets positiefs kan verander. Sulke individue, wat bemagtig is deur die storievertelonderrigstrategie, behoort daarom die onderwyser se onderrigtaak in die skool positief te ondersteun.

Die basis van latere sosiale verhoudings word egter bepaal deur die sosiale verhoudings waaraan die individu binne die familiestruktuur blootgestel is. As die individu binne die gesinstruktuur nie die nodige opleiding ontvang wat die individu lewenslank toerus nie, kan hy 'n gebrek op hierdie gebied ervaar. Hierdie deel van die individu moet dan deur 'n ander rolspeler aangevul word, byvoorbeeld die skool of ander rolmodelle in die gemeenskap. Familieverhale is daarom belangrik in hierdie vennootskap, omdat hierdie aktiwiteit betekenis in gesinsverband opbou. Uit die vertellings van die deelnemers blyk dit dat die kinders in die gemeenskap van ondersoek meestal by familieledede of grootouers grootgeword het. Min tradisionele gesinstrukture bestaan in hierdie gemeenskap van ondersoek; gevolglik kan storievertelling help dat die vennootskap optree as surrogaatouers wat storieverteltradisies implementeer en uitvoer totdat storievertelling as een van die tradisionele kulture van die gemeenskap kan funksioneer. Aangesien die gemeenskap die plek van ouers in hul afwesigheid inneem, kan familieverhale individue help om sosiaal te verkeer en veral om waarde toe te voeg tot die gebied van gesinswaardes. Hierdeur kan storievertelaktiwiteite in die gemeenskap ook die verantwoordelikheid wat die skool teenoor die leerder het ondersteun deur die kind in totaliteit op te voed en te onderrig. Dit is belangrik dat storievertelaktiwiteite in die gemeenskap so sal plaasvind dat kinders sal verstaan waar hulle hul eie storie kan vertel of na ander se stories kan luister. Die gemeenskap speel met ander woorde die rol van ideale ouers, wat stories sou vertel om hul kinders te onderrig en op te voed. Gevolglik word die leemte wat afwesige ouers agterlaat deur die gemeenskap gevul, en daarom vat die gemeenskap en die skool hande om nie net 'n storievertelkultuur te vestig nie, maar ook storievertelling as onderrigstrategie te gebruik.

Storievertelling het tot gevolg dat die deelnemers aan die storievertelaktiwiteit krities besin oor hul eie rol in die gemeenskap. Soos 'n ander deelnemer (Wim) verduidelik het, het die storievertellingaktiwiteit hom laat besef dat hy sy ideaal om 'n onderwyser te wees kon uitleef deur die vaderlose kinders in die gemeenskap te onderrig en as vaderfiguur vir hulle op te tree. Die feit dat stories as 'n brug gedien het tussen waar die deelnemers hulself op daardie

spesifieke stadium bevind het en hul strewe, het aangesluit by Epstein (2010:82), wat die kernaspek van 'n vennootskap uitlig as 'n omgeekultuur. In die lig van die omgeekultuur het Wim besef dat hy die rol van 'n versorger vir die vaderlose kinders in die gemeenskap kon aanneem. Die meeste van die deelnemers is deel van disfunksionele gesinne en daarom voel hulle blootgestel, onseker en nie deel van 'n omgee-omgewing nie. Alhoewel hierdie uitsluiting duidelik in hul verhale genoem is, het hul stories ook uitgewys dat die storievertelaktiwiteit hulle laat voel het asof hulle êrens behoort, en gevolglik het hulle gevoel dat iemand omgee.

Wat die vestiging van vennootskappe betref, is bevind dat storievertelling as deelnemende strategie gesamentlike kennis ontsluit in die spesifieke sosiale konteks van die deelnemers. Sodoende kan deelnemende vennootskappe in die klein ontstaan. Hierdie vennootskappe het bewys dat storievertelling as deelnemende aktiwiteit eienaarskap onder die deelnemers teweeg gebring het, asook later uitgekling het na plaaslike inwoners soos wat die dialoog deur storievertelling aangemoedig is. Hierdie kultuur van storievertelling ondersteun die opvoeding en onderrig van veral kinders, maar ook ander gemeenskapslede, en sodoende genereer die deelnemers aan hierdie vennootskap deur storievertelling lewensvaardighede wat probleemoplossing ten opsigte van opvoeding ondersteun. Die storievertelvennootskap het soveel waarde vir Idina ingehou dat sy spontaan haar eie vennootskap gestig het met dieselfde doel voor oë. Die vooruitsig bestaan dat Idina se vennootskap 'n punt sal bereik waar dit versadig sal word soos wat die storievertellers te veel word vir haar vennootskap en ander kleiner vennootskappe hieruit kan ontstaan. So behoort hierdie storievertelvennootskappe dan die hele gemeenskap te dien en die tekorte in die skoolkurrikulum te ondersteun.

6. Gevolgtrekking

Francesca Lia Block (1997)³, 'n skrywer, het gesê:

Think about the word destroy. Do you know what it is? De-story. Destroy. Destory. You see. And restore. That's re-story. Do you know that only two things have been proven to help survivors of 9/11? Massage is one. Telling their story is another. Being touched and touching. Telling your story is touching. It sets you free.

Storievertelling moet op so 'n manier uitgevoer word dat dit 'n spesifieke doel kan bereik, naamlik om die leemte te vul wat deur die skoolkurrikulum en strategiese rolspelers gelaat word. Hiertoe tree die gesin, die gemeenskap en die skool in vennootskap op omdat die opvoeding en onderrig van 'n individu die samewerking en betrokkenheid van onderwysers, ouers en die gemeenskap vereis. Indien daar dan 'n storievertelkultuur as 'n uitbreiding van die skool en die ouerhuis in die gemeenskap geskep word, dra dit by tot die versterking van die skool sowel as die ouerhuis in hul opvoedkundige taak.

Die storievertelling het deelnemers onderrig in hulle eie tekortkominge en die bydrae wat dit tot die kultuur in die gemeenskap lewer. Die storievertelling het egter veral ook die kwaliteite waaroor die deelnemers beskik as verteenwoordigend van die gemeenskap beklemtoon om dié uitdagings van die gemeenskap te oorkom. Die storievertelling het ook die fokus geplaas op die lewenslesse wat hulle op hulle lewenspad geleer het en hoe die deelnemers hierdie kosbare lesse weer kan aanwend om ander te onderrig wat dieselfde uitdagings moet oorkom. Storievertellers kan daarom beskou word as die afrigters in die gemeenskap wat die skool en die

skoolkurrikulum versterk en ondersteun omdat die storievertellers ander leer deur lesse uit hul eie storievertelling en die tegniek om self stories te vertel.

Daar is gepoog om die betekenis van ervarings binne 'n gemeenskap te laat herleef deur middel van storievertelling in die gemeenskap. Die individue in die gemeenskap het hulself, deur hul ervarings wat deur storievertelling na vore gekom het, herontdek. Individue het ontdek wie hulle regtig is en waar hulle vandaan kom (vgl. Hall 2012:7). Sodoende is die rol van vennootskappe in die versterking van storievertelling as 'n onderrigstrategie in 'n gemeenskap verder verken.

Erkenning

Ek bedank die deelnemers aan hierdie studie, sonder wie die studie nie moontlik sou wees nie. Hulle het my ook 'n dieper begrip gegee van wat dit beteken om onselfsugtig te leef.

Bibliografie

Akdeniz, C. 2016. Instructional strategies. In Akdeniz (red.) 2016.

Akdeniz, C. (red.). 2016. *Instructional process and concepts in theory and practice: Improving the teaching process*. Singapoer: Springer.

Amoateng, A.Y., L.M. Richter, M. Makiwane en S. Rama. 2004. Describing the structure and needs of families in South Africa: Towards the development of a National Policy Framework for Families. A report commissioned by the Department of Social Development. Pretoria: Child Youth and Family Development, Human Sciences Research Council.

Ashmore, R. en L. Jussim (reds.). 1997. *Self and identity: Fundamental issues*. New York: Oxford University Press.

Berger, R. 2005. An ecological community-based approach for dealing with traumatic stress: A case of terror attack on a kibbutz. *Journal of Aggression, Maltreatment & Trauma*, 10(1–2): 513–26.

Block, F.L. 1997. Narrative therapy quotes: *Baby Be-Bop*. <https://www.goodreads.com/quotes/tag/narrative-therapy> (10 Augustus 2020 geraadpleeg).

Bronfenbrenner, U. 1975. The origins of alienation. In Bronfenbrenner en Mahoney (reds.) 1975.

—. 1994. Ecological models of human development. *International Encyclopedia of Education*, 3:1643–7.

Bronfenbrenner, U. en M. Mahoney (reds.). 1975. *Influences on human development*. Hinsdale, IL: Dryden Press.

Brown, K.L. 2019. Collaborative partnership: The practical elements. *Gifted Child Today*, 45(2):86–90.

Davies, B. 2003. *Rethinking strategy and strategic leadership in schools*. *Educational Management & Administration*, 31(3):295–312.

Dempsey, S.E. en J.K. Barge. 2014. Engaged scholarship and democracy. In Putman en Mumby (reds.) 2014.

DBE (Department of Basic Education, South Africa). 2011. National Curriculum and Assessment Policy Statement (CAPS). Grade R-12: Afrikaans Home Language. Pretoria: Government Printer.

DBO (Departement van Basiese Onderwys, Suid-Afrika). 2011. Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV), Graad R–12: Afrikaans Huistaal. Pretoria: Staatsdrukker.

Donald, D., S. Lazarus en P. Lolwana. 2006. *Educational psychology in social context*. 3de uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press.

—. 2010. *Educational psychology in social context*. 4de uitgawe. Kaapstad: Oxford University Press.

Duriscic, M. en M. Bunijevac. 2017. Parental involvement as an important factor for successful education. *Centre for Educational Policy Studies Journal*, 7(3):137–53.

Eloff, I. en E. Swart (reds.). 2018. *Insigte uit Opvoedkundige Sielkunde*. Kaapstad: Juta.

Els, P.L. 2008. Bestuurstrategieë vir die implementering van die leerderskapprogram in die onderwys. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit, Potchefstroomkampus.

Endo, T., J. Joh en H.C. Yu. 2003. *Voices from the field: Health and evaluation leaders on multicultural evaluation*. Oakland, CA: Social Policy Research Associates.

Engelbrecht, P. en J.F. Hay. 2018. Creating collaborative partnerships in inclusive schools. In Engelbrecht en Green (reds.) 2018.

Engelbrecht, P. en L. Green. 2005. *Promoting learner development*. Pretoria: Van Schaik.

Engelbrecht, P. en L. Green (reds.). 2018. *Responding to the challenges of inclusive education in Southern Africa*. Pretoria: Van Schaik.

Epstein, J.L. 2001. *School, family, and community partnerships: Preparing educators, and improving schools*. Boulder, CO: Westview Press.

—. 2010. School, family and community partnerships: Caring for the children we share. *Kappan Classic*, 92(3):81–96.

- . 2018. School, family and community partnerships: Caring for the children we share. In Epstein e.a. (reds.) 2018.
- Epstein, J.L., M.G. Sanders, B.S. Simon, K.C. Salinas, N.R. Jansorn en F.L. Van Voorhis (reds.). 2018. *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. 4de uitgawe. Londen: Sage.
- Fidler, B. 2002. *Strategic management for school development: Leading your school's improvement strategy*. Londen: Sage.
- Flyvbjerg, B. 2001. *Making social science matter: Why social inquiry fails and how it can succeed again*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Frederickson, N. en T. Cline. 2002. *Special educational needs, inclusion and diversity: A textbook*. Buckingham: Open University Press.
- Frith, A. 2012. Census 2011. <https://census2011.adrianfrith.com/place/183001> (28 Mei 2018 geraadpleeg).
- Gotfried, E.A. 2014. Knowledge transmission by storytelling: Malaria education of school-aged children in the Kwahu-Eastern region, "Ghana Anansi tricks Mrs. Mosquito". *European Scientific Journal*, 10(Mei spes. uitg.):1–8.
- Graetz, F. 2002. *Strategic thinking versus strategic planning: Towards understanding the complementarities*. *Management Decision*, 40(5):456–62.
- Gubrium, J.F. en J.A. Holstein (reds.). 2001. *Institutional selves: Troubled identities in a postmodern world*. New York: Oxford University Press.
- Hall, J.K. 2012. *Teaching and researching language and culture*. 2de uitgawe. Londen: Routledge.
- Harfitt, G. en J.M.L. Chow. 2020. *Employing community-based experiential learning in teacher education*. Singapoer: Springer.
- Hinyard, L.J. en M.W. Keuter. 2007. Using narrative communication as a tool for health behavior change: A conceptual, theoretical, and empirical overview. *Health Education & Behavior*, 34(5):777–92.
- Hohashi, N. en J. Honda. 2011. Development of the Concentric Sphere Family Environment Model and companion tools for culturally congruent family assessment. *Journal of Transcultural Nursing*, 22(4):350–61.
- Ikyoive, T.J. 2011. African storytelling: A theatrical recipe for teaching and learning. Voordrag gelewer by die 1st Biennial Faculty of Arts International conference, Ibadan, Nigerië. https://www.researchgate.net/publication/296050037_African_Storytelling_A_Theatrical_Recipe_for_Teaching_and_Learning (22 September 2020 geraadpleeg).
- Kottler, J.A. 2015. *Stories we've heard, stories we've told*. Oxford: Oxford University Press.

- Landsberg, E. (red.). 2011. *Addressing barriers to learning: A South African perspective*. Pretoria: Van Schaik.
- Lewis, R. en J. Morris. 1998. Communities for children. *Educational Leadership*, 55(8):34–6.
- Linabary, J.R., A. Krishna en S.L. Connaughton. 2017. The conflict family: Storytelling as an activity and a method for locally led, community-based peacebuilding. *Conflict Resolution Quarterly*, 34(4):431–53.
- Loseke, D.R. 2001. Lived realities and formula stories of battered women. In Gubrium en Holstein (reds.) 2001.
- . 2007. The study of identity as cultural, institutional, organizational, and personal narrative: Theoretical and empirical integrations. *Sociological Quarterly*, 48(4):661–88.
- Maree, K. (red.). 2016. *First steps in research*. 2de uitgawe. Pretoria: Van Schaik.
- Maree, K. en J. Pietersen. 2016. Sampling. In Maree (red.) 2016.
- McAdams, D.P. 1997. The case for unity in the (post)modern self: A modest proposal. In Ashmore en Jussim (reds.) 1997.
- . 2001. The psychology of life stories. *Review of General Psychology*, 2(5):100–22.
- . 2006. *Redemptive self: Stories Americans live by*. Oxford: Oxford University Press.
- . 2008. The life story interview [Instrument]. Foley Center for the Study of Lives. <https://www.sesp.northwestern.edu/foley/instruments/interview> (23 September 2020 geraadpleeg).
- . 2013. The psychological self as actor, agent, and author. *Perspectives on Psychological Science*, 8(3):272–95.
- McAdams, D.P. en E. Manczak. 2015. Personality processes and individual differences. In Mikulincer en Shaver (reds.) 2015.
- Mertens, D.M. 2010. *Research and evaluation in Education and Psychology*. 3de uitgawe. Londen: Sage.
- Mertens, D.M. en A.T. Wilson. 2012. *Program evaluation, theory and practice*. New York: Guilford Press.
- Mikulincer, M. en P.R. Shaver (reds.). 2015. *APA handbook of personality and social psychology*. Volume 1. Washington, DC: American Psychological Association Press.
- Mintzberg, H. 1994. *The rise and fall of strategic planning: Reconceiving roles for planning, plans, planners*. New York: The Free Press.
-

- Mweli, P. 2018. Inheemse stories en speletjies as benaderings tot onderrig in die klaskamer. In Eloff en Swart (reds.) 2018.
- Polletta, F., P.C.B. Chen, B.G. Gardner en A. Motes. 2011. The sociology of storytelling. *Annual Review of Sociology*, 37(1):109–30.
- Putman, L. en D. Mumby (reds.). 2014. *Handbook of organizational communication: Advances in theory research and methods*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- RSA (Republiek van Suid-Afrika). 1996. Suid-Afrikaanse Skolewet. Wet 84 van 1996. Pretoria: Staatsdrukker.
- Rowley, J. 1999. The good mentor. *Educational Leadership*, 56(8):20–2.
- Sandole, D., S. Byrne, I. Sandole-Staroste en J. Senehi (reds.). 2009. *Handbook of conflict analysis and resolution*. New York: Routledge.
- Schoeman, W.J. 2015. Identity and community in South African congregations. *Acta Theologica*, 22:103–23.
- Senehi, J. 2009. Storytelling to transform conflicts constructively. In Sandole e.a. (reds.) 2009.
- . 2010. Storytelling. *The Oxford International Encyclopedia of Peace*, 4:111–3.
- Ssentanda, M. en S. Andema. 2019. Reclaiming the space for storytelling in Ugandan primary schools. *Per Linguam*, 35(3):74–91.
- Statistiek Suid-Afrika. 2012. Census 2011: Census in brief. Pretoria: Statistiek Suid-Afrika.
- Swart, E. en R. Pettipher. 2011. A framework for understanding inclusion. In Landsberg (red.) 2011.
- Swart, E. en T. Phasa. 2011. Family and community partnerships. In Landsberg (red.) 2011.
- Trinch, S.L. en S. Blerk-Seligson. 2002. Narrating in protective order interviews: A source of international trouble. *Language in Society*, 31(3):383–418.
- Van der Vyver, C.P. 2011. Bestuurstrategieë vir die optimalisering van die sorgfunksie van die skoolhoof. PhD-proefskrif, Noordwes-Universiteit.
- Van Hulst, M. 2012. Storytelling, a model of and a model for planning. *Planning Theory*, 11(3):299–318.
- Van Zyl, H.C. 2003. Krap aan oortuigings. *Volksblad*, 22 April, bl. 4.
- Wagoner, J.A., S. Belavadi en J. Jung. 2017. Social identity uncertainty: Conceptualization, measurement, and construct validity. *Self and Identity*, 16(5):505–30.

Williams, Y. 2020. Traditional family: Definition and concept. <https://study.com/academy/lesson/traditional-family-definition-lesson-quiz.html> (21 Augustus 2020 geraadpleeg).

Zuber-Skerritt, O. 2011. *Action leadership*. London: Springer Science-Business Media.

Eindnotas

¹ Die manlike vorm sal voortaan gebruik word om na albei geslagte te verwys.

² 'n Tradisionele familiestruktuur bestaan uit 'n man, vrou en een of meer van hulle biologiese of aangenome kinders. In die meeste tradisionele families is die man en die vrou getroud (Williams 2020).

³ <https://www.goodreads.com/quotes/843407-think-about-the-word-destroy-do-you-know-what-it> (10 Augustus 2020 geraadpleeg).