

Graad 8-leerders se geleefde ervaring van die gebruik van fiktiewe karakters in die Lewensoriënteringklaskamer

Corlischá Amanda Badenhorst

*Tesis ingelewer ter gedeeltelike voldoening aan die vereistes vir die graad
Magister in Opvoedkunde aan die Fakulteit Opvoedkunde, Universiteit van
Stellenbosch*



**Studieleier: PROF. L.L. LE GRANGE
Departement Kurrikulumstudie**

Desember 2012

Verklaring

Deur hierdie tesis/proefskrif elektronies in te lewer, verklaar ek dat die geheel van die werk hierin vervat, my eie, oorspronklike werk is, dat ek die alleenouteur daarvan is (behalwe in die mate uitdruklik anders aangedui), dat reproduksie en publikasie daarvan deur die Universiteit van Stellenbosch nie derdepartyrechte sal skend nie en dat ek dit nie vantevore, in die geheel of gedeeltelik, ter verkryging van enige kwalifikasie aangebied het nie.

Desember 2012

Opsomming

Die politiese en sosiale veranderinge wat na 1994 binne Suid-Afrika plaasgevind het, het onvermydelik gelei tot die ontstaan van 'n nuwe opvoedkundige era. Lewensoriëntering (LO) was as 'n nuwe leerarea binne die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) bekendgestel en poog om op 'n voorkomende wyse leerders te bemagtig om hul geregmatige plek as burgers binne die nasionale, sowel as internasionale samelewing op te neem (DvO, 2003:2).

LO kan nie alleen aanpreeklik gehou word vir die holistiese ontwikkeling van individuele leerders nie. Die gemeenskap waarbinne die individuele leerders groot word het sy unieke uitdagings en sal daarom onwillekeurig hierdie ontwikkelingsproses beïnvloed. Ek beklemtoon daarom “Ubuntu” en “Ukama” se invloed op die individu se wordingsproses en gebruik die ekosistemiese perspektief as 'n teoretiese raamwerk vir hierdie studie. Ek reflekteer oor my eie ervarings binne die LO-klaskamer wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van fiktiewe karakters en gevallestudies as onderrigstrategie. In hierdie studie onderskei ek tussen gevallestudies as onderrigstrategie en navorsingsmetodologie.

Ek bepaal die geleefde ervaring van graad 8-leerders in een sekondêre skool waar dié onderrigstrategie in die LO-klaskamer gebruik word. 'n Gevallestudie word as navorsingsmetodologie gebruik waar kwalitatiewe data deur persoonlike dokumentasie geproduseer is. Ten einde 'n deeglike begrip te verkry van die gevallestudie se geleefde ervaring is 'n ewekansige steekproef van tien deelnemers gebruik. Kwalitatiewe data is verder deur twintig individuele en twee fokusgroeponderhoude met hierdie steekproef geproduseer.

Ek het deurgaans die konstante vergelykende metode om eenhede van betekenis te identifiseer gebruik en bespreek my bevindinge aan die hand van drie kategorieë. Eerstens dui die data aan dat deelnemers leiding uit die gevallestudies van karakters ontvang het. Tweedens blyk dit of die ervarings van die karakters die deelnemers se besluitnemingsproses beïnvloed het. Derdens dui die data aan dat deelnemers hierdie onderrigstrategie as 'n platform gebruik het wat hulle in staat gestel het om uiting aan hul persoonlike emosies en ervarings te gee.

Ten slotte beklemtoon hierdie navorsingstudie aan die hand van Gilles Deleuze (in Wallin, 2010) en Magdeleine Grumet (1981) se werk die potensiële rol wat 'n ontwikkelende, aktiewe vorm van kurrikulum in die wordingsproses van elke individuele leerder en opvoeder kan

speel. Ek beveel daarom aan dat uniekhede en diversiteit binne die klaskamer aangemoedig moet word ten einde te verseker dat kurrikulum nie as 'n homogene beleidsdokument aanvaar word nie, maar dat dit aktief en ontwikkelend van aard sal wees. Ek gebruik die werk van Wallin (2010), Sutton en Martin-Jones (2008) en Grumet (1981) om nuwe insigte rondom die pedagogiese wordingsproses binne die Suid-Afrikaanse konteks aan te bied.

Summary

The political and social changes that occurred after 1994 in South Africa, inevitably led to the emergence of a new educational era. Life Orientation (LO) was introduced as a new learning area within the Revised National Curriculum Statement (RNCS) and seeks to preventatively empower learners to take up their legitimate place as citizens within the national and international society (DoE, 2003:2).

LO cannot only be liable for the holistic development of individual learners. The community in which learners grow up are faced with unique challenges that will inescapably influence their development. I highlight the influence of “Ubuntu” and “Ukama” on the process of becoming of each individual and therefore use the ecosystemic perspective as a theoretical framework for this study. I reflect on my own experiences within the LO classroom that led to the creation of fictional characters and case studies as a teaching strategy. In this study I distinguish between case study as a teaching strategy and a research methodology.

I determine the lived experiences of Grade 8 learners in a secondary school where this teaching strategy was used within the LO classroom. A case study as research methodology is used where qualitative data was produced through personal documentation. A random sample of ten participants from the case study is used to obtain a thorough understanding of their lived experiences. Qualitative data was further produced by twenty individual and two focus group interviews with the sample group.

I used the constant comparative method to ensure that I identify the units of meaning and discuss the findings on the basis of three categories. First, the data indicated that the participants found guidance through the case studies of the characters. Secondly, it appeared that the experiences of the characters influenced the participants’ decision making processes. Thirdly, the data indicated that participants used this teaching strategy as a platform to voice their own personal emotions and experiences.

On the basis of Gilles Deleuze (in Wallin, 2010) and Magdeleine Grumet (1981) this study emphasizes the potential role that an evolving, active form of curriculum can play in the becoming processes of each individual learner and teacher. I conclude by recommending that uniqueness and diversity must be encouraged within the classroom to ensure that curriculum will not be a homogeneous policy document, but that it will be active and developmental in

nature. I use the work of Wallin (2010), Sutton and Martin-Jones (2008) and Grumet (1981) to offer new insights about the pedagogical making process within the South African context.

Erkennings

Jesus: Dankie dat u die begin en die einde van alles, en elke idee, in my lewe is. Mag u verheerlik word – vir ewig.

Anthony: Jy is my beste vriend en my sielsgenoot. Dankie dat jy in my droom vir onderwys in Suid-Afrika glo. Dankie vir al jou ondersteuning, jou opoffering en vir elke koppie koffie (...en my koffiemasjien) wat jy gemaak het sodat hierdie studie voltooi kon word. Ek is oneindig lief vir jou.

Prof. Le Grange: Dit is 'n voorreg om hierdie studie onder u leiding te kon doen. Baie dankie vir u deskundige en professionele insette. Dankie vir die groot rol wat prof. in my akademiese stimulasie en “wordingsproses” gespeel het. Ek waardeer dit opreg.

My Ouers (Willem en Amanda): Dankie vir julle ondersteuning, belangstelling en opoffering ten einde vir my hierdie geleentheid te kon gee. Mamma, dankie vir die herhaaldelike lees van elke hoofstuk. Ook aan die res van my gesin: **W.J., Lana, Johannes en Benescke** – Dankie dat ek leiding uit julle voorbeelde kon gekry het. Dankie dat julle my geleer het dat keuses noodsaaklik is, maar dat elke keuse wel gevolge het. En dankie dat julle voorbeelde ook 'n rol speel in my daaglikse wordings- en ontwikkelingsproses.

My skoonouers en familie: Dankie vir julle opregte ondersteuning en liefde.

Caren: Sonder jou entoesiasme en hulp sou hierdie studie nie voltooi kon word nie! Ek waardeer jou insette en professionele taalversorging so baie.

Philip, Annemarie en Tarien: Dankie dat julle in die krag van fiktiewe karakters geglo het – selfs al het ek nie altyd daarin geglo nie. Dankie dat julle vir my geleer het dat die skool die sleutel tot die gemeenskap is. Dankie dat ek saam met julle 'n bydrae kon lewer tot die ontwikkeling van 'n model wat werklik 'n positiewe verandering teweeg bring. Ek salueer julle.

Community Keepers: Dankie vir die platform wat ek deur jou in hierdie skool kon gehad het. Dankie dat fiktiewe karakters deur jou gebore kon word. Mag jou grondgebied vergroot word en mag jy 'n kragtige rol in die ontwikkeling van kurrikulum en die versterking van die skoolsisteem speel – ter wille van die generasies wat kom.

Meneer Hendrikse: Dankie vir die geleentheid wat ek kon hê om in hierdie skool navorsing te doen. Ek eer meneer vir meneer se invloed in die skool en die manier hoe meneer voorloop.

Vir elke deelnemer: Dankie dat julle bereid was om julle ervarings met my te deel. Julle stories het my verander.

Ek dra hierdie studie op aan elke onderwyser wat passievol is oor onderwys. Mag hierdie studie vir jou 'n inspirasie wees. Mag jy die kurrikulum op so manier aanwend dat dit nie net 'n "*becoming*" oomblik vir jou leerders word nie, maar mag jy in die proses self ook jou eie potensiaal ontwikkel en uitleef.

Inhoudsopgawe:

	Bladsy
VERKLARING	i
OPSOMMING	ii
ABSTRACT	iv
ERKENNINGS	vi
INHOUDSOPGAWE	viii

HOOFSTUK EEN

OORSPRONG VAN DIE STUDIE

1. Agtergrond en inleiding tot die studie	1
1.1 Kurrikulumtransformasie	1
1.2 Lewensoriëntering	3
1.3 Outobiografiese posisionering van hierdie studie	4
1.3.1 Fondasie vir my refleksieproses	4
1.3.2 My ervarings binne die skoolsisteem	5
1.4 Uitdagings van Lewensoriëntering as leerarea	8
1.4.1 Die ontstaan van fiktiewe karakters en die probleemstelling	9
1.5 Doel van die navorsingstudie en navorsingsontwerp	11
1.6 Oorsig van die metodologie	12
1.6.1 Metodologie	12
1.6.2 Metodologiese Raamwerk	12
1.6.3 Produsering en data-analise	12
1.6.4 Steekproef Seleksie	13
1.7 Literatuurstudie	14
1.8 Oorsigtelike Opsomming	14

HOOFSUK TWEE

LITERAATUURSTUDIE

2. Inleiding tot literatuurstudie	16
2.1 Adolessensie	17
2.2 Ontwikkeling van die individu	19
2.2.1 Identiteit versus rolverwarring	20
2.3 Outoriteitsfigure in die adolessent se lewe	21
2.4 Sosiale verhoudings van die adolessent	23
2.5 Teoretiese raamwerk: 'n ekosistemiese perspektief	24
2.5.1 Uitdagings binne die adolessent se ekosisteem	27
2.5.2 Die behoefte na 'n oriënteringsprogram vir adolessente	28
2.6 Kurrikulumtransformasie in 'n veranderende Suid-Afrika	30
2.6.1 Die ontstaan van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)	31
2.6.2 Lewensoriëntering as 'n leerarea	32
2.6.2.1 Die uitdagings van LO	34
2.6.2.2 Uitdagings in die samelewing beïnvloed adolessente	35
2.6.3 Leerders se ervaring van Lewensoriëntering	37
2.7 Inleiding tot alternatiewe onderrigstrategieë	38
2.8 Die narratiewe benadering	39
2.9 Die gebruik van verhale	40
2.10 Gebruik van Gevallestudies	41
2.10.1 Voordele van gevallestudies	42
2.10.2 Die ontwikkeling en gebruik van gevallestudies	42
2.11.1 My ervaring dra by tot die ontstaan van fiktiewe karakters	44
2.12 Omskrywing van 'n fiktiewe karakter	45
2.12.1 'n Profielbeskrywing van een karakter	46
2.12.2 Fiktiewe karakters se bydrae tot die ekosistemiese perspektief	46
2.13 Opsomming	47

HOOFSTUK DRIE

NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 Inleiding	48
3.2 Navorsingsdoel	48
3.3 Navorsingsparadigma	48
3.3.1 Interpretatiewe Navorsing	49
3.4 Navorsingsmetodologie en –metode	50
3.4.1 Navorsingsontwerp	50
3.4.2 Gevallestudie metode	51
3.5 Dataproduksie	51
3.5.1 Semi-gestruktureerde individuele onderhoude	52
3.5.2 Fokusgroeponderhoude	53
3.5.3 Briewe (Persoonlike Dokumentasie)	54
3.5.4 Veldnotas	54
3.6 Data-analise	55
3.7 Geldigheid en betroubaarheid van die studie	58
3.7.1 Kontrolering met deelnemers	60
3.7.2 Kontrolering met medekollegas	60
3.8 Etiese oorwegings in die navorsing	60
3.9 Opsomming van die hoofstuk	62

HOOFSTUK VIER

BESPREKING VAN BEVINDINGE

4.1 Inleiding	63
4.2 Navorsingsomgewing	64
4.2.1 Navorsingskonteks	64
4.2.2 My eie ervaring binne hierdie konteks	66
4.3 Deelnemers tot die steekproef	68
4.4 Bekendstelling van die karakters	69
4.4.1 'n Fiktiewe karakter	69
4.4.2 Profielbeskrywing van karakters	69
4.4.2.1 Inleiding tot die kurrikulum waar fiktiewe karakters gebruik word	72
4.4.2.2 Agtergrondkennis verander aannames teenoor die karakters	74
4.5 Bevindinge van studie	74
4.6 Inleiding tot die ervaring dat karakters as rolmodelle dien	77
4.6.1 Karakters se voorbeeld bied leiding aan deelnemers	83
4.6.2 Karakters se ervarings bied leiding aan deelnemers	89
4.6.3 Karakters inspireer deelnemers	91
4.7. Die karakters beïnvloed die deelnemers se keuses	94
4.7.1 Keuse, aksie en besluit	94
4.7.2 Keuse, besluit en die impak op die deelnemers	94
4.7.3. Groepsdruk beïnvloed die keuses van die karakters (en deelnemers)	95
4.7.3.1 Vriende en omstandighede beïnvloed die karakters (en deelnemers) se keuses	96
4.7.3.2 Karakters se voorbeelde beïnvloed die deelnemers se keuses	99
4.7.4 Keuses beïnvloed die karakters (en deelnemers) se toekoms	102
4.7.4.1. Die nagevolge van aksies beïnvloed die karakters (en deelnemers) se toekoms	104
4.7.5 Die voorbeelde en keuses van karakters beïnvloed die deelnemers	106
4.8 Die gebruik van karakters bied aan deelnemer die platform om hul eie emosies, ervarings en raad te deel.	108
4.8.1 Platform en stem	108
4.8.2 Deelnemers identifiseer met karakters	110
4.8.3 Deelnemers gee raad aan karakters	119
4.8.4 Deelnemers stel vrae aan karakters	124
4.9 Opsomming van hoofstuk	125

HOOFSTUK VYF

TEN SLOTTE

5.1 Inleiding	127
5.2 Opsomming van bevindinge	127
5.2.1 Voorbeeld en leiding	127
5.2.1.1 Identifisering met karakters	128
5.2.1.2 Observasieleer	130
5.2.1.3 Veerkragtigheid en inspirasie	132
5.2.1.4 Interaksie	133
5.3 My refleksie	135
5.4 Aanbevelings	140
5.4.1 Aanbevelings vir opleidingsinstansies van opvoeders	140
5.4.2 Aanbevelings vir Opvoeders	140
5.4.3 Aanbevelings vir verdere navorsing	141
5.5 Bydrae tot die veld van kurrikulumstudie	142
5.6 Ten slotte	143
Bronnelys	144
Lys van Addenda	168

Lys van Figure

Figuur 2.1: Voorstelling van Bronfenbrenner se ekosistemiese model	26
Figuur 4.1: Visuele voorstelling van die karakters wat vir die deelnemers uitgestaan het tydens die eerste onderhoude	81
Figuur 4.2: Visuele voorstelling van die karakters wat vir die deelnemers uitgestaan het tydens die tweede onderhoude	81
Figuur 4.3: Visuele voorstelling van watter karakters die deelnemers tydens die eerste onderhoud wou ontmoet of vir wie hulle 'n vraag wou vra	82
Figuur 4.4: Visuele voorstelling van watter karakters die deelnemers tydens die tweede onderhoud wou ontmoet of vir wie hulle 'n vraag wou vra	82

Lys van Tabele

Tabel 2.1: Erikson se agt fases van ontwikkeling en die betrokke korrespondent tydens hierdie fase	19
Tabel 2.2: Die Kritiese en Ontwikkelingsuitkomst	31
Tabel 2.3: Leeruitkomst en onderwerpe wat bespreek word	33
Tabel 2.4: Voorbeeld van 'n fiktiewe karakter se profiel	46
Tabel 3.1: Voorbeeld van gekodeerde databronne	57
Tabel 4.1: Skematiese voorstelling van die drie kategorieë vanuit die data	64
Tabel 4.2: Beskrywing van die tien deelnemers in die steekproef	68
Tabel 4.3: Beskrywing van die karakters	70
Tabel 4.4: Beperkte inligting van ses karakters	73
Tabel 4.5 Data soos versamel vanuit die eerste en tweede onderhoue	79
Tabel 4.6: Opsomming van die karakters waarna leerders in die individuele onderhoue verwys het.	80

Lys van Addenda

Addendum A: Individuele Onderhoudskedule	168
Addendum B: Semi-gestruktureerde onderhoudskedule vir fokusgroep	169
Addendum C: Uittreksel vanuit 'n getranskribeerde individuele onderhoud	170
Addendum D: Uittreksel vanuit getranskribeerde fokusgroeponderhoud	173
Addendum E: Voorbeelde van gekodeerde persoonlike dokumentasie (briewe)	178
Addendum F: Die inhoud van die twee LO-klasse waarop die persoonlike dokumentasie gebaseer was	184
Addendum G: Uitdeeltuk vir persoonlike dokumentasie	188
Addendum H: Toestemmingsbrief vanaf die skoolhoof	189
Addendum I: Toestemmingsbrief vanaf die WKOD	190
Addendum J: Etiese Klaring Sertifikaat	192
Addendum K: Voorbeeld van ouers toestemmingsbrief	193
Addendum L: Voorbeeld van leerder toestemmingsbrief	196
Addendum M: Opmerkingsbladsy vanaf kollega	197

Hoofstuk 1

Oorsprong van die studie

1. Agtergrond en inleiding

Die skool is 'n instansie wat 'n aktiewe rol speel in die kognitiewe en sosiale ontwikkeling van die individu (Bellhouse, Johnston, Fuller & Deed, 2005:1). Opvoedkundige stelsels beïnvloed die holistiese ontwikkeling van kinders, die maatskaplike en ekonomiese welstand van hul omgewing en sodoende ook die vorming van die volgende generasie (Lawn & Barton, 1981:11; Improving Health and Social Cohesion through Education, 2010). Die skool neem hierdie verantwoordelikheid tot ontwikkeling op deurdat dit poog om individuele leerders op te voed wat 'n bydrae tot die maatskaplike en ekonomiese groei van sy of haar nasie sal lewer. 'n Gelyke, nasionale onderwysstelsel het die potensiaal om 'n nasie se maatskaplike mobiliteit te verhoog (Lawn & Barton, 1981:11).

In 'n era van politieke en sosiale transformasie ná die eerste demokratiese verkiesing in 1994, was onderwys in Suid-Afrika oorlaai met verskeie uitdagings. Hierdie politiese veranderinge het en lei steeds tot radikale uitdagings op maatskaplike en opvoedkundige vlakke. Hoewel die Apartheidswetgewing en die ongelyke onderwysstelsel wat daarmee gepaard gegaan het, afgestel was, het die nuwe demokratiese regering steeds die nagevolge hiervan oorgeërf. Dié nuwe regering het sy onderwyssisteesem vervang met gelyke onderwysgeleenthede vir alle burgers van Suid-Afrika. Die proses om die omvangryke negatiewe gevolge van die vorige onderwysstelsel uit te roei en reg te stel, kan waarskynlik jare neem: dit is egter moontlik om die kwaliteit van onderwys en die bestuur van skoolinstansies spoediglik te verbeter (Coleman, Graham-Jolly & Middlewood, 2003:Voorwoord). Asmal (in DvO, 2003: Beleid Oorsig) waarsku egter dat die ontwikkeling van 'n nuwe kurrikulum 'n enorme uitdaging vir enige nasie sal wees. 'n Nuwe kurrikulum verteenwoordig nie net daardie nasie se uitdrukking van hul eie beeld as 'n samelewing nie, maar ook 'n visie van hoe hulle 'n nuwe soort samelewing in hulle kinders – dus die nuwe generasie – verwesenlik wil sien (Asmal, DVO, 2003:Beleid Oorsig).

1.1 Kurrikulumtransformasie

Die grondslag vir die transformasie en ontwikkeling van die kurrikulum in Suid-Afrika was deur die nuwe Grondwet, soos uiteengelê in 1996 (Wet 108, van 1996), verskaf. Die Grondwet stel dit ten doel

om die verdelings van die verlede te herstel en 'n samelewing te skep wat gegrond is op die demokratiese waardes, sosiale geregtigheid en fundamentele menseregte. Deur die potensiaal van elke mens te ontsluit, poog die Grondwet om die lewensgehalte van alle burgers te verhoog. Sodoende word 'n verenigde en demokratiese Suid-Afrika gebou wat sy regmatige plek as 'n soewereine staat in die gemeenskap van nasies sal kan opneem. Onderwys en spesifiek die kurrikulum speel 'n belangrike rol in die verwesenliking van hierdie doelwitte. Die kurrikulum is daarop gerig om die volle potensiaal van elke leerder as burger van 'n demokratiese Suid-Afrika te ontwikkel (DvO, 2003:1). Deur hierdie transformasie word leerders bemaagtig en aangemoedig om die rol van kritiese burgers op te neem wat die nasionale, sowel as internasionale samelewing sal beïnvloed (Beets & Van Louw, 2005:175).

Hoewel transformasie verwelkom was, het die nuwe demokratiese samelewing steeds uit diverse gemeenskappe bestaan. Skole en die beskikbare hulpbronne verskil radikaal van mekaar. Die uitdaging vir nasionale kurrikulumontwikkeling was om 'n beleidsdokument te ontwikkel wat as 'n kurrikulumverklaring dien en gestandaardiseerde leeruitkomstes vir alle Suid-Afrikaanse staatskole daarstel. Dit was egter duidelik dat historiese ongelykhede nie deur middel van een beleidsdokument uitgewis kon word nie (Coleman *et al.*, 2003:Voorwoord). Dit het gelei tot die begin van menige debatte oor wat die benadering tot die ontwikkeling van 'n unieke Suid-Afrikaanse onderwysstelsel en kurrikulum moes wees (Venter, 2004: 155). Vanuit hierdie debatte en beleide is transformasie in die onderwysstelsel in Suid-Afrika teweeggebring deur die ontwikkeling en vestiging van Kurrikulum 2005 (K 2005) (DvO, 1997b).

Die bekendstelling van K 2005 in 1998 was binne verskeie opvoedkundige kringe as die meesterplan vir transformasie bestempel (Van Deventer, 2009:127). Dit sou die ongelyke onderwysstelsel van die verlede uitwis deurdat 'n groot verandering in die manier van onderrig te weeg gebring sou word. 'n Nuwe onderwysstelsel was vervolgens ingestel genaamd uitkomsgebaseerde onderrig (UGO). Die idee van hierdie nuwe benadering was om weg te beweeg van die bestaande pedagogiese styl waar leerders werk deur roetine en dikwels met geen begrip geleer het. Dit is vervolgens verander tot 'n meer leerdergesentreerde onderrigstyl (Rambuda & Frazer, 2004: 10). 'n Oorsigtelike verslag was opgestel om die implementering van K 2005 te ondersoek en moontlik te verbeter (DvO, 2000a). Hierdie verslag het die behoefte na 'n verfyning van die kurrikulum beklemtoon en het gelei tot die bekendstelling van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV) wat meer prakties en ook leerder-gefokus sou wees (Jansen, 1998:322; Rooth, 2005: 21; Harley & Wedekind 2004, Vambe, 2005, in Van Deventer, 2009:127).

UGO vorm die fondasie van die HNKV in Suid-Afrika en streef daarna dat alle leerders hul volle potensiaal ontwikkel. Hierdie tipe onderwys poog om die leerder nie net 'n aktiewe deelnemer in die klaskamer te maak nie, maar stel dit ook ten doel om die leerder in staat te stel om sy eie kennis saam met die opvoeder te bou en te ontwikkel. UGO beskou die leerproses net so belangrik as die inhoud van 'n vak. Hierdie nuwe benadering tot onderrig stel die uitkomst van die leerarea baie duidelik as deel van die kurrikulum. Sodoende word die leerder-gesentreerde en aktiwiteitsgebaseerde benadering van onderrig bevorder (DvO, 2003: 1-2).

1.2 Lewensoriëntering

Lewensoriëntering was geïmplementeer as een van die agt nuwe leerareas in K 2005 (DvO, 1997b). Die konsep "Lewensoriëntering" (LO) omsluit die essensie van wat die HNKV poog om deur hierdie leerarea te bereik. Meer spesifiek stel LO dit ten doel om die leerders se vaardighede, kennis, waardes en houdings te ontwikkel ten einde ingeligte besluite sowel as verantwoordelikheid op te neem ten opsigte van die volgende vyf leeruitkomst: gesondheidsbevordering, sosiale ontwikkeling, persoonlike ontwikkeling, liggaamlike ontwikkeling, en oriëntering en voorbereiding vir die wêreld van werk (DvO, 2003:4). Die LO-kurrikulum skep 'n fondasie vir lewenslange leer waarop lewensvaardighede uitgebou en ontwikkel kan word. Hierdie kurrikulum bemagtig die individu om sosiale uitdagings te hanteer en hul lewensgeleenthede te vergroot (Prinsloo, 2007:155). LO ondersteun Lawn en Barton (1981) se mening dat die skool en spesifiek die kurrikulum 'n direkte bydrae lewer tot die maatskaplike ontwikkeling van 'n nasie.

Navorsing in Suid-Afrika, die Verenigde Nasies, Verenigde Koninkryk en Europa beklemtoon die behoefte na 'n oriënteringsprogram wat leerders genoegsaam sal voorberei vir 'n veranderende samelewing. Hieruit word dit beklemtoon dat hierdie programme verskillende onderwerpe soos sosiale en persoonlike ontwikkeling, godsdiens en lewensvaardighede moet insluit (Pretorius, 1998; Engelbrecht, 1998; Le Roux, 1994; Eggen & Kauchak, 1997; in Prinsloo 2007:167; Departement van Onderwys, 1992; National Educational Policy Investigation, 1993; White Paper on Education and Training, 1995; Mwamwenda, 2004; Republic of South Africa, 2000). Opvoeders en kurrikulumontwikkelaars beaam die potensiaal van 'n holistiese benadering en oriënteringsprogram om hoë-risiko adolessente te bereik. LO staan sentraal tot só 'n holistiese ontwikkelingsprogram vir leerders (DvO, 2002:4). Dit is hierdie uitdagings en behoefte van adolessente na 'n oriënteringsprogram, asook my eie ervaring in die LO-klaskamer wat die fondasie vir hierdie studie lê.

1.3 Outobiografiese posisionering van hierdie studie

Ballenger (1992:201) argumenteer dat dit belangrik is om te bepaal wat aanleiding gegee het tot die oorsprong van 'n spesifieke studie se navorsingsvraag. Sy stel dit dat

an important part of the research project is examining where a particular research question comes from in one's own life – why it seems important to the teacher-researcher. In many cases this is a matter of investigating one's own socialization – a kind of self-reflection that becomes part of the investigation.

Ballenger (1992) se argument lei tot my eie refleksie oor die ontstaan van hierdie studie se navorsingsvraag. My geleefde ervarings en blootstelling aan verskillende posisies binne die skoolsisteem het deurlopend bygedra tot die ontstaan van die studie. Ek gebruik Urie Bronfenbrenner (1977) se ekosistemiese perspektief en verweef dit met die Afrika-filosofie van Ubuntu ten einde die invloed van hierdie teorieë op my eie holistiese ontwikkeling te belig, en sodoende ook die ontstaan van dié studie te beklemtoon.

1.3.1 Fondasie vir my refleksieproses

Bronfenbrenner (1977) was 'n pionier in die ontwikkeling van die ekosistemiese perspektief tot menslike ontwikkeling. Hy het ekologie en omgewing gebruik om hierdie ekosistemiese model, bestaande uit die volgende sisteme, te ontwikkel: die mikrosisteem (sisteme binne die omgewing waarbinne die individu leef), die mesosisteem (die verhoudings tussen die verskillende mikrosisteme en die interaksie binne die sosiale konteks), die eksosisteem (veranderinge binne die sosiale omgewing waar die individu nie 'n aktiewe rol speel nie), die makrosisteem (regering, asook die kultuur waarbinne die individu leef), en die kronosisteem (sosio-historiese omstandighede van die omgewing waarbinne die individu leef) (Santrock, 2001:25; Donald, Lazarus & Lolwana, 2010:41). Bronfenbrenner belig die wedersydse invloed en wisselwerking wat tussen die sisteme plaasvind en maak melding daarvan dat verandering binne een sisteem onwillekeurig tot verandering in die ander sisteme sal lei (Bronfenbrenner, 1979:3). 'n Volledige bespreking van die ekosistemiese perspektief word in hoofstuk twee, deel 2.5, gedoen.

Ten einde my outobiografie binne die konteks van hierdie studie te posisioneer (Ballenger, 1992:201), ondersoek ek my eie ontwikkeling vanuit 'n ekosistemiese perspektief. Die invloed wat die sisteme binne my ekosisteem op my unieke ontwikkelingsproses tot dusver gehad het, ondersteun verder die Afrika-filosofie van “Ubuntu”. Die kern van hierdie Xhosa-woord beteken “menslikheid” en verteenwoordig die idee van die individu se menslike bestaan, maar beklemtoon ook die invloed van

die omgewing op die individuele wordingsproses (Le Roux, 2000:43; Fourie, 2008:53; Prinsloo & Ovens, 2011:11). Fourie (2008:53) omskryf hierdie invloed as “a person is a person through other persons”. Le Grange (2011:8) beaam die invloed van die omgewing op die individu deur dit te stel dat Ubuntu ook verwant is aan die Showna-woord, “Ukama”, wat die mens se verwantheid tot sy of haar ekosisteem en omgewing aandui. Hy verwys na Murowe (2009:316) se argument dat Ubuntu (menslikheid) ’n konkrete vorm van Ukama (verwantskap) is. Die mens bestaan dus in verhouding tot sy omgewing (in Le Grange, 2011:8). Die ekosistemiese perspektief van Bronfenbrenner en die bogenoemde outeurs se argumente oor die verwantskap tussen die individu se omgewing en sy of haar ontwikkeling vorm die basis van my refleksieproses oor die ontstaan van hierdie studie.

1.3.2 My ervarings binne die skoolsisteem

’n Deurlopende kombinasie van my eie ervaring as leerder op skool en my persoonlike blootstelling aan die skoolinstansie vanuit ’n professionele hoedanigheid, het eerstens aanleiding gegee tot die ontstaan van die term “fiktiewe karakters”¹ en tweedens tot die ontstaan van die navorsingsvraag vir hierdie studie. Tydens die aanbreek van die demokratiese Suid-Afrika was ek ’n graad 3-leerder in ’n Afrikaanse meisieskool op Bloemfontein. Hoewel Suid-Afrika aan enorme politiese en maatskaplike veranderinge blootgestel was, was hierdie transformasie die ontstaan van ’n diverse en gelyke samelewing vir alle burgers (Jansen, 1998; Van Deventer, 2009; DvO, 1997). Die volgende nege jaar van my skoolloopbaan het dus binne ’n demokratiese Suid-Afrika plaasgevind. Ek het steeds herinneringe aan die demografiese veranderinge wat geleidelik saam met die koms van demokrasie in hierdie Afrikaanse skool plaasgevind het. Die nuwe Suid-Afrika het tydens my vormingsjare as skolier aan my geleenthede gebied wat ek moontlik nooit onder die Apartheidsregering sou ervaar nie. Ek was stelselmatig blootgestel aan die diverse kulture, tale en rasse van Suid-Afrika. Die veranderinge wat binne my politiese en maatskaplike gemeenskap (krono-, en makrosisteem) plaasgevind het, het onwillekeurig bygedra tot my ontwikkeling as ’n Suid-Afrikaanse burger. Die afskaffing van ongelyke wetgewing onder die Apartheidsregering het daartoe gelei dat my holistiese ontwikkeling en wordingsproses binne ’n gelyke, nuwe demokratiese Suid-Afrika plaasgevind het. Hoewel die ongelyke Apartheidswetgewing iets van die verlede was, was daar steeds ’n nalatenskap van hierdie era wat nie binne enkele jare uitgeroei kon word nie (Coleman *et al.*, 2003:vii).

¹ ’n Fiktiewe karakter vorm die kernkonsep van hierdie studie. Hierdie term verwys na ’n fiktiewe persoon wat deur ’n fiktiewe profiel aan die leerders bekendgestel word. Die fiktiewe profiel van elke karakter verwys na ’n saamgestelde gevallestudie wat die lewensverhaal en -ervaring van ’n karakter beskryf. Deur hierdie gevallestudies modelleer die karakter die invloed van positiewe en negatiewe lewenskeuses op sy of haar lewe. ’n Volledige beskrywing van fiktiewe karakters word in hoofstuk 2, deel 2.12 bespreek.

As adolessent het my gesin, vriende en skool (sisteme binne my mikrosisteem) se aanvaarding van, en houding teenoor die nuwe Suid-Afrika onvermydelik my ingesteldheid hieroor positief beïnvloed. Die ontwikkelingsproses wat binne my plaasgevind het, was nou verbind met die omgewing en gemeenskap waarbinne ek grootgeword het. As 'n produk van hierdie proses het ek ontwikkel tot 'n individu wat steeds deur hierdie verwantskap gevorm word (Le Grange, 2011:8). Die bekendstelling aan 'n nuwe era in Suid-Afrika het egter nie sonder uitdagings gepaard gegaan nie: hierdie uitdagings het daarom ook 'n effek op my as individu gehad. In my vroeë professionele loopbaan as opvoeder het ek te make gekry het met die werklikheid van die negatiewe nalatenskap van Apartheid, en dit het my funksionering as opvoeder beïnvloed.

Nadat ek 'n jaar in Brittanje skoolgegee het, het ek teruggekeer na Suid-Afrika en was gemotiveerd om 'n bydrae tot dié onderwysstelsel te maak. Ek het aangesluit by 'n Artikel 21 nie-winsgewende maatskappy wat dit ten doel stel om gemeenskappe te bevorder deur onder andere die psigo-sosiale en opvoedkundige belange binne dié skoolgemeenskappe aan te spreek. Ek het as 'n skoolberader en LO-opvoeder in 'n lae-sosio ekonomiese gemeenskap begin werk. Ek was van 'n ander gemeenskap, kultuur en ras en het soos 'n indringer in hierdie gemeenskap gevoel. As jong, blanke² vrou wat uit 'n middelklas Afrikaanse ouerhuis in 'n kleurling gemeenskap gaan werk het, kon ek nie anders as om blootgestel te word aan die voorafopgestelde persepsies wat die leerders, ouers en onderwysers teenoor my gehad het nie. Ek was ook herhaaldelik gekonfronteer met my eie vooropgestelde aannames wat hieruit voortgespruit het en moes myself maan teen 'n vorm van vooroordeel. Hoewel my aanvanklike ervaring van diversiteit as adolessent positief was, was hierdie my eerste blootstelling aan die vele struikelblokke wat tydens die implementering van 'n diverse gemeenskap oorkom moet word (Muller, 1997:18).

Tydens die aanvang van my werk in hierdie skoolgemeenskap was dit my eerste ervaring van hierdie uitdagings rondom diversiteit. Die verskille tussen my en die leerders, opvoeders en ouers was enorm. My primêre doelstelling binne hierdie skoolgemeenskap was om deurlopend 'n bydrae te lewer tot die holistiese ontwikkeling van die individuele adolessente en sodoende tot die ontwikkeling van die gemeenskap as geheel. Dit was nooit my bedoeling om hierdie skoolgemeenskap te gebruik om myself te bevorder nie. Die idee vir hierdie studie was gevorm gedurende die tydperk dat ek werksaam in hierdie sekondêre skool was, maar die aanvang van die studie het eers hierna begin.

² Hoewel die terme “blanke” en “kleurling” dikwels met Apartheid geassosieer word, gebruik ek hierdie terme vanuit 'n post-Apartheid konteks, omdat ek vind dat dit wel goed beskrywend is en die onderskeid tussen die verskillende rassegroepe en kulture duidelik tref.

Dit was duidelik dat die leerders nie die doel van my teenwoordigheid in die skool op 'n soortgelyke manier as ek geïnterpreteer het nie. Die verskil tussen ons verwysingsraamwerke, ons kultuur en ras was groter as wat ek verwag het dit sou wees. Dit het voorgekom of die leerders in my klasse dit wat ek verteenwoordig het (my agtergrond en kultuur) as ongeloofwaardig geag het. Dit het ook geblyk of die leerders nie met my as opvoeder kon identifiseer nie, en het dikwels daartoe gelei dat my gesag as opvoeder uitgedaag was. Leerders se gedrag in my klas en hul optrede teenoor my as 'n buitestaander het hierdie uitdagings vergroot. Ten einde steeds my rol as LO-opvoeder te vervul en 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van elke individuele leerder binne sy of haar omgewing, het ek verskillende onderrigstrategieë ondersoek. Ek was op soek na 'n strategie waarmee leerders sou kon vereenselwig. Rose (2004) en Parsons (2002) argumenteer dat opvoeders 'n positiewe invloed op hul leerders uitoefen wanneer hul van mening is dat die leerders met hul opvoeders kan identifiseer. Ek het dus na 'n onderrigstrategie gesoek wat my sou toelaat om die verskille tussen my en die leerders se ervaringswêreld te oorbrug en terselfdertyd die leeruitkomst van hierdie leerarea te verwesenlik.

Binne hierdie studie belig my refleksieproses as opvoeder en navorser ook die positiewe kenmerke van diversiteit. Die aanbreek van demokrasie in Suid-Afrika het nuwe moontlikhede geskep waardeur diversiteit tussen verskillende kulture, rasse en taalgroepe ervaar kan word. Onder die Apartheidsregering sou ek moontlik nie as 'n jong, blanke onderwyser die geleentheid gehad het om in 'n kleurling gemeenskap te gaan werk nie. Hierdie ervaring het vir my nuwe insigte rondom diversiteit gegee. Die oorbrugging van kulturele en rassegrense ("cultural/race border crossing") is nodig ten einde diversiteit binne die Suid-Afrikaanse konteks te begryp (Spanner, 2001). Hierdie oorbrugging van grense tussen kulture en rasse het die potensiaal om 'n individu se begrip van burgerskap binne 'n demokratiese samelewing te bevorder (Ekong & Cloete, 1997:3). Vir my was hierdie oorbrugging tussen verskillende kulturele grense 'n ervaring wat sentraal staan tot die waarde wat ek aan die LO-leerarea koppel. Hierdie ervaring het my toegelaat om te reflekteer oor die invloed van die skool en die omringende gemeenskap op die individu se ontwikkeling. "Ubuntu", tesame met die term, "Ukama", verwys na die individu se bestaan in verwantskap tot sy of haar omgewing (Le Grange, 2011:8). Binne hierdie filosofie speel die gemeenskap se waardes en norme 'n groot rol in die ontwikkeling en bestaan van elke individu en dit wat hy of sy kies om aan te hang. Bronfenbrenner beklemtoon ook die invloed wat die gemeenskap op die wordingsproses van die individu kan hê deurdat hy die wisselwerking en wedersydse invloed tussen die individu en die sisteme binne sy of haar ekosisteem belig (Muuss, 1988:300-302).

Binne die Suid-Afrikaanse konteks, waar skoolopleiding verpligtend is vir alle kinders tussen die ouderdom van ses en agtien, blyk dit dus of die skool een van die verpligte mikrosisteme binne 'n skoolgaande kind of adolessent se ekosisteem sal wees (Wet 108 van 1996, Muuss, 1988:300). Hierdie

instansie neem die posisie van een van 'n primêre invloedbronne in die individu se lewe op, en het voortdurend en onwillekeurig 'n invloed op sy of haar ontwikkeling (McWhirter, McWhirter, McWhirter, McWhirter, 2007:16; Reddy, James, Sewpaul, Koopman, Funani, Sifunda, Josie, Masuka, Kambaran, Omardien, 2008:17). Tydens my persoonlike ervaring in hierdie skoolomgewing en my refleksie op hierdie tydperk, was dit spesifiek die ekosistemiese perspektief en die Ubuntu-filosofie wat die waarde van 'n skoolsisteem uit gelig het. Die ooreenstemming tussen die twee teorieë is dus dat albei die skoolgemeenskap se potensiele fasiliteringsrol in die ontwikkeling van die individuele leerder, beklemtoon.

Die HNKV het LO as 'n holistiese leerarea en oriënteringsprogram ingestel ten einde te verseker dat die Suid-Afrikaanse skoolsisteem 'n aktiewe bydrae tot die ontwikkeling van alle leerders sal lewer (DvO, 1997; 2000; 2002; 2003). Hierdie leerarea poog om leerders toe te rus om 'n produktiewe en sinvolle lewe in 'n veranderende samelewing te lei (DvO, 2003:5). Ten spyte van die optimistiese leeruitkomste van dié leerarea, wek die huidige toestand van die Suid-Afrikaanse jeug kommer oor die suksesvolle implementering van hierdie kurrikulum in hul daaglikse lewe (Reddy *et al.* 2008). Jong adolessente word op maatskaplike en persoonlike vlak in hul ontwikkeling en opvoeding uitgedaag (Donald *et al.*, 2010:44). My eie ervarings in die skoolinstansie en spesifiek die LO-klaskamer, asook die uitdagings van LO as leerarea, lê dus die fondasie vir hierdie studie.

1.4 Uitdagings van Lewensoriëntering as leerarea

Die reaksie van die leerders teenoor my as buitestaander en teenoor die LO-kurrikuluminhoud het tot uiterse frustrasie vir beide myself as opvoeder, asook die leerders gelei. Kirkenger (2010:193-194) bevestig my ervaring dat leerders hulle frustrasie deur gedragsprobleme en 'n opstand teen outoriteitsfigure openbaar. Hierdie frustrasie wat ek in die LO-klaskamer ervaar het, het daartoe gelei dat ek alternatiewe onderrigstrategieë ondersoek het. Ek was op soek na 'n strategie wat die LO-kurrikuluminhoud meer relevant aan leerders sou oordra, wat die gaping tussen my en die leerders se kultuur en ervaringswêreld sou oorbrug, en steeds daarin sou slaag om die bepaalde leeruitkomste van die HNKV te bereik (Beer, Chiel & Drushel, 1999; Korthagen & Kessels, 1999; Faux & Black-Hughes, 2000; Baldwin & Dudding, 2007).

Die menige sosiale uitdagings van die diverse gemeenskappe binne Suid-Afrika belemmer dikwels die suksesvolle implementering van LO (Van Deventer, 2009:128). Armoede, die verbrokkeling van gesinstrukture, die verskynsel van adolessente wat die skoolsisteem verlaat ("dropping-out"), alkohol- en dwelmmisbruik, uitdagings rondom seksualiteit (insluitende MIV/Vigs en tienerswangerskappe) en geweld (insluitende familie- en bendegegeweld) vorm deel van die uitdagings waarmee

skoolgemeenskappe daagliks gekonfronteer word (Donald, Lazarus & Lolwana, 2002; Rooth, 2005; Theron & Dalzell, 2006; Reddy *et al.* 2008; Van Deventer, 2009). Hierdie ervaring in die skoolgemeenskap beklemtoon die noodsaaklikheid van 'n waarde-gedrewe oriënteringsprogram of leerarea in die nasionale kurrikulum (Rooth, 2005; Christians, 2006; Prinsloo, 2007). Binne die konteks van menslike ontwikkeling waar die omringende gemeenskap 'n invloed op die individu uitoefen, is dit nodig om krities die implementering van LO te ondersoek (Le Grange, 2011; Prinsloo & Ovens, 2011; Bronfenbrenner, 1977).

My eie ervaring in die LO-klaskamer belig 'n groot gaping tussen die kurrikuluminhoud en die praktiese toepassing daarvan in die leerders se lewens. Die huidige toestand van lae sosio-ekonomiese gemeenskappe en spesifiek die welstand van adolessente binne hierdie gemeenskappe, het aanleiding gegee tot my eie worsteling met – en belangstelling in – die vraag of hierdie voorkomende leerarea wél suksesvol en effektief geïmplementeer kan word. Sinclair (2004:16) spreek hierdie kwessies aan en bevraagteken die vermoë van 'n opvoedkundige oriënteringsprogram om hedendaagse leerders met genoegsame lewensvaardighede toe te rus wat hul in staat sal stel om die uitdagings van hul samelewing te trotseer. Uit haar vrae blyk dit of Sinclair ook worstel om te bepaal of 'n voorkomende kurrikulum werklik vaardighede aan leerders sal oordra en hulle genoegsaam sal toerus om 'n bydrae tot 'n gesonde en vredevolle samelewing te lewer. Sinclair beklemtoon ook die keuse wat leerders moet maak om hul eie liggame en dié van ander te respekteer, en bevraagteken dan die kurrikulum se vermoë om leerders hierin prakties te lei en te ondersteun. Ten spyte van bogenoemde vraagstelling en my eie bekommernis oor die effektiwiteit van LO, poog die HNKV nietemin om leerders deur 'n nasionale LO-kurrikulum holisties te ontwikkel en toe te rus met vaardighede om bogenoemde uitdagings met selfvertroue te kan hanteer (DvO, 2003:4). Hierdie teenpool tussen my eie ervaring binne die LO-klaskamer en HNKV se doelstelling het gelei tot die ontstaan van 'n alternatiewe onderrigstrategie, die gebruik van fiktiewe karakters.

1.4.1 Die ontstaan van fiktiewe karakters en die probleemstelling

Albert Bandura (1967, 1977, 2003) se sosialeleerteorie beklemtoon die invloed van voorbeelde en rolmodelle waaraan 'n individu blootgestel word. Hy verwys daarna dat wanneer 'n kind sekere gedragpatrone aanloklik vind, dit ook die gedrag sal wees wat hulle kies om na te boots. Bandura se teorie het 'n geïnteresseerdheid binne my uitgelok na die blootstellingswêreld van die adolessente in my klas. Tydens my ervarings in hierdie skool was daar enkele oomblikke wat 'n merkwaardige invloed op my professionele loopbaan – en spesifiek my keuse van 'n onderrigstrategie – gehad het. Een só 'n oomblik was tydens een van my eerste LO-lesse. Ek het twee prente as hulpmiddel in die klas gebruik. Die eerste prent was van 'n besigheidsman, die tweede prent van 'n bendeleier. Ek het 'n fiktiewe

verhaal vir elk van die persone in die onderskeie prente geskep. As inleiding tot die les het ek aan die leerders gevra wie met die bendeleier of iemand soortgelyk aan hom kon identifiseer. Die oorgrote meerderheid van die leerders kon die fiktiewe man in die prent met iemand binne hul ekosisteem vergelyk. Leerders het spontaan begin reageer en het vertel van 'n pa, broer, neef of buurman wat soortgelyk aan die man in die prent voorgekom het. Ek het dieselfde met die tweede prent, die besigheidsman, gedoen. Ten spyte van my verwagting dat die leerders ook spontaan sou reageer, was daar uit die klas van 43 graad 8-leerders nie een leerder wat iemand binne sy of haar ekosisteem gelyk kon stel aan die fiktiewe besigheidsman nie. Hierdie was een van die mees bepalende oomblikke in my professionele loopbaan. Ek het hierdeur besef dat my ervaringswêreld en dit waaraan ek blootgestel was as adolessent radikaal van die leerders in my klas verskil.

Bandura belig die belangrikheid van sosiale voorbeelde in die individu se lewe, en beklemtoon die langtermyngevolge daarvan op die leerder se keuse van gedrag. Gebaseer op Bandura se teorie, het hierdie bogenoemde oomblik ook daartoe gelei dat ek besluit het om 'n onderrigstrategie te gebruik wat die leerders in my klas sou blootstel aan diverse alternatiewe vir hulle individuele toekoms. Ek was ook op soek na 'n onderrigstrategie wat hulle in staat sou stel om werklik "ingeligte, moreel verantwoordelike en verantwoordbare besluite te neem" (DvO, 2003:4).

Daarom het ek begin om fiktiewe gevallestudies van fiktiewe persone te skep en het besluit om die inhoud van die LO-kurrikulum daardeur aan leerders oor te dra (Speaking of Teaching, 1994:2; Pagano, 1991:266). Ek verwys na die fiktiewe persone binne die gevallestudies as fiktiewe karakters. Die fiktiewe karakters se gevallestudies was nooit gebaseer op 'n enkele persoon se lewensverhaal nie, maar dit was eerder 'n samestelling van verskeie ervarings en verhale vanuit die navorsingsomgewing. Hierdie onderrigstrategie verweef die inhoud van die kurrikulum met 'n gevallestudie van 'n karakter. Dit raak dus 'n demonstrasie van die teorie wat meer prakties, aanloklik en toepasbaar aan leerders voorgehou word (Davis, 1993; Raju & Sanker, 1999:501).

Die gebruik van gevallestudies bou die ervaringswêreld van leerders uit en het die potensiaal om die gaping tussen my en hulle ervaringswêreld te oorbrug (Burk, 2000:1). Hoewel ek van die veronderstelling uitgegaan het dat leerders bewus daarvan was dat hierdie karakters fiktief was, het ek eers tydens die analisering van die geproduseerde data besef dat die karakters 'n plek van 'n nie-veroordelende luisteraar vir die leerders opgeneem het (Jolly, Weiss, Liehr, 2007:5). Dit het dus voorgekom of die leerders die gevallestudies van die karakters baie meer geloofwaardig gevind het en daarmee kon identifiseer. Dit was egter belangrik dat leerders met die gevallestudies kon identifiseer, want die gebruik van hierdie onderrigstrategie het geblyk aan leerders 'n platform te gee waardeur hulle

hul eie opinies en ervarings met die karakters kon deel. Deur só 'n platform te skep word die gaping wat daar tussen kurrikuluminhoud en die toepassing daarvan bestaan, oorbrug (Jolly *et al.*, 2007:7).

Narratiewe- of storietegnieke word in verskeie kontekste in literatuur gebruik (Hamilton, Weiss & Lyon, 1999; Baldwin *et al.*, 2007; Gargiulo, 2006; Strauss, 2008). Vir twee jaar in my professionele loopbaan het ek voortgebou op Baldwin *et al.* (2007) se werk waar 'n narratiewe benadering, gebaseer op gevallestudies en stories, in die klaskamer gebruik is om die kritieke en ontwikkelingsuitkomst van die HNKV op 'n praktiese manier aan leerders te demonstreer. Ek het hierdie gevallestudies en profiele van die karakters deur rolspel, voorlees of oudio-opnames aan leerders voorgedra. Hierdie narratiewe benadering beklemtoon die positiewe en negatiewe gevolge van die fiktiewe karakters se keuses. Hierdie onderrigstrategie belig dus die gevolge en verantwoordelikheid wat aan keuses gekoppel word. 'n Meer volledige bespreking van hierdie onderrigstrategieë en fiktiewe karakters word in hoofstuk twee, deel 2.10-2.12, en in hoofstuk vier, deel 4.4 gedoen.

Hierdie onderrigstrategie blyk om sukses op te lewer, maar juis omdat daar in die literatuur nog nie eintlik 'n sistematiese studie oor fiktiewe karakters en gevallestudies gedoen is nie, is dié studie van kernbelang. Die sukses van hierdie strategie kan op verskeie maniere bepaal word, maar in hierdie studie stel ek dit slegs ten doel om die geleefde ervaring van graad 8-leerders in 'n LO-klaskamer te bepaal. Die navorsingsvraag wat dus in hierdie studie ontleed sal word, is: “Hoe ervaar graad 8-leerders in een hoërskool die gebruik van fiktiewe karakters in die LO-klaskamer?”

1.5 Doel van die navorsingstudie en navorsingsontwerp

Die doel van navorsing is om bestaande kennis uit te bou deur nuwe observasies (Behr, 1988:5). Empiriese navorsing verwys na kennis wat afgelei is deur die proses van observasie (Skager & Weinberg, 1971:4). Die navorsingsontwerp verwys na die bloudrukplan van hoe die navorser beplan om 'n studie uit te voer. Die vertrekpunt vir die navorsingsontwerp is die navorsingsvraag en beskryf ook die tipe bewyse wat nodig is om dit voldoende te beantwoord (Mouton 2001: 55-56). Die navorsingsontwerp is dus 'n sistemiese, doelgerigte en verantwoordbare manier om data te versamel en te analiseer. Die doel van hierdie studie is dus om te bepaal wat die geleefde ervaring van graad 8-leerders in 'n LO-klaskamer is waar fiktiewe karakters gebruik word. Empiriese navorsing is deur hierdie studie gedoen waar kwalitatiewe data deur onderhoude en persoonlike dokumentasie geproduseer was.

1.6 Oorsig van die metodologie

1.6.1 Metodologie

Volgens Babbie en Mouton (2001:75) word daar 'n duidelike onderskeid getref tussen die navorsingsmetodologie en die navorsingsontwerp. Die metodologie sluit die navorsingsproses en spesifiek die prosedures in wat gebruik gaan word wanneer daar nagevors word. Harding (1987: 2 in Le Grange, 2007: 422) beskryf die metodologie as die teorie van kennis en die teoretiese raamwerk wat 'n spesifieke navorsingsprojek bestuur en begelei. Volgens hierdie siening is metodologie dus 'n filosoferende raamwerk wat die navorsingsprojek stuur en kan ook gesien word as die teorie waarop die navorsingsmetodes gebaseer word.

1.6.2 Metodologiese Raamwerk

Hierdie studie was vanuit die interpretatiewe paradigma gedoen. 'n Kenmerk van hierdie paradigma is dat die navorser ten alle tye probeer om die nagevorsde persone se definisie en begrip van hul eie wêreld, of 'n sekere ervaring, te verstaan (Babbie & Mouton, 2001:194). Om hierdie rede het ek die studie uit die interpretatiewe paradigma benader en kwalitatiewe navorsingsmetodes gebruik. Kwalitatiewe navorsing bied ook aan deelnemers die geleentheid om hul eie persepsies en ervarings te beskryf. Deur hierdie metodes het ek dit ten doel gestel om die sosiale en maatskaplike lewe en die betekenis wat deelnemers aan hul daaglikse lewe heg te verstaan. Ek het dus probeer om die deelnemers se geleefde ervarings te begryp eerder as om dit vanuit 'n my perspektief te verduidelik (De Vos, Strydom, Fouché, & Delpont, 2005: 74).

1.6.3 Produsering en data-analise

Die versameling van die kwalitatiewe data is 'n beskrywing van die deelnemers se eie verbale of geskrewe woorde waardeur hulle gevoelens en ervarings beskryf word. Die data is tydens kwartaal drie van die skooljaar versamel deur twintig semi-gestruktueerde individuele onderhoude en twee fokusgroeponderhoude met tien graad 8-leerders, asook deur persoonlike dokumentasie van die groter graad 8-graadgroep geproduseer. Ek het die onderhoude en interaksie tussen my en die deelnemers geanaliseer en geïnterpreteer. Nuwe aannames is opgeskryf en deur die literatuurbronne bevestig (De Vos *et al.*, 2005: 264, 273).

'n Semi-gestruktueerde onderhoudskedule bemagtig die navorser om spesifieke areas van belangstelling, soos bepaal deur die vrae op die onderhoudskedule, te ondersoek, terwyl dit steeds die geleentheid bied om aanpasbaar te wees (De Vos *et al.*, 2005:292). Die semi-gestruktueerde onderhoudskedule het uit oop vrae bestaan. Tydens hierdie individuele en fokusgroeponderhoude met die steekproef is die geleentheid geskep waardeur die individue hul eie geleefde ervarings kon definieer en uiting aan hul ervarings, opinies en houdings kon gee. Die onderhoudskedule is opgestel aan die

hand van die LO-kurrikulum en het dus die fiktiewe karakters (wat tydens die tweede en derde kwartaal gebruik was) geïnkorporeer.

Kwalitatiewe vraelyste is opgestel en die persoonlike dokumentasie was aan die einde van die derde kwartaal deur die graad 8-leerders voltooi. Die deelnemers se persoonlike opinies, emosies en ervarings was hieruit geproduseer (Babbie *et al.*, 2001:300). Hierdie data is geanaliseer en geïnterpreteer ten einde die groter populasiegroep se geleefde ervaring van die gebruik van fiktiewe karakters te bepaal. Die konstante vergelykende metode was gebruik om deurlopend die data wat deur die onderhoude en vraelyste geproduseer is, te vergelyk.

Die analisering van kwalitatiewe data bestaan uit verskillende stappe (Taylor-Powell & Renner, 2003). Dus is die data deur bogenoemde metodes (onderhoude en persoonlike dokumentasie) geproduseer. Deelnemers het die getranskribeerde onderhoude geverifieer. Daarna is die data gekodeer, verskillende temas of patrone is geïdentifiseer, en is in verskillende kategorieë verdeel. Die kruis-geval-analise word gebruik wanneer verskillende temas en patrone uit die geproduseerde data geïdentifiseer en vergelyk word (Babbie, 2011:392). Die navorsingsvraag het struktuur en fokus aan die proses gebied ten einde te verseker dat die data doelgerig geanaliseer is (Bogdan & Bilken, 1998:66; Taylor-Powell & Renner, 2003). Ek het deurgaans van die konstante vergelykende metode gebruik gemaak om die versamelde data te analiseer. Laastens is die geproduseerde data geïnterpreteer en afleidings is hieruit gemaak.

1.6.4 Steekproef Seleksie

'n Eenvoudige ewekansigesteekproefneming is gebruik. Hierdie steekproefneming verwys na 'n trekking van die steekproef waar elke individu in die populasiegroep 'n gelyke kans staan om gekies te word (Strydom & Venter, 2002: 197, in De Vos *et al.*, 2005:200). Omdat ek dit ten doel stel om die geleefde ervaring van die populasiegroep te bepaal, het ek 'n ewekansige seleksieproses gebruik ten einde te verseker dat geen diskriminasie of etikettering sou plaasvind nie. Voordat die steekproef deur die navorser getrek was, was daar eerstens toestemming vanaf die graad 8-leerders verkry om moontlik aan die studie deel te neem. Indien daar enige leerders sou wees wie nie vrywilliglik hiertoe ingestem het nie, sou hulle name uit die trekking weggelaat geword het. Daarna het ek al die name van die vrywillige graad 8-leerders in 'n hoed gegooi en tien name daaruit getrek. Skriftelike toestemming was van al tien leerders se ouers of voogde verkry. Hierdie leerders het die groter populasiegroep verteenwoordig deur hulle deelname aan die navorsing. 'n Volledige metodologiese bespreking word in hoofstuk drie gedoen.

1.7 Literatuurstudie

Volgens Smit (1993: 9) vorm die literatuurstudie 'n kerndeel van die beplanning en uitvoering van 'n tesis (in Christians, 2006:15). Die literatuurstudie sluit sistematiese identifisering van vorige studies in wat onderwerpe verwant aan hierdie navorsingsvraag bestudeer (Babbie, 2011:94). Vir die doel van hierdie studie is klem gelê op adolessensie (graad 8-leerders) as die teikengroep, LO as 'n leerarea in die HNKV en die gebruik van fiktiewe karakters en gevallestudies as onderrigstrategie in die klaskamer. Navorsing is gedoen deur die hersiening van vorige navorsingsbevindinge op soortgelyke onderwerpe in boeke, abstrakte, die internet, opvoedkundige joernale, gepubliseerde tesisse, artikels in nuusbriewe en ander navorsingsverslae wat insig oor die navorsingsprobleem gebied het.

1.8 Oorsigtelike Opsomming

In hierdie hoofstuk gee ek 'n agtergrond van onderwys in Suid-Afrika en maak kortliks melding van kurrikulumtransformasie, en die ontwikkeling van K 2005 wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van LO as leerarea in die HNKV. Ek beskryf my eie geleefde ervarings as skolier en jong onderwyser en verwys kortliks na die invloed van die ekosistemiese perspektief en die Ubuntu-filosofie op my eie ontwikkelingsproses (Bronfenbrenner, 1975; Le Grange, 2011; Prinsloo & Ovens, 2011:11; Ballenger, 1992). Ek lig ook verskillende dimensies uit wat gelei het tot die ontstaan van die navorsingsprobleem en dus die navorsingsvraag. Ten slotte bied ek die doel van die studie, asook 'n oorsig van die metodologie en die literatuurstudie in die hoofstuk aan.

Hoofstuk twee bestaan uit my literatuurstudie. Ek skep die teoretiese raamwerk van die ekosistemiese perspektief waarbinne die navorsingsvraag beantwoord sal word en vervolgens bespreek ek adolessensie as teikengroep, LO as leerarea in die HNKV, en fiktiewe karakters as onderrigstrategie. Ek maak deurgaans melding van die gemeenskap se invloed op die ontwikkeling van die individu, die behoefte na 'n holistiese oriënteringsprogram en die noodsaaklikheid daarvan om só 'n program deur 'n relevante onderrigstrategie aan leerders oor te dra.

In hoofstuk drie beskryf ek my navorsingsmetodologie en die navorsingsbenadering wat die raamwerk vir die navorsingsontwerp vorm (Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006:40). Ek maak melding van die navorsingsparadigma en die aard van die studie, asook die verskillende metodes wat gebruik was om data te produseer en te analiseer. Ek beskryf die geldigheid en betroubaarheid van my studie aan die hand van Guba en Lincoln (1981) se model. Ten slotte bied ek ook die etiese kwessies aan wat ek in ag geneem het voor en tydens die aanvang van die studie.

Hoofstuk vier bied 'n volledige beskrywing van die navorsingsomgewing en my ervaring binne hierdie omgewing. Ek beskryf die tien deelnemers van die steekproef en stel die fiktiewe karakters se profielbeskrywings bekend. Daarna is die geproduseerde data geïnterpreteer en in verskillende kategorieë verdeel ten einde die navorsingsvraag te beantwoord.

In hoofstuk vyf bied ek 'n reflektiewe opsomming van die studie aan. Ek grond hierdie opsomming op die werk van Gilles Deleuze (in Wallin, 2010) en Magdeleine Grumet (1981) en belig die potensiële rol wat 'n ontwikkelende kurrikulum in die wordingsproses van elke individuele leerder en opvoeder kan speel. Ten slotte bied ek aanbevelings vir opleidingsinstansies en huidige opvoeders, en gee riglyne vir moontlike verdere navorsing. Hierdie studie bevestig nie net die potensiële waarde van 'n aktiewe kurrikulum nie, maar dit brei Wallin (2010) en Grumet (1981) se werk uit en bied nuwe insigte rondom die pedagogiese wordingsproses binne die Suid-Afrikaanse konteks.

Hoofstuk 2

Literatuurstudie

2. Inleiding tot literatuurstudie

In hierdie hoofstuk skep ek 'n teoretiese raamwerk waarbinne die teikengroep se geleefde ervaring van die gebruik van fiktiewe karakters binne die LO-klaskamer bepaal word. Hierdie literatuurstudie bied 'n oorsig van studies waarin soortgelyke kernkonsepte nagevors en bespreek word. Ek skep terselfdertyd 'n fondasie waarop my bespreking van die volgende konsepte gebaseer word: adolessente as teikengroep van hierdie studie, LO as leerarea in die HNKV, en die gebruik van fiktiewe karakters as onderrigstrategie.

In deel een ondersoek en ontleed ek adolessensie as ontwikkelingsfase en die uitdagings waarvoor hierdie groep te staan kom, asook hul soeke na identiteit. Die verhoudings in 'n adolessent se lewe word bespreek aan die hand van Bronfenbrenner se ekosistemiese perspektief. Hierdeur word die afwesigheid van belangrike sisteme in hulle lewe en die invloed daarvan op die ontwikkeling van die individu beklemtoon. As gevolg van hierdie afwesigheid bestaan daar 'n behoefte na 'n oriënteringsprogram vir hierdie ouderdomsgroep. Dus bespreek ek LO as leerarea in die HNKV in die tweede deel van hoofstuk twee. Ek bespreek die kurrikulumtransformasie in Suid-Afrika, die ontstaan van die HNKV, asook LO as leerarea. Ek beklemtoon die behoefte na LO binne Suid-Afrikaanse skole en belig die mate waartoe verskeie uitdagings van die leerarea, tesame met my eie ervarings binne hierdie spesifieke konteks aanleiding gegee het tot die derde deel van hierdie hoofstuk: die ontwikkeling en gebruik van fiktiewe karakters as onderrigstrategie.

Die derde deel van die hoofstuk word gebou op die teoretiese agtergrond van 'n narratiewe perspektief in die klaskamer. Daar is reeds in hoofstuk een kortliks 'n inleiding tot die gebruik van fiktiewe karakters gebied. In hierdie hoofstuk verskaf ek 'n basiese oorsig van die gebruik van narratiewe binne verskillende opvoedkunde kontekste en hoe ek hierdie strategie in 'n LO-klaskamer gebruik het. Daarna bespreek ek die samestelling van fiktiewe gevallestudies wat gebaseer word op my professionele ervaring in hierdie navorsingsomgewing. Ek beskryf hoe my ervaring binne die LO-klaskamer die verskille tussen my en die leerders se ervaringswêreld belig het. Die gaping tussen die inhoud van die LO-kurrikulum en die praktiese toepassing daarvan in leerders se lewens, het aanleiding gegee tot die ontstaan van hierdie alternatiewe onderrigstrategie waar fiktiewe karakters gebruik was. Ek beskryf hierdie onderrigstrategie in meer besonderhede en bied 'n voorbeeld van 'n profielbeskrywing van een

karakter aan. Ten slotte bespreek ek ook die moontlike rol wat hierdie karakters in adolessente se lewens kan speel.

2.1 Adolessensie

Die teikengroep wat ek in hierdie studie ondersoek is graad 8-leerders. Dit is juis om hierdie rede dat ek geïnteresseerd is in die ontwikkelingsfase van adolessente wat die hoërskool betree. Die term “adolessensie” is afkomstig van die Latynse woord *adolescere*, met die betekenis van iemand wat “groot word” of “groeï tot ’n volwassene” (Nielsen, 1996:3). Adolessensie is die oorgangperiode tussen die kinderjare en vroeë volwassene. Die duur van hierdie tydperk verskil tussen kulture. Binne die Westerse kultuur kan adolessensie tot tien jaar duur, terwyl dit in sommige ander kulture heelwat korter kan wees (Wait, Meyer & Loxton, 2005:151). Die hedendaagse kind betree adolessensie vroeër. Dit kom dus voor of kinders vroeër deur die samelewing as volwassenes aanskou word (Gouws, Kruger & Burger, 2008:2).

Adolessensie word gekenmerk deur verskeie fisiese veranderinge in die individu en die aanvang van puberteit. Die woord puberteit is geneem van die Latynse woord, *pubescere*, en beteken “om hare te groei” (Nielsen, 1996:27). Puberteit begin met geslagsrypwording en word gesien as die periode waartydens die individu fisies gereed is om voort te plant. Vir meisies is hierdie die aanvang van hul menstruasiesiklus en by seuns word dit gekenmerk deur die eerste seminale emissie. Die ouderdom van die aanvang van puberteit onder meisies is gemiddeld vanaf 10 jaar 6 maande en ongeveer 2 jaar later by seuns. (Wait *et al.*, 2005:151). Ouderdom is egter nie altyd ’n akkurate aanduiding van die begin en voltooiing van puberteit nie, omdat verskeie faktore ’n invloed op die individu se ontwikkeling mag hê. Gouws *et al.* (2008:3) is van mening dat ’n persoon volwassene bereik wanneer hy of sy volwasse lewensrolle opneem.

Adolessensie word deur sommige skrywers as die mees uitdagende, dog opwindende tydperk in ’n individu se lewensontwikkeling bestempel. Hierdie siening word hoofsaaklik ingeneem omdat adolessente op die drumpel van ’n nuwe ontwikkelingstadium staan ten opsigte van liefde, werk en die persoonlike reis om hulself te leer ken (Wait *et al.*, 2005:151). Ander skrywers verwys na adolessensie as ’n stormagtige, rebelse tydperk (Cawood, 2008:22; Gouws, *et al.*, 2008:5).

Skrywers wat adolessensie as ’n stormagtige en rebelse tydperk beskryf, verwys dikwels na ’n innerlike verwarring binne die adolessent (Gouws *et al.*, 2008:5). Hierdie tydperk word dikwels gekoppel aan verskeie aanpassings in die individu se lewensfase. Dit is veral wanneer ’n vroeë adolessent die

hoërskool betree dat hy of sy 'n krisis beleef wat waarneembaar is in die emosionele- en gedragsprobleme wat aan hierdie fase gekoppel word (Gouws *et al.*, 2008:120-121). Laerskoolkinders se algemene funksionering verloop normaalweg vlot, maar hul emosionele, sosiale en psigiese ontwikkeling word duidelik waarneembaar deur hulle gedragsverandering wanneer die adolessent die hoërskool betree (Smit, 2009:2). Adolessente beleef ook 'n verhoogde emosionaliteit, oordrewe reaksies op gebeure asook 'n verwarring oor gevoelens (De Klerk & Le Roux, 2003:23).

Op sosiale vlak verander die tipe verhoudings wat die adolessent met mense rondom hul het, byvoorbeeld verhoudings met hul ouers, gesinslede, opvoeders, ander volwassenes en hul vriende sowel as hul portuurgroep. In die Westerse kultuur word adolessensie beëindig wanneer die individu oor die vermoë beskik om selfonderhoudend te wees, 'n voltydse werk te beklee, 'n huweliksmaat te kies of om met 'n familie te begin (Gouws *et al.*, 2008:4). Binne 'n sielkundige perspektief verwys adolessensie as ontwikkelingsvlak na aspekte soos emosionele rypheid, die ontwikkeling en vestiging van identiteit en die vermoë om emosioneel onafhanklik van hul ouers te kan funksioneer. Só 'n individu sal ook hul eie waardesisteem ontwikkel en sal 'n gesonde, volwasse liefdesverhouding en vriendskappe kan aanknoop (Wait *et al.*, 2005:5).

Wanneer die holistiese ontwikkeling van adolessensie ondersoek word, lewer kognitiewe ontwikkeling 'n bydrae tot 'n grondige begrip van hierdie fase. Vir die doeleindes van hierdie studie waar ek ten doel stel om die ervaringswêreld van adolessente te bepaal en begryp, bespreek ek egter die kognitiewe ontwikkeling slegs kortliks. Tydens hierdie ontwikkelingsfase ondergaan adolessente verskeie fisiese veranderinge. Die brein is ook onderhewig aan enorme groei en ontwikkeling wat dikwels gedragsveranderinge tot gevolg kan hê. Keating (2004) argumenteer dat kultuur en konteks van die adolessent hul breinontwikkelingsproses beïnvloed. Die “wanbalans” wat dikwels in die gedrag van adolessente voorkom, kan nie alleen toegeskryf word aan die ontwikkeling van die prefrontale gedeelte van die brein nie, maar die kultuur en omringende omgewing van die individu is bepalend vir hierdie ontwikkeling.

Tydens vroeë adolessensie verhoog die individu se soektog na sensasie, puberteit en emosionaliteit. Dit is ook tydens hierdie fase waar outoriteit bevraagteken word. Die ontwikkeling van kognisie vir adolessente verwys dus na die ontwikkeling van die individu se oordeelsvermoë en besluitnemingsvaardighede (Steinberg & Morris, 2001:101). Adolessente begin hul eie denke en aannames aangaande sekere onderwerpe vorm. In hoofstuk vier bespreek ek die adolessent se besluitnemingsvaardighede in meer besonderhede.

2.2 Ontwikkeling van die individu

Erik Erikson (in Wait *et al.*, 2005:13) argumenteer dat ontwikkeling reg deur die mens se lewe plaasvind en in verskeie stadia voorkom. Die samelewing waarbinne 'n individu hom of haar bevind, beïnvloed dus die ontwikkeling wat binne elke individu plaasvind. Die individu se strewe na die ontwikkeling van 'n eie persoonlike identiteit is 'n belangrike dryfveer in menslike ontwikkeling. Erikson definieer agt vlakke van psigososiale ontwikkeling wat oor die mens se lewensduur strek. Die oorgangsfase van een vlak na 'n volgende word gekenmerk deur verskillende uitdagings of konflikte. Die ontwikkelingsvlakke volg op mekaar en kom elk by 'n kritieke punt van ontwikkeling in die lewensiklus voor. Tabel 2.1 dien as 'n skematiese voorstelling van Erikson se agt opeenvolgende ontwikkelingsvlakke. Hierdie tabel bestaan uit twee kolomme. Kolom een dui die agt stadia van sosio-emosionele ontwikkeling aan, en kolom twee verwys na die korresponderende psigososiale krisis en die persoon wat betrokke is in hierdie stadium (Wait *et al.*, 2005:13-14; Gouws, *et al.*, 2008:75). Vir die doeleindes van hierdie studie bespreek ek stadium vyf, adolessensie.

Tabel 2.1: Erikson se agt fases van ontwikkeling en die betrokke korrespondent tydens hierdie fase

1. Erikson se agt stadia van sosio-emosionele ontwikkeling	2. Korresponderende psigososiale krisis: Persone betrokke
1. Basiese vertrouwe vs. Wantroue (1-2 jaar)	Primêre Versorger
2. Outonomie vs. Skaamte, twyfel, wil (2-4 jaar)	Primêre Ouerfiguur
3. Inisiatief vs. Skuld (3jaar 6maande – voorskools)	Uitgebreide Familie
4. Werksaamheid vs. Minderwaardigheid (primêre skool)	Familie, portuurgroep, opvoeders
5. Identiteit vs. Rolverwarring (Adolessensie)	Portuurgroep en Rolmodelle
6. Intimiteit vs. Isolاسie (Vroeë Volwassene)	Naby Vriendskappe en Intieme seksmaats
7. Mededeelsaamheid vs. Selfabsorpsie (Volwassenheid)	Uitgebreide familie, gemeenskap, beroepsvennote
8. Integriteit vs. Wanhoop (Laat volwassenheid)	Wyer sosiale gemeenskap en mensdom

Volgens psigososiale teorie is menslike ontwikkeling 'n produk van interaksie tussen die individu se behoeftes en vermoëns aan die een kant, en die sosiale gemeenskap se verwagtings en eise aan die ander kant (Wait *et al.*, 2005:13). Die sielkundiges Erikson (1902-1994), Margaret Mead (1902-1978) en Robert Havighust (1900-1991) belig die belangrike rol wat die gemeenskap en omgewing op die vorming van die adolessent se identiteit speel. Hierdie denkers argumenteer dat die gemeenskap en samelewing waarbinne die individu grootword 'n onvermydelike invloed op die ontwikkeling,

verhoudings, aanpassings en probleme van die individu het (Galloway, 2006:132). Die kulturele, sosiale en morele verwagtings van 'n gemeenskap vorm die individu se persoonlikheid, die rolle wat hy of sy kies om op te neem en bepaal ook sy of haar visie vir hul toekoms (Rice & Dolgin, 2008, in Gouws *et al.*, 2008: 5, Wait *et al.*, 2005:13). Ek baseer my argument dat adolessente verwarring tydens hierdie ontwikkelingsfase ervaar, op die teorieë van bogenoemde drie sielkundiges. Hierdie verwarring binne die adolessent ontstaan juis as gevolg van die rol en invloed van die samelewing op die individu.

2.2.1 Identiteit versus rolverwarring

Die grootste uitdaging vir die individu tydens hierdie ontwikkelingsfase is die soeke na wie hy of sy is en waarheen hy of sy op pad is (Donald *et al.*, 2010:63). Erikson is van mening dat sosiale invloede baie belangrik is ten opsigte van persoonlike ontwikkeling. Hy stel dit ook dat die behoefte om 'n gevestigde identiteit te ontwikkel die finale ontwikkelingskrisis is voordat volwassenheid bereik word (in Cole, Cole & Lightfoot, 2005:638). Mead (in Galloway, 2006:132) stel ook voor dat die sosiale omgewing en kultuur 'n groot rol in die ontwikkeling van die adolessent speel. Havighurst (1972) is van mening dat die verwagting van die gemeenskap asook persoonlike behoeftes en biologiese veranderinge 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van 'n eie-identiteit (Galloway, 2006:132; Gouws *et al.*, 2008: 76-79).

Adolessente moet die vraag van “wie is ek?” bevredigend beantwoord. Tydens hierdie tydperk ondergaan die adolessent verskeie fisiese en emosionele veranderinge. Adolessente beweeg van kindwees na volwassene en word uitgedaag deur die behoefte om onafhanklik van hul ouers te leef en om met hul portuurgroep te identifiseer (Galloway, 2006:153). Adolessente moet hul eie rol in die samelewing vind en dit definieer (Donald *et al.*, 2002:78). Hulle moet hulself ook oriënteer ten opsigte van die wêreld van werk, hul seksuele identiteit, hul selfbeeld en verhoudings met ander. Unieke belangstellings, passies en vaardighede word tydens hierdie tydperk ontwikkel. Dit bly die adolessent se primêre taak om 'n persoonlike identiteit te ontwikkel en te vestig (Cole *et al.*, 2005:636). Donald *et al.* (2010:64) argumenteer dat identiteitsvorming 'n unieke taak vir elke individu is wat onvermydelik deur sy of haar kultuur en gemeenskap beïnvloed sal word.

Adolessente in graad 8 is aan die begin van hul hoërskoolloopbaan en dus baie weerloos en beïnvloedbaar (Meece & Daniels, 2008:2). Gedurende hierdie ontwikkelingsfase ontwikkel hulle geleidelik 'n stel sosiaal aanvaarbare vaardighede. Die soeke binne die adolessent na 'n eie-identiteit, die aanpassing by fisiese veranderinge, die druk vanaf die portuurgroep en die gemeenskap met beide sy bepaalde norme en waardes, en die uitdaging om by hierdie gemeenskap aan te pas, lei onvermydelik tot verwarring. Die sosiale eise en druk vanaf die portuurgroep is dus meer uitdagend in

die hoërskool (Smit, 2009:2). Alhoewel adolessente graag hul eie ontwikkeling en verandering wil bestuur, is hulle deurentyd op soek na rolmodelle wat leiding en inspirasie aan hulle kan bied (Dworkin, Larson & Hansen, 2003:17; Galloway, 2006:153).

Havighurst (1972:2) beskryf menslike ontwikkeling as 'n deurlopende proses wat opgedeel kan word in verskillende ontwikkelingstake. Die ontstaan van ontwikkelingstake verwys na fisiese en persoonlike, asook kulturele en gemeenskapsverwagtinge. Hierdie konsep van ontwikkelingstake bou voort op Erikson se teorie van psigososiale ontwikkeling. Elk van die tydperke (in tabel 2.1) in die mens se lewensiklus, soos deur Erikson geïdentifiseer, word gekenmerk deur sekere ontwikkelingstake (Havighurst, 1972:3). Ten einde die suksesvolle ontwikkeling van elke individu te verseker, is dit noodsaaklik om die bepaalde ontwikkelingstake tydens elke vlak te bemeester (Havighurst, 1992:5). Havighurst stem saam met Erikson dat die ontwikkeling van 'n eie-identiteit die belangrikste taak gedurende adolessensie is (Gouws *et al.*, 2008: 76-77; Galloway, 2006:132).

Soos reeds gemeld bestaan daar ooreenstemminge tussen Erikson en Mead se teorieë rondom identiteitsvorming. Daar is egter ook belangrike verskille wat 'n bydrae tot hierdie studie lewer. Erikson verwys na die vorming van 'n unieke persoonlike en kulturele identiteit. Volgens hierdie denker moet die adolessent vrae beantwoord oor wie hy of sy is, asook hoe hy of sy tot hul omringende gemeenskap verbind word. Erikson is dus van mening dat die ontwikkelde identiteit wat tydens adolessensie gevorm word, konstant is en dat dit deel van die individu sal wees totdat volwassenheid bereik word. Teenstrydig tot hierdie siening, verwys Mead na die vorming van identiteit

as a sense of oneself as a participant in the social roles and positions defined by specific, historically constituted set of social activities. Meadian identities are understood to be multiple...and they may reflect...contradictory moral stances (Daniels, Cole & Wertsch, 2007:103-104)

2.3 Outoriteitsfigure in die adolessent se lewe

Vir Erikson, Havighurst en Mead speel eksterne bronne dus 'n uiters belangrike rol in die vorming van 'n adolessent se persoonlike identiteit: twee voorbeelde hiervan is primêre en sekondêre outoriteitsfigure. Ouers, familieledes, opvoeders, gemeenskapsleiers en beroemde sterre uit die media beïnvloed direk of indirek die adolessent se ontwikkeling en die vorming van 'n persoonlike identiteit (Cole *et al.*, 2005:642; Meece *et al.*, 2008:2). Hierdie outoriteitsfigure beïnvloed die adolessent se siening oor sy of haar huidige vermoëns, asook sy of haar toekomsvisie. Daarom is dit belangrik vir dié rolspelers om begrip te toon vir die kompleksiteit van die fisiese, seksuele, emosionele en persoonlike ontwikkelingsproses waardeur adolessente gaan. Grondige kennis oor adolessensie sal dié rolspelers

ook in staat stel om die vorming van 'n persoonlike identiteit effektief te fasiliteer (Meece *et al.*, 2008:2; Gouws *et al.*, 2008:7).

Eksperimentering en 'n soeke na 'n eie-identiteit moet plaasvind tydens hierdie tydperk. Die opvoeder het die vermoë om 'n kragtige rolmodel vir adolessente te wees (Donald *et al.*, 2010:86; Rose, 2004). Opvoeders het die potensiaal om deur hulle lewenswyse 'n aanloklike voorbeeld vir adolessente stel (Rose, 2004). Só 'n outoriteitsfiguur beïnvloed die adolessent se siening oor sy of haar vermoëns en hul toekomsvisie. Adolessente openbaar dikwels die behoefte om onafhanklik te leer en kennis in te win, maar daar bestaan wel 'n behoefte na leiding in hierdie soeke na nuwe kennis. Opvoeders vervul dus 'n aktiewe rol in die adolessent se soeke na, en ontdekking van kennis (Donald *et al.*, 2010:86).

Soos deur tabel 2.1 aangedui, argumenteer Erikson dat die psigososiale krisis wat in die adolessent se lewe voorkom, die ontwikkeling van die individuele identiteit bevorder. Hy beklemtoon ook die kerninvloed wat die portuurgroep en rolmodelle tydens dié krisis op die adolessent uitoefen. Dit is 'n natuurlike proses dat kinders wat adolessensie betree na iemand opsoek is na wie hulle kan opkyk, en wie se gedrag hulle kan naboots (Ouaaziz, 2006:2). Wanneer adolessente met iemand, bekend of onbekend, identifiseer en soos hulle wil wees, spreek hulle indirek die behoefte na oriëntasie en leiding aan. Erazik (2000, in Ouaaziz, 2006:2) is dus van mening dat hierdie potensiële rolmodelle met wie adolessente identifiseer as mentors kan optree. Rolmodelle verwys nie noodwendig na beroemde persone soos filmsterre, sporthelde of media-persoonlikhede nie. Dit kan ook ouers, opvoeders of 'n familie- en gemeenskaplid wees. Adolessente het verskeie redes waarom, en kriteria waarvolgens spesifieke persone as rolmodelle gekies word. Volgens Parsons (2002:4) soek adolessente na rolmodelle met wie hul kan identifiseer. Adolessente identifiseer met, en word beïnvloed deur die voorbeelde uit ander se lewens rondom hulle. Hierdie voorbeelde beïnvloed die morele waardes en houdings wat die adolessente kies om aan te neem (Bucher, 1997:619). Navorsing onder adolessente toon aan dat hulle eerder persone vanuit hul eie sosiale gemeenskap as rolmodel verkies voordat beroemde persone van die media, musiek- of sportwêreld verkies word (Bucher, 1997:625; Caywood, 2008:22). Alhoewel daar potensiële goeie rolmodelle in elke gemeenskap te vinde is, word adolessente in hoë-risiko gemeenskappe ook blootgestel en beïnvloed deur negatiewe voorbeelde (McWhriter, 2007:15).

Hierdie studie beaam Rose (2004) wat van mening is dat adolessente op 'n baie weerlose ouderdom is en dat die voorbeelde waaraan hul blootgestel word 'n blywende invloed op hul lewe kan hê. Hoewel opvoeders die potensiaal het om 'n groot invloed op leerders se lewens te hê, word die teenoorgestelde steeds in skole aangetref (Rose, 2004). In sommige skole is daar steeds dronkenskap onder die

personeel, opvoeders wat seksuele verhoudings met leerders inisieer en geweld wat deur fisiese straf gemodelleer word. Diskriminasie teen geslag en ras vind plaas (Donald *et al.*, 2002: 241). Leerders wat nie hul skoolwerk kan bemeester nie, word dikwels deur opvoeders as swakkeling bestempel. Dit lei tot meer aggressiewe en negatiewe gedrag wat tot vroeë skoolverlating (“dropping-out”) lei. In lae-inkomstegroepe verteenwoordig welvarende bendeleders dikwels die maklike toegang tot alkohol en dwelms asook ’n lewe van status en aanvaarding. Jeffries (2002:21-22) is van mening dat die vrees vir bespotting omdat die individu anti-sosiale gedrag projekteer, ’n swak selfbeeld en afwykende karaktertrekke toon, faktore is wat die vroeë skoolverlater verder kan dryf tot die aansluiting by ’n bende-groep. Gedrag wat aan adolessente gemodelleer word, speel dus ’n groot rol in die sosiale en interpersoonlike ontwikkeling van die individu (Donald *et al.*, 2002: 241).

2.4 Sosiale verhoudings van die adolessent

Die ontwikkeling van adolessente word gemeet aan die suksesvolle bereiking van verskeie sosiale ontwikkelings-take. Gouws *et al.* (2008:76) beklemtoon die volgende take wat tydens hierdie ontwikkelingsstadia bemeester moet word: sosiale interaksie, oriëntasie van die individu binne sy of haar gemeenskap, die bekoming van interpersoonlike vaardighede, die ontwikkeling van weerstand teen kulturele en persoonlike diversiteit en die ontwikkeling en vestiging van selfvertroue. Adolessente word toenemend gekonfronteer met situasies waar hulle besluite onafhanklik moet maak. Terselfdertyd is adolessensie ’n tydperk van verandering waar hulle onderdruk geplaas word om aan te pas by hul portuurgroep en gemeenskap. Waardes en beginsels word bevraagteken en uitgetoets. Sosiale interaksie tussen die adolessent en sy of haar portuurgroep kan lei tot die ervaring van nuwe rolle wat die individu dan kies om op te neem. Adolessente leer ook om emosioneel betrokke te raak by vriendskappe en om ’n groepsidentiteit aan te neem. Hoewel hierdie ervarings soms gepaard gaan met pyn en spanning, kan twyfel en alleenheid vergroot word deur verwerping, negatiewe verwagtings, die druk om toe te gee tot, en in te pas by sosiale groepe, en die gemeenskap (Gouws *et al.*, 2008: 80-81; Dumas, Ellis & Wolfe, 2012:2). Aanvaarding deur hul portuurgroepe is essensieel vir hierdie ontwikkelingsfase. Tydens hierdie twyfelagtige tydperk ontwikkel die adolessent dikwels ’n vrees vir verwerping deur hul sosiale groep (Mwamwenda, 1995:70, in Tlabane, 2009:48).

Ek plaas my beskrywing van my ervaring en beskouing van adolessensie in die hoërskool binne die teoretiese raamwerk van Bronfenbrenner (1979) se ekosistemiese perspektief – juis omdat hierdie beskouing die wedersydse invloed van die verskillende sisteme op die individu, spesifiek die adolessent, se lewe beklemtoon. McWhirter *et al.* (2007:16) stel dit dat die familie, skool en portuurgroep van die adolessent drie primêre invloedsbronne in die ontwikkeling van die kind vorm.

Hierdie skrywers beklemtoon die belangrikheid en kerninvloed wat hierdie drie invloedsbronne en - sisteme op die vorming van 'n kind se identiteit en die aanneming van waardes kan hê. Bronfenbrenner se teorie beskryf al drie hierdie invloedsbronne as sisteme binne die individu se ekosisteem. Hierdie perspektief beklemtoon die voortdurende ontwikkeling wat binne elke individu plaasvind.

Hoewel die latere werk van Bronfenbrenner (1989; 1999) die klem vanaf sisteme na persoonlike prosesse en faktore verskuif, stel ek juis in hierdie studie ten doel om die ontwikkeling van adolessente te ondersoek te midde hul ekologiese sisteme en die persoonlike prosesse wat plaasvind binne elke individu. Bronfenbrenner gee dus erkenning aan die individu se eie aandeel tot sy of haar ontwikkeling, asook die verandering wat hulle tot gevolg kan hê binne hul omgewing (Bronfenbrenner & Morris, 1998; in Tudge, Mokrova, Hatfield & Karnik, 2009:201). Die rol en relevantheid van biologiese en genetiese aspekte binne hierdie ontwikkeling word ook deur Bronfenbrenner beklemtoon. Persoonlike karaktereenskappe waaroor elke individu beskik speel 'n rol in die ontwikkeling van die individu binne sy of haar omgewing (Bronfenbrenner & Morris, 1998; in Tudge *et al.*, 2009:202). Tydens hierdie studie ondersoek ek spesifiek die invloed vanaf die omringende sisteme of kontekste, asook die adolessent se persoonlike faktore en prosesse wat 'n invloed het op sy of haar ontwikkeling.

2.5 Teoretiese raamwerk: 'n ekosistemiese perspektief

In hoofstuk een het ek na die Afrika-filosofie van Ubuntu verwys wat die invloed van die omgewing op die individu se ontwikkeling beklemtoon. Ek het ook inleidend na Bronfenbrenner (1977) se ekosistemiese model verwys, en gebruik vervolgens hierdie perspektief as 'n teoretiese raamwerk vir hierdie studie. Hierdie perspektief is 'n uitvloeisel van ekologiese en sistemiese perspektiewe wat aandui hoe die individu en groepe mense op verskillende vlakke in die samelewing dinamies, interaktief en interafhanklik van mekaar funksioneer (Bronfenbrenner, 1979; Donald *et al.*, 2010: 37-38). Ek gebruik Bronfenbrenner se ekosistemiese model omrede dit die verskillende sosiale strukture se invloed op die individu beskryf (Gouws *et al.*, 2008:80). Hierdie model is 'n holistiese benadering wat die mens in totaliteit evalueer deur die breër sosiale sisteme en faktore in ag te neem (Engelbrecht, Kriegler en Booysen, 1996:15, in Lackay, 2011:21).

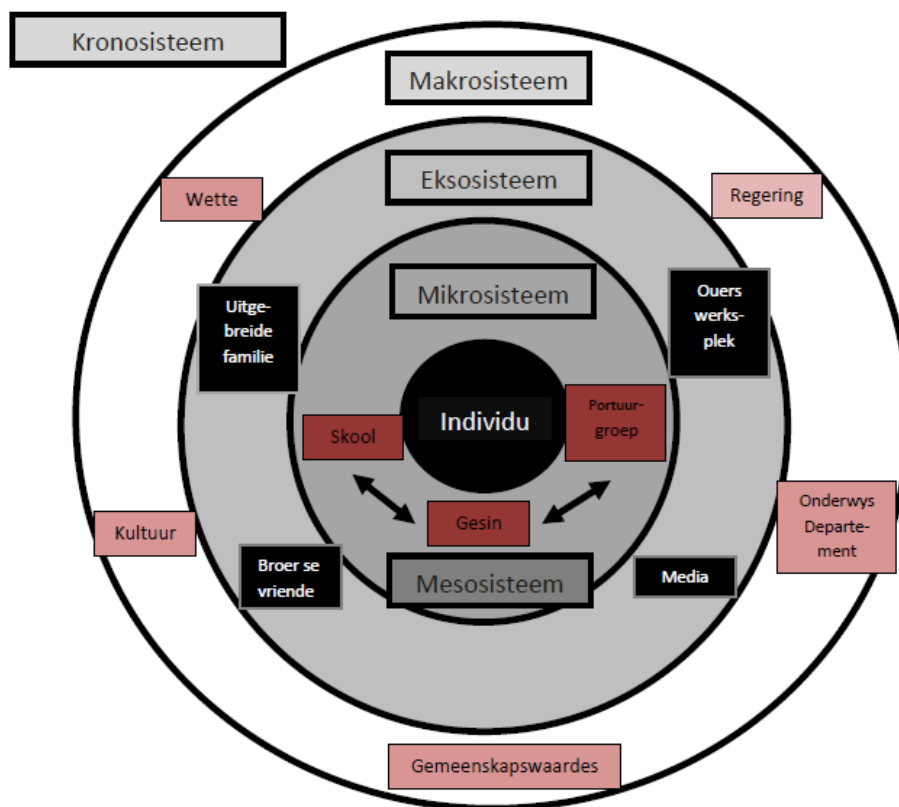
Die natuurlike ekosisteem kan slegs effektief funksioneer indien daar balans in die totale sisteem voorkom. Op dieselfde manier is balans in die groter gemeenskap se ekosisteem van kardinale belang ten einde te verseker dat die individu wat sentraal tot sy eie ekosisteem staan, ook optimaal en effektief sal funksioneer (Muuss, 1988). Adolessente ontwikkel nie in 'n vakuum nie, maar die omgewing waarbinne die individu leef en ontwikkel het 'n bepalende invloed op sy of haar funksionering. Die

individue is onvermydelik deel van die sisteem waarbinne hy of sy funksioneer (Donald *et al.*, 2002:204). Alle dele binne 'n sisteem is nodig om te verseker dat die sisteem optimaal kan funksioneer. Hierdie ekosistemiese model gee dus erkenning aan die rol van die persoonlike faktore, prosesse, kontekste en sisteme waarbinne die individu hom- of haarself mag bevind (Muuss, 1988:302). In 'n poging om teoreties die ontwikkeling van die individu binne 'n veranderende sosiale en kulturele wêreld te bestudeer, het Bronfenbrenner die ekosistemiese model ontwikkel. Wanneer die ontwikkeling van adolessente vanuit hierdie model bestudeer word, word die invloed van sy of haar omringende omgewing, persoonlike faktore (byvoorbeeld die temperament van die ouer en die kind) asook prosesse (byvoorbeeld die interaksie tussen die gesinslede) belangrik. Hierdie dimensies speel 'n belangrike rol in die adolessent se wordingsproses (Donald *et al.* 2010:40).

Ekologie bestudeer 'n reeks komplekse en verwante sisteme wat interafhanklik binne die biologiese en sosiale omgewing funksioneer (Muuss, 1988:300). Die ekologiese perspektief tot menslike ontwikkeling ondersoek die wedersydse invloed van verskillende sisteme op menslike ontwikkeling. Die omgewing waarbinne die individu hom- of haarself bevind, beïnvloed die ontwikkeling van die individu. Wanneer die ontwikkeling van die mens bestudeer word, moet die individu, sy omgewing, en die interaksie tussen hierdie twee sisteme in ag geneem word (Bronfenbrenner, 1979:3). Elke mens leef binne 'n komplekse netwerk van verhoudings wat deur verskillende sisteme binne sy of haar omgewing beïnvloed word (Bronfenbrenner, 1979:57). Sosiale interaksies, net soos biologiese interaksies, is voortdurend deel van die groter ekologiese sisteem (Muuss, 1988:301). Ontwikkeling vind altyd binne 'n konteks plaas. Hierdie konteks het 'n dinamiese invloed op die ontwikkeling van die individu (Vasta, Miller & Ellis, 2004:23; in Strapforth, 2009:34). Dit is egter belangrik om in ag te neem dat Bronfenbrenner se kontekstuele model nie net die sosiale konteks van die individu beïnvloed nie, maar die individu is ook 'n aktiewe deelnemer in sy of haar eie ontwikkeling. Daarom vind daar 'n dinamiese interaksie tussen die individu en sy omgewingsisteme plaas (Bronfenbrenner, 1979:21). Muuss (1988:301) argumenteer dat daar in elke individuele adolessent se lewe voortdurende interaktiewe en komplekse sosiale verhoudings bestaan. Ten einde die holistiese en gesonde ontwikkeling van die adolessent te verseker, stel Bronfenbrenner voor dat die totale ekosisteem van die individu in ag geneem moet word (1977:514).

Die ekosistemiese model hou dit voor dat die sosiokulturele omgewing van die individu uit vyf sisteme bestaan, naamlik die mikro-, meso-, ekso-, makro- en kronosisteem. Die mikrosisteem omsluit die sisteme waarbinne die ontwikkelende individu direk en op 'n gereelde basis betrokke is. Hierdie sisteme sluit byvoorbeeld die gesin, die skool en die portuurgroep in. Die mesosisteem verwys na die interaksie tussen die verskillende sisteme in die mikrosisteem (Bronfenbrenner, 1977:514). Die

gebeure binne 'n individu se mikrosisteem, byvoorbeeld in hulle portuurgroep of by die huis, sal dus 'n direkte invloed hê op hul gedrag by die skool (Donald *et al.*, 2010:40). Die eksosisteem verwys na die groter gemeenskap waarbinne die individu hom- of haarself bevind en sluit die ouers se werksplek of 'n broer of suster se portuurgroep as voorbeelde in. Die gebeure binne hierdie sisteme het wel 'n invloed op die individu se ontwikkeling (Muuss, 1988:305). Die makrosisteem omskryf dominante sosiale strukture, sowel as waardes en oortuigings wat gevind word binne 'n bepaalde gemeenskap of kultuur. Garbarino (1985:60) beskryf hierdie sisteem as die onderliggende kulturele bloudruk van die gemeenskap waarbinne die individu hom- of haarself bevind. Hierdie sisteme stel byvoorbeeld die regering of groter gemeenskapstrukture soos die Nasionale Onderwysdepartement voor en verteenwoordig die sisteme wat die verste van die individu verwyder is (Donald *et al.*, 2010:41). Die kronosisteem verwys na die chronologiese verloop van tyd en ontwikkeling wat binne elke sisteem plaasvind. Dit sluit dus die kronologiese ontwikkeling van die individu in, byvoorbeeld vanaf 'n baba, na 'n kleuter, na 'n adolescent. Laasgenoemde sisteem sluit ook die geskiedenis van elke individu in (Du Toit, 2006:24). Figuur 2.1 bied 'n voorstelling van 'n individu binne die ekosistemiese model.



Figuur 2.1: Voorstelling van Bronfenbrenner se ekosistemiese model (Saamgestel uit: Donald *et al.*, 2010; Muuss, 1988; Bronfenbrenner, 1979).

2.5.1 Uitdagings binne die adolessent se ekosisteem

Die samelewing maak staat op die mens se eie vermoë om homself tydens sy adolessensiejare daarop voor te berei om 'n gebalanseerde, verantwoordelike en opgevoede volwassene te word wat sy plek as volwaardige volwassenes in die volgende generasie sal kan volstaan (McWhirter *et al.*, 2007:4). Hierdie doelstelling slegs bereik sal word indien die mikro-, meso-, ekso- en makrosisteem interaktief saamwerk. Gemeenskappe moet self verantwoordelikheid neem vir die sosiale probleme wat adolessente daarvan weerhou om optimaal te funksioneer en te ontwikkel (McWhirter *et al.*, 1998:4). Die ekosistemiese model beskryf die invloed van die verskillende sisteme op die individu se ontwikkeling. Garbarino (1985) was egter die pionier om hierdie benadering tot die ontwikkeling van die adolessent toe te pas. Hy neem die uitdagings van hierdie ontwikkelingsfase in ag en beklemtoon die belangrikheid van alle sisteme ten einde die ontwikkeling van die adolessent effektief te laat verloop (in Muuss, 1988:300).

In Suid-Afrika speel die Onderwysdepartement en die nasionale kurrikulum 'n belangrike rol in die holistiese ontwikkeling van Suid-Afrikaanse burgers. Hierdie kurrikulum word gebaseer op die nasionale konstitusie en beslaan een van die sisteme in die adolessent se ekosisteem. Dit stel ten doel om 'n gesonde samelewing op demokratiese waardes te bou, om die lewensstandaard van alle burgers te bevorder, en om toe te sien dat die potensiaal binne elke individuele leerder ontwikkel word (DvO, 2003:3). Ten spyte van hierdie optimistiese doelstellings is daar steeds 'n groot aantal adolessente wat nie hul volle potensiaal bereik nie (McWhirter, *et al.* 1998:4). Net soos Garbarino (1985) wil ek die ekosistemiese perspektief gebruik as teorie om die uitdagings van die adolessent se ontwikkeling te bespreek.

Die Suid-Afrikaanse samelewing word saamgestel uit diverse gemeenskappe. Gemeenskappe in Suid-Afrika verskil radikaal in terme van beskikbare hulpbronne en waardesisteme. Waardes, houdings en die lewensbeskouing in een gemeenskap kan radikaal van 'n ander gemeenskap verskil. Die aanvaarde waardes van 'n gemeenskap maak deel uit van die individu se makrosisteem. Wanneer die sisteme in die adolessent se mikrosisteem, byvoorbeeld die gesin en vriende verbreek, lei dit tot die afwesigheid van gesonde ondersteuningsisteme in sy of haar lewe. Beide hulpbronne, waardes en die individu se ondersteuningsisteem het 'n groot impak op die sosiale en interpersoonlike probleme en uitdagings wat adolessente ondervind.

Adolessente wat lede van die laagste sosio-ekonomiese groep van die samelewing uitmaak of in hoë-risiko gemeenskappe woon word gewoonlik geassosieer met 'n verskeidenheid van sosiale probleme (Belle, 1990; Haveman & Wolf, 1994, in McWhirter *et al.*, 1998:29). Hierdie adolessente word deur

verskillende uitdagings gekonfronteer wat dikwels aanleiding gee tot negatiewe hanteringsmeganismes, byvoorbeeld substansmisbruik en geweld (Donald *et al.*, 2010:222). Substansmisbruik word soms 'n manier om negatiewe omstandighede te hanteer (Barbarin & Richter, 2001:13). In sommige gemeenskappe word geweld aanvaar as 'n effektiewe manier om probleme op te los. 'n Sameloop van ellende en swaarkry veroorsaak dikwels dat alkohol- en dwelmmisbruik in een gemeenskap as sosiaal aanvaarbare gedrag bestempel word, terwyl dit deur 'n ander gemeenskap as onaanvaarbare gedrag aanskou word. Armoede het verskeie negatiewe effekte op die groei en ontwikkeling van kinders. In arm gemeenskappe ervaar adolessente dikwels frustrasie, wanhoop en woede. Dit gee aanleiding tot substansmisbruik as 'n ontvlugting van hul probleme, of tot geweld as 'n oorlewingsmeganisme en/of as 'n manier om van hierdie emosies ontslae te raak. Adolessente leef dikwels onsedelik en onverantwoordelik wat korttermyn vervulling aan die individu bied (Donald *et al.*, 2002:239). In hoë-risiko gemeenskappe word adolessente dikwels blootgestel aan seksuele aktiwiteite vanaf 'n vroeë ouderdom (Barbarin *et al.*, 2001:18). Die aanvaarbaarheid van seksuele verhoudings en die vryheid hiervan vir die adolessent verskil ook van een gemeenskap na 'n volgende (Donald *et al.*, 2002:240). Die sosiale en ekonomiese omgewing waarbinne adolessente grootword is dus die primêre bepaler van die individu se algemene welstand. Die adolessent se opvoeding, sy of haar toekomsvisie en latere welstand word tot 'n groot mate bepaal deur hul gesin se sosio-ekonomiese status en dus, dit waaraan sy of hy blootgestel word.

'n Skool met beperkte hulpbronne en lae slaagsyfer wat in 'n hoë-risiko gemeenskap geleë is kry selde genoegsame ondersteuningsdienste en vergroot die sosiale en interpersoonlike uitdagings rondom die adolessent se ontwikkeling (Donald, 1994b; Cowen, 1978, in Donald *et al.*, 2002: 241). Wanneer optimale en effektiewe funksionering van die skoolsisteem onderdruk word, vergroot dit die komplekse uitdagings in die adolessent se lewe. Dit kan dus daartoe lei dat 'n groot hoeveelheid leerders onderpresteer, 'n jaar moet herhaal, gefrustreerd en onvervuld deur die skoolkurrikulum en die skoolervaring gelaat word. Adolessente vind verskillende maniere om uiting te gee aan hierdie frustrasies. Dit vergroot ook dikwels die behoefte binne die adolessente om deur hul portuurgroep aanvaar te word. Wanneer adolessente dus kwesbaar deur die verskillende uitdagings gelaat word, word die gemeenskapswaardes en norme makliker deur 'n adolessent opgeneem ten einde aanvaarding deur die breër gemeenskap en hul direkte mikrosisteme te verkry.

2.5.2 Die behoefte na 'n oriënteringsprogram vir adolessente

Die skoolsisteem maak deel uit van die adolessent se mikrosisteem en het dus 'n direkte invloed op die ontwikkeling van die individu. Soos reeds gestel poog die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel om individuele leerders te ondersteun ten einde te ontwikkel tot trotse Suid-Afrikaanse burgers. Die

opvoeding van lewensvaardighede omsluit die ontwikkeling van lewenshoudings, kennis en vaardighede wat ons toelaat om effektief daaglikse uitdagings en lewenseise te hanteer. Lewensvaardighede moedig psigososiale bevoegdheid aan wat fisiese, emosionele en sosiale welstand insluit en dit bevorder 'n persoon se hanteringsvaardighede en selfvertroue (Donald *et al.*, 2010:121). 'n Oriënteringsprogram gebaseer op lewensvaardighede is noodsaaklik en waardevol ten einde adolessente te bemagtig om uitdagings suksesvol te hanteer. Hoewel lewensvaardighede dikwels as nie-akademies van aard geklassifiseer word, stel Theron *et al.* (2006:399) voor dat hierdie vaardighede wel binne 'n formele opvoedkundige konteks aangeleer kan word.

Die Suid-Afrikaanse jeug leef in 'n veeleisende, veranderende wêreld. Binne die HNKV erken die Onderwysdepartement die intensiteit van sosiale en maatskaplike probleme binne gemeenskappe en poog steeds om leerders op te voed aangaande die kennis en toepassing van hul menseregte, verantwoordelikhede en die praktiese toepassing van demokrasie in 'n Suid-Afrikaanse konteks (DvO, 2002). Papalia, Olds en Feldman (2006) verwys na Nelson Mandela se lewe as voorbeeld wanneer hulle oriëntering tydens adolessensie beklemtoon:

Mandela's adolescent years helped shape his moral and political thinking and his whole life's work. The lessons he learned in adolescence remained with him as he managed to negotiate a new non-racial constitution and free elections for South Africa.

Deur middel van Mandela se lewensvoorbeeld belig hierdie outeurs die belangrikheid van 'n oriënteringsprogram tydens adolessensie en maak melding daarvan dat sulke oriëntering die potensiaal het om 'n blywende invloed op die toekomstige volwassene se lewenshandeling te hê.

Die navorsingsomgewing van hierdie studie is binne 'n lae sosio-ekonomiese gemeenskap geleë waar uitdagings en wrywing tussen die verskillende sisteme in die adolessent se ekosisteem voorkom, en dikwels optimale ontwikkeling binne die individu ondermyn. Deur my eie ervarings as navorser binne hierdie gemeenskap was dit duidelik dat die aanleer van lewensvaardighede tydens adolessensie 'n positiewe en langtermyn impak op die individu se toekoms kan hê. Die aanleer van lewensvaardighede is daarom 'n belangrike komponent van elke leerder se holistiese ontwikkeling (Theron *et al.* 2006:399). Daarom definieer en beklemtoon ek die invloed van die skoolsisteem en die nasionale kurrikulum in die adolessent se lewe. Ek ondersoek dus volgende die kurrikulumtransformasie binne Suid-Afrika, sowel as die ontstaan van die leerarea, LO, as deel van die HNKV.

2.6 Kurrikulumtransformasie in 'n veranderende Suid-Afrika

Drie jaar na die eerste demokratiese verkiesing in Suid-Afrika is die nuwe Kurrikulum 2005 (K 2005) bekendgestel. K 2005 was gesien as 'n opwindende nuwe era in die Suid-Afrikaanse onderwys waar 'n hoë kwaliteit opvoeding aan elke leerder in die vooruitsig gestel word (Horn, 2010). Hierdie kurrikulum was die Suid-Afrikaanse weergawe van Uitkomsgebaseerde Onderwys (UGO) wat leerders sou ontwikkel en voorberei vir die volwasse lewe (DvO, 2002a). Die beginsels van die nuwe kurrikulum was gegrond op die Suid-Afrikaanse Konstitusie (Wet 108 van 1996) en het voort gebou op konsepte van maatskaplike geregtigheid, 'n gesonde lewensvatbare omgewing, menseregte, demokrasie en inklusiwiteit. Hierdie konstitusie stel dit ten doel om 'n gesonde samelewing op demokratiese waardes te bou, om die lewensstandaard van alle burgers te bevorder en om toe te sien dat die potensiaal binne elke individu volledig ontwikkel word. K 2005 het die belangrike rol wat opvoeding en die kurrikulum in die proses speel erken ten einde toe te sien dat hierdie doelwitte verwesenlik sou word (DvO, 2003: 1-3). K 2005 poog om die skoolkurrikulum in lyn te bring met die alledaagse lewensvereistes ten einde gesonde sosiale, politieke en maatskaplike doelwitte vir elke landsburger daar te stel. Hierdie doelwitte beklemtoon ervarings- en koöperatiewe leer, die nastrewe van diversiteit in areas van ras, geslag en kultuur, asook die ontwikkeling van verbeeldingryke en kritiese burgers wat selfversekerde probleemoplossers in die toekoms sal wees (DvO, 1997a).

Die implementering van K 2005 was nie sonder enige uitdagings en kritiek bekendgestel nie. Meerkotter (1998:63) is van mening dat Suid-Afrikaanse skole nie die nodige kapasiteit in terme van finansies en ander hulpbronne gehad het om probleme uit te skakel tydens die implementering van K 2005 nie. Fleisch (2002:144) argumenteer dat die skoolgemeenskap nie gereed was vir die instelling van UGO en K 2005 nie. Hy kritiseer K 2005 deurdat hy die kapasiteit en beskikbare hulpbronne van skole en opvoeders in twyfel trek. Hy lewer ook kritiek oor die taalgebruik en terme wat in die kurrikulum gebruik word. Die opvoeders in minderbevoorregte skole is nie by magte om die breë uitkomstes van K 2005 met die beperkte hulpbronne te bereik nie. Die moontlikheid vir hierdie opvoeders om gepaste leerprogramme te skep of hul eie assesseringstrategieë te ontwikkel, word ook in twyfel getrek (Harber 2001:64).

Ten spyte van die vele kritiek wat teen K 2005 gelewer was, verwys Harber (2001:63) daarna dat opvoeders steeds entoesiasies oor hierdie nuwe inisiatief en benadering tot onderwys is. Navorsing in die Wes-Kaap toon dat 'n meerderheid opvoeders ten gunste van K 2005 is. Opvoeders en leerders verkies UGO en K 2005 ten spyte van die probleme wat ervaar en uitgelig word. (Rooth & Schlebush; 2000, in Rooth, 2005: 40). Die Minister van Onderwys op daardie stadium, Kader Asmal, het erken dat

die implementering van K 2005 nie perfek volgens plan verloop het nie. 'n Volledige hersiening en verwerking van K 2005 was in plek gestel (DvO, 2000a).

2.6.1 Die ontstaan van die Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring (HNKV)

'n Hersieningskomitee was in die lewe geroep om K 2005 te ondersoek. Alle voorstelle wat uit hierdie ondersoek voortgespruit het, het gelei tot die ontwikkeling van 'n verwerkte en verbeterde weergawe van K 2005, die HNKV (DvO, 2002a). Die tipe landsburger wat die Suid-Afrikaanse kurrikulum poog om te ontwikkel word deur die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes van die HNKV beskryf. Tabel 2.2 bied 'n skematiese voorstelling van wat dié uitkomstes poog om te bereik.

Tabel 2.2: Die Kritiese en Ontwikkelingsuitkomstes geneem uit: DvO, 2003:1-2.

Die kritieke uitkomstes van die HNKV poog om individue op te rig en die samelewing in te stuur wat:
<ul style="list-style-type: none"> • probleme kan identifiseer en oplos deur kritiese en kreatiewe denke • effektief in spanverband kan funksioneer • inligting krities en korrek analiseer en evalueer • met verantwoordelikheid en respek teenoor die omgewing en ander kan optree
Die ontwikkelingsuitkomstes stel ten doel om individue te ontwikkel en die samelewing in te stuur wat:
<ul style="list-style-type: none"> • 'n verskeidenheid van strategieë ondersoek ten einde meer effektief te leer • as verantwoordelike burger deel uitmaak van 'n plaaslike, nasionale en globale gemeenskap • op 'n kulturele en estetiese manier sensitief optree teenoor verskillende sosiale kontekste • opvoedings en loopbaan aangeleenthede kan ondersoek • entrepreneursgeleenthede kan ontwikkel

Na aanleiding van die kritieke en ontwikkelingsuitkomstes word die HNKV in agt leerareas verdeel, naamlik Tale, Wiskunde, Lewensoriëntering, Natuurwetenskap, Tegnologie, Sosiale Wetenskap, Kuns en Kultuur en Ekonomiese en Bestuurswetenskappe. Beleidsriglyne, leeruitkomstes en assesseringstandaarde is vir elke leerarea ontwikkel en word deur die Onderwysdepartement verskaf. Deur UGO bied die HNKV egter ook aan opvoeders die geleentheid om hul eie leerprogramme te ontwikkel en sodoende hul eie bevoegdheid te bevorder. Deur middel van hierdie benadering, gekombineer met die spesifieke uitkomstes en assesseringstandaarde, poog die HNKV om 'n vooruitstrewende, werklike verenigde, demokratiese en internasionaal mededingende land met geletterde, kreatiewe en kritiese burgers te ontwikkel (DvO, 2003:4; DvO, 2002:11). Die kurrikulum stel verder in die vooruitsig 'n individu wat lewenslank sal leer en vrymoedig, onafhanklik, geletterd,

gesyferd, veelvaardig en deernisvol sal wees. Só 'n individu sal ook met respek vir die omgewing leef en oor die vermoë beskik om as 'n kritiese en aktiewe burger aan die samelewing deel te neem (DvO: 2003: 5).

2.6.2 Lewensoriëntering as 'n leerarea

In hierdie studie gebruik ek die ekosistemiese perspektief as a fondasie om LO as leerarea te definieer en sy doel en uitdagings te ondersoek. Ten spyte van beleidsveranderinge in Suid-Afrika leef die jeug steeds in 'n komplekse en uitdagende samelewing. Misdaad en geweld beïnvloed byna elke skool, gemeenskap en leerder. Omgewingskwessies affekteer die welstand van gemeenskappe (Jacobs, 2011: 212). Binne hierdie konteks word daar van leerders verwag om selfvertroue en bekwaamheid te ontwikkel ten einde 'n bydrae te lewer tot die bou van 'n nuwe demokratiese samelewing (DvO, 2003: 4-5). Soos reeds genoem, bestaan daar 'n behoefte na 'n voorkomende oriënteringsprogram vir die adolessent. Die leerarea, LO, stel ten doel om gesonde, gebalanseerde en verantwoordelike jongmense te ontwikkel wat produktiewe lewens in 'n nuwe Suid-Afrikaanse demokrasie kan leef (DvO, 2003: 4).

LO staan sentraal tot die ontwikkeling van die individu en stel dit ten doel om die individuele leerder in die konteks van sy gemeenskap te ontwikkel. Hierdie leerarea bestudeer die individuele leerder en sy verhouding tot ander in sy gemeenskap. Die Churchill Livingstone's Dictionary of Nursing definieer die term "oriëntasie" as 'n "clear awereness of one's position relative to the environment". Die HNKV bou voort op hierdie definisie van oriëntasie deur te poog om leerders holisties te ontwikkel ten opsigte van hul gemeenskap. Holistiese ontwikkeling behels ontwikkeling van al die verskillende sisteme in die individu se ekosisteem (Donald *et al.*, 2002:27). Dit sluit die persoonlike, sosiale, intellektuele, emosionele, geestelike, motoriese, fisiese groei en ontwikkeling van die individu in (Strydom, 2011:24). LO poog om bogenoemde dimensies te ontwikkel en uit te bou ten einde gesonde en verantwoordelike Suid-Afrikaanse landsburgers op te lewer. Hierdie leerarea se leeruitkomste word in die volgende vyf dele verdeel: gesondheidsbevordering, sosiale ontwikkeling, persoonlike ontwikkeling, fisiese ontwikkeling-en-beweging en die oriëntasie van die individu ten opsigte van die wêreld van werk. Tabel 2.3 bestaande uit twee kolomme, bied 'n oorsig van die leeruitkomste en moontlike onderwerpe wat bespreek kan word. Kolom een omskryf elke leeruitkoms en kolom twee lys die moontlike onderwerpe wat onder die uitkoms bespreek kan word.

Tabel 2.3 Leeruitkomste en onderwerpe wat bespreek word

Kolom een: Leeruitkoms en omskrywing	Kolom twee: Onderwerpe wat bespreek word in die leerarea
<p>Leeruitkoms 1: <i>Gesondheidsbevordering</i> Die leerder is in staat om ingeligte besluite oor persoonlike, gemeenskap- en omgewingsgesondheid te neem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesondheidsbevordering (insluitende 'n gesonde leefstyl) • Persoonlike en omgewingsgesondheid en veiligheid (insluitende gesondheidskwessies en die hantering daarvan)
<p>Leeruitkoms 2: <i>Sosiale Ontwikkeling</i> Die leerder is in staat om begrip van en toewyding aan grondwetlike regte en sosiale verantwoordelikhede, asook begrip vir diverse kulture en gelowe te toon.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gemeenskapverhoudings • Sosiale verantwoordelikhede en nasiebou • Maatskaplike probleme (insluitende die oorsaak, voorkoming van probleme, asook 'n teenstrategie, bv. geweld) • Persoonlike regte, keuses en verantwoordelikheid • Begrip van demokrasie en diversiteit • Diskriminasie • Religie
<p>Leeruitkoms 3: <i>Persoonlike Ontwikkeling</i> Die leerder is in staat om verworwe lewensvaardighede te gebruik om persoonlike potensiaal te verwesenlik en uit te brei ten einde doeltreffend op uitdagings in sy of haar wêreld te reageer.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Groeps- en portuurdruk • Verskillende lewensrolle (insluitende rolle in die gesin, familie en gemeenskap, bv. ouerwees of kindwees) • Verskillende verhoudings binne die leerder se ekosisteem • Verhoudings (insluitende die begin en beëindiging van verhoudings) • Egskeiding • Persoonlike selfbeeld • Seksualiteit • Voorkoming van hoë-risiko gedrag (insluitende alkohol- en dwelmmisbruik, seksuele losbandigheid en onveilige seks wat lei tot seksueel oordraagbare infeksies, tienerswangerskappe en aborsie) • Emosies (insluitende die hantering van depressie, woede, trauma en spanning) • Probleemoplossing
<p>Leeruitkoms 4: <i>Liggaamlike ontwikkeling en beweging</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • Gesondheidsbevordering (insluitende voordele

Die leerder is in staat om begrip te toon vir en deel te neem aan aktiwiteite wat beweging en liggaamlike ontwikkeling bevorder.	van die deelname in sport en rekreasie aktiwiteite) <ul style="list-style-type: none"> • Beklemtoon die bevordering van 'n kwaliteit lewe deur gesonde leefstyl • Nasiebou (deur sport)
Leeruitkoms 5: Oriëntasie ten opsigte van wêreld van werk Die leerder is in staat om ingeligte besluite oor verdere studie en beroepskeuses te neem.	<ul style="list-style-type: none"> • Vakkeuses • Identifiseer verskillende beroeps- en studiekeuses • Inligting oor hoër opvoedingsinrigtings, kolleges en teknikons • Beroepsbefondsing • Self-kennis • Doelwitstelling • Vaardighede (onder meer om voor te berei op 'n onderhoud of vaardighede om 'n curriculum vitae op te stel). • Studiemetodes

(Geneem en aangepas uit DvO 2002; DvO, 2003:12-14; Swart, 2000; De Klerk & Le Roux, 2003; Strydom, 2010:25; Dilley, Clitheroe, Engelbrecht, Perez, Falken, & Lundall, 2006, Bishop & Rogers, 2007)

2.6.2.1 Die uitdagings van LO

Volgens Prinsloo (2007:163) is 'n holistiese oriënteringsprogram die enigste hoop om hoë-risiko adolessente te bereik: nietemin argumenteer sy dat die leerarea nie sonder uitdagings geïmplementeer kon word nie. Om hierdie rede ondersoek en bespreek ek die uitdagings van LO binne die HNKV. Die leeruitkomstes van LO lyk belowend, maar blyk dikwels te optimisties te wees: die praktiese implementering van hierdie uitkomstes is dus problematies van aard (Jacobs, 2011: 212). Wanneer die gaping wat tussen die teorie van die leerarea en die praktiese implementering daarvan bestaan, bestudeer word, word die effektiwiteit van LO bevraagteken (Theron *et al.*, 2006: 408-409). Die evaluering van die jeug oor die tydperk waar LO deel uitmaak van die nasionale kurrikulum bevestig die noodsaaklikheid van hierdie leerarea, maar dit toon terselfdertyd merkwaardige uitdagings vir die Onderwysdepartement, die opvoeder, leerder en die gemeenskap aan (Reddy *et al.* 2008:15).

Skole in Suid-Afrika verskil radikaal van mekaar. Die kulturele agtergrond, die opvoedkundige standaard van opvoeders, die beskikbaarheid van hulpbronne binne 'n klaskamer en die diverse omstandighede van leerders, is faktore wat bydra tot die enorme uitdaging vir kurrikulumontwikkelaars (Rogan, 2000:118; North, 2002:24-25). Die kompleksiteit van gemeenskappe en die verskil in die sosio-ekonomiese vermoëns moet ook in ag geneem word wanneer

hierdie voorkomende en transformerende kurrikulum geïmplementeer word (Van Wyk & Lemmer, 2002:305). Armoede speel 'n groot rol in Suid-Afrika en beïnvloed onwillekeurig die opvoedkundige sisteem en die funksionering van skole op verskeie maniere (Rooth, 2005:8). Die ekonomiese omstandighede in Suid-Afrika wat deur oorpopulasie en verstedeliking veroorsaak word, dra by tot die hoë werkloosheidsyfer en armoede in die land. Hierdie verskynsel het 'n direkte invloed op die huislike omstandighede, – dus die mikrosisteem – van die individu en dit verhoog ook die morele verval van die bevolking (Prinsloo, 2007:155).

Hierdie algemene verval in die moraliteit van die Suid-Afrikaanse samelewing vergroot die uitdaging vir LO-opvoeders, omdat die waardesisteem van die opvoeder 'n belangrike rol in die suksesvolle implementering van LO speel (Halstead & Taylor, 1996, in Soloms & Fataar, 2011: 224). Daar word soms van 'n opvoeder verwag om 'n kurrikulum aan te bied wat kontrasterend teenoor hul persoonlike waardesisteem staan. Opvoeders is ook besorg oor die algemene verval in die waardesisteem van leerders. Leerders leef dikwels sonder selfrespek en respek vir hul medemens, of respek vir mense in outoriteitsposisies (Prinsloo, 2007:158, 163). Die sosio-ekonomiese omstandighede binne 'n gemeenskap speel 'n groot rol in die ontvanklikheid en die ingesteldheid van die opvoeders en leerders teenoor hierdie leerarea. LO word dikwels aan enige onderwyser toegeskryf. Hierdie onderwysers sou meestal nie voldoende opleiding in hierdie leerarea ontvang het nie. Die oorvol klaskamers in Suid-Afrikaanse staatskole beperk en belemmer die suksesvolle implementering van die huidige LO kurrikulum (Prinsloo, 2007:167,175). Die herhaling van belangrike temas in die HNKV lei daartoe dat leerders die leerarea minder interessant vind. Dit kan moontlik die toepassing van lewensvaardighede belemmer en die boodskap aan leerders oordra dat LO 'n minder belangrike leerarea is (Theron *et al.*, 2006: 408 – 409).

2.6.2.2 Uitdagings in die samelewing beïnvloed adolessente

Alhoewel die LO-kurrikulum poog om 'n voorkomende instrument te wees waardeur adolessente voorberei word op die volwasse lewe, kan dit egter nie uitsluitlik verantwoordelik gehou word vir die feit dat baie adolessente nie tot hierdie ideale volwassenes ontwikkel nie (Reddy *et al.*, 2010). 'n Verskeidenheid van voorbeelde in adolessente se lewens modelleer alternatiewe leefstylkeuses aan hom of haar (Donald *et al.*, 2002: 253-254, Rose, 2004). Volwassenes moet herbesin oor die voorbeeld wat hul vir adolessente stel (Reddy *et al.*, 2008). Hierdie voorbeelde waaraan adolessente blootgestel word, is dikwels kontrasterend met die voorkomende inhoud van die LO-kurrikulum.

Tabel 2.3 toon die moontlike onderwerpe wat in LO bespreek word, aan. Ten spyte daarvan dat die LO-kurrikulum onder leeruitkoms drie voorkomende inligting oor hoë-risiko gedrag insluit, bly dit 'n

realiteit dat sulke gedragpatrone, insluitende dwelm-, alkoholmisbruik en seksuele losbandigheid, steeds toeneem in die Suid-Afrikaanse samelewing (Reddy *et al.* 2008). Alkohol of dwelms word dikwels as 'n ontvlugtingsmiddel deur adolessente gebruik om die realiteit en fisiese geweld in die gesin te verwerk (Donald *et al.* 2010:215-217). Eksperimentering met alkohol, tabak, marijuana en metamfetamien ('tik') is veral 'n algemene verskynsel onder adolessente as gevolg van groep- en portuurdruk. Adolessente poog om in te pas by hul portuurgroep of om meer volwasse voor te kom. Die misbruik van alkohol of dwelms onder jongmense lei dikwels tot die uittarting van gesag wat oor hul aangestel is. Seksuele losbandigheid hou 'n groot gevaar in vir leerders se welstand. Leerders word blootgestel aan die risiko's om seksueel oordraagbare infeksies, MIV/Vigs of onbeplande swangerskappe op te doen (Whitehead & Russell, 2004:6, in Rooth, 2004:6). Probleme rondom seksuele losbandigheid onder adolessente is 'n groot bekommernis in Suid-Afrika. Seksueel oordraagbare infeksies, tienerswangerskappe, seksuele misbruik, MIV/Vigs en verwronge familieverhoudings is spesifieke probleemareas wat nouliks verwant is aan seksuele losbandigheid (Donald *et al.*, 2002:259). Rooth (2004:6) argumenteer dat leerders vaardighede nodig het om 'n leefstyl van MIV/Vigs te kan hanteer. Hierdie leefstyl sluit die versorging van MIV- of Vigs-lyers in.

Verdere gemeenskapskwessies wat die LO-kurrikulum onder leeruitkoms een, twee en drie poog om aan te spreek, sluit familieverbrokkeling, vroeë skoolverlating en gewelddadige gedrag in. Die familiestruktuur vorm 'n kernsisteem in die individuele adolessent se mikrosisteem. Verbrokkeling en wrywing wat binne hierdie sisteem plaasvind het 'n direkte invloed op die holistiese ontwikkeling van die adolessent. In Suid-Afrika is die familiestruktuur besig om drasties te verbrokkel. Die LO-kurrikulum poog om die verskillende rolle in 'n gesin en familie aan te spreek (DvO, 2002; Dilley *et al.*, 2006). Leerders kry dus die geleentheid om hulself in terme van 'n familiestruktuur te oriënteer. Indien hierdie struktuur wat sekuriteit aan jongmense bied verbrokkel, word adolessente meer kwesbaar gelaat vir die invloed van sy of haar portuurgroep (Cawood, 2008:50). Volgens Cawood (2008:50) word die belangrike rol wat familie en spesifiek ouers in 'n adolessent se lewe speel, beklemtoon. Die familiestruktuur verskaf sekuriteit en veiligheid aan die adolessent. Die verbrokkeling van die struktuur is dikwels die oorsaak van ander maatskaplike probleme in adolessente se lewens (Cawood, 2008:50). Donald *et al.* (2002:246-247) argumenteer dat verskillende faktore binne 'n familiestruktuur 'n kind se lewe en lewenskeuses beïnvloed. Finansiële welvaart van 'n familie, die grootte van 'n gesin, enkelouer-huishoudings, tienerouerskap, werkloosheid, asook lang werksure wat ouers weg van die huis af hou verteenwoordig voorbeelde van faktore wat meer spanning en druk binne dié sisteem veroorsaak. Die toename in die verbrokkeling van families veroorsaak dat gedefinieerde outoriteitsfigure in die gesin ontbreek. Dit lei daartoe dat kinders dikwels met onduidelike dissiplinêre

grense in die ouerhuis grootword. Prinsloo (2007:156) stel dit dat die tekort aan self-dissipline in kinders se lewens dikwels 'n uitvloeisel van die afwesigheid van duidelike grense in hul ouerhuis is.

Sylvester (2010:17) verwys na verskillende literatuurbronne (Whitehead, 1993 & Popenoe, 1996) en stel dit dat kinders wat slegs by 'n enkelma grootword, meer geneig is om deur verskillende maatskaplike probleme gekonfronteer word. Die afwesigheid van een ouerfiguur in die gesinsisteem vergroot die moontlikheid dat kinders sonder duidelike dissiplinêre grense grootword, wat dikwels die adolessent se selfbeeld verlaag. Hierdie leemte in die gesin verhoog die moontlikheid van depressie, angstigheid, akademiese en gedragsprobleme en dit kan tot selfmoordneigings binne die adolessent lei (Griesel-Roux, Ebersöhn, Smit & Elloff, 2005:253). Dit veroorsaak ook dikwels dat sulke adolessente vroeë skoolverlaters raak wie se negatiewe gedrag aanleiding tot 'n kriminele rekord kan gee. Bendegegeweld, tienerswangerskappe en lae sosio-ekonomiese omstandighede kan as redes vir hierdie verskynsel aangegee word. Inglis (2009:2) dui aan dat vroeë skoolverlating hoofsaaklik vanaf 15 jaar en ouer plaasvind. Hoewel die transformasie in onderwys binne Suid-Afrika opvoeding vir alle kinders verpligend maak, bepaal adolessente dikwels self wanneer hulle skool gaan verlaat. Vroeë skoolverlating in Suid-Afrika en spesifiek in lae sosio-ekonomiese gemeenskappe is 'n enorme probleem. Die waarde en relevantheid wat adolessente aan die skool as 'n opvoedingsinstansie koppel bepaal dikwels hoe lank leerders besluit om in die skool aan te bly (Donald *et al.*, 2002: 209-210).

Jongmense word vanaf 'n jong ouderdom blootgestel aan verskeie vorme van geweld. McKendrick en Hoffman (1990:26) stel dit dat geweld en die invloed hiervan op die jonger geslag in Suid-Afrika 'n geweldige groot sosiale bekommernis is (in Donald *et al.*, 2002: 261). Urbani, Zulu en Van der Merwe (2004:170) argumenteer dat geweld byna 'n algemene verskynsel in Suid-Afrikaanse skole word. Misdad, geweld en die dra van wapens is 'n groot probleem in dié skole (Reddy *et al.* 2008:46). Hierdie gewelddadige gedrag, veral bendegegeweld, belemmer die suksesvolle funksionering van 'n skoolgemeenskap en lei dikwels tot fisiese geweld, vandalisme, afknouing, intimidasie en teistering (Centre of the Study of Violence and Reconciliation, 2000, in Rooth 2005:6). Ten spyte hiervan, poog die LO-kurrikulum om die voorkoming van gewelddadige gedrag te verseker.

2.6.3 Leerders se ervaring van Lewensoriëntering

'n Beperkte aantal studies in die Suid-Afrikaanse konteks bepaal spesifiek die ervaring van leerders in die LO-klas. Theron *et al.* (2006) bepaal die ervaring van Graad 9-leerders in die Vaal driehoek en Jacobs (2011) bepaal hoe leerders in die Noord-Wes provinsie LO ervaar. Vanuit bogenoemde studies ervaar leerders die onderrig van LO onderstandaard en in baie gevalle vervelig (Jacobs, 2011:218). Sommige leerders in meer goeie skole is van mening dat hul ouers reeds die vaardighede en kennis

wat in LO onderrig word, aan hulle oorgedra het. Navorsing onder leerders vanuit vooraf benadeelde skole toon die teenoorgestelde. Vir hierdie leerders was LO meer van toepassing siende dat hulle ouers of gesinsisteam minder geneig was om lewensvaardighede aan hulle oor te dra (Prinsloo, 2007:161, 165).

Jacobs (2011) se bevindinge stem ooreen met Theron *et al.* (2006) wat dit stel dat leerders van mening was dat hul nie nuwe inligting in LO bekom nie. Die inhoud van die LO-kurrikulum stem nie in alle opsigte ooreen met die behoeftes van die leerders nie (Jacobs, 2011: 216). Hoewel menseregte 'n belangrike rol in die lewe van adolessente speel, koppel hulle selde hul eie verantwoordelikheid aan hul menseregte (Jacobs, 2011:217). Prinsloo (2007:165) en Jacobs (2011:217) argumenteer dat daar 'n tekort aan bewyse bestaan dat leerders wel die kennis wat aan hulle oorgedra word, toepas in hul eie lewens. Jacobs (2011:218) verwys na leeruitkoms een, gesondheidsbevordering, en noem dat hierdie leeruitkoms deur die meeste leerders in haar studie beklemtoon was. Leerders was van mening dat hulle die kurrikuluminhoud onder hierdie uitkoms prakties kon toepas deur gesonde dieetprogramme en oefenprogramme na te volg. Theron *et al.* (2006:401) het in hulle studie bevind dat leerders 'n besondere hoë waarde op leeruitkoms vyf, oriëntering ten opsigte van wêreld van werk, en meer spesifiek ten opsigte van loopbaanvoorigting, plaas.

Ek stel dit ten doel om deur hierdie studie 'n unieke bydrae te lewer tot die beperkte aantal studies wat die geleefde ervaring van leerders binne die LO-veld bepaal. In die tweede gedeelte van hierdie literatuurstudie het ek die kurrikulumtransformasie in Suid-Afrika en die ontstaan van die HNKV en LO as leerarea beskryf. Ek sal daarom volgende die ontstaan en gebruik van fiktiewe karakters as onderrigstrategie bespreek.

2.7 Inleiding tot alternatiewe onderrigstrategieë

Verskillende teoretici beskryf adolessente se krisis wat hulle midde die vorming en strewe na 'n eie persoonlike identiteit ervaar: dit vorm die fondasie waarop ek verskillende onderrigstyle in die klaskamer ondersoek het (Cole *et al.*, 2005:642; Meece *et al.*, 2008:2; Gouws *et al.*, 2008:5). Ek het reeds melding gemaak van die invloed van die ekosistemiese model op die ontwikkeling van die adolessent, asook die rol van LO in die Suid-Afrikaanse skoolkurrikulum. Ek het reeds kortliks melding gemaak van die ontstaan van die gebruik van hierdie onderrigstrategie in hoofstuk een en ek beskryf die navorsingskonteks van hierdie studie, en my ervaring hierbinne, volledig in hoofstuk vier (sien deel 4.2.1). Vir die doeleinde van die derde deel van die literatuurstudie, verwys ek wel kortliks hierna.

Dit was my persoonlike ervaring, as 'n buitestaander in die skoolgemeenskap en die verskillende uitdagings binne dié omgewing, wat aanleiding gegee het tot die ontstaan van my soeke na 'n alternatiewe onderrigstrategie in die LO-klaskamer. Ek was op soek na 'n onderrigstrategie waar die leerders in die klaskamer blootgestel sou word aan praktiese voorbeelde van die kurrikuluminhoud en verskillende sisteme wat binne die ekosistemiese model voorkom. Baldwin *et al.* (2007) se werk waar verhale as praktiese voorbeelde op verskillende maniere in die skoolklaskamer gebruik word, het my veral interesseer. Ek het ook aanklank gevind by Nancy Burk (2000), Pagano (1991) en Pflaf en Wiessner (2007) se werk wat persoonlike belewenisse en ervarings as gevallestudies in die klaskamer gebruik. My professionele ontwikkeling as 'n opvoeder was verder gelei deur die verskillende narratiewe onderrigstrategieë wat ek nagevors en toegepas het ten einde die LO-kurrikulum meer relevant en van toepassing tot die leerders in die skoolgemeenskap te maak.

2.8 Die narratiewe benadering

Narratieweleer verwys na die leerproses wat plaasvind deur middel van die gebruik van verhale, asook 'n refleksie op die leerders se ervaringsveld (Cortazzi & Jin, 2007:645). 'n Narratiewe onderrigstrategie maak gebruik van verskeie vaardighede waarby die leerders aktief betrokke kan wees. Stories word oortel of dramaties uitgebeeld deur rolspel of deur oudio-opnames aan leerders te speel. Hierdie onderrigstyl betrek egter die leerders en die opvoeder by die leerproses (Baldwin *et al.*, 2007:45). Narratiewe tegnieke word in verskeie kontekste gebruik en is 'n kragtige en effektiewe medium waardeur die inhoud van die kurrikulum aan die leerders oorgedra word. Die waarde van 'n narratiewe benadering in die klaskamer lê daarin dat stories geloofwaardig is, maklik onthou word en dat dit vermaaklik van aard kan wees (Neuhauser, 1993, in Rossiter, 2002: 241). In hierdie studie ondersoek ek spesifiek twee elemente van narratiewe leer, naamlik die gebruik van stories en die gebruik van gevallestudies. Ek bestudeer spesifiek hierdie twee strategieë waardeur kennis aan leerders oorgedra word. Ek verwys dus in hierdie hoofstuk nie na gevallestudies as 'n navorsingsmetodologie nie, maar eerder as 'n onderrigstrategie. Ek gebruik egter nie stories en narratiewe op dieselfde manier as wat dit in literatuur gebruik word nie. Die werk van verskeie skrywers soos Burk (2000), Pagano (1991) en Pfahl en Wiessner (2007) asook Baldwin *et al.* (2007) het my geïnspireer en skep die fondasie tot die onderrigstrategie wat ek gebruik het, en volgende bespreek.

'n Narratiewe benadering bied leerders die geleentheid om hul eie kennis te verbreed en inligting te verwerk omdat hierdie kennis oorgedra word binne 'n bekende omgewing of verwysingsraamwerk (Rossiter, 2002: 242). Ek het ervaar dat wanneer 'n leerder met 'n individu binne 'n gevallestudie se lewensverhaal kon identifiseer, dit aan hom of haar die geleentheid gebied het om krities na te dink oor

die lewenskeuses wat daardie individu binne die gevallestudie uitgeoefen het. Clarke (2001) stel dit dat wanneer individuele leerders gevallestudies of verhale ontleed, daar persoonlike groei en ontwikkeling binne die individu plaasvind.

2.9 Die gebruik van verhale

Die gebruik van verhale was nog altyd 'n magtige kommunikasiemedium vir beide geletterde en ongeletterde gemeenskappe van die samelewing. Verhale word ook vertel om feite, inligting en tradisies aan ander oor te dra (Pfahl & Wiessner, 2007:9). Verhale word gebruik om waardes, oortuigings, volksverhale en 'n gemeenskap se geskiedenis of erfenis oor te dra (Baldwin *et al.*, 2007:40). Binne 'n klaskamer word stories gebruik en skep die geleentheid aan leerders om deelname tot die les te verhoog, om aktiewe luisteraars te wees, asook om met entoesiasme en afwagting te leer (Gargiulo, 2008:5). Die gebruik van verhale help die individu om betekenis in die lewe en die wêreld rondom hul te vind (Hamilton *et al.*, 1999:11; Strauss, 2008).

Stories bring 'n innoverende dinamiek tot die aanbieding van die kurrikulum na die klaskamer. Verhale het die potensiaal om kurrikulumleer te bevorder en leerders se denke te verbreed en uit te bou (Baldwin *et al.*, 2007:43-44). Die gebruik van stories bevorder leerders se begrip van hul eie kultuur en erfenis, asook 'n begrip en aanvaarding van ander kulture en rasse (Caruthers, 2006: 661-662). Deur na ander mense se stories en belewenisse te luister, verbreed die individu sy of haar eie ervaringsveld (Pfahl & Wiessner, 2007:9). Hierdie outeurs is ook van mening dat die gebruik van stories die leerproses van leerders in alle ontwikkelingsfasies aanmoedig. Pfahl en Wiessner (2007:9) gebruik stories en lewensverhale in die klaskamer waar volwasse leerders onderrig word. Uit hierdie outeurs se werk blyk dit dat verhale 'n bindende instrument onder 'n diverse groep volwassenes kan wees. Hierdie narratiewe onderrigstyl bied aan leerders 'n platform om uit verskillende lewensverhale te leer en sodoende voortdurend te ontwikkel (Pfahl & Wiessner, 2007:9).

Binne die konteks van hierdie studie gebruik ek nie reeds bestaande stories of verhale nie, maar skep fiktiewe gevallestudies wat in storieformaat aan leerders oortel word. Hierdie gevallestudies of verhale word saamgestel deur 'n kombinasie van my eie ervarings en verhale vanuit die navorsingsomgewing. Geen gevallestudie is 'n identiese refleksie van 'n enkele persoon of leerder nie. Ek gebruik dus fiktiewe verhale van volwassenes en adolessente en verweef die LO-kurrikuluminhoud met die fiktiewe verhale wat aan die leerders voorgehou word. Hierdie onderrigstyl bou voort op die werk van Baldwin *et al.* (2007) asook Pfahl en Wiessner (2007) wat oor die gebruik van verhale skryf. Ek verweef dit met die werk van Davis en Wilcock (2004), asook Raju en Sankar (1999) wat oor die gebruik van gevallestudies skryf.

2.10 Gebruik van Gevallestudies

Soos reeds gestel ondersoek ek in hierdie studie die gebruik van gevallestudies as 'n onderrigstrategie en gebruik ook 'n gevallestudie as navorsingsmetodologie. Wanneer gevallestudies as 'n onderrigstrategie gebruik word, bied dit aan leerders die geleentheid om hulself in die karakter binne die gevallestudie se posisie te plaas (Hammond, 1976). Die Universiteit van Calgary in Kanada beskryf gevallestudies as 'n scenario of probleem wat in storieformaat aangebied word, en verteenwoordig gewoonlik 'n kwessie wat verbind word aan 'n gebeurtenis, 'n aktiwiteit of 'n probleem (Connecting theory to practice, 2004). Gevallestudies word dikwels saamgestel om probleme in die veld waar dit gebruik word te beskryf en te beklemtoon (Miller & Mark, 1999:88). Fry (1999) definieer gevallestudies as 'n komplekse demonstrasie van die kernpunte of probleme wat bespreek wil word. Gevallestudies word ook gedefinieer as 'n toegepaste voorbeeld van teoretiese konsepte, en word voorgedhou as 'n leerdergesentreerde aktiwiteit (in Davis & Wilcock, 2004:3). Hammond (1976) beaam hierdie definisies van gevallestudies. Hy stel dit dat 'n gevallestudie 'n beskrywing is van 'n situasie of scenario binne die konteks van sekere gebeure, mense en faktore wat dit beïnvloed, en gevallestudies laat leerders toe om hiermee te identifiseer.

Deur gevallestudies poog opvoeders om teoretiese konsepte op meer eenvoudige maniere aan leerders te verduidelik. Gevallestudies word ontwikkel deur ware verhale of deur fiktiewe situasies wat gebaseer word op alledaagse waarnemings en ervarings (Connecting theory to practice, 2004). Gevallestudies word dus beskou as verhale en verteenwoordig alledaagse realiteite, komplekse en kontekstuele situasies. Lawrence (1950, in Barnes, Christensen & Hansen 1994:45) stel dit dat 'n goeie gevallestudie 'n medium is waardeur alledaagse waarhede of gebeurtenisse op 'n realistiese manier in die klaskamer ingeneem word. Sodoende bied die gevallestudie 'n platform aan leerders en opvoeders om dit te bespreek. Volgens Barnes *et al.* (1994:45) is 'n goeie gevallestudie 'n realistiese situasie waarmee leerders en opvoeders kan identifiseer. Gevallestudies as 'n onderrigstyl verbreed die leerders se begrip rondom sekere sleutelkonsepte in die leerarea. Hierdie metode het die potensiaal om die individu se kritiese denke te ontwikkel, en demonstreer aan leerders toegepaste voorbeelde van aktuele lewenssituasies (Brooke, 2006:142). Die gebruik van gevallestudies in die klaskamer word oor 'n wye veld in die onderwys toegepas. Barnes *et al.* (1994:45) beaam Brooke (2006) se mening deurdat die outeurs ook argumenteer dat hierdie onderrigmetode 'n belangrike rol speel in die ontwikkeling van essensiële vaardighede en kritiese denke.

2.10.1 Voordele van gevallestudies

Opvoedkundige navorsing toon dat gevallestudies baie effektief in die klaskamer gebruik word. Omdat gevallestudies teoretiese konsepte prakties demonstreer, word die gaping tussen die teoretiese inhoud van die kurrikulum en die praktiese toepassing daarvan oorbrug (Barkley, Cross & Major, 2005:182; Davis & Wilcock, 2004:4; Raju & Sankar, 1999: 501). Gevallestudies plaas dus die kurrikuluminhoud binne konteks van die aktuele wêreld buite die klaskamer en dit maak die inhoud meer relevant tot die leerder se wêreld en sy of haar begrip daarvan (David & Wilcock, 2004:4). Aktuele wêreldkwessies wat deur gevallestudies aan die leerders voorgehou word, stel leerders in staat om hierdie kwessies in die klaskamer te ondersoek en te bespreek. Gevallestudies bemagtig leerders deur die ontwikkeling van sleutelvaardighede soos kommunikasie, groepwerk, probleemoplossing, besluitneming, asook kritiese denke. Leerders word aangemoedig om verskeie aspekte en perspektiewe rondom 'n sekere probleem te ondersoek. Deur middel van gevallestudies kan leerders die oorsake van probleme makliker identifiseer en herken. Sodoende stel gevallestudies hul in staat om krities oor die probleem en oorsake van die probleem te reflekteer en te redeneer (Davis & Wilcock, 2004:4; Center for Teaching and Learning, 1994:1). Gevallestudies is 'n effektiewe en interaktiewe onderrigstrategie waardeur die fokus vanaf 'n opvoedgesentreerde na 'n leerdergesentreerde klaskamer verskuif (Grant, 1997, in Davis & Wilcock, 2004:4). Volgens Mustoe en Croft (1999) neem studente se motivering en geïnteresseerdheid in 'n leerarea ook toe deur die gebruik van gevallestudies (in Vaugeois, 2005:2).

Wanneer leerders met karakters binne die gevallestudies kan identifiseer, besit die gevallestudie die potensiaal om leiding aan leerders se keuses en optrede te bied (Davis & Wilcock, 2004:4). Navorsing deur hierdie outeurs toon aan dat leerders die gebruik van gevallestudies as opwindend en leersaam vind. Uit hulle bevindinge dui leerders aan dat gevallestudies voorbeelde van teorie binne die aktuele wêreld aan hulle voorhou (Davis & Wilcock, 2004:5). Leerders word aktief by die leerproses betrek en bevorder dus die deelname en aktiewe leer in die klas (Bonwell & Eison, 1991; Using Cases in teaching, 2004; Brooks & Brooks, 1999:15).

2.10.2 Die ontwikkeling en gebruik van gevallestudies

As opvoeder is dit moontlik om jou eie gevallestudies te ontwikkel, maar dit is nie 'n maklike of eenvoudige taak nie. Hierdie proses kan baie tydsaam wees. Ten einde die proses te vergemaklik kan die opvoeder gevallestudies skep wat gebaseer word op sy of haar professionele ervaring of deur aktuele gebeurtenisse (Speaking of Teaching, 1994:2). Davis (1993) beskryf 'n effektiewe gevallestudie as 'n studie wat 'n aanloklike storie vertel, wat die individu prikkel en nuuskierig laat oor die kwessies wat dit poog om aan te spreek. Die ontwikkeling en gebruik van gevallestudies vervang die gebruik

van tradisionele onderrigstrategieë oor dieselfde onderwerp en kan innoverend van aard wees. Een leerarea kan opgedeel word in verskillende onderwerpe en elke opvoeder wat daardie leerarea aanbied kan die geleentheid gebruik om 'n gevallestudie onder die tema van hul keuse uit te werk. Opvoeders vind dit makliker en meer bevredigend wanneer hulle 'n gevallestudie kan uitwerk wat ooreenstem met hul belangstelling en ervaringsveld. Die ontwikkeling van gevallestudies kan ook uitgebou word deur die opvoeders se eie professionele ervaring binne een spesifieke opvoedkundige konteks of deur sy of haar interaksie met ander skoolinstansies (Davis & Wilcock 2004:6).

Gevallestudies word meestal op tersiêre onderrigveld gebruik. Hierdie onderrigstyl is meer algemeen in die sosiale en lewenswetenskappe, maar is 'n onderrigstrategie wat effektief in enige leerarea toegepas kan word (Barkley, Cross & Major, 2005:182). Gevallestudies word gebruik waar vaardighede en beginsels van die kurrikulum met die ervaringswêreld van die leerders geïntegreer word. Daarom het die gebruik van hierdie onderrigstrategie uitgebrei na verskillende dissiplines, insluitende wetenskap, wiskunde, literatuur en geskiedenis. Binne die veld van ingenieurswese beklemtoon Raju en Sanker (1999:501) die noodsaaklikheid daarvan om gevallestudies te gebruik. Dit is belangrik om kwessies uit die praktyk met die teorie te integreer en sodoende aan leerders voor te hou (Raju & Sanker, 1999:501).

Burk (2000:2) is van mening dat die primêre doel van die gebruik van verhale en gevallestudies as onderrigstrategie, is om aan leerders 'n stem te gee waardeur selfwaarde en kulturele trots gedemonstreer word en verskillende ervaringsvelde uitgebou kan word. Sy gebruik op verskillende maniere die verwysingsraamwerk van studente in die klaskamer. Burk (2000:1) stel dit dat die geleentheid vir hoë-risiko leerders geskep moet word om hul persoonlike ervarings met hul klasmaats en opvoeder te deel. Hogg (1995, in Burk, 2000:1) meen dat hierdie onderrigstrategie bemagtigend van aard kan wees, en kan 'n individu se selfvertroue en vertroue in sy of haar klasmaats ontwikkel. Terselfdertyd skep dit 'n verhaal en situasies waaruit almal in die klas kan leer. Die gebruik van persoonlike stories in 'n klaskamer oorbrug kulturele verskille en stel die individu in staat om sy of haar kulturele erfenis te ontdek (Burk, 2000:1). Pflaf en Wiesner (2007) gebruik ook persoonlike verhale in die klas waar volwasse studente onderrig word. Die volwassene kry die geleentheid om sy of haar eie lewensverhaal of -ervaring op 'n narratiewe manier met die klas te deel. Die individu wat sy of haar storie vertel kry ook die geleentheid om 'n objektiewe perspektief daaroor in te neem. Hierdie strategie blyk 'n kragtige medium vir onderrig van volwassenes te wees. Pflaf en Wiesner (2007:11) beaam Burk (2000:8) se mening dat elke verhaal die geleentheid skep vir ander om daaruit te leer. Die effektiewe gebruik van verhale oorbrug kultuurgrense en dit verskaf vir die individu 'n groter begrip van diverse

kulture (Burk, 2000:9). Hierdie outeur stel dit ook dat verskillende kulture verskillend op bepaalde gevallestudies sal reageer. Multi-kulturele verhale of dialoë bied die geleentheid tot inklusiwiteit en kan dus 'n kragtige onderrigmedium wees (Kasworm, 1993:163). Ten einde die belangrikheid van inklusiwiteit en 'n platform om hul verhaal te vertel, te belig, stel Kasworm (1993:163) dit dat “we need to speak to the uniqueness of every student, rather than creating ghettos of exclusion”. Hierdie outeur is dus van mening dat die gebruik van gevallestudies en verhale dus die potensiaal het om inklusiwiteit te verhoog.

Die onderrigstrategie wat opvoeders kies om te gebruik word beïnvloed deur hul eie lewens storie en -ervaring (Pagano, 1991:266). Hierdie skrywer stel dit dat “students’ stories and questions do not displace the curriculum or the texts; they become part of it, just as our own stories and questions are part of our teaching”. Hy is egter van mening dat die inhoud van die kurrikulum aan die hand van persoonlike stories van leerders en opvoeders oorgedra kan word. Grumet en Pinar (1981) beaam Pagano se argument deurdat sy dit stel dat die kurrikulum aan leerders die geleentheid moet bied om hul eie lewensverhaal te vertel. My eie ervaring binne die skoolgemeenskap beaam Kasworm (1993) en Pagano (1991) se argumente. Daarom het ek besluit om gevallestudies en verhale in die LO-klaskamer te gebruik. In die lig van Kasworm (1993:163) se argument het die gebruik van gevallestudies nie net die potensiaal om inklusiwiteit onder die leerders te verhoog nie, maar dit was ook waar vir myself as opvoeder. Waar ek eers as indringer deur die leerders ervaar was, het hierdie onderrigstrategie aan my die geleentheid gegee om aanklank met die verhale van leerders te vind.

2.11.1 My ervaring dra by tot die ontstaan van fiktiewe karakters

My professionele ervaring binne die navorsingsomgewing en dié spesifieke skoolkonteks het gelei tot die blootstellings aan sosiale norms en waardes van die skool en die breër gemeenskap, asook die invloed hiervan op die individuele leerder. My posisie in die skool het my blootgestel aan die leerders in my klas se persoonlike lewensverhale en verwysingsraamwerke. Die vele ooreenstemminge in die verskillende leerders se lewensverhale, asook die uitdagings en probleme waarmee die leerders gekonfronteer word, het die noodsaaklikheid vir 'n alternatiewe onderrigstrategie belig. Die algemene afwesigheid van een van hul ouerfigure of primêre sisteme in hul mikrosisteem het dikwels aanleiding gegee tot 'n gebrek aan toekomsvisie of rolmodelle binne hul verwysingsraamwerk. Daar het ook 'n enorme gaping tussen my eie verwysingsraamwerk en dié van die leerders bestaan en die gevolg hiervan was dat ek Pflaf en Wiesner (2007) en Baldwin *et al.* (2007) se werk verweef het, ten einde ook die tweede gaping wat tussen die kurrikuluminhoud en die leerders se lewenservarings bestaan, te oorbrug.

Volgens Burk (2000:11) is onderrig deur verhale 'n kragtige strategie waardeur die leerders ondersteun kan word ten einde meer effektiewe lewenskeuses te maak. Foran (2002) stel dit dat gevallestudies effektief en interaktief is, en dat dit die gaping tussen die kurrikuluminhoud en die praktiese toepassing daarvan oorbrug. Die werk van bogenoemde twee outeurs het my inspireer om hierdie onderrigstrategie verder te ondersoek. Hulle gebruik van verhale en gevallestudies het aanleiding gegee tot die ontwikkeling van fiktiewe gevallestudies en fiktiewe karakters. Die verhale van fiktiewe karakters word saamgestel deur my eie ervaring binne die spesifieke skoolgemeenskap en dit word gegrond op die lewenservarings en verhale van leerders binne hierdie omgewing (Speaking of Teaching, 1994:2).

Ek bou voort op Pagano (1991:266) se siening dat fiktiewe verhale nie die inhoud van die kurrikulum vervang nie, maar dat dit eerder deel van die kurrikulum word. Dit beteken dat die inhoud van die kurrikulum deur voorbeelde binne gevallestudies aan leerders oorgedra word. Die inhoud van die LO-kurrikulum word dus deur die gebruik van fiktiewe verhale aan die leerders voorgehou. Deur die gebruik van karakters het ek gepoog om 'n innoverende manier te gebruik om die nasionale kurrikulum oor te dra. Die karakters is almal binne 'n gevallestudie geskep as 'n persoon met wie die leerders kon identifiseer. Wanneer leerders wel met hierdie gevallestudies identifiseer, skep dit ook die geleentheid aan hulle om empatie te ontlok, asook om leiding aan leerders rondom daaglikse keuses te bied (Davis, 1993; Rose, 2004). Die verhale van karakters demonstreer die uitkomst van die gevolge van keuses aan die leerders (Burk, 2000:11). Wanneer leerders aanklank vind by gevallestudies, dien dit as 'n praktiese voorbeeld van waar teorie en die toepassing daarvan aan leerders voorgehou word (Vaugeois, 2005:1).

2.12 Omskrywing van 'n fiktiewe karakter

Die konsep van fiktiewe karakters vorm die kern van my studie. 'n Fiktiewe karakter verwys na 'n fiktiewe persoon wat deur 'n fiktiewe profiel aan die leerders bekendgestel word. Die profiel van elke fiktiewe karakter verwys na 'n saamgestelde gevallestudie wat die lewensverhaal en -ervaring van 'n karakter saamvat. Deur hierdie gevallestudies modelleer die karakter die invloed van positiewe en negatiewe lewenskeuses op sy of haar lewe. Elke karakter se verhaal bied leerders dus die geleentheid om uit die suksesse en mislukkings van die spesifieke karakter te leer en om sodoende hul eie positiewe lewenskeuses te maak.


Die gevallestudies en profiele van die fiktiewe karakters is samestellings van verskillende ervarings en observasies binne die navorsingsomgewing. Geen gevallestudie is 'n feitelike refleksie van een individu nie. Die profiel van 'n fiktiewe karakter verwys dus na 'n saamgestelde gevallestudie wat die lewensverhaal en -ervaring van 'n fiktiewe persoon omskryf. Ten einde die geldigheid van hierdie verhale en gevallestudies te bepaal het twee kollegas in die skool waar hierdie studie gedoen was

kommentaar op die geldigheid en relevansie van die karakters en hul gevallestudies gelewer. Die geldigheid word volledig in hoofstuk drie bespreek. Vir elke profielbeskrywing het ek 'n bypassende foto vanaf Google Prente geneem wat dan die voorkoms van hierdie karakter aan die leerders sou voorstel.

2.12.1 'n Profielbeskrywing van een karakter

In hoofstuk vier word 'n volledige beskrywing van al die fiktiewe karakters waarna daar in die data verwys was, gegee. As 'n voorbeeld van 'n profielbeskrywing, sal ek slegs een karakter, Marno, se profiel by hierdie hoofstuk insluit. Tabel 2.4, bestaande uit drie kolomme, bevat eerstens die foto van die karakter, tweedens die beskrywing van hierdie karakter se profiel en derdens dui dit ook die lesse aan waar die spesifieke karakter gebruik was.

Tabel 2.4: Voorbeeld van 'n fiktiewe karakter se profiel

Karakter	Profielbeskrywing van karakter	LES
<p style="text-align: center;">Marno</p> 	<p>Marno is 27 jaar oud en 'n suksesvolle besigheidsman, ten spyte van sy negatiewe huislike omstandighede en blootstelling aan dwelms en bendes vanaf 'n jong ouderdom. Deur sy verhaal bespreek hy die invloed van vriende en familie op sy lewe, maar hy beklemtoon die waarde en gevolge van elke keuse wat 'n individu maak. Hy vertel die leerders van 'n radikale keerpunt in sy lewe en hoe hierdie traumatiese ervaring sy lewe vir altyd verander het. Marno se verhaal is 'n verhaal van hoop omdat hy iemand is wat ten spyte van sy negatiewe omstandighede en verkeerde keuses 'n sukses van sy lewe gemaak het. Hy inspireer jongmense om verantwoordelikheid vir hul eie lewe en hul keuses op te neem.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inleiding tot kurrikulum • Gesonde Leefstyl 1 • Menseregte • Familieverhoudings • Vriendskap

2.12.2 Fiktiewe karakters se bydrae tot die ekosistemiese perspektief

Die ekosistemiese perspektief beskryf die wedersydse invloed wat die verskillende sisteme binne die individu se ekosisteem op mekaar sal hê (Bronfenbrenner, 1979). Hierdie model demonstreer die invloed wat die individu se keuses op die verskillende sisteme binne sy of haar ekosisteem sal hê. Wanneer leerders die gevallestudie van 'n spesifieke karakter ontleed, het dit die potensiaal om 'n praktiese demonstrasie van die wedersydse sistemiese invloede vir die leerders te wees. Die verskillende fiktiewe karakters en hul diverse gevallestudies skep alternatiewe geleenthede aan die adolessent om die karakters se positiewe en negatiewe lewenskeuses te ontleed en krities te evalueer. Hierdeur word die gevolge van keuses op die individu se hele ekosisteem beklemtoon. Die nasionale onderwysstelsel poog ook om leerders se besluitnemingsvaardighede te ontwikkel ten einde die individu te bemagtig om verantwoordelikheid vir hul eie eindbestemming in die lewe op te neem (DvO, HNKV, 2002:6). Die kritiese en ontwikkelingsuitkomst (soos uiteengesit in tabel 2.2) belig ook die HNKV se doelstelling om individuele burgers op te voed wat probleme en uitdagings in hul

persoonlike lewens kan identifiseer en deur kreatiewe denke oplossings hiervoor kan vind (DvO, 2003:1-2). Die gebruik van fiktiewe gevallestudies en karakters ondersteun sodoende die doelstellings van die HNKV.

2.13 Opsomming

Ek het die teoretiese perspektief van hierdie hoofstuk gegrond op die ekosistemiese model van Bronfenbrenner (1977). Adollessensie as ontwikkelingsfase is aan die hand van verskeie denkers en skrywers se teorieë bespreek. Ek het ook die invloed vanaf die gemeenskap op die adolessent en die behoefte na 'n oriënteringsprogram vir hierdie ouderdomsgroep belig. Aan die hand van die kurrikulumtransformasie wat in die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel plaasgevind het, het ek melding gemaak van die ontstaan van LO wat poog om hierdie behoefte na leiding vir die adolessent te vervul. Die uitdagings van hierdie leerarea, asook my eie ervaring binne die LO-klaskamer en dié spesifieke navorsingsomgewing het aanleiding gegee tot die ontstaan van 'n alternatiewe onderrigstrategie in die LO-klaskamer. Ten slotte het ek 'n profielbeskrywing van een fiktiewe karakter bespreek en ek het ook melding gemaak van fiktiewe karakters as 'n voorbeeld van die ekosistemiese model.

Hoofstuk 3

Navorsingsmetodologie

3.1 Inleiding

Drie van die algemeenste doelstellings van sosiale navorsing is dat die navorser 'n spesifieke fenomeen ondersoek, omskryf en verduidelik (De Vos *et al.* 2011:8; Babbie, 2011:67). Deur 'n navorsingsproses word data of inligting sistematies versamel en geanaliseer ten einde spesifieke bevindinge te beskryf (Leedy & Ormrod, 2004:2). Sosiale navorsing kan in verskillende kategorieë opgedeel word waardeur verskillende doelwitte en uitkomst bereik word. In hierdie hoofstuk sit ek die navorsingsbenadering en metodes wat gebruik was om die doel van hierdie studie te bereik, uiteen. Ek maak melding van die navorsingsparadigma wat die fondasie vir die navorsingsontwerp vorm. Hierdie navorsingsontwerp sluit die metodologie, omvang van die studie, teikengroep, data-produisering en data-analise in. Ek gebruik Guba en Lincoln (1981) se model om na die geldigheid en betroubaarheid van die studie te verwys, asook na die etiese kwessies wat oorweeg was voor die studie se aanvang. Ek bespreek ook triangulasie, deelnemer kontrole, eksterne ouditeure en die nasien van die kodering, wat 'n bydra tot die kwaliteit van die data-produiseringsproses lewer. Ten slotte bied ek 'n opsomming van die hoofstuk aan.

3.2 Navorsingsdoel

Hoewel die navorsingsvraag van 'n studie die navorser help om die studie te fokus, verwys Patton (1990:166) daarna dat daar nie enige spesifieke reëls is wat leiding aan 'n navorser gee oor hoe om die studie doelgerig te benader nie. Hy is van mening dat die doel van 'n studie 'n invloed op die aard van die navorsingsvraag sal hê. In hierdie studie gee my navorsingsvraag vorm en leiding aan die navorsingsproses. Soos reeds in hoofstuk een genoem, stel ek dit ten doel om die geleefde ervaring van 'n spesifieke eenheid van analise binne die LO-klaskamer waar fiktiewe karakters gebruik word, te bepaal.

3.3 Navorsingsparadigma

'n Paradigma is 'n denkwysie of 'n raamwerk waardeur 'n navorser sy of haar omringende wêreld en mense observeer en begryp (Babbie, 2011:32). 'n Paradigma skep 'n denkraamwerk vir die spesifieke studie en beïnvloed die metodes wat gebruik sal word om die studie uit te voer (Terre Blanche, Durrheim & Painter, 2006:40). Babbie (2011:32) maak die onderskeid tussen teorie en paradigma deur dit te stel dat teorie poog om begrip te verbeter, en die paradigma bied 'n raamwerk aan waardeur die studie benader sal word. Die paradigma sal dus die denke, metodes en handeling van die navorser rig

en lei (Terre Blanche, *et al.*, 2006:40). Daarom moet die navorser die aard van die paradigma waarbinne hy of sy kies om te werk goed bestudeer (De Vos *et al.*, 2005:45). Hierdie raamwerk ondersteun die navorser om sy eie werk, asook die van ander beter te verstaan ten einde 'n betekenisvolle bydrae tot die veld van sy navorsing te lewer (Le Grange, 2001:72).

Gedurende die 1970's en die 1980's was daar verskeie debatte gevoer oor die kwessie rondom grense tussen verskillende paradigmas. Die kwessies van kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigmas en die vermenging van beide, het bygedra tot hierdie debatte (De Vos *et al.*, 2011:41). Navorsing in die sosiale wetenskappe gebruik beide kwalitatiewe en kwantitatiewe metodes om data te versamel. Le Grange (2000:194) argumenteer dat die etimologiese onderskeid tussen kwalitatiewe en kwantitatiewe paradigmas op grond van die aard en die vorm van die data gemaak kan word. Dit is juis om hierdie rede dat hy verkies om eerder te onderskei tussen positivistiese en post-positivistiese³ (interpretatiewe, kritiese en post-kritiese) navorsing. Post-positivisme verwys na interpretatiewe, kritiese en post-kritiese benaderings tot navorsing (Le Grange, 2001:71). Kennis wat deur middel van positivistiese navorsing ingewin word, word as objektief en kwantitatief beskou, terwyl kritiese navorsing as ideologiese kritiek van mag, voorreg en verdrukking beskou word (Carr & Kemmis, 1986, in Du Toit 2009:11). Kennis wat deur middel van die interpretatiewe benadering ingewin word, is meestal kwalitatief van aard. Om hierdie rede verkies ek dus om ook na positivistiese en post-positivistiese, eerder as kwantitatiewe en kwalitatiewe navorsing te verwys (Le Grange, 2001:71).

Gegewe die aard en doelwitte van hierdie studie waar die geleefde ervarings van 'n spesifieke groep individue bepaal is, word hierdie studie vanuit 'n post-positivistiese, interpretatiewe navorsingsparadigma benader. Ek stel dit primêr ten doel om die geleefde ervaring en betekenis wat 'n geselekteerde groep leerders aan 'n sekere onderrigstrategie koppel, te begryp, te beskryf en te interpreteer. Hierdie studie neem dus 'n interpretatiewe vorm aan waar ek deel van die navorsingsproses is en poog om leerders se subjektiewe ervaring van 'n sekere fenomeen te bepaal. (Terre Blanche *et al.*, 2006:6; Babbie *et al.*, 2001: 28).

3.3.1 Interpretatiewe Navorsing

Interpretatiewe navorsing poog om alledaagse verskynsels, asook om die betekenis wat mense heg aan verskillende fenomene te begryp. De Vos *et al.* (2005:74) beklemtoon die interpretatiewe navorser se soeke na begrip eerder as verklarings, natuurlike observasies eerder as beheerde meting, en subjektiewe

³ In hierdie studie onderskei ek tussen positivistiese navorsing en navorsing wat in die post-positivistiese era plaasvind. Dit is dus vanuit hierdie post-positivistiese era dat ek na die interpretatiewe, kritiese en post-kritiese navorsings paradigmas verwys.

beskrywings van die realiteit deur 'n ingeligte persoon se perspektief eerder as die van 'n buitestaander. Hierdie data word versamel en saamgestel deur menslike interaksie en is gewoonlik holisties en uiteenlopend (Le Grange, 2001:74). Om die navorsingsvraag van die studie te beantwoord, word 'n gevallestudie as navorsingstrategie binne die interpretatiewe paradigma gebruik. Ek bestudeer die graad 8-groep as gevallestudie binne hierdie studie en maak gebruik van 'n steekproef van tien deelnemers wat uit hierdie gevallestudie geneem was. Ek bespreek volgende die rasionaal vir die keuse van metode.

3.4 Navorsingsmetodologie en -metode

Metodologie en metode word dikwels as sinverwant in die wetenskaplike navorsingsveld aanskou. Harding (1987:1) tref 'n duidelike onderskeid tussen metodologie en navorsingsmetodes. Sy verwys na die navorsingsmetode as die spesifieke tegnieke wat gebruik word om empiriese data en bewyse te versamel en maak melding van drie metodes: waarneming, deur te luister en om historiese dokumente te ondersoek. Metodologie word beskryf as die teorie omtrent kennis en die filosofiese raamwerk wat leiding aan 'n spesifieke navorsingsprojek bied (Harding 1987:2; Fien, 1992:2). Hierdie navorsingsfilosofie verwys na die wetenskaplike strategie, die proses en die navorsingsontwerp waardeur data geproduseer en geanaliseer word (Babbie, 2011:4). Dit sluit ook die wetenskaplike teorie in waarop hierdie navorsingsproses gebaseer word. Burgess (1984:2) beskryf metodologie as die inagneming van die navorsingsontwerp, die produsering van data, data-analise, asook die sosiale, etiese en politieke oorwegings van die navorser.

Die metodologie van hierdie studie word uit die post-positivistiese interpretatiewe paradigma benader. Tydens hierdie studie gebruik ek twintig individuele onderhoude, twee fokusgroeponderhoude en 189 briewe ten einde die data te produseer en die navorsingsvraag te beantwoord. Die metodes wat tydens hierdie studie gebruik word, word onder deel 3.4 van hierdie hoofstuk volledig bespreek. Ek bespreek volgende die navorsingsontwerp en die teorie waarop hierdie proses gebaseer word.

3.4.1 Navorsingsontwerp

Die navorsingsontwerp word ook as die strategiese raamwerk vir my studie beskou (Terre Blanche *et al.*, 2006:37). Hierdie ontwerp verteenwoordig die beplanning vir die insameling en organisering van data ten einde die vooraf opgestelde doelwitte te bereik. Die doel van 'n strategiese raamwerk is om die navorsingsprojek te beplan en uiteen te sit sodat die bevindinge optimaal en geldig sal wees (Mouton & Marais, 1990:150). Binne die positivistiese paradigma word die navorsingsontwerp as die plan of bloudruk bestempel wat die navorsingsproses sal begelei (Mouton, 2001:56). In die interpretatiewe paradigma word studies gekenmerk deur ontwikkelende en buigbare ontwerpe. Hoewel die navorser

wel 'n algemene idee vir die ontwerp het, neem dit vorm aan soos wat die navorsingsproses vorder (Creswell, 1994:162).

Binne die interpretatiewe paradigma ontstaan, ontwikkel en omvou hierdie strategiese raamwerk dus soos wat die navorsingsproses vorder (Lincoln & Guba, 1985:25). Soos wat die navorser bekend raak met die navorsingsomgewing en die mense binne hierdie omgewing, sal die spesifieke ontwerp van die studie vorm aanneem (Cantrell, 1993:88). My ervaring binne hierdie navorsingskonteks (die skoolgemeenskap) het vorm aan my navorsingsontwerp gegee. In plaas daarvan dat ek 'n ontwikkelde bloudruk van die navorsingsontwerp bespreek, beskryf ek eerder my besluite in terme van die doel, paradigma en tegnieke van die studie (Terre Blanche, *et al.*, 2006:37).

3.4.2 Gevallestudie metode

Gevallestudies is 'n intensiewe ondersoek van 'n spesifieke enkele eenheid van analise en laat die navorser toe om grondige kennis aan 'n nagevorsde fenomeen te koppel (Walker, 1980:3; Yin, 1994, in Babbie *et al.*, 2001:281; Yin, 2009:5; Babbie, 2011:301). 'n Gevallestudie is geneig om te fokus op dit wat eksklusief en uniek van die spesifieke geval geleer kan word. Dit fokus op die eenheid van analise en bied 'n deeglike insig en beskrywing aan die navorser oor die program, ervarings, situasie of fenomeen wat nagevors word. Die beskrywings vanuit die gevallestudies stel die navorser in staat om die deelnemers se subjektiewe sosiale en maatskaplike realiteite te begryp (Walker, 1980:3; Neuman, 1997:278).

Binne hierdie studie bestaan my gevallestudie uit die groter graad 8-gradegroep wat die persoonlike dokumentasie in die vorm van briewe voltooi het. Ten einde 'n deeglike begrip van dié groep se geleefde ervaring van 'n spesifieke onderrigmetode in die LO-klaskamer te verkry, het ek 'n verteenwoordigende steekproef van tien leerders gebruik. My primêre doel was om 'n deeglike begrip van die deelnemers se ervarings, en hul verhoudings binne die eenheid van analise, asook met hul portuurgroepe en omgewing te bepaal en te begryp (Denscombe, 2007:32; Neuman, 1997:278; Walker, 1980:3). 'n Volledige beskrywing van die deelnemers binne die steekproef word in hoofstuk vier, deel 4.3, bespreek.

3.5 Dataproduksie

Ek verkies om soos Le Grange (2001:79) na die produsering van data in stede van dataversameling te verwys. Hy maak melding van Gough (1999:264-265) se argument dat data deur die navorser se eie aksies, wil of voorneme geproduseer word. Daarom verkies Gough (1999) om eerder na datagenerering in plaas van dataversameling te verwys. Op grond van die interpretatiewe oriëntasie van hierdie studie, het ek gebruik gemaak van twintig semi-gestruktueerde onderhoude met tien deelnemers, twee

fokusgroeponderhoude met dieselfde groep deelnemers en 189 kwalitatiewe vraelyste wat in briefformaat beantwoord was deur die vrywillige graad 8-leerders. Tweedens het ek deurgaans op my eie observasie en ervaring gesteun as 'n belangrike komponent ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Derdens het ek die data bevestig en gekontroleer uit bestaande literatuur (Harding, 1987:2).

Die data was deur my as navorser geproduseer. Ek het self die LO-klasse waaruit data geproduseer was vir die graad 8-leerders aangebied. Hoewel ek my eie belewenis binne hierdie navorsingsomgewing in hoofstuk vier bespreek, is dit belangrik om daarop te let dat ek met die aanvang van hierdie studie nie meer werksaam binne hierdie spesifieke skool was nie. Ek bespreek volgende die gebruikte tegnieke vir my dataproduksie in meer besonderhede.

3.5.1 Semi-gestrukteerde individuele onderhoude

Babbie (2011:311) beskryf 'n navorser wat veldwerk doen as iemand wat 'n verskynsel en/of aksie dophou en luister na wat gesê word. Onderhoude is 'n belangrike bron van dataproduksie in interpretatiewe studies (Cantrell, 1993:96). Kwalitatiewe onderhoude is besonder plooibaar en dinamies. Kenmerkend hiervan is dat die onderhoudvoerder deur die interaksie met die deelnemer poog om 'n groter begrip te kry van die deelnemer se perspektief en lewenservaringe wat in hul eie woorde uitgedruk word (Taylor & Bogdan, 1984:77, in Babbie & Mouton, 2001: 288; Cantrell, 1993:96). In hierdie studie het ek gekies om semi-gestrukteerde onderhoude te gebruik ten einde 'n gedetailleerde begrip van die deelnemer se persepsies oor 'n sekere onderwerp te produseer (De Vos *et al.*, 2011:351). Hierdie metode het my toegelaat om met buigbaarheid die onderhoude te fasiliteer.

Ek het 'n semi-gestrukteerde onderhoudskedule met oop vrae vooraf opgestel. Hoewel die vloei en fasilitering van die onderhoude buigbaar was, het hierdie onderhoudskedule struktuur en ondersteuning aan die proses gebied. Deur die gebruik van hierdie tipe onderhoude het elke deelnemer die geleentheid gekry om hul eie ervarings en verhale te vertel en ek kon interessante onderwerpe wat uit die gesprekke voortgespruit het, opvolg (De Vos *et al.*, 2011:352, Smith, Harrè & Langenhoven, 1995:9-26).

Measor (1985:57, in Fien, 1992:10) stel dit ook dat vertroue tussen die deelnemer en die navorser die kwaliteit van die data direk sal beïnvloed. Indien daar vertroue tussen die deelnemers en die navorser bestaan, is die data geneig om van 'n hoër kwaliteit te wees. Hierdie outeur stel dit ook dat vertroue gebou kan word wanneer die navorser empatie en sensitiwiteit vir die konteks van die deelnemer toon of wanneer daar gemeenskaplike belangstellings ontwikkel word. Ek het probeer om goeie verhoudings met die deelnemers te bou en om elkeen ten alle tye gemaklik te laat voel. Dit was immers 'n moeilik taak, omdat my kontakssessies met die deelnemers beperk was tot twee individuele onderhoude en twee

fokusgroeponderhoude met dieselfde tien deelnemers, en twee kontakssessies in 'n groter groepskonteks met die graad 8-klasse. Ek het dus ten alle tye daarop gelet om met empatie en sensitiwiteit teenoor deelnemers op te tree en om moontlike gemeenskaplike belangstellings te beklemtoon en te gebruik om vertroue te bevorder (Babbie, 2011:308-314).

Met elke deelnemer in die steekproef, het ek twee individuele onderhoude gevoer. Die eerste onderhoud het aan die begin van die derde kwartaal plaasgevind en die tweede onderhoud was aan die einde van die derde kwartaal. Die twintig onderhoude het oor 'n tydperk van vier dae geduur. Ek het elke individuele onderhoud met 'n elektroniese toestel opgeneem en na afloop van die onderhoud is dit getranskribeer. In voorbereiding vir die fokusgroeponderhoude het ek sorgvuldig deur die transkripsies van die individuele onderhoude gelees. Dit het my gehelp om die doelwitte vir die fokusgroeponderhoude duidelik te stipuleer en voorbereid daarop te wees (Berg, 2009:161).

3.5.2 Fokusgroeponderhoude

Fokusgroeponderhoude is 'n navorsingstegniek waardeur data geproduseer word deur groeupinteraksie rondom 'n onderwerp wat deur die navorser bepaal word (Barbour, 2008, in Berg, 2009:158). Krueger en Casey (2000:6) stel dit dat 'n fokusgroep 'n informele besprekingsgroep is wat ontwerp is om sekere persepsies en opinies oor 'n spesifieke onderwerp in 'n nie-bedreigende omgewing in te win. Fokusgroeponderhoude word veral gebruik wanneer data vinnig gegenereer moet word deurdat data vanaf 'n hele groep deelnemers tydens een onderhoud geproduseer kan word (Berg, 2009:158).

Die fokusgroeponderhoude in hierdie studie het op twee afsonderlike dae plaasgevind. Die eerste onderhoud het tydens die begin van die derde kwartaal plaasgevind en die tweede onderhoud aan die einde van die derde kwartaal. Ek het die eerste paar minute te gebruik om te verseker dat alle deelnemers op hul gemak was. Voordat die onderhoud begin het, het ek die deelnemers verwelkom en het kortliks aan hulle die doel van die onderhoud verduidelik (Salkind, 2008, in Berg, 2009:143). Ek het hulle verseker dat dit 'n veilige omgewing was waar elkeen van hulle se opinie na waarde geag word en het hulle ook aangemoedig om spontaan deel te neem aan die gesprek (Wilkinson, 2004:161). Ek het ook gepoog om al die deelnemers aktief by die groeupespreking te betrek (Stewart *et al.* 2006, in Berg, 2009:149; Wilkinson, 2004:178). Ten einde die doel van die onderhoud te bereik, het ek op my eie onderhoudsvaardighede gelet en was voorbereid en ontspanne (Berg, 2009:149). Die waarde van verhouding waarna Meason (1985) verwys is deur my ervaring van die fokusgroeponderhoude binne hierdie navorsingskonteks bevestig. Ek bespreek dit volledig in hoofstuk vier, deel 4.5. Beide onderhoude is ook elektronies opgeneem en na afloop van die onderhoude getranskribeer.

3.5.3 Briewe (Persoonlike Dokumentasie)

Babbie *et al.* (2001:300) definieer persoonlike dokumentasie as persoonlike dokumente waardeur die persoon wat die brief skryf uitdrukking kan gee aan hul opinies en emosies. Hierdeur sal die leser van die dokument die skrywer se opinie en persepsies leer ken. Persoonlike dokumentasies sluit dus enige geskrewe dokumente deur die deelnemer in, wat sy of haar ervarings beskryf (Berg, 2009:324). Jupp (2006:70, in De Vos *et al.*, 2011:378) stel dit dat persoonlike dokumentasie bewyse verskaf van die manier hoe individue hul lewens leef en interaksie met hul sosiale en persoonlike omgewing het. Persoonlike dokumente bied 'n persoonlike perspektief van die skrywer se omgewing en hul subjektiewe persepsies en interpretasie van hul eie lewe en die wêreld rondom hulle. Daarom verwys ek in hierdie studie na die briewe wat die deelnemers in die gevallestudie beantwoord het, as persoonlike dokumentasie.

Die verteenwoordigende steekproef uit die graad 8-groep het slegs uit tien deelnemers bestaan met wie ek individuele onderhoude en fokusgroeponderhoude gevoer het. Ten einde te verseker dat ek die volledige populasiegroep se ervaring binne die LO-klaskamer bepaal, het ek gebruik gemaak van persoonlike dokumentasie. Daar was twee vraelyste wat deur die vrywillige graad 8-deelnemers in die vorm van 'n brief voltooi was. Ek het aan elke leerder 'n vraestel met oop-vrae uitgedeel (Ingesluit onder Addendum G).

Die inhoud van die vraelys was gebaseer op twee LO-klasse. Ten einde my navorsing by die LO-opvoeder se jaarbeplanning te laat inpas, het ek een tema uit die tweede en uit die derde kwartaal gekies. Die eerste tema, familieverhoudings (onder leeruitkoms 3), was tydens die tweede kwartaal in LO behandel, en die tweede tema, hantering van depressie (onder leeruitkoms 3), tydens die derde kwartaal. Tydens hierdie lesse sou die leerders inligting ontvang vanuit die kurrikulum wat verweef is met die gevallestudies van sekere karakters. Daarna sou hulle 'n brief skryf aan die karakter van hulle keuse. In hierdie studie het die persoonlike dokumentasie van die deelnemers 'n groot bydrae gelewer tot my begrip en die ontleding van hulle geleefde wêreld, en spesifiek hulle ervaring van die gebruik van fiktiewe karakters. Die voltooide briewe is aandagtig deurgelees, geanaliseer en die data is in verskillende kategorieë of eenhede van betekenis opgedeel wat volledig in hoofstuk vier bespreek word (Bogdan *et al.*, 1992:154).

3.5.4 Veldnotas

Enige veldwerker word tydens navorsing gekonfronteer met die rol wat hy of sy binne die bepaalde studie sal speel (Babbie, 2011:290). Babbie (2011:290) beklemtoon die belangrikheid van veldnotas waar die navorser notas van al sy of haar observasies gedurende die proses kan maak. Hierdie tipe

dokumentasie en notas bevat meestal ryk beskrywings van die navorser se ervarings of observasies wat nie met 'n kamera of elektroniese opnemer vasgevang kan word nie (Babbie, 2011:316; Bogdan *et al.*, 1982:74). Volgens Bogdan *et al.* (1982:74) moet die navorser sy of haar eie menings en ervarings van wat tydens die proses gebeur neerskryf. Tydens hierdie studie het ek deurgaans my eie veldnotas oor my observasies gemaak. Ek het na afloop van onderhoude, my besoeke aan die spesifieke skool, asook tydens my data-analise proses notas gemaak. Hierdie notas het veral tydens die beskrywing van my navorsingskonteks handig te pas gekom. Dit was ook vir my belangrik om deurlopend oor my persoonlike groei en ontwikkeling te reflekteer ten einde die aanbevelings van hierdie studie te motiveer.

3.6 Data-analise

Burns (2000:430) stel dit dat die primêre doel van data-analise is om betekenis in die data te vind en om hierdie inligting sistematies te rangskik en aan te bied. Bogdan *et al.* (1982:154) argumenteer dat wanneer data geanaliseer word, word dit opgebreek in kleiner eenhede, verskillende dele word saamgegroepeer, herhalende patrone word ondersoek, dit wat belangrik is word beklemtoon en dit bied die geleentheid dat ander hieruit kan leer. Laastens besluit die navorser wat hy of sy met ander wil deel en wat nie. Ek het reeds in hoofstuk een kortliks verwys na die stappe wat geneem is ten einde die geproduseerde data te analiseer (Taylor-Powell & Renner, 2003; Bogdan *et al.*, 1998:66).

Vanuit die aard van my studie grond ek die analisering van data op die konstante vergelykende metode wat oorspronklik deur Glaser en Strauss in 1967 ontwikkel en bekendgestel is. Hoewel hulle hierdie metode ontwikkel het om nuwe teorieë te vestig, beskryf Merriam (2009:175) hierdie metode as inleidend en vergelykbaar. Sy argumenteer dat die konstante vergelykende metode van data-analise vergelykend en induktief van aard is waar afleidings maklik gemaak kan word. Hierdie metode word dikwels in kwalitatiewe navorsing gebruik sonder dat 'n nuwe teorieë gevorm word.

Daarom gebruik ek in die studie hierdie metode om die geleefde ervaring van leerders in 'n spesifieke klaskamer te bepaal, eerder as om 'n teorie te ontwikkel (Merriam, 2009:175). Die doel van data-analise is om sin te maak van die geproduseerde data. Hierdie metode het die volgende stappe ingesluit: die insameling van verbale en nie-verbale data; transkribering en kodering van data; verifiëring van data deur die deelnemers; kategorisering van data; sub-kategorisering van data soos onderliggende temas na vore tree; vergelyking tussen ooreenstemmende kategorieë; verkenning en ontleding van patrone voortspruitend uit die verskillende databronne; en laastens, die interpretasie en aanbieding van die data (Bogdan *et al.*, 1998:66). Die data is ook aan die hand van relevante literatuur gekontroleer. Data-

analise is 'n proses van betekenisgenerering en gee aanleiding tot die gevolgtrekkings en die aanbevelings wat ek uiteensit in hoofstuk vyf van hierdie tesis.

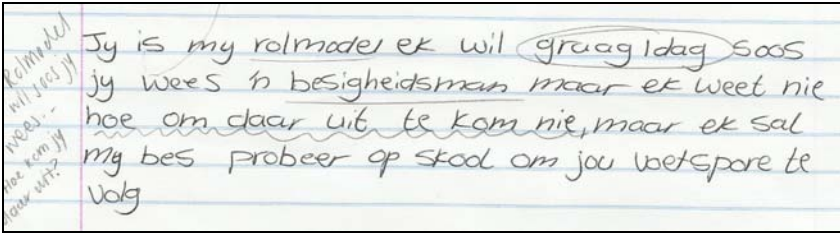
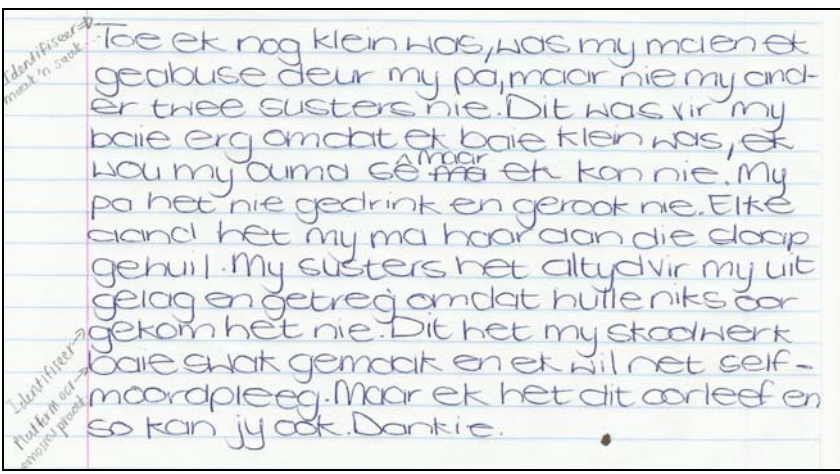
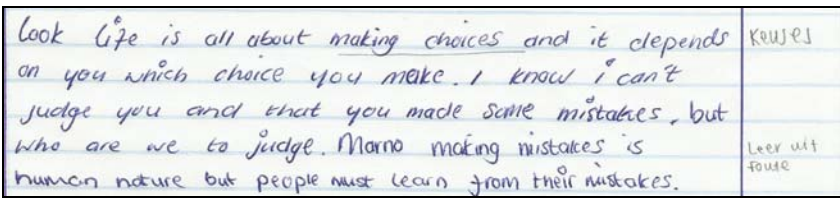
Die eenheid van geïnteresseerdheid is die persoonlike belewenisse van leerders in die LO-klaskamer waar fiktiewe karakters as onderrigstrategie gebruik was. Daarom het ek deurlopend enige eenhede van betekenis geïdentifiseer wat sou aanleiding gee tot die kategorieë wat ek sal gebruik om die data te interpreteer en te bespreek. Ek het aan elke deelnemer gevra om die onderhoudstranskripsies te verifieer. Daarna het ek elke deelnemer se getranskribeerde onderhoude eers afsonderlik geanaliseer en eenhede van betekenis aan die kante van die transkripsies neergeskryf. Daarna is oor gevalle heen gewerk. Die primêre doel van die konstante vergelykende metode in hierdie studie was om deurlopende vergelykings vanuit die inhoud van die briewe en deelnemers se woorde uit die getranskribeerde onderhoude te verkry (Babbie, 2011:394).

Die aard en omvang van kwalitatiewe data (spesifiek persoonlike dokumentasie) is geneig om groot te wees en sodoende is die analiseringsproses dikwels baie tydsam (De Vos *et al.*, 2011: 403). Die totale aantal briewe wat ek ontvang het, was 301. Ek het eerstens onderskeid getref tussen 277 bruikbare en 24 onbruikbare briewe. Onbruikbare briewe sluit onvoltooide briewe in, byvoorbeeld briewe waar daar slegs een of twee sinne geskryf was, of waar 'n deelnemer prentjies op die bladsy sou geteken het, in plaas van om die opdrag te voltooi. Ek het die bruikbare briewe herhaaldelik en aandagtig deurgelees om patrone en potensiële kategorieë te identifiseer. In die proses om die identifisering van die kategorieë te vergemaklik het ek eenhede van betekenis aan die kantlyn van die briewe geskryf. Briewe wat dieselfde eenhede van betekenis bevat, is saam gegroep. Ten einde herhaling te voorkom, maar steeds te verseker dat ek 'n sterk verteenwoordigende steekproef uit die briewe gebruik, het ek die getal verminder en uitgedun. Hierdie proses is deur 'n kollega en eksterne navorser getoets en daar is ooreengestem tot die gebruik van 189 briewe. Aan elke brief waaruit 'n uittreksel geneem was, is 'n nommer, byvoorbeeld B1, toegeken. B1 stel familiebrief een voor en DB1 stel depressiebrief een voor.

Ek het herhaaldelik deur die briewe en die onderhoude gelees ten einde eenhede van betekenis uit die kernwoorde te identifiseer wat aanleiding gegee het tot die drie kategorieë wat gebruik word om die data in hoofstuk vier te bespreek. Die inhoud van die getranskribeerde onderhoude is met die inhoud van die briewe verweef ten einde 'n deeglike betekenis aan die navorsingsvraag te koppel. Tabel 3.1, bestaande uit drie kolomme, is 'n voorbeeld van hoe ek die eenhede van betekenis geïdentifiseer het wat aanleiding gegee het tot die drie hoofkategorieë in hoofstuk vier. Kolom een verwys na die bron waar die uittreksel verkry is. Kolom twee bevat die uittreksel vanuit die brief of die getranskribeerde onderhoud. Kolom drie bevat die kode wat ek gebruik het om die kategorie van betekenis saam te stel. Hoewel ek die data in hoofstuk vier aan die hand van slegs drie hoofkategorieë bespreek, het ek

aanvanklik meer kodewoorde identifiseer. Dit was deur die analisering van die verskillende kodewoorde waarna ek uiteindelik op die drie hoofkategorieë en sub-kategorieë besluit het. Kolom drie in tabel 3.1 bied 'n voorbeeld aan van die kernwoorde wat ek tydens die analiseproses geïdentifiseer het. Elke kernwoord word in 'n verskillende kleur belig. Die laaste gedeelte van die inhoud van die kolom verwys na kodewoorde wat onder die hoofkategorie, Keuses, ingesluit word. Daarom is dié woorde in dieselfde kleur. In Addendum C en E bied ek 'n volledige voorbeeld van 'n onderhoud en brief waaruit eenhede van betekenis en kernwoorde geïdentifiseer is.

Tabel 3.1: Voorbeeld van gekodeerde databronne

1: Bron	2: Inhoud van die getranskribeerde onderhoud	3:Kodering
Brief 18		<p>Rolmodel</p>
Brief 77		<p>Identifiseer</p> <p>Platform Raad</p>
Brief 65		<p>Keuses</p>
Onderhoud D102	<p>D1: Sy het gaan kies om te leer en om in die skool dit te gaan toepas wat sy geleer het. Ek sal ook soos sy wil wees.</p> <p>D1: Ek sal dit ook nie wil doen nie, want ek weet, soos by ons, hulle mors hulle lewe op. Hoe kan ek sê. Hulle kon ver gekom het, maar hulle het gekies om die verkeerde dinge te doen. Nou bly hulle by die huis, het nie</p>	<p>Rolmodel</p> <p>Identifiseer</p> <p>Keuses</p>

	werk nie, loop op die pad rond, vra vir ander mense vir geld. Dis nie lekker om daai te doen nie, want ek weet ek sal nie vir ander mense wil vra vir dinge nie. Ek sal vir myself gaan werk.	
Onderhoud D2O2	D2: Die verkeerde keuses wat sy gemaak het, was omdat sy haar vriende gevolg het. D2: In my lewe, ek vat dit altyd so, ek dink voordat ek iets doen. Elke mens maak foute, maar as 'n vriend vir my vra om iets te doen, dan dink ek eers. Ek sal nie net iets doen wat hy sê nie, want dit is my lewe wat ek opmors. Elke doen het 'n nagevolge, dis hoekom ek eers dink voordat ek iets doen.	Keuses Vriende Foute Gevolge

3.7 Geldigheid en betroubaarheid van die studie

Geldigheid en betroubaarheid vorm die fondasie vir die kredietwaardigheid van enige navorsingstudie (Le Grange, 2001:89). Geldigheid van kwalitatiewe navorsing verwys na die mate waarin die bevindinge van die studie betekenisvol en sinvol is (Babbie, 2008:146). Dit vereis van die navorser om sy of haar studie noukeurig te konseptualiseer in terme van die wyses van data-produksie, data-analisering en die interpretasie daarvan (Louw, 2010:66). Die definisie van geldigheid is dus tweeledig: eerstens moet daar bepaal word of die meetinstrumente wel meet wat dit veronderstel is om te meet, en tweedens moet bepaal word of die instrumente akkuraat gebruik is (Bush, 2002:65). Betroubaarheid verwys na 'n tegniek of metode se konsekwentheid. Indien dieselfde metode of tegniek herhaaldelik op dieselfde voorwerp toegepas word en die resultate steeds dieselfde bly, sou daar aanvaar kon word dat die metode betroubaar is (Babbie en Mouton 2001: 119).

Twee tipes geldigheid kom in die algemeen voor. Interne geldigheid verwys na die akkuraatheid waarmee die navorser sy of haar bevindinge binne 'n sekere konteks beskryf. Dit verwys dus na die mate waartoe die bevindinge ooreenstem met die realiteit wat bestudeer word (Merriam, 2009:178). Eksterne geldigheid verwys na die mate waarin die bevinding van hierdie studie tot ander gevalle veralgemeen kan word. In hierdie studie gebruik ek triangulasie, die kontroliering van mededeelnemers, asook die kontroliering van medekollegas om die geloofwaardigheid van my studie te verhoog.

Poggenpoel (1998, in Wevers & Steyn, 2002:206) verwys na Guba en Lincoln se model van betroubaarheid wat verseker dat 'n kwalitatiewe studie betroubaar kan wees. Die volgende vier strategieë word in hierdie model gebruik: geloofwaardigheid, toepasbaarheid, betroubaarheid en bevestigbaarheid. Binne hierdie model bestaan elke strategie uit verskillende kriteria wat gebruik is om die model op hierdie studie te kon toepas. Ek bespreek daarom volgende hierdie vier strategieë en betrokke kriteria om die betroubaarheid en geldigheid van hierdie studie te bewys (Poggenpoel, Nolte,

Dörfling, Greeff, Gross, Muller, Nel & Roos; 1994:132; Merriam, 2009:180; De Vos *et al.* 2011: 420; Williams, 2007:113).

Ten einde geloofwaardigheid as strategie op hierdie studie toe te pas, is daar aandag geskenk aan die triangulasie, reflektiwiteit en kontrole. Triangulasie sluit die gebruik van verskeie databronne en metodes in en is 'n effektiewe metode om die geldigheid en betroubaarheid van kwalitatiewe navorsing te bevestig (Babbie *et al.*, 2001:277). Ek het reeds genoem dat twintig individuele onderhoude met tien graad 8-leerders gevoer is. Twee fokusgroeponderhoude is met dieselfde tien deelnemers gevoer. Twee kwalitatiewe vraelyste is deur elke bereidwillige graad 8-leerders in die vorm van 'n brief (persoonlike dokumentasie) voltooi. Veldnotas is deurlopend gemaak. Die data wat deur verskillende metodes geproduseer is, is met mekaar vergelyk. Hierdie proses het my gehelp om 'n betroubare oudit af te lê. Die geldigheid van die bevindinge is bevestig deurdat raakpunte tussen literatuur en die bevindinge gevind is (Merriam, 2009:175; De Vos *et al.*, 2011:277-278). Reflektiwiteit verwys na die veldnotas wat ek tydens my ondersoek gemaak het. My eie agtergrond en ervaring binne die navorsingsomgewing het 'n bydrae tot hierdie studie gelewer. Ten einde te verseker dat daar streng kontrole toegepas is, was die getranskribeerde onderhoude deur die deelnemers geverifieer. Die kontrolering van kodering is deur 'n medekollega gedoen. Bevindinge is aan die hand van literatuur gekontroleer en bevestig.

Die tweede strategie wat ek aan die hand van Guba en Lincoln se model (1981) gebruik het, was toepasbaarheid. Ek het spesifiek aandag geskenk aan die ewekansige steekproef, eksterne geldigheid en die ryke beskrywing van die navorsingsmetodologie. Hoewel kwalitatiewe navorsing gewoonlik geassosieer word met doelgerigte en 'n spesifieke seleksie van die steekproef, het 'n ewekansige steekproef beter by die konteks van hierdie studie gepas. Die rede hiervoor was omdat ek hierdeur kon verseker dat geen etikettering sou plaasvind nie. Voordat die steekproef geselekteer is, het ek vooraf toestemming by die 224 graad 8-leerders verkry om moontlik deel uit te maak van hierdie studie. Daar was 23 leerders uit die graad wat nie wou deelneem aan die studie nie. Die res van die leerders se name is in 'n hoed gegooi en tien name is daaruit getrek. Ten opsigte van eksterne geldigheid, is dit belangrik om te belig dat ek nie deur die studie probeer het om universele waarhede (byvoorbeeld statistiese veralgemenings) te verkry nie. Daar word nie gepoog om die bevinding van hierdie studie tot ander situasies en kontekste te veralgemeen nie, maar die spesifieke bevindinge van hierdie studie kan moontlik op soortgelyke situasies en navorsingskontekste van toepassing wees (Merriam, 2009:175). Dit sal dus eerder aan die persone in 'n ander konteks oorgelaat word om te bepaal of die bevindinge van hierdie studie ook van toepassing op hulle konteks kan wees. 'n Ryk beskrywing van die navorsingsmetodologie is reeds in hierdie hoofstuk gegee en in hoofstuk vier beskryf ek die bevindinge aan die hand van literatuurkontrole en aanhalings uit die data. Die leser sal dus self oor die toepasbaarheid van hierdie bevinding op 'n ander konteks en situasie kan besluit.

Derdens gebruik ek 'n betroubare oudit, ryk beskrywing en triangulasie om die strategie van betroubaarheid op hierdie studie toe te pas. Die onderhoudskedules, kategorieë en sub-kategorieë vanuit die data is getoets deur 'n kollega, medenavorsers en my studieleier. 'n Ryk beskrywing van die navorsingsmetodologie is reeds in hierdie hoofstuk uiteengesit. Ek het reeds triangulasie onder die strategie van geloofwaardigheid bespreek. Die laaste strategie wat gebruik word ten einde geldigheid te bevorder, is die bevestigbaarheid van hierdie studie. Dié strategie word deur triangulasie en reflektiwiteit op die studie toegepas. Deur die gebruik van triangulasie, word die bevindinge bevestig. Die refleksie op my eie geleefde ervarings binne hierdie navorsingskonteks en veldnotas wat deurentyd gemaak was, dra by tot die bevestigbaarheid van hierdie studie.

3.7.1 Kontrolering met deelnemers

Die doel van hierdie strategie is om die geproduseerde data en die interpretasie daarvan met die databron te kontroleer. Die proses waardeur die deelnemers hul eie ervarings herken, staan sentraal tot die kredietwaardigheid van interpretatiewe navorsing (Krefting, 1991:219, in Le Grange, 2001:90). Kontrolering met deelnemers sluit die bevestiging van die navorser se data en die interpretasie daarvan in. Hierdie metode verseker dat enige misinterpretasies uitgesluit word. Ter afsluiting van my individuele onderhoude het ek deur my eie afleidings vanuit ons gesprek met die deelnemers gesels ten einde te verseker dat dit in lyn was met hulle bedoelings. Die deelnemers het die getranskribeerde onderhoude geverifieer.

3.7.2 Kontrolering met medekollegas

'n Kollega en medenavorsers het die data-analiseproses gekontroleer ten einde te verseker dat eenhede van betekenis geloofwaardig saamgestel is en dat geen noodsaaklike data verlore gegaan het nie. Twee kollegas het kommentaar gelewer oor die beskrywing van die navorsingskonteks ten einde te verseker dat dit geloofwaardig is. 'n Opmerkingsbladsy is deur 'n kollega voltooi ten einde te bepaal of die profiele van die reeks fiktiewe karakters wel 'n verteenwoordiging van die hele gemeenskap is. 'n Voorbeeld hiervan word by Addendum M ingesluit.

3.8 Etiese oorwegings in die navorsing

Tydens interpretatiewe navorsing is etiese aspekte van kardinale belang. Tydens hierdie tipe navorsing word deelnemers nie as 'n voorwerp van bespreking aanskou nie, maar hulle menslike aksies, motiewe en ervarings word binne 'n spesifieke konteks, op 'n etiese manier bepaal en beskryf (Le Grange,

2001:92). Etiese oorwegings het te make met die stappe wat geneem word om die deelnemers aan die navorsing met respek, sensitiwiteit en empatie te hanteer (Louw, 2010:59).

Voor die aanvang van my studie, moes ek eers 'n aansoek tot etiese klaring aan die Universiteit van Stellenbosch rig waarin hulle toestemming aan my verleen om deelnemers tydens die data-produseringsproses te betrek. Ek het eerstens 'n aansoekbrief aan die skoolhoof van die betrokke skool gerig waarin ek toestemming gevra het om die navorsing in die skool te doen. Daarna is 'n aansoekbrief aan die Wes-Kaapse Onderwysdepartement (WKOD) gerig waarin ek aansoek gedoen het om navorsing by hierdie hoërskool in Stellenbosch te doen (Sheehy, Nind, Rix & Simmons, 2005:33, in LacKay, 2011:112). Die goedkeuringsertifikaat, Ref.No.:527/2011, asook die toestemmingsbriewe vanaf die skool en die WKOD word in die addenda ingesluit. (Sien Addendum H, I en J).

Omdat ek in hierdie studie die deelnemers se geleefde, subjektiewe ervarings oor 'n spesifieke onderrigstrategie bepaal, was dit vir my geweldig belangrik om ten alle tye eties korrek, objektief en met respek teenoor die deelnemers en my navorsingsomgewing op te tree (Thomas, 2003:75). Ten einde die etiese oorwegings in hierdie studie te verhoog, het ek alle besluite wat ek rondom die navorsingsmetodologie sou maak heroorweeg. Ek het veral die beginsels van ingeligte toestemming, konfidensialiteit en anonimiteit oorweeg en bespreek daarom elk van hierdie beginsels volgende (Bell, 2005:57; Silverman, 2006:313).

Bell (2005:57) is van mening dat die deelnemers goed ingelig moet wees omtrent die doel van die navorsingstudie. Deelnemers moet ingeligte toestemming tot deelname verleen (Silverman, 2006:313). Dit sal beteken dat hulle ingelig is rondom die omvang en doel van die navorsing en dat hulle vrywillige, skriftelike toestemming tot die navorsing verleen. In die geval waar kinders onbevoeg is om toestemming te gee, sal toestemming vanaf hul ouers of voogde verkry word. Nadat etiese klaring verkry is, het ek die ewekansigsteekproef getrek. Ek het die tien potensiële deelnemers mondelings ingelig oor die doel van die studie. Nadat hulle vrywilliglik hiertoe ingestem het, het hulle 'n vorm onderteken. Aangesien die leerders almal minderjarig is, het hulle ouers ook skriftelike toestemming verleen. 'n Voorbeeld van beide hierdie vorms word in die addenda aangeheg. (Sien Addendum K en L).

Voor elke onderhoud is daar verseker dat die deelnemers die navorsingsproses en navorsingsdoel begryp het. Elke deelnemer is weer mondelings ingelig rondom die konfidensialiteit van die studie en hoe alle inligting vertroulik gebruik sou word. In die groter groepe waar die graad 8-klasse die briewe voltooi het, is daar aan hulle verduidelik dat die briewe wat geskryf word nagegaan en geanaliseer sou word en dat dele uit die briewe in my tesis aangehaal sou word, maar dat die inligting ten alle tye anoniem hanteer sal word. Die enigste persoonlike besonderhede wat die deelnemers deur die

persoonlike dokumentasie aan my deurgee het, was hulle geslag. Daar is egter steeds geen manier dat die identiteit van die leerders op grond van hul geslag geïdentifiseer sou kon word nie.

Vanuit my persoonlike kapasiteit en betrokkenheid tot hierdie studie was daar verskeie etiese kwessies wat tydens my navorsing na vore gekom het. Tydens die data-analiseproses is die deelnemers se behoefte na 'n platform om uiting aan hul emosies en ervarings te gee beklemtoon. Die data, spesifiek die persoonlike dokumentasie, belig vele maatskaplike kwessies waaraan leerders binne 'n Suid-Afrikaanse konteks blootgestel word. Voor die aanvang van die studie het ek nie verwag dat die deelnemers met soveel eerlikheid hul geleefde ervarings aan 'n fiktiewe karakter sou vertel nie. Ek was ook onder die indruk dat die deelnemers besef het dat die karakters 'n fiktiewe persoon verteenwoordig, maar dit was egter eers tydens die analiseproses dat ek die aanname gemaak het dat hierdie fiktiewe karakters in baie gevalle 'n werklike persoon vir die deelnemers verteenwoordig het. As navorsers van hierdie spesifieke studie was dit nie my doel om hierdie kwessies op te volg en op te los nie. Gegewe die aard van die data, was die identiteit van die deelnemers ook nooit aan my bekend gemaak nie. Dit was wel vir my uiters belangrik om te verseker dat die deelnemers bewus was van die ondersteuningsisteme wat binne hierdie betrokke skool bestaan. Daarom het ek die deelnemers voor en na elke kontakssie (hetsy dit individueel of in groepsverband) herinner aan die professionele persone (maatskaplike werker, berader en sielkundige) wat voltyds in hierdie skool werksaam is. Dit was ook vir my belangrik dat die LO-opvoeder ingelig moes wees rondom die tipe kwessies wat leerders in hierdie skool moontlik mag ervaar. Daarom het ek binne die grense van konfidensialiteit aan haar 'n mondelingse oorsig gegee van die tipe maatskaplike kwessies wat uit die data na vore gekom het.

3.9 Opsomming van die hoofstuk

In hierdie hoofstuk beskryf ek die navorsingsmetodologie van die studie. Dit sluit die navorsingsmetodes en die tegnieke wat gebruik word in. Ek beskryf die studie as post-positivisties en interpretatief van aard. Ek verwys na verskillende skrywers se definisie van gevallestudies en toon aan hoe ek 'n gevallestudie as metode gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord. Ek beskryf die verskillende maniere wat gebruik was om data te produseer en ek gebruik Guba en Lincoln (1981) se model om die geldigheid en betroubaarheid van hierdie studie te bespreek. Laastens beskryf ek ook die stappe wat geneem was om die etiese oorwegings van die studie te verseker.

Hoofstuk 4

Bespreking van Bevindinge

4.1 Inleiding

In Hoofstuk drie het ek die navorsingsontwerp en die metodologie van hierdie studie beskryf. In hierdie hoofstuk bespreek ek die resultate van die ondersoek op hoe Graad 8-leerders die gebruik van fiktiewe karakters in 'n LO-klaskamer ervaar. Ek het reeds in hoofstuk drie genoem dat die konstante vergelykende metode gebruik was om die geproduseerde data te analiseer. Hierdie proses sluit konsolidering, interpretasie van wat deelnemers gesê het, en dit wat ek in literatuur bevind het, in. Deur hierdie proses koppel ek betekenis aan die data (Merriam, 2009:175-176). Louw (2007:183) argumenteer aan die hand van Emerson, Fretz en Shaw (1995:142) die aanvanklike doelwit van data-analise is om 'n samehangende, gefokusde en verstaanbare verhaal te vertel deur die data te ontrafel en drade wat deurlopend in die data verweef is, waar te neem en aan te teken. Aangesien die omvang van kwalitatiewe data geneig is om groot en lomp te wees kan die analisering hiervan baie tydrowend wees. Die data is uit 20 individuele onderhoude, twee fokusgroeponderhoude en 189 briewe geproduseer. Daarom gebruik ek slegs relevante uittreksels uit die transkripsies en bied volledige voorbeelde hiervan in die addenda (De Vos *et al.*, 2011: 403).

As deel van die inleiding tot hierdie hoofstuk beskryf ek die navorsingsomgewing asook my eie ervaring binne hierdie konteks. Ek gebruik tabel 4.2 om die tien deelnemers in my steekproef te beskryf. Tabel 4.3 stel die leser bekend aan die profielbeskrywings van die fiktiewe karakters waarna die deelnemers in die data verwys het. Vanuit die geproduseerde data het ek drie kategorieë geïdentifiseer wat deurlopend in die data verweef is. Die onderstaande tabel 4.1 is 'n skematiese voorstelling van hierdie drie kategorieë wat ek sal gebruik om die bevindinge te bespreek. Elke kategorie het onderafdelings wat struktuur aan my bespreking gee. Kategorie een verwys na die deelnemers se ervaring van karakters as rolmodelle. Onder hierdie kategorie bespreek ek eerstens die voorbeeld van karakters wat leiding aan die deelnemers gebied het. Tweedens bespreek ek die ervarings van karakters wat leiding aan deelnemers gebied het. Derdens bespreek ek die voorbeeld en ervarings van karakters wat deelnemers geïnspireer het. Onder kategorie twee verwys ek na die karakters wat leiding aan adolessente se keuses gebied het. Eerstens definieer ek keuse, aksie en besluit. Tweedens plaas ek keuse en besluite in die konteks van adolessente (dus die deelnemers), en derdens bespreek ek die invloed van groepsdruk op die deelnemers se keuses. Ek bespreek vierdens die invloed van keuses op die karakters (en deelnemers) se toekoms en maak laastens melding van die impak van die voorbeelde uit die karakters se gevallestudies op die keuses van die deelnemers.

Kategorie drie verwys na die platform wat die karakters aan deelnemers bied om hul eie ervarings en raad te deel. Onder hierdie kategorie verwys ek eerstens na die definisie van “platform” en “stem” binne die konteks van hierdie studie. Tweedens verwys ek na die deelnemers wat met die karakters kon identifiseer en derdens bespreek ek die raad wat die deelnemers aan die karakters gebied het. Laastens verwys ek na die vrae wat die adolessente aan die karakters gevra het.

Tabel 4.1: Skematiese voorstelling van die drie kategorieë vanuit die data

1. Karakters as rolmodelle	2. Karakters se lewenservaring en adolessente se keuses	3. Karakters bied aan adolessente 'n platform om hul ervarings en raad met te deel
1.1 Karakters se voorbeeld bied leiding aan deelnemers	2.1 Definisie van keuse, aksie en besluit	3.1 Definisie van platform en stem
1.2 Karakters se ervarings en leiding aan deelnemers	2.2 Keuse, besluit en die deelnemer.	3.2 Deelnemers identifiseer met karakters
1.3 Karakters inspireer deelnemers	2.3 Groepsdruk beïnvloed keuses	3.3 Deelnemers bied raad aan karakters
	2.4 Keuses beïnvloed die karakters (en deelnemers) se toekoms	3.4 Deelnemers vra vrae aan die karakters
	2.5 Impak van voorbeelde en keuses op die deelnemers	

4.2 Navorsingsomgewing

4.2.1 Navorsingskonteks

Die belangrikheid van die konteks waarbinne die navorsing plaasvind, word deur verskillende skrywers beklemtoon (Ballenger, 1992; Cantrell, 1993; Pendlebury, 1998; Le Grange, 2001). Die navorsingsresultate en die begrip daarvan word direk beïnvloed deur die navorsingskonteks. Om hierdie rede beskryf ek kortliks die konteks van die omgewing waarbinne my navorsing gedoen is. Ek baseer egter my beskrywing op my eie ervaring binne hierdie navorsingsomgewing.

Die navorsingsomgewing is 'n Afrikaansmediumskool in lae sosio-ekonomiese gemeenskap. Hierdie skool is binne die Stellenbosch-omgewing binne die Wes-Kaap geleë en om etiese redes verwys ek na die skool onder die skuilnaam, Groenvlakte Sekondêre Skool. Die gemeenskap waarbinne die skool geleë is, word dikwels bestempel as 'n gebied waar heelwat mense blyk om onder die broodlyn te lewe. Baie ouers werk op nabygeleë plase of in restaurante en koffiewinkels in Stellenbosch. Daar is ook

heelparty ouers wat werkloos is. Die verbrokkeling van huisgesinne en families, alkoholmisbruik, tienerwangerskappe, bendegegeweld en die misdaadsyfer in hierdie gemeenskap kompliseer en bemoeilik die gemeenskapsuitdagings en -probleme. Daar is 813 leerders in die skool, en 28 onderwysers waarvan 13 manspersoneel en 15 damespersoneel is. Die geskiedenis van hierdie gemeenskap, insluitende die nalatenskap van Apartheid en groepsgebiedewette, het die godsdienstige fondasies van hierdie gemeenskap stewig gevestig. Hierdie skool se Christelike beginsels kan steeds as uitvloeisel van hierdie geskiedenis gesien word. Hoewel die Christelike geloof 'n belangrike uitgangspunt vir hierdie skool is, verwelkom en akkommodeer die skool enige ander religie. In die verlede was hierdie skool bekend vir sy provinsiale prestasies op kulturele en sportgebied, maar tans het die deelname aan, en aanbieding van buitemuurse aktiwiteite heeltemal afgeneem in die skool (Biscombe, 2006). Dit kom voor of die leerders wat akademies of op sportvlak uitblink, meestal deur ander leerders bespot word.

Die skool het beperkte hulpbronne en stampvol klasse. Daar is 224 leerders in graad 8 en die gemiddelde verhouding van onderwyser-leerders in hierdie graad beloop 38:1 te wees. Hierdie groot klasse het nie net 'n negatiewe invloed op die handhawing van dissipline nie, maar belemmer ook die potensiaal van 'n vak soos Lewensoriëntering waar die kurrikulum dit ten doel stel om leerders persoonlik, sosiaal en fisies te ontwikkel (Prinsloo, 2007:158-175). Die persoonlike interaksie tussen opvoeder en leerder word ook deur die hoë aantal leerders per klas beperk (Modisaotsile, 2012). Swartborde is die hoof hulpbron in die meeste klaskamers. Slegs wit bordkryt word deur die skool verskaf en hoewel daar in enkele klaskamers 'n oorhoofse projektor beskikbaar gestel word, word hierdie projektors selde gebruik. 'n Paar klaskamers het gebreke vensterruite wat dikwels lank neem voordat dit herstel word. Van die klaskamers se deurhandvatsels is ook gebrek wat veroorsaak dat die deure nie behoorlik toegemaak kan word nie. Die skoolgrond is slordig en klaskamers word nie behoorlik skoongemaak nie. Hoewel die vullisdromme in die klaskamers daaglik leeggemaak word, word die klasse nie deeglik uitgevee nie. Gevolglik word die onderwysers dikwels mismoedig deur die vuil en stowwerige klaskamers. Hoewel groot vullisdromme sigbaar op die skoolgrond is, is rommel steeds 'n groot probleem. Leerders beoefen *graffiti*-kuns teen die mure en op die banke. Die skool beskik oor 'n elektroniese klokstelsel, maar verkies om steeds van die handklok gebruik te maak. Dit veroorsaak dat die klok nie altyd op dieselfde of uitgewerkte tye lui nie en benadeel die lesbeplanning van die onderwysers. Hierdie gebruik dra ook by tot die frustrasie waarmee opvoeders gekonfronteer word.

Teen die agterste blok skoolgeboue hang daar meestal 'n rookwalm in die gange. 'n Groep leerders wat besluit om doelbewus afwesig van hul klasse te wees, maar steeds op die skoolgrond te bly, staan bekend as die "stoepkinders". Hierdie groep "stoepkinders" sal op die stoepe rondhardloop of aan die

agterkant van die skoolgeboue sit en rook. (Hoewel dagga dikwels geruik word, is sigarette die mees algemene wat deur dié leerders gerook word). Daar is gewoonlik een van die leerders wat afgevaardig word om op die uitkyk te wees vir 'n naderende opvoeder. Indien 'n opvoeder gewaar word, hardloop die leerders weer na 'n ander blok waar hul 'veilig' buite die klasse kan wees.

Die dissiplinêrestelsel van die skool het vir 'n aantal jare sonder duidelike grense gefunksioneer wat leemtes laat. Dit bied leerders dus die geleentheid om self hierdie grense te verskuif en die reëls te ongehoorsaam. Opvoeders voel dikwels gefrustreerd deur die swak dissiplinêre toestand van die leerders. Die moontlike oorsake van die swak gedrag van leerders is enorm en uiteenlopend. Dissipline word selde in die ouerhuise afgedwing of toegepas. Voorbeelde van individue wat wel respek vir outoriteit toon is seldsaam en word nie na waarde geskat nie. Hierdie disfunksionele dissiplinêre stelsel is reeds vir 'n aantal jare aan die orde van die dag. Outoriteitsfigure, hetsy ouers of opvoeders, speel 'n belangrike rol in adolessente se lewens (Prinsloo, 2007:156; Cawood, 2008:50; Modisaotsile, 2012:1). Prinsloo (2007:156) is van mening dat die afname van outoriteitsfigure in adolessente se lewens die dissiplinêre grense in hul lewens verskuif. Dit lei daartoe dat die waarde van dissipline en self-dissipline in adolessente se lewens ontbreek. Die afwesigheid van een ouerfiguur lei dikwels tot gedrags- en akademiese probleme vir die adolessent (Griesel-Roux, Ebersön, Smit & Elloff, 2005). Hierdie navorsingsomgewing beaam die argumente van bogenoemde outeurs. Verskeie faktore dra by tot die vestiging van die disfunksionele dissiplinêre norme in Groenvlakte Sekondêre Skool. Enkele voorbeelde van hierdie faktore is die groot en skielike verandering in die skool se seniorbestuurspan in Julie 2009, die tekort aan ouerbetrokkenheid in adolessente se lewens, asook die aanvaarde sosiale druk onder die leerders.

4.2.2 My eie ervaring binne hierdie konteks

Daar is voltyds 'n privaat Artikel 21 nie-winsgewende maatskappy wat as multidissiplinêre span (bestaande uit 'n skoolberader, maatskaplike werker en sielkundige) in vennootskap met die skool funksioneer. Hierdie maatskappy het 'n kantoor in die skool en is vyf dae 'n week tydens skoolure oop. Ek was vanaf Julie 2009 tot Desember 2010 deel van hierdie maatskappy en het op hierdie manier voltyds in die skool as berader en LO-opvoeder gewerk. Aan die begin van my betrokkenheid by hierdie skool was die seniorbestuurspan van die skool onderhewig aan 'n skielike verandering. Die skoolhoof van 12 jaar het met kort kennisgewing die skool verlaat en die adjunkhoof op daardie stadium moes noodgedwonge vir die volgende sewentien maande as die waarnemende skoolhoof optree waarna hy amptelik as skoolhoof aangewys is. Die skoolkultuur en die algemene dissipline, asook die personeel se bereidwilligheid om die nuwe skoolhoof te ondersteun en te respekteer het duidelik onder hierdie verandering gelei.

Ek het reeds in die eerste hoofstuk my werksaamhede binne hierdie skool inleidend beskryf. Ek wil egter enkele kenmerke van hierdie gemeenskap uitlig aan die hand van my ervaring hierbinne. My geleefde ervaring van die leerders en breër gemeenskap was dat daar 'n groot mate van wantroue onder mekaar en veral teenoor buitelanders heers. As 'n jong, blanke vrou wat in hierdie kleurling-gemeenskap gaan werk het, was ek geklassifiseer as só 'n buitestaander. Ek kon nie anders as om gekonfronteer te word met die agterdog en wantroue wat die skoolgemeenskap in my motiewe om daar te werk, gehad het nie. Na mate ek die gemeenskap beter leer ken het, het ek besef dat een van die hoofredes vir die wantroue en skeptiese voorafopgestelde persepsies moontlik toegeskryf kan word aan die menige eksterne organisasies wat in die verlede met onvolhoubare strategieë leë beloftes van hulpverlening aan die skool, die gemeenskap en sy mense gemaak het.

Gouws *et al.* (2008:131) beklemtoon die adolessent se behoefte om deur sy portuurgroep aanvaar te word. Adolessente wil nie anders as hul vriende wees nie, maar is eerder geneig om te verander en te voldoen aan die aanvaarde norme van hul portuurgroep (Wait *et al.*, 2005:136; Donald *et al.*, 2011:198; Dumas *et al.*, 2012:2). My betrokkenheid in die LO-klaskamer het my blootgestel aan die leerders se vrees om uit te staan bo die aanvaarde sosiale norme wat in die gemeenskap geld en onder die leerders voorkom. Binne hierdie navorsingsomgewing is die meerderheid leerders bang om sukses in hul loopbane te behaal. My ervaring hiervan was dat wanneer leerders dit sou waag om anders as hul sosiale groepe te dink of anders as hul op te tree, hulle dan ook die kans waag om bespreek en bespot te word. Ek word herinner aan 'n leerder wat tydens 'n gesprek in een van die LO-klasse aan my gesê het dat sy 'n prokureur wil word. In 'n poging om haar aan te moedig, het ek aan haar gesê dat sy die potensiaal het om 'n vooraanstaande prokureur te word. Met verontwaardiging het sy gereageer dat sy bang is om hierdie mate van sukses te bereik, want dit sal beteken dat sy baie kliënte sal hê en sal uitstaan. Sy was verder van mening dat mense van haar sal skinder.

Na aanleiding van hierdie gesprek het ek bewus geraak van 'n standaard van middelmatigheid wat as die norm in die gemeenskap aanvaar word. Min leerders het werklik 'n doelgerigte en realistiese toekomsvisie vir hulself. 'n Gebrek aan positiewe rolmodelle wat suksesvolle beroepe beklee en leiding aan die adolessente kan gee, ontbreek telkens (Parsons, 2002). Hierdie vrees om uit te staan en anders as hul portuurgroep te wees kan egter toegeskryf word aan adolessente se begeerte om in te pas en tot 'n groep te behoort (Gouws *et al.*, 2008:80-81, 131). My ervaring hiervan was egter kommerwekkend, omdat leerders dikwels geen platform het om hul eie identiteit te vorm of te ontwikkel nie. In die LO-klas word onderwerpe rondom holistiese ontwikkeling bespreek (DvO, 2002). Ten spyte hiervan skep die skool geen platform waar individue krities hul eie of hul portuurgroep se aksies, optredes en norme kan evalueer nie. Hierdie vrees om teen die belange van die groep te gaan en moontlik ongewild te

wees, weerhou leerders daarvan om hul eie ideale, keuses en optredes krities te oorweeg. Ek bespreek hierdie waarneming verder wanneer ek verwys na voorbeelde vanuit die fokusgroeponderhoude.

4.3 Deelnemers tot die steekproef

Die deelnemers in hierdie gevallestudie was die vrywillige graad 8-leerders van een hoërskool. Uit hierdie deelnemers het ek 'n steekproef getrek wat verteenwoordigend van die gevallestudie sou wees. Ek het aan elke deelnemer in die steekproef 'n nommer van een tot tien toegeken. Hierna verwys ek na die spesifieke deelnemers deur hul nommer en die letter "D" te gebruik: D5 stel byvoorbeeld deelnemer vyf voor. In tabel 4.2 kategoriseer ek deelnemers volgens hul geslag, ouderdom en die graad wat hul in die verlede herhaal het. Ek gee ook kortliks 'n beskrywing van elke deelnemer se persoonlike agtergrond.

Tabel 4.2: Beskrywing van die tien deelnemers in die steekproef

Deelnemer	Geslag	Graad Herhaal	Beskrywing van persoonlike agtergrond
	Ouderdom		
D1	Vroulik	Graad 3 en graad 8	D1 woon in 'n enkel-ouer huishouding saam met haar ma en ouer suster asook haar suster se tweejarige kind. Die tekort aan finansies plaas dikwels ekstra spanning op hul huishouding. Oor naweke gebruik sy en haar vriende soms alkohol. In haar eie woorde is dit slegs "wanneer hul stout wil wees". Sy het in haar eerste jaar in graad 8 dagga gerook. Hoewel sy reeds twee grade herhaal het, is haar toekomsdroom steeds om 'n mediese dokter te word. Sy het geen ondersteuning van iemand in haar huis wat haar motiveer om haar skoolloopbaan te voltooi nie.
	16		
D2	Manlik	Geen	D2 het by sy ma en Ouma gaan woon toe sy pa tronk toe gestuur was. Sy ma het verlaaf aan tik geraak en kon nie langer hom en sy jonger suster versorg nie. Sy niggie was op daardie stadium negentien jaar oud en het hom en sy suster ingeneem. Sy is tans een-en-twintig jaar oud. Volgens hom het tik sy ma se persoonlikheid en lewe vernietig. Sy verhouding met sy pa is nie goed nie. Sy toekomsideaal is om 'n mediese dokter te word.
	14		
D3	Manlik	Geen	D3 is 'n jaar jonger as sy graadgroep omdat hy reeds op 5 jaar Graad 1 toe is. Hy woon by sy Ouma, hou van sokker speel en wil eendag 'n professionele sokkerspeler vir Barcelona-klub wees. Hy hou daarvan om saam met vriende na fliëks te kyk in sy vrye tyd.
	13		
D4	Vroulik	Geen	D4 is die jongste kind in haar gesin en woon saam met albei haar ouers en haar ouer broer. Sy hou daarvan om televisie en fliëks te kyk, asook om tyd saam met haar vriende te spandeer. Sy wil graag ná matriek Maatskaplike Werk by Boland Kollege gaan studeer.
	14		
D5	Manlik	Graad 4 en graad 8	D5 woon in 'n enkel-ouerhuis saam met sy ma en ouer broer. Hy is twee jaar ouer as die algemene ouderdom vir graad 8. Die afwesigheid van sy biologiese pa in sy lewe het hom vir 'n lang tyd baie aggressief gemaak. Hy vind dit moeilik om Graad 8 weer te herhaal en voel dikwels depressief. Hy spandeer sy vrye tyd meestal saam met ouer vriende. Hulle sal rond ry, of by van hul vriende in Universiteit-koshuise gaan kuier. D5 wil eendag 'n professionele sanger wees.
	16		
D6	Vroulik	Geen	D6 woon by albei haar ouers en het 'n goeie verhouding met hulle. Sy stap bedags skool toe en hou van sport. Sy geniet dit om tyd saam met haar vriende te spandeer en musiek te luister. Sy wil eendag in België gaan studeer om 'n atletiekafriester te word.
	14		
D7	Vroulik	Geen	D7 woon by haar tannie en oom. Vir haar is eerlikheid en respek vreeslik belangrik in enige verhouding. Sy hou van lees en wil eendag 'n lugwaardin wees.
	14		

D8	Vroulik	Geen	D8 kom uit 'n enkel-ouerhuis en is die enigste kind. Sy hou daarvan om te lees en om picknik te hou. Sy ag eerlikheid en vertrou as geweldige belangrike komponente in verhoudings. Hoewel sy nie presies weet wat die vereistes is om 'n forensiese ondersoeker te word nie, wil sy graag in die toekoms hierdie beroep beoefen. Sy is bereid om hard hiervoor te werk.
	14		
D9	Manlik	Geen	D9 woon by sy Ouma. Sy ma woon by sy stiefpa en hy ken nie sy biologiese pa nie. Hy geniet dit om in sy vrye tyd saam met sy vriende fiets te ry. Hy wil na skool by 'n kollege studeer en 'n sakeman word.
	14		
D10	Vroulik	Geen	D10 is een van drie kinders en woon by albei haar ouers. Haar ma het twee buite-egtelike kinders wat saam met hulle woon en haar pa het een buite-egtelike kind wat nie by hulle woon nie. Sy hou van sing en is deel van 'n kerkkoor wat vier dae 'n week oefen. Sy hou van lees en sal graag eendag 'n veearts wil wees.
	14		

4.4 Bekendstelling van die karakters

Voordat ek die bevindinge van die studie bespreek, stel ek die karakters waarna deelnemers in die data verwys deur tabel 4.3 bekend. Soos reeds in hoofstuk twee gemeld is, is die gevallestudies van elke karakter 'n fiktiewe verhaal wat saamgestel is deur verskillende belewenisse waaraan ek binne die navorsingsomgewing blootgestel was. In hoofstuk twee verwys ek na die definisie, ontwikkeling en gebruik van gevallestudies as onderrigstrategie. Ek verskaf weer kortliks die definisie van 'n fiktiewe karakter in 4.4.1.



4.4.1 'n Fiktiewe karakter






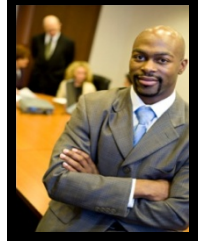
'n Fiktiewe karakter verwys na 'n fiktiewe persoon wat deur 'n fiktiewe profiel aan die leerders bekendgestel word. Die profiel van elke fiktiewe karakter verwys na 'n saamgestelde gevallestudie wat die lewensverhaal en –ervaring van 'n karakter saamvat. Deur hierdie gevallestudies modelleer die karakter die invloed van groepsdruk, asook die gevolge van positiewe en negatiewe lewenskeuses op sy of haar lewe. Soos reeds genoem is die bypassende foto by elke profiel vanaf Google Prente geneem.






4.4.2 Profielbeskrywings van die karakters

In Tabel 4.3, bestaande uit drie kolomme, omskryf ek die karakters wat op hierdie studie betrekking het. Kolom een bevat 'n foto wat die spesifieke karakter voorstel en kolom twee bevat 'n profielbeskrywing van die karakter. Kolom drie verwys na die LO-lesse binne die kurrikulum waartydens hierdie spesifieke karakter gebruik sou word.

Tabel 4.3: Beskrywing van die karakters

1: Karakter	2: Profielbeskrywing van die karakters	3: Les
<p>Anastacia</p> 	<p>Anastacia is 'n tiener wat aan depressie lei. Deur haar lewensverhaal word leerders blootgestel aan verskillende kenmerke van depressie en moontlike maniere om simptome van depressie in 'n persoon te identifiseer. Haar konsentrasievermoë en dieet is nadelig beïnvloed.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depressie 1 • Depressie 3
<p>Andrew</p> 	<p>Andrew is 'n adolessent wat 'n traumatiese ervaring in sy lewe met die leerders deel. Hy en sy ouers is deur 'n bendegroep by die huis aangeval. Terugflitse en nagmerries van hierdie voorval veroorsaak ernstige trauma en depressie in sy lewe. Deur sy verhaal word leerders blootgestel aan die gevolge van depressie en wat moontlike hanteringsvaardighede vir hierdie simptome kan wees.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trauma • Depressie 1 • Depressie 3
<p>Alexa</p> 	<p>Alexa vertel van haar keuse op 13 om nie seksueel aktief te wees voordat sy getroud is nie. Sy wou graag haar liggaam met slegs een persoon deel en glo dat seks nie 'n verhouding definieer nie. Vanuit haar eie ervarings verwys sy na die uitdagings wat sy as adolessent moes oorkom. Sy deel ook met die leerders wat die voor- en nadele daarvan is om vir seks te wag. Deur haar verhaal ontwikkel leerders 'n groter begrip oor die verskil tussen seks en seksualiteit, asook die belangrikheid om fisiese grense in verhoudings te trek.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seksualiteit1 • Effek van seks • Besluitneming oor seks • Seksueel Oordraagbare siektes (SOI's)
<p>Brentino</p> 	<p>Brentino word aan die leerders bekendgestel as 'n sakeman. Hy vertel meer oor sy besluite rondom verhoudings toe hy op hoërskool was. Hy vertel hoe hy toegelaat het dat sy huishoudelike omstandighede sy gedrag en die keuses wat hy gemaak het, beïnvloed. Deur sy verhaal spreek hy verskillende kwessies aan, onder andere die soeke na liefde en aanvaarding, asook die invloed van aborsie op 'n tienerseun. Brentino beklemtoon die waarde en langtermyn gevolge van 'n individu se keuses. Deur sy verhaal noem hy dat seks nie 'n negatiewe daad is nie, maar dat seks op die verkeerde tyd 'n negatiewe effek op 'n individu se lewe kan hê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Seksualiteit1 • Swangerskap & aborsie • Effek van seks
<p>Christal</p> 	<p>Christal is 'n karakter wat agt jaar verslaaf was aan verskeie dwelms, onder andere tik en kokaïne. Gedurende haar graad 6-jaar het sy begin om dwelms te gebruik en sy het haar voorraad by Moegamat en Shane verkry. Deur haar verhaal word leerders blootgestel aan die vernietigende invloed van dwelms op haar lewe, haar voorkoms en haar verwagting vir haar eie toekoms.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Middelmisbruik • Menseregte

<p>Felicity</p> 	<p>Felicity is 'n adolessent wat met die leerders oor die moontlike gevolge van 'n traumatiese gebeurtenis vanuit haar eie ervaring gesels. Sy deel met die leerders die simptome van trauma en hoe 'n spesifieke negatiewe ervaring (verkragting) in haar lewe haar gedrag negatief beïnvloed het. Hierdie ervaring het tot depressie in haar lewe gelei. Deur Felicity se verhaal word die leerders aan verskillende negatiewe hanteringsvaardighede, onder andere selfskending, blootgestel.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Trauma • Depressie 1 • Depressie 3
<p>James</p> 	<p>James is 27 jaar oud en is 'n polisieman wat omgee vir die welstand van die mense in sy gemeenskap. Hy beywer hom daartoe om korrupsie en onregverdigheid te beveg. Deur sy verhaal verwys hy na sy eie drankmisbruik wat op 12-jarige ouderdom begin het en later tot dwelmmisbruik gelei het. James se lewe het radikaal verander toe een van sy vriende in Graad 10 aan 'n oordosis van tik oorlede is. Deur James se verhaal word die invloed van verskeie keuses in sy lewe beklemtoon.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inleiding tot kurrikulum • Gesonde leefstyl 1 • Positiewe selfbeeld • Menseregte • Dwelms
<p>Jasmine</p> 	<p>Jasmine is 27 jaar oud en word aan die leerders bekendgestel as 'n prostituut wat MIV positief is. Op 13 het sy die eerste keer haar liggaam vir seks verkoop. Twee jaar later het sy die eerste keer swanger geraak en 'n aborsie gehad. Vandag wens sy dat sy uit hierdie leefstyl kan kom, maar sy is te diep vasgevang. Sy is 'n moeder van twee kinders, maar woon nie by haar kinders nie. Jasmine deel baie van haar ervarings en foute met die leerders en bied alternatiewe opsies wat tot 'n beter toekoms kon lei.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inleiding tot kurrikulum • Seksualiteit 1 • Besluitneming oor seks • Familieverhoudings
<p>Jason</p> 	<p>Jason is 'n tiener wat onder geweldige spanning by sy huis verkeer. Hy neem aan te veel aktiwiteite deel en kry min tyd vir homself. Deur sy verhaal beklemtoon hy die negatiewe invloed van depressie op sy gedrag en verwys na sy simptome soos woede-uitbarstings en aggressie. Deur sy verhaal word leerders blootgestel aan die invloed van spanning en depressie op die individu se lewe.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depressie 1 • Depressie 2 • Spanning
<p>Julia</p> 	<p>Julia word aan die leerders bekendgestel as 'n 27-jarige ongetroude, gelukkige onderwyseres wat oor naweke in die buitelig saam met haar vriende tyd spandeer. Vanuit Julia se lewe beklemtoon sy die waarde van 'n gebalanseerde dieet, sy gesels oor die impak wat vriende en familie op jou lewe kan hê en sy vertel ook hoe aborsie haar eie lewe negatief beïnvloed het. Julia se verhaal is 'n suksesstorie van iemand wat ten spyte van haar negatiewe huislike omstandighede 'n sukses van haar lewe gemaak het. Sy is ook geïnspireerd om 'n verskil in jongmense se lewens te maak.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inleiding tot kurrikulum • Gesonde leefstyl 1 • Swangerskap & aborsies • Positiewe selfbeeld
<p>Marno</p> 	<p>Marno is 27 jaar oud en 'n suksesvolle besigheidsman, ten spyte van sy negatiewe huislike omstandighede en blootstelling aan dwelms en bendes vanaf 'n jong ouderdom. Deur sy verhaal bespreek hy die invloed van vriende en familie op sy lewe, maar hy beklemtoon die waarde en gevolge van elke keuse wat 'n individu maak. Hy vertel aan die leerders van die radikale keerpunt in sy lewe en hoe hierdie traumatiese ervaring sy lewe vir altyd verander het. Marno se verhaal is 'n verhaal van hoop omdat hy iemand is wat ten spyte van sy negatiewe omstandighede en verkeerde keuses suksesvol is. Hy inspireer jongmense om verantwoordelikheid vir hul eie lewe en hul keuses op</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inleiding tot kurrikulum • Gesonde leefstyl 1 • Menseregte • Familieverhoudings • Vriendskap

	te neem.	
<p>Mia</p> 	<p>Mia is 'n adolessent wat aan depressie lei en deur haar verhaal die kenmerke van depressie aan die leerders oordra. Sy is emosioneel, wil alleen wees en ervaar selfmoordgedagtes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Depressie 1 • Depressie 3
<p>Moegamat</p> 	<p>Moegamat word aan die leerders bekendgestel as 'n 27-jarige bendeleier wat verslaaf is aan dwelms en alkohol. Vanuit sy agtergrond en lewensverhaal beklemtoon Moegamat die invloed wat sy vriende en familie op hom gehad het. Hy verwys na bendeleiers as rolmodelle in sy lewe en hoe hy as tiener hul gedrag nageboots het. Hy verwys ook na die fisiese invloed wat dwelms op sy lewe en sy familie- en gesinsverhoudings het.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inleiding tot Kurrikulum • Selfbeeld • Gesonde leefstyl 1 • Vriendskap
<p>Sharon</p> 	<p>Sharon is 'n 27-jarige ongetroude, suksesvolle besigheidsvrou met die ideaal om eendag 'n gelukkige huwelik te hê en goeie ma vir haar kinders te wees. Ten spyte van haar uitdagende agtergrond van geweld en mishandeling het sy steeds daarin geslaag om 'n suksesvolle besigheidsvrou te word. Deur Sharon se verhaal word die leerders bekendgestel aan die belangrikheid van 'n gebalanseerde leefstyl en simptome van bulimie. Sy beklemtoon die waarde van goeie vriende en die invloed wat vriende en familie op haar lewe gehad het. Sharon se verhaal bied hoop aan leerders omdat sy ten spyte van haar uitdagende omstandighede steeds 'n sukses van haar lewe gemaak het.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Inleiding tot kurrikulum • Positiewe selfbeeld • Gesonde leefstyl 1
<p>Shane</p> 	<p>Shane is 'n karakter wat saam met Moegamat werk en dwelms aan skoolkinders verkoop. Deur sy verhaal vertel hy hoe maklik dit is om dwelms te verkoop nadat jy een dwelmverbruiker verslaaf gekry het. Hy verwys ook na die desperaatheid van jongmense wanneer hulle nie dwelms kan bekostig nie en verwys na metodes wat hulle sal gebruik om dwelms in die hande te kry.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Middel-misbruik 1
<p>Vanessa</p> 	<p>Vanessa is Moegamat se vrou. Sy vertel dat sy en Moegamat reeds van skool af uitgaan en twee jaar gelede getrou het. Deur haar verhaal beklemtoon sy die negatiewe invloed van Moegamat se dwelms op sy eie gesondheid en hul funksionering as 'n gesin. Sy verwys na die toename in sy aggressie en die min aandag wat hy aan sy kinders gee. Vanessa se verhaal ontlok empatie by die leerders en beklemtoon die negatiewe invloed wat dwelms op 'n verhouding kan hê.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Middel-misbruik 1

4.4.2.1 Inleiding tot die kurrikulum waar fiktiewe karakters gebruik word

Ses van die bogenoemde karakters, naamlik Marno, Sharon, Julia, James, Moegamat en Jasmine, word tydens die inleidingsles tot die graad 8-kurrikulum aan die leerders bekendgestel met die duidelike

ooreenstemming dat al ses karakters 27 jaar oud is. Die opvoeder plak die ses foto's van die karakters op die bord en gee vir elke leerder in die klas 'n uitdeelstuk wat elk slegs 'n beperkte beskrywing van een van die ses karakters se gevallestudies bevat (sien tabel 4.4). Hierdie beskrywing word in die karakter se 'eie woorde' aan die leerders voorgehou. Die leerders gebruik 'n paar minute om die foto's en hul unieke beskrywing te bestudeer. Daarna sal elke leerder hul beskrywing by 'n foto op die bord pas. In tabel 4.4 dui kolom een die spesifieke karakters se naam aan en kolom twee verwys na die unieke beskrywing van elk van die karakters.

Tabel 4.4: Beperkte inligting van ses karakters

1:Karakter	2: Beperkte inligting word gebruik vir die bekendstelling.
Marno	Ek is Marno en is 27 jaar oud. Ek is gelukkig getroud, is 'n suksesvolle besigheidsman en het my eie besigheid ses maande gelede begin. Ek het met 'n kontrakbeurs aan die Universiteit van Stellenbosch studeer en het daarna by 'n maatskappy in Kaapstad gaan werk. Hierdie ooreenkoms was byna soos 'n betaling vir my beurs. Ek sou nooit kon dink dat ek op só 'n jong ouderdom my droom kan ultiem nie.
Sharon	Ek is Sharon. Ek is 27 jaar oud, is baie gelukkig en werk as 'n besigheidsvrou. Ek het aan die Universiteit van die Wes-Kaap studeer. Ek sal graag met 'n goeie man wil trou en dan kinders van my eie wil hê. Ek droom daarvan om 'n goeie ma vir my kinders te wees en om vir hulle 'n goeie toekoms te gee.
James	Ek is James. Ek is 27 jaar oud. Ek is 'n opgeleide polisieman en geniet die uitdaging om daagliks my lewe ter wille van ander mense in gevaar te stel. Een van my doelwitte is om korrupsie te beveg. Ek wil sien dat regverdigheid in Suid-Afrika en veral in ons regering seëvier. Ek het 'n jaar gelede met my wonderlike vrou getrou. Ons is baie gelukkig.
Julia	Ek is Julia. Ek is 27 jaar oud. Ek is 'n onderwyseres, nog nie getroud nie, maar het 'n gelukkige lewe. Ek geniet dit om saam met vriende weg te gaan vir 'n naweek, om berge te gaan uitklim of om by my huis vriende te onthaal. Ek geniet skoolhou en sien myself as iemand wat 'n verskil maak in ons jonger generasie se lewens.
Jasmine	Ek is Jasmine. Ek is 27 jaar oud, het 2 kinders en woon in die middestad van Johannesburg. My kinders woon nie by my nie. Ek het die eerste keer my liggaam verkoop vir seks toe ek 13 jaar oud was. Ek is verslaaf aan verskillende dwelms en het onlangs uitgevind ek is MIV positief. Ek haat my lewe en wens dat ek uit hierdie leefstyl kan kom, maar ek is te diep vasgevang.
Moegamat	Ek is Moegamat. Ek is 27 jaar oud en is in 'n bendegroep. Ek het op 16 my huis verlaat. My ma en susters het altyd vir my gesê dat ek die bendes moet los, maar dit was (en is nogsteeds) die enigste hoop vir my lewe. Dis ál hoe ek iets in die lewe sou kon bereik. Die bende het vir my rykdom en baie vrouens belowe en dit is wat ek nou het.

Nadat die opvoeder aan hulle sou uitwys watter beskrywing by watter karakter pas, het die leerders die beperkte inligting van bogenoemde karakters gebruik om hulle gevallestudies verder te ontleed. Die aannames word gewoonlik gemaak dat Marno en Sharon uit 'n welgestelde gemeenskap, agtergrond en familie kom en 'n goeie opvoeding gehad het. Daar is ook aangeneem dat James en Julia uit 'n middelklas huishouding kom waar hul families baie ondersteunend teenoor hulle opgetree het. Die aanname word dan gemaak dat die karakters, Moegamat en Jasmine, uit 'n slegte agtergrond en gemeenskap kom waar hul families en vriende 'n negatiewe invloed op hul lewens gehad het.

4.4.2.2 Agtergrondkennis verander aannames teenoor die karakters

Die leerders is vinnig om te antwoord dat die enigste ooreenkoms wat dié ses uiteenlopende karakters met mekaar het, hul ouderdom is. Al ses karakters is 27 jaar oud is. Wanneer die opvoeder egter meer inligting oor die agtergrond van die karakter met die leerders deel, word die aannames wat die leerders oor elke karakter se profiel gemaak het, verbreek. Die ooreenstemmende inligting wat gedeel word stel dit dat al ses karakters in dieselfde hoërskool was en uit dieselfde gemeenskap kom. Al ses karakters is een van vyf, of ses, kinders in hul gesinne. Almal het een ouer, of albei ouers wat verslaaf is aan alkohol of dwelms. Al ses karakters het êrens in hul tienerjare die keuse gehad om by 'n bendegroep betrokke te raak en hulle het almal armoedig groot geword. Nadat hierdie inligting tydens die inleidingsles aan die leerders deurgegee is, word die karakters se verhale verder uitgebou en gebruik om die inhoud van die LO-kurrikulum oor te dra.

4.5 Bevindinge van studie

Ten einde die navorsingsvraag van hierdie studie te beantwoord, het die vrywillige graad 8's 'n brief aan 'n fiktiewe karakter geskryf en ek het met tien graad 8-leerders (soos beskryf in tabel 4.1) individuele onderhoude, asook twee fokusgroeponderhoude gevoer. Die getranskribeerde onderhoude en die geskrewe briewe het vir my 'n begrip en aanduiding gegee van die leerders se geleefde ervaring van die onderrigstrategie waartydens fiktiewe karakters in die klaskamer gebruik was. Eerstens het ek individuele onderhoude met my steekproef gevoer. Die eerste individuele onderhoude het op die leerders se ervaring van die eerste twee kwartale van LO gefokus. Hiertydens was daar meer persoonlike vrae aan die deelnemers gerig. Gedurende die individuele onderhoude het die inhoud van die LO-kurrikulum wat tydens daardie kwartaal behandel was, leiding aan die semi-gestruktureerde onderhoudskedule gegee. Van al die temas wat behandel was, het seksualiteit en dwelms vir die meeste van die deelnemers uitgestaan. Tydens die tweede individuele onderhoude was dieselfde vrae rondom LO gevra, maar geen vrae rondom hul persoonlike agtergrond is herhaal nie. Die temas waarna die meeste van die deelnemers tydens hierdie onderhoude verwys het, was weereens seksualiteit, asook die hantering van spanning. Die inhoud van die getranskribeerde onderhoude word verweef met die observasies en inhoud van die fokusgroeponderhoude, asook aanhalings vanuit die briewe wat aan die karakters geskryf is. Die bevindinge word later in hierdie hoofstuk bespreek. (Voorbeelde van die getranskribeerde individuele onderhoude word by Addendum C ingesluit).

Tweedens het al tien adollesente met wie ek die individuele onderhoude gevoer het, ingestem om deel te neem aan die twee fokusgroeponderhoude. Deur die gebruik van 'n groepsonderhoud het ek dit ten doel gestel om inligting in te win oor deelnemers se ervarings en opinies rondom 'n spesifieke onderwerp wat van relevansie vir die hele groep kan wees (Godwin, 2009). Fokusgroeponderhoude

word beskryf as 'n natuurlike en sosiale proses omdat dit binne 'n groepskonteks plaasvind. Dit is waarom ek nie net na die inhoud van die onderhoud geluister het nie, maar ook die emosie, ironie en die spanning wat binne die groep kon voorkom, in ag geneem het (Focus Group Fundamentals, 2004). Individue is soms geneig om hul idees en potensiele bydraes te sensor wanneer hulle in 'n groep is waar die ander lede tot 'n groot mate van hulle kan verskil. Die dinamika binne fokusgroeponderhoude weerhou soms die deelnemers om eerlik te wees, omdat hulle in sommige gevalle nie opinies wat teenstrydig met dié van hul groepslede is, wil lewer nie (Focus Group Fundamentals, 2004; Carey & Smith, 1994:124). Daarom is data van 'n enkele fokusgroeppsessie nie altyd betroubaar nie. Meer as een groeponderhoud bevorder die betroubaarheid van data (Krueger *et al.*, 2000:43). My ervarings en observasies binne die groepsonderhoude bevestig bogenoemde argumente. Ek het dit aanvanklik ten doel gestel om deur die fokusgroeponderhoude die bevindinge van die individuele onderhoude te ondersteun en te bevestig. Deur hierdie onderhoudsmetode kan die navorser die interaksie tussen die deelnemers rondom 'n spesifieke onderwerp waarneem (Godwin, 2009). Die beteken dus dat die begrip en emosie wat die deelnemers aan sekere onderwerpe koppel, nie alleen deur elke individu gevorm word nie, maar dat die groepsdinamika wel 'n invloed hierop sal hê (Denzin, 1989, in Godwin, 2009; Carey *et al.*, 1994:124).

Die eerste fokusgroeponderhoud het ek geskeduleer nadat die eerste individuele onderhoude met die tien deelnemers gevoer was. Teen daardie tyd het ek reeds met elkeen van die deelnemers kennis gemaak, en ek het gehoop dat hulle daarom gemaklik sou wees om in 'n groepskonteks met my te gesels. Die tweede fokusgroeponderhoud was geskeduleer nadat die tweede individuele onderhoude voltooi was. Ek het weereens gehoop dat die leerders in daardie onderhoud gemakliker sou wees omdat dit my vierde interaksie met hul individueel of in 'n kleingroep sou wees. My ervaring van beide fokusgroeponderhoude was egter heelwat anders as wat ek verwag het.

Tydens die eerste onderhoud wou die leerders nie hul opinies lig of enige van die vrae beantwoord nie. Ek het vooraf seker gemaak dat die omgewing gemaklik en vriendelik is, en het van 'n semi-gestruktureerde onderhoudskedule gebruik gemaak (sien voorbeeld in addendum B). Ek het spesifiek die wenke van Krueger (1997) gebruik ten einde te verseker dat 'n fokusgroeponderhoud suksesvol verloop. Ek het daarom begin deur die deelnemers te verwelkom en te bedank dat hul ingestem het om deel te neem. Ek het die doel van die onderhoud weer kortliks bespreek en het die deelnemers aangemoedig om hierdie onderhoud as 'n platform te gebruik waar enige deelnemer hul opinie of idees kan uitlig. Ek het die leerders gerus gestel dat daar geen regte of verkeerde antwoord op enige vraag is nie, al sou dit beteken dat hul 'n negatiewe opmerking oor hul ervaring van LO wou maak.

Ek het deur die individuele onderhoudstranskripte gelees en my voorbereiding op só 'n mate gedoen dat die vrae sou aansluit by wat hulle reeds in die individuele onderhoude met my gedeel het. Die deelnemers het egter glad nie spontaan aan die gesprek deelgeneem of die vrae beantwoord nie. Na die afloop van dit eerste fokusgroeponderhoud het ek dit krities evalueer, en het probeer bepaal wat die situasie so angswekkend vir hulle gemaak het. Hoewel ek op daardie stadium nie enige spesifieke element kon identifiseer nie, het ek besluit om meer voorbereid vir die tweede fokusgroeponderhoud te wees. Ek het weer deur die transkripsies van beide individuele onderhoude en die eerste fokusgroeponderhoud gelees en het besluit om weer die doelstelling en die reëls van die groep kortliks met die leerders te bespreek. Ek het die klem verskuif en aan die deelnemers verduidelik dat ek hul eerlike opinie hoog ag en dat hulle, in vennootskap met my, die leerarea, LO, kan verbeter en meer relevant kan maak. Ek het hulle verseker dat elkeen van hulle geregtig is op hul unieke opinie en ervaring van LO. Na hierdie voorbereiding was ek vol vertroue dat die leerders se deelname sou verbeter tydens hierdie onderhoud. Ek het ook daarop gelet dat ek die wenke van Morgan, Krueger en King (1998) en Babbie (2011) in my optrede implementeer: die betrokkenheid en die interaksie van die leerders was egter dieselfde as tydens die eerste groepsonderhoud.

Ek het besondere aandag geskenk aan verskeie skrywers (Morgan *et al.*, 1998:4; Krueger, 2002:4; Godwin, 2009; Babbie, 2011:315-316) se wenke vir die fasilitering van 'n fokusgroeponderhoud en het dit ten doel gestel om hierdie wenke in my onderhoude toe te pas. My waarneming was egter dat die konteks waarbinne ek hierdie onderhoude fasiliteer het, met die inhoud van literatuur verskil. In retrospek besef ek dat fokusgroeponderhoude moontlik nie die beste was om onder adolessente in hierdie spesifieke omgewing te gebruik nie, maar terselfde tyd beaam dit my ervaring van die navorsingskonteks. Gouws *et al.* (2008:131) argumenteer dat adolessente geneig is om selfbewus en gestel te wees op die opinies en optredes van hul portuurgroep. Die sosiale druk waaraan adolessente blootgestel word beperk dikwels die eerlikheid en die mate waartoe hulle kies om aan die groeponderhoud deel te neem (Louw & Louw, 2007:332; Hendry *et al.*, 1992:268; Parson, 2002). Hoewel ek Krueger *et al.* (2000) se waarskuwing in ag geneem het deur die vrae eerstens baie algemeen te hou en later meer persoonlike vrae te vra, het dit steeds nie veroorsaak dat die leerders spontaan deelgeneem het aan hierdie gesprek nie. My ervaring van die groepsonderhoude het die vrees wat onder die leerders bestaan om anders as hul portuurgroep te wees, uitgelig. Leerders is bang om uit te staan, bang om ander te vertrou en hulle is bang dat hul bespreek en bespot sal word (Meece & Daniels, 2008:2; Gouws *et al.*, 2008:80-81). Hoewel ek nooit die intensiteit hiervan besef het nie, het my ervaring van groepsonderhoude in hierdie studie die adolessente se selfbewustheid voor hul mede-klasmaats, bevestig. 'n Voorbeeld van 'n getranskribeerde fokusgroeponderhoud word by Addendum D ingesluit.

Derdens het ek die inhoud van die briewe geanaliseer wat ook as triangulasie gedien het. Ek het aanvanklik gedink dat my analise van die briewe my slegs sou toelaat om te bepaal tot watter mate die deelnemers met die verhale van die karakters vir wie hul 'n brief geskryf het, kon identifiseer. My bevindinge het egter gelei tot die identifisering van nuwe temas wat verder in hierdie hoofstuk bespreek gaan word. Die briewe wat die leerders geskryf het, was gebaseer op die inligting vanuit twee klasse. Een hiervan was 'n klas rondom familieverhoudings en die ander 'n klas waartydens depressie bespreek was. Die inhoud van beide klasse word by Addendum F ingesluit.

Na die analise van die versamelde data het ek drie hoofkategorieë (sien tabel 4.1) geïdentifiseer. Hoewel die kategorieë op sekere plekke oorvleuel, breek ek dit steeds op in die drie besprekingsafdelings: die deelnemers se ervaring van karakters as rolmodelle, die karakters se lewenservaring bied leiding aan die keuses wat die deelnemers maak, en laastens bied hierdie onderrigstrategie 'n platform aan die deelnemers waardeur hulle hul eie emosies, ervarings en raad met die karakters deel.

4.6 Inleiding tot die ervaring dat karakters as rolmodelle dien

Die term “rolmodel” word deur verskillende woordeboeke gedefinieer as iemand wie ander inspireer. 'n Rolmodel stel dikwels 'n positiewe (of negatiewe) voorbeeld, deur hul gedrag of handelwyse, wat deur ander nagevolg kan word (Oxford English Dictionary [2010]). Die Afrikaanse Verklarende Woordeboek stel dit dat iemand dikwels as 'n rolmodel dien of iemand is na wie ander kan opkyk as gevolg van so 'n persoon se roem of bekendheid. Die Blackwell Dictionary of Sociology (2000) beskryf 'n rolmodel as “someone to whom we look for examples of how to behave in the performance of a role” Mosby's Dictionary of Medicine, Nursing, and Health Professions (2009) definieer dié term as:

[a] person who knowingly or unknowingly inspires others to imitate his or her persona. The role model may be a real person, such as a parent, or a symbolic character, such as one depicted in movies or television programs...

Ouaaziz (2006:3) verwys na 'n rolmodel as iemand wie se voorbeeld vrywilliglik nagevolg word. 'n Rolmodel is iemand wie se lewensverhaal leiding aan ander gee omdat dit hul inspireer om soortgelyke gedrag na te boots. Ek stem saam met Rose (2004) wat dit stel dat adolessente deur 'n kwesbare ouderdom gaan en juis gedurende hierdie ontwikkelingsfase rolmodelle benodig om leiding aan hul lewens te gee. Individuele adolessente is vatbaar vir die invloed vanaf voorbeelde rondom hulle (die voorbeeld van ouers, familie of die media) en sal maklik hierdie voorbeelde naboots (Rose, 2004).

Die definisie vanuit die Mosby's Dictionary of Medicine, Nursing and Health Professions (2009) stel dit dat rolmodelle 'n lewende persoon of te wel 'n fiktiewe karakter kan wees. Rolmodelle sal soms

onwetend 'n voorbeeld stel wat ander inspireer om dieselfde gedrag of handelswyse na te boots. In hierdie studie word leerders blootgestel aan verskillende voorbeelde (positief en negatief) vanuit die gevallestudies van fiktiewe karakters. Daarom verwys ek in hierdie studie na rolmodelle as diegene wat 'n voorbeeld aan adolessente stel en deur hul lewensverhaal en optrede leiding aan adolessente bied. Ek verwys ook na rolmodelle as iemand met wie adolessente kan (en wil) identifiseer (Parsons, 2002).

'n Rolmodel is iemand met wie die adolessent wil identifiseer (Parsons, 2002). Dit is dus iemand wie se (positiewe of negatiewe) voorbeeld aantreklik vir die adolessent voorkom en hom of haar inspireer om soortgelyke gedrag of handelswyse na te boots. Bandura (1967; 1977; 1997) stel 'n sosiale gedragsbenadering vir die adolessent se ontwikkeling voor en beklemtoon hierdeur die waarde van observasieleer. Die eerste stap in Bandura se model van observasieleer stel dit dat die gedrag van die model wat geobserveer word aantreklik vir die waarnemer, wat moontlik hierdie gedrag gaan naboots, moet wees (Kimmel & Weiner, 1995:52; Bandura, 1977:23). Dus moet die gedragsvoorbeelde wat adolessente kies om na te boots, vir hulle aantreklik wees.

Tydens die individuele onderhoude was daar drie spesifieke vrae deur die semi-gestruktureerde onderhoudskedule aan die leerders gevra: watter karakter waarvan jy die afgelope kwartaal gehoor het, het vir jou uitgestaan; watter van die karakters van wie jy die afgelope kwartaal gehoor het, sal jy wil ontmoet; vir watter karakter van wie jy die afgelope kwartaal gehoor het, sal jy 'n vraag wil vra? Tabel 4.5 en 4.6 bied 'n samevatting van die data wat uit die bogenoemde drie vrae geproduseer is. Tabel 4.5, bestaande uit drie kolomme, word gebruik om aan te dui watter karakter vir die deelnemers uitgestaan het en watter karakter die leerders graag sou wou ontmoet, of aan wie hulle graag 'n vraag wou vra. Kolom een dui die deelnemer aan, kolom twee verwys na die data soos versamel in onderhoud een, en kolom drie verwys na die data soos versamel in onderhoud twee. Kolom twee en drie word ook in twee dele verdeel. Deel een (in albei kolomme) verwys na die karakter wat vir die spesifieke deelnemer uitgestaan het. Deel twee verwys na die karakter wie die spesifieke deelnemer wou ontmoet of vir wie hulle iets sou wou vra.

Tabel 4.5 Data soos versamel vanuit die eerste en tweede onderhoude

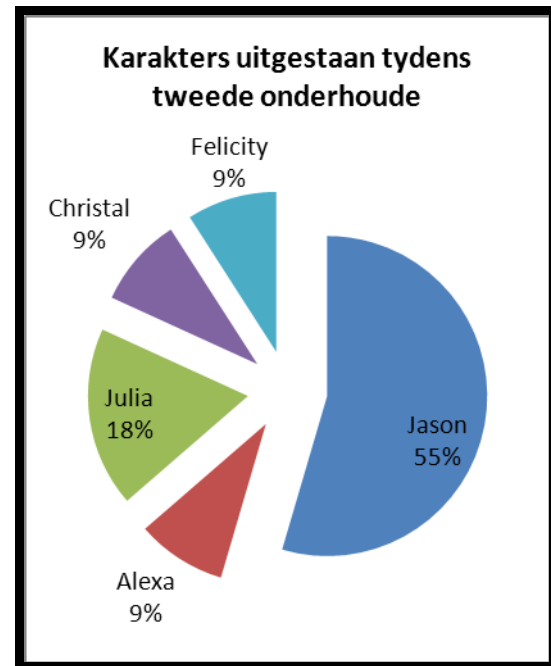
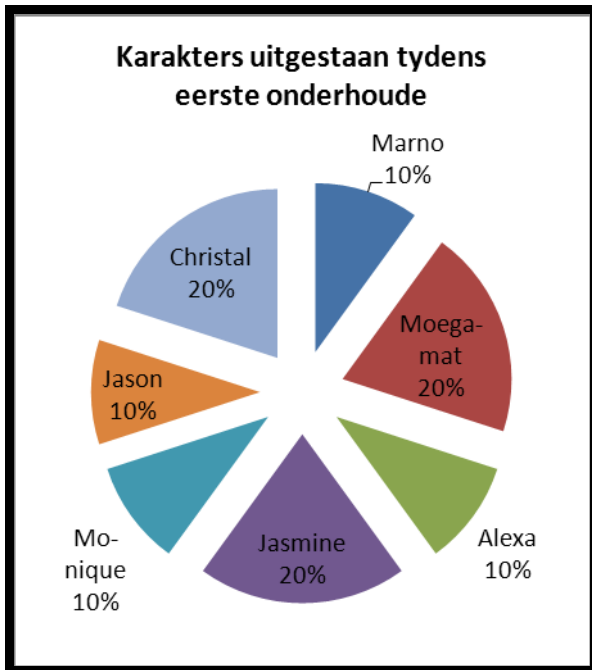
Kolom een	Kolom twee		Kolom drie	
Deelnemers	Onderhoud 1		Onderhoud 2	
	Deel 1: Karakter wie vir jou uitgestaan het?	Deel 2: Karakter wie jy wil ontmoet of iets wil vra?	Deel 1: Karakter wie vir jou uitgestaan het?	Deel 2: Karakter wie jy wil ontmoet of iets wil vra?
D 1	Marno	Moegamat/ Julia	Julia	Moegamat/ Jasmine
D 2	Christal	Vanessa/ Moegamat/ Marno	Cristal/ Jason	Jason/ Christal
D 3	Moegamat	Brentino	Jason	-
D 4	Christal	Jasmine/ Sharon	Felicity	Jason
D 5	Jason	Jason/ Moegamat	Jason	Moegamat
D 6	Moegamat	Moegamat	Julia	Moegamat/ Julia
D 7	Alexa	Moegamat/ Alexa	Alexa	Alexa/ Moegamat
D 8	Jasmine	Marno/ Jasmine	Jason	Sharon
D 9	Jasmine	Marno/ Moegamat	Jason	Marno/ Moegamat
D 10	Monique	Monique	Jason	Sharon/ Jason

Tabel 4.6, bestaande uit drie primêre kolomme, is 'n opsomming van tabel 4.5. ten einde die karakters na wie die deelnemers verwys het, saam te groepeer. Kolom een verwys na die karakters waarna daar in die onderhoude verwys was. Kolom twee en kolom drie word in drie dele verdeel. Deel een (in albei kolomme) verwys na hoeveel deelnemers na hierdie spesifieke karakter verwys het. Deel twee (in albei kolomme) verwys na hoeveel deelnemers dié karakter wou ontmoet of 'n vraag aan hom of haar wou vra. Deel drie (in albei kolomme) dui aan hoeveel keer die deelnemers in die onderhoud na die spesifieke karakter verwys het.

Tabel 4.6: Opsomming van die karakters waarna leerders in die individuele onderhoude verwys het.

Kolom een: Karakter	Kolom twee: Onderhoud een			Kolom drie: Onderhoud twee		
Karakters waarna leerders uit onderhoude verwys:	Deel 1: Karakter wie uitgestaan het?	Deel 2: Karakter vir wie jy wil ontmoet of iets wil vra?	Deel 3: Totaal vir onderhoud 1:	Deel 1: Karakter wie vir jou uitgestaan het?	Deel 2: Karakter vir wie jy wil ontmoet of iets wil vra?	Deel 3: Totaal vir onderhoud 2:
1. Marno	1	3	4	0	1	1
2. Moegamat	2	6	8	0	5	5
3. Vanessa	0	1	1	0	0	0
4. Brentino	0	1	1	0	0	0
5. Alexa	1	1	2	1	1	2
6. Jasmine	2	2	4	0	1	1
7. Monique	1	1	2	0	0	0
8. Jason	1	1	2	6	3	9
9. Julia	0	1	1	2	1	3
10. Christal	2	0	2	1	1	2
11. Sharon	0	1	1	0	2	2
12. Felicity	0	0	0	1	0	1
Totaal:	10	18	28	11	15	26

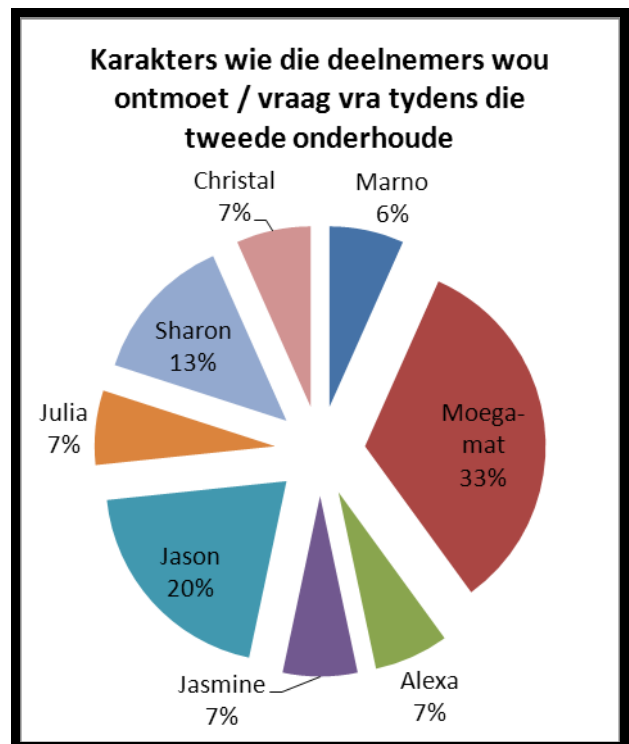
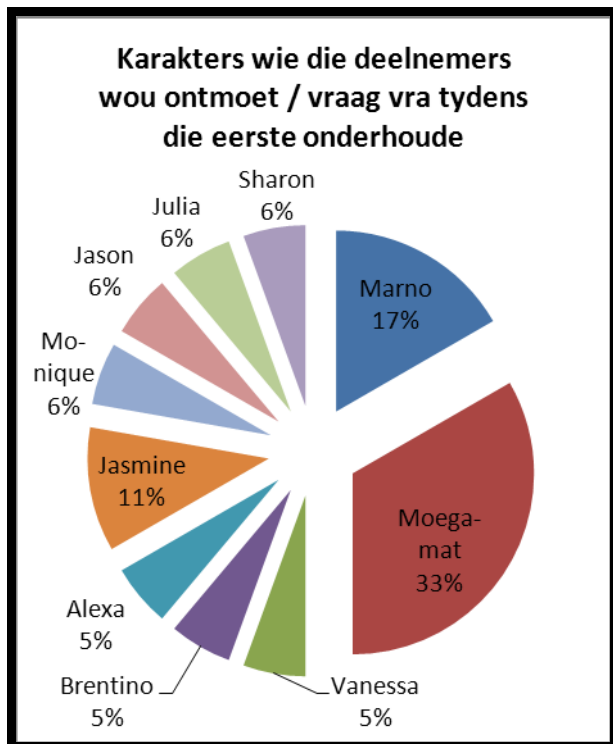
Tabel 4.6 toon aan dat daar sewe verskillende karakters was wat tydens die eerste onderhoud vir die tien deelnemers uitgestaan het. Tydens die tweede onderhoud verwys die tien deelnemers na vyf verskillende karakters wie vir hulle uitgestaan het. Daar is een deelnemer wat in dié onderhoud na meer as een karakter verwys het. Onderstaande figuur 4.1 en 4.2 is 'n visuele voorstelling van watter karakters vir die deelnemers tydens onderhoud een en twee onderskeidelik uitgestaan het. Tydens die eerste onderhoude het die volgende karakters elk vir twee van die deelnemers uitgestaan: Moegamat, Jasmine en Christal. Vier van die deelnemers het onderskeidelik na slegs een van die volgende karakters verwys wie vir hulle uitgestaan het: Marno, Alexa, Monique en Jason. Tydens die tweede onderhoude het Jason vir ses deelnemers uitgestaan. Julia het vir twee ander deelnemers uitgestaan, en drie ander deelnemers het onderskeidelik na slegs een van die volgende karakters verwys wie vir hulle uitgestaan het: Alexa, Felicity en Christal.



Links: Figuur 4.1: Visuele voorstelling van die karakters wat vir die deelnemers uitgestaan het tydens die eerste onderhoude.

Regs: Figuur 4.2: Visuele voorstelling van die karakters wat vir die deelnemers uitgestaan het tydens die tweede onderhoude.

Tydens die eerste onderhoude het die leerders na tien verskillende karakters verwys wie hulle wou ontmoet of aan wie hulle 'n vraag wou vra. Daar was sewe leerders wat na meer as een karakter verwys het. Gedurende die tweede onderhoude het die tien deelnemers na agt verskillende karakters wie hulle wou ontmoet of aan wie hulle 'n vraag wou vra, verwys. Onderstaande figuur 4.3 is 'n visuele uitbeelding van watter karakters die leerders wou ontmoet of aan wie hulle 'n vraag sou wou vra soos deur die data uit die eerste onderhoude geproduseer. Figuur 4.4 dui dieselfde inligting aan vanuit die tweede onderhoude. Daar is slegs een deelnemer wie nie spesifiek na 'n karakter verwys het nie.



Links: Figuur 4.3: Visuele voorstelling van watter karakters die deelnemers tydens die eerste onderhoud wou ontmoet of vir wie hulle 'n vraag wou vra

Regs: Figuur 4.4: Visuele voorstelling van watter karakters die deelnemers tydens die tweede onderhoud wou ontmoet of vir wie hulle 'n vraag wou vra

Vanuit bogenoemde figure (4.1-4.4) is dit duidelik dat daar sekere karakters is wat die meerderheid van die deelnemers fassineer. Tydens onderhoud twee het Jason vir 55 % van die deelnemers in die steekproef uitgestaan. Moegamat is 'n karakter wie meeste van die deelnemers in onderhoud een en twee wou ontmoet en vir wie die meeste van die deelnemers 'n vraag wou vra.

Ek het reeds genoem dat ek na die tien deelnemers verwys deur 'n nommer tussen D1 tot D10 te gebruik. Deur die analisering van die getranskribeerde onderhoude, gebruik ek uittreksels vanuit hierdie transkripsies in die volgende gedeelte van die hoofstuk. O1 en O2 stel onderhoud een en twee onderskeidelik voor. Net so stel FGO1 en FGO2 die fokusgroeponderhoud een en twee onderskeidelik voor. Ek het aan elke brief vanuit die klas oor familieverhoudings waaruit ek 'n uittreksel geneem het, 'n nommer vanaf B1 tot B92 toegeken. Aan elke brief vanuit die depressieleses waaruit 'n uittreksel geneem is, het ek 'n nommer tussen DB1 tot DB97 toegeken. B1 stel dus brief een uit die familieleses voor en DB1 stel dus depressiebrief een voor. Die uittreksels wat uit die data geneem is sal dus aan die hand van hierdie verwysings gebruik word. Ek verweef uittreksels van die verskillende databronne met literatuur en bespreek die verskillende afdelings soos dit uiteengesit is in tabel 4.1.

In die volgende gedeelte van die hoofstuk gebruik ek aanhalings vanuit die data waar die deelnemers telkemale na die suksesse wat sekere karakters bereik het, verwys. Dit is egter belangrik om te noem

dat dit nooit my, as opvoeder of navorser, se idee was om 'n beeld van sukses vir die leerders te skep wat beperk is tot een of twee karakters se gevallestudies wat op 27 welgestel en gelukkig is nie. Sukses verwys nie net na 'n besigheidsman of -vrou nie. Die produk van die karakters se lewens op 27 is divers en elke karakter het 'n unieke fiktiewe gevallestudie. Elke fiktiewe verhaal en karakter bied egter 'n voorbeeld van unieke karaktereienskappe waaruit die leerders kan leer. Voorbeelde van positiewe karaktereienskappe waaroor die fiktiewe karakters beskik, blyk dus volgens die deelnemers te wees dat hulle sukses behaal het ten spyte van uitdagende omstandighede. Dit mag beteken dat hulle as volwassenes 'n hoë posisie van welvaart beklee of dat hulle 'n gelukkige gesin en 'n werk het. Sommige karakters het slegs graad 12 voltooi en dit verteenwoordig in hul unieke situasie sukses. "Sukses" word dus nie deur my, die navorser, bepaal nie, maar deur elke individuele deelnemer. Louw *et al.* (2007:380-381) verwys daarna dat veerkragtigheid 'n individu die vermoë gee om steeds optimaal en effektief te funksioneer ten spyte van geweldige negatiewe omstandighede. Die gevallestudies van die diverse karakters word dikwels voorbeelde van hoop wat veerkragtigheid uitbeeld en as inspirasie vir leerders dien.

4.6.1 Karakters se voorbeeld bied leiding aan deelnemers

Ek bespreek in hierdie gedeelte fiktiewe karakters as rolmodelle, en die mate waartoe hulle leiding aan adolessente bied. Bandura (1977, in Hendry *et al.*, 1992:258) beklemtoon die waarde van die voorbeeld wat rolmodelle aan hul volgelinge stel:

a role model provides a protégé with observational learning opportunities that include imitation of new behaviours, inhibition of unsuccessful behaviours, through observation of negative consequences and the disinhibition of formerly constrained behaviours and increasing use of successful behaviours through observational positive consequences.

Parsons (2002) stel dit dat die sosiale ontwikkeling van adolessente gepaard gaan met die voorbeelde van rolmodelle na wie hulle kan opkyk en met wie hulle kan identifiseer. Adolessente is geneig om voorbeelde in hul eie lewens te soek met wie hul kan vereenselwig (Parsons, 2002). Hierdie voorbeelde bied leiding aan adolessente en kan hulle help om ontwikkelingstake makliker te bemeester, asook om staande te bly teen sosiale druk.

'n Paar briewe illustreer dat adolessente en kinders aan 'n verskeidenheid van kulturele boodskappe en voorbeelde vanuit die media blootgestel word. Elkeen van hierdie boodskappe het die potensiaal om die keuses van kinders positief of negatief te beïnvloed (Anderson & Cavallaro, 2002:161). Die boodskap en invloed vanuit die media is kragtig, want die voorbeelde waaraan adolessente blootgestel word speel 'n essensiële rol in hul opvoeding en ontwikkeling (Bucher, 1997:619; Parsons, 2002).

Dit is tydens hierdie ontwikkelingsfase dat die individu bewus raak van die begeerte om in te pas en tot 'n sosiale groep te behoort (Hendry *et al.*, 1992:268; Parson, 2002). D7O2 stem saam met Parsons (2002) wat dit stel dat groepsdruk 'n geweldige kragtige invloed op 'n adolessent se lewe het. Sy verwys na die karakter, Alexa, as iemand na wie sy opkyk en gee ook erkenning aan die groepsdruk waaraan Alexa moontlik blootgestel kon wees as gevolg van haar beginsels en die keuses wat sy gemaak het. D7O2 kan wel vereenselwig met Alexa se situasie deur te stel dat dit “seker swaar [moes]...wees...deur haar tienerjare om vir haar vriende te sê dat sy nie gereed is vir seks nie...”. D7O2 is verder van mening dat dit vir haar persoonlik moeilik sou wees. Alexa se besluit en haar vermoë om staande te kon bly teen groepsdruk verteenwoordig 'n simbool van hoop vir D7. Alexa raak iemand na wie hierdie deelnemer opkyk en soos wie sy wil wees. D7 is van mening dat “as Alexa dit kan doen, kan [sy] ook...”. Alexa verteenwoordig 'n voorbeeld van veerkragtigheid. Sy is dus iemand wat nie toegelaat het dat sosiale druk haar beginsels en keuses beïnvloed het nie.

Die voorbeelde waaraan adolessente blootgestel word, raak vir hulle verteenwoordigend van die toekoms moontlikhede in hul eie lewe (Anderson *et al.*, 2002:161). Adolessente moet met hul rolmodelle kan identifiseer (Parsons, 2002). Refleksie op Alexa se verhaal laat D7O2 toe om die invloed van haar eie keuses op haar toekoms krities te evalueer deur dit te stel dat “as jy die verkeerde keuse maak, dan sal dit jou toekoms kan beïnvloed...”. D8O2 bevestig Parsons (2002) se argument dat adolessente met hul rolmodelle wil identifiseer. D8O2 verwys daarna dat sy beter met Sharon sal kan vereenselwig omdat sy ook 'n vrou is. Volgens die deelnemer sal hulle mekaar om hierdie rede beter verstaan. Die sukses wat Sharon in haar lewe bereik het, inspireer en motiveer hierdie deelnemer om ook sukses te bereik. Sharon se gevallestudie raak vir hierdie deelnemer 'n voorbeeld van wat moontlik is in haar eie lewe. D8O2 sal graag Sharon wil ontmoet en is van mening dat Sharon “...ook 'n vrou [is], so [sy] dink [hulle] sal mekaar beter...verstaan as [hulle] praat...”. Hierdie deelnemer voeg dan ook by dat “[e]n ding wat [sy] van [Sharon] hou is dat sy suksesvol is in haar lewe...”. Sy sê dan dat sy “ook eendag suksesvol [wil] wees...”.

Die verskillende karakters se verhale bied om verskeie redes leiding aan die deelnemers. Marno se verhaal word gekenmerk aan sy deursettingsvermoë en huidige sukses. Hy het grootgeword in 'n ouerhuis met verskillende uitdagings. Sy verkeerde keuses gedurende sy adolessensiejare skep die geleentheid vir menige deelnemers om met hom te identifiseer. Marno se verhaal bied ook die geleentheid aan deelnemers om te reflekteer oor hul eie ouerhuis, huidige keuses en uiteindelik ook oor hul toekomsplanne en -drome. Leerders kry ook die geleentheid om hul eie lewens krities te evalueer en te besin of daar enigiets is wat hulle terughou van 'n suksesvolle toekoms. Die verhaal van Marno bied aan D1O1 die geleentheid om te reflekteer oor die voorbeelde in haar eie lewe. Sy stel dit in haar eie woorde dat “soos ek nou groot geword het, het ek baie die goed raakgesien, mense wat tik en ganja

rook en hoe...hulle begin slaan en skel...soos daar waar ek bly gebeur baie sulke goed...”. Hierdie deelnemer identifiseer dus nie net met Marno se omstandighede in sy lewe nie, maar sy verwys na Marno as iemand wat “uit sy foute geleer het...”. Marno verteenwoordig vir hierdie leerder potensiële toekoms moontlikhede (Anderson *et al.*, 2002:161). Sy is van mening dat Marno “nou ’n groot sukses [is]...” en dan stel sy dit ook dat sy “eendag soos [Marno] wil wees...”.

D9O2 verwys met verwondering na Marno wat ten spyte van sy omstandighede waaruit hy kom ’n besigheidsman geword het. Hy stel dit dat hy “vir Marno wil ontmoet, want [hy] sal ook eendag ’n besigheidsman wil wees...”. Die voorbeeld van Marno verteenwoordig ’n simbool van hoop vir hierdie leerder en stel hom bekend aan nuwe moontlikhede vir sy eie toekoms, omdat hy niemand anders ken wat ’n besigheidsman is nie. Dit is ook een van die redes waarom hy vir Marno sal wil ontmoet en wil vra oor “die keuses wat hy gemaak het in die lewe...”. Hy is ook nuuskierig om te weet “hoe dit voel om ’n besigheidsman te wees en alles wat [Marno] deurgegaan het om die besigheid op te bou...”. Die skrywer van B85 skryf ook met bewondering aan Marno deur te sê dat hy “eendag net soos [Marno] wil wees...”. Dit wat hierdie skrywer van Marno se verhaal weet, inspireer hom om eendag soos hy te wees. B85 se skrywer het ’n realistiese begrip van hoe om daardie mylpaal te bereik deurdat hy dit stel dat hy “hard [sal] werk om daar te wees en [hy] sal laat niks [hom] af bruik [sic] nie...”. Hy erken dat hy hard sal moet werk om suksesvol te wees en hy voeg by dat hy nie sal toelaat dat enigiets sy sukses verhinder nie. Hy is vol vertroue dat hy sukses kan bereik, “want [sy] geloof is baie sterk...”. Die aanname word gemaak dat hierdie deelnemer na geloof in sy God, of geloof in homself verwys en hy is van mening dat dit hom sal help om wel ’n sukses van sy lewe te maak.

Uit Marno se verhaal deel hy met die leerders dat hy sommige verkeerde keuses geneem het. Hy vertel dat hy dwelms gebruik het en dat hy deur ’n bendegroep gedwing was om ’n meisie te verkrag. Die voorbeeld wat Marno stel deur suksesvol te wees ten spyte van sy verkeerde keuses in sy verlede, bied hoop aan verskillende deelnemers deurdat hulle met hom kan identifiseer en leiding uit sy verhaal kan kry. In B32 identifiseer die skrywer met Marno wat ook al dagga gerook het. In sy brief reflekteer hy oor sy eie keuses en gewoontes en skryf dat “[hy] ook dwelms...en alkohol gebruik [het]...”, maar voeg by dat “[hy] ook eendag ’n besigheidsman [wil] wees soos [Marno]...”. Die skrywer van B25 vind leiding uit Marno se voorbeeld en is van mening dat hy ook graag ’n voorbeeld vir ander wil stel. Hy spreek sy wense uit dat Marno sal aanhou om ander kinders te inspireer deur te sê dat “[hy] die oudste is en wil ook vir [sy] broertjie ’n voorbeeld stel. [Hy] hoop [Marno] inspireer ander kinders ook...”. Die skrywer van B26 vertel dat hy ook eendag ’n besigheidsman soos Marno wil wees. Hy skryf aan Marno dat hy ’n “goeie rolmodel” vir hom is deur dit stel dit dat “[h]y ’n goeie besluit gemaak [het] om ’n besigheidsman geword [sic]...” en hy “wil ook eendag daar sit waar [Marno] is...”. Die skrywer van B16 stem saam met die skrywer van die B26 en noem dat sy “regtig opkyk na [Marno]...”. Sy gee aan

hom erkenning dat hy uit sy foute geleer het en besluit het om te verander. Sy spreek Marno direk aan en sê dat “almal sulke foute [maak], maar jy het besluit om te verander...”. Sy sien Marno as ’n “goeie rolmodel” soos wie sy eendag wil wees en komplimenteer hom op dit wat hy bereik het. Sy spreek haar wens uit dat sy “hoop om weer van [Marno] te hoor...”.

Ek stem daarom saam dat dit ’n belangrike proses is om geskikte gedrag van potensiële rolmodelle aan jongmense voor te hou (Bandura, 1977: 23-24). D5O2 verduidelik dat die gevallestudies van die karakters vir haar leiding bied en dat sy as gevolg van hierdie verhale nie op “die verkeerde pad” sal beland nie, maar sy voeg by dat dit haar “help om op die regte pad te bly...”. Ek eksploreer wat sy met die “regte pad” bedoel en dan voeg sy by dat dit haar help “om die regte besluite te maak en so...”. D3O2 bevestig dat die voorbeelde uit karakters se verhale hom help deurdat dit “[hom] leer om nie sulke goed te doen nie...”. Hy verwys na spesifieke karakters soos wie hy nie wil wees nie en stel dit in sy eie woorde: “ek wil nie soos Moegamat wees nie, want hy is ’n skollie...”. Tydens my eksplorاسie oor wat die deelnemer met “skollie” bedoel, antwoord hy dat ’n skollie “maak mense dood en sulke goed...”. D2O1 stem saam met die bogenoemde deelnemers en verwys na sy keuse in sy eie lewe. Hy stel dit dat “[hy] dink voorbeelde in ’n mens se lewe is belangrik. ’n Mens moet kies soos wie jy wil wees...”. Hierdie deelnemer se ma is ’n dwelmverslaafde en daarom voeg hy dan by dat hy “kan kies of [hy] soos [sy] ma wil wees of nie...”. Hierdie deelnemer is ook van mening dat die gebruik van karakters en verhale vir hom

leer...dat [hy] nie daardie paadjie moet volg nie...’n mens kan definitief by ander leer...hierdie stories...help [hom] om te sien watter keuses hierdie mense gemaak het, want wanneer [hy] dan in so ’n situasie kom kan [hy] besluit wat [hy] sal kies...

D8O2 verwys daarna dat voorbeelde uit die karakters se lewens vir haar help om meer doelgerig in haar eie lewe te wees deurdat sy sê die karakters “leer...[haar] om meer te fokus op werk terwyl [sy] jonk is...”. Hierdeur is sy oorgehaal om ’n goeie werk te hê sodat sy “eendag...[haar] lewe...[sal] geniet...”. D9O2 is van mening dat sy “juffrou karakters gebruik om vir [hulle] te wys hoe [hulle] [hulle] lewens kan leef...”. Die lewensverhale van die karakters bied dus leiding aan deelnemers deurdat hulle uit die gevallestudies van karakters kan leer en nie dieselfde foute hoef te maak nie. Soos reeds genoem is dit egter belangrik dat die verhale van die karakters realisties moet wees en dat deelnemers hiermee moet kan identifiseer.

Hoewel meeste van die deelnemers karaktereenskappe in een van die fiktiewe karakters kan identifiseer wat hul graag sal wil navolg, is daar ook sekere karakters en karaktereenskappe wat hulle nie wil navolg nie. D8O2 verwys na Moegamat, Christal en Jasmine en stel dit dat sy nie soos hulle wil wees en dwelms gebruik nie: “vir my is dit baie hartseer dat hulle nie hulle lewe anders gedoen het

nie...”. D3O1 verwys ook na karakters wat verkeerde keuses gemaak het en noem dat sy “nie so wil wees nie...”. D4O1 verwys na Christal en sê dat sy “nie soos Christal [wil] opeindig nie [sic]. Daarom sal [sy] nooit tik nie...”.

Kristjánsson (2006:39) beskryf adolessensie as ’n tydperk waar jongmense rolmodelle benodig om aan hulle leiding te gee. Wanneer jongmense ’n voorbeeld van iemand sien wat hulle as waardig ag sal hulle só ’n persoon as ’n rolmodel aanneem (Rose, 2004). Die skryf van die briewe bied aan die deelnemers die geleentheid om die voorbeelde en mentors in hul eie lewens krities te evalueer. Sommige van die skrywers beklemtoon hul eie ervaring van ’n mentor of iemand wie vir hulle leiding gegee het. B65 se skrywer verkies om in Engels sy brief aan Marno te skryf, en in sy eie woorde stel hy dit dat “I once used drugs like weed...I find [sic] someone who corrected me and leaded [sic] me to the right way now I am who I wanted to be...”. Die skrywer van B42 skryf aan Jasmine en deel haar eie ervaring van hoe iemand se voorbeeld vir haar leiding gegee het toe sy dit nodig gehad het. Sy beklemtoon ook die belangrikheid vir jongmense om leiding te ontvang deurdat sy dit stel dat Jasmine nie moet “skaam wees vir wat met [haar] gebeur het nie want [dit] kan met enige iemand gebeur...”. Sy skryf verder en benadruk die waarde van selfvertroue in haar persoonlike lewe. Sy skryf dat

dinge...met [haar] ook al gebeur het wat [haar] laat voel of [sy] niks wert [sic] is nie, maar eendag het iemand vir [haar] gesê dat niemand volmaak is nie, maar dat jy in jouself glo en baie selfvertroue moet hê...[en dat] dwelms en alkohol [sic] nie jou probleem wegvat nie... [maar] jy alleen kan dit beter maak.

Volgens hierdie deelnemer was “daar niemand om vir [Jasmine] raad te gee nie...”. Sy verwys nie net na dít wat sy self geleer het uit haar eie ervaringe nie, maar in die laaste gedeelte van die uittreksel uit haar brief toon die skrywer empatie en maak sy die aanname dat Jasmine niemand in haar lewe gehad het wie raad of leiding aan haar kon gee nie. D9O2 wil by Moegamat weet “hoekom het hy aan ’n ‘gang’ behoort en hoekom [het] hy dwelms gebruik...”. In reaksie op sy eie vraag beklemtoon hy die waarde van leiding wat rolmodelle aan adolessente bied, omdat hy van mening is dat “miskien was [Moegamat] se omstandighede nie lekker nie...Hy het ook niemand gehad wat vir hom leiding gegee het nie...”. Die skrywer van B90 draai dan na Marno vir raad en leiding. Hierdie deelnemer gebruik die brief as ’n platform om Marno van sy vrese te vertel. Hy sê dat “[hy] is bekommerd dat [hy] verkeerde vakke kies en dat dit ’n flop sal wees [hy] weet nie wat om te doen nie miskien sal [Marno] [hom] raad kan gee...”.

Jongmense word omring en is blootgestel aan verskillende voorbeelde vanuit hul ouerhuise, families, vriende of die media. Adolessente is deurentyd op soek na leiding vanuit hierdie voorbeelde waaraan hul blootgestel word (Galloway, 2006:153). Die deelnemers beaam Donald *et al.* (2002:16) se stelling dat dit steeds ’n keuse bly wie se voorbeeld hulle gaan navolg. Hierdie voorbeelde bied egter aan die

adolesent die geleentheid om hul eie omstandighede en keuses krities te evalueer en ingeligte besluite te maak. Verskeie deelnemers erken dat die sosiale voorbeelde vanuit hul lewe hulle negatief beïnvloed, maar hulle is van mening dat dit steeds elke individu se keuse bly of hulle hierdie voorbeelde gaan volg, of nie. Volgens D7O2 sal sy vir Moegamat wil ontmoet om uit te vind, “hoekom is hy ’n benedeleier...”. Sy is van mening dat Moegamat nie soos die voorbeelde in sy lewe hoef te wees nie. Sy stel dit dat “hy... nie so [hoef] te wees net omdat sy pa so iemand was nie...”. Hierdie deelnemer belig elke individu se vermoë om te kies of hy of sy soos die voorbeelde in hul ekosisteem wil optree. D9O2 verwys ook na Moegamat wat uit ’n slegte huishouding kom en hoe dit sy lewe beïnvloed het. Hierdie deelnemer is van mening dat die voorbeeld wat Moegamat in sy huis gehad het en die omstandighede waaruit hy gekom het, nie as ’n verskoning vir sy optrede gebruik kan word nie. Volgens D9O2 het Moegamat sy vrou geslaan het en hierdie deelnemer maak sy eie aanname dat Moegamat se pa sy ma geslaan het. Hy stel dit dat “[Moegamat] kan leer uit sy pa se foute. Wat sy pa aan sy ma doen, hy kan sien dat dit nie reg is om ’n vrou te mishandel nie...”.

In kontras met Moegamat se verhaal, verwys D8O2 spesifiek na Marno wat sy slegte huislike omstandighede oorkom het en koppel die keuse om ’n sukses te maak aan Marno se doelgerigheid. Marno se verhaal bied nie net vir haar leiding in terme van die keuses wat sy moet maak nie, maar sy maak melding daarvan dat rolmodelle doelgerig lewe en hul toekomsdrome nastreef. Marno se doelgerigheid en dit wat hy wou bereik, het hom gehelp in die keuses wat hy gemaak het. Hierdie karaktereienskap inspireer haar om ook haar toekomsdele na te streef. D8O2 vertel dat “Marno...’n suksesvolle besigheidsman [is], maar sy lewe was self nie wonderlik gewees nie...hy het ’n moeilike lewe aan die begin gehad en steeds probeer om bo uit te kom waar hy wou wees, om sy goal te achieve [sic]...”.

Deur hierdie onderrigstrategie word leerders dikwels aan die suksesverhale van die karakters blootgestel, maar die vaardighede waarvoor hierdie karakters beskik en die harde werk wat deel vorm van hierdie suksesverhale word soms nie genoeg beklemtoon nie. Die skrywer van B18 belig die moontlikheid om suksesvol te wees en soos Marno bo jou omstandighede uit te styg, maar sy stel dit ook dat sy steeds onseker is oor hoe sy “daar” (waar Marno is) uit sal kom. Marno se voorbeeld vanuit sy lewe bied wel leiding aan haar en hy is “vir [haar] ’n rolmodel...”, maar sy “weet nie hoe om daar uit te kom nie”. Sy verwys wel daarna dat sy haar beste sal probeer op skool en koppel harde werk aan sukses. Marno het hierdie deelnemer geïnspireer en sy sal graag in Marno se voetspore wil volg en stel dit dat sy “1 dag [sic] soos [Marno]...’n besigheidsman...” wil wees. B24 se skrywer skryf dat hy dankbaar is dat iemand soos Marno vir hulle ’n brief geskryf het, maar net soos die skrywer van B18 is hy nuuskierig om te weet “hoe het [Marno] [dit] bereik om daar te kom waar [hy] vandag is...”. Hy

verwys na Marno as 'n "goeie" mens en hy noem dat dit goed vir die graad 8's is om 'n persoon soos Marno in hulle lewens te hê. Hy is "baie dankbaar...dat mense soos [Marno] vir [hulle] as kinders by skole briewe skryf oor [hulle] lewens [en] oor wat [hulle] ervaar het...". Hy spreek verder sy wens uit dat "almal...sulke goeie mense in hul lewens moet hê...".

Daar is sekere kenmerke uit Marno en Moegamat se gevallestudie waarmee D3O1 kon identifiseer. Hierdie deelnemer kom uit 'n soortgelyke omgewing en trek ooreenstemminge tussen die karakters se gevallestudies en mense binne sy eie omgewing. Hy vertel van 'n "ou...daar by [hulle]. Hy het goed grootgeword en toe het hy uitgerafel...". D3O1 verduidelik verder dat die persoon "begin steel..." het. Hy het "die kragtrade en goed" gesteel en het later "gerook en toe kry hy sy dood [sic]...". D9O1 identifiseer ook met die omgewing waarbinne bogenoemde karakters grootgeword het. Hy is van mening dat "[hy] in 'n slegte gebied [woon] waar mense dwelms doen, tik [sic] en drank..." gebruik. Die voorbeeld uit Moegamat se gevallestudie laat D9O1 krities reflekteer en hy stel dit dan dat dit nie net die omstandighede nie, maar ook moontlik sosiale druk kan wees wat 'n invloed op Moegamat se betrokkenheid by 'n bendegroep kan hê, "[m]iskien sy omstandighede, miskien oordat [sic] sy vriende hom 'geforce' [sic] het, miskien omdat hy wou inpas...". Na aanleiding van Moegamat se gevallestudie herbesin D10O1 ook oor haar gemeenskap en sy verwys na die kinders waar sy woon en sê dat "hulle loop rond en het ook nie eers respek vir [haar] ouers nie...". D5O1 belig die invloed van sy familieverhoudings op sy emosies. Hy was baie aggressief as gevolg van die afwesigheid van sy biologiese pa in sy lewe. D5O1 verwys dan daarna dat die karakter, Jason, se voorbeeld leiding aan hom gegee het. D5 kon met Jason se emosies identifiseer en daarom sê hy dat dit "[hom] gehelp [het] om iemand anders te sien wat net soos [hy] was...". Volgens hom was hy "op 'n tyd...net soos [Jason] gewees...", maar hy het "besluit om te verander...".

4.6.2 Karakters se ervarings bied leiding aan deelnemers

Dit blyk dus vanuit die geproduseerde data dat dit nie net die voorbeelde vanuit die karakters se gevallestudies was wat leiding aan die deelnemers gebied het nie, maar dit wil ook voorkom of die ervarings van die karakters leiding aan die deelnemers gebied het. D2O2 verwys spesifiek na een van die karakters wie se voorbeeld uit haar gevallestudie leiding aan hom gebied het. Hy benadruk die invloed van die karakters se voorbeelde op sy lewe wanneer hy tydens die onderhoud sê dat "vir [hom] is dit eintlik goed, want [Christal] gee...vir [hom] leiding....sodat [hy] nie dieselfde foute maak nie...". Hy vertel dat Christal "die dwelms gebruik [het] omdat sy haar vriende gevolg het...". Hierdie deelnemer het dus uit Christal se ervaring geleer "om nie [sy] vriende te volg wanneer [hy] besluite maak nie...". D2O2 se opmerking verwys daarna dat die voorbeeld vanuit Christal se gevallestudie nie net in soortgelyke situasies (waar dwelms ter sprake is) vir hom leiding sal gee nie. Wanneer die

deelnemer sê dat “...wanneer [hy] besluite maak...” verwys hy na Christal se voorbeeld (van die gevolge van negatiewe keuses) wat vir hom in alle besluite in sy lewe leiding sal gee.

D7O2 stem saam met D2O2 en stel dit onomwonde dat LO vir haar die geleentheid bied om deur die verhale en foute van ander te leer. Sy verwys spesifiek daarna dat die verhale van die karakters vir haar leiding bied oor hoe sy die gevolge van swak keuses moet hanteer. Sy sê dat “dit ongelooflik [is] hoe [sy] van ander mense en hul omstandighede kan leer...[sy] leer van hoe [sy] [haar] slegte keuse kan hanteer en hoe [sy] wanneer [sy] in ’n moeilike situasie is...daar kan uitkom”. Hierdie deelnemer maak melding daarvan dat die karakters se verhale ook verskillende interpersoonlike vaardighede aan haar demonstreer. Uit Moegamat se verhaal en sy ervarings kon hierdie deelnemer leer “om nie [haar] frustrasies op ander mense uit te haal nie...”. Sy voeg dan by dat “[j]y kan verkeerd wees, maar...dit anders... [kan] hanteer...”. D8O2 verwys ook na die leiding wat sy vanuit die karakters se ervarings verkry het en noem spesifiek dat dit haar help “om nie dieselfde foute” as die karakters te maak nie. Sy toon ook verder empatie met die karakters: “dit is hartseer, want kyk waardeur het hulle gegaan”. Die ervarings wat deur die karakters se verhale aan haar voorgehou word, help haar “om ’n beter persoon van [haar]self te maak”. D9O2 stem saam met D8O2 en stel dit dat haar onderwyseres karakters gebruik om “vir [hulle]...te leer...[van] ander mense...”.

Bandura (1977:17) verwys na observasieleer waar die individu ervarings en gedrag in ander se lewens kan observeer en beter gedragskeuses daaruit kan herken. Hierdie waarnemingsproses bied leiding aan die individu se toekomstige keuses rondom gedrag. D1O1 en D7O2 verwys na enkele voorbeelde van waar hulle uit die ervarings van karakters geleer het. Hoewel D1O1 met sekere elemente, byvoorbeeld die omstandighede, uit die karakters se gevallestudies kan identifiseer, stel sy dit dat sy nog nie haarself met die ervarings van karakters kon vereenselwig nie, want “[sy] is nog ’n jong kind en dinge wat hulle deurgaans, het [sy] nog nie...deurgedaan nie...”. D7O2 beaam die opinie van D1O1. Sy is wel van mening dat hierdie onderrigstrategie voorkomend vir adolessente kan wees wanneer sy sê dat sy “eendag” self in soorgelyke situasies mag wees en sy is vol vertroue dat die verhale van die karakters op daardie stadium vir haar iets gaan beteken. Daar is van die karakters se verhale wat vir haar die geleentheid bied om krities na te dink oor die voorbeelde in haar eie lewe. Sy ken baie mense wat aan ’n bendegroep behoort en reflekteer dan oor Moegamat se verhaal. Sy is van mening dat dit ’n voorbeeld van vernietiging is. Sy stel dit dat

daai wat [Moegamat] doen, hy mors net sy lewe op...om daai te doen gaan hom nie ’n beter mens maak nie. Hy gaan net aanmekaar en aanmekaar sy kop stamp...teen die dag dat hy besef dat hy te veel sy kop gestamp het, dan sal dit te laat wees.

Moegamat se verhaal laat D1O1 toe om oor sy ervarings te reflekteer. Hierdie deelnemer dui aan dat sy van mening is dat die mens oor die vermoë beskik om uit sy of haar eie foute te leer.

Marno se lewensverhaal word 'n voorbeeld van veerkragtigheid waar hy nie toelaat dat sy negatiewe omstandighede sy toekomsideale inperk nie (Louw *et al.* 2007: 380-381, Ungar, 2008:225). Deur B81 verwys die skrywer daarna dat Marno se verhaal vir hom leiding gebied het en sy besluite vir sy toekoms beïnvloed het. Hy is van mening dat uitdagende en negatiewe omstandighede nie noodwendig 'n individu se toekomsideale hoef te beperk nie. Hy skryf dat Marno “'n sukses van [sy] lewe gemaak [het], en [hy't] so baie respek vir [hom] daarvoor...”. Daarom het hierdie deelnemer “besluit om 'n sukses van [sy] lewe te maak nes [Marno], al word [hy] in watter omstandighede groot”. Die skrywer van B46 stem saam met bogenoemde skrywer en gee erkenning aan Marno wat steeds sy doel bereik het deurdát hy dit stel dat Marno 'n “bewys [is] dat mens jou doel in jou lewe kan gebruik [sic] al kom jy uit die swakste agtergrond...”. Marno dien vir hierdie deelnemer as 'n voorbeeld van iemand wie se omstandighede hom nie teruggehou het nie. Hy bewonder ook Marno se vermoë om sy beste te gee ten spyte van negatiewe eksterne omstandighede. Volgens die skrywer sal hy ook sy beste lewer omdat dit tot sukses lei. Hy voeg dan by dat “as jy net die beste gee kan jou [sic] hoë hoogtes bereik...”. Die skrywer van B90 beklemtoon nie net die keuses wat hy moet maak vir sy vakke nie, maar hy verwys ook na die hoop dat hy, soos Marno, verder in sy lewe ook die regte keuses sal kan maak. Die verhaal van Marno het hierdie deelnemer gehelp om die verband tussen keuse en gevolg te onderskei. Hierdie skrywer is van mening dat die regte keuses tot sukses kan lei wanneer hy dit stel dat hy hoop dat hy “en [Marno] verder die regte keuses sal maak en dat [Marno] sal aanhou om suksesvol [te] wees”.

4.6.3 Karakters inspireer deelnemers

Adolessente is geneig om rolmodelle te kies wie hulle as relevant bestempel en met wie hulle hulself kan vergelyk (Lockwood & Kunda, 2000, in Anderson *et al.*, 2002:165). Shade (1983, in Galbo, 1986:47) skryf dat enige merkwaardige volwassene na wie adolessente opkyk hulle inspireer om 'n sukses van hul lewe te maak: hy argumenteer egter ook dat dit 'n vereiste is dat die adolessente met hierdie rolmodelle moet kan identifiseer. Deurdát die deelnemers die lewensvoorbeelde en lewenservarings van fiktiewe karakters in die LO-klaskamer ontleed en krities evalueer, vind hulle dat hulle wél met die gevallestudies kan identifiseer. Dit is egter nie die beroemdheid of finansiële welvaart van sekere karakters wat die sterkste bron van inspirasie vir die deelnemers is nie. Deur die ontleding van elke karakter se verhaal word daar spesifieke eienskappe geïdentifiseer waarby die deelnemers inspirasie en aanklank vind.

Anderson *et al.* (2002:165) skryf dat jongmense meestal rolmodelle kies as gevolg van die vaardighede wat hulle binne die persoon kan identifiseer, asook die lesse wat hulle uit hierdie persone se lewens kan

leer. Twee van hierdie vaardighede wat die deelnemers in Marno se lewe geïdentifiseer het, is sy vermoë om 'n verskil in ander mense se lewens teweeg te bring, en die deursettingsvermoë waaroor hy beskik het om ten spyte van sy uitdagings as adolessent steeds 'n sukses van sy lewe te maak. Vanuit vele briewe aan Marno identifiseer die deelnemers karaktereienskappe en vaardighede in die karakters wie hulle inspireer en aanmoedig om sy positiewe voorbeeld te volg.

Die skrywer van B83 vertel dat Marno hom inspireer en dat Marno iemand is na wie jongmense kan opkyk. Hy bedank hom dat hy by sy beginsels gebly het. Die deelnemer sien vir Marno as “'n man...wat jong kinders na op kan kyk...”. Hierdie skrywer gee erkenning aan Marno dat hy sy slegte omstandighede oorkom het en noem dat Marno se verhaal vir hom 'n inspirasie is. Hy skryf aan Marno en sê: “[j]y het uitgestyg uit jou omstandighede. Jou storie het my inspireer om beter te wees as wat ek alreeds is. Jy is 'n insperasie [sic] vir jong leerders en ander mense...”. Die skrywer van B88 stem saam met B83 en moedig Marno aan om meer male oor sy lewe met ander mense te praat omdat dit 'n inspirasie vir hulle kan wees. Hierdie skrywer is van mening dat Marno 'n groot verskil in ander se lewens kan maak en verwys daarna dat hy 'n blywende verandering teweeg kan bring. Hy stel dit dat “[Marno] kan...ander se lewens...verander. [Hy] kan ander motiveer deur oor [sy] lewe te praat soos [hy] al die briewe aan [hulle] geskryf het...[hy] kan 'n groot verskil in ander se lewens maak en dit verewig verander...”. Deur B91 beaam die skrywer ook bogenoemde opinies wanneer sy dit stel dat Marno haar “geïnspireer” het. Hierdie skrywer moedig Marno ook aan om “met jongmense of kinders te praat” oor sy lewensverhaal. Volgens haar kan Marno 'n “verskil in hulle lewe maak” omdat hy baie “deurgemaak het” en “bo uitgestyg” het. Die skrywer B38 identifiseer ook met die omstandighede waaruit Marno kom deurdat hy skryf dat hy mense ken wat in soortgelyke omstandighede grootgeword het. Hy noem dat hulle “op straat” (werk- en haweloos) geëindig het. Hierdie skrywer skryf verder met groot bewondering aan Marno, omdat, “[hy] 'n verskil gemaak [het]. [H]y het gekies om uit dit te kom...”. Die leerder vind ook Marno se verhaal inspirerend. Volgens die skrywer van B40 kan Marno se verhaal vir jongmense 'n “les kan leer”. Die skrywer van B9 identifiseer nie net met Marno se vermoë om 'n verskil in ander se lewens teweeg te bring nie, maar Marno se verhaal inspireer hom om ook deur sy eie lewe 'n verskil te maak. Hy skryf daarom dan dat hy ook “'n verskil [gaan] maak met [sy] lewe, [hy] wil 'n werk hê soos [Marno]...”. Hierdie skrywer is geïnspireerd en het 'n realistiese begrip van sukses. Hy is bewus daarvan dat hy “hard moet leer” en voeg dan by dat hy wel “gaan probeer”.

Tydens die depressielesse, was Felicity ook 'n inspirasie vir baie van die deelnemers en raak sy iemand met wie hulle empatie toon. Deurdat die deelnemers na haar verhaal luister, identifiseer hulle met sekere gebeure en ervarings in haar lewe. In hulle briewe aan haar verduidelik hulle hoekom hulle juis aan haar skryf. Die skrywer van DB18 maak melding daarvan dat dié karakter oor die eienskap van

veerkragtigheid beskik. Hy skryf met bewondering oor die “moeilike tyd” waardeur sy gegaan het en gee aan haar erkenning dat sy “steeds ’n goeie mens geword...[het] en steeds ’n sukses van [haar] lewe [ge]maak” het. Hierdie skrywer het meegevoel met haar en noem ook dat hy “verskriklik trots op [haar] is”. Felicity stel vir hom ’n voorbeeld van iemand wat ten spyte van wat aan haar gedoen was, steeds haar doelwitte in die lewe bereik het.

Deur sy brief aan Felicity beskryf die skrywer van DB23 haar verhaal as “interessant” omdat hy van mening is dat Felicity “mense se lewens verander met [haar] storie...”. Hy voeg by dat hy van mening is dat Felicity “’n boek kan skryf” omdat sy “’n manier gekry [het] om [depressie] te hanteer”. Felicity se verhaal “beïnvloed” ook die skrywer van DB23 en daarom is hy verder van mening dat sy met ander karakters, soos Anastacia en Mia, “moet gaan praat van [sic] hulle gaan dieselfde deur wat [sy] geervaar [sic] het...”. Die skrywer van DB24 stem saam met DB23 en is ook van mening dat Felicity ’n voorbeeld vir Anastacia en Mia kan wees wat ook vir hulle sal inspireer en kan help. Volgens hierdie skrywer het Felicity “die regte keuses gedoen [sic]” en juis daarom “kan (sy) vir Anastacia en Mia help en gee raad [sic]...”.

Volgens die skrywer van DB31 is sy “’n voorbeeld vir baie jong mense wat ook deur depressie gaan” en is vir hulle ’n “groot inspirasie”. DB19 se skrywer beaam DB31 en stel dit ook dat Felicity ’n “inspirasie vir jongmense” is. Die skrywer van DB20 is van mening dat dit opwindend was om van haar te hoor. In haar eie woorde beaam sy die skrywers van DB19 en DB18 se opinies dat Felicity ’n “inspirasie [is] vir mense wat depressie het”. Die skrywer van DB26 stem saam met bogenoemde skrywers en stel dit dat Felicity vir haar ’n “groot voorbeeld, inspirasie en wonderlike persoon” is. Hierdie deelnemer meen verder dat hierdie karakter haar “situasie verantwoordelik hanteer” het.

Volgens die skrywer van DB26 het Felicity se “situasie waarin [s]y was...miskien baie [haar] lewe verander maar [s]y’t aanhou hoop en bid en het nie opgegee nie...[sy] is ’n baie goeie voorbeeld...”. Hierdie deelnemer spreek ook haar wens uit om vir Felicity te ontmoet en sy bedank haar dat sy haar verhaal en raad met die graad 8-klas gedeel het. Die skrywer van DB28 verwys na Felicity as ’n “held”. Hierdie deelnemer skryf met dankbaarheid aan haar en stel dat sy dit “regtig waardeer...dat [Felicity] bereid is om van [haar] lewe...te praat”. Die skrywer van DB21 gee erkenning aan die “goeie keuses” wat Felicity in haar lewe gemaak het “om op te hou om [haar]self te sny...”. Die skrywer van DB28, DB22 en DB21 stem ooreen dat Felicity ’n “voorbeeld vir ander” is. DB22 meen dat Felicity “deur ’n moeilike [sic] tyd” was en dat dit vir haar ’n “voorbeeld is van hoe om depressie te hanteer”.

Dit is duidelik dat fiktiewe karakters in die LO-klas as moontlike rolmodelle vir die deelnemers dien wat op verskeie terreine leiding aan die hulle gee. Die voorbeelde en ervarings vanuit die fiktiewe gevallestudies bied leiding en inspirasie aan deelnemers om soortgelyke omstandighede te bowe te

kom en suksesvol in hul unieke situasies te wees. Die deelnemers identifiseer telkens die eienskap van veerkragtigheid in sommige karakters, byvoorbeeld Marno en Felicity. Sodoende bied karakters in menige gevalle hoop aan die deelnemers en verteenwoordig ook dit wat moontlik in hul eie lewens is. Dit blyk ook of die fiktiewe verhale aan die deelnemers 'n platform bied om hul eie aanvaarde norme krities te evalueer en sodoende self sukses in hul unieke individuele lewens te definieer. In die volgende gedeelte van hierdie hoofstuk bespreek ek die deelnemers se ervaring van die keuses wat die fiktiewe karakters gemaak het en hoe hierdie verhale op verskillende maniere leiding gee aan die keuses wat die adolessente tans in hulle lewe moet maak.

4.7. Die karakters beïnvloed die deelnemers se keuses

Deur die eerste gedeelte van my data-analise het ek die leiding wat karakters aan die deelnemers gegee het, bespreek. Vanuit die geproduseerde data blyk dit dus dat karakters se lewenservarings vanuit hulle gevallestudies leiding gebied het aan die keuses wat die deelnemers maak. Dus, in hierdie gedeelte van die hoofstuk ondersoek en ontleed ek die invloed van fiktiewe karakters se verhale op die deelnemers se besluitnemingsproses.

4.7.1 Keuse, aksie en besluit

Die aanlyn Verklarende Afrikaanse Woordeboek definieer “keuse” as ’n daad of ’n handeling om tussen twee of meer opsies te kan kies. Wanneer ’n keuse dus gemaak word, lei dit tot ’n aksie waar die keuse geïmplementeer word (Strydom, 1994:11, 115; Donagan, 1987:19). Donagan (1987:97-98) stel dit dat “actions are events explained by their doer’s choices, which are in turn explained by their wishes and beliefs...”. ’n Besluit is ’n proses waar verskillende alternatiewe oorweeg en evalueer word ten einde een van hierdie alternatiewe te kies (Barros, 1986:525; Rachlin, 1989:74, in Strydom, 1994:115). ’n Besluit is dus ’n “gevolgtrekking of beslissing” nadat verskillende moontlikheide teen mekaar opgeweeg word (Pharos Aanlynwoordeboek, 2009). Die uitoefening van ’n keuse kan dus as slegs een stap binne die besluitnemingsproses aanvaar word. Hierdie besluitnemingsproses van ’n individu is kompleks en divers en word uniek ervaar (Mitchell & Sloper, 2011:521). Keuse word ook omskryf as ’n geleentheid om met “vryheid te kan kies” (Pharos Aanlynwoordeboek, 2009). Hierdie vryheid word binne die opvoedkunde as volg omskryf: “individuals shall have the freedom to become whatever they choose to become...” (Key Concepts in Education, 2008).

4.7.2 Keuse, besluit en die impak op die deelnemers

Adolessensie is ’n ontwikkelingsfase waar individue ’n groter behoefte na vryheid en onafhanklikheid openbaar. Hierdie ontwikkelingsfase word dikwels geassosieer met ’n tydperk waar jongmense begin

eksperimenteer met dwelms, alkohol of seks (Dumas, Ellis & Wolfe, 2012:1). Daarom word adolessente se vermoë om hul eie, onafhanklike besluite te neem tydens hierdie fase ontwikkel en beproef. Die individu se besluite is nie bestand teen die invloed van hul sosiale omgewing nie, maar verskillende faktore hierbinne beïnvloed hul keuses (Walker, Ehlers, Banerjee & Dugundji, 2011:362). Die gevolge van slegte besluite kan langtermyn negatiewe effekte vir 'n individu, 'n familie en 'n gemeenskap as 'n geheel inhou (Wargo, 2007:1-2). Gevolge van keuses en optrede is onvermydelik. Adolessente het daarom nodig om vanaf 'n jong ouderdom te leer om die regte keuses te maak en om verantwoordelikheid vir hul keuses op te neem. Wanneer 'n individu leer om 'n keuse te maak, gee dit ook aan hulle 'n gevoel van beheer en onafhanklikheid. (Cawood, 2008:20,22; Dumas *et al.*, 2012:2.).

4.7.3. Groepsdruk beïnvloed die keuses van die karakters (en deelnemers)

Muuss (1988) gebruik die ekosistemiese perspektief van Bronfenbrenner in sy boek, *Theories of the Adolescent*, en verwys na 'n portuurgroep en ouers se invloed op die adolessent. Hy argumenteer dat 'n portuurgroep 'n kragtige sosiale beloning van status, populariteit en aanvaarding aan die individu bied. Hy is egter ook van mening dat die portuurgroep negatiewe gedrag, byvoorbeeld dwelmmisbruik, kan aanmoedig (1988:302). In Hoofstuk twee het ek reeds verwys na die waarde van 'n gevestigde en gesonde familiestruktuur in 'n adolessent se lewe. Indien hierdie struktuur verbreek, word adolessente meer kwesbaar gelaat vir negatiewe groeps- en sosiale druk. In gemeenskappe waar gesinne of ander ondersteuningsisteme afwesig is, vergroot die invloed van die portuurgroep op die adolessent (Donald *et al.*, 2002:224, 247). Deur die geproduseerde data het deelnemers telkens verwys na groepsdruk en die invloed hiervan op die verskeie karakters se keuses. Dit het ook voorgekom of die karakters se gevallestudies aan die deelnemers die geleentheid bied om groepsdruk in hul eie lewe te identifiseer.

Adolessente het die behoefte om onafhanklik van hul ouers te leef, tot 'n sosiale groep te behoort en is gestel op die opinies en goedkeuring van hul portuurgroep (Wait *et al.* 2005:158; Dumas *et al.*, 2012:2). Die sosiale groep waartoe die adolessent behoort, het 'n kragtige invloed op hul keuse van gedrag wat uitgeoefen word (Santor, Messervey & Kusumakar, 2000:165). Hoë-risiko gedrag is geneig om binne die konteks van 'n portuurgroep plaas te vind (Kiesner *et al.* 2002, in Dumas *et al.*, 2012:1). Adolessente vanuit dieselfde sosiale groep is geneig om op dieselfde manier op te tree (Manski, 1999, in Walker *et al.*, 2011:362). Die keuses wat elke adolessent maak word egter beïnvloed deur die inligting wat hulle vanaf hul portuurgroep ontvang, die keuses wat hul vriende maak, asook die voorbeelde van potensieël positiewe rolmodelle in hul gemeenskappe (Donald *et al.*, 2002: 224; McFadden, 2009, in Walker *et al.*, 2011:363). Die deelnemers verwys dikwels na groepsdruk wat die keuses van die karakters, sowel as hul eie individuele keuses beïnvloed. Daarom bespreek ek volgende

aan die hand van die geproduseerde data die invloed van groepsdruk op die fiktiewe karakters en die deelnemers se keuses.

4.7.3.1 Vriende en omstandighede beïnvloed die karakters (en deelnemers) se keuses

Vriende en die huishoudelike omstandighede van elke individu beïnvloed sy of haar keuses (Muuss, 1988; Donald *et al.* 2002; Walker *et al.* 2011). Adolescente se besluitnemingsproses word daarom as 'n sosiale proses aanskou, want hulle het die behoefte om in te pas en tot 'n sosiale groep te behoort (Gouws *et al.*, 2008:81; Dumas *et al.*, 2012:1). Die groepsdruk wat die adolessent van sy of haar portuurgroep ervaar om aan te pas tot dié groep is deurlopend van aard (Wait *et al.*, 2005:163). Vanuit die geproduseerde data verwys die deelnemers na hoe die karakters se gevallestudies hulle keuses en besluitnemingsprosesse beïnvloed. D9O1, D5O2 en D2O1 is drie deelnemers wat spesifiek na die invloed van die karakters se ekosisteem op hulle lewens verwys. D9O1 is van mening dat Moegamat gekies het om spesifieke gedrag te openbaar as gevolg van “sy omstandighede”, of “sy vriende [wat] hom geforce [sic] het”, of “omdat hy wou inpas”. D9O1 maak ook melding van Moegamat se moontlike behoefte om te behoort tot 'n sosiale groep. D5O2 verwys na die invloed van Moegamat se omgewing op sy keuse om 'n bendelid te word, en skryf dit toe aan die “rowwe” plek waar hy gebly het. Die ander rede wat hierdie deelnemer aangee is dat “dit miskien groepsdruk [kon] gewees het”. D2O1 stem saam met D9O1 en D5O2 wanneer hy dit stel dat “dit is soms moeilik omdat almal van ons tog in wil wees”. Hierdie deelnemer beklemtoon adolessente se behoefte om tot 'n sosiale groep te behoort. Volgens D2O1 gee adolessente dikwels toe tot groepsdruk omdat hul aanvaarding by hul portuurgroep verlang.

Adolescente is geneig om hul vriende te probeer beïndruk en word dikwels deur die keuses wat hul portuurgroepe maak, beïnvloed (Wait *et al.* 2005:63; Walker *et al.*, 2011:362). D7O2 is ook 'n deelnemer wie van mening is dat adolessente hul vriende probeer beïndruk ten einde aanvaarding binne 'n sosiale groep te verkry. Volgens hierdie deelnemer beïnvloed die keuses van die karakter, Alexa, ook hierdie deelnemer se huidige keuses. D7O2 verwys na die keuses wat Alexa rondom seks gemaak het toe sy 'n tiener was en stel dit dat sy in hierdie karakter se voetspore wil volg wanneer sy sê dat sy sal “wag voordat [sy] seks het eendag. En om nie net seks te hê net om my vriende te impress [sic]” nie. Die verhale van verskillende karakters laat vir die skrywer van B48 oor haar eie lewe en die keuses waaraan sy blootgestel word reflekteer. Deur B48 dink die skrywer na oor romantiese verhoudings en beklemtoon 'n vrees om anders as haar portuurgroep te wees. Sy vertel dat sy hierdie ontwikkelingsfase soms uitdagend vind wanneer sy in haar eie woorde skryf:

ek is 14...en op daardie stadium wat ek met 'n klomp keuses opgeskiet [sic] sit. Daars rook, alkohol, sex [sic] en...meisies begin oukies [sic] kry en ek kan net nie nee sê vir 'n ou nie. My grootste bekommernis [sic] is dat wat as hy my vra om sex [sic] te hê? Dis regtig baie swaar om vir 'n ou NEE [sic] te sê veral wanneer hy 'n oulike gesiggie het want anders voel ek ek's onbeskof of ek's die enigste een in my vriendekring wat nie 'n ou het nie en dis soms baie swaar.

Die leerders se reaksie in groepskonteks binne die fokusgroeponderhoude bevestig die adolessent se behoefte om in te pas en tot 'n sosiale groep te behoort (Donald *et al.*, 2002; Wait *et al.* 2005; McWhirter *et al.*, 2007; Cawood, 2008; Dumas *et al.*, 2012:2). In B48 beskryf die deelnemer aan Marno dat sy dit uitdagend vind om staande te bly teen die druk wat sy vanaf haar vriendekring ervaar. Sy identifiseer hierom met Marno deurdat sy nie anders as haar vriendekring wil wees nie. D3O2 is ook van mening dat hy nie anders as sy vriende wil wees nie, daarom sal hy hulle volg. Hoewel groepsdruk dikwels geassosieer word met 'n negatiewe invloed, beskryf D3O2 die positiewe invloed groepsdruk op sy lewe. Hy sê dat hulle hom help “om nie in die pad met die ball [sic] te speel nie en om nie die heel tyd by die meisies te wees nie”.

Tydens adolessensie as ontwikkelingsfase vergroot die invloed vanaf die adolessent se portuur- en vriendegroep, terwyl die invloed van die adolessent se ouers meestal verminder (Carter & Goldrick, 2005, in McWhirter *et al.* 2007:282). Muuss (1988:302) stel dit dat groepsdruk 'n kragtige invloed op 'n adolessent se lewe kan hê. Hierdie druk kan negatief of positief wees (McWhirter *et al.*, 2007:282). D10O1 verwys na Jasmine se lewe en belig die negatiewe invloed wat vriende soms op 'n individu se lewe kan hê. Hierdie deelnemer is van mening dat Jasmine “verkeerde vriende gekies [het] en toe het hulle miskien...vir haar gesê ‘try [sic] dit en try [sic] dat, dit gaan niks aan jou maak nie’... en toe het sy dit probeer...”. D10O1 stel verder dat dit “toe...haar toekoms benadeel...” het.

Hoewel die deelnemers die invloed van groepsdruk op hul keuses bevestig, is daar deelnemers wat steeds van mening is dat elke individu oor die vermoë beskik om self hul eie besluite te neem. Die definisie van keuse vanuit die Verklarende Afrikaanse Woordeboek beskryf 'n individu se vryheid en vermoë om keuses te kan maak. Dit is egter belangrik om te erken dat verskillende faktore die keuses en die besluitnemingsproses van adolessente beïnvloed (Strydom, 1994:11; Wait *et al.* 2005:163; McWhirter *et al.*, 2007:282, Louw & Louw, 2007:307,). Alhoewel adolessente oor die vermoë beskik om ingeligte besluite te maak, beperk hoë-risiko sosiale omstandighede hierdie vaardigheid. Sulke adolessente benodig ondersteuning in hul besluitnemingsproses (McWhirter *et al.*, 2007:275). Dit kan daartoe lei dat hierdie adolessente geneig is om swak keuses te maak wat negatiewe gevolge sal hê.

B84 is gerig aan Marno. Hierin verwys die skrywer na sy eie ervaring en beklemtoon elke individu se vermoë om staande te bly teen groepsdruk. Hy skryf dat hy “ook al 'n paar keer gedwing [was] om iets

te doen, maar [hy] het nee gesê”. Die skrywer van B82 skryf ook aan Marno en verwys na vriende wat sy keuses probeer beïnvloed het deur druk op hom te plaas. Hierdie skrywer stem saam met die skrywer van B84 en beskryf sy eie ervaring waar hy aan groepsdruk blootgestel was. B82 se skrywer stel dit dat hy steeds nie sy vriende gevolg het nie. In sy eie woorde beskryf hy sy ervaring as volg:

Ek het ook vriende gehad wat soos jou broer was maar ek is [sic] nie meer van hom gehou toe hy begin dagga rook en tik nie. Hy het my ook gevra om saam te gaan maar ek het nee gesê hy het my gedwing om saam hom te gaan maar ek het gewy [sic] om saam te gaan...Jy moet nee sê as jou gedwing het [sic] dan moes jy nog steeds nee gesê het.

Die skrywer van B83 is van mening dat ’n individu se huislike omstandighede en hul beginsels ook hul keuses kan beïnvloed. Hierdie skrywer skryf met verwondering aan Marno en stel dit dat hy bly is Marno het by sy beginsels gebly. B83 beklemtoon die belangrikheid van beginsels in Marno se lewe en die skrywer stel dit dat hierdie beginsels Marno gehelp het om die regte besluite te neem. Hierdie deelnemer skryf dat hy “so bly [is] dat [Marno] by [sy] beginsels gebly het...[Hy] het uitgestyg uit [sy] omstandighede...”. Die skrywer voeg dan by dat Marno “’n ander pad [kon] gekies het maar [hy] het by [sy] beloftes aan [hom]-self gebly en die regte pad gekies”. D5O2 vergelyk twee karakters, Marno en Moegamat, se lewensverhale met mekaar en beklemtoon hierdeur die invloed van keuses op die individu se toekoms. Hoewel hierdie twee karakters in dieselfde gemeenskap, skool en in soortgelyke omstandighede groot geword het, het hul lewens verskillend uitgedraai. Hy vertel dat Marno “mos nou ’n besluit van sy eie geneem [het]...Moegamat het ook ’n besluit geneem. Hy wil [sic] mos nou daai pad vat”. D2O1 is van mening dat dit vir hom interessant is om die verhale van die karakters te hoor en dat hy vanuit die keuses wat hulle gemaak het leer. Hierdie deelnemer is van mening dat Moegamat en Christal, “verkeerde keuses gemaak [het]”. Hy verwys na die invloed wat Christal se vriende op haar lewe gehad het, en vergelyk dit ook met die invloed wat sy vriende op sy lewe het. D2O1 is van mening dat “die verkeerde keuses wat [Christal] gemaak het, was omdat sy haar vriende gevolg het”. Dieselfde deelnemer stel dit verder in O2 dat dit belangrik is om self oor jou eie lewenskeuses te besluit. Deur te reflekteer op die verhale van die karakters skep dit vir hierdie deelnemer die geleentheid om met hul verhale te identifiseer en aan voorbeelde vanuit sy eie lewe te dink waar sy vriende hom probeer beïnvloed het. Hy vertel dat dit “interessant [is], maar... [hy] kry vir hulle baie jammer dat hulle daardie keuses gemaak het en dit leer ook vir [hom] dat [hy] nie daardie paadjie moet volg nie...dit help [hom] baie”. Die skrywer van B63 skryf aan Marno en stem saam met D2O1 deur te skryf dat sy haar eie vriende kies en eie besluite maak. Deur haar brief maan sy vir Marno dat hy nie moet “toelaat dat ander vir [hom] onderkry nie”. Sy stel voor dat Marno vir “[hom] die regte vriende [kies]” en dat hy “die regte besluite” moet maak.

Die ontwikkeling van veerkragtigheid binne die individu is dikwels die rede waarom hy of sy oor die vermoë beskik om bo hul negatiewe omstandighede uit te kan styg en ten spyte van uitdagende omstandighede en ervarings steeds 'n sukses van hul lewens te maak (Donald *et al.*, 2002:222; Louw *et al.*, 2007:380-381 & Ungar, 2008:225). Veerkragtigheid word dus as een van die kenmerke van so 'n individu aangevoer. Dit kan ook een van die redes wees waarom sekere karakters, byvoorbeeld Marno of Julia, oor die vermoë beskik het om gesonde lewenskeuses te kon maak wat tot sukses in hul lewens gelei het.

4.7.3.2 Karakters se voorbeelde beïnvloed die deelnemers se keuses

Arnett (2001, Louw *et al.*, 2007:307) bespreek die besluitnemingsproses in die adolessent aan die hand die gedragsbesluitnemingsteorie. Hierdie proses word in vyf stappe opgedeel en beklemtoon die individu se vermoë om oor die gevolge van elke besluit te besin. Stap een verwys na die adolessent wat verskillende alternatiewe keuses identifiseer. Tweedens identifiseer die adolessent die gevolge van elke keuse en derdens evalueer die adolessent elkeen van daardie gevolge. Vierdens bepaal die adolessent die waarskynlikheid van elk van die gevolge en stap vyf verwys na die gevolge van die keuse wat gemaak word en hoe dit geïntegreer word in die adolessent se lewe. Dit blyk of die gebruik van karakters praktiese gevolge van verskillende keuses aan die deelnemers demonstreer. Deur hierdie onderrigstrategie kry die deelnemers dus die geleentheid om uit die voorbeelde van karakters se keuses te leer.

D1O2 verwys na hierdie voorbeelde vanuit die karakters se gevallestudies en belig die gevolge wat dwelms op die individu se lewe kan hê. Deur te reflekteer op die verhale van die karakters, skep dit vir hierdie deelnemer die geleentheid om krities na te dink oor haar vriende se invloed op haar eie keuse rondom dwelmgebruik. Sy beskryf haar vriende deur te sê dat

[sy]...nie altyd regte vriende [het] nie. By die skool het [sy] regte vriende wat vir [haar] kan lei op die regte pad. Hulle sal [haar] altyd sê, 'Vanmiddag moet ons huiswerk doen'. Maar dan kom [sy] nou by die huis en dan is [haar] ander vriende daar en hulle sê miskien nou vir [haar] hulle gaan nou vir hulle dagga koop. Ek kan daai ook gaan doen saam met hulle, maar ek sal dit verkies om eerder my huiswerk te doen .

As gevolg van die negatiewe gevolge van dwelmmisbruik wat deur van die karakters se gevallestudies aan D1O2 gedemonstreer word, "weet [sy] dit sal skade aan [haar] doen..." en daarom wil hierdie deelnemer eerder fokus op haar skoolloopbaan en nie dagga rook nie.

Die gevallestudies van die verskillende karakters dien as demonstrasie van die uiteenlopende gevolge van keuses vir die individu en leer dit vir D2O2 "om nie sulke dinge te doen nie...". D2O2 stem saam

met Muuss (1988:302) wat dit stel dat groepsdruk onder adolessente geneig is om 'n negatiewe invloed op hul besluitnemingsproses te hê. D2O2 beskryf ook sy oortuiging dat vriende mekaar positief moet beïnvloed en negatiewe groepsdruk van mekaar moet weerhou. Hy stel dit dat “as 'n ander vriend vir jou wil beïnvloed om 'n verkeerde keuse te maak, dan sal jou vriend vir jou sê, 'nee, dit is die verkeerde keuse'...”. D2O2 verwys daarna dat negatiewe groepsdruk tussen adolessente dikwels dwelmgebruik aanmoedig, maar in retrospek is hy van mening dat “as jou vriend...jou vra om tik te gebruik, 'n vriend sal nie vir jou leer verkeerde dinge doen nie, dan is hy nie 'n vriend nie”. Volgens D2 het elke individu die vermoë om sy of haar eie vriende te kies. Hierdie deelnemer stel voor dat wanneer jou vriende jou in die versoeking bring om dwelms te gebruik dat jy “liewers vir hom [los] en kry vir jou ander vriende as om saam met hom in die gevaar te gaan en dieselfde goed te gebruik...”. Marno se lewensverhaal is vir D2O2 'n voorbeeld van iemand wat die regte besluite geneem het en staande gebly het teen die potensiële negatiewe invloed vanaf sy vriende. Volgens hierdie deelnemer het Marno “mos nie die vriende wat saam met hom op skool was gevolg nie. Hy het meestal net geleer...en hy het nie by dwelms betrokke geraak nie. Sy vriende het bendeleiers geword...”.

D2O2 belig die individu se vermoë om keuses te maak. Hierdie deelnemer se opmerking oor keuses in sy eie lewe demonstreer die stappe in die gedragsbesluitnemingsproses (Louw *et al.*, 2007:307). Soos reeds bespreek stel die model dit dat alternatiewe keuses se gevolge teen mekaar opgeweeg moet word. D2O2 beskryf sy eie vermoë om keuses te maak as volg:

ek vat dit altyd so, ek dink voordat ek iets doen. Elke mens maak foute, maar as 'n vriend vir my vra om iets te doen, dan dink ek eers. Ek sal nie net iets doen wat hy sê nie, want dit is my lewe wat ek opmors. Elke doen [sic] het 'n nagevolge, dis hoekom ek eers dink voordat ek iets doen.

Net soos D2O2 verwys D5O2 na Marno wat 'n goeie keuse in sy lewe gemaak het om nie 'n slagoffer van negatiewe groepsdruk te word nie. Hoewel die karakter na sy broer en vriende geluister het toe hulle druk op hom geplaas het om 'n meisie te verkrag, het hy uit hierdie fout geleer. Dit was die keerpunt in sy lewe. Volgens D5O2 het “Marno...al 'n goeie keuse gemaak. Hy het in sy jong kinderdae stront aangevang...dis soos groepsdruk, sy broer-hul het vir hom gesê hy moet die meisie verkrag”. D5O2 evalueer sy eie lewe en is dan van mening dat: “vir my is dit...ek laat nie toe dat hulle vir my besluit”. Hoewel hy melding daarvan maak dat hy nie enige groepsdruk ervaar nie, is hy van mening dat ouer “ouens” dikwels druk op jongeres plaas om by sekere dinge betrokke te raak. Hy verwys daarna dat “as jy mos nou die jongste is dan sal [ouer ouens] mos nou vir jou goed sê... veral met meisies”.

Die begeerte om onafhanklikheid te verwerf en hul eie besluite te neem is reeds teenwoordig in die vroeë-adolesent (Wait *et al.*, 2005:157). Die skrywer van B57 stem saam met bogenoemde deelnemers en beklemtoon die stelling van Wait *et al.* (2005) deurdat hy ook van mening is dat elke individu sy of haar eie besluite kan neem en nie altyd dié van ander moet volg nie. Hierdie skrywer rig sy brief aan Marno en stel dit dat hy nie “hoef te doen wat ander sê nie”. Die skrywer van B70 skryf ook aan Marno en stem saam met B57 se skrywer wat dit benadruk dat elke persoon hul eie besluite moet neem en moedig Marno aan om nie toe te laat “dat ander mense vir [hom] verkeerde keuses maak nie”. Die skrywer voeg dan by dat Marno “die reg [het] om [sy] eie keuses te maak”. Christal se gevallestudie demonstreer aan D201 die negatiewe gevolge wat dwelmmisbruik op ’n individu se lewe kan hê. Hy is van mening dat iemand wat dwelms misbruik sy of haar “lewe opmors”. Hy voeg ook by dat so ’n persoon “gee [hul] lewe op en dis nie die moeite werd nie”. D1001 stem saam met D201 en die skrywer van B57 deur te belig dat adolessente hul eie keuses oor vriende moet maak. Hierdie deelnemer argumenteer dat ’n mens se vriende “gekies moet word”, want “vriende laat jou... partykeer [met] jou familie fight...”. B54 benadruk ook die belangrikheid vir elke individu om hul eie vriende te kies. Hierdie deelnemer skryf dat “jy...ten alle tye vir jou goeie vriende [moet] kies wat nie verkeerde dinge doen nie...”. Die deelnemers beklemtoon en moedig elke individu aan om vriende te kies wat ’n positiewe invloed op hul lewenskeuses sal hê.

Die gevallestudies van karakters soos Jasmine en Moegamat demonstreer aan die deelnemers wat die uiteinde van negatiewe groepsdruk kan wees. Daarom beklemtoon die skrywer van B89 ook die individu se keuse of hy of sy tot groepsdruk gaan ingee of nie. Volgens hierdie deelnemer is sy “13 [sic] [en] was al deur ’n vriend gedwing om dwelms te gebruik maar [sy] het ’n keuse gehad en [sy] het dit gevat...”. D101 stem saam met B89 en verwys na die groepsdruk wat sy in haar eerste jaar in Graad 8 vanaf haar vriende ervaar het. Sy verwys ook na die invloed hiervan op haar eie lewe deur te vertel dat “[sy]...verlede jaar baie saam met [haar] tjommies gegaan [het] en gedoen [het] wat hulle gedoen het. [Sy] het nie geworry [sic] oor [haar] skoolwerk nie...”. Sy is van mening dat haar tweede jaar in Graad 8 van akademiese vordering getuig. Sy beskryf haar eie vermoë om te kies om nie haar vriende te volg nie deur dit as volg te stel: “Dit gaan beter die jaar. Ek bly nie meer so baie uit die skool uit nie. Ek probeer om ook my werk te doen...”.

Ouers, portuurgroepe (insluitende vriende) en ander volwasse mentors vorm die primêre invloedbronne wat sterk druk op die adolessent se lewe plaas (Tatar, 1998:692; McWhirter *et al.*, 2007:4). Ten einde toe te sien dat adolessente aan minder negatiewe groepsdruk blootgestel word, word adolessente se vermoë om gesonde vriendskappe met hul portuurvriende te kweek, aangemoedig. Die keuse van vriende vir die adolessent is geweldig belangrik en het ’n groot invloed op die adolessent se lewe (Kimmel *et al.*, 1995:152). Vriendekringe bepaal daarom meestal die mate waartoe negatiewe

groepsdruk die individu sal beïnvloed. Muuss (1988) verwys na die invloed van vriende op die individu as een van die sisteme in sy of haar mikrosisteem. Daarom is dit van kardinale belang dat die adolessent vriende met dieselfde waardesisteem kies, sowel as vriende wat negatiewe groepsdruk op die individu sal verminder (Muuss, 1998:301). Indien dit sou gebeur dat vriende verskillende waardes het, of indien die individu oormatige negatiewe groepsdruk ervaar, sal dit tot spanning in die totale mikrosisteem van die individu lei.

4.7.4 Keuses beïnvloed die karakters (en deelnemers) se toekoms

Bandura (1967; 1977) se teorie van sosiale-kognitiewe leer beklemtoon die invloed van sosialeleer op die mens se ontwikkeling, asook die waarde van observasieleer. Observasieleer vind plaas wanneer 'n individu ander se gedrag observeer en daarna hierdie gedrag naboots (Bandura, 1967:47; Bandura, 1977:22). Menige komplekse take en vaardighede word aangeleer deur aandagtig 'n voorganger dop te hou en daarna dieselfde gedrag te modelleer (Louw *et al.* 2007:22; Kimmel *et al.*, 1995:53). Die sosiale-kognitiewe teorie stel vier stappe voor waardeur leer plaasvind: eerstens moet die gedrag van die model wie geobserveer word aanloklik wees vir die waarnemer wie moontlik uit hierdie gedrag of voorbeeld sal leer. Tweedens moet die waarnemer die gedrag wat gemodelleer word, onthou. Tydens hierdie stap sal die individu die gedrag observeer, onthou en sin maak van wat hy of sy waarneem. Die waarnemer beskik oor die vermoë om kritiese besluite oor die waargenome gedrag te maak. Die derde stap verwys na die waarnemer se besluit of hy of sy fisies daartoe in staat is om hierdie gedrag na te boots. Die finale stap in hierdie model verwys na die motiverende prosesse wat aan hierdie gedrag gekoppel word. Die waarnemer verwag 'n sekere vorm van beloning vir die aanleer en uitvoer van hierdie gedrag. Wanneer gedrag nageboots word, moet die waarnemer gemotiveer word deur die beloning wat hul daarvoor sal kry (Bandura, 1977:23; Kimmel *et al.*, 1995:52; Monash University, 2001).

Die gedragsbesluitnemingteorie beklemtoon die gevolge wat aan elke besluit van 'n individu gekoppel word (Arnett, 2001, in Louw *et al.*, 2007:307). Deur die gevallestudies van die karakters in die LO-klaskamer te gebruik, skep dit die geleentheid vir observasieleer om plaas te vind. Vanuit die geproduseerde data maak die deelnemers self die afleiding dat die gevolge van die keuses wat karakters as adolessente gemaak het, 'n invloed op hul toekoms gehad het. Die deelnemers noem telkens dat die primêre verskil tussen die twee karakters, Moegamat en Marno, die keuses is wat hulle as adolessente gemaak het.

D702 stel dit verder dat hierdie karakters vir haar help met die keuses wat sy huidiglik in haar eie lewe maak. Die keuses wat Moegamat en Alexa gemaak het, lei daartoe dat hierdie deelnemer krities nadink

oor die invloed wat haar huidige keuses op haar toekoms sal hê. Volgens hierdie deelnemer wil sy nie “eendag sulke verkeerde keuses...soos [Moegamat]...” maak nie. Sy voeg by dat as sy “die verkeerde keuse maak, dan sal dit [haar] toekoms kan beïnvloed”. D7O2 verwys na haar eie lewe en die praktiese implikasies wat die verkeerde besluit rondom seks op haar lewe sal kan hê. Sy stel dit dat “[sy] miskien swanger [sal] word en dan moet [sy] gaan werk om na [haar] kind te kyk”. Die skrywer van B30 skryf aan Jasmine ’n brief en stel dit dat sy ook geïnspireer is deur Alexa se besluit. Sy vertel aan haar dat sy die besluit van Alexa wil naboots deurdat “[sy] ook ’n keuse oor seks gemaak [het]”. Sy het besluit “[sy] gaan wag tot [sy] getroud is voor [sy] gaan seks hê”. D10O1 beaam daarna bogenoemde deelnemer se opinie deurdat sy ook van mening is dat keuses die individu se toekoms positief of negatief sal beïnvloed. Hierdie deelnemer vertel van Jasmine se aksies en die negatiewe nagevolge daarvan. Deur Jasmine se verhaal te analiseer, identifiseer die deelnemers die verskillende negatiewe gevolge van die keuses wat sy deur haar gevallestudie demonstreer. D8O1 stem saam met D10O1 en stel dit dat die keuses wat Jasmine op skool geneem het, haar toekoms benadeel het. D8O1 leer uit Jasmine se verhaal dat die gevolge van keuses ’n invloed op jou toekoms sal hê. Daarom “leer [sy] baie hard”. Hierdie deelnemer is van mening dat daar verskeie redes kan wees wat daartoe bygedra het dat Jasmine op sewe-en-twintig ’n prostituut is. Een van die oorsake kan moontlik wees dat Jasmine gekies het “om nie te leer nie...”. Daarom maak D8O1 ’n besluit om nie dieselfde keuses as hierdie karakter te maak nie. Jasmine se verhaal bied dus leiding aan die keuses wat hierdie deelnemer in haar lewe maak. Sy is verder van mening dat sy nie “’n prostituut [wil] word nie...” en daarom sal sy nie haar “opportunities [sic] wil opmors deur dwelms te gebruik en ’n prostituut te wees nie...”.

Deelnemers se opinies beaam dit wat in die literatuur gestel word dat die gevolge van ’n individu se keuses sy of haar toekoms positief of negatief sal affekteer (Kimmel *et al.*, 1995:52; Monash Universiteit, 2001; Arnett, 2001, in Louw *et al.*, 2007:307). D1O2 vergelyk die verhale van die karakters met voorbeelde in haar eie lewe. Sy stem saam met D8O1 wat dit stel dat verkeerde keuses jou toekomsdrome op ’n negatiewe manier beïnvloed. Net soos D8O1 verwys D1O2 na die karakters wat verkeerde keuses gemaak het en stel dit dat “hulle mors hulle lewe op...hulle kon ver gekom het, maar hulle het gekies om die verkeerde dinge te doen...”. D1O1 vind dit interessant om van die verhale van die karakters te hoor, omdat sy daarmee kan identifiseer. Sy ken ook mense wat tans deur soortgelyke situasies gaan. Daarom is sy van mening dat dit “nogals interssant [is] om te hoor waardeur die mense gaan. Baie mense gaan ook nou nog daardeur...”. Sy verwys spesifiek na Moegamat: “hy het die verkeerde keuses gemaak”. Die verkeerde keuses waarna die deelnemer verwys is Moegamat se keuse om kinders by verskillende vrouens te hê en dat “hy ’n gangster [is] en...drugs [sic]” gebruik. D2O2 stem saam met D1O2. Volgens hierdie deelnemer is “keuses...baie belangrik, want dit maak jou

toekoms, dit bou jou toekoms...”. Die gevolge van keuses is dus onvermydelik, en soos wat hierdie deelnemers dit stel, bied die gevolge van keuses rigting aan ’n individu se toekoms.

D6O2 stem saam met D2 en D1 en is van mening dat individue se keuses die rigting van hul toekoms beïnvloed omdat dit ’n impak op hul toekomsvisie en planne het. D6O2 is van mening dat Moegamat ’n bendelid geword het as gevolg van al die keuses wat hy gemaak het, maar sal hom steeds vra “waarom hy gekies het om ’n gangster te raak...”. Die skrywer van B49 trek ook ’n ooreenstemming tussen keuses en die individu se toekoms wanneer hy Jasmine en Marno se gevallestudies vergelyk. In sy brief aan Jasmine skryf hy dat “as jy uit jou omstandighede uitgroei en jou familie verkeerd bewys sal jy ook eendag so in die suksesvolle sakkebedryf [sic] gewees het soos Marno maar jy hoef nie die besluit geneem [sic] het wat jy geneem het nie...”. Die skrywer van B52 skryf aan Marno en komplimenteer hom oor die besluite wat hy in sy lewe gemaak het. Wanneer hierdie deelnemer skryf dat “nou [is] [Marno] ’n suksesvolle sake man [sic]”, verwys sy daarna dat hierdie karakter se keuses tot sukses gelei het en daarom voeg sy by dat “[sy] bly [is] oor die besluite wat [Marno] in die lewe gemaak het”. B81 is ook gerig aan Marno en die skrywer noem daarin dat sy ook, soos hy, sukses wil bereik. Hierdie deelnemer se opmerking bevestig die eerste stap van Bandura se sosialeleerteorie deurdat die gedrag van Marno vir haar aantreklik voorgekom het. Sy skryf daarom dat “[sy] besluit [het] om ’n sukses van [haar] lewe te maak nes [Marno], al word [sy] in watter omstandighede groot...”. Sy is dus van mening dat omstandighede nie die mate van sukses hoef te beperk nie.

4.7.4.1. Die nagevolge van aksies beïnvloed die karakters (en deelnemers) se toekoms

Die verhale van die karakters bied deelnemers die geleentheid om die voorbeelde in hul eie lewe krities te evalueer. In die eerste fokusgroeponderhoud (FGO 1) verwys een van die deelnemers na die mense in haar eie lewe wat soortgelyke gedrag as sekere karakters openbaar. Hierdie deelnemer verwys na spesifieke mense wat haar ouderdom is en wat verkeerde keuses gemaak het en hoe hierdie keuses hul toekoms benadeel het. Sy vertel in haar eie woorde van ’n gebeurtenis daardie dag:

soos vanoggend 6 o’clock [sic] toe kom 10 vans [sic] daaraan en dis ’n vriend van my, toe het hulle sy huis uitgeskud [sic]. Hy gebruik ook tik en verkoop op straat aan die kinders en goed...toe kom daar ’n hele squad [sic] mense aangehardloop wat weghardloop vir die poliste [sic]. Daar was mense wat ook verlede jaar hier by ons skool was, wat nou graad 8 of 9 moes wees en wat nooit skool klaar gemaak het nie. Hulle hardloop so oormekaar. My een tjommie [sic]...sy was verlede jaar ook hier op skool...sy is in baie anderste omstandighede as ek. Sy gebruik tik en wat sy okal kan kry...sy mors ook haar lewe op.

Wanneer deelnemers dus self gedrag in ander of in die karakters kan waarneem en dit krities kan analiseer, stel dit hulle in staat om te besluit watter gedrag hul gaan naboots. Die gevallestudies van die

karakters demonstreer dus die gevolge van keuses. D2O1 is net soos bogenoemde deelnemers van mening dat “’n mens...definitief by ander leer”. Hierdie deelnemer verwys na die onderrigstrategie en voeg dan by dat “[o]m na hierdie stories te luister help [hom] om te sien watter keuses hierdie mense gemaak het, want wanneer [hy] dan in so ’n situasie kom kan [hy] besluit wat [hy] sal kies...”. D2O1 meen dus dat observasieleer plaasvind deurdat hy uit die verhale van die karakters leer. Hierdie gevallestudies beïnvloed spesifiek sy keuse oor dwelmgebruik deurdat hy sê “[v]an ek nou hierdie klomp goed gesien het, ek rook nie weer nie...”. Wanneer hy homself in soortgelyke situasies bevind, help dit hom om terug te dink aan die verhale van die karakters en die gevolge van hul keuses. Hy meen dat “stories [hom] leer...om die regte keuses te maak...die stories is voorbeelde van wat met jou kan gebeur...”. D10O1 stem saam met D2O1 en sy geniet dit as die onderwyser vir hulle van karakters se lewensverhale vertel. Dit help haar ook met die keuses wat sy moet maak.

Die blootstelling aan verskillende gevallestudies bied aan D1O2 die geleentheid om oor die voorbeelde wat ander in haar lewe stel, te reflekteer. Sy verwys verder na mense in haar eie lewe wat soos die karakters die verkeerde keuses gemaak het. Die gevolge van hierdie mense se keuses is dat hulle “by die huis [bly]...” en “nie werk [het] nie”. Sy voeg dan by dat hulle “loop op die pad rond, vra vir ander mense vir geld. Dis nie lekker om daai te doen nie, want ek weet ek sal nie vir ander mense wil vra vir dinge nie”. Die verhale van die karakters, asook die voorbeelde van mense in hierdie deelnemer se lewe, beïnvloed haar keuses rondom haar eie toekoms deurdat sy dit stel dat “[sy] vir [haar]-self gaan werk..” Die finansiële situasie in D1 se ouerhuis veroorsaak “baie maal spanning in die huis...”. Haar huislike omstandighede beïnvloed ook haar eie toekomsverwagting, omdat sy haar “skoolloopbaan [wil] klaar maak. Want [sy] sien, soos [haar] ma hulle, op die oomblik verdien hulle nie genoeg nie. Daar is nou nie eintlik genoeg vir ons nie. [Sy] sal graag...’n beter lewe wil hê...[Sy] sal genoeg geld wil hê en ’n beter toekoms vir [haar] kinders wil gee”.

Die voorbeeld wat Jasmine vir B53 se skrywer voorhou laat hierdie deelnemer beklemtoon dat “[Jasmine] baie slegte keuse gemaak [het] in [haar] lewe...”. Sy is van mening dat Jasmine se keuses haar lewe benadeel het deurdat sy verder skryf dat Jasmine “na ’n goeie meisie [klink] wat haar lewe op gemors [sic] het deur rond te slaap en seks te hê vir geld...”. B47 beaam die argument van bogenoemde deelnemer en skryf aan Marno dat “[h]y...baie goeie besluite gemaak [het], want kyk waar [hy] nou viddag [sic] is...[hy] [is] ’n sakeman...”. B63 erken in sy brief aan Marno dat hy ’n vrees het om die verkeerde keuse te maak, omdat hy glo dat die gevolge van sy keuses ’n groot impak op sy toekoms sal hê. Hy skryf dat hy “baie bekommerd [is] oor die besluite wat [hy] eendag nog moet maak...” en voeg dan by dat hy dit hanteer deur “elke 2de dag te bid dat [hy] die regte besluite sal maak”.

Deur B73 skryf die deelnemer aan Jasmine waarin hy haar aanmoedig om 'n nuwe lewe te begin en die regte besluite te maak omdat sy dan beter gevolge vir haar keuses kan verwag. Hy is van mening dat “[sy] nie spyt [sal] wees nie...”. B33 skryf ook aan Jasmine en is van mening dat sy “die verkeerde keuse gemaak [het] toe [sy] besluit het om [haar] liggaam te verkoop...[sy] kon aanhou skoolgaan en opvoeding kry en meskien [sic] vandag suksesvol gewees het maar [sy] het kla [sic] die keuses gemaak en kan nie die verlede verander nie...”. B33 beklemtoon verder die belangrikheid van verantwoordelikheid vir die gevolge van keuses. Hierdie deelnemer is nie net van mening dat keuses gevolge het nie, maar sy stel dit dat elke individu die verantwoordelikheid van hul keuses moet opneem. Sy sê dat “[Jasmine] verantwoordelik [is] vir wat [sy] doen. [Sy] het altyd 'n keuse...”. Die skrywer van B35 stem saam met B33 se skrywer wanneer sy met simpatie aan Jasmine skryf en dit stel dat sy nie 'n prostituut hoef te wees om 'n inkomste te verdien nie. Net soos die skrywer van B33 is sy van mening dat Jasmine altyd 'n keuse gehad het. Sy “is jammer oor die besluite wat [Jasmine] geneem het. Dit was nie reg van [haar] om kinders te kry op so 'n jong ouderdom nie. [Sy] hoef nie 'n prostituut te wees om geld te maak nie...”.

Die voorbeelde vanuit die karakters se lewens demonstreer in uiteenlopende gevallestudies hoe die keuses wat die karakters as adolessente gemaak het, hul toekoms beïnvloed het. Deur die gevallestudies te analiseer, identifiseer die deelnemers met hierdie verhale. Hulle trek 'n vergelyking tussen die karakters en hul eie lewens. Dit bied vir hulle die geleentheid om krities oor hul eie lewe na te dink. Deur hierdie proses toon die deelnemers ook empatie met die uitkomst van sekere karakters, byvoorbeeld met Jasmine se keuses. Verskeie deelnemers is dus van mening dat die voorbeelde wat deur die karakters aan hul gedemonstreer word, hul eie keuses as adolessente beïnvloed.

4.7.5 Die voorbeelde en keuses van karakters beïnvloed die deelnemers

Bandura se sosialeleerteorieë beklemtoon die invloed van die adolessent se direkte omgewing, voorbeelde daarin, en die impak daarvan op sy of haar ontwikkeling (Nielsen, 1996:8). Volgende bespreek ek spesifiek die geleentheid wat die gebruik van fiktiewe karakters aan die deelnemers bied om hierdie voorbeelde te observeer en daaruit te leer. D2O2 beklemtoon die leiding wat karakters se voorbeelde aan hom gee in sy lewe. Die gebruik van gevallestudies skep die geleentheid vir hierdie deelnemer om die verskillende alternatiewe teen mekaar op te weeg en daarna 'n ingeligte en weldeurdagte besluit te maak. In sy eie woorde stel hy dit dat: “as ek nou sien ek moet 'n besluit maak, dan dink ek terug of het iemand anders nie al hierdie ondervind nie en wat was die nagevolge van daai [sic] persoon...ek weet [dan] wat dit gaan veroorsaak...”. Hierdie deelnemer is ook van mening dat die

demonstrasie van karakters sy lewenskeuses hom beïnvloed en leiding aan hom gee. Dit is vir hierdie deelnemer moontlik om die voorbeelde van situasies te bestudeer en dan stel hy dit dat

goeters wat [hy] nog moet besluit, hulle het klaar besluit en het reeds nagevolge ervaar. So wanneer [hy] dan moet besluit dan sal [hy] altyd dink, as [hy] nou ook daai besluit maak, dan sal [hy] ook daai gevolge kry. Dan dink [hy] wat is reg en wat is verkeerd en dan sal [hy] mos altyd die regte keuse maak. Maar soos [hy] gesê het, mense maak foute.

D10O1 noem dat die gebruik van gevallestudies “vir [haar] help om [haar] keuses te maak”. Sy is verder van mening dat sy “alleenlik vir [haar]-self kan kies...” en dus self verantwoordelikheid vir al haar aksies kan neem. D10O1 verwys ook na die verhaal van James en hoe sy vriende hom negatief probeer beïnvloed het. Volgens hierdie deelnemer het sy vriende “eenkeer vir hom gesê hy moet probeer om drugs [sic] te doen. Toe het hy gesê hy doen dit nie. Hulle het aangehou en aangehou...”. D10O1 verwys met bewondering na James, omdat hy staande gebly het teen groepsdruk. Sy is van mening dat dit die rede is waarom “hy ver in die lewe gekom [het] en... ’n polisieman geword” het.

Deur die gevallestudies van die karakters te analiseer en te ontleed bied dit deelnemers die geleentheid om self te besluit watter voorbeelde hulle sal nastreef. D4O1 stem saam met D10O1 en stel dit ook dat sy uit die voorbeelde van die verskillende karakters leer om “nie dieselfde keuses” as hulle te maak nie. Hierdie deelnemer noem dat van die karakters “drugs doen, wat nie nodig is nie”. Die verhale van die karakters help vir haar met keuses rondom dwelms, “sodat [sy] nie ook dwelms gebruik nie...”, want sy “wil nie soos Christal opeindig nie”. Christal se verhaal beïnvloed dus keuses wat hierdie deelnemer tans in haar lewe moet maak. D6O1 stem saam met D4O1 deur na die voorbeelde van die karakters te verwys as ’n demonstrasie van hoe die gevolge van hul keuses ’n impak op hulle lewens gehad het. Sy vertel dat “deur na die mense te kyk... wys dit jou waar jy gaan opeindig...”. D7O1 beaam D6O1 se opinie dat die voorbeelde van die karakters deur hul gevallestudies ’n impak op die deelnemers se keuses het. D7O1 stel dit dat Moegamat se dwelmgebruik negatiewe gevolge gehad het. Hierdie voorbeeld van Moegamat se keuses weerhou hierdie deelnemer daarvan om soortgelyke besluite te maak. Hy vertel van die nagevolge van Moegamat se dwelmmisbruik deur te sê dat Moegamat “sy vrou en kinders begin slaan [het]”. Moegamat se voorbeeld laat hierdie deelnemer ook besin oor die keuses wat die karakter as adolessent gemaak het. Die gevallestudie laat D7O1 “[na]dink aan [sic] die keuses en dit waar [Moegamat] nou is...”.

Die verhale van die karakters dien as voorbeelde vir D9O1 en help hom met die keuses wat hy tans in sy lewe moet maak. Deur die analisering van gevallestudies kan hy ook beter alternatiewe keuses vir

die karakters identifiseer. D9O1 vertel dat hy in 'n slegte gebied [bly] waar mense dwelms doen, tik en drink...net soos van die karakters...". Daarom kan hy met hulle verhale identifiseer. Hy sê dat dit "n goeie ervaring [is] om te hoor van dié mense, want [hy] wil nie dieselfde keuses maak as wat hulle gemaak het nie...". Volgens hom is dit "verkeerde keuses" en hy wil "n beter lewe as hulle leef". Hierdie deelnemer is ook van mening dat die verhale hom "sal...help om nie sulke keuses te maak wanneer hy dink aan hulle". Wanneer hierdie deelnemer die mense in sy eie gemeenskap observeer, word hy herinner aan die verhale van die karakters.

Hierdie opmerkings bevestig dat die fiktiewe karakters se voorbeelde waaraan deelnemers blootgestel word, wél hulle keuses en optredes sal beïnvloed (Nielsen, 1996:8). Deur die bespreking in die tweede kategorie blyk dit dat die keuses en voorbeelde uit die fiktiewe karakters se gevallestudies 'n invloed op die besluitnemingsprosesse van die deelnemers gehad het. Hierdie onderrigstrategie bied dus aan die deelnemers die geleentheid om die fiktiewe lewensvoorbeelde van hierdie karakters te observeer, te analiseer en daaruit te leer. Die deelnemers identifiseer met die verskillende vorme van sosiale druk waaraan karakters blootgestel word en beaam vanuit hul eie ervaring die invloed van hierdie druk op hul huidige lewenskeuses, asook hoe hierdie keuses hul toekoms sal beïnvloed.

4.8 Die gebruik van karakters bied aan deelnemer die platform om hul eie emosies, ervarings en raad te deel.

In die derde gedeelte van die data-analise in hierdie hoofstuk bespreek ek die platform wat fiktiewe karakters aan die deelnemers bied. Ek verweef literatuur met die geproduseerde data en dui aan hoe deelnemers deur die gebruik van hierdie onderrigstrategie die vrymoedigheid neem om uiting te gee aan hul eie emosies, ervarings en raad vir die karakters. In hierdie afdeling definieer ek die term, "platform" aan die hand van verskeie woordeboeke en ek beklemtoon die belangrikheid om 'n platform of stem aan adolessente te gee. Daarna ontleed en bespreek ek die volgende drie afdelings uit die deelnemers se ervaring van die gebruik van fiktiewe karakters in die klaskamer: eerstens bied die karakters 'n platform aan die deelnemers waar hulle met die gevallestudies van die karakters identifiseer en sodoende hul eie ervarings met die spesifieke karakter deel. Tweedens bied hierdie platform aan die deelnemers die geleentheid om raad aan die karakters te gee, en derdens dien hierdie onderrigstrategie as 'n platform tot interaksie waar deelnemers vrae aan die karakters vra.

4.8.1 Platform en stem

"Platform" kan gedefinieer word as 'n instansie waardeur individue of groepe die geleentheid gebied word om hul "opinies te vorm of uit te lig" (Afrikaanse Verklarende Woordeboek, 2009). Platforms bied dus soms die geleentheid aan individue om hul opinies, gevoelens en emosies te vorm en dan met

ander te deel. Deur hierdie studie bied die onderhoude en spesifiek die briewe wat deelnemers geskryf het 'n platform aan hulle waardeur hulle uiting gee aan hul individuele emosies en gevoelens. Hierdie tipe platform verwys dus na die “stem” van 'n individu en word as volg gedefinieer:

the manner of expression with which the speaker of a text addresses [his/her] subject matter and presents it to [his/her] audience. Voice here is a term of critical analysis... its chief function is to draw attention to and designate the phenomena that can enable readers to conceive of a text as the embodiment of living speech... voice functions as a trope for self-expression and agency. To have a voice, in this context, is to have the linguistic means and the autonomy to communicate one's own experience (Encyclopedia of Women's Autobiography, 2005).

Die platform en die manier waarop die deelnemers hulself uitdruk word vermeng en vorm die unieke stem van die individu. In hierdie afdeling verwys ek daarna dat die gebruik van karakters aan deelnemers 'n platform, of dan 'n stem, gee om hul emosies, gevoelens en raad met die spesifieke karakter te deel. Jolly *et al.* (2007: 3) is van mening dat adolessente beter keuses sal maak wanneer daar aan hulle 'n stem, of 'n platform, gebied word ten einde hul opinies en stories te vertel. Hierdie outeurs gebruik Freire se filosofiese perspektief en storiëteorie ten einde 'n adolessent se stem as volg te definieer: “the power to express self through dialogue with a nonjudgmental listener who gives and receives feedback...”. 'n Stem waardeur die self uitgedruk word dra daartoe by dat 'n individu se identiteit gevorm en gevestig word (Sperling & Appleman, 2011:71). Die vorming van 'n individu se stem word beskryf as 'n individuele mylpaal en word beïnvloed deur die individu se sosiale omgewing. Terwyl sommige skrywers 'n stem as 'n unieke, individuele uitdrukking van die ware self definieer, is dit egter duidelik dat die individu se stem tot 'n groot mate beïnvloed word deur sy of haar sosiale en kulturele omgewing (Sperling *et al.* 2011:73; Walker *et al.*, 2011:363).

Adolessente word gekonfronteer met menige uitdagings en besit 'n behoefte na 'n platform waar hulle uiting kan gee aan hul eie gevoelens en opinies. Terselfdertyd wil adolessente voel dat die luisteraar waardeur hulle aan hierdie stem (Huebner & Howell, 2003; Jolly *et al.* 2007:4-5). Dit blyk egter of die fiktiewe karakters wat in die LO-klaskamer gebruik word, die plek van 'n nie-veroordelende luisteraar kan inneem. Jolly *et al.*(2007:5) beklemtoon die waarde daarvan om 'n stem (of 'n platform) aan adolessente te bied en argumenteer dat dit essensieel is om ag te slaan op daardie stem. Indien die stem van adolessente geminag of geïgnoreer word, vergroot dit die riskante keuses, in terme van gedrag en seksuele aktiwiteite, van die adolessent. Indien die unieke stem van 'n adolessent wel gerespekteer word, vorm dit 'n fondasie van vertroue en toeganklikeheid en het die potensiaal om positiewe lewenskeuses te bevorder (Derezotes *et al.*, 2004:240; Jolly *et al.*, 2007:5).

Vroeër in hierdie hoofstuk het ek daarna verwys dat adolessente met hul rolmodelle wil identifiseer (Parsons, 2002; Anderson *et al.*, 2002:165). In hierdie gedeelte van die hoofstuk ondersoek ek die platform wat die gebruik van karakters aan deelnemers gebied het. Ten einde die kritiese denke van adolessente te ontwikkel, moet individue die vermoë hê om hul eie geleefde ervarings te analiseer en daaruit te leer (Marcedo in Freire, 2000: 68). Marcedo moedig individue aan om hul geleefde ervarings as 'n hulpbron te gebruik waaruit ander kan leer. Wanneer individue hul ervarings met ander deel, is dit makliker om daarmee te vereenselwig. Dit blyk dus dat die deelnemers meer geneig is om uit iemand anders se lewensverhaal te leer wanneer hul met daardie persoon kan identifiseer (Bucher, 1997:619; Freire, 2000; Parsons, 2002).

4.8.2 Deelnemers identifiseer met karakters

Die data dui aan dat die deelnemers die geneigdheid ontwikkel om makliker hul eie ervarings met karakters te deel wanneer hulle aanklank vind by die ervarings van karakters. Op hierdie manier raak die LO-klaskamer 'n plek waar die leerders die geleentheid kry om hul eie positiewe of negatiewe ervarings uit hulle lewens krities te evalueer en te vergelyk met die gedrag en ervarings uit die karakters se gevallestudies. Die leerders kry ook die geleentheid om uiting te gee aan hierdie ervarings. Vanuit die geproduseerde data maak die deelnemers telkemale melding daarvan dat hul met die ervarings van spesifieke karakters kan identifiseer. Tydens die les oor depressie waar die deelnemers aan een van vyf karakters 'n brief kon skryf, is daar vele deelnemers wat met een van die vyf karakters kon identifiseer.

Andrew is 'n karakter wat deur 'n traumatiese ervaring gegaan het en as gevolg daarvan aan verskeie simptome van depressie lei. Andrew deel sy emosies en simptome met die deelnemers. Die skrywer van DB54 skryf aan hierdie karakters en stel dit dat hy “vir [Andrew] gekies [het] omdat [hy] ook soms so gevoel het.” Jason is 'n karakter aan wie 52 deelnemers 'n brief geskryf het. Jason is 'n tiener wat onder geweldige spanning by sy huis verkeer. Jason neem aan te veel aktiwiteite deel en kry min tyd vir homself of om te ontspan. Deur sy verhaal deel hy verskillende simptome van depressie en hy vertel ook aan die deelnemers hoe depressiewe emosies sy lewe benadeel het. Dit blyk dat hy 'n karakter is met wie se verhaal menige van die deelnemers kan identifiseer: die skrywer van DB55 stel dit dat “die rede hoekom [hy] [Jason] uitgekies het, is toe [hy] [Jason se] inligting gehoor het, toe dink [hy] aan [hom]self, want [hy] het ook so baie goed om te doen...”; DB56 se skrywer skryf ook aan hierdie karakter en stel dit in sy eie woorde dat “ek het jou gekies omdat ek was ook daardeur...”; en die skrywer van DB57 skryf aan Jason dat “die rede hoekom [hy] vir [hom] gekies het, was omdat [hy] ook sommige keure [sic] soos [Jason] voel”. Mia stel 'n tienermeisie voor wat aan depressie lei. Sy is emosioneel, wil alleen wees en ervaar selfmoordgedagtes. Die skrywer van DB59 identifiseer met

hierdie karakter wanneer sy dit stel dat die rede waarom sy aan haar skryf, is “omdat [sy] ook al in so ’n situasie was maar het oor dit gekom”. Anastacia is ’n tiener wat ook aan depressie lei. Sy vertel aan die deelnemers dat haar konsentrasievermoë nadelig beïnvloed was en dat sy haar eetlus verloor het. Die skrywer van DB60 skryf ook aan Anastacia en stel dit in haar eie woorde dat sy gekies het om vir hierdie karakter te skryf “omdat ek amper dieselfde probleem [gehad het]. Ek voel elke dag net lus vir niks”. Felicity is ’n tiener wat aan die deelnemers vertel hoe depressie haar lewe benadeel het. Sy verwys na die negatiewe hanteringsmeganismes, byvoorbeeld selfskending, wat sy gebruik het en beklemtoon die negatiewe gevolge daarvan. Deur DB41 skryf die skrywer aan Felicity en stel dit dat sy al met haar kon geïdentifiseer het. Hierdie deelnemer is van mening dat sy vir Felicity “gekies [het] omdat [sy] ook soms soos [Felicity] voel”.

Menige deelnemers vind aanklank by Jasmine se verhaal. Daar is verskeie deelnemers wat met Jasmine identifiseer wanneer sy aan hul vertel dat sy soos ’n “swartskaaap” in haar gesin voel. Die skrywers van B53, B55, B56, B59 en B34 identifiseer spesifiek met hierdie ervaring van Jasmine en skryf onderskeidelik in hul eie woorde aan haar: “ek word altyd beskou as die swartskapie...”(B53); “Ek voel ook soms soos die swart skaap [sic] in die huis...”(B55); “party mal [sic] voel ek ook soos ’n swartskaaap by my huis want somtyds moet ek alles doen...”(BB56); “somtyds voel ek ook so of almal my veroordeel...dan voel ek moedeloos, hartseer of stukkend...”(B59) en “Toe ek jou storie hoor het ek ’n paar bekende goed gehoor wat selfs in my lewe begin gebeur...partykeer voel ek presies soos jy voel, asof ek die “swartskaaap” is. Ek word altyd teenoor my suster ge“judge” [sic]. Almal wil hê ek moet meer soos sy wees en dit maak my baie hartseer...”(B34).

Daar is verskeie ander redes waarom hulle met die gebeure en ervarings in Jasmine se gevallestudie kan identifiseer. Die skrywer van B63 demonstreer Parsons (2002) se argument dat adolessente tot ’n mate met hul mentors wil vereenselwig. Omdat hy met sekere ervarings in Jasmine se gevallestudie kon identifiseer, skryf hy aan haar en beklemtoon sy soeke na leiding en raad vanaf hierdie karakter. Sy brief bied aan hom ’n platform om sy emosie, ervaring en dit wat hom bekommer met Jasmine te deel. Jasmine raak dus vir hierdie skrywer ’n nie-veroordelende luisteraar (Jolly *et al.*, 2007:4) wanneer hy aan Jasmine vra: “hoe vertel jy iemand as ’n familie lit [sic] tik gebruik maar jy is bang dat daardie persoon gaan oor vertel [sic] en jou familielit [sic] gaan trunk [sic] toe...”. Hierdie deelnemer skryf verder dat sy “ma het tik gebruik en het baie stress en baie probleme...” en “sy het begin snaaks opgetree [sic] teenoor [hom] en [sy] suster...”. Sy ma se optrede het negatiewe gevolge en het veroorsaak dat “[sy] suster...nou eintlik niks oor [sic] haar te doen [wil] hê nie...”. Die rede hiervoor is volgens die deelnemer omdat “sy soms uitgehak het en [sy] suster toe in ’n kamer gesluit het...”. Volgens hierdie deelnemer het dit sy suster “laat huil...”. Die skrywer gebruik hierdie platform ook as ’n plek waar hy aan Jasmine bely hoe hy teenoor sy ma opgetree het. Hy stel dit dat hy sy “ma..geklap

[het] omdat sy [sy] suster toegesluit [het] in die kamer...”. Die skrywer vertel verder dat sy ma “was van haar kop af en het nie geweet wat sy doen nie...”. Net soos B63 blyk dit of die skrywer van B67 ook hierdie brief gebruik as ’n platform om oor haar ervarings en emosies te kan praat. Jasmine se brief aan die graad 8-klas skep vir hierdie deelnemer die geleentheid om terug te skryf sonder om te voel dat sy veroordeel sal word. Sy skryf dat sy “uit ’n huis kom waar [haar] ma [haar] groot maak...[haar] pa het getrou met ’n ander vrou en sy het ook ’n kind...”. Hoewel hierdie deelnemer by haar ma woon, vertel sy verder dat haar ma haar dikwels alleen tuis laat en dat dit haar roetine en slaappatroon benadeel:

my ma rook en drink wyn en...is nooit amper by die huis nie, sy kom uit die werk en dan loop sy niemand weet waarnatoe nie en dan kom sy laat huis toe. Ek kan nie slaap nie, want ek moet vir haar wag, want die deure staan oop in die aande.

Die skrywer van B77 identifiseer ook met Jasmine se verhaal en deel haar eie ervarings en emosies wat sy moontlik nog nie met baie ander mense gedeel het nie. Sy skryf dat sy “so te sê amper in [haar] omstandighede [was]...”. Hierdie deelnemer deel ook haar eie ervaring met hierdie “nie-veroordelende luisteraar”(Jolly *et al.*, 2007:4). In haar eie woorde stel sy dit as volg:

Toe ek nog klein was, was my ma en ek geabuse [sic] deur my pa, maar nie my ander twee susters nie. Dit was vir my baie erg omdat ek baie klein was, ek wou my Ouma sê maar ek kon nie. My pa het nie gedrink en gerook nie. Elke aand het my ma haar aan die slaap gehuil. My susters het altyd vir my uitgelag en geterg omdat hulle niks oorgekom het nie. Dit het my skoolwerk baie swak gemaak en ek wil net self moordpleeg [sic]. Maar ek het dit oorleef en so kan jy ook.

Die skrywer van B45 identifiseer met die huislike omstandighede van Jasmine deur aan haar te skryf dat “[haar] ma en pa drink ook amper elke dag en [hulle] het nooit geld om in [hulle] behoeftes en begeertes om te sien nie...”. Deur B35 deel die skrywer haar emosie rondom haar gesinsverhoudings met Jasmine wanneer sy aan haar skryf dat haar “ma en pa...ook besig [is] om te skei en dit was moeilik...om dit te aanvaar...” Hierdie deelnemer voeg by dat dit vir haar belangrik is om te weet dat “hulle skei gaan nie oor [haar] nie...”. Sy vertel aan Jasmine dat haar “lewe is...baie deurmekaar en [sy] wens [haar] ma en pa was nog saam...”. B16 se skrywer is ook van mening dat een van haar vriendinne se “storie... presies dieselfde” is as Jasmine se verhaal. Hoewel sy sê dat haar vriendin “haar lewe verskriklik op[mors]...” voeg hierdie skrywer by dat “sy...deur haar foute [gaan] leer...”. Hierdie skrywer gebruik hierdie platform verder om haar eie ervarings met Jasmine te deel. Sy noem dat dit “baie swaar in [hulle] huis [gaan]...[haar] ma werk nie [en] daar bly mense in [hulle] yard [sic]...”. Dan voeg sy by dat hulle min het om te eet en dat sy dikwels mense se hare “vleg of mooi maak dan kry [sy] geld...”. Op hierdie manier “kan [sy] darem iets koop vir die huis”. Die skrywer van

B44 gebruik hierdie platform om na te dink oor haar omgewing waarbinne sy woon. Sy gee uiting aan haar emosie en gebruik geen leestekens in haar brief aan Jasmine nie:

Ek hou nie daarvan nie as die mense dwelms gebruik nie want dit is nie reg nie want die mense weet nie wat om te doen nie want hulle is baie skelm en hulle hou baie van steel en dit is nie reg wat hulle wil doen nie want hulle wil net die kinders verkrag...Daar is die selfde [sic] mense in ons huis...wat die selfde [sic] doen wat jy doen en ek hou nie daar van [sic] nie...dankie ek skryf dit vir Jasmine en sy mag dit virstaan al doen ek dit nie vir my nie.

Bogenoemde aanhaling uit B44 toon aan dat hierdie skrywer met soortgelyke optrede kan identifiseer. Sy stel herhaaldelik dat sy nie daarvan hou dat inwoners in haar huis dieselfde as Jasmine optree nie en sy sê ook dat sy dit nie vir haarself doen nie, maar dat Jasmine dit sal verstaan. Hoewel hierdie skrywer nie uitbrei en presies aandui waarom sy skryf nie, maak ek die aanname dat sy met sommige van Jasmine se ervarings kan identifiseer of dat sy van Jasmine se gedrag naboots. Daarom verwys sy daarna dat Jasmine “dit” sal verstaan, “al doen [sy] dit nie vir [haar] nie...”. Jasmine se verhaal laat die skrywer van B64 krities nadink oor haar en selfs die ander meisies in haar klas se optrede en sy deel haar frustrasie oor ’n ervaring wat herhaaldelik voorkom: “daar [is] ’n fout wat baie van ons maak, om seuns toe te laat om aan ons te vat en ek dink dis nie reg nie ek haat dit as dit gebeur...”.

Marno is die ander karakter aan wie die deelnemers ’n brief kon skryf tydens die LO-les oor familieverhoudings. Net soos met Jasmine, is daar baie deelnemers wie met Marno se huislike omstandighede kon identifiseer. Marno se vermoë om ten spyte van sy omstandighede steeds ’n sukses van sy lewe te maak, dien as inspirasie vir die skrywer van B81. Hierdie skrywer skryf met verwondering aan Marno, want volgens haar het sy “besluit om ’n sukses van [haar] lewe te maak nes [h]y, al word sy in watter omstandighede groot”. Hierdie skrywer vertel aan Marno dat sy nie haar biologiese vader ken nie en sê dat sy “groot gemaak [word] met baie liefde, maar [sy] dink [sy] sal altyd verlang na [haar] “fathers’s love”[sic]...”. Volgens haar “probeer [haar] ma om vir [haar] genoeg liefde te gee sodat [sy] nie daarna verlang nie...”. Hierdie skrywer is egter van mening dat niks die afwesigheid van haar pa kan vervang nie en dat sy “altyd [na hom] sal verlang...”. Deur sy brief gee die skrywer van B47 uiting aan emosie rondom sy familie. Hy verwys ook daarna dat sy omstandighede, en die afwesigheid van sy ma, hom aggressief laat optree. Hierdie skrywer sê in sy eie woorde aan Marno dat:

my familie is sommer stront...ek sien my ma amper elke tweede jaar...ek voel baie ontsteld as ek aan my ma dink. As gevolg van dit, het ek begin ombeskof raak en aggressief. Dit voel vir my asof ek die wêreld se kwaad op my skouers dra. My pa werk nie.

Deur B32 vertel die skrywer aan Marno dat sy “ma baie drink en [sy] pa slaan vir [hom]...”. Hy skryf verder dat hy ook altyd soos die “skaap” in die huis voel wanneer hy alles moet doen en dan voeg hy by dat hy “...dwelms gebruik en alkohol [sic]...”.

Dit blyk ook of sommige deelnemers met Marno se ervaring van ’n bendegroep kan identifiseer. Marno se verhaal bied aan hulle ’n platform om hulle eie ervaring met hom te deel. Die skrywer van B36 besin ook oor sy eie ervaring en vertel aan Marno dat hy “loop ook met ’n gang”. Hierdie skrywer vertel dat die lede van sy bendegroep “werk nie [en] hulle almal is ouer as [hy]...”. Die lede van sy groep wil ook “almal hê [hy] moet die skool los...”, maar hierdie skrywer “wil nie”. Die skrywer van B17 was ook deel van ’n bendegroep en vertel aan Marno dat hy met die verhaal van Kyle, Marno se broer, kan identifiseer en daarom stel hy dit in sy eie woorde:

[s]oo [sic] 2 jaar of 3 jaar gelede...was ek net soos jou broer...ek het baie...kattewaad [aangevang], ek het baie gestel [sic] ek was in ’n bende groep [sic] want ek wil nie vir my ma gehoor het nie....maar laasjaar het ek besluit ek wil nie meer so lewe nie.

B14 se skrywer skryf aan Marno dat “baie van [sy] vriende...[hom] gedong [sic] het [om] goed te stel [sic]”. Hy sê verder dat sy “pa...ook deel van die 26 bende groep [sic]” is. Hierdie skrywer verwys daarna dat sy pa altyd vir hom sê om “nooit sukke [sic] voute [sic] [te] maak wat hy gemaak het nie...”. Sy oudste broer is “deel van die 28 bende groep [sic]”. Hoewel hierdie leerder erken dat hy deur ’n moeilike tyd gaan, sê hy aan Marno dat hy “...trots op [hom] is...” omdat hy ’n sukses van sy lewe gemaak het. Vanuit B51 identifiseer hierdie skrywer ook met die huis waarin Marno groot geword het. Hierdie skrywer stel dit in sy eie woorde dat hy “uit ’n huis [kom] waar my pa my ma geslaan het en ek kan niks daaraan doen nie...”. Hierdie skrywer verwys daarna dat sy omstandighede ’n negatiewe effek op hom gehad het. Hy sê aan Marno dat “[hy] ook begin het om [sy] sustertjie te slaan...”, maar is egter van mening dat hy op hierdie stadium “probeer om op te hou” daarmee.

Adolessente is dikwels huiwerig om bekende volwasse persone in hul vertroue te neem (Serido, Borden & Perkins, 2011:43). Dit kan moontlik toegeskryf word aan hul vrees vir verwerping. Dit dra ook daartoe by dat adolessente selde hul lewenskeuses, byvoorbeeld hul keuse oor dwelmgebruik, met volwassenes sal deel. Interaksie met volwassenes wat nie aan die adolessent bekend is nie, kan spesifiek ’n platform van eerlikheid vir hierdie adolessent skep. Wanneer adolessente dus die geleentheid gebied word om hul eie stem of opinies met ’n volwassene te deel, word gesonde ontwikkeling aangemoedig (Perkins & Borden, 2006, in Serido *et al.* 2011:45). Hierdie onderrigstrategie het aan deelnemers ’n platform gebied om deur die briewe hul eie geleefde ervarings met karakters te deel. Marno, Jasmine en van die karakters uit die depressieles se verhale en die

ervarings wat hulle oor dwelmmisbruik met die deelnemers gedeel het, het sodoende aan hulle 'n platform van vertrouwe gebied om hul keuses en gedrag deur die briewe met hierdie volwassenes te deel.

Verskeie deelnemers identifiseer met die dwelmgebruik waarna Marno in sy brief verwys het. Die skrywer van B32 stel dat hy “ook dwelms...en alkohol gebruik [het]...”. Hierdie skrywer het opgehou daarmee en “is...trots oor [sic] [hom]-self”. Hy wil “ook eendag 'n besigheidsman wees soos [Marno]”. Die skrywer van B31 vind ook aanklank by hierdie karakter se verhaal en skryf aan hom dat hy “ook 'n gangster [was] en [hy] het ook gerook dagga [sic] en gedrink...”. Hy verwys daarna dat 'n volwasse persoon hom gemaak het oor sy optrede, maar dat hy steeds nie hierna wou luister nie: “maar 'n auntie het vir my gesê wat ek doen is baie verkeerd....sy [het] gesê ek moet kerk toe gaan....ek het net gesê sy praat nonsense...” Die keerpunt vir hierdie skrywer het egter gekom toe hy “hoor [sy] broer is dood gestiek [sic]”. Hierdie nuus het daartoe gelei dat hy besluit het om “op [te] hou met wat [hy] [ge]doen [het]”. Hierdie skrywer het besluit om sy opvoeding te voltooi en op sy studies te fokus. Die skrywer van B50 identifiseer ook met Marno se dwelmmisbruik tydens sy skooljare. Hy vertel aan Marno dat hy ook “op 'n tyd...soos [h]y gevoel [het]...”. Hierdie skrywer verwys spesifiek daarna dat dit waagmoed vir Marno moes neem om sy dwelmmisbruik te staak en dan trek die skrywer ook die ooreenstemming tussen sy eie ervaring en dit wat hy dink Marno deurgegaan het:

my vriende het my gedwing om drugs [sic] te gebruik. 'n Maand na daai kon ek nie op hou met drugs nie 'n jaar later het ek na al die hulp wat ek kon kry uiteindelik opgehou. Ek dink dit is dieselfde wat met jou gebeur het...Ek is bly jy het jou lewe verander daar is min mense wat man genoeg is om daai besluit te neem.

Deur B58 sê die skrywer dat hy met Moegamat en Shane se besigheid, die verkoop van dwelms, kan identifiseer. Hierdie skrywer skryf aan Marno en vertel dat “[hy] ook al genader [was] om dagga te rook of sigarette [sic] te verkoop. My vriende buite skool is amper almal in bende groepe [sic]...”. Die skrywer van B80 identifiseer ook met Marno se dwelmmisbruik toe hy in graad 8 was. Dit bied aan haar die platform om oor haar eie ervaring van dwelms aan Marno te skryf. In haar eie woorde stel sy dit dat haar pa ook by dwelms “betrokke” was. “Hy het dagga en alle soorte dwelmmiddels [gebruik]...Hy het gesteel. En bo-op [sic] in die tronk beland...”. Die skrywer van B82 identifiseer met die groepsdruk wat Marno van sy broer, Kyle, ervaar het. Volgens hierdie skrywer was hy ook deur vriende gedwing om dwelms te gebruik, maar hy het steeds geweier om dit te doen. In sy eie woorde stel hy dit dat hy

ook vriende gehad [het] wat soos jou broer was maar ek is [sic] nie meer van hom gehou toe hy begin daga [sic] rook en tik [sic] nie. Hy het my ook gevra om saam te gaan maar ek het nee gesê hy het my gedwing om saam hom te gaan maar ek het gewyter [sic] om saam te gaan.

Daar is verskeie deelnemers wat ook met Jasmine se dwelmgebruik kan identifiseer. Dit blyk of die skrywer van B11 een só 'n deelnemer was, omdat sy 'n soortgelyke voorbeeld in haar eie lewe het. Hierdie skrywer sê aan Jasmine haar niggie “was ook in dwelms [sic] en het haar lyf verkoop aan mans mense [sic] om geld te kry vir Tik [sic]...”. Hierdie deelnemer skryf verder dat haar niggie swanger geword het, maar dat daar 'n verandering in haar lewe plaasgevind het toe sy “die Here gevra [het] om haar lewe te verander en [H]y het...”. Die skrywer van DB25 verwys na die invloed van dwelms op die individu se lewe en stel voor dat Felicity “nie luister wat [haar] vriende vir [haar] sê...as hulle dwelms gebruik” nie. Hierdie deelnemer gee erkenning daaraan dat vriende wat dwelms gebruik jou “op 'n virkeerde paaitjie [sic]” kan lei. Hy skryf ook aan Felicity en sê dat “dwelms... 'n ding [is] wat mense se lewens baie verwoes...”. Hierdie deelnemer verwys ook na iemand wat aan dwelms verslaaf is se gedrag wanneer hy dit stel dat só 'n persoon “begin [sy] ouers se goedere in die huis steel om dwelms te koop”.

Uit die LO-les oor depressie is daar vele deelnemers wat oor verskillende redes met een of meer van die karakters kon identifiseer. Daar is verskeie deelnemers wat blootgestel word aan, of wat selfskending beoefen en daarom deel hulle ook hul ervarings met een van die karakters in hierdie les. Felicity deel met die deelnemers haar worsteling om depressie te hanteer en vertel spesifiek oor haar ervaring van selfmoordgedagtes en selfskending. Die skrywer van DB42 skryf aan hierdie karakter dat sy aan haar skryf omdat sy “baie keer soos [sy] gevoel het”. Hierdie deelnemer identifiseer met Felicity en deel dan verder haar eie ervaring oor selfskending: “somsyds het ek...gevoel as ons stry in die huis dat daar is niks meer om voor te lewe nie dan het ek begin huil en toilet toe geloop en my self gaan oop gesny [sic] in die badkamer”. Deur DB43 deel hierdie skrywer ook haar stryd wat sy soms met selfmoordgedagtes gehad het deurdat sy aan Andrew skryf en sê dat sy “soms...wens [sy] was dood”. Uit DB49 deel hierdie deelnemer met Anastacia die selfmoordgedagtes waarmee sy geworstel het. Sy skryf dat “sommige tye het [sy] gedink dat [sy]...voor die trein gaan staan of [haar]-self gaan hang”. Hierdie deelnemer skryf verder dat sy aan ernstige depressie gelei het en kan met Anastacia se verhaal identifiseer. Sy “wou niks gedoen [het] nie en wou ook nie eet nie”. Volgens die skrywer van DB48 kan sy ook met Anastacia identifiseer. Sy deel dan verder in haar eie woorde haar ervaring met hierdie karakter: “Ek en my oudste suster het 'n uitval gehet [sic], ek was so kwaad dat ek myself vyf keer gesny het en 20 pille gedrink het, toe het my ma en pa my hospitaal toe geneem...”.

Die skrywer van DB44 identifiseer met Jason deurdat hy ook depressief voel. Hy skryf aan Jason dat hy “het...vir [hom] gesny...”. Hoewel hierdie deelnemer dit stel dat hy dit nie meer doen nie, is hy van mening dat selfskending tydelike verligting bring vir depressiewe gevoelens. Die rede waarom die skrywer van DB46 aan Mia skryf, is omdat “[Mia] nie meer wil leef nie”. Hierdie deelnemer is ook van mening dat sy “self die gevoel gehad” het. Sy skryf verder aan Mia dat sy “baie keer [haar]-self [wou]

doodmaak maar...[sy] het op 'n dag besluit..genoeg is genoeg”. Dit het daartoe gelei dat sy vir haar Ouma gaan raad vra het. Hierdie deelnemer gebruik hierdie platform om nou vir Mia raad te gee oor hoe sy haar depressiewe gedagtes kan hanteer. Die skrywer van DB47 identifiseer ook met Mia deurdat sy skryf dat sy “ook al so gevoel het...[en] wil vir [haar]-self sny”, maar sy is verder van mening dat dit haar nie sal help om haarself oop te sny nie. Hierdie skrywer gaan voort om raad aan Mia te gee deur dit te stel dat sy “met iemand wat vir [haar] verstaan moet gaan praat”. Deur B30 deel hierdie skrywer aan Marno dat hy nie 'n goeie verhouding met sy ouers het nie. Hulle optrede teenoor hom dra daartoe by dat hy met selfmoordgedagtes worstel. Hy skryf dat “[hy] nie so 'n baie goeie verhouding met [sy] ouers [het] nie want daar is baie dinge wat [hom] laat terug dink aan wat hulle met [hom] gedoen het...”. Hy verwys spesifiek na kere waar sy ouers hom “geslaan het”. Hierdie skrywer voeg dan ook by dat hy homself “wou...dood maak oor sekere dinge...”.

Menige deelnemers identifiseer met Jason se verhaal. Hierdie karkater ervaar geweldige spanning en druk van sy ouers en neem aan te veel aktiwiteite deel. Die skrywer van DB01 skryf aan Jason en stel dit dat hy “oek[sic] so gevoel het...[hy] het nie meer tyd vir [hom]-self nie...oek [sic] nie vir [sy] vriende nie...”. Hy vertel verder aan Jason dat hy 'n broer en suster het, maar dat hy “alles moet doen” by die huis. Dit maak hierdie skrywer baie kwaad en “dit voel of [hy] [hom]-self kan doodmaak of [hy] wil net iemand seermaak...”. Deur sy brief beklemtoon die skrywer van DB04 dit dat hy ook met Jason se verhaal kan identifiseer. Hy vertel verder dat hy depressief was weens die druk wat hy in sy lewe ervaar het. Die nagevolge hiervan was dat hy “niks gedoen het nie [en] [hy] het heeldag in [s]y kamer belie [sic]... [en] nie met [sy] vriende uitgegaan het nie...”. Deur DB03 stel die skrywer dit dat hy ook met Jason kan identifiseer en hy sê dat hy “ook soos [Jason] gevoel het...”. Hierdie skrywer is van mening dat hy “dit goed ervaar [het] om so baie inligting van [Jason] te kry en te hoor dat [hy] nie alleen so voel nie...”. Die skrywer van DB07 stem saam met die skrywer van DB03 en is ook van mening dat dit vir hom goed was om van Jason se verhaal te hoor, want “dan weet [hy] [hy] is nie die enigste persoon wat sulke druk ervaar nie...daar is nog baie ander mense wat ook die ervaring het”. Die druk wat die skrywer van DB12 ervaar laat hom ook met Jason se verhaal identifiseer. Hy skryf dat “almal vir hom baie goed gee om te doen”. Dit lei daartoe dat die skrywer spanning ervaar en nie “weet wat om te doen nie”. Hy verwys dan ook daarna dat hy in LO hanteringsvaardighede vir hierdie druk en spanning geleer het. Die skrywer van DB13 stel dit dat hy “wou nie meer lewe nie”. Hy is van mening dat sy familie druk op hom plaas en van hom verwag om alles in die huis te doen. Hy het gesê dat hy “gaan selfmoord pleeg as hulle aan gaan [sic] om vir [hom] te sê [h]y moet alles doen...” Hierdie skrywer vertel aan Jason dat hy 'n sielkundige gesien het. Dit het hom baie gehelp, want hy kon nie meer konsentreer op sy skoolwerk nie.

Die onderrigstrategie bied aan die skrywer van DB93 die geleentheid om uiting te gee aan 'n "tragedie" van 'n vriendin van haar. Sy trek ooreenstemminge tussen Felicity se verhaal en dié van haar vriendin en daarom kies sy om aan hierdie karakter te skryf. Hierdie deelnemer vertel in haar brief dat haar vriendin "vir niemand wou vertel hoekom sy bang vir mans mense [sic] is" nie en sy wou ook vir niemand sê waarom "sy so depressief" was nie. 'n Geruime tyd na 'n spesifieke gebeurtenis, het hierdie deelnemer se vriendin die rede aan haar vertel. Dié skrywer vertel daarom aan Felicity dat dit op "n sekere dag...[toe] [haar vriendin] by 'n rivier naby haar huis geswem..." het, gebeur het. Sy vertel verder dat haar vriendin

mis getrap [het] en haar balans verloor [het] sy het gevoel of sy...gaan verdrink. Sy was saam met 'n mans mens [sic] wat sy vir 'n gerieflike [sic] tyd ken en [sy] het vir hom gevra om haar te help hy het toe...toe sy wou loop, toe gruip [sic] hy haar terug en maak haar vas. Hy het haar bay [sic] se broekie uitgetrek en wou haar verkrag maar toe hy besig was om vir haar te wil verkrag vra sy vir hom asb [sic] los my uit en laat my gaan! Toe besluit hy om sy vingers in haar te wil druk maar toe het hy net vir haar stukkend gekrap...sy het haar self weg gekry...sy was nooit weer die selfde [sic] met seuns.

Hoewel die deelnemer nie antwoorde in die klas ontvang het nie, het hierdie brief aan haar die platform gebied om uiting aan haar emosies en bekommernis te bied.

Die lewensverhaal van Jason laat die skrywer van DB32 aan voorbeelde in sy eie lewe dink. Volgens hierdie skrywer is hy nou meer bewus van kenmerke van iemand wat moontlik depressief kan wees. Hierdie deelnemer stel dit dat hy "nooit geweet het" wat depressie is nie, maar dat hierdie inligting hom sal help om mense wat simptome van depressie toon, te ondersteun. Hierdie deelnemer verwys spesifiek na sy neef wie sulke simptome toon. Die skrywer van DB33 verwys in sy brief na Andrew se lewensverhaal en stel dit dat hy "baie daar uit geleer" het. Ook Mia se lewensverhaal bied aan die skrywer van DB36 'n voorbeeld waaruit sy kan leer. Hierdie deelnemer skryf aan Mia dat haar verhaal "iets nuuts [is] en ander kan daaruit leer".

Dit blyk dus dat die gebruik van fiktiewe karakters aan die deelnemers 'n platform geskep het waar hulle hul eie ervarings, asook die ervarings van vriende of familie, met karakters kon deel. Op hierdie manier bied die kurrikulum die geleentheid aan deelnemers om hul geleefde ervarings en wêreld met die LO-teorie te verweef. Die gevallestudies van karakters raak dus praktiese uitbeeldings van die inhoud van die kurrikulum. Terselfdertyd bied dit ook aan die deelnemers die geleentheid om die inhoud van die kurrikulum binne hul persoonlike konteks en geleefde ervaring te begryp.

4.8.3 Deelnemers gee raad aan karakters

Tydens hierdie ontwikkelingsfase word daar dikwels die begeerte binne adolessente gekweek om raad aan ander te gee en om te weet dat die ander persoon waarde heg aan hul mening (Jolly *et al.* 2007; Mirta, 2004:652; Fredericks, Kaplan & Zeisler, 2001). Adolessente wil gerespekteer voel. Die gebruik van fiktiewe karakters as onderrigstrategie bied nie net aan deelnemers die platform om hul eie lewensverhale met spesifieke karakters te deel nie, maar hulle gebruik hierdie geleentheid om raad aan die karakters te gee. Ek bespreek volgende hierdie raad wat die deelnemers in die geproduseerde data (spesifiek die briewe) aan die karakters gegee het.

Die deelnemers verwys telkemale na die werk wat Jasmine doen en kies dan om vir haar raad te gee oor wat hulle in haar situasie sou gedoen het. Die skrywer van B48 skryf aan Jasmine en stel voor dat sy “reg maak wat [sy] verkeerd gedoen het...”. Hierdie deelnemer voeg by dat sy “vir [haar] ’n werk [moet] gaan soek dat [sy] vir [haar] kinders en familie kan sorg...”. Verder sê hierdie skrywer “almal maak foute”, maar sy is ook van mening dat elkeen “uit [hul] foute” kan leer. Deur B77 stem hierdie deelnemer hiermee saam en skryf aan Jasmine dat sy nie moet toelaat dat haar “pa en ma se foute” haar lewe benadeel nie. Sy skryf ook dat Jasmine nie “dieselfde foute [moet] maak nie”. Hierdie deelnemer voeg dan ook by dat “dit wat [Jasmine] [se] broers gedoen het verkeerd was”, maar sy stel voor dat sy “steeds ’n saak [moet] gaan maak teen [haar] broers...”. Die deelnemer is ook bereid om verdere ondersteuning aan Jasmine te bied en stel voor “as [hulle] in kontak kan bly kan [sy] vir [Jasmine] elke dag raad gee...”. Deur B66 stel die deelnemer ook voor dat Jasmine “probeer om...graad 8 en 9 klaar te maak”. Sy is van mening dat “[d]it...’n bietjie makliker” sal wees “om ’n ordentlike werk te kry...”. Haar raad aan Jasmine is om “vorentoe [te] kyk en [haar] lewe [te] probeer verbeter...”. Sy sê ook aan Jasmine dat dit nie “maklik sal wees nie”, maar sy voeg ook by dat “dit nie skadelik [sal] wees om te probeer nie...”. Die skrywer van B33 spreek Jasmine se leefstyl aan. Hy skryf aan haar dat sy moet “op [hou] om ’n prostetiet [sic] te wees”. Hierdie skrywer beklemtoon die waarde van gesondheid en Jasmine se verantwoordelikheid om na haarself om te sien wanneer hy skryf: “[k]yk na jou gesondheid en kyk mooi na jouself...”. Hy voeg dan ook by dat hy soms met haar kan identifiseer omdat hy ook “alles moet doen”, maar in sulke situasies “dink [hy] altyd daaraan om die beste vir [hom]-self te hê en om nie verkeerde keuses te maak nie...”

In B54 vertel die skrywer aan Marno van die invloed van ’n bendegroep op ’n individu se lewe. Uit hierdie deelnemer se beskrywing wil dit blyk asof hy uit sy eie ervaring skryf:

om ’n bendeliet [sic] te wees moet jy nie bang wees om iets te doen. Baie bendeledede beland in die tronk as hulle moordpleeg, dagga rook ens. Bendeledede hou daarvan om mense se goed af te vat of om vir hulle

dood te maak. As jy eenkeer dwelms gebruik het, kan jy nie maklik daarmee stop nie...Bendes dink as hulle dwelms gebruik dan is hulle goeie mense.

Hierdie skrywer is verder van mening dat sport 'n goeie alternatief is om jou lewe te verander. Hoewel Marno as 'n standvastige besigheidsman aan die deelnemer bekendgestel word, wil dit voorkom of hy raad aan Marno gee met die idee dat hy steeds 'n adolessent is en blootgestel word aan potensiele negatiewe druk vanaf bendegroepe. Hy skryf daarom aan Marno dat “[j]y moet sport doen om jou lewe te verander en mense sal goeie goed van jou dink, [want] bendes dink as hulle dwelms gebruik dan is hulle goeie mense, [maar] jy kan ook selfs sokker speel om jou lewe te verander...”. Sommige ander deelnemers is ook van mening dat Marno professionele ondersteuning benodig. In B70 beklemtoon hierdie skrywer ook die waarde daarvan om met iemand oor jou probleme te gesels. Sy is egter van mening dat só 'n persoon iemand moet wees wie jy kan vertrou. Hierdie deelnemer skryf aan Marno en sê: “[a]s jy voel alles word te veel vir jou, vra hulp by iemand betrou [sic] wat jou kan help...”. Hierdie deelnemer maan dat Marno met iemand moet gaan gesels eerder as wat hy “dwelms, tik of alkohol gebruik”, want volgens haar moet hy nie dink dat hierdie substansmiddels “[sy] lewe gaan makliker maak nie”.

In B55 moedig die skrywer Jasmine aan dat sy steeds haar lewe kan verander. Sy skryf dat Jasmine se “keuses in die lewe verkeerd was”, maar sy is van mening dat dit “nooit te laat [is] om te leer en oor te begin nie...”. Hierdie deelnemer stel dit dat “die lewe...nie altyd maklik [is] of soos jy dit wou hê nie”, maar sy glo steeds dat “almal 'n keuse het in die lewe”. Sy skryf ook aan Jasmine dat die “lewe is wat [sy] daarvan maak en [hoe] [sy] [haar] situasies hanteer”. Daarom voeg sy by dat Jasmine moet “probeer...om [die] regte keuses te maak...” en dat dit nie te laat is nie, want “[sy] kan nog altyd [haar] keuses maak in die lewe...”. In B65 skryf hierdie skrywer dat hy 19 jaar oud is. Hy verwys moontlik na sy ouderdom omdat hy wil hê Jasmine moet weet dat hy ouer as sy klasmaats is. Hierdie skrywer verkies om in Engels te skryf en sê dan aan Jasmine dat

life is all about making choices and it depends on you which choice you make. I know I can't judge you...making mistakes is human nature, but people must learn from their mistakes...forget about your past and focus on the future, but if you have faith all is possible...When life knocks you down, stand up and face life again...here's my advice for you...Love them all but trust no-one.

Uit bogenoemde skrywer se brief beklemtoon hy die menslikheid daarvan om foute te maak en die belangrikheid om uit hierdie foute te leer. Hierdie deelnemer moedig ook vir Jasmine aan om op haar toekoms te fokus en hy gee raad aan haar om nie maklik ander mense te vertrou nie.

Heelwat deelnemers verwys daarna dat die spesifieke karakter aan wie hulle skryf vir iemand in hulle lewe raad moes gaan vra het. Deur die data verwys die deelnemers herhaaldelik na hul eie behoefte om

met iemand te gaan praat wie hulle kan vertrou. Deur haar brief verwys die skrywer van B64 ook daarna dat Jasmine “[v]anaf die begin...[met] iemand wat [sy] kan vertrou [moes] gaan praat het...”. Sy is van mening dat sy “dan...nie hier [sou] beland het nie...”. Die skrywer van B68 stem saam met bogenoemde skrywer en voeg ook by dat Jasmine “hulp [moes] kry by professionele mense wat weet hoe om [haar] probleem te hanteer...”. Deur B69 beklemtoon hierdie skrywer ook die waarde van mediese en professionele hulp. Volgens die deelnemer is “[d]it nog nie te laat” vir Jasmine “om [haar] lewe te verander nie...”. Sy stel dit ook dat “[Jasmine]...mediese hulp [moet] kry...”, maar “die belangrikste ding is dat [sy] die hulp [moet] wil hê...”. In B74 meen hierdie skrywer dat Jasmine ’n “sielkundige [moes] gaan sien...of een van [haar] vriende vir raad [moes] vra...”, maar sy glo ook dat deur “dwelms [te] gebruik...nie die oplossing [is] nie...”. Sy skryf ook aan Jasmine dat sy “op ’n ander manier geld [kon] kry...”. Hierdie skrywer stel self voor dat Jasmine vir mense kon gevra het om in hul “tuine” of “huise” te werk, of sy kon aanbied om mense se “karre [sic] te was”. Die skrywer van B30 stel dit dat sy “graag wil hê dat [Jasmine] met iemand [moet] gaan gesels...”. Sy stel ook voor dat Jasmine “na ’n rehab [sic] toe gaan”. Deur B89 sê die skrywer vir Jasmine dat sy “vir iemand raad [moes] gevra het”. Sy is van mening dat haar “broer hoef nie te geweet het nie...”. Sy is bekommerd oor Jasmine se keuses en gedrag en voeg dan by dat “dwelms baie gevaarlik [is], [want] dit mors [haar] lewe op en dit los nie [haar] probleme op nie...”.

Verskeie deelnemers gee ook aan Jasmine raad oor die hantering van haar MIV-status. In B66 skryf die deelnemer aan haar dat “[sy] seks [moet] vermy”. Sy voeg by dat sy “’n ordentlike werk [moet]... kry en ’n nuwe lewe... [moet] begin”. Ander briewe, byvoorbeeld B43, verwys daarna dat Jasmine mediese hulp moet kry. In B43 is die skrywer van mening dat Jasmine so gou as moontlik “medikasie [moet] kry...voor dit na Vigs lei”. Die skrywer van B76 moedig ook vir Jasmine aan om haar lewe te verbeter en na haar kinders om te sien. Sy stel dan ook voor dat Jasmine “na ’n dokter moet gaan” ten einde toe te sien dat “hulle [haar] op medikasie sit”. Die skrywer van B67 moedig haar ook aan om “gesond te leef”. Op hierdie manier kan “[sy] lank lewe...”. Daarom stel sy voor dat Jasmine gereeld “na ’n dokter gaan...en vra vir medisyne”.

In vele briewe wat aan Jason gerig is, is die skrywers ook van mening dat hy met iemand moet gaan praat wie hy kan vertrou. Die skrywer van DB35 moedig Jason aan om self te “besluit wat [hy] wil doen...” en om “vir iemand wat [hy] vertrou help [sic] en raad” te vra. Die skrywer van DB34 beaam die skrywer van DB35 se opinie deurdat hierdie deelnemer ook van mening is dat Jason “dadelik na iemand groot [moes] gegaan het en vir hulle vertel het wat aangaan”. Mia is ’n karakter wie se kêrel haar tydens hoërskool gelos het. Haar verhaal bied ook aan die deelnemers die geleentheid om raad aan haar te gee. Deur DB36 gee hierdie skrywer aan Mia raad dat sy “moet [hom] net...uitlos en aan beweeg met [haar] lewe”.

Vanuit die data verwys sommige deelnemers ook daarna dat negatiewe groepsdruk tot verkeerde optrede kan lei. Daarom kies hulle om vir die karakters raad hieroor te gee. Die deelnemers moedig die karakters aan om self hul individuele keuses in die lewe te maak. Die skrywer van B75 sê aan Jasmine dat sy nie moet toelaat dat “ander mense [haar] afdruk en beïnvloed nie...”. In B37 sê die skrywer aan Marno dat hy nie moet toelaat dat “ander [sy] lewe beslyt [sic] nie”. Hy is van mening dat Marno oor sy “eie lewe [moet] beslyt [sic]” en wanneer mense vir hom aanmoedig om dinge te doen wat hy nie wil doen nie, “moet [hy] net weg loop [sic], want dit kan [sy] lewe vernietig [sic]”. Die skrywer van B92 stem saam met die inhoud van B37 en hierdie skrywer meen dat Marno “nie moet toelaat dat “[sy] vriende en ouer broer [hom] in verkeerde rigting lui [sic] nie”. Deur B86 beaam die skrywer ook die belangrikheid om nie toe te gee tot groepsdruk nie. Hy skryf dat Marno nie “agter [sy] vriende en ander mense [moet] aangaan nie”.

Verskeie deelnemers verwys daarna dat van die karakters foute gemaak het, maar hulle noem ook herhaaldelik dat die karakters die vermoë het om uit hul foute te leer. Die skrywer van DB27 skryf aan Felicity en stel dit dat sy haar verlede en verkeerde optrede moet vergeet. Sy is van mening dat “almal... voute [sic] [maak] en moet leer daar uit [sic]”. Daarom moet Felicity “doen wat reg is...”. Deur B29 skryf die skrywer dat Jasmine nie moet toelaat dat “enige iemand [sic] vir [haar] sê wat om te doen nie”. Hierdie deelnemer skryf ook dat Jasmine nie “dieselfde foute [moet] maak wat [sy] gemaak het nie”.

Vele skrywers is ook van mening dat Jasmine sekere dinge anders moes doen en dat dit haar eindbestemming op 27 sou verander het. Deur B40 stel die skrywer dat sy “jammer [is] vir die dinge wat [Jasmine] alles oor gekom [sic] het...”. Hierdie skrywer verwys na die situasies waar Jasmine se “broers vir [haar] gemolesteer het” en dan sê die skrywer dat sy na die “polisiestasie toe [moes] gegaan het...”. Die skrywer van B78 skryf aan haar en stel dit dat sy “moes...nooit die geheim vas gehou [sic] het nie, [haar] broer kon niks aan [haar] doen...as [sy] na iemand gegaan het [en] gesê [het] was [sic] hy met [haar] gedoen het”. In B42 skryf die deelnemer dat Jasmine nie “skaam [moet] wees vir wat met [haar] gebeur het nie, want [dit] kan met enige iemand gebeur...”. Die deelnemer voeg dan by dat “iemand vir [haar] gesê [het] dat niemand volmaak is nie, maar dat [sy] in [haarself] glo en baie selfvertroue moet hê”. Sy het ook geleer dat “dwelms en alkohol [sic] nie jou probleme wegvat nie...”. Sy beklemtoon dan dat “[Jasmine] alleen [haar lewe] beter kan maak”. Hierdie skrywer is ook van mening dat Jasmine moontlik niemand gehad het om “vir [haar] raad te gee nie...”, maar dit is daarom dat sy nou vir haar hierdie brief geskryf het. Deur B45 beaam hierdie skrywer bogenoemde opinie. Hierdie deelnemer skryf ook aan Jasmine dat sy “nie moet skaam voel of sleg voel oor wat [sy] gedoen het nie”. Sy stel Jasmine gerus deur ook dat sê dat sy “weet hoe moeilik dit vir [haar] was om op daardie ouderdom ’n verantwoordelikheid te hê...”. Die skrywer van B43 skryf daarom met oortuiging

aan Jasmine en stel dit dat “[d]ie beste ding [wat Jasmine] [kan] doen is om die postief [sic] in elke situasie te sien...”.

Die skrywer van B28 skryf met empatie aan Jasmine en is van mening dat die trauma in haar lewe die oorsaak van haar huidige omstandighede is. Sy verwys na verskillende moontlikhede wat Jasmine eerder kon bereik. Sy is van mening dat “as [Jasmine] nie deur...trauma moes ly nie sal [sy] dalk ’n besigheidsvroue [sic]...’n onderwyser...’n verpleegster of...iets nog beter...geword het...”. Menige van die ander deelnemers verwys ook met empatie na Jasmine se lewensverhaal. Die skrywer van B64 skryf aan Jasmine dat sy nie “dink [Jasmine] ingelig was oor wat ’n aborsie regtig is nie en die nagevolge daarvan nie”. Sy is verder van mening dat “spyt...altyd te laat [kom]”. Net so toon die skrywers van B30, B76, B60 en B59 meegevoel met Jasmine deurdat elkeen van hierdie deelnemers onderskeidelik na haar verhaal as “hartseer” verwys. Die skrywer van B55 toon ook empatie deur te skryf dat dit “baie jammer [is] [oor] wat met [Jasmine] gebeur het en raai [haar] situasie vir niemand aan nie”.

Hoewel die sosiale gemeenskap van die deelnemers op sterk godsdienstige fondasies gebou is, het dit vir my voorgekom of die leerders binne hierdie gemeenskap ’n onaktiewe godsdienstige kultuur aanhang. Daarom het ek dit interessant gevind dat vele deelnemers hierdie platform gebruik het om die karakters aan te raai om na godsdiens te draai vir hulp. Deur B59 moedig hierdie skrywer Jasmine aan om “in [haar] Vader bo in die hemel [te] [glo] en deur [te] druk”. Die skrywer van B64 is van mening dat Jasmine nie die “mans met wie [sy] slaap se liefde nodig [het] nie”. Volgens hierdie deelnemer het “[sy] ’n God wat ider [sic] en elk lief het...”. In B60 stel die skrywer dit dat Jasmine “kan hoop en vertrou in die Here dat [haar] twee kinders sukses in die lewe [sal] bereik en nie sulke beluie [soos] [sy] [sal] neem nie”. Deur B23 meen hierdie skrywer ook dat dit wat met Jasmine gebeur het, nie haar “skuld is nie”. Sy is van mening dat “mense hou van ander judge”, maar sy voeg dan by dat “hulle sê net God kan” ander veroordeel. Die skrywer van B81 vertel ook van haar eie ervaring van godsdiens. Sy sê dat dit “soms...swaar [gaan], maar [hulle] bid...en sit [hulle] vertrou [sic] in God”. Deur B92 moedig die skrywer ook vir Jasmine aan om in “god [sic] te glo...”. Die skrywer van B41 hoop dat Jasmine ’n beter lewe sal hê en sy bemoedig haar ook om “aan [te] hou bid”, omdat “gebed...altyd [help] en die Here verstoot nooit sy kinders nie...”. Die skrywer van B34 vra aan Jasmine om “te bid”, want “God verhoor alle gebede en help alle mense al het hulle foutteer [sic]”. Deur B63 deel hierdie skrywer ook sy eie bekommernis oor die keuses wat hy in sy toekoms moet maak en sy hanteringsmeganisme hiervoor is dat hy “elke 2de dag [bid] dat [hy] die regte besluite sal maak...”. In B61 vertel die skrywer ook dat hy “uit...baie swaar omstandighede [kom] al lyk dit nie so nie”. Hy voeg by dat hy “probeer om als in [sy] skoolwerk te sit om sukses te behaal...”. Die skrywer voeg dan by dat hy “elke dag glo en bid dat [hy] sal” sukses bereik. In DB27 moedig die skrywer ook vir Felicity

aan om na God te draai. Hierdie skrywer is van mening dat Felicity nie bekommerd hoef te wees oor die lewe nie. Sy stel dit dat Felicity eerder moet “[aan]gaan...want daar is iemand wat [haar] lief het en dit is God...”

4.8.4 Deelnemers stel vrae aan karakters

Interaksie met onbekende volwassenes dra by tot gesonde ontwikkeling en besluitneming van adolessente (Jolly *et al.*, 2007:5-6; Serido *et al.*, 2011:44). Die interaksie wat die graad 8-deelnemers in hierdie studie met die fiktiewe karakters gehad het, bied hulle die platform om openlik en eerlik aan karakters te skryf en verskillende vrae aan hulle te vra. Dit blyk of dit dikwels inligting vanuit die karakters se gevallestudies is waarmee die deelnemer kan identifiseer; dit is ook moontlik onderwerpe waarmee hulle worstel wat hierdie vrae geprikkel het. Die vrae wat die deelnemers aan die karakters gerig het, demonstreer hul nuuskierigheid oor die karakters se lewens en sekere sosiale kwessies en uitdagings waarmee hulle persoonlik gekonfronteer word.

Marno se deursoettingsvermoë ten einde ’n besigheidsman te wees prikkel nuuskierigheid onder die deelnemers. In ’n groot aantal van die briewe aan Marno stel die deelnemers dat hulle ook soos hy ’n besigheidsman of -vrou wil wees. Marno raak vir van die deelnemers die enigste besigheidsman aan wie hulle vrae kan vra. Hierdeur openbaar sommige skrywers hulle oningeligtheid oor wat dit neem om ’n besigheidsman te word. Die skrywer van B91 vra Marno of hy “hard geleer [het] om daai werk te hê?”. Deur B13 toon die skrywer soortgelyke geïnteresseerdheid deur vir Marno te vra “[h]oe het [jy] dit reggekry om ’n besigheidsman te wees?”. Deur B91 vra die skrywer ook “hoe het [Marno] dit reggekry [sic] om daar te kom waar [hy] vandag is?”. Die skrywer van B31 blyk ook geïnteresseerd te wees in Marno se besigheidsvaardighede. Hierdie deelnemer vra aan Marno hoe “het jy jou besighede begin?”.

Deur die vrae wat die deelnemers aan die karakters stel, blyk dit dat sommige van hulle deur dieselfde druk as die karakters gekonfronteer word. Die skrywer van B83 dui aan dat hy gefassineer is deur Marno se vermoë om weg te kon draai van sy broer, Kyle, en sy bendegroep. Hierdie deelnemer stel dit dat Marno “met [sy] broer [kon] gebly het en die ‘hoë lewe’ [kon]...lei”. Deur sy beskrywing van ’n “hoë” lewe verwys hy na die lewe wat bendeledede geniet. Volgens hierdie deelnemer is Marno egter beter af deurdats hy sê dat Marno “nou...’n hoër lewe [lei]...”. Bende-betrokkenheid prikkel ook ander deelnemers. Die skrywer van B32 koppel dwelms en alkohol met bendegroepes. Hierdie skrywer vra aan Marno: “Hoe het jy gevoel toe jy die alkhohol [sic] en dwelms [gebruik] [het]... [en] hoe vol [sic] dit om in ’n bende te wees?”. Hy voeg dan by dat hy “nie by bende en dwelms [sic] verslaaf [wil wees] nie...”. Deur B65 gee hierdie skrywer erkenning aan Marno se positiewe keuses en die impak wat

hierdie keuses op sy lewe gehad het. Daarom vra hierdie skrywer dan aan Marno: “How is it possible to make good choices?”.

Deel van adolessensie is die ontwikkeling van ’n verhoogde belangstelling in hetero-seksuele verhoudings. Adolessente toon dus ’n groter belangstelling in seks (Tatar, 1998:699; Jolly *et al.*, 2007:5). Menige van die deelnemers stel vrae aan Jasmine wat hierdie nuuskierigheid en geïnteresseerdheid rondom seks benadruk. Deur B48 verwoord hierdie deelnemer haar eie nuuskierigheid oor hierdie onderwerp deurdat sy aan Jasmine vra: “Hoe het dit gevoel om die eerste keer seks te hê?”. Sy vra verder aan Jasmine “[h]oe...dit gevoel [het] om [haar] lyf te verkoop...”. Hoewel die deelnemer by Jasmine wil weet “hoe...dit gevoel [het] toe [sy] vir ’n aborsie gegaan het”, is sy ook van mening dat aborsie nie ligtelik opgeneem kan word nie. Daarom vra sy ook aan Jasmine: “pla dit nie vir jou snags as jy stil sit en dink dat jy ’n kind se lewe geneem het nie...”. In B30 vra hierdie skrywer ook aan Jasmine oor haar ervaring rondom aborsie. Sy wil ook weet “hoe dit voel om ’n aborsie te ondergaan?”. Deur B29 blyk dit ook of die deelnemer verskillende vrae aan Jasmine rig ten einde uit te vind hoe Jasmine se ervarings haar laat voel het. Sy vra aan haar: “[h]oe was dit om ’n swartskaap te wees in [haar] familie”, maar wil dan ook meer uitvind oor Jasmine se seksuele ervarings. Sy vra aan haar: “Hoekom het jy ooit jou lyf vir koop [sic] net vir seks?...[en] [h]oe is dit om seks te hê met iemand?”. Die skrywer van B82 verwys ook na seks en vra dan aan Jasmine: “hoe het dit gevoel toe jy dit doen?”.

Daar is ook sommige van die deelnemers wat vir Jasmine aanmoedig om steeds haar lewe te verander. Deur B47 vra hierdie skrywer aan Jasmine hoe sy dit “uitgehou [het] in [haar] omstandighede?”. Die skrywer van B89 vra ook aan Jasmine of sy nie “verder [wil] gaan studeer en ’n goeie werk [wil] kry om ’n sukses van [haar] lewe te maak nie?”. Een van hierdie deelnemers is die skrywer van B28 wat aan Jasmine vra “Wil [sic] jy graag...[n] [prostituut] geword het? Wil jy dalk ’n beter lewe gehad het?”. Hierdie deelnemer is van mening dat Jasmine “[d]alk...nie geweet [het] [dat] dit ’n horrible [sic] life” sal wees nie. Sy voeg daarom by dat Jasmine “positief moet dink...”.

4.9 Opsomming van hoofstuk

Deur hierdie hoofstuk het ek my data-analise gegrond op die konstante vergelykende metode deur telkens die data vanuit die onderhoude en die briewe te verweef en weer te gee. Ek het betekenis aan die data gekoppel en aan die hand van drie kategorieë hierdie bevindinge bespreek. Ek argumenteer eerstens dat die data aandui dat karakters as rolmodelle vir adolessente dien wat leiding aan hulle bied. Tweedens dui ek vanuit die data aan dat die fiktiewe lewenservarings van die karakters leiding bied aan die keuses van die deelnemers en sodoende ook aan hul toekoms. Derdens blyk dit dat hierdie onderrigstrategie ’n platform aan deelnemers bied om met die verhale van die karakters te identifiseer

en ook hul eie lewenservarings met die karakters te deel. Hierdie platform skep dus die geleentheid aan adolessente om krities na te dink oor hul eie lewens en vanuit hul spesifieke perspektiewe raad aan die karakters te gee, asook vrae waarmee hulle worstel, of onderwerpe waaroor hulle meer inligting wil hê, aan karakters te vra.

Hoofstuk 5

Ten Slotte

5.1 Inleiding

Die doel van hierdie studie, soos uiteengesit in hoofstuk een, was om die geleefde ervaring van graad 8-leerders in 'n LO-klaskamer waar fiktiewe karakters gebruik word, te bepaal. Hierdie doel is verweselik deur middel van 'n literatuurstudie in hoofstuk twee, die metodologiese uitleg in hoofstuk drie en die volledige bespreking en analise van die data in hoofstuk vier. In hierdie finale hoofstuk bied ek 'n oorsig en 'n opsomming van die bevindinge van my studie aan. Ek gebruik Wallin (2010) en Sutton en Martin-Jones (2008) se werk – gebaseer op Deleuze se benadering tot kurrikulum – en Grumet en Pinar (1981) se siening hieroor, ten einde oor my studie te reflekteer. Gegrand op bogenoemde denkers se filosofieë beklemtoon ek my bydrae tot die veld van kurrikulumstudie. Ek maak spesifiek melding van die potensiële aktiewe krag van 'n aktiewe kurrikulum en die platform wat hierdie tipe kurrikulum aan 'n individu bied om sy of haar eie opvoedkundige “becoming” (of wordings-) oomblikke te fasiliteer. Ten slotte maak ek aanbevelings vir opleidingsinstansies, asook vir verdere navorsing in hierdie veld.

5.2 Opsomming van bevindinge

In hoofstuk vier bespreek ek die navorsingsbevindinge aan die hand van drie kategorieë. Hierdie kategorieë beantwoord die navorsingsvraag deurdat dit die geleefde ervaring van graad 8-leerders in 'n klaskamer waar fiktiewe karakters gebruik word, omskryf. Eerstens bespreek ek leerders se ervaring van karakters as rolmodelle wat leiding aan adolessente bied. Tweedens verwys ek na die leiding wat fiktiewe karakters aan adolessente bied in die keuses wat hulle maak, en derdens verwys ek na leerders wat hierdie onderrigstrategie as 'n platform ervaar waar hulle hul eie emosies en lewenservarings kan deel. As opsomming van hierdie bevindinge bespreek ek kortliks die deelnemers se ervaring van fiktiewe karakters se lewenskeuses wat as voorbeelde dien, en wat daarom leiding aan die deelnemers bied.

5.2.1 Voorbeeld en leiding

Kristjánsson (2006:39) argumenteer dat adolessente 'n behoefte na rolmodelle of mentors in hul lewens het. Adolessensie word beskryf as 'n ontwikkelingsfase waar individue 'n behoefte na vryheid en onafhanklikheid van hul ouers of primêre versorgers openbaar. Hierdie ontwikkelingsfase word die tydperk waar adolessente begin om hul eie keuses te maak (Kimmel *et al.*, 1995:224). Keuses word beïnvloed deur verskillende faktore en het 'n invloed op die hele ekosisteem en ontwikkeling van die

individu (Muuss, 1988:301). Die temperament van die individuele adolessent, asook die prosesse en interaksie tussen gesinslede en familie beïnvloed die besluitnemingsproses van die adolessent (Donald *et al.* 2010:40). Die behoefte om onafhanklik van hul ouers keuses te maak, en om deur hul vriendekringe of portuurgroepe aanvaar te word, neem toe soos wat adolessensie verloop. Die sosiale druk vanaf vriendekringe, asook die voorbeelde wat rolmodelle of die media vir die adolessent stel, beïnvloed die keuses wat hulle sal maak (Anderson *et al.*, 2002:161; Bridgman, Bank & Marlin, 1980:1057). Bandura (1977) se observasieleerteorie omskryf die invloed wat die waarneming van ander se gedrag op die individu en sy of haar keuses om hierdie gedrag na te boots, sal hê.

Vanuit die data het dit geblyk dat hierdie onderrigstrategie deelnemers die geleentheid gebied het om die gedrag en keuses van die fiktiewe karakters te observeer en leiding daaruit te verkry. Ek maak ook die afleiding dat karakters as rolmodelle aanvaar was en dat die deelnemers dikwels met die verhale van die karakters kon identifiseer. Die bevindinge toon ook aan dat die deelnemers dikwels leiding en inspirasie uit die voorbeelde, ervarings en lewenskeuses van karakters geput het. Daarom bespreek ek vervolgens: die mate waartoe die deelnemers met die karakters se verhale kon identifiseer, die invloed van Bandura (1977) se observasieleerteorie op die analise van die deelnemers se ervaring van hierdie onderrigstrategie, die voorbeeld van veerkragtigheid in die karakters se verhale, en die interaksie wat hierdie onderrigstrategie aan die deelnemers gebied het.

5.2.1.1 Identifisering met karakters

Parsons (2004) en Anderson *et al.* (2002) argumenteer dat adolessente meer geneig is om leiding vanaf hul rolmodelle te volg wanneer hulle van mening is dat hulle met die lewenservarings of lewensvoorbeelde van daardie persoon kan identifiseer. Hierdie oomblikke waar adolessente met rolmodelle se verhale identifiseer, sal 'n impak hê op die vorming en ontwikkeling van die individu se identiteit (Deleuze, 2004, in Sutton *et al.*, 2008:49). Deleuze (2004) is ook van mening dat wanneer 'n individu met ander se ervarings of lewensverhale vereenselwig, dit daartoe lei dat hy of sy aanklank vind by daardie persoon. Deleuze en Guatarri (1987, in Wallin, 2010:2-3) stel dit dat kurrikulum voordurend moet ontwikkel en ruimte moet laat vir die leerder en die opvoeder se unieke ervarings. Die kurrikulum besit dus die potensiaal om aan leerders die platform te bied om hul eie ervarings in die klaskamer in te neem en uiting hieraan te gee. Sodoende ontstaan die potensiële geleentheid dat elke leerder se pedagogiese wordingsoomblikke uniek gaan wees (Deleuze, 1994).

Net soos die lewensvoorbeelde van werklike rolmodelle, blyk dit uit die geproduseerde data dat die fiktiewe karakters se verhale vanuit die LO-kurrikulum ook leiding aan die deelnemers gebied het. Die

lewensomstandighede en oomblikke wat in die profielbeskrywings van die karakters beskryf word, was dikwels ervarings waarmee die deelnemers kon identifiseer. Die mate waartoe die deelnemers met die fiktiewe lewensverhale van die karakters kon identifiseer, blyk vir hulle 'n groter begrip en simpatie met die karakters se lewenservarings, asook met mense in hul eie lewens se verhale, te gee. Indien die deelnemers met spesifieke karakters se verhale en lewenservarings kon identifiseer, het dit ook voorgekom of hulle aanklank by daardie karakter gevind het. Die geproduseerde data het aangedui dat deelnemers meer geneig was om ag te slaan op die leiding vanuit karakters se verhale wanneer hulle vergelykings kon trek tussen die karakters se verhale en hul eie geleefde ervarings. Dit wil voorkom of dieselfde waar kan wees van die sogenaamde negatiewe karakters. Wanneer daar spesifieke gebeure of omstandighede was waarmee die deelnemers in sekere karakters se gevallestudies kon identifiseer, was hulle ook meer geneig om na te dink oor hulle eie lewens. Die gevolge van negatiewe keuses word deur dié karakters se verhale beklemtoon en dien as 'n direkte demonstrasie van wat met enige persoon kan gebeur indien hy of sy dieselfde keuses sou maak.

Hierdie onderrigstrategie blyk ook aan die deelnemers 'n platform te gee waar hulle voorbeelde vanuit hul eie lewens met die gevallestudies van die karakters kon vergelyk. D1O1 het mense in haar lewe geïdentifiseer wat tans deur soortgelyke ervarings as sekere van die karakters gaan. Sy het dit ook gestel dat die gevolge van hierdie mense se keuses, net soos sekere karakters se gevallestudies, hulle lewens benadeel het. Tydens die eerste fokusgroeponderhoud was daar ook 'n deelnemer wat haar vriende se gedrag met sekere van die karakters se optrede vergelyk het. Sy verwys daarna dat haar vriende skool verlaat het en by 'n bendegroep aangesluit het. Die karakter, Jasmine, se gevallestudie belig die gevolge van negatiewe keuses. Die data toon aan dat menige deelnemers met dié karakter kon identifiseer. Dit was veral met die emosies en lewenservarings van Jasmine waarmee die deelnemers kon vereenselwig. Die mate waartoe die deelnemers met haar verhaal identifiseer het, het ook aan hulle 'n groter vrymoedigheid gegee om hulle eie lewenservarings met dié karakter te deel.

Op hierdie manier het die deelnemers in hierdie studie hul eie geleefde ervarings en emosies met die inhoud van die kurrikulum verweef. Hierdie proses verteenwoordig dus die aktiewe krag van die kurrikulum waarvan Deleuze en Guatarri (1994) melding maak. Hierdie outeurs beklemtoon elke individu se unieke ervarings en die belangrikheid daarvan om hierdie ervarings met die inhoud van die kurrikulum te verweef. Volgens bogenoemde outeurs sal elke individu se bydrae tot kurrikulum verseker dat dit 'n aktiewe vorm aanneem en voortdurend ontwikkel. Hierdie aktiewe vorm van kurrikulum het dus aan die deelnemers in hierdie studie die geleentheid gegee om hul eie pedagogiese wordingsoomblikke te skep. D2 is 'n voorbeeld van een deelnemer wat oor sy ervaring van die gebruik van karakters in die LO-klaskamer reflekteer en sodoende beskryf hy 'n enkele beeld van sy

persoonlike ontwikkelingsproses: “[o]m na hierdie stories te luister help my om te sien watter keuses hierdie mense gemaak het, want wanneer ek dan in so ’n situasie kom kan ek besluit wat ek sal kies.” Hierdie onderrigstrategie waar fiktiewe karakters gebruik was, het die deelnemers aangemoedig om hul eie keuses en gedrag, asook dié van hulle rolmodelle, krities te evalueer. Deur hierdie proses wil dit voorkom of elke individu ’n kardinale rol speel in die skepping van hul unieke wordingsproses.

5.2.1.2 Observasieleer

Deur sy observasieleerteorie stel Bandura (1967:47) dit dat individue uit die voorbeelde van mense rondom hulle, aan wie hulle blootgestel word, sal leer. Hierdie teorie stel die individu dus in staat om ’n verskeidenheid van vaardighede aan te leer deur ander se gedrag waar te neem (Louw *et al.*, 2007; Kimmel *et al.*, 1995). Hierdie oomblikke waar die deelnemers uit die gevallestudies van die karakters leer, vorm deel van die individuele leerders se wordingsoomblikke (Deleuze, 2004). Wanneer dié oomblikke binne die individu deur die kurrikulum gefasiliteer word, bied só ’n kurrikulum dus aan die leerders die platform om hul eie stories van hul verlede, hede, en moontlik ook hul toekoms, te vertel (Grumet & Pinar, 1981:31).

Deur hierdie onderrigstrategie het die deelnemers die geleentheid gekry om die gevallestudies van karakters krities te analiseer. Die deelnemers kon die keuses en die gevolge in die karakters se lewensverhale geobserveer en ondersoek het. Die verhale van die karakters het die impak wat hulle keuses as adolessente op hul toekoms gehad het, aan die deelnemers gedemonstreer. Deur hierdie verhale te bestudeer, het dit die deelnemers gehelp om hul eie keuses in die verlede of hede te analiseer. Dit wou voorgekom het of die deelnemers dan ook hulle eie besluitnemingsprosesse en die impak daarvan op hul eie lewe krities sou ondersoek. Hierdie aktiewe vorm van kurrikulum het aan die deelnemers die geleentheid gebied om, soos Grumet en Pinar (1981) daarna verwys, hul eie lewensverhale te vertel.

Die deelnemers se opinies dat hulle uit die verhale, ervarings, en foute van die karakters geleer het, bevestig die invloed van Bandura se observasieleerteorie op die individu. Tydens O2 deel D7 ’n enkele oomblik uit haar ontwikkelingsproses. Sy vertel dat “dit ongelooflik [is] hoe [sy] van ander mense en hul omstandighede kan leer...[sy] leer van hoe [sy] [haar] slegte keuse kan hanteer en hoe [sy] wanneer [sy] in ’n moeilike situasie is... daar kan uitkom...”. Vanuit die geproduseerde data het die deelnemers oor Jasmine en Moegamat se lewensverhale gereflekteer, en was van mening dat hulle op 27 deur uitdagende omstandighede omring word, omdat hulle nie positiewe mentors in hul lewens gehad het nie. Verskeie deelnemers het aan Jasmine geskryf en toon empatie met haar verhaal. Volgens hierdie deelnemer was daar niemand wat raad kon gee of ’n positiewe voorbeeld aan haar kon stel nie. D9O2

was van mening dat Moegamat geen positiewe leiding in sy lewe gehad het nie en volgens hierdie deelnemer kon dit ook die rede wees waarom hy op 27 'n bendeleier is. Die verskillende gevallestudies van die karakters is ook 'n demonstrasie van die uiteenlopende gevolge wat keuses op 'n individu se lewe sal hê. Die deelnemers beaam deur hulle ervarings van die karakters se gevallestudies dat besluitneming 'n sosiale proses is (Walker *et al.* 2011:363). Walker *et al.* (2011) argumenteer dat keuse 'n sosiale proses is wat beïnvloed word deur die verskillende sisteme in die individue se ekosisteem. Die deelnemers se ervarings van die karakters se gevallestudies bevestig Muuss (1988) en Bronfenbrenner (1973) se argument dat die individu se keuses 'n wedersydse invloed op die verskillende sisteme in sy of haar ekosisteem sal hê. Die omgewing en gemeenskap van die individuele karakters demonstreer die invloed van beide hierdie sisteme op sy of haar wordingsproses, en word verder deur die Ubuntu-filosofie ondersteun. (Le Grange, 2011; Prinsloo & Ovens, 2011).

Hierdie filosofie belig die gemeenskap en omringende sisteme se invloed op die individu se bestaan en wordingsproses (Fourie, 2008:53; Prinsloo *et al.*, 2011:11). Murowe (2009:316) argumenteer dat “Ubuntu” 'n konkrete vorm van “Ukama” voorstel. Hierdie Shona-woord, “Ukama”, beklemtoon die individu se bestaan verwant tot sy of haar ekosisteem (Le Grange, 2011:8). Die gebruik van karakters demonstreer deur die gevallestudies aan die deelnemers hoe hy of sy in verhouding tot sy omgewing ontwikkel en leef. Hierdie onderrigstrategie skep ook die geleentheid vir deelnemers om die individu se vermoë om keuses te maak, te erken en te analiseer.

Die gevallestudies demonstreer die praktiese gevolge van keuses en bevestig verskeie skrywers se argumente dat verskillende sisteme 'n invloed op die keuse van 'n individu sal hê (Bridle *et al.*, 1980; Donald *et al.*, 2010; Walker *et al.*, 2011). Wanneer deelnemers gevallestudies van karakters ondersoek, blyk dit wel of hulle die invloed van verkeerde keuses herken. Deelnemers maak telkens melding van die invloed wat keuses op die individu se toekoms sal hê. Deur die data bevestig die deelnemers die invloed wat die karakters se verhale op hulle persoonlike lewenskeuses het. Jasmine raak vir sommige leerders 'n voorbeeld van iemand wie se keuses as adolessent haar toekoms benadeel het. D8 deel in O2 een van haar ontwikkelingsoomblikke as sy vertel hoe Jasmine haar inspireer om op haar eie keuses te let en meer aandag aan haar akademie te gee ten einde 'n suksesvolle loopbaan te kan hê. D10 in O1 is van mening dat Jasmine se keuses as adolessent deur haar vriende beïnvloed was en dat dit haar toekoms benadeel het. Verskeie deelnemers verwys na suksesvolle karakters soos Marno, en is van mening dat elke individu steeds oor die vermoë beskik om ingeligte besluite te maak, ongeag sy of haar vriende se keuses, of moontlike negatiewe omstandighede waaruit hulle kom. Die gevallestudies van sekere karakters se dwelmmisbruik is ook 'n voorbeeld van hoe dit sommige van die deelnemers se siening oor dwelms beïnvloed het. Die inhoud van Christal en Jasmine se gevallestudies en beide

karakters se keuses oor dwelmmisbruik speel 'n rol in D1 se besluitneming oor dwelms. D1O1 reflekteer oor haar eie keuse ten opsigte van dwelmmisbruik. Deur haar ervarings met dié van die karakters te vergelyk, vertel sy dat sy ook “eendag soos [Marno] wil wees”. Hierdie deelnemer deel 'n spesifieke pedagogiese oomblik in haar ontwikkelingsproses met my wanneer sy vertel dat Marno se verhaal haar gehelp het om “ook nou uit [haar] foute...” te leer.

5.2.1.3 Veerkragtigheid en inspirasie

Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel poog om deur die HNKV 'n spesifieke leerder te ontwikkel wat sy of haar nasionale identiteit as Suid-Afrikaanse burger kan ontdek, wat oor veerkragtigheid beskik, en wat sy of haar unieke bydrae tot die samelewing met trots kan lewer (DvO, 2003). Deur die LO-leerarea poog die nasionale kurrikulum om individue te kweek wat 'n “produktiewe en sinvolle lewe in 'n veranderende samelewing [sal] lei” (HNKV, 2003:2). Die karakters se gevallestudies word 'n demonstrasie aan leerders van hoe veerkragtigheid die individu in staat stel om gesonde lewenskeuses te kan maak en negatiewe omstandighede te oorkom. Die karakters wat oor veerkragtigheid beskik het, dien as 'n voorbeeld van alternatiewe moontlikhede in sommige deelnemers se lewens. Bandura (1977:22) beklemtoon die belangrikheid daarvan dat 'n mentor of iemand wie se gedrag nageboots gaan word, aantreklik gevind moet word. Dit blyk dus of sekere gevallestudies die deelnemers geïnspireer het en ook positiewe leiding aan hulle gebied het. Die bevindinge dui aan dat wanneer daar iets in die karakters se verlede was waarmee 'n individuele leerder kon identifiseer, die leerders daardie karakter se verhaal meer aantreklik gevind het.

Soos hierbo genoem, is daar verskeie karakters wie se gevallestudies veerkragtigheid demonstreer. Marno se verhaal staan dikwels uit as gevolg van sy veerkragtigheid en deursettingsvermoë om uitdagende omstandighede te kon oorkom. Net soos in Julia, Sharon, James, Jason en Felicity se verhale, kyk die deelnemers op na Marno en sien hom as 'n mentor omdat hy uitdagende omstandighede oorkom het. Een van die deelnemers skryf in B83 aan Marno dat “[sy] storie... [hom] inspireer [het] om beter te wees...[Marno] is 'n insperasie [sic] vir jong leerders en ander mense”. Ander leerders wil ook eendag soos Marno “'n besigheidsmansman” wees. Marno raak vir sommige leerders die enigste besigheidsmansman wat hulle “ken”. Vir baie leerders verteenwoordig Marno die eerste bekendstelling aan 'n besigheidsmansman en daarom bied sy lewensvoorbeeld aan die leerders 'n nuwe alternatief vir hul eie toekomsplanne. Die deelnemers neem daarom die vrymoedigheid om in hulle briewe aan Marno te vra hoe hy dit reggekry het om 'n besigheidsmansman te word. In Julia, James, Felicity en Sharon se verhale herken die deelnemers ook telkens veerkragtigheid as eienskap waarvoor hierdie karakters beskik. Ten spyte van negatiewe gebeure of uitdagende omstandighede het elkeen van hierdie

karakters steeds sukses in hul unieke lewensverhaal bereik. Hierdie karakters demonstreer aan die leerders die individu se vermoë om ten spyte van negatiewe omstandighede steeds 'n sukses van hulle lewens te maak.

Adolessente bevind hulself daagliks in situasies waar hul omring word deur ouers, familie, vriende en die media wat elk 'n invloed op hul ekosistemiese bestaan uitoefen. Donald *et al.* (2010) argumenteer dat dit die individu se eie keuse bly watter gedrag nageboots gaan word. Die aktiewe siening van kurrikulum het dus die potensiaal om 'n ruimte vir die adolessent te skep waar hulle die voorbeelde in hulle eie lewe kan analiseer en daarvoor kan besin, ten einde te besluit wie hul gaan navolg. Fisies, emosioneel en intellektueel vind 'n "wordingsproses" onvermydelik tydens adolessensie plaas. Die wordingsproses wat tydens hierdie ontwikkelingsfase plaasvind is belangrik vir die wording van sy of haar individuele menswees en groei tot volwassenheid. Tydens adolessensie bevind die individu hom- of haarself binne die skoolsisteem. Wat dus binne die skool plaasvind speel 'n belangrike rol in die ontwikkeling en wording van 'n adolessent. Die unieke skoolervaring van die adolessent bepaal ook sy of haar ervaring van hul unieke wordingsproses (Pinar *et al.*, 1981:28). Dit wat binne die skool plaasvind het dus die potensiaal om die ontwikkeling en wording van die adolessent te verbeter of te vergemaklik. Om hierdie rede is dit juis belangrik om die diversiteit en uniekheid van adolessente deur die kurrikulum aan te moedig (Deleuze, 2004).

5.2.1.4 Interaksie

Adolessente ontwikkel die begeerte na 'n platform waar hulle uiting kan gee aan hulle unieke opinies en vrae (Jolly *et al.*, 2007). Die platform wat hierdie onderrigstrategie vir leerders bied, skep ook die geleentheid waar hulle eerlike vrae aan karakters kan vra en ervarings met karakters kan deel wat baie selde met iemand in hul direkte mesosisteem gedeel word. Die karakters neem telkemale die plek van 'n nie-veroordelende luisteraar in (Jolly *et al.*, 2007:5). Scales, Benson en Manes (2006:411) stel dit dat interaksie tussen adolessente en onbekende volwassenes tot die gesonde ontwikkeling van vaardighede lei wat nodig is ten einde as volwassene te floreer. Verskeie deelnemers het die belangrikheid om deur hul portuurgroep aanvaar te word, en die behoefte om tot 'n sosiale groep te behoort, beklemtoon. Hoewel Jolly *et al.* (2007) en Serido *et al.* (2011) die adolessent se behoefte na 'n platform om uiting te gee aan hul opinies beklemtoon, bevestig my ervaring binne die fokusgroeponderhoude steeds die adolessent se vrees vir verwerping, asook die invloed van hul portuurgroep op hulle vryheid om hulself uit te druk (Wait *et al.*, 2005; McWhirter *et al.* 2007; Cawood, 2008; Gouws *et al.*, 2008; Donald *et al.*, 2010; Dumas, 2012). In B48 deel die spesifieke deelnemer haar vrees vir verwerping, asook die invloed van haar vriende met Jasmine wanneer sy skryf:

ek is 14...en op daardie stadium wat ek met 'n klomp keuses opgeskiet [sic] sit. Daars [sic] rook, alkohol, sex [sic] en... meisies begin oukies [sic] kry en ek kan net nie nee sê vir 'n ou nie. My grootste bekommer [sic] is dat wat as hy my vra om sex [sic] te hê? Dis regtig baie swaar om vir 'n ou NEE [sic] te sê veral wanneer hy 'n oulike gesiggie het want anders voel ek ek's onbeskof of ek's die enigste een in my vriendekring wat nie 'n ou het nie en dis soms baie swaar.

Deur die teorie van die LO-kurrikulum aan die hand van gevallestudies oor te dra, open dit ook die moontlikheid vir leerders om hul geleefde wêreld met die LO-teorie te verweef. Deur die depressieles en die simptome wat leerders in die verskillende karakters se gevallestudies waargeneem het, het dit aan een van die deelnemers die geleentheid gebied om simptome van depressie in iemand in sy mesosisteem waar te neem. Hierdie onderrigmetode ondersteun leerders dus om die LO-teorie prakties toe te pas in hul individuele lewens. Die geproduseerde data dui ook aan dat die deelnemers hulself dikwels in die posisie van die karakters wat in moeilike of uitdagende situasies was, kon plaas. Die deelnemers sou dan aan hierdie karakters raad gee van wat hulle waarskynlik in soortgelyke situasies sou gedoen het. Verskeie deelnemers het aan Jasmine raad gegee waardeur hulle haar vermoë om steeds 'n verskil met haar lewe te maak, en 'n ander beroep te kies, beklemtoon het. Jasmine word ook aangemoedig om haar akademiese loopbaan te voltooi. Die deelnemers was ook van mening dat Jasmine self die keuse moes maak om te wil verander en dat dit nooit te laat vir verandering was nie. Die deelnemers was ook telkemale van mening dat die karakters met iemand wie hulle kon vertrou moes gaan gesels het. Dit blyk ook of die deelnemers in hulle eie lewens dikwels blootgestel word aan godsdiens as 'n toevlug vir hulle uitdagings. Vele leerders moedig die karakters aan om na godsdiens te draai vir hulp en ondersteuning.

Deur kurrikulum as 'n aktiewe en ontwikkelende vorm te benader wat leerders die geleentheid gee om hul eie ervarings in die klaskamer in te neem, word hul vermoë om gesonde en positiewe lewenskeuse te maak, vergroot (Jolly *et al.*, 2007). Adollesente is meer geneig om positiewe en aktiewe lede van hulle gemeenskap te wees indien hulle uiting aan hul opinies kan gee en voel dat dit na waarde geskat word (Serido *et al.*, 2011:45). Die bevindinge van hierdie studie toon aan dat hierdie onderrigstrategie aan die deelnemers 'n platform gebied het waardeur hul unieke pedagogiese oomblikke binne die kurrikulum geskep kon word. Vanuit hierdie bevindinge maak ek die afleiding dat 'n aktiewe vorm van kurrikulum aan leerders die platform sal bied om hul eie outobiografieë, hulle lewensverhale, te vertel (Grumet & Pinar, 1981). Leerders gebruik hierdie platform om hul eie, of hul vriende, se geleefde ervarings met 'n karakter te deel. Hierdie interaksie met karakters help hulle om sin uit hierdie ervarings te maak. Hierdie platform wat deur die onderrigstrategie aan leerders gebied word, maak potensiële interaksie tussen fiktiewe karakters en leerders moontlik. Vir die opvoeder bied hierdie onderrigstrategie die geleentheid om 'n grondige begrip van die leerders se ervaringswêreld te kry en

om die LO-kurrikulum op so 'n manier te ontwikkel en aan te bied ten einde die behoeftes van die spesifieke leerders aan te spreek (Deleuze, 2004). Hierdie studie het vir my as navorser baie insae gegee in moontlike onderwerpe in die LO-kurrikulum waarvoor dié leerders meer inligting verlang. Indien die kurrikulum dus op só 'n manier aangewend word ten einde leerders die geleentheid te gee om hul eie lewensverhale in die klaskamer te vertel, raak hierdie 'n betekenisvolle hulpmiddel vir die opvoeder om sy of haar leerders se ervaringswêreld beter te begryp. Hierdie verhale van die leerders sal ook 'n geweldige belangrike komponent beslaan wat die ontwikkeling van die kurrikulum verder sal bevorder.

5.3 My refleksie

Deur hierdie studie reflekteer ek op my eie ervaring binne 'n spesifieke navorsingskonteks waar ek LO vir graad 8-leerders aangebied het. Ek verwys ook in hoofstuk een na die ontstaan van hierdie navorsingsvraag. Ek het reeds die navorsingsresultate volledig bespreek en het melding gemaak dat ek Deleuze (2004) en Grumet en Pinar (1981) se idees rondom kurrikulum wil gebruik om hierdie studie op te som en die bydrae wat ek hierdeur tot die veld van kurrikulumstudie wil maak, te beklemtoon. Wallin (2010:7) verwys na Deleuze (1994) se benadering tot kurrikulum wat gebaseer word op twee uiteenlopende sienings van hierdie term (“kurrikulum”). Eerstens verwys Wallin (2010:8) na die Griekse woord, “cursus”, waar kurrikulum as 'n vaste bloudruk van beleide en regulasies deur opvoeders aan leerders oorgedra word. Hierdie begrip van kurrikulum beperk die ruimte vir individualisme en diversiteit binne die klaskamer. Die tweede beeld van kurrikulum waarna Wallin (2010:10) verwys, is die aktiewe Latynse term “currere”. Hy argumenteer dat hierdie vorm van kurrikulum 'n aktiewe krag besit wat voortdurend aan die ontwikkel is. Hierdie aktiewe vorm van kurrikulum bied dus aan elke individu die geleentheid tot ontwikkeling en “becoming” (wording). Wallin (2010) gebruik Deleuze (1994) se idees en ontwikkel sy argument dat kurrikulum as 'n kreatiewe krag 'n bydrae lewer tot elke individu se ontwikkelingsproses. Vanuit die geproduseerde data wat ek in hierdie studie bespreek het, ondersteun ek die tweede siening van Deleuze (1994) waar kurrikulum 'n aktiewe term is wat geleentheid aan die individuele leerder en opvoeder bied om hul eie geleefde ervarings met die inhoud van die kurrikulum te verweef en sodoende hul eie pedagogiese oomblikke te skep (in Wallin, 2010:2). Binne die LO-klaskamer waar die kurrikulum as 'n aktiewe beleidsdokument gebruik word en die ruimte aan adolessente bied om hul eie unieke wordingsoomblikke te vorm, lewer Mead se siening oor 'n veranderende identiteit 'n nuttige bydrae. Hierdie wordingsoomblikke stem ook ooreen met Mead se argument oor identiteit dat die self voortdurend verander en verander kan word. Die adolessent tree dus as sy of haar eie agent van verandering en wording op (Daniels *et al.*, 2007:103-104).

Soos reeds bespreek, bied die gebruik van fiktiewe karakters as onderrigstrategie aan leerders die geleentheid om hul eie geleefde ervaring in die klaskamer in te neem. Grumet (1976a, 1981) en Pinar (1972, 1974, 1981) was pioniers wat van mening is dat kurrikulum die individu in staat stel om hul eie outobiografie te skryf. Hierdie outeurs stel dit dat kurrikulum die unieke kultuur en geleefde ervarings van die leerders en opvoeder in ag moet neem. Grumet en Pinar (1981) beskryf die kurrikulum as 'n platform waar leerders oor hul eie outobiografie kan reflekteer, en Deleuze (2004) beskryf die aktiewe siening van “kurrikulum” as 'n handige instrument waardeur die individu sy of haar eie opvoedkundige oomblikke kan skep en ontwikkel. Die bevindinge van hierdie studie stel dus enkele oomblikke van die individuele deelnemers se ontwikkeling voor. Dit blyk dat hierdie onderrigstrategie leerders se ervaring van kurrikulum as 'n aktiewe term verbreed. Deur hierdie aktiewe en kreatiewe krag van kurrikulum kan leerders hul unieke lewenservarings met hul opvoedkundige ervarings verweef en sodoende 'n bydrae tot hul individuele wordingsproses lewer (Sutton *et al.*, 2008:46). Indien kurrikulum dus aanvaar word as 'n aktiewe en ontwikkelende term, raak dit 'n instrument waardeur 'n individu se unieke verwysingsraamwerk deel van sy of haar opvoedkundige en wordingsoomblikke kan wees. Die bevindinge van hierdie studie dui aan hoe kurrikulum die potensiaal het om 'n platform vir leerders en opvoeders te skep waardeur hulle hul eie outobiografie met die teoretiese inhoud van die kurrikulum kan verweef.

Deur hierdie onderrigstrategie word die fiktiewe outobiografieë van karakters aan leerders binne die klaskamer voorgehou; dit bied ook aan leerders die geleentheid om hul eie lewensverhale met die karakters te deel. Soos reeds bespreek, blyk dit of die leerders met die verhale en gebeure in karakters se gevallestudies kon identifiseer. Dit wil ook voorkom of die leerders oor die vermoë beskik om hulself in die posisie van spesifieke karakters te kon plaas. Wanneer leerders dus hul eie verhale met dié van die karakters verweef het, vind daar 'n nuwe proses van wording – en dus van nuwe moontlikhede – plaas. Die aktiewe vorm van kurrikulum veroorsaak dat die klaskamer 'n veilige omgewing vir die individu raak waar hulle hul eie verhale kan vertel (Grumet & Pinar, 1981). Grumet en Pinar (1981) verwys na Merleau-Ponty (1962) en stel dit dat kurrikulum die individu toelaat om oor hul verlede, hul hede en hul toekoms te reflekteer. Wanneer die kurrikulum aan leerders die platform bied om hul eie outobiografie te vertel, ontwikkel die individu ook die vermoë om krities te reflekteer op sy of haar geleefde ervarings in hul verlede, en hul hede, en dit bied leiding aan hul potensiële toekomstige ervarings. Juis hierom stel Grumet en Pinar (1981:28) dit dat die kurrikulum uit verskeie pedagogiese oomblikke vir die individu bestaan en dat dit nie 'n homogene beleid kan wees nie. Deleuze en Guattari (1987, in Sutton *et al.*, 2008:46) stel dit verder dat wanneer kurrikulum 'n aktiewe term is, besit dit die potensiaal om leerders deel te maak van die vorming van hul unieke identiteit. Kultuur, konteks en die geleefde ervarings van die individuele leerder speel dus 'n kardinale rol in die

vorming van die individu se pedagogiese ontwikkelingsoomblikke, sowel as in sy of haar ervaring van kurrikulum. Wanneer hulle geleefde ervarings dus verweef word met die kurrikulum, ontwikkel die individu 'n unieke pedagogiese oomblik. Die geproduseerde data dui enkele van die individuele deelnemers se unieke wordingsoomblikke aan.

Wanneer kurrikulum 'n aktiewe vorm van voordurende ontwikkeling inneem, besit dit ook die potensiaal om enige gaping wat daar tussen die opvoeder en leerders se ervaringswêreld mag bestaan, te oorbrug. In hoofstuk een het ek reeds melding gemaak van die ontstaan van hierdie studie en in hoofstuk vier bespreek ek my eie ervaring en uitdagings van hierdie spesifieke navorsingskonteks. Ek beklemtoon in beide daardie besprekings die gaping wat daar tussen my en die leerders in die LO-klasse se ervaringswêreld, ons kultuur, en ons ras bestaan het. Sutton *et al.* (2008:47) verwys na Deleuze (1994) se benadering tot kurrikulum en stel dit dat “[i]n order to dismantle a prejudiced system based on sex, gender or race, one has to understand from within the things that make differences different”. Deleuze (1994) is van mening dat die diversiteit tussen my en die leerders nie noodwendig as uitdagings aanskou hoef te word nie. Hy stel dit dat hierdie verskille, hetsy dit kultuur of ras is, juis deur kurrikulum oorkom kan word. Kurrikulum kan gebruik word om 'n grondige begrip te vestig van hierdie verskille. Ek het ook reeds melding gemaak van die belangrike bydrae wat leerders se lewensverhale tot die ontwikkeling van kurrikulum kan lewer (Grumet & Pinar, 1981:31). Soos reeds genoem, het dit uit die data geblyk dat leerders makliker die vrymoedigheid sou geneem het om hulle lewensverhale aan sekere karakters te vertel indien hulle van mening was dat hulle met die gevallestudies van daardie karakters kon identifiseer.

Uit my eie ervaring is dit belangrik om die gaping wat daar tussen die opvoeder en leerders se ervaringswêreld mag bestaan, te oorbrug. Deleuze en Guattari (1994, in Sutton *et al.* 2008:47) maak melding van die belangrikheid om met die wêreld van jou leerders te identifiseer. Hierdie outeurs gebruik die term “becoming-minoritarian” wanneer hul die fenomeen beskryf waar die plek van die mindere of die ander persoon ingeneem word. Hierdie verskille tussen my en die leerders se geleefde wêreld het aan my die geleentheid gebied om alternatiewe maniere te soek waardeur ek 'n begrip vir hulle “wêreld” sou kon toon. Die aktiewe vorm van kurrikulum, waar dit aan leerders die platform bied om hul eie geleefde ervarings in die klaskamer in te neem en hul eie verhale te vertel, het die gaping wat daar tussen my ervaringswêreld en die leerders was, oorbrug. Deur die briewe en verhale van die leerders te lees, het ek empatie, begrip en respek vir hulle ontwikkel. Deurdat kurrikulum 'n platform was waardeur leerders hul eie geleefde ervarings met karakters gedeel het, het dit aan my die geleentheid gebied om die verskille tussen my en hulle wêreld beter te begryp. Dit is met 'n groot mate van respek dat ek hierdie verhale en hul geleefde ervarings in hierdie studie gebruik en omskryf ten einde die navorsingsvraag te beantwoord. Deleuze (1994; 2001; 2004) verwys na oomblikke waar

ontwikkeling en wording binne die individu plaasvind. Deur die analise van die data, vind ek telkemale sulke oomblikke wat na 'n enkele pedagogiese oomblik in 'n individuele leerder se lewe verwys. Deur my refleksie verwys hierdie studie nie net na die ontwikkelingsoomblikke van die leerders nie, maar ook direk na die ontwikkeling wat binne my, as navorser en opvoeder, plaasgevind het.

Sutton *et al.* (2008:48) verwys ook na Deleuze se filosofie oor wording en ontwikkeling en is van mening dat elke individu se “wordingsproses” hul sosiale, persoonlike en kollektiewe identiteit verweef. Hierdie ontwikkelingsoomblikke word gevorm deur “shared moments” (gedeelde oomblikke of gebeurtenisse) wat mense aan mekaar verbind (Sutton *et al.*, 2008:49). Die geproduseerde data toon aan dat dit juis hierdie enkele “gedeelde” oomblikke of gebeurtenisse was wat die deelnemers aan sekere van die karakters verbind het. Wanneer 'n deelnemer só 'n “gedeelde” oomblik binne 'n spesifieke karakter se verhaal kon identifiseer, het dit ook geblyk dat hy of sy meer geneig was om hul eie ervarings met dié karakter te deel.

Muller (1997:181) argumenteer dat kurrikulum binne die Suid-Afrikaanse konteks direk verwant is aan burgerskap. Hierdie outeur verwys na die potensiaal wat binne die kurrikulum opgesluit lê om werklik 'n bydrae te lewer tot die ontwikkeling van 'n ideale Suid-Afrikaanse burger. Hy stel dit dat indien die ideale burger gedefinieer word, sal dit direk 'n invloed hê op die manier hoe kurrikulum geskep word. Die Suid-Afrikaanse HNKV poog om sekere vaardighede binne die ontwikkelende Suid-Afrikaanse burger te ontwikkel, deur middel van spesifieke leeruitkomst. Hierdie HNKV van LO stel dit dat die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel dit ten doel stel om die volle potensiaal van elke individuele leerder te ontwikkel (DvO, 2003:2). Die Suid-Afrikaanse onderwysstelsel poog om “'n nasionale Suid-Afrikaanse identiteit” deur die kurrikulum te bou (DvO, 2003:1). Die fondasie van hierdie stelsel word op waardes, anders as apartheidsonderwys, gebou. Hierdie nuwe onderwysstelsel probeer om individuele leerders te ontwikkel wat:

met hierdie waardes besiel sal wees en wat in die belange van 'n samelewing gegrond op agting vir demokrasie, gelykheid, menswaardigheid, lewe en sosiale geregtigheid sal optree. Die kurrikulum stel in die vooruitsig 'n lewenslange leerder wat vrymoedig en onafhanklik, geletterd, gesyferd, veelvaardig en deernisvol is, met respek vir die omgewing en met die vermoë om as 'n kritiese en aktiewe burger aan die samelewing deel te neem (DvO, 2003:3)

Asmal (DvO; 2003:Beleid Oorsig) stel dit dat 'n nasionale kurrikulum 'n belangrike rol in die onderwysstelsel en die ontwikkeling van enige nasie speel. Juis hierom is dit steeds noodsaaklik dat kurrikulum nie as 'n homogene beleidsdokument aanvaar kan word nie. Die uitkomst wat gekoppel word aan 'n nasionale beleidsdokument mag dieselfde wees ten einde die nasionale beeld van die nuwe generasie Suid-Afrikaners verwesenlik te sien (Asmal, DvO, 2003:Beleid Oorsig). Daarom is dit

belangrik om binne hierdie kurrikulum steeds ruimte te laat waar opvoeders en leerders hul eie wordingsproses kan bevorder. Die HNKV is daarop gerig om die toewyding en bevoegdheid van opvoeders te bevorder deurdat dit stel dat elke opvoeder verantwoordelikheid vir die ontwikkeling van hul eie leerprogramme moet opneem. Hoewel die Departement van Onderwys beleidsriglyne vir elke leerarea verskaf ten einde hierdie proses te ondersteun, word daar steeds hierbinne die geleentheid aan opvoeders gebied om op unieke en kreatiewe maniere hul leerprogramme uit te bou (DvO, 2003). Deleuze (2004, in Sutton *et al.*, 2008:50) argumenteer dat daar altyd moontlikhede tot nuwe wordingsprosesse bestaan. Dít is dan ook juis wat vanuit hierdie studie na vore kom. In plaas daarvan dat die unieke wordingsprosesse van die individuele leerder (en opvoeder) onderdruk word deur 'n homogene kurrikulum, moet die opvoeder altyd op soek wees na kreatiewe geleenthede waar die individuele leerder (en opvoeder) se wordingsprosesse bevorder kan word.

Die onderrigkonteks, kultuur en die kurrikulum het dus die potensiaal om 'n bydrae tot die vorming van adolessente se identiteit te lewer (Deleuze, 2004). Kontemporêre, onderwys word vergemaklik deur 'n verskeidenheid van hulpbronne, handboeke en uitgewerkte lesplanne (Wallin, 2010:6-7). Hoewel hierdie hulpbronne die professie kan bevorder, stem ek saam met Deleuze (2004) wat van mening is dat die vrylike beskikbaarheid van hulpbronne dikwels die heterogeniteit en diversiteit van 'n spesifieke opvoedkundige konteks onderdruk. Die effektiwiteit waarmee een hulpbron in een klaskamer gebruik word, sal dus nie met presies dieselfde mate van sukses in 'n ander skool en konteks gebruik kan word nie. Daar bestaan dikwels die geneigdheid dat opvoeders die kurrikulum as 'n homogene, onveranderlike struktuur benader, maar Deleuze (2004, in Wallin, 2010:5) beskryf juis die belangrikheid van kurrikulum wat voortdurend moet ontwikkel en ruimte moet laat vir die geleefde ervarings van leerders en opvoeders. Die ontstaan van die gebruik van die fiktiewe karakters in 'n LO-klaskamer het egter nie die inhoud van die leerarea verander nie, maar hierdie onderrigstrategie gee aan leerders, en aan die opvoeder, die geleentheid om deel te wees van hul eie, en die kurrikulum, se ontwikkeling en sodoende aan hul eie "wordingsproses".

Die wordingsprosesse wat binne leerders plaasvind word deur die gebruik van fiktiewe karakters bevorder. Ek het reeds as deel van my bevindinge melding daarvan gemaak dat die karakters wat meestal negatiewe gedrag openbaar het, byvoorbeeld Moegamat en Jasmine, leerders die geleentheid bied om oor hul gedrag na te dink en reflekteer. Die karakters wat meestal positiewe gedrag openbaar blyk aan leerders positiewe leiding en inspirasie te bied. Dit wil ook voorkom of hierdie karakters aan leerders nuwe alternatiewe vir hul wordingsoomblike bied. Soos afgelei uit die geproduseerde data besit hierdie sogenaamde positiewe karakters die potensiaal om positiewe rolmodelle vir leerders te wees wat nie voorheen in hul "wêreld" bestaan het nie. Daarom maak ek die afleiding dat die gebruik

van fiktiewe karakters 'n bydrae lewer tot die vorming van 'n platform vir elke individuele leerder se wordingsproses.

5.4 Aanbevelings

5.4.1 Aanbevelings vir opleidingsinstansies van opvoeders

Deur hierdie studie beklemtoon ek die potensiaal wat kurrikulum besit om die wordingsoomblikke van die individuele leerder en die opvoeder te skep. Die bevindinge van hierdie studie het potensiële implikasies vir instansies waar toekomstige opvoeders opgelei word. Dit word aanbeveel dat hierdie instansies erkenning aan hierdie aktiewe krag van die kurrikulum moet gee. Ek wil deur hierdie bevindinge vakadviseurs, dosente en opvoeders aanraai om daarop te let om aan jong opvoeders die geleentheid te bied om self hierdie skeppende krag van die kurrikulum te ontdek en te ontwikkel. In plaas daarvan dat kurrikulum as 'n homogene beleidsdokument gebruik word, wil ek op grond van hierdie studie se bevindinge aanbeveel dat kurrikulum as 'n aktiewe handleiding gebruik moet word. Sodoende kan elke opvoeder diversiteit en uniekheid binne die klaskamer aanmoedig en deur middel van 'n aktiewe kurrikulum hul eie, en hul leerders, se pedagogiese wordingsoomblikke skep en fasiliteer.

5.4.2 Aanbevelings vir Opvoeders

Hierdie studie is 'n voorbeeld van waar kurrikulum as 'n aktiewe en ontwikkelende handleiding gebruik was. Die uitkoms hiervan blyk dat leerders hul eie geleefde ervarings met die inhoud van die kurrikulum kon verweef en steeds die leeruitkomst van die HNKV kon bereik. Die bevindinge beklemtoon ook die krag van die kurrikulum wat die gaping tussen 'n opvoeder en sy of haar leerders se ervaringswêreld kon oorbrug. Deleuze (2004) argumenteer dat die aktiewe vorm van kurrikulum altyd wordingspotensiaal besit en nooit 'n gevestigde, onveranderlike beleid sal wees nie.

Daarom beveel ek aan dat elke opvoeder kurrikulum opnuut sal sien as 'n handleiding wat die potensiaal het om voordurend te ontwikkel. Wanneer jong opvoeders die professie betree is daar onvermydelike uitdagings waaraan hulle blootgestel sal word. Die navorsingskonteks van hierdie studie dui aan dat kultuur en omgewing vir my 'n uitdaging was. Binne die Suid-Afrikaanse konteks en agtergrond is hierdie uitdagings nie uniek tot dié studie nie. Ek wil daarom opvoeders aanmoedig om self hul persoonlike wordingsoomblikke binne hulle professionele loopbane te skep. Terselfdertyd wil ek klem daarop lê dat hierdie aktiewe benadering tot kurrikulum aan leerders die geleentheid kan bied om self hul unieke pedagogiese oomblikke te ontwikkel.

5.4.3 Aanbevelings vir verdere navorsing

Hierdie studie het dit ten doel gestel om leerders se geleefde ervaring van 'n sekere onderrigstrategie te bepaal. Ek wil eerstens aanbeveel dat 'n langtermyn studie gedoen moet word waardeur die impak en effektiwiteit van die gebruik van fiktiewe karakters op adolessente se lewens nagevors word. Deur só 'n studie sal die blywende effek wat enkele karakters op adolessente se lewensbesluite gehad het, bepaal word. In sy boek, *The Tipping Point*, gebruik Gladwell (2000) die term “stickiness” (‘klewerigheid’), waar hy deur navorsing aandui dat 'n blywende boodskap die eienskap van “stickiness” bevat, indien dit interessant en onvergeetlik is. Deur middel van hierdie voorgestelde studie sal die ‘klewerigheid’ van die fiktiewe karakters se verhale dus ook bepaal kan word.

Gedurende die studie het ek telkens verwys na veerkragtigheid wat die deelnemers in die karakters se lewensverhale geïdentifiseer het. “Veerkragtigheid” is 'n term wat reeds baie navorsing in die Suid-Afrikaanse konteks uitgelok het. Ungar (2008:225) definieer hierdie term as die kapasiteit binne 'n individu

“to navigate their way to health-sustaining resources, including opportunities to experience feelings of well-being, and a condition of the individual’s family, community and culture to provide these health resources and experiences in culturally meaningful ways”.

Ungar (2011) argumenteer dat veerkragtigheid as kwaliteit binne die adolessent sal toeneem indien daar meer aandag aan die omgewing (en ekologie) waarbinne die adolessent hom- of haarself bevind, geskenk word. Die skool, insluitende die kurrikulum, is dikwels een van die sisteme binne 'n skoolgaande adolessent se ekosisteem (Donald & Theron, 2012:2). Indien kurrikulum dus die potensiaal het om individuele leerders se wordingsoomblikke te vorm, wil ek tweedens aanbeveel dat verdere navorsing gedoen word ten einde te verseker dat veerkragtigheid as 'n primêre komponent in die LO-kurrikulum verweef word.

Deur hierdie studie beklemtoon ek die gebruik van fiktiewe karakters in die klaskamer. Die akademiese prestasie van leerders is egter nooit geassesseer ten einde te bepaal of hierdie onderrigstrategie akademiese prestasie bevorder nie. Ek wil daarom derdens aanbeveel dat die gebruik van gevallestudies en verhale binne 'n klaskamer in verdere ondersoeke op 'n kwantitatiewe manier geëvalueer word ten einde te bepaal of daar 'n effek op leerder se prestasie is. Tydens hierdie studie en die refleksie op my eie ervarings binne hierdie navorsingskonteks was ek mening male gekonfronteer met algemene uitdagings van jong opvoeders. Uit hierdie studie het ek ervaar hoe die deelnemers leiding gevind het uit die verhale van fiktiewe karakters. Ten einde leiding aan jong opvoeders te gee, wil ek vierdens voorstel dat 'n volledige ondersoek gedoen word waardeur die opvoeder se geleefde

ervaring van hierdie onderrigstrategie bepaal en opgeskryf word. Uit só 'n studie kan praktiese wenke, en verhale van opvoeders leiding aan jong opvoeders bied wat die professie betree.

5.5 Bydrae tot die veld van kurrikulumstudie

Ek het gepoog om deur hierdie studie ten alle tye 'n 'ware' refleksie te gee van my eie reis en die wordingsproses wat binne my as navorser, en as opvoeder, plaasgevind het. Deur die bevindinge van hierdie studie is daar enkele oomblikke waar die deelnemers hul eie biografieë met die karakters se biografieë kon verweef. Hierdie oomblikke het aanleiding gegee tot die vorming van 'n nuwe verhaal. Die insig wat hierdie verhale vir my oor die deelnemers gegee het, het 'n unieke beeld van elke individu geskep. Met tye kon ek 'n enkele beeld van die wordingsproses binne die deelnemers waarneem. Hierdie waarneming en die inhoud van die leerders se verhale sou nooit deur 'n kwantitatiewe studie in soveel besonderhede versamel kon word nie.

Hoewel die HNKV se uitkomst vir alle leerders dieselfde is, hoef die unieke wordingsproses van die individuele leerder, en die opvoeder, nie ingeperk te word nie. Die bevindinge van hierdie studie beklemtoon juis die ontwikkelende en aktiewe krag van kurrikulum. Dit dui ook aan dat die kreatiwiteit van 'n opvoeder deur geen kurrikulum of beleidsdokument ingeperk hoef te word nie. Die bespreking rondom kurrikulum binne hierdie studie kan ook handige wenke vir enige jong opvoeder inhou wat opsoek is na 'n groter begrip vir die ervaringswêreld van sy of haar leerders. Hierdie onderrigstrategie het aan die deelnemers die geleentheid gebied om hul eie lewensverhale te verweef met die inhoud van die kurrikulum en dit het sodoende ook die platform aan leerders gebied om hul eie lewensverhale te vertel. Ek toon hierdeur aan hoe 'n aktiewe vorm van kurrikulum die gaping tussen my ervaringswêreld en dié van die deelnemers tot hierdie studie oorbrug het. Die verhale van die deelnemers bied ook 'n ware beeld van die uitdagings van adolessente op hoërskool aan.

Die bevindinge toon aan dat die kurrikulum 'n platform tot interaksie met karakters aan die deelnemers gebied het. Hierdie studie dien as demonstrasie van hoe leerders deur die kurrikulum uiting kan gee aan hulle opinies, maar dit skep ook 'n platform aan leerders om vrae aan karakters te vra oor kwessies binne hulle ervaringswêreld. Die onderrigstrategie kan dus as 'n handige hulpmiddel aan opvoeders voorgehou word ten einde die potensiële gaping wat daar dikwels tussen die inhoud van die kurrikulum en die leerders se ervaringswêreld bestaan, te oorbrug. Die gebruik van fiktiewe karakters bied die opvoeder dus die geleentheid om die LO-kurrikulum te ontwikkel sodat dit pas by die kultuur, konteks en behoeftes van die leerders met wie hy of sy werk.

Ek beklemtoon ook deur hierdie studie die onderrigmetode wat 'n opvoeder kies om te gebruik. Die bevindinge van die studie dui aan dat 'n metode wat gebruik word die potensiaal het om die kurrikulum

aktief en ontwikkelend van aard aan leerders voor te hou. Die geproduseerde data toon aan dat die onderrigstrategie wat 'n opvoeder kies, 'n rol sal speel in die vorming van elke individu se pedagogiese wordingsoomblikke. Die studie maak dus 'n bydrae deurdat dit Wallin (2010) en Grumet (1981) se werk uitbrei en nuwe insigte gee in die wording van 'n pedagogiese lewe (“becoming of a pedagogical life”) in die Suid-Afrikaanse konteks.

5.6 Ten slotte

Ek het deur hierdie studie die navorsingsvraag wat uit my eie ervarings binne 'n sekere skoolkonteks ontstaan het, beantwoord. Ek reflekteer oor my eie ervaring binne dié skoolgemeenskap en spesifiek in die LO-klaskamer. Deur hierdie reis om die studie op te skryf het ek op verskeie geleenthede met ander opvoeders te doen gekry wat telkens hul frustrasie en behoefte na 'n aktiewe vorm van kurrikulum, wat 'n bydrae sal lewer tot die holistiese ontwikkeling van hul leerders en hul eie pedagogiese oomblikke, met my gedeel het.

Deur hierdie studie het ek adolessensie as ontwikkelingsfase van die mens bestudeer. Ek het die behoefte van adolessente om onafhanklik te funksioneer, maar tog leiding vanaf mentors of rolmodelle te ontvang, belig. Ek beklemtoon telkens die belangrikheid daarvan om adolessente toe te rus met die nodige vaardighede om ingeligte en kritiese besluite oor hul hede en hul toekoms te maak. Ek bespreek die wedersydse invloed van verskillende sisteme in die individu se ekosisteem en dui ook aan dat adolessente kwesbaar is vir die impak van ander mense se voorbeelde. Ek lig ook die belangrikheid vir 'n opvoeder uit om die klaskamer en die opvoedkundige oomblikke binne die klaskamers te gebruik ten einde adolessente die platform te bied waardeur hulle uiting aan hul eie emosies, ervarings en frustrasies kan gee.

Desmond Tutu (2002, in Brendtro, Brokenleg & Van Bockern, 2002:Voorwoord) moedig opvoeders aan deur dit te stel dat “we must look on children...as individuals with potential to share if they are given the opportunity...[therefore] find creative ways to draw out of our children the good that there is in each of them”. Op soortgelyke manier poog hierdie studie om elke opvoeder opnuut te inspireer ten einde die inhoud van die gegewe nasionale kurrikulum op só 'n manier aan te wend dat hulle werklik agente sal wees wat die wordingsproses binne elke leerder in hul klaskamer effektief kan fasiliteer. Ten slotte stel die studie dit ook ten doel om toe te sien dat die produkte van sulke opvoeders uniek gevestig sal wees in hul nasionale Suid-Afrikaanse identiteit, en dat hulle as aktiewe en welvarende burgers sal deelneem aan 'n veranderende samelewing.

Bronnelys

‘Besluit’. 2009. Pharos Aanlynwoordeboek. Beskikbaar: <http://www.pharosaanlyn.co.za.ez.sun.ac.za/> [2012, Maart 26].

‘[Choice](#)’. 2008, in *Key Concepts in Education*, Sage UK, London, United Kingdom. Beskikbaar: <http://www.credoreference.com.ez.sun.ac.za/entry/sageuked/choice> [2012, Maart 26].

‘Keuse’. 2009. Pharos Aanlynwoordeboek. Beskikbaar: <http://www.pharosaanlyn.co.za.ez.sun.ac.za/> [2012, Maart 26].

‘[Orientation](#)’. 2006, in *Churchill Livingstone's Dictionary of Nursing*, Elsevier Health Sciences, Philadelphia, PA, USA, Beskikbaar: <http://www.credoreference.com.ez.sun.ac.za/entry/ehscldictnursing/orientation> [2012, Mei 23].

‘[Role model](#)’. 2000, in *The Blackwell Dictionary of Sociology*, Blackwell Publishers, Oxford, United Kingdom, [Intyds]. Beskikbaar: http://www.credoreference.com.ez.sun.ac.za/entry/bksoc/role_model [2012, Maart, 29].

‘[Role model](#)’. 2009, in *Mosby's Dictionary of Medicine, Nursing, & Health Professions*, Elsevier Health Sciences, Philadelphia, PA, USA [Intyds]. Beskikbaar: http://www.credoreference.com.ez.sun.ac.za/entry/ehsmosbymed/role_model [2012, Maart 30].

‘[Voice](#)’ 2005, in *Encyclopedia of Women's Autobiography*, ABC-CLIO, Santa Barbara, USA. Beskikbaar: <http://www.credoreference.com.ez.sun.ac.za/entry/abcwautob/voice> [2012, April 10].

Afrikaanse Verklarende Woordeboek. 2009. Beskikbaar: <http://www.woordeboek.co.za.ez.sun.ac.za/> [2012, April 5].

Anderson, K.J., Cavallaro, D., 2002. Parents or Pop Culture? Children’s Heroes and Role Models. *Childhood Education*, Spring 2002, 161-168.

Arnett, J.J. 2001. *Adolescence and emerging adulthood*. Upper Saddle River, NJ: Prentice-Hall. IN: Louw, D. & Louw, A. 2007. *Child and Adolescent development*. Bloemfontein: University of the Free State.

Babbie, E. R. & Mouton, J. 2001. *The practice of Social research*. Oxford: Oxford University Press.

Babbie, E. 2008. *The basics of social research*. Belmont: Thomson Wadsworth.

- Babbie, E. 2011. *Introduction to Social Research*. Vyfde Uitgawe. Belmont: Wadsworth Cengage.
- Baldwin, J. & Dudding, K. 2007. *Storytelling in Schools* [Aanlyn]. Beskikbaar: <http://www.storynet-advocacy.org/edu/> [2011, Julie 21].
- Ballenger, C. 1992. Teaching and practice. *Harvard Educational Review*, 62(2):199-208.
- Bandura, A. 1967. *Social Learning and Personality Development*. New York: Rinehart & Winston Inc.
- Bandura, A. 1971. *Social Learning Theory*. Morristown: General Learning.
- Bandura, A., 1977. Self Efficacy: Toward a Unifying theory of behavioural change. *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall. In: Hendry, L.B., Roberts, W., Glendinning, A. & Coleman. 1992. Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15:255-70.
- Bandura, A. 1977. *Social learning theory*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.
- Bandura, A. 1986. *Social Foundations of Thought and Action*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.
- Bandura, A. 1997. *Bandura's social cognitive theory an introduction*. New York: W.H. Freeman.
- Bandura, A. 2001. Social Cognitive Theory: An agentic perspective. *Annual Review of Psychology*, 52:1-26.
- Barbarin & Richter, L. 2001. *Mandela's children: growing up in post-apartheid South Africa*. London: Routledge.
- Barbour, R.S. 2008. *Introducing Qualitative Research*. London: Sage Publications. In: Berg, L. 2009. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Barkley, E. F., Cross, K. P., & Major, C. H. 2005. *Collaborative learning techniques: A handbook for college faculty*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Barnes, L.B., Christensen, C.R. & Hansen, A.J. eds. 1994. *Teaching and the Case Method*. Third Edition. Boston: Harvard Business School Press.

- Barros, A. 1986. The Process of effective decision-making. *Journal of Medical Technology*, 3(10): 525-528. In: Strydom, I. 1994. Besluitnemingsvaardighede: 'n Sielkundig-andragogiese perspektief. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Beer, R. D., Cbiel, H. J., & Drusbel, R. E. 1999. Using robotics to teach science and engineering. *Communications of the ACM*, 42(6): 85-92.
- Beets, P. & Van Louw, T. 2005. Education transformation, Assessment and Ubuntu in South Africa. In: Waghid, Y. (ed.) *African(a) philosophy of education: Reconstructions and deconstructions*. Stellenbosch: Stellenbosch University Press.
- Behr, AL. 1988. *Education in South Africa: Origins, issues and trends. 1652-1988*. Pretoria: Academica.
- Bell, J. 2005. *Doing your Research Project: A guide for first-time researchers in education and social science*. Fourth Edition. Berkshire: Open University Press.
- Bellhouse, B., Johnston, G., Fullerm A., & Deed, C. 2005. Social, emotional and cognitive development and its relationship to learning in school Prep to Year 10 [Intyds]. Beskikbaar: <http://vels.vcaa.vic.edu.au/downloads/discusspapers/socialdeveloplearning.pdf> [2012, Junie 30].
- Berg, L. 2009. *Qualitative research methods for the social sciences*. Boston: Allyn & Bacon.
- Biddle, B. J., Bank, B. J., & Marlin, M. M. 1980a. Parental and peer influences on adolescents. *Social Forces*, 58, 1057-1079.
- Biscombe, H. 2006. *In ons bloed*. Stellenbosch: Sun Press.
- Bishop, J., & Rogers, T. 2007. *Life Orientation for NQF 2: Lecturer's book*. Pretoria: Van Schaik.
- Bogdan, R. & Bicklen, S. 1982. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Boston: Allyn & Bacon.
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. 1998. *Qualitative research in education: An introduction to theory and methods*. Third Edition. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Bonneville, M., Kozar, K., Hussey, C., and Patrick, K. 2001. He Swings On Buildings...That's Why He's My Role Model, *Educational Insights*, 10(1).

- Bonwell, C.C. & Eison, J.A. 1991. Active Learning: Creating Excitement in the Classroom [Intyds].
Beskikbaar: <http://www.oid.ucla.edu/about/units/tatp/old/lounge/pedagogy/downloads/active-learning-eric.pdf> [2011, September 23].
- Brendtro, L.K., Brokenleg, M. & Van Bokern, S. 2002. *Re-claiming Youth at Risk*. Bloomington: National Educational Service.
- Biddle, B. J., Bank, B. J., & Marlin, M. M. 1980b. Social determinants of adolescent drinking: What they think, what they do, and what I think and do. *Journal of Studies on Alcohol*, 41:215-241.
- Bronfenbrenner, U. 1977. Towards an experimental ecology of human development. *American psychologist*, 32:513-531.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. 1986. Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental psychology*, 22:723-742.
- Bronfenbrenner, U., & Morris, P.A. 1998. The ecology of developmental process. In: W. Damon & R. M. Lerner (Eds.), *Handbook of child psychology, Vol. 1: Theoretical models of human development (Fifth Edition.)*. New York: Wiley.
- Brooks, J.G. & Brooks, M.G. 1999. *In search of understanding: The case for constructivist classrooms*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Bucher, A.A. 1997. The influence of models in forming moral identity, *International Journal of Educational Research*, 27(7), 619-627.
- Burgess, R. (ed.). 1984. *The research process in educational settings: Ten case studies*. New York: The Falmer Press.
- Burk, N.M. 1997. Using Personal Narratives as a Pedagogical Tool: Empowering Students through Stories. *National Communication Association*. Chicago: 19-23.
- Burk, N.M. 2000. Empowering At-Risk Students: Storytelling as a Pedagogical Tool. *National Communication Association*. Seattle: 9-12.
- Burns, R.B. 2000. *Introduction to Research Methods*. London: Sage.

- Bush, T. 2002. Authenticity – Reliability, validity and triangulation. In: Coleman & Briggs, A.R.J. *Research Methods in Educational Management*. London: Sage.
- Cantrell, D. 1993. Alternative paradigms in environmental education: The interpretive perspective. In: Mrazek, R. (ed). *Alternative paradigms in environmental education research*. Ohio: NAAEE.
- Carey, M. & Smith, M. 1994. Capturing the group effect in focus groups: A special concern in analysis. *Qualitative Health Research*, 4(1): 123-127.
- Carr, W. & Kemmis, S. 1986. *Becoming critical: Education, knowledge and action research*. London: The Falmer Press. In: Rossouw, D. 2009. Educators as action researchers: some key considerations. *South African Journal of Education*, 29:1-16.
- Caruthers, L. 2006. Using storytelling to break the Silence That Binds Us to Sameness in Our Schools. *The Journal of Negro Education*, 75(4): 661-675.
- Case Studies: Connecting Theory to Practice. 2004. [Intyds]. Beskikbaar: http://tlc.ucalgary.ca/documents/ITBL_TeachingStrategies_web.pdf [2011, Oktober, 23].
- Cawood, A. 2008. *Teenagers, Need Boundaries: Effective discipline without punishment*. Welgemoed:Metz Publikasie.
- Centre for the Study of Violence and Reconciliation. 2000. *Annual report:youth* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.csvr.org.za/annreps/ar00yout.htm> [2012, Junie 3].
- Christensen, C. R. 1981. *Teaching By the Case Method*. Boston: Harvard Business School.
- Christiaans, D.J. 2006. Empowering teachers to implement the Life Orientation learning area in the Senior Phase of the General Education and Training Band. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Clark, M. C. 2001. Off the Beaten Path: Some Creative Approaches to Adult Learning. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 29: 83-91.
- Cole, M., Cole, S.R. & Lightfoot, C. 2005. *The development of children*. New York: Worth Publishers.
- Coleman, M., Graham-Jolly, M. & Middlewood, D. 2003. *Managing the Curriculum in South African Schools*. London: Commonwealth Secretariat.

- Cortazzi, M. & Jin, L. 2007. Narrative learning, EAL and metacognitive development. *Early Child Development and Care*, 177(6-7):645-660.
- Cowen, E. 1978. Prevention in the public schools: Strategies for dealing with school adjustment problems. In: Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. *Educational Psychology in Social Context* (Second Edition). Cape Town: Oxford University Press.
- Creswell, J.W. 1994. *Research design: Qualitative and quantitative approaches*. Thousand Oaks: Sage.
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design, Choosing among Five Approaches*. London: Sage Publication.
- Daniels, H., Cole, M. & Wertsch, J.V. 2007. *The Cambridge Companion tot Vygotsky*. New York: Cambridge University Press.
- Davies, B. 2009. Deleuze and the arts of teaching and research. *International Journal of Qualitative Studies in Education (QSE)*. 22(5): 625-630.
- Davis, B. G. 1993. *Tools for Teaching*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Davis, C. & Wilcock, E. 2003. Teaching Materials Using Case Studies. UK Centre for Materials Education [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp> [2012, Oktober 20].
- De Klerk, R. & Le Roux, R. 2003. *Emotional Intelligence for children and Teens*. South Africa: Human & Rousseau.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2005. *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions* (Third Edition). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, C.S.L. 2011. *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions* (Fourth Edition). Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1987. *A Thousand Plateaus. Capitalism and Schizophrenia*. Trans. By Brian Massumi. Minneapolis: The University of Minnesota Press. In: Wallin, J.J. 2010. *A Deleuzian Approach to Curriculum. Essays on a Pedagogical Life*. New York: Palgrave Macmillian.
- Deleuze, G. & Guattari, F. 1994. *What Is Philosophy?* Vertaal deur Tomlinson, H. & Burchell, G. London: Verso. In: Sutton, D. & Martin-Jones, D. 2008. *Deleuze Reframed*, London: I.B.Tauris & Co.Ltd.

- Deleuze, G. 1994. *Difference and Repetition*. Vertaal deur Patton, P. 1994. London: Athone Press. In: Wallin, J.J.2010. *A Deleuzian Approach to Curriculum. Essays on a Pedagogical Life*. New York: Palgrave Macmillian.
- Deleuze, G. 2004. *Desert Islands and other texts*. London: Semiotext. In: Sutton, D. & Martin-Jones, D. 2008. *Deleuze Reframed*, London: I.B.Tauris & Co.Ltd.
- Denscombe, M. 2007. *The good research guide: for small-scale research projects*. Maidenhead: Open University Press.
- Denzin, N.K. 1989. Interpretative Interactionism. *Applied Social Research Methods Series*. 16:Newbury Park, CA:Sage. In: Godwin, 2009. *Focus group interviewing* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8602/godwin-focusgroups.pdf><http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8602/godwin-focusgroups.pdf> [2012, Februarie 18].
- Department of Education (DoE). 1997. *Curriculum 2005: Learning for the 21st Century*. Pretoria: Government Printer.
- Department of Education (DoE). 1997a. *Curriculum 2005*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education (DoE). 2000a. *A South African Curriculum for The Twenty First Century: Report of The Review Committee on Curriculum 2005*. Pretoria: Government Printer.
- Departement van Onderwys (DvO). 1992. *Education Renewal Strategy*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys (DvO). 1998. *Assessment Policy in the General Education and Training Band. Grade R to 9 and Abet*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys (DvO). 2001. *Education White paper 6. Special Needs Education: Building An Inclusive Education and Training System*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys (DvO). 2002. *Draft Guidelines for implementation of Inclusive Education (Second draft)*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys (DvO). 2002. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklaring. Graad R-9 (Skole) Beleid. Oorsig*. Pretoria: Staatsdrukker.

- Departement van Onderwys (DvO). 2003. *Hersiene Nasionale Kurrikulumverklarin. Graad R-9 (Skole). Onderwysersgids vir die Ontwikkeling van Leerprogramme. Lewensoriëntering*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Departement van Onderwys (DvO). 2005. *Die Nasionale Protokol vir Assessering in Skole in die Algemene en Verdere Onderwys-en-Opleidingsband (Graad R-12)*. Pretoria: Staatsdrukker.
- Derezotes, S.D., Ashton, D., & Hoffman, T.L. 2004. The voice project. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 21(3), 237-264.
- Dilley, L., Clitheroe, F., Engelbrecht, B., Perez, N., Falken, J. & Lundall, B. 2006. *Lewensoriëntering Leerderboek Graad 9*. Kaapstad: Oxford University Press.
- Donagan, A. 1987. *Choice: The Essential Element in Human Action*, London: Macmillan.
- Donald, D. & Lazarus, S. & Lolwama. P. 2002. *Educational Psychology in Social Context*, Second Edition. Oxford University Press: Southern Africa.
- Donald, D. & Lazarus, S. & Lolwama. P. 2010. *Educational Psychology in Social Context*, Fourth Edition. Oxford University Press: Southern Africa.
- Donald, D. 1994a. Children with special educational needs: The reproduction of disadvantage in poorly served communities. In: Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. *Educational Psychology in Social Context*. Second Edition. Cape Town: Oxford University Press.
- Donald, L.C. & David, D. R. 2012. Educational Psychology and resilience in developing context: A rejoinder to Toland and Carrigan (2011). *School Psychology International*, 1-16.
- Dumas, T.M., Ellis, W.E., & Wolfe, D.A. 2012. Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence*, 1-11.
- Dworkin, J.B., Larson, R., & Hansen, D. 2003. Adolescents' accounts of growth experiences in youth activities. *Journal of Youth and Adolescence*, 32, 17-26.
- Eggen, P. & Kauchak, D. 1997. *Educational psychology: windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall. In: Prinsloo, E. 2007. Implementation of life orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principals and life orientation teachers. *South African Journal of Education*, 27:155-170.

- Eggen, P. & Kauchak, D. 1997. *Educational psychology: windows on classrooms*. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- Ekong, D. & Cloete, N. 1997. Curriculum responses to a changing national and global environment in an African context. In: Cloete, J., Muller, M., Makgoba, W. & Ekong, D. (Eds). *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation in Africa*. Cape Town: Maskew Miller.
- Emerson, R., Fretz, R., & Shaw, L. 1995. *Writing Ethnographic Fieldnotes*. Chicago: University of Chicago Press. In: Louw, D.A., Louw, A. & Ferns, I. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en adolessent*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Engelbrecht, C.S. 1998. Society as a socio-educative arena. *Only Study Guide for Socio-education 1*. Pretoria: University of South Africa. In: Prinsloo, E. 2007. Implementation of life orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principals and life orientation teachers. *South African Journal of Education*, 27:155-170.
- Engelbrecht, P., Kriegler, S. & Booysen, M (Eds.). 1996. *Perspectives on learning difficulties. International concerns and South African realities*. Pretoria: Van Schaik. In: Lackay, U.G. 2011, Veerkragtigheid (Resilience) by Graad 12-Presteerders van 'n histories-benadeelde gemeenskap. Ongepubliseerde magister-verhandeling, Universiteit van Stellenbosch.
- Faux, T. L, & Black-Hughes, C. 2000. A comparison of using the Internet versus lectures to teach social work history. *Research on Social Work Practice*, 10:454-46.
- Fien, J. 1992. Education for the environment. Unpublished PhD thesis. Brisbane: University of Queensland.
- Fien, J. 1993. *Education for the Environment: Critical Curriculum Theorisin and Environmental Education*. Geelong, Victoria: Deakin University Publications.
- Fleisch, B.D. 2002. *Managing Educational Change. The State and School Reform in South Africa*. Sandown: Heinemann.
- Focus Group Fundamentals*, 2004. Iowa State: Iowa State University
- Foran, J. 2002. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.soc.ucsb.edu/projects/casemethod/casediscussion.pdf> [2011, Oktober 21].

- Fourie, P.J. 2008. Ubuntuism as a framework for South African media practice and performance: Can it work? *Communicatio*, 34 (1):53-79.
- Fredericks, L., Kaplan, E., & Zeisler, J. 2001. *Integrating youth voice in servicelearning*. *Education Commision of the States* [Intyds]. Beskikbaar: http://www.servicelearning.org/lib_cat/index.php?library_id=4090 [2012, Mei 3].
- Freire, P. 2000. *Pedagogy of the oppressed*. (M.N. Ramos, Trans.). New York: Continuum. (Oorspronklike Vertaling Gepubliseer, 1970).
- Fry, H., Ketteridge, S. & Marshall, S. 1999. *A Handbook for Teaching and Learning in Higher Education*, Glasgow: Kogan Page. In: Davis, C. & Wilcock, E. 2003. *Teaching Materials Using Case Studies*. UK Centre for Materials Education. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp> [2011, Oktober 27].
- Galbo, J.J.1986. Adolescents' perceptions of significant adults: implications for the family, the school and youth serving agencies. *Children and Youth Services Review*, 8:37-51.
- Galloway, H.J.2006. 'n Maatskaplikewerkintervensieprogram vir die adolessente leerder met spesifieke leerhindernisse. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Pretoria: Universiteit van Pretoria.
- Gargilo, L.T. 2006. Power of Stories, *The Journal for Quality & Participation*, Spring: 4-8.
- Gargilo, L.T. 2006. Power of Stories [Intyds]. Beskikbaar: http://makingstories.net/Gargiulo_Power_Stories_Journal_Quality_Participation_Spring2006.pdf [2012, Februarie 12].
- Gladwell, M. 2000. *The Tipping Point*. London: Little Brown.
- Godwin, 2009. *Focus group interviewing* [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.politicalscience.uncc.edu/godwink/PPOL8602/godwin-focusgroups.pdf> [2012, Februarie 18].
- Gough, N. 1999. Book review of David W Jardine (1998), To dwell with a boundless heart: Essays in curriculum theory, hermeneutics, and the ecological imagination. *Canadian Journal of Environmental Education*, (4): 262-265. In: Le Grange, L.L.L. 2001. *Pedagogical practices in a higher education context : case studies in environmental and science education*. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

- Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2008. *The adolescent*. 3rd ed. Johannesburg: Heinemann
- Gouws, L.A., Louw, D.A., Meyer, W.F. & Plug, C. 1979. *Psigologiewoordeboek*. Johannesburg: McGraw-Hill.
- Grant R. 1997. A Claim for the Case Method in the Teaching of Geography. *Journal of Geography in Higher Education*, (21)2:171-185. In Davis, C. & E. Wilcock. 2003. Teaching Materials Using Case Studies. UK Centre for Materials Education. [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.materials.ac.uk/guides/casestudies.asp> [2011, Oktober 25].
- Griesel-Roux, E., Ebersöhn, L., Smit, B., & Elloff, I. (2005). HIV/AIDS programmes: what do learners want? *South African Journal of Education*, 25(4), 253–257.
- Grumet, M. & Pinar, W. 1981. *Theory and Practice and the Reconceptualisation of Curriculum Studies*. In: Lawn, M. & Barton, L. 1981. *Rethinking Curriculum Studies*. London: Croom Helm London .
- Guba, E & Lincoln, Y. 1981. *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Guba, E.G. 1981. Criteria for assessing the trustworthiness of naturalistic inquiries, *Educational Communication and Technology Journal*. 29: 75–91.
- Guba, E.G. & Lincoln, Y.S. 1989. *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage.
- Halstead, J. & Taylor, M. (eds) 1996. *Values in education and education in values*. London: Falmer Press. In: Solomons, I. & Fataar, A. 2011. A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa. *South African Journal of Education*, 31:224-232.
- Hamilton, M. & Weiss, M. 2005. *Children Tell Stories: Teaching and Using Storytelling in the Classroom*, Second Edition. New York: Richard C. Owens
- Hamilton, M., Weiss, M., & Lyon, C. 1999. *How & Why Stories: World Tales Kids can Read and Tell*. Little Rock: August House.
- Hammond, J.S. 1976. *Learning by the case method*. Boston, MA: HBS Publishing Division.
- Harber, C. 2001. *State of Transition. Post-Apartheid Educational Reform in South Africa*. Oxford: Symposium Books.
- Harding, S. 1987. Introduction: Is there a feminist method? In Harding, S. (ed.), *Feminism and methodology: Social science issues*. Bloomington: Indiana University Press.

- Harley, K. & Wedekind, V. 2004. Political change, curriculum change and social formation, 1990 to 2002. In: Chisholm, L. (ed.). *Changing class, education and social change in post-apartheid South Africa*. London: Zed Books.
- In: Van Deventer, K.J. 2009. Perceptions of teachers on the implementation of Life Orientation in Grades R-11 from selected Western Cape schools. *South African Journal of Education*, 29:127-145.
- Havighurst, R.J. 1972. *Developmental tasks and education*. Third Ed. New York: McKay.
- Hendry, L.B., Roberts, W., Glendinning, A. & Coleman. 1992. Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15:255-70.
- Hogg, M. 1995. To Huff and Puff: There is more to storytelling than 'the three little pigs'! Paper presented at the Central States Communication Association Conference, Indianapolis: Indiana.
- In: Burk, N.M. 2000. Empowering At-Risk Students: Storytelling as a Pedagogical Tool. *National Communication Association*. Seattle: 9-12.
- Huebner, A. J., & Howell, L. W. 2003. Examining the relationship between adolescent sexual risk-taking and perceptions of monitoring, communication, and parenting styles. *Journal of Adolescent Health*, 33:71-78. In: Jolly, K., Weiss, J.A. & Liehr, P. 2007. Understanding adolescent voice as a guide for nursing practice and research. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 30(1-2): 3-13.
- Improving Health and Social Cohesion through Education, 2010 [Intyds]. Beskikbaar: http://www.keepeek.com/Digital-Asset-Management/oecd/education/improving-health-and-social-cohesion-through-education_9789264086319-en [2012, Junie 26].
- Inglis, D. 2009. Exploring the Dropout Phenomenon in a secondary school situated in a high-risk community. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Jacobs, A. 2011. Life Orientation as experienced by learners: a qualitative study in North-West Province, *South African Journal of Education*, 31:212-223
- Jansen, J. 1998. Curriculum reform in South Africa: a critical analysis of outcomes-based education. *Cambridge Journal of Education*, 28(3): 321-331.
- Jansen, J. 1999. *Changing curriculum: Studies on outcomes-based education in South Africa*. Cape Town: Credo Communications.
- Jansen, J.D. 1999. Globalisation, curriculum and the Third World State: In dialogue with Michael Apple. *Current Issues in Comparative Education*, 1:42-47.

- Jeffries, R. B., Mary, N. & Singer, C. 2002. Urban American Indians "Dropping" Out of Traditional High Schools: Barriers & Bridges to Success. *The High School Journal*. 85(3): 38-46.
- Jolly, K., Weiss, J.A. & Liehr, P. 2007. Understanding adolescent voice as a guide for nursing practice and research. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 30(1-2): 3-13.
- Kasworm, C. 1993. An alternative perspective on empowerment of adult undergraduates. *Contemporary Education*. 64:162-165.
- Kiesner, J., Cadinu, M., Poulin, F. & Bucci, M. 2002, Group identification in early adolescence: its relation with peer adjustment and its moderator effect on peer influence. *Child Development*, 73: 196-208. In: Dumas, T.M., Ellis, W.E., & Wolfe, D.A. 2012. Identity development as a buffer of adolescent risk behaviors in the context of peer group pressure and control. *Journal of Adolescence*, 1-11.
- Kimmel, D.C., & Weiner, I.B. 1995. *Adolescence: a developmental transition*.(Second Edition). New York: Wiley.
- Korthagen, F.A.J. & Kessels, J.P.A.M. 1999. Linking theory and practice: Changing the pedagogy of teacher education. *Educational Researcher*, 28(4): 4-17.
- Kristjánsson, K. 2006. Emulation and the use of role models in moral education. *Journal of Moral Education*, 35(1):37-49.
- Kritzing, J. 1994. The methodology of focus groups: The importance of interaction between research participants. *Sociology of Health & Illness*, 16(1):103-121.
- Krueger, R.A., & Casey, M.A. 2000. *Focusgroups: A Practical Guide for Applied Research*. (Third Edition). Thousand Oaks, Calif.: Sage.
- Krueger, R.A. 1997. *Focus groups: A practical guide for applied research*. Second Edition. Newbury Park, CA:Sage.
- Lackay, J.M. 2003. 'n Behoefte-analise rakende Beroepsgerigte Opleiding vir die Adolesente leerder met Verstandelike Gestremdheid. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Lackay, M.J., 2011. 'n Beroepsgedrigte opleidingsprogram vir adollesente leerders met intellektuele gestremdheid. Ongepubliseerde doktorsale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Lawn, M. & Barton, L. 1981. *Rethinking Curriculum Studies*. London: Croom Helm London.

- Le Grange, L. 2000. Is qualitative research a useful term for describing the cross fertilisation of ideas which characterises contemporary educational research? *South African Journal of Education*, 21(2): 192-195.
- Le Grange, L.L.L. 2001. Pedagogical practices in a higher education context : case studies in environmental and science education. Ongepubliseerde doktorske proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Le Grange, L., 2011. Ubuntu, Ukama and the Healing of Nature, Self and Society. *Educational Philosophy and Theory*, 10:1-12.
- Le Roux, J. 2000. The Concept of ‘*Ubuntu*’: Africa’s most important contribution to multicultural education? *Multicultural Teaching*, 18:43–46.
- Le Roux, J. (Ed.). *The black child in crisis: a socio-educational perspective*. Pretoria: Van Schaik Publishers. In: Prinsloo, E. 2007. Implementation of life orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principals and life orientation teachers. *South African Journal of Education*, 27:155-170.
- Leedy, P.D. & Ormrod, J.E. 2004. *Practical Research. Planning and Design*. Eighth Edition. Upper Saddle River: Pearson Education, Inc.
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. 1985. *Naturalistic inquiry*, Beverly Hills: Sage.
- Lincoln, Y.S. 1995. Emerging criteria for quality in qualitative and interpretive research. *Qualitative Inquiry*, 275–289.
- Lockwood, P., & Kunda, K. 2000. “ Outstanding role models: Do they inspire or demoralize us?” In: Anderson, K.J., Cavallaro, D., 2002. Parents or Pop Culture? Children’s Heroes and Role Models. *Childhood Education*, Spring 2002, 161-168.
- Louw, D.A., Louw, A. & Ferns, I. 2007. *Die ontwikkeling van die kind en adolessent*. Bloemfontein: Universiteit van die Vrystaat.
- Louw, K. 2010. Die selfkonsep van studente wat hinkel: ’n Verkennende ondersoek. Ongepubliseerde magister-verhandeling: Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

- Ezarik, M. 2000. *A Role Model Can Change your Life*. [Intyds]. Beskikbaar: <http://web.ebscohost.com/ehost/detail?vid=8&hid=118&sid=9f88873f-f56c-465b-954e-5f362ba1e812%40sessionmgr108> [2012, Februarie 5].
- Manganyi, N.C. 2001. Public policy and the transformation of education in South Africa. In: Sayed, Y, & Jansen, J. (eds). *Implementing education policy. The South African experience*. Cape Town: UCT Press.
- Manski, C. F. 1999. *Identification Problems in the Social Sciences*. Harvard University Press. In: Walker, J.L., Ehlers, E., Banerjee, I., & Dugundji, E.R. 2011. Correcting for endogeneity in behavioral choice models with social influence variables. *Transportation Research Part A*, 362-374.
- McFadden, D. Sociality, rationality, and the ecology of choices. Working Paper, UCBerkley. In: Walker, J.L., Ehlers, E., Banerjee, I., & Dugundji, E.R. 2011. Correcting for endogeneity in behavioral choice models with social influence variables. *Transportation Research Part A*, 362-374.
- McKeachie, W. J. 1999. McKeachie's teaching tips: Strategies, research, and theory for college and university teachers. New York: Houghton Mifflin.
- McKendrick, B. & Hoffman, W. 1990. *People and Violence in South Africa*. Oxford: Oxford University Press.
- McWhirter, J. & McWhirter, B.T. & McWhirter, A.M. & McWhirter, E.H. 2007. *At-Risk Youth: A Comprehensive Response*, fourth edition. Thomson Brooks/Cole Publishing Company: USA.
- McWhirter, J., McWhirter, B.T., McWhirter, A.M., McWhirter, E.H. 1998. *At-Risk Youth: A Comprehensive Response*, Second edition. Brooks/Cole Publishing Company: USA.
- Meece, J.L. & Daniels, D.H. 2008. *Child & Adolescent Development for Educators*. Third Edition. New York: McGraw-Hill.
- Meerkotter, D. 1998. The state of schooling in South Africa and the introduction of C2005. In: Morrow, W. & King, K. (eds.). *Vision and Reality: Changing Education and Training in South Africa*. Cape Town: UCT Press.
- Merleau-Ponty, M. 1964. *The Primacy of Perception*. In: Grumet, M. & Pinar, W. 1981. *Theory and Practice and the Reconceptualisation of Curriculum Studies*.

- Merriam, S.B. 2009. *Qualitative Research: a guide to design and implementation*. San Francisco: Jossey-Bass
- Miller, R.L. & Mark, E.W. 1999. A conversation with Wilbert McKeachie. *PSI CHI Journal of Undergraduate Research*. 4(3):87-93.
- Mitra, D. L. 2004. The significance of students: Can increasing “student voice” in schools lead to gains in youth development? *Teachers College Record*, 106: 651-688.
- Modisaotsile, B.M. 2012. The Failing Standard of Basic Education in South Africa. *Africa Institute of South Africa*. 72:1-8.
- Mohamed Adhikari. 2005. *Not White Enough, Noth Black Enough: Racial Identity in the South African Coloured Community*. Athens: Ohio University Press.
- Monash University. 2001. Social Cognitive Approach to Personality [Intyds]. Beskikbaar: [http://condor.admin.ccnycuny.edu/~hhartman/SOCIAL%20COGNITIVE%20APPROACH%20TO%20PERSONALITY%20ALBERT%20BANDURA%20\(1925-\).htm](http://condor.admin.ccnycuny.edu/~hhartman/SOCIAL%20COGNITIVE%20APPROACH%20TO%20PERSONALITY%20ALBERT%20BANDURA%20(1925-).htm) [2012, Maat 30].
- Morgan, D. L. & Keueger, R. A. 1998. *The FocusGroup Kit* (six book set). Thousand Oaks, Calif:Sage.
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1990. *Basic concepts in the methodology of the social sciences*. Pretoria: Human Sciences Research Council.
- Mouton, J. 2008. *How to succeed in your Masters and Doctoral Studies*. Van Schaik Publishers, Pretoria.
- Muller, J.1997. Citizenship and Curriculum. In: Cloete, J., Muller, M., Makgoba, W. & Ekong, D (Ed.), *Knowledge, Identity and Curriculum Transformation*. (bl.181-198). Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Murove, M. F. 2009. An African Environmental Ethic Based on the Concepts of Ukama and Ubuntu. In: M. F. Murove (ed.), *African Ethics: An anthology of comparative and applied ethics* (Pietermaritzburg, University of Kwazulu-Natal Press).
- Mustoe, L. R. & Croft, A. C. 1999. Motivating Engineering Students by Using Modern Case Studies. *European Journal of Engineering Education*. (15)6:469-476. In: Vaugeois, N.L.2005. *Informed Leisure Practice: Cases as Conduits Between Theory and Practice*.
- Muuss, R.E. 1988. *Theories of adolescence*. (Fifth Edition). New York: McGraw-Hill Publishers.

- Muuss, R.E. 2006. *Theories of adolescence*. (Sixth Edition). New York: McGraw-Hill Publishers.
- Mwamwenda, T.S. 1995. *Educational psychology: An African perspective*. Durban: Butterworths. In Tlabane, E.M.2009. The Role of Life Orientation Educators in the teaching and learning of Life Orientation. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Suid-Afrika: UNISA.
- Mwamwenda T.S. 2004. *Educational psychology: an African perspective*. Sandton: Heinemann.
- National Education Policy Investigation 1993. *The Framework Report*. Cape Town: Oxford University Press.
- Negotiation South Africa [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.negotiation.biz/countries/South-Africa.htm>. [2011, September 24].
- Neuhauser, P. C. 1993. *Corporate Legends and Lore: The Power of Storytelling as a Management Tool*. New York: McGraw-Hill. In: Rossiter, M. 2002. Narrative and Stories in Adult Teaching and Learning. [Intyds]. Beskikbaar: <http://calpro-online.org/eric/docs/dig241.pdf> [2011, September 28].
- Neuman, W. 1997. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Third Edition. Boston: Allyn & Bacon.
- Nielsen, L. 1996. *Adolescence: a contemporary view*. Derde Uitgawe. London: Harcourt, Brace.
- Ouaaziz, S.A. 2006. Role Models & Adolescence. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Ifrane: AlAkhawayn University.
- Oxford English Dictionary. 2010 [Intyds]. Beskikbaar: <http://www.oed.com.ez.sun.ac.za/view/Entry/275493?redirectedFrom=Role%20model> [2012, Maart, 29].
- Pagano, J. 1991. Relating to one's students: Identity, morality, stories and questions. *Journal of Moral Education*, 20:257-266.
- Papalia, D.E, Olds, S.W. & Feldman, R.D. 2006. *Human Development*. Tenth Edition. New York: McGraw-Hill. In: Gouws, E., Kruger, N. & Burger, S. 2008. *The adolescent*. 3rd ed. Johannesburg: Heinemann
- Parsons, L. 2002. *Youth Work and the spark of the divine* [Intyds]. Beskikbaar: http://www.infed.org/christianyouthwork/spark_of_the_divine.htm [2011, September 30].

- Patton, M. 1990. *Qualitative evaluation and research methods*. London: Sage.
- Pendlebury, S. 1998. Transforming teacher education in South Africa: A spacetime perspective. *Cambridge Journal of Education*, 28(3): 333-349. In: Le Grange, L.L.L. 2001. Pedagogical practices in a higher education context : case studies in environmental and science education. Ongepubliseerde doktrale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Perkins, D. F. & Borden, L. M. 2006. Youth development and sports. In: Serido, J., Borden, L.M. & Perkins, D.F. 2011. Moving Beyond Youth Voice. *Youth & Society*. 43(1):44-63.
- Pfahl, N.L. & Wiessner, C.A., 2007. Creating New Directions with Story: Narrating Life Experience as Story in Community Adult Education Context. *Adult Learning*, 18:9-13.
- Poggenpoel, M. 1998. Data analysis in qualitative research. In: Wevers, N.E.J. & Steyn, G.M. 2002. Opvoeders se persepsie van hulle werkmotivering: 'n kwalitatiewe studie. *South African Journal of Education*, 22(3):205-212.
- Poggenpoel, M., Nolte, A., Dörfling, C., Greeff, M., Gross, E., Muller, M., Nel, E. & Roos, S. 1994. Community views on informal housing environment: implications for health promotion . *South African Journal of Sociology*, 25:131-136.
- Popenoe, D. & Whitehead, B. 1999. *Should We Live Together? What Young Adults Need to Know About Cohabitation Before Marriage: A Comprehensive Review of Recent Research*, The National Marriage Project, Rutgers, The State University of New Jersey, New Brunswick.
- Popenoe, D. 1988. *Disturbing the Family Nest: Family Change and the Decline in Modern Societies*. Aldine de Gruyter, New York.
- Popenoe, D. 1996. *Life without a father*. Cambridge: Harvard University Press. In: Sylvester, F.J. 2010. At risk youth: The experiences of adolescent boys with absent fathers. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Pretorius, J.W.M. 1998. *Sociopedagogs 2000*. Pretoria: Van Schaik Publishers. In: Prinsloo E 2007. Implementation of life orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principals and life orientation teachers. *South African Journal of Education*, 27:155-170.
- Prinsloo, E. 2007. Implementation of life orientation programmes in the new curriculum in South African schools: perceptions of principals and life orientation teachers. *South African Journal of Education*, 27:155-170.

- Prinsloo, J. & Ovens, M. 2011. A psycho-philosophical exploration to facilitate a better understanding of offending-related factors within a traditional Southern African context. *Phronimon*, 12(2): 1-17.
- Raju, P. K., Sanker, C. S. 1999. Teaching Real-World Issues through Case Studies, *Journal of Engineering Education*. 88(4):501-508.
- Rambuda, A. & Fraser, W. 2004. Perceptions of teachers of the application of science process skills in the teaching of Geography in secondary schools in the Free State province. *South African Journal of Education*, 24:10-17.
- Reddy, S.P., James, S., Sewpaul, R., Koopman, F., Funani, N.I., Sifunda, S., Josie, J., Masuka, P., Kambaran, N.S., Omardien, R.G. Umthenthe Uhlaba Usamila- The South African National Youth Risk Behaviour Survey 2008. Cape Town: South African Medical Research Council, 2010 [Intyds].
Beskikbaar: <http://www.mrc.ac.za/healthpromotion/healthpromotion.htm> [2012, Februarie 11].
- Rice, F.P. & Dolgin, K.G. 2008. *The adolescent: development, relationships, and culture*. Boston: Allyn & Bacon.
- Roberts, W., Glendinning, A. & Coleman. 1992. Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives. *Journal of Adolescence*, 15:255-70.
- Rogan, J.M. 2000. Strawberries, cream and the implementation of Curriculum 2005: Towards a research agenda. *South African Journal of Education*, 20:118-12 .
- Rooth, E. 2005. An investigation of the status and practice of Life Orientation in South African schools. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Cape Town: University of the Western Cape.
- Rooth, E. & Schlebusch, A. 2000. *Report on pilot grade 7 training in Western Cape*. Unpublished report. Cape Town: Western Cape Education Department. In: Rooth, E. 2005. An investigation of the status and practice of Life Orientation in South African schools. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Cape Town: University of the Western Cape.
- Rose, D. 2004. *The potential of role-model education* [Intyds]. Beskikbaar: http://www.infed.org/biblio/role_model_education.htm [2011, September 29].
- Rossiter, M. 2002. Narrative and stories in adult Teaching and Learning [Intyds], Beskikbaar: <http://www.ericacve.org/pubs.asp>. [2011, Oktober, 13].

- Santor, D.A., Messervey, D. & Kusumakar, V. 2000. Measuring peer pressure, popularity and conformity in adolescent boys and girls: predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29: 163-182.
- Santrock, J.W. 2001. *Child development*. Ninth edition. London, United Kingdom: McGraw-Hill.
- Scales, P. C., Benson, P. L., & Mannes, M. 2006. The contribution to adolescent well-being made by non-family adults: An examination of developmental assets as contexts and processes. *Journal of Community Psychology*, 34, 410-413.
- Serido, J., Borden, L.M. & Perkins, D.F. 2011. Moving Beyond Youth Voice. *Youth & Society*. 43(1):44-63.
- Sheehy, K., Nind, M., Rix, J. & Simmons, K. 2005. *Ethics And Research in Inclusive Education: Values into practice*. New York: Routledge Falmer. In: Lackay, M.J. 2011. 'n Beroepsgedrigte opleidingsprogram vir adolessente leerders met intellektuele gestremdheid. Ongepubliseerde doktorale proefskrif. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Silverman, D. 1993. *Interpreting qualitative data. Methods for analysing talk, text and interaction*. London: SAGE Publications.
- Silverman, D. 2006. *Interpreting Qualitative Data. Methods for analyzing talk, text and interaction*. Third Edition. Londen: Sage.
- Sinclair, M. 2004. *Learning to live together: building skills, values and attitudes for the twenty-first century*. Geneva: UNESCO International Bureau of Education [Intyds]. Beskikbaar: http://www.iiep.unesco.org/fileadmin/user_upload/Cap_Dev_Technical_Assistance/pdf/2010/Learning_to_Live_Together.pdf [2012, Julie 14].
- Skager, R.W. & Weinberg, C. 1971. *Fundamentals of Educational Research: An Introductory Approach*., Glenview: Schott Foresman.
- Smit, G.J. 1993. *Navorsing. Riglyne vir Beplanning en Dokumentasie*. Pretoria: Sigma Press. In: Christiaans, D.J. 2006. Empowering teachers to implement the Life Orientation learning area in the Senior Phase of the General Education and Training Band. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Stellenbosch University.
- Smith, P.C., Harrè, R. & Langenhoven, L. 1995. *Rethinking methods in psychology*. London: Sage.

- Solomons, I. & Fataar, A. 2011. A conceptual exploration of values education in the context of schooling in South Africa. *South African Journal of Education*, 31:224-232.
- South Africa. 1996a. The Constitution of The Republic of South Africa, Act 108 of 1996. Pretoria: Government Printers.
- South Africa. 1996b. South African Schools Act 84 of 1996. 15 November. Pretoria: Government Printers.
- South African Department of Education 1995. White Paper on Education and Training. *Government Gazette*, Vol. 357, N o. 16312, No tice 196 of 1995.
- South African Department of Education 2003. *National Curriculum Statement Grades 10–12 Life Orientation*. Pretoria: Government Printer.
- Spanner, D. 2011. Border Crossings: Understanding the Cultural and Informational Dilemmas of Interdisciplinary Scholars. *The Journal of Academic Librarianship*, 27(5):352-360.
- Speaking of Teaching. 1994. *Center of Teaching and Learning*, 5(2):1-4.
- Sperling, M. & Appleman, D. 2011. Voice in the Context of Literacy Studies. *International Reading Association*, 46(1):70-84.
- Steinberg, L., & Morris, A.S. 2001. Adolescent development. *Annual Review of Psychology* 52:83-110.
- Strydom, H. & Venter. 2002. Research at Grass Roots: For the Social Sciences and Human Service Professionals. Second Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers. In: De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delpport, C.S.L. 2005. *Research at grass roots: For the social sciences and human services professions*. Thrid Edition. Pretoria: Van Schaik Publishers.
- Strydom, I. 1994. Besluitnemingsvaardighede: 'n Sielkundig-andragogiese perspektief. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.
- Strydom, V.Z. 2011. The Support Needs of Life Orientation Teachers in the Further Education and Training Band. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Unviersiteit van Stellenbosch.
- Sutton, D. & Martin-Jones, D. 2008. *Deleuze Reframed*, London: I.B.Tauris & Co.Ltd.

- Swart, K. 2000. *Life Orientation for the new nation: grade 8: learners' book*. First Edition. Kaapstad: AFRO.
- Tartar, M.1998. Significant individuals in adolescence: adolescent and adult perspectives. *Journal of Adolescence*, 21:691-702.
- Taylor, S.J. & Bogdan, R. 1984. *Introduction to qualitative research methods. The search for meanings*. Second Edition. New York. Wiley. In: Babbie, E. R. & Mouton, J. 2001. *The practice of Social research*. Oxford: Oxford University Press.
- Taylor-Powell, E. & Renner, M. 2003. Analyzing Qualitative Data [Intyds]. Beskikbaar: <http://learningstore.uwex.edu/assets/pdfs/g3658-12.pdf> [2012, Junie, 3].
- Terre Blanche, M., Durrheim, K. & Painter, D. (Eds). 2006. *Research in Practice: Applied methods for the social sciences*. Cape Town: University of Cape Town Press.
- Theron, L. & Dalzell, C. 2006. The specific Life Orientation needs of Grade 9 Learners in the Vaal Triangle region. *South African Journal of Education*, 26:397-412.
- Thomas, R.M. 2003. *Blending Quantitative & Qualitative Research Methods in Theses and Dissertations*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Tudge, J.R.H., Mokrova, I., Hatfield, B.E. & Karnik, R.B. 2009. Uses and Misuses of Bronfenbrenner's Bioecological Theory of Human Development. *Journal of Family Theory & Review* 1, 198-210.
- Ungar, M. 2008. Resilience across cultures. *British Journal of Social Work*, 38(2): 218–235.
- Ungar, M. 2011. The social ecology of resilience: Addressing contextual and cultural ambiguity of a nascent construct. *American Journal of Orthopsychiatry*, 81: 1–17.
- Urbani, G., Zulu, B.M. & Van der Merwe, A. 2004. Violence as an impediment to a culture of teaching and learning in some South African schools. *South African Journal of Education*, 24(2):170-175.
- Using Cases in Teaching. 2004. Teaching and Learning with Technology. Penn State University [Intyds]. Beskikbaar: <http://tlt.its.psu.edu/suggestions/cases/index.html> [2011, Oktober 14].

- Vambe, M.T. 2005. Opening and transforming South African education. *Open Learning*, 20:285-293.
- In: Van Deventer, K.J. 2009. Perceptions of teachers on the implementation of Life Orientation in Grades R-11 from selected Western Cape schools. *South African Journal of Education*, 29:127-145.
- Van Deventer, K.J. 2009. Perceptions of teachers on the implementation of Life Orientation in Grades R-11 from selected Western Cape schools. *South African Journal of Education*, 29:127-145.
- Van Wyk, J.N. & Lemmer, E.M. 2002. *Transforming education: The South African experience*. New York: Nova Science publishers, Inc.
- Vasta, R., Miller, S.A. & Ellis, S. 2004. *Child psychology*. U.S.A.: John Wiley & Sons. In: Strapforth, C. 2009. Die identifisering van komponente in 'n ondersteuningsprogram vir ouers van kinders met spesiale onderwysbehoefte. Ongepubliseerd Meesters verhandeling: Universiteit van Suid-Afrika.
- Vaugeois, N.L. 2005. *Informed Leisure Practice: Cases as Conduits Between Theory and Practice*. In: 11th Canadian Congress on Leisure Research. Nanaimo: Malaspina University-College
- Venter, E. 2004. The notion of *ubuntu* and communalism in African educational discourse. *Studies in Philosophy and Education*, 23:149-160.
- Wait, J., Meyer, J.C. & Loxton, H.S. 2005. *Menslike Ontwikkeling: 'n psigososiale perspektief*. Belville: Ebony Books.
- Walker, J.L., Ehlers, E., Banerjee, I. & Dugundji, E.R. 2011. Correcting for endogeneity in behavioral choice models with social influence variables. *Transportation Research Part A*, 362-374.
- Walker, R. 1980. The conduct of educational case studies: Ethics, theory and procedures. In: Dockrell, W. & Hamilton, D. (eds.), *Rethinking educational research*. London: Hodder & Stoughton.
- Wallin, J.J. 2010. *A Deleuzian Approach to Curriculum. Essays on a Pedagogical Life*. New York: Palgrave Macmillan.
- Wallin, J.J. 2011. What is curriculum theorizing: For a people yet to come. *Studies in Philosophy & Education*, 30(3): 285-301.
- Wargo, E. 2007. *Adolescents and Risk: Helping Young People Make Better Choices* [Intyds]. Beskikbaar: http://www.actforyouth.net/resources/rf/rf_risk_0907.pdf [2012, Februarie 18].
- WAT Elektroniese Woordeboek <http://www.woordeboek.co.za.ez.sun.ac.za/>;
<http://www.oed.com.ez.sun.ac.za/view/Entry/275493?redirectedFrom=Role%20model#eid> [2012, Februarie 18].

Whitehead, B. D. 1993. Dan Quayle was right. *The Atlantic*, 271(4): 47-83. In: Sylvester, F.J. 2010. At risk youth: The experiences of adolescent boys with absent fathers. Ongepubliseerde magister-verhandeling. Stellenbosch: Universiteit van Stellenbosch.

Whitehead, D. & Russell, G. 2004. How effective are health education programmes-resistance, reactance, rationality and risk? Recommendations for effective practice. *International Journal of Nursing Studies*, 41: 163-172. In: Rooth, E. 2005. An investigation of the status and practice of Life Orientation in South African schools. Ongepubliseerde doktorsproefskrif. Cape Town: University of the Western Cape.

Wilkinson, S. 2004. *Qualitative Research. Theory, Method and Practice*. Second Edition. London: Sage Publications.

Williams, E.E. 2007. *Inclusive Education: A model for in-service teachers*. Ongepubliseerde doktorsproefskrif, Nelson Mandela Metropolitan University.

Yin, R. K. 1994. *Case Study Research: Design and Methods*. Second Edition. Thousand Oaks: Sage Publications.

Yin, R.K. 2009. *Case Study Research: design and methods*. Los Angeles: Sage Publications.

Addendum A: Individuele Onderhoudskedule

Individuele Onderhoude

AFDELING A: PERSOONLIKE INLIGTING (Slegs van toepassing by onderhoud 1)

1. Wat is tans u ouderdom?
2. Het jy al enige graad herhaal?
 - a. Indien wel, watter graad?
3. Waar en by wie woon jy?
4. Hoe spandeer jy jou vrye tyd, byvoorbeeld na skool of naweke?
5. Watter morele standarde het jy in jou lewe?
6. Wat is jou toekomsvisie?

Afdeling B: ERVARING VAN LEWENSORIËTERING (Vir onderhoud 1 & 2)

1. Wat is jou algemene ervaring van Lewensoriëtering as 'n skoolvak?
2. Watter onderwerpe wat julle die afgelope kwartaal in Lewensoriëtering (LO) bespreek het staan vir jou uit?
3. Watter karakter van wie julle in LO geleer het se lewens storie het vir jou uitgestaan?
 - a. Waarom?
 - b. Wat het jy uit hierdie karakter se lewenskeuses geleer?
 - c. Watter keuses wat hierdie karakter gemaak het, sal jy nastreef?
4. Hoe ervaar jy dit wanneer jou onderwyser vir julle van onbekende karkaters in die LO klas vertel?
5. Tot watter mate kan jy met die karakter identifiseer?
6. Hoe beïnvloed hierdie karakters van wie julle in Lewensoriëtering leer jou lewenskeuses?
7. Indien jy enige van hierdie karakters oor wie julle die afgelope kwartaal geleer het kon ontmoet, wie sou dit wees? Waarom?
8. Indien jy vir enige van hierdie karakters 'n vraag kon vra, wat sou dit wees?

Addendum B: Semi-gestruktureerde onderhoudskedule vir fokusgroep

Fokusgroeponderhoud skedule

1. Wat is vir julle dinge waarop julle trots is in julle gemeenskap?
2. Wat is die grootste probleme (en uitdagings) in julle gemeenskap?
3. Na watter mense binne julle gemeenskap kyk julle op?
4. Na watter mense buite julle gemeenskap kyk julle op?
5. Tydens ons individuele onderhoude het dit geblyk dat daar verskillende faktore is wat julle keuses beïnvloed. Hoe sal julle sê beïnvloed dit wat julle in LO leer julle keuses?
6. Hoe vind julle dit wanneer julle onderwyser vir julle van karakters in LO vertel?
7. Is daar sekere van die karakters van wie julle in LO gehoor het, uit wie se lewensverhale julle iets geleer het?
8. Hoe beïnvloed hierdie karakters julle keuses oor vriende, dwelms, fisiese verhoudings en toekomskeuses?

Addendum C: Getranskribeerde Individuele Onderhoud

Uittreksel geneem uit getranskribeerde individuele onderhoud van D2O2.

Die letter “N” stel die navorser voor en die afkorting “D2” stel deelnemer twee voor.

N / GD	Uittreksel	Eenhede van Betekenis
N	Watter karakter van wie julle in LO geleer het se verhaal het vir jou uitgestaan? En Waarom?	
D2	Daar was die een wat mos nou dwelms gebruik het. Die nagevolge het vir my baie uitgestaan.	Gevolge
N	Praat jy van Christal? Wat was die nagevolge waarvan jy praat?	
D2	Ja. Die ‘way’ sy gelyk het en so. Dit was ‘terrible’.	
N	Is daar iets spesifieks wat jy uit hierdie karakters of uit Christal se stories geleer het?	
D2	Die verkeerde keuses wat sy [Christal] gemaak het, omdat sy haar vriende gevolg het. In my lewe, ek vat dit altyd so, ek dink voordat ek iets doen. Elke mens maak foute, maar as ‘n vriend vir my vra om iets te doen, dan dink ek eers. Ek sal nie net iets doen wat hy sê nie, want dit is my lewe wat ek opmors. Elke doen het ‘n nagevolge, dis hoekom ek eers dink voordat ek iets doen.	Keuses Groepsdruk Foute
N	En as jy nou dink aan die stories wat van karakters wat jou juffrou altyd vir jou vertel, hoe laat dit jou na jou eie lewe kyk?	
D2	Dit gee vir my eintlik leiding sodat ek nie dieselfde foute maak nie.	Leiding Foute
N	En is daar nou spesifiek een van die karakters waaraan jy kan dink wat jou al leiding gegee het?	
D2	Ja, daar is hierdie vrou [Christal] wat al vir my leiding gegee het. Sy het die dwelms gebruik omdat sy haar vriende gevolg het, maar nou weet ek om nie my vriende te volg wanneer ek besluite maak nie.	Groepsdruk Vriende
N	Hoe weet jy wanneer om jou vriende goeie vriende is en wanneer nie?	
D2	‘n Vriendskap is nie net tussen twee mense nie. Soms is ‘n vriendskap tussen ‘n hele vriende kring. Nou as jy weet jou vriend is binne daai vriendekring en as ‘n ander vriend vir jou wil beïnvloed om ‘n verkeerde keuse te maak, dan sal jou vriend vir jou sê, ‘nee, dit is die verkeerde keuse’.	Vriendskap Keuses
N	Is daar al van hierdie karakters van wie jou juffrou vir jou vertel het wie die regte keuses gemaak het?	
D2	Ja, daar is die een wat ‘n sakeman geword het, Marno. Hy het mos nie met die vriende wat saam met hom op skool was gevolg nie. Hy het meestal geleer en het nie by dwelms betrokke geraak nie. Sy vriende het benedeled geword.	Marno

N	Hoe vind jy dit as jou juffrou vir julle van hierdie karakters se verhale leer?	
D2	Vir my is dit eintlik goed, want sy gee eintlik vir my leiding. Ek hou daarvan as sy vir my sê dat ek moet dink voordat ek iets doen en so. Dat ek altyd die regte besluite moet neem en so. Ek hou daarvan as sy praat van mense wie ek nie ken nie, dan is ek altyd geïnteresseerd in haar boodskap.	Leiding Keuses Interessant
N	So as ek reg verstaan, dan sê jy dat sy vir jou leiding gee deur van hierdie stories te vertel? Hoe sal jy dit in jou eie lewe kan toepas?	
D2	Soos ekke, as ek nou sien ek moet 'n besluit maak, dan dink ek terug of daar nie miskien een van hulle was wat dieselfde ondervind het nie en wat was die nagevolge van daai persoon. Dan sal ek nou sê, 'nee, ek gaan dit nie doen nie, want ek weet wat dit gaan veroorsaak.	Keuses Voorbeeld
N	So as ek nou reg hoor, dan sê jy dat keuses baie belangrik is?	
D2	Ja, keuses is baie belangrik, want dit maak jou toekoms, dit bou jou toekoms.	Keuses Toekoms
N	Kan jy miskien bietjie meer uitbrei oor wat jou sal help om die regte keuses te maak?	
D2	Ek dink jou familie se ondersteuning, die regte opvoeding, om nie lelik te praat nie, om altyd te dink voordat 'n mens praat en om uit ander se foute te leer.	Foute
N	So, wat jy sê is dat die stories wat jou juffrou vir jou vertel vir jou leer deurdat dit jou keuses beïnvloed en vir jou leiding gee?	
N	Hoe sal hierdie mense jou help om die regte keuses te maak?	
D2	Soos ek gesê het, goeters wat ek nog moet besluit, hulle het klaar besluit en het reeds nagevolge ervaar. So wanneer ek dan moet besluit dan sal ek altyd dink, as ek nou ook daai besluit maak, dan sal ek ook daai gevolge kry. Dan dink ek wat is reg en wat is verkeerd en dan sal ek mos altyd die regte keuse maak. Maar soos ek gesê het, mense maak foute.	Keuses Gevolge Voorbeelde Foute

Uittreksel uit Afdeling B, Onderhoud een

N / GD	Uittreksel	Eenhede van Betekenis
N	Hoe ervaar jy dit wanneer jou onderwyser vir julle van die karakters in die LO klas vertel?	
D1	Dis nogals interessant om te hoor waardeer die mense gaan, baie mense gaan ook nou nog daardeur. Dis hartseer ook eintlik om sulke goed te hoor. Soos Moegamat, hy het die verkeerde keuses gemaak, hy het hoeveel vrouens, hy het hoeveel kinders gemaak en hy is 'n 'gangster' en gebruik 'drugs'.	Interessant Hartseer Verkeerde Keuses
N	Jy sê dat Moegamat die verkeerde keuse gemaak het. Watter keuses is verkeerd wat hy gemaak het?	
D1	Om "drugs" te begin gebruik en om dit te verkoop aan ander mense. Hy is 'n groot	Dwelms Keuses

	'gangster'.	
N	So jy dink eintlik dat dit vir jou help om te hoor van ander mense se stories, want mens is nie altyd bewus van dit nie?	
D1	Ja, soos ek nou groot geword het, het ek baie die goed raakgesien, mense wat tik en 'ganja' rook en hoe hulle mekaar sommer op die pad begin slaan en skel en sulke goed, soos daar waar ek bly gebeur dit baie?	Voorbeelde Identifiseer
N	En om nou te hoor van mense wat uit sulke goed kom en 'n sukses van hul lewens maak? Hoe is dit vir jou?	
D1	Ek wil ook graag so wees. Ek sal bly wees as ek ook so kan wees om eendag te kan word wat ek wil word om na my gesin te kyk, soos my ma as sy oud is, ek sal definitief nie vir haar in die ouetehuis sit nie.	Inspireer
N	As jy een van die karakters kon ontmoet, wie sal dit wees?	
D1	Ek sal vir Moegamat wil ontmoet. Ek het nog net gehoor van hom. As ek kan, as ek groot genoeg is, sal ek vir hom wil inspireer as hy nog in daai toestand is. Ek sal met hom wil gaan praat en raad gee om hom te help.	Verskil maak
N	Dit klink vir my of jy uit ervaring praat. Ken jy iemand wat soos Moegamat is?	
D1	Ja, ek ken baie mense waar ek bly wat ook aan 'gangs' behoort.	Identifiseer Voorbeelde
N	As jy vir hom een ding kan sê, wat sal dit wees?	
D1	Dat daai wat hy doen, hy mors net sy lewe op. As hy daai wil doen gaan hy mors. Om daai te doen gaan hom nie 'n beter mens maak nie. Hy gaan net aanmekaar en aanmekaar sy kop stamp en daai dag wat hy besef hy het te veel sy kop gestamp, dan sal dit te laat wees.	Raad Foute Spyt
N	As jy vir een van die karakters 'n vraag kon vra, wie sal dit wees en wat sal jy vir hulle vra?	
D1	Ek sal ook vir die ander vrou wil ontmoet, ek kan nie nou haar naam onthou nie. Sy is 'n onderwyser. Sy gaan meestal uit saam met haar vriende, bergklim of so, of draf.	
N	Bedoel jy Julia?	
D1	Ja. Ek onthou nog baie van haar storie van verlede jaar. Sy inspireer my en ek wil weet hoe sy dit bo uitgekom het.	

Addendum D: Uittreksel vanuit getranskribeerde fokusgroeponderhoud

Uittreksel geneem uit die tweede getranskribeerde fokusgroeponderhoud.

Die letter “N” stel die navorser voor en die afkorting “DG” stel groepdeelnemer voor.

N / GD	Uittreksel	Eenhede van Betekenis
N	Nou dat ons weer die doel van die onderhoud en die navorsing bespreek het, en julle weet ook dat alle inligting konfidensieel gebruik sal word. Voor ons begin, ken julle almal mekaar?	
GD	Ja	
N	Julle almal is in Graad 8, so dit is iets wat julle almal in gemeen het. Julle almal is in 'n skool in hierdie gemeenskap, maar miskien is daar van julle wat in 'n ander gemeenskap woon. Ek wil hê elkeen van julle moet gou aan jou gemeenskap dink en kom ons gesels oor dinge binne julle gemeenskappe waarop julle trots is?	
GD	Stilte...	
N	As ons na die ander teenpool kyk, is daar miskien uitdagings of probleme in julle individuele gemeenskappe waaraan julle kan dink?	Probleme Uitdagings
GD	Dwelms, Alkohol...	Dwelms Alkohol
N	Is daar nog enige probleme waaraan julle kan dink?	
GD	Stil...Geen reaksie	
N	Julle noem dat dwelms 'n probleem is, waarom sê julle so?	
GD	Dit beïnvloed ander, dit kan jou brein beskadig, en jou liggaam. <i>Sommige deelnemers beaam wat die voriges genoem het. Om almal te betrek vra ek vir een spesifieke deelnemer sy opinie.</i>	
N	Wat dink jy, _____? (Ek vra aan een deelnemer spesifiek) <i>Almal begin lag.</i>	Groepsdruk
GD	Dit kan jou doodmaak.	
N	Ja, dis reg. Wat dink jy, _____. Stem jy saam? <i>Almal lag weer.</i>	
N	<i>Ek vra vir hierdie deelnemer spesifiek wat sy van alkohol dink.</i> Wat van dink jy van alkohol? _____ het gesê alkohol is ook 'n probleem, stem jy saam?	

GD	Kinders gebruik dit, tieners ook. En die groot mense.	
GD	Tieners, onder agtien. Hulle mag mos nie drink nie.	
N	Hoekom is dit vir julle 'n probleem?	
GD	Jy kan verslaaf raak daaraan.	Gevolge van alkohol
GD	Iemand wat drink is 'n gevaar vir die omgewing. <i>Die ander deelnemers beaam hierdie stelling. JA</i>	
GD	Jy kan 'n ongeluk maak as jy dronk is.	
N	Is daar van julle wat mense ken wat in 'n ongeluk was as gevolg van alkohol.	
GD	Ek ken iemand. Hy was op dwelms en het alkohol gebruik en toe moes hy sy meisie gaan haal. En toe maak hy 'n ongeluk. Sy is net baie beseer en so. Hy is dood.	Gevolge van alkohol
GD	My oupa het baie gedrink, hy was seker nou in 8 ongelukke.	
N	Almal van julle is onder 18 en julle sê dat alkohol soms 'n probleem in julle gemeenskappe is, is daar van julle wat al alkohol gebruik het?	
GD	Ek het al een maal. <i>Ander deelnemers lag ongemaklik.</i>	
N	Hoekom sal julle of hoekom sal julle nie dwelms en alkohol gebruik nie?	
GD	Want ons het gesien wat dit doen aan die mens	Gevolge van dwelms
N	Waar het jy gesien?	
GD	Soos my ma, sy het dwelms gebruik.	Gevolge van dwelms
GD	Ons leer ook daarvan in LO	
N	Is daar nog ander probleme in jul gemeenskap?	
GD	Ja, soos vanoggend 6 o'clock toe kom 10 'vans' daaraan en dis 'n vriend van my, toe het hulle sy huis uitgeskud. Hy gebruik ook tik en verkoop op straat aan die kinders en goed. Ek vat toe my suster se kind en stap om die huis toe kom daar 'n hele "squad" mense aangehardloop wat weghardloop vir die poliste. Daar was mense wat ook verlede jaar hier by ons skool was, wat nou graad 8 of 9 moes wees en wat nooit skool klaar gemaak het nie. Hulle hardloop so oormekaar. My een tjommie, haar naam is _____. Sy was verlede jaar ook hier op skool. Sy is my vriend, maar sy is in baie anderste omstandighede as ek. Sy gebruik tik en wat sy okal kan kry. Nou vanoggend het hulle ook vir haar gelaai. Haar ma het vir haar net aangekyk en het niks gemaak nie.	Probleme Dwelms Skoolverlaters Ouerleiding
N	So is iets wat julle sien verhoudings. _____ noem dit dat sy van mening is dat verhoudings met ouers ook 'n probleem is. Bedoel jy dat ouers nie altyd leiding aan hul kinders bied nie? Sien van julle ook dit? Of hoe ervaar julle dit?	

	<i>Stilte...</i>	
N	Hoe is families in julle gemeenskap? Watter tipe verhoudings sien julle rondom julle?	
GD	Bakleiry en stryerey. Hulle het geen respek meer teenoor mekaar nie. Hulle het nie goeie verhoudings met mekaar nie.	Baklei
N	Wie is daar in julle gemeenskap na wie julle opkyk?	
GD	Daar is nie eintlike iemand nie. <i>Ek vra spesifiek vir een deelnemer by die naam na wie sy opkyk.</i>	Rolmodelle
GD	Nee, ek weet nie. <i>Ander deelnemer gaan verder.</i>	
GD	My broer, ek wil soos hy is? (<i>Wil nie uitbrei waarom hy opkyk na sy broer nie</i>).	
GD	My ouers...hulle kan altyd vir my sê wat is reg en verkeerd.	
N	Kom ons kyk verby die gemeenskap. Na wie kyk julle op? Wie is soos 'n rolmodel vir julle? <i>Geen reaksie</i> Is daar enige bekende persone na wie julle opkyk?	
GD	Natalie du Toit, sy inspireer my. Ek is ook 'n swemmer. Sy het haar been verloor, maar sy het aangehou swem.	Rolmodel
N	Wie van julle het nog iemand na wie jy opkyk? <i>Geen reaksie. Ek gee hul 'n oomblik en gebruik die stilte sodat hulle kan reflekteer oor my vraag.</i>	
GD	Drake 'n rapper. <i>Die res van die leerdere lag.</i>	Rolmodel
N	Waarom kyk jy op na Drake?	Rolmodel
GD	Want hy is 'n rapper. Ek hou van sy musiek en so en hy trek gevaarlik aan. <i>Almal lag.</i>	
N	Dis waar wat jy sê. Nou wie of wat sal julle dan sê beïnvloed die keuses wat julle maak?	
GD	Jou vriende.	Keuses
GD	Jou ouers.	Ouers
GD	Mense in jou lewe.	Vriende
GD	Dis jou eie keuses. Jou vriende kan vir jou beïnvloed, maar jy gaan steeds moet kies.	

N	Dis waar wat jy sê, nou wat sal nog beïnvloed wat jy kies?	
GD	Hoe jy dink. Jy moet eers dink voor jy iets doen?	
N	Goed, dis ook waar wat jy sê. Nou julle het genoem dat julle kies om nie nou dwelms te gebruik nie. Wat maak dat julle hierdie keuse maak?	
GD	Ons weet wat dit aan ons gaan doen.	Gevolge van dwelms
N	Waar sien julle hierdie mense?	
GD	Orals om ons is mense wat dwelms gebruik.	Dwelms
GD	Ons sien baie mense wat dit gebruik. Hulle het probeer om iets te maak van hulle lewe, maar dan breek die dwelms vir hulle af.	
GD	Waar ek bly is baie mense wat dwelms gebruik.	
N	Hoe beïnvloed dit wat julle leer in LO dit wat julle kies? <i>Oomblik van stilte en geen reaksie. Dan begin een deelnemer praat.</i>	
GD	Ons leer in LO van hierdie goed, dat ons dit nie moet gebruik en dat dit gevaarlik is.	Voorkomend
N	Hoe sal hierdie voorbeelde in LO dan julle keuses en lewens beïnvloed? <i>Geen reaksie.</i>	
N	Kom ons kyk na Brentino, van wie julle in seksualiteit geleer het, se verhaal. Toe hy jonk was, het hy met meisies rondgeslaap. Toe maak hy 'n besluit dat hy nie weer met meisies sal slaap nie. Kan julle onthou wie Jasmine is?	
GD	Sy is 'n prostituut.	Redes vir seks
GD	Sy het gedink dat sy haar outjie sal behou deur seks te hê?	
N	Kom ons gebruik Jasmine en Brentino se verhale. Hoe beïnvloed hierdie twee verhale julle lewens en keuses in terme van seks. <i>Geen reaksie. Oomblik van stilte laat die deelnemers reflekteer oor die vraag.</i>	
GD	Sommige mense wil soos Jasmine wees. Hulle sal ook miskien dink dat seks hulle probleme sal oplos.	
GD	Hulle dink ook miskien dat hul outjies vir hul sal los as hul nie seks gee nie.	
GD	Hulle wil hulle outjies behou.	
GD	Een van die ander deelnemers knik instemmend.	
N	Goed, nou kom ons gebruik die verhale van Moegamat en Marno. Hoe sal albei van hierdie mense julle keuses beïnvloed, spesifiek ten opsigte van vriende?	
GD	Jy moet altyd jou vriende reg kies. Vir die regte redes, met ander woorde 'n goeie	Keuse

	"personlality"?	Groepsdruk
N	Wat is 'n goeie vriend?	
GD	Wanneer iemand vir jou se moenie die verkeerde keuses maak.	
GD	Wanneer hulle jou help.	
GD	Wanneer hulle met jou praat en wanneer jy met enige iets wat op jou hart is, jy kan altyd na hulle gaan.	
N	Soos watter een van hierdie mense se vriende sal julle wil hê?	
GD	Soos Manro. Moegamat het nie sy vriende reg gekies nie. Hy is vandag steeds 'n bende, Marno is 'n besigheidsman.	

Addendum E: Voorbeelde van gekodeerde persoonlike dokumentasie (briewe)

B63: Manlike Skrywer

Kesuse betelstreek

Maak regte besluite B63

oor wraam se side = verhoed

leuning van vif roer/hoop

akties teen besluit te neem

inform. vertel van die verhaal en wraak teen die leme

familie uitdagend

aanwys die hoop wat daar is

- Manlike

To: Jasmine

Ek het nie veel om te sê nie maar my raad wat ek wil gegee het jy moet nie sex gehad het al het wat gebeur al het jy dui baie gegaan en om van jou te weet is dat ek nie die selfde vout sal maak nie en ek wil vra hoe vertel jy iemand as 'n familie lit tik gebruik maar jy is bang dat daardie persoon gaan oor vertel en jou familie lit gaan trunk toe of hy verkoop dit wat moet ek maak Ek is baie bekomerd oor die besluite wat ek eendag nog moet maak en (dit) bid elke 2de dag dat ek die regte besluite sal maak so ek hoop jy sal nou 'n verandering maak in jou lewe maak en dat jy sal dink voor jy praai of doen en dat jy die regte besluite sal maak soos bv: my ma het tik gebruik en het baie stres en baie probleme sy het begin snudks optre teen oor my en my suster my suster wil nou eintlik niks oor haar te doen hê nie want sy het soms uitgohat en my suster toe in 'n kamer gesluit word sy huil ek het my ma al geklap omdat sy my suster toe sluit in die kamer sy was van haar kop af en het nie geweet wat sy doen nie ek is baie bly dat sy die behandeling gaan haar breek gaan (off) vir haar 'n huis bou en as sy nou weer haar self was dan sal sy sekere dinge reg maak met my pa en sy sal aandag gee die ons en (sen) ons (gala) sal gelukkig was

B16: Vroulike Skrywer

B16

Liewe Marno

Ek is bly dat jy jou storie vir ons vertel het. Dit is baie moeilik om in so 'n huis groot te raak. Marno dink maak sulke foute maar is jy het besluit om te verander. Om eerlik te wees, ek kyk regtig op na jou.

Maar dink jy nie jy kan dalk iets omtrent daardie situasie gedoen het nie? Jy kan vir die meisie jammer sê of iets naads daai gebeur het. Jy hoef ook nie jou self blameer nie. Die feit dat hierdie trauma elke keer by jou gaan spook. Jy laat my en my vriendin dink, jou storie is presies dieselfde. Sy mors haar lewe verstrikk op maar ek weet sy gaan deur haar foute leer.

Ek wil vir jou baie meer vertel oor my lewe, maar dit is so baie swaar in ons huis my ma seeti werk nie daar bly mense agter in ons Yard en sy kry drom geld daaf, daar is elke aande om te eet maar daar is nie geld nie, dank ek is die jongste in die huis en ek vleg of maak nare madi dan kry ek geld. Ek kan darem iets koop vir die huis.

Dankie here dat ek nog nie my lewe opgehoors het nie.

Marno dink jy nie jy kan iets beter gedoen het met jou lewe vantevore nie? Hoe het jy dit reg gekry om so 'n groot sukses te bereik? Ek sal graag wil weet.

Kyk op na M

Raad gee

idontfiseer vriendin was jy by haar om foute

idontfiseer = pleetvorm om te slaaf. vleg nylie
↳ geld vir huil
↳ kind - ouers

Hoe reg gekry ja in jou lewe maak?

DB93: Vroulike Skrywer

Vroulik

DB93

My rede, hoekom ek vir Felicity kies is omdat een van my huis vriendinne amper deur dieselfde trappe deur kom wat Felicity deur kom. ~~Het~~ Ek het die inligting by haar getry na 'n lang tyd nadat dit met haar gebeur het en dat sy vir niemand wou vertel hoekom sy bang vir mans mense is, en dat sy so ~~depressief~~ depressief is wanneer sy 'n seun met haar speel of 'n grap maak.

Sy het vir my vertel dat dit gebeur het 'n sekere dag sy het by 'n rivier naby haar huis geswem, en mis getrap en haar balans verloor sy het gevoel of sy nou gaan verdink. Sy was saam 'n mans mens wat sy vir 'n gerieflike tyd ken en vir hom gevra om haar te help hy het toe, en sy het vir hom dankie gesê en toe wou sy loop maar toe sy wil loop griep ~~haar~~ hy haar terug en maak haar vas. Hy het haar by se breekie uitgetrek en wou haar verkrag maar toe hy besig was om vir haar te wil verkrag ~~sy~~ vra sy vir hom asb las my uit en laat my gaan! Toe besluit hy om ~~vir~~ sy vingers in haar te wil druk maar toe het hy net vir haar stukkend getrap by haar vagina en sy het haar self weg getry toe sy wegkom was nooit weer die selfde met seuns. Sy het gevoel al die seuns is dieselfde.

P.104 + om
met verkrag
vagina
te maak
te verkrag
laas brenn
red om te
gaan as
te hê met
jou gebou

Uittreksels vanuit verskillende briewe aan die karakters:

*Identifiseer
dele uit 'n lewe*
Platform
nie verhouding = pa
 Ek kom uit 'n huis waar my ma vir my groot maak. Ek het nie 'n verhouding met hom nie. My ma rook en drink wyn en sy is nooit amper by die huis nie, sy kom uit die werk en dan loop sy ~~na~~ niemand weet ~~na~~ waantoe nie en dan kom sy laat ~~na~~ huis toe. Ek kan nie skryf nie, want ek moet vir haar wag, want die deure staan oop in die ander aande. My pa is hetgebrou met 'n ander vrou en sy het ook 'n kind. Ek woon by my oupa en

B67: Manlike Skrywer

*gedwing
dwelms
&
aanmerk*
*opros
studeer?
sukses van?*
 my lewe. Ek is 13 ek was al deur 'n vriend gedwing om dwelms te gebruik maar ek het 'n keuse gehad en ek het dit gevat. My pa drink ook ~~meer~~ hy skel ook soms maar dis nie so erg dat ek voel ek is ~~nie~~ word nie meer waardeur ~~na~~ dat ek my lyf sal verkoop of iets nie. Ek wil graag vir jou ~~se~~ vra of jy nie verder wil gaan studeer en om 'n goeie werk te kry om ~~na~~ 'n sukses van jou lewe te maak nie.

B 89: Vroulike Skrywer

emojie
*identifiseer
Gly B*
*is van A
probleme*
*iemand
wist
nuttig*
*Alleen
hanteer*
 Die rede hoekom ek vir jou gekies het is omdat jy 'n rede gevind het om jou probleme optel. (Felicity). In die 1 kant kry ek vir jou baie jammer, dit is nie lekker om met probleme te sit nie. Ek sien dit baie by my huis, my ouers stry altyd oor geld en hul probleme maar ek gee nie om nie want daai ~~na~~ is hulle probleem. Ek dink jy weet al kla hoe om die situasie te hanteer. Gaan praat net met iemand en luister na jou moeds/vriende se probleme. Om net met iemand te praat kan jou probleme 'n bietjie opgelos word. Jy kan help vra by die skool na jy is of net met jou ouers praat of iemand wat na aan jou hart is. Deprimies is iets wat jy alleen kan hanteer. So ek wil net vir jou se jy moet maar self dit hanteer.

DB52: Manlike Skrywer

<p>I was always the <u>blacksheep</u> in my family. And I once used drugs like weed. But life is about <u>making choices</u>. I find <u>someone</u> who corrected me and leaded me to the right way. Now I am who I wanted to be.</p>	<p>Identify share own experience platform "found someone corrected I am who I wanted to be</p>
<p><u>How</u> is it possible to make good choices. And I know that no-one is perfect, but we are striving for perfection.</p>	<p>How possible 2 good</p>

B65: Manlike Skrywer

Probleem van Translating... Manlike

My way Ek is 'n bende lede
 en Ek is 28 son af indota
~~En~~ met minste bakom
 Kom Jou is my nie boegnie fer
 Ek gwalk. wat is my kom
 John en ek het n vroot
 Wat ook n bende leier is
 en hy net my ge ek
 moet spul los om
 Saam hom te kom

Red
 Poempies
 Birdman

Gwalla my
 28
 Son af

Voorbeeld van ongebruikte brief

Addendum F: Die inhoud van die twee LO-klasse waarop die persoonlike dokumentasie gebaseer was

Inligting vanuit die les oor familieverhoudings

Agtergrond inligting oor onderstaande karakters is met die deelnemers gedeel. 'n Brief vanaf elk van dié karakters is aan die deelnemers gelees en daarna is 'n uitdeelsstuk (Deel A in Addendum G) voltooi.



Marno



Jasmine

Agtergrond van Jasmine se lewe:

Jasmine was die middelkind van vyf kinders in haar gesin en sy het nog altyd geglo dat sy die swartskaap van haar gesin was. Sy was die een wat altyd uitgeskel sou word. As iets weg was, was sy gewoonlik geblameer daarvoor. Haar pa was elke dag dronk en hy het nie gewerk nie. Hulle het by haar ouma en oupa gebly. Vanaf sewe jaar oud het haar 2 ouer broers haar gemolesteer. Hulle het altyd gesê dat sy nie vir enige iemand mag sê nie en dat dit hulle geheim was. Soos wat sy ouer geword het, het hulle haar verder gedreig en afgepers deur te sê dat hulle seker sal maak dat sy nie enige kos kry as sy vir enige iemand sê nie.

Op twaalfjarige ouderdom het haar ma met 'n nuwe kêrel weggeloop. Dit het beteken dat al vyf kinders by haar ouma en oupa moes gebly het. Jasmine was die oudste dogter en het outomaties verantwoordelik gevoel vir haar jonger broer en suster. In Jasmine se lewe was daar nooit tyd om haar huiswerk te doen nie. Sy moes alles in die huishouding bestuur. Die man wat oorkant hulle bly, Curwin, het later gereeld oorgekom en vir Jasmine of haar suster gemolesteer. Jasmine het begin dink dat dit sy was wat iets gedoen het om dit te verdien. Sy was so bang gewees en sou enige iets doen sodat, Curwin, haar suster moes uitlos.

Haar ouma en oupa het nie gewerk nie en haar pa was steeds 'n alkoholis. Dit het beteken dat daar geen inkomste in die huis was nie. Op 14 het sy die eerste keer haar liggaam vir seks verkoop. Sy het ook op hierdie stadium begin dwelms gebruik. Die rede hiervoor was meestal omdat sy van haar probleme wou vergeet. Sy het daarna gesmag om gelukkig te wees. Op 15 het sy die eerste keer swanger geraak, maar sy het 'n aborsie gehad. Op 17 het sy weer swanger geword. Hierdie keer het sy die baba gehou. Sy het haar tweede kind op 19 gehad. Dieselfde jaar het sy haar twee kinders weggestuur na 'n kindershuis omdat sy nie na hulle kon omsien nie. Sy het by 'n prostituut agentskap in Johannesburg aangesluit. Meer as die helfte van haar inkomste gee sy aan dwelms uit. Op 26 jaar het sy uitgevind sy is MIV positief.

Agtergrond van Marno se lewe:

Marno is vandag 'n suksesvolle besigheidsmans, maar hoe het hy daar uit gekom?

Marno het groot geword as tweede oudste uit vyf kinders in sy gesin. Sy pa het oor naweke te veel gedrink. Later het sy pa deur die week ook begin drink. Dit was nie lank voordat sy ma ook begin drink en dwelms gebruik het nie. Dit was baie maklik om drank en dwelms in die hande te kry want die grootste smokkelhuis in hul gemeenskap was in hulle straat gewees. Toe Marno elf jaar oud was, het sy pa sy werk verloor. Van daardie dag af was sy pa elke dag dronk en by die huis. Hy het rondgesit en het die kinders beskuldig dat hulle sy geld steel. Hy het baie geskel en was baie aggressief.

Sy oudste broer, Kyle, het op 17 skool gelos. Hy het deel van 'n bendegroep geraak en was by bende gevegte in die gemeenskap betrokke. Deur die dag het hy ook by die huis rond gehang en niks gedoen nie. Hy het ook baie gedrink en dwelms was volop beskikbaar. Toe Marno 14 jaar oud was, het Kyle hom ingetrek by 'n bendekomplot waar hulle 'n groot huis in 'n ander gemeenskap sou beroof. Die aand van die rooftog moes Marno saamgaan. Hy het teen sy wil ingestem om betrokke te wees. Marno moes buite die huis staan en waghou. Terwyl die bende binne die huis besig was met die rooftog, het een van die meisies wie in die huis woon daar aangekom.

Marno het nie presies geweet wat om te doen nie, maar voordat hy kon reageer het die ander bendelede die meisie gesien en haar na binne geneem. Marno het by Kyle gepleit om haar te laat gaan, want hy was so bang dat hulle haar sou doodmaak. Omdat dit sy eerste keer was dat hy betrokke by 'n bendegroep was, was dit Marno se verpligting om hierdie meisie te verkrag. Hy het geweier totdat die bendelede 'n geweer op hom en die meisie rig.

Dit het daartoe gelei dat Marno toe die meisie verkrag het.

Hierdie voorval was 'n traumatiese oomblik in Marno se lewe. Hy het hierná nooit weer met sy broer, Kyle, gepraat nie. Dit was nie lank nie en Kyle het ook nie meer by die huis gewoon nie. Hierdie was die keerpunt in Marno se lewe en hy moes besluit wat hy met sy lewe wou maak.

Brief vanaf Jasmine:

Beste Graad 8's

Ek is 27 jaar oud en 'n ma van twee kinders. Ek is MIV positief. Ek wens iemand het vir my op 14 gesê dat dwelms nie jou probleme weg vat nie. Ek wens ek het nie met soveel ouens geslaap nie. Ek het so 'n behoefte na liefde gehad omdat ek dit nie in my familie gekry het nie, maar vandag weet ek dat seks nooit daardie gaping kan vervul nie.

Ek is vandag in hierdie posisie omdat ek sekere keuses gemaak het. Al wens ek dat ek uit hierdie leefstyl kan kom, voel dit of dit te laat is om te verander. Ek was net so desperaat en kon dit nie meer vat om die swartskap in die familie te wees nie. Ek kon nie langer in 'n huis bly waar my broers en ons Curwin my gemolesteer het nie. Om my liggaam te verkoop was vir my die enigste uitweg om te oorleef.

Ek wens ook dat ek nooit op 15 'n aborsie gehad het nie. Ek kon drie kinders gehad het. Ek verlang na my kinders, maar hulle bly nie by my nie. Hulle is in 'n kindershuis in Johannesburg. Ek sien hulle een maal per jaar. Ek wens ek het geweet hoe ek my familie moes hanteer en wat ek nou kan doen om my lewe te verbeter. As ek maar net op 14 met iemand gaan praat het wat my kon help met my probleme, sou ek moontlik nooit hier opgeëindig het nie.

As julle wil, skryf asseblief vir my terug.

Groete

Jasmine

Brief vanaf Marno:

Beste Graad 8-klas

Ek is Marno. Dit is vir my 'n voorreg om vandag my storie met julle te kan deel. Ek het gehoor dat julle my oor die afgelope paar weke leer ken het, daarom wil ek graag vandag meer van my storie vir julle vertel.

Ek het ook eenmaal op in die skool gesit soos wat julle nou doen. Ek het vriende gehad wat my probeer beïnvloed het om met soveel meisies te slaap as wat ek kon en om dwelms te gebruik. Pouses het ons saam dagga gaan rook. Ons het presies geweet wat om te doen dat die onderwysers ons nie uitvang nie. Wat meisies aanbetref, ek het ook presies geweet wat om te doen dat die meisies vir my sou 'val'.

Skoolwerk was nou glad nie iets waaroor ek bekommerd was nie. Ek het nie eintlik daarvoor omgee nie omdat ek nooit geweet het waarheen ek op pad was nie. Ek het by myself gedink dat ek vir my kinders 'n beter pa wou wees as wat ek gehad het, maar ek het nie geweet hoe ek dit sou regkry nie. My pa het nie omgee oor wat van ons word nie en hy was byna nooit nugter nie. My ma het af en toe aandag aan ons gegee, maar nadat sy op dwelms gegaan het, het sy baie min omgee oor wat van ons word.

Toe ek 13 was, het ek egter klaar besluit om ook op 16 of 17 skool te verlaat soos wat my broer, Kyle, gedoen het. My lewe het egter verander toe ek op 14 gedwing was om 'n meisie te verkrag. Alhoewel ek nie geweet het waarheen ek op pad is nie, het ek geweet dat dit nie reg was nie. Ek was gedwing om iemand anders se lewe te verwoes. Dit was aaklig en ek moes hierdie realiteit in die gesig staar. Nadat ek daardie aand terug by my huis gekom het, het ek besluit dat ek nooit weer met my broer, Kyle, wil praat nie. In plaas van trots, het ek vuil gevoel. Ek moes verder besluit wat ek met my lewe wil doen. Hierdie krisis en trauma wat ek ervaar het, het my gedwing om te besluit of ek in Kyle se voetspore gaan volg, of gaan ek kies om sonder 'n bendegroep 'n sukses van my lewe te maak.

Dit was nie altyd maklik nie, maar vandag kyk ek terug en is dankbaar vir wat ek kon kies. Ek hoop jy besef dat jy ook 'n keuse het. Ongeag van die omstandighede wat jy in die gesig staar. Ongeag of jou pa 'n bendelid is en of jou ma elke dag tik gebruik, jy het ook vandag 'n keuse in wie se voetspore jy gaan volg!

Laat my weet hoe dit met julle gaan.

Sterkte!

Marno

Hierna beantwoord die deelnemers 'n uitdeeltstuk in die vorm van 'n brief. (Sien Deel A in Addendum G).

Inhoud van die les oor depressie

Deelnemers word bekendgestel aan onderstaande vyf karakters wie se gedrag en emosies deur depressie beïnvloed is. 'n Klasgesprek oor die moontlike redes waarom hierdie adolessente die emosies kon ervaar dien as inleiding voordat die radio-inset vir hulle gespeel word.



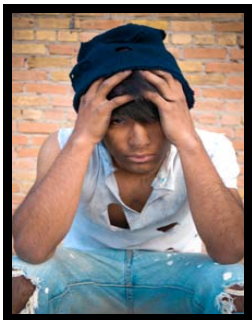
Felicity

“Ek huil baie en is healtyd hartseer!”



Jason

“Ek raak maklik kwaad.”



Andrew

“Niks is meer vir my lekker nie.”



Mia

“Ek wil nie meer leef nie!”



Anastacia

“Ek sukkel om te konsentreer.”

Deur 'n radio-inset deel die fiktiewe karakter, Felicity, haar ervaring van depressie met die deelnemers. Sy bespreek verskillende kenmerke van depressie met die deelnemers en beantwoord die volgende vrae:

1. Wat is tekens van depressie in iemand se lewens?
2. Wat is die oorsake van depressie?
3. Hoe kan jy depressie hanteer?

Hierna beantwoord die deelnemers 'n uitdeeltstuk in die vorm van 'n brief. (Sien Deel B in Addendum G).

Addendum G: Uitdeelstuk vir persoonlike dokumentasie

Alle vrywillige Graad 8-leerders voltooi hierdie vraelys in die vorm van 'n brief:

Deel A:

Brief 1: Familie Verhoudings

Opdrag aan leerders: Nadat julle kennis gemaak het met Marno en Jasmine en meer inligting oor verhoudings in hulle lewe verkry, skryf 'n brief van +- 200 woorde aan Marno of Jasmine en beantwoord die volgende vrae deur jou brief. **Let Wel:** Alle briewe word anoniem ingehandig. Dit beteken jy hoef nie jou regte naam te gebruik nie. Jy kan dus 'n skuilnaam opmaak. Dui asseblief aan of jy manlik of vroulik is.

Uitdeelstuk:

Manlik

Vroulik

Skryf 'n brief van +-200 woorde aan Jasmine of Marno waarin jy vir hom of haar:

1. Raad gee oor hoe hy / sy eerder kon opgetree het.
2. Vertel vir hom / haar van jou verhoudings in jou familie en die invloed wat hierdie verhoudings op jou lewe het.
3. Vra ook vir hom / haar enige verdere vrae wat jy mag hê oor hul lewens.

Deel B:

Brief 2: Depressie

Julle het kennis gemaak het met verskeie tieners (Felicity, Jason, Mia, Andrew en Anastacia) wie se lewens deur depressie geraak is. Julle het ook van positiewe maniere geleer hoe depressie hanteer kan word. Kies nou een van die bogenoemde persone vir wie jy 'n brief gaan skryf. **Let Wel:** Alle briewe word anoniem ingehandig. Dit beteken jy hoef nie jou regte naam te gebruik nie. Jy kan dus 'n skuilnaam opmaak. Dui asseblief aan of jy manlik of vroulik is.

Uitdeelstuk:

Manlik

Vroulik

Skryf 'n brief van +- 200 woorde aan die karakter van jou keuse waarin jy vir hom / haar:

1. Sê waarom jy vir hom / haar uitgekies het.
2. Sê hoe jy dit ervaar het om inligting oor sy / haar lewe te verkry.
3. Raad gee oor hoe jy dink hy / sy die situasie moes hanteer.
4. Vertel van maniere waarna julle in die klas gekyk het hoe depressie hanteer kan word.

Addendum H: Toestemmingsbrief vanaf die skoolhoof

Ten einde te verseker dat die identifikasie van die skool steeds konfidensieel gehou word, plaas ek slegs 'n voorbeeld van die toestemmingsvorm wat die skoolhoof voltooi het in Addenda H.

2 Maart 2011

HEIL DIE LEESER

I.S. Toestemming om navorsing aan Corliska Botha

Hiermee verleen _____ (skool se naam) toestemming aan Corliska Botha om haar navorsing vir haar Meestersgraad oor die tydperk 24 Julie – 30 September 2011 in hierdie skool te doen.

Vriendelike Groete

SKOOLHOOF

Addendum I: Toestemmingsbrief vanaf die WKOD

Navrae
Enquiries
Imibuzo
Telefoon
Telephone
IFoni

Dr A.T. Wyngaard

021 467 9272

Faks
Fax
IFeksi

Verwysing
Reference Fax
Isalathiso

20110309-0002

Mej. Corliska Botha
5 Melkbosstraat
Welgevonden
Stellenbosch
7600

Beste Mej Corliska Botha



Wes-Kaap Onderwysdepartement

Western Cape Education Department

ISEBE leMfundo leNtshona Koloni

NAVORSINGSVOORSTEL: GRAAD 8 LEERders SE ERVARING VAN DIE GEBRUIK VAN FIKTIEWE KARAKTERS IN 'n LEWENSORIENTERING KLASKAMER

U aansoek om bogenoemde navorsing in skole in die Wes-Kaap te onderneem, is toegestaan onderhewig aan die volgende voorwaardes:

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **01 April 2011 tot 30 September 2011**.
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met Dr R Cornelissen in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

Wes-Kaap Onderwysdepartement

Privaatsak X9114

KAAPSTAD

8000

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Audrey T Wyngaard

vir: **HOOF: ONDERWYS**

DATUM: 09 Maart 2011

Addendum J: Etiese Klaring Sertifikaat



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

22 July 2011

Tel.: 021 - 808-9183
Enquiries: Sidney Engelbrecht
Email: sidney@sun.ac.za

Reference No. 527/2011

Ms C Botha
Department of Curriculum Studies
University of Stellenbosch
STELLENBOSCH
7602

Ms C Botha

LETTER OF ETHICS CLEARANCE

With regards to your application, I would like to inform you that the project, *Graad 8 leerders se ervaring van die gebruik van fiktiewe karakters in 'n Lewensoriëntering klaskamer*, has been approved on condition that:

1. The researcher/s remain within the procedures and protocols indicated in the proposal;
2. The researcher/s stay within the boundaries of applicable national legislation, institutional guidelines, and applicable standards of scientific rigor that are followed within this field of study and that; and
3. Any substantive changes to this research project should be brought to the attention of the Ethics Committee with a view to obtain ethical clearance for it.

We wish you success with your research activities.

Best regards


MR. S.F. ENGELBRECHT
Secretary: Research Ethics Committee: Human Research (Humaniora)
Registered with the National Health Research Ethics Council (NHREC): REC-050411-032

Afdeling Navorsingsontwikkeling • Division for Research Development
Privaatsak/Private Bag X1 • Matieland 7602 • Suid-Afrika/South Africa
Tel: +27 21 808 9184 • Faks/Fax: +27 21 808 4537
www.sun.ac.za/research

Addendum K: Voorbeeld van ouers toestemmingsbrief



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvennoot • your knowledge partner

UNIVERSITEIT STELLENBOSCH INWILLIGING OM DEEL TE NEEM AAN NAVORSING

Graad 8 Leerders se ervaring van die gebruik van fiktiewe karakters in 'n Lewensoriëntering klaskamer.

Hiermee word u om toestemming gevra sodat u kind , _____ , kan deelneem aan 'n navorsingstudie uitgevoer deur Corliska Badenhorst, M.Ed Kurrikulumstudie Student, van die Fakulteit Opvoedkunde aan die Universiteit Stellenbosch. Die resultate van die navorsing sal deel vorm van 'n navorsingstesis. U kind is as potensiële deelnemer aan die studie gekies deurdat al die graad 8 leerders se name in 'n hoed gegooi was. Tien name is uit die hoed getrek waarvan u kind se naam een was. Alle graad 8's het dus 'n gelyke kans gehad om getrek te word en deelnemers aan die studie te word.

1. DOEL VAN DIE STUDIE

Hierdie studie poog om die geleefde ervaring van graad 8-leerders te bepaal ten opsigte van die gebruik van fiktiewe karakters in die Lewensoriëntering klaskamer.

2. PROSEDURES

Indien u inwillig dat u kind kan deelneem aan die studie, sal die volgende prosedure gevolg word:

1. U sal die onderstaande afskeurstrokie onderteken en terugstuur skooltoe saam met u kind. GEEN leerder mag deelneem aan die studie indien daar nie ouertoestemming ontvang is nie.
2. Hierdie proses sal oor een kwartaal, vanaf 18 Julie – 30 September, strek. Dit sal beteken dat daar oor hierdie tydperk 2 individuele onderhoude met kind gevoer sal word. Hy / Sy sal ook deel uitmaak van 2 fokusgroeponderhoude waar al 10 geïdentifiseerde leerders betrokke sal wees.
3. Die tyd wanneer die onderhoude gevoer sal word, sal vooraf met u kind afgespreek word.
4. Alle onderhoude sal op die skoolgronde plaasvind.

3. MOONTLIKE RISIKO'S EN ONGEMAKLIKHEID

Daar bestaan geen risiko's of ongemaklikhede vir u kind nie.

4. MOONTLIKE VOORDELE VIR PROEFPERSONE EN/OF VIR DIE SAMELEWING

Dit bly ten alle tye u en u kind se vrywillige keuse om deel te neem aan die navorsing. U kind sal nie bevoordeel of –nadeel word uit sy / haar deelname aan die navorsing nie. Hy / Sy verteenwoordig wel die groter graad 8-populasiegroep en sy / haar deelname sal die navorsers in staat stel om die geleefde ervaring van graad 8-leerders ten opsigte van die gebruik van fiktiewe karakters in die Lewensoriëntering (LO) klaskamer te bepaal. Hierdeur sal die LO-kurrikulum en die algemene manier van klasgee moontlik aangepas en verbeter kan word.

5. VERGOEDING VIR DEELNAME

U kind sal geen vergoeding vir deelname ontvang nie.

6. VERTROULIKHEID

Enige inligting wat deur middel van die navorsing verkry word en wat met u kind in verband gebring kan word, sal vertroulik bly en slegs met u kind se toestemming bekend gemaak word of soos deur die wet vereis. Vertroulikheid sal gehandhaaf word deurdat u kind se identiteit ten alle tye anoniem sal bly. Die onderhoude sal met 'n oudiospeler opgeneem word en daarna getranskribeer word. Dit sal slegs die navorsers wees wat toegang hiertoe sal hê. U kind het ook die reg om enige tyd die bande van sy / haar opname te hersien. Hy / Sy sal die inhoud van die getranskribeerde onderhoude verifieer. Die getranskribeerde dokumente sal op 'n skootrekenaar onder verskillende lêers bewaar word. Geen toegang tot hierdie lêers kan verkry word sonder die korrekte wagwoord nie. Dit sal slegs die navorsers wees wat toegang tot hierdie wagwoord het. Die data sal slegs gebruik word om die navorsingstesis te voltooi. Die identiteit van die kind sal egter onder geen omstandighede bekend gemaak word nie, maar sal ten alle tye beskerm word. Die navorsers sal die elektroniese lêers na afloop van die studie en die inhandiging van die tesis skoonvee.

7. DEELNAME EN ONTTREKKING

U kind kan self besluit of hy/sy aan die studie wil deelneem of nie. Indien hy/sy inwillig om aan die studie deel te neem, kan hy/sy enige tyd hom-/haarself daaraan onttrek sonder enige nadelige gevolge. Hy / Sy kan ook weier om op bepaalde vrae te beantwoord, maar steeds aan die studie deelneem. Die navorsers kan u kind aan die studie onttrek indien omstandighede dit sal vereis.

8. IDENTIFIKASIE VAN ONDERSOEKERS

Indien u enige vrae of besorgdheid omtrent die navorsing het, staan dit u vry om in verbinding te tree met Corliska Badenhorst, by 0833597533 tussen 08:00-17:00 of besoek haar by Idasvallei Primêre Skool. Indien sy nie bereik kan word nie kan u vir Prof. L. Le Grange by 021 808 2280 tussen 09:00-17:00 kontak.

9. REGTE VAN PROEFPERSONE

U en u kind kan te eniger tyd u inwilliging terugtrek en u kind se deelname beëindig, sonder enige nadelige gevolge vir u kind. Deur in te stem dat u kind deel kan neem aan die navorsing doen u geensins afstand van enige wetlike regte, eise of regsmiddel nie. Indien u vrae het oor u kind se regte as proefpersoon of deelnemer by navorsing, skakel met Me Maléne Fouché [mfouche@sun.ac.za; 021 808 4622] van die Afdeling Navorsingsontwikkeling.

VERKLARING DEUR PROEFPERSOON OF SY/HAAR REGSVERTREENWOORDIGER
--

Die bostaande inligting is aan my, _____,
gestuur. Ek stem hiermee vrywilliglik in dat my kind, _____,
aan die navorsingstudie mag deelneem. Ek verklaar hiermee dat ek die inhoud van hierdie brief
noukeuring gelees het en dat ek dit verstaan.

Kontaknommer: _____

Naam van deelnemer (U kind se naam)

Naam van ouer / voog

Handtekening van ouer / voog

Datum

Addendum L: Voorbeeld van leerder toestemmingsbrief

Datum: _____

Beste _____

Dit was goed om jou by die skool te ontmoet en deur die navorsingsprojek met jou te gesels.

Soos ek vir jou verduidelik het, sal ek aan die begin van die derde kwartaal met jou kom gesels. Die navorsingsprojek waaraan jy gaan deelneem, sal aan die begin van die derde kwartaal begin en aan die einde van dié kwartaal afsluit. Ek gaan 2 keer met jou 'n individuele onderhoud voer en 2 keer met die ander nege graad 8's wat deel van hierdie projek is, 'n fokusgroeponderhoud.

1. Soos daar mondelings aan jou verduidelik is, sal jou deelname ten alle tye vrywilliglik wees. Jy sal nie bevoordeel of benadeel hierdeur word nie.
2. Alle inligting wat jy aan my deurgee sal ten alle tye konfidensieel hanteer word en jy sal ook ten alle tye anoniem bly. Dit beteken dat ek nooit jou identiteit aan enige iemand bekend sal maak nie. Ek sal die onderhoude opneem en daarna dit transkribeer (oortik). Ek sal aan jou die kopie van die getranskribeerde onderhoude wys sodat jy kan verseker dat dit die waarheid is. Geen ander persoon sal na die onderhoudsopname kan luister nie. Ek sal slegs konfidensialiteit verbreek indien die wet dit van my vereis. Ek gaan uittreksels uit ons onderhoude in 'n tesis opskryf.
3. Voordat jy kan deelneem aan die navorsing sal jou ouer of voog skriftelik toestemming hiertoe moet gee. Dit is belangrik dat hulle weet waaroor die navorsing gaan en sodoende instem dat jy mag deelneem hieraan.

Hiermee stem ek, _____, vrywilliglik in om deel te neem aan die navorsing wat deur Corliska Badenhorst gedoen word. Sy het aan my in Afrikaans verduidelik waaroor die studie gaan en wat ons gaan doen. Ek verklaar hiermee dat ek die doel van die navorsingsprojek verstaan. Ek is ook bewus daarvan dat my deelname my nie sal bevoordeel of –benadeel nie.

Geteken: _____ Datum: _____

Addendum M: Opmerkingsbladsy vanaf kollega

Omerkingsbladsy oor Fiktiewe Karakters

1. Op watter manier is u by hierdie onderrigstrategie betrokke?

2. Is u van mening dat die karakters 'n ware verteenwoordiging van die gemeenskap is? (Is dit dus realistiese gevallestudies?) Waarom sal u so sê?

3. Is u van mening dat leerders met die karakters wat gebruik word kan identifiseer? Waarom sal u so sê?

4. Het u enige verdere opmerking oor hierdie onderrigstrategie?

5. Het u enige verder opmerkings oor hoe u dink die leerders hierdie onderrigstrategie ervaar?
