

**NARRATIEWE IDENTITEITSVORMING:  
NAVIGERING EN ONDERHANDELING DEUR STUDENTE AAN 'n  
UNIVERSITEIT**

deur

**EMMARENTIA MARGARETHA GROENEWALD  
(BAEd, BEdHons, MEd)**

**TESIS**

voorgelê ter vervulling van die vereistes vir die graad

**PHILOSOPHIAE DOCTOR**

in die

**FAKULTEIT OPVOEDKUNDE  
SKOOL VIR HOËR ONDERWYSSTUDIE**

aan die

**UNIVERSITEIT VAN DIE VRYSTAAT  
BLOEMFONTEIN**

**Promoter: Dr. A. le Roux**

**Januarie 2018**

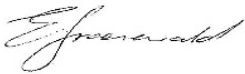
# VERKLARING

Ek, die ondergetekende, verklaar hiermee dat hierdie proefskrif wat voorgelê word ter vervulling aan die vereistes vir die graad

## PHILOSOPHIAE DOCTOR (Ph.D.)

oorspronklik en my eie werk is, behalwe in gevalle waar bronne erken word. Ek verklaar ook hiermee dat die proefskrif nie voorheen by hierdie of enige ander fakulteit of instelling ingedien is nie.

Kopiereg vir hierdie proefskrif word hiermee afgestaan aan die Universiteit van die Vrystaat.



Emmarentia Margaretha Groenewald

Bloemfontein

Januarie 2018

## ERKENNINGS

Die volgende persone en instansies verdien spesiale erkenning:

My hemelse Vader wat my krag, genade en insig gee.

My studieleier, dr. Adré Le Roux, vir haar leiding, insig, motivering en geduld. Baie dankie vir al u waardevolle kommentaar en wenke wat my aangespoor het en op die regte pad gehou het.

Aan die agt deelnemers wat bereid was om aan die studie deel te neem. Dankie vir al die stories wat nie net my studie moontlik gemaak het nie, maar my ook gemotiveer het.

Aan *Sol Plaatje University*, wat toestemming verleen het dat ek die studie hier kon onderneem.

Aan EDTP SETA, asook die UVS Fakulteit Opvoedkunde vir finansiële ondersteuning.

Aan dr. Lariza Hoffman vir haar keurige taalversorging.

My man en kinders vir hul getroue ondersteuning en motivering.

## OPSOMMING

Die studie fokus op die narratiewe identiteitsvorming van studente aan 'n Suid-Afrikaanse universiteitskampus. Studente aan hoërondewysinstellings moet nie alleen voortdurend navigeer en onderhandel om binne 'n nuwe konteks aan te pas nie, maar hul eie identiteite word ook in die proses geherevalueer en gerekonstrueer. Nie alleen bring studente hul eie, unieke lewenstories, gevorm deur geskiedenis, kultuur, ervaringe en taal, na die hoërondewyskonteks nie, maar die interkonneksie tussen ras, taal, geslag en klas bring moontlikhede vir nuwe identiteitsvorming. Identiteitsvorming is 'n vloeibare proses, aangesien onderhandelinge en verskuiwing voortdurend plaasvind soos wat nuwe kontekste, prosesse en verhoudinge daarop inwerk. Aangesien verskeie netwerke van verhoudinge oor tyd en ruimte kan oorvleuel en verskuif, kan studente wat die konteks van 'n hoërondewysinstelling betree, se identiteite skuif in verhouding tot die 'nuwe' tersiêre ruimte wat hulle betree.

Die studie is gerig deur 'n sentrale navorsingsvraag: *Hoe word die identiteitsvorming van studente aan 'n universiteit met behulp van narratiewe onderhandel en genavigeer?* Om die navorsingsvraag te beantwoord is die studie volgens 'n interpretatiewe benadering en 'n sosiaal-konstruktivistiese navorsingsparadigma gerig. Volgens dié benadering word die werklikheid sosiaal gekonstrueer, terwyl mense se onderhandelinge en navigering in die sosiale omgewing bydra tot betekenisvorming.

Agt studente wat verskillende taal- en etniese groepe by die universiteit verteenwoordig, is as deelnemers gekies. Data is gegenereer met behulp van reflektiewe skryfopdragte vir, en semigestruktureerde onderhoude met die studente. 'n Narratiewe metodologie het meegehelp in die verkenning van studente se narratiewe identiteitsvorming. Narratiewe is gebruik as middel waardeur die deelnemers kon sin maak van hul ervaringe en hul plek in die sosiale omgewing beter kon verstaan.

Om te verseker dat die kulturele ingebedheid van elke deelnemer in ag geneem word terwyl na hul ervaringe in 'n sosiale konteks geluister is, is die studie gerig volgens die *narratiewe identiteitsbenadering* van Somers (1994), die *sosiale identiteitsteorie* van Tajfel en Turner (1979) en Dewey (1938) se *teorie van ervaring*. Somers (1994) se teorie het verseker dat elke deelnemer se storie gelees geword teen die agtergrond van verskeie kulturele en geskiedkundige stories, terwyl Tajfel en Turner (1979) meegehelp het om die stories te

interpreteer binne die sosiale konteks waarin elkeen optree. Dewey (1938) se teorie het verseker dat die deelnemers se ervaringe van die verlede en hede, wat oor tyd en ruimte skuif, in 'n storielyn geïntegreer is.

Met behulp van 'n literatuurstudie is identiteit, benaderings tot identiteitsvorming en die aard en omvang van narratiewe identiteitsvorming ontbloot. Elke individu het 'n intrapersonlike identiteit, wat waardes, sieninge en perspektiewe van die individu insluit, en 'n interpersoonlike identiteit, wat afhang van interaksie in die sosiale omgewing. Die spanning wat tussen agentskap en gemeenskaplikheid ontstaan, kan deur narratiewe identiteit ondersoek word.

'n Oorsig oor die universiteitskonteks het 'n beter verstaan van die navigering en onderhandeling van institusionele narratiewe gebring. Terwyl die eerste stel data gefokus het op die studente se gemeenskapservaringe, het die tweede stel data ervaringe binne die universiteitskonteks vasgevang. Die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe is as vertrekpunt gebruik om vas te stel in watter mate hulle hul narratiewe identiteite binne die universiteitskonteks genavigeer en onderhandel het. Die deelnemers se ervaringe is bespreek kragtens hul meervoudige identiteite van taal en ras, en verweef met persoonlike waardes en sieninge om sodoende hul narratiewe identiteite uit te beeld.

Met behulp van data en toegelig deur my teoretiese lens kon ek vasstel dat narratiewe identiteite met behulp van herskepping, aanpassing, hervorming en onttrekking, genavigeer en onderhandel word. Positiewe onderhandeling en navigering bevorder agentskap en gemeenskaplikheid, terwyl positiewe identiteite geskep word tot voordeel van transformasie.

### **Sleutelwoorde**

Identiteit, narratief, ras, taal, geslag, onderhandel, navigeer, studente, konteks, agentskap, gemeenskaplikheid, Hoër Onderwys.

## SUMMARY

The study focuses on the narrative construction of identity of students at a South African university campus. The students from higher education institutions do not only have to navigate and negotiate continuously to adjust to a new context, but their own identities are also re-evaluated and reconstructed in the process. Not only do the students add their own, unique stories – shaped by history, culture, experiences and language – to the higher education context, but the interconnection between race, language, gender and class creates opportunities to shape new identities. Construction of identity is a flexible process, whereas negotiations and movement happen continuously when they are influenced by new contexts, processes and relationships. Since several relational networks of time and space may overlap and move, the identities of students who enter a higher education institution context, may move in relation to the ‘new’ tertiary spaces they are entering.

The study was driven by a central research question: *How do narratives help to negotiate and navigate the construction of identity of students at a university?* In order to answer the research question, the study was conducted according to an interpretative approach and a socio-constructivist research paradigm. According to this approach, the reality is constructed socially, while the negotiations and navigations of people in their social environment contribute to constructing meaning. Eight students, representing different language and ethnic groups at the university, were selected as participants. The data were generated by means of reflective, written assignments for and semi-structured interviews with the students. A narrative methodology assisted with exploring the students’ narrative construction of identity. Narratives were used as the means by which the participants made sense of their experiences and by which they could better understand their places in the social environment. In order to ensure that the cultural embeddedness of each participant was considered while listening to their experiences in a social context, the study was conducted according to Somers’ (1994) *narrative identity approach*, the *social identity theory* of Tajfel and Turner (1979) and Dewey’s (1938) *theory of experience*. Somers’ (1994) theory ensured that each participant’s story was read against the background of several cultural and historical stories, while Tajfel and Turner (1979) helped to interpret the stories in the social context in which each person functions. Dewey’s (1938) theory ensured that the participants’ experiences of the past and the present that move over time and space were integrated into a storyline.

A literature study helped to uncover identity, approaches to constructing identity and the nature and extent of the narrative construction of identity. Every individual has an intrapersonal identity, which includes the values, viewpoints and perspectives of that individual, as well as an interpersonal identity, which depends on the interaction with the social environment. The tension that develops between agency and communality can be investigated by the narrative identity.

An overview of the university context resulted in a better understanding of the navigation and negotiation of the institutional narratives. While the first data set focused on the students' community experiences, the second data set of experiences was captured within the university context. The participants' community narratives were used as the starting point to determine to what extent their narrative identities within the university context were navigated and negotiated. The participants' experiences were discussed in accordance with their multiple identities of language and race, and entwined with their personal values and viewpoints in order to portray their narrative identities.

With the help of the data and elucidated by my theoretical lens, I established that narrative identities are navigated and negotiated by means of re-creation, adaptation, reconstruction and disengagement. Positive negotiation and navigation promote agency and communality, while positive identities are shaped to the advantage of transformation.

### **Keywords**

Identity, narrative, race, language, gender, negotiate, navigate, students, context, agency, communality, Higher Education.

# INHOUDSOPGAWE

HOOFSTUK 1 ORIËTERING .....	1
1.1 INLEIDING.....	1
1.2 RASIONAAL VIR DIE STUDIE .....	2
1.3 NAVORSINGSVRAAG EN SUBVRAE .....	5
1.4 NAVORSINGSDOEL EN -DOELWITTE .....	7
1.5 NAVORSINGSPARADIGMA EN TEORETIESE RAAMWERK.....	8
1.6 NAVORSINGSONTWERP.....	9
1.6.1 NAVORSINGSMETODOLOGIE .....	9
1.6.2 NAVORSINGSMETODES .....	11
1.6.2.1 Literatuurstudie.....	12
1.6.2.2 Reflektiewe skryfoefening .....	13
1.6.2.3 Narratiewe onderhoude.....	15
1.6.3 DEELNEMERSELEKSIE.....	17
1.6.4 DATA-ONTLEDING .....	18
1.7 INTEGRITEIT VAN DIE STUDIE.....	20
1.8 ETIESE OORWEGINGS .....	22
1.9 AFBAKENING VAN DIE STUDIE .....	25
1.9.1 WETENSKAPLIKE AFBAKENING.....	25
1.9.2 GEOGRAFIESE AFBAKENING.....	26
1.10 UITLEG VAN STUDIE.....	27
1.11 SAMEVATTING.....	29
HOOFSTUK 2 TEORETIESE RAAMWERK .....	30
2.1 INLEIDING.....	30
2.2 NAVORSINGSPARADIGMA.....	30
2.2.1 'n INTERPRETIVISTIESE BENADERING.....	31
2.2.2 SOSIALE KONSTRUKTIVISME .....	32
2.3 TEORETIESE RAAMWERK .....	34
2.3.1 NARRATIEWE IDENTITEITSVORMING .....	35
2.3.1.1 Dimensies van narratiwiteit.....	36
2.3.1.2 Narratiewe identiteitsvorming.....	37
2.3.2 SOSIALE IDENTITEITSTEORIE .....	40



2.3.3	<b>TEORIE VAN ERVARING</b> .....	42
2.4	<b>SAMEVATTING</b> .....	45
<b>HOOFSTUK 3 IDENTITEIT, IDENTITEITSVORMING EN NARRATIEWE IDENTITEITE</b> .....		46
3.1	<b>INLEIDING</b> .....	46
3.2	<b>IDENTITEIT: 'n BONDIGE OORSIG</b> .....	46
3.2.1	<b>PROSESSE VAN IDENTITEIT</b> .....	49
3.2.1.1	<b>Indekseerbaarheid</b> .....	49
3.2.1.2	<b>Plaaslike toevalligheid</b> .....	50
3.2.1.3	<b>Verwantskaplike proses</b> .....	50
3.2.1.4	<b>Kategorisering</b> .....	51
3.3	<b>BENADERINGS TOT IDENTITEITSVORMING</b> .....	52
3.3.1	<b>PSIGOLOGIESE BENADERING</b> .....	52
3.3.1.1	<b>Eric Erikson (1902-1994)</b> .....	53
3.3.1.3	<b>James Marcia (1920- )</b> .....	55
3.3.2	<b>SOSIOLOGIESE BENADERING</b> .....	57
3.3.2.1	<b>Urie Bronfenbrenner (1917-2005)</b> .....	59
3.4	<b>NARRATIEWE IDENTITEITSVORMING</b> .....	61
3.5	<b>MY BENADERING TOT IDENTITEIT</b> .....	63
3.5.1	<b>IDENTITEIT IS VLOEIBAAR EN VERANDERLIK</b> .....	63
3.5.2	<b>IDENTITEITE IS INTERKONNEKTIEF EN WORD ONDERHANDEL</b> .....	64
3.5.3	<b>IDENTITEITE IS VEELVULDIG VAN AARD</b> .....	66
3.5.4	<b>IDENTITEIT EN AGENTSAP</b> .....	70
3.6	<b>SAMEVATTING</b> .....	72
<b>HOOFSTUK 4 NARRATIEWE METODOLOGIE</b> .....		73
4.1	<b>INLEIDING</b> .....	73
4.2	<b>DIE NARRATIEWE ONDERSOEK</b> .....	73
4.2.1	<b>KATEGORISERING VAN NARRATIEWE</b> .....	77
4.2.2	<b>BEGINSELS IN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK</b> .....	78
4.2.3	<b>VERTREK PUNTE IN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK</b> .....	80
4.2.4	<b>REGVERDIGING VIR DIE NARRATIEWE ONDERSOEK</b> .....	81
4.2.5	<b>BEPERKINGE VAN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK</b> .....	83
4.3	<b>NARRATIEWE ANALISE</b> .....	84

4.4	SAMEVATTING.....	85
HOOFSTUK 5 GEMEENSKAPSNARRATIEWE .....		87
5.1	INLEIDING.....	87
5.2	NAVORSINGSMETODOLOGIE: 'N NARRATIEWE BENADERING.....	87
5.3	DEELNEMERSELEKSIE .....	88
5.4	INTEGRITEIT VAN DIE STUDIE.....	91
5.4.1	<i>ETIESE OORWEGINGS</i> .....	91
5.4.2	<i>MY ROL AS NAVORSER IN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK</i> .....	92
5.5	DATAGENERERING.....	92
5.5.1	<i>NARRATIEWE ANALISE</i> .....	94
5.6	BESPREKING VAN GEMEENSKAPSNARRATIEWE .....	96
5.6.1	<i>NOMSA</i> .....	97
5.6.1.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	97
5.6.1.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	101
5.6.2	<i>ZAHRA</i> .....	103
5.6.2.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	103
5.6.2.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	105
5.6.3	<i>AMY</i> .....	107
5.6.3.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	107
5.6.3.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	109
5.6.4	<i>REECE</i> .....	111
5.6.4.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	111
5.6.4.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	114
5.6.5	<i>OTSILE</i> .....	116
5.6.5.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	116
5.6.5.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	118
5.6.6	<i>JOSEPH</i> .....	119
5.6.6.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	119
5.6.6.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	123
5.6.7	<i>SHAKA</i> .....	124
5.6.7.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	124
5.6.7.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	126

5.6.8	<i>JOHN</i> .....	128
5.6.8.1	Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit.....	128
5.6.8.2	Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe .....	129
5.7	<b>BESPREKING</b> .....	131
5.8	<b>SAMEVATTING</b> .....	133
<b>HOOFSTUK 6 DIE HOËRONDERWYSKONTEKS</b> .....		134
6.1	<b>INLEIDING</b> .....	134
6.2	<b>GLOBALE NEIGINGS IN HOËR ONDERWYS</b> .....	134
6.2.1	<i>ELITISME</i> .....	135
6.2.2	<i>MASSAFISERING EN DIVERSIFISERING</i> .....	136
6.2.3	<i>INTERNASIONALISERING</i> .....	138
6.2.4	<i>BESTUURSHEERSKAPPY</i> .....	138
6.2.5	<i>NEOLIBERALISME</i> .....	139
6.2.6	<i>PRODUKSIE VAN KENNIS</i> .....	140
6.2.7	<i>INLIGTINGS- EN KOMMUNIKASIE-TEGNOLOGIE</i> .....	140
6.2.8	<i>KRITIEK RAKENDE GLOBALE TENDENSE IN HOËR ONDERWYS</i> .....	141
6.3	<b>SUID-AFRIKAANSE HOËR ONDERWYS</b> .....	142
6.3.1	<i>ELITISME</i> .....	142
6.3.2	<i>BELEIDSVERANDERINGE EN TRANSFORMASIE</i> .....	143
6.3.3	<i>MASSAFISERING EN DIVERSIFISERING</i> .....	146
6.3.4	<i>LEIERSKAP EN BESTUUR</i> .....	148
6.3.5	<i>DEKOLONISERING VAN KENNIS</i> .....	149
6.4	<b>SOL PLAATJE-UNIVERSITEIT</b> .....	151
6.4.1	<i>AGTERGROND TOT DIE STIGTING VAN DIE SPU</i> .....	151
6.4.2	<i>VISIE EN MISSIE</i> .....	153
6.4.3	<i>UNIVERSITEITSKULTUUR</i> .....	154
6.5	<b>SAMEVATTING</b> .....	158
<b>HOOFSTUK 7 NAVIGERING EN ONDERHANDELING VAN INSTITUSIONELE NARRATIEWE</b> .....		159
7.1	<b>INLEIDING</b> .....	159
7.2	<b>STUDENTE SE NAVIGERING VAN HUL INSTITUSIONELE NARRATIEWE</b> .....	159
7.2.1	<i>NOMSA</i> .....	160
7.2.1.1	<b>Taal</b> .....	160

7.2.1.2	Kultuur.....	163
7.2.1.3	Ras, geslag en klas.....	165
7.2.2	<b>ZAHRA.....</b>	<b>167</b>
7.2.2.1	Taal .....	167
7.2.2.2	Kultuur.....	168
7.2.2.3	Ras, geslag en klas.....	169
7.2.3	<b>AMY.....</b>	<b>172</b>
7.2.3.1	Taal .....	172
7.2.3.2	Kultuur.....	174
7.2.3.3	Ras, geslag en klas.....	175
7.2.4	<b>REECE.....</b>	<b>177</b>
7.2.4.1	Taal .....	177
7.2.4.2	Kultuur.....	178
7.2.4.4	Ras en klas.....	180
7.2.5	<b>OTSILE.....</b>	<b>182</b>
7.2.5.1	Taal .....	182
7.2.5.2	Kultuur.....	182
7.2.5.3	Ras, seksualiteit en klas .....	184
7.2.6	<b>JOSEPH.....</b>	<b>187</b>
7.2.6.1	Taal .....	187
7.2.6.2	Kultuur.....	188
7.2.6.3	Ras, geslag en klas.....	190
7.2.7	<b>SHAKA.....</b>	<b>192</b>
7.2.7.1	Taal .....	192
7.2.7.2	Kultuur.....	193
7.2.7.3	Ras, geslag en klas.....	195
7.2.8	<b>JOHN.....</b>	<b>198</b>
7.2.8.1	Taal .....	198
7.2.8.2	Kultuur.....	199
7.2.8.3	Ras, seksualiteit en klas .....	200
7.3	<b>SAMEVATTING.....</b>	<b>202</b>

<b>HOOFSTUK 8 KOMMENTAAR, IMPLIKASIES EN REFLEKSIE .....</b>	<b>204</b>
<b>8.1 INLEIDING.....</b>	<b>204</b>
<b>8.2 SAMEHANGENDE OORSIG VAN HOOFSTUKKE .....</b>	<b>204</b>
<b>8.3 NAVIGERING EN ONDERHANDELING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE .....</b>	<b>208</b>
<b>8.3.1 HERSKEPPING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE .....</b>	<b>208</b>
<b>8.3.2 AANPASSING EN HERVORMING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE .....</b>	<b>211</b>
<b>8.3.3 BEPERKTE AANPASSING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE EN ONTTREKKING.....</b>	<b>214</b>
<b>8.4 IMPLIKASIES VIR HOËR ONDERWYS .....</b>	<b>216</b>
<b>8.4.1 BEVORDERING VAN MEERTALIGHEID.....</b>	<b>217</b>
<b>8.4.1.1 Differensiering deur agentskap .....</b>	<b>217</b>
<b>8.4.1.2 Integrering deur gemeenskaplikheid .....</b>	<b>218</b>
<b>8.4.2 DIE BESTUUR VAN DIVERSITEIT.....</b>	<b>218</b>
<b>8.4.3 ONDERHANDELING VAN 'N UNIVERSITEITSKULTUUR .....</b>	<b>220</b>
<b>8.5 IN REFLEKSIE.....</b>	<b>221</b>
<b>8.5.1 UITDAGINGS VAN DIE STUDIE .....</b>	<b>221</b>
<b>8.5.1.1 Uitdagings as navorser .....</b>	<b>221</b>
<b>8.5.1.2 Uitdagings van die studie .....</b>	<b>222</b>
<b>8.5.2 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING .....</b>	<b>223</b>
<b>8.5.3 PERSOONLIKE GROEI EN INSIGVERWERWING.....</b>	<b>224</b>
<b>8.6 SLOTGEDAGTES .....</b>	<b>225</b>
<b>BIBLIOGRAFIE.....</b>	<b>227</b>
<b>BYLAE A: UV ETIESE KLARING .....</b>	<b>256</b>
<b>BYLAE B: TOESTEMMING DEUR SOL PLAATJE-UNIVERSITEIT .....</b>	<b>258</b>
<b>BYLAE C: INLIGTINGGEWENDE-,BEREIDWILLIGHEIDS-EN TOESTEMMINGSBRIEF .....</b>	<b>259</b>
<b>BYLAE D: REFLEKTIEWE SKRYFOEFENING 1.....</b>	<b>263</b>
<b>BYLAE E: ONDERHOUDSKEDULE 1.....</b>	<b>264</b>
<b>BYLAE F: REFLEKTIEWE SKRYFOEFENING 2 .....</b>	<b>266</b>
<b>BYLAE G: ONDERHOUDSKEDULE 2 .....</b>	<b>268</b>
<b>BYLAE H: TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT .....</b>	<b>269</b>

## LYS VAN FIGURE EN TABELLE

Figuur 1.1:	Geografiese plasing van die studie binne die provinsiale grense van Suid-Afrika .....	27
Figuur 3.1:	Bronfenbrenner se bio-ekologiese model .....	60
Figuur 3.2:	Model van veelvuldige identiteitsdimensies.....	67
Figuur 3.3:	Herkonsepsuele model van veelvuldige identiteitsdimensies.....	68
Figuur 5.1:	Voorstelling van data-analise in kwalitatiewe navorsing .....	95
Tabel 5.1:	Deelnemersseleksie.....	91
Tabel 6.1:	Demografiese samestelling van studente aan die Sol Plaatje-universiteit in 2017.....	156
Tabel 6.2:	Demografiese samestelling van personeel van die Sol Plaatje-universiteit in 2017.....	157

# HOOFSTUK 1

## ORIËNTERING

### 1.1 INLEIDING

Volgens Soja (1996:5) is ons as mense “first and always historical-social-spatial beings actively participating individually and collectively in the construction/production – the ‘becoming’ of histories, geographies, societies”. Dié drie dimensies beïnvloed ons geleefde ervaringe en ook hoe ons ervaringe begryp en verstaan. Volgens Hall (1996), asook Anzaldúa (1999), Bhabha (1994) en Luke en Luke (1999), word identiteit gevorm uit veelvuldige ervaringe en verhoudinge binne spesifieke ruimtes en plekke. Identiteit is kompleks, hibried, vloeibaar en veranderlik soos mense tussen ruimtes en verhoudinge beweeg. Identiteit is dus ’n vorming– ’n gevolg van interaksie tussen mense, instellings en praktyke (Sarup, 1998). Ingebed in die vorming van identiteit is netwerke van verhoudinge en geskiedenis. In dié verband wys Sachs (2013:154; cf. Rattansi, 2015) daarop dat individue voortdurend blootgestel word aan onderhandelinge en verskuiwing soos wat nuwe kontekste, prosesse en verhoudinge op hulle inwerk. Identiteitsvorming is dus ’n vloeibare proses. Die stabiele self is derhalwe dinamies, en met behulp van onderhandeling en navigering word identiteit in verhouding tot ervaringe, geleenthede en mense gevorm (Etelapelto & Vanasantanen, 2006). As ’n sosiale konstruksie, kan identiteit nie in isolasie gevorm word nie, maar bly dit afhanklik van interaksie tussen mense, praktyke, instellings en ruimtes.

Individue leef egter hul lewens as ’n aaneenlopende, ervaaarde teks en vertel hul stories soos hulle reflekteer oor hul lewens (Connelly & Clandinin, 2006). Soos Giddens (1991:54) tereg opmerk:

[Identity is] not to be found in behaviour – important though it is – in the reaction of others, but in the capacity to keep a particular narrative going... it must continually integrate events which occur in the external world and sort them into the ongoing story about the self.

Narratiewe word oor die algemeen beskou as die vertelling van stories waarin gebeure tydelik rangskik word. Narratiewe bestaan dus uit stories en stories is afhanklik van vertellings. Vertellings is egter nie net ’n deel van ons lewe nie; die sosiale lewe en menslike

lewe ís vertelde stories (Carr, 1985; Sarbin,2005). Somers (1992, oorspronklik in Engels) argumenteer dat sosiale identiteite deur narratiwiteit (*narrativity*) saamgestel word, sosiale aksie deur narratiwiteit begelei word, en dat sosiale prosesse en interaksie – beide institusioneel en interpersoonlik – by wyse van narratiewe bemiddel word. Vertelling is dus 'n informele denkproses en stories word pogings om menslike agentskap en lewens te verduidelik. Narratiewe stel ons in staat om die individu se gedagtes en gevoelens oor 'n sekere ervaring of gebeurtenis vas te vang.

Narratiewe is histories- en kultuurgebonde; dit is 'n manier om menslike ervaringe te rangskik en aangesien verhoudinge en stories in elke individu ingebed is, kan narratiewe oor tyd en ruimte skuif. Die self en die voorneme van die self word binne die konteks van interne en eksterne verhoudinge van tyd, mag en plek gekonstrueer en gedekonstrueer. Narratiewe speel nie net 'n belangrike rol in die vorming van identiteite nie, maar deur vertellings begin ons verstaan wie ons is, maak ons sin van die wêreld om ons en word ons optrede bepaal (Somers, 1994). Hierdie sin-maak gee waarde aan die gebeure in ons lewens (Dewey, 1938). Om sin te maak uit ervaringe en dit beter te verstaan is die kern van menswees.

Studente aan hoëronderwysinstellings moet nie alleen voortdurend navigeer en onderhandel om binne 'n nuwe konteks aan te pas nie, maar hul eie identiteite word in dié proses geherevalueer en geherkonstrueer (Lairo, Puukari & Kouvo, 2013). Soudien (2007) beweer dat die leefwêreld van studente, ongeag of dit ruimtes van tekorte of ruimtes van bevoordeling is, 'n bepalende rol speel in die tipe persoon wat 'n mens sal word. Nie alleen bring studente hul eie unieke lewenstories, gevorm deur geskiedenis, kultuur, ervaringe en taal, na die hoëronderwyskonteks nie, maar die interkonneksie tussen ras, geslag en klas bring ook moontlikhede mee vir nuwe identiteitsvorming. Identiteitsvorming kan dus onlosmaaklik verbind word aan interaksie en ervaring. Castells (2000:7) stel dit soos volg: *“it's really the interaction and experience that make peoples' minds, individually and collectively”*. Nuwe ervaringe van studente bring dus nuwe moontlikhede vir identiteitsvorming.

## **1.2 RASIONAAL VIR DIE STUDIE**

My belangstelling sentreer in die besonder rondom die wyse waarop studente aan 'n hoëronderwysinstelling se narratiewe identiteitsvorming met behulp van 'n navigeringsproses, wat sterk steun op kulturele middels en aan tyd en ruimte verbind word,



gekonstrueer word. My belangstelling in die identiteitsvorming van studente spruit uit die feit dat ek al twintig jaar in die onderwys blootgestel is aan die interaksie tussen jeugdiges. Ek is tans 'n lektor by 'n Noord-Kaapse universiteit en is verwonderd oor die moontlikhede wat opgesluit lê in die interaksie tussen studente. Ek glo dat as ons meer na jongmense se vertellings luister, ons hulle en hul optrede beter sal verstaan. Alvorens ek egter na die studente se vertellings kan luister, is dit belangrik om die konteks waarbinne hierdie studente optree, te verstaan.

Volgens Erikson (1968) moet ons jongmense se stories lees teen die unieke historiese agtergrond waarin hulle verkeer. Voor 1994 is die hoërondwysstelsel in Suid-Afrika deur 'n ideologie van apartheid beheer en dus gekenmerk deur ongelykheid en rassediskriminasie (Beckham, 2000). Volgens die *Wet op Uitbreiding van Universiteitsopleiding* van 1959 was dit 'n kriminele oortreding vir 'n nie-wit student om aan 'n, tot dusvêr, oop universiteit te registreer sonder geskrewe magtiging van die Minister van Binnelandse Sake (Lapping, 1986:184, oorspronklik in Engels).

Aparte universiteite is vir Indiërs, bruin en swart mense aangewys (Nkomo, 1984). Die bestaan van aparte universiteite kon derhalwe op so 'n wyse ingespeel het op identiteitsvorming dat die narratiewe van die voor-1994-generasie 'n spieëlbeeld sou wees van die universiteitskultuur waarin hulle hul bevind het. Op soortgelyke wyse wil ek argumenteer dat die huidige hoërondwyskonteks inspeel op die identiteitsvorming van studente.

Sedert Suid-Afrika se oorgang na 'n demokratiese bestel in 1994, het 'n proses van hervorming die weg gebaan vir transformasie binne hoër onderwys. Die regering se beleidsverandering binne die hoër onderwys is aangekondig deur die *Green Paper on Higher Education Transformation*<sup>1</sup> (Department of Higher Education and Training [DHET], 1996) terwyl die *White Paper for Post-School Education and Training* (Department of Higher Education and Training [DHET], 2013:2) die wetgewende raamwerk vir transformasie binne die hoër onderwys soos volg daarstel:

South Africa's transition from apartheid and minority rule requires (that) existing practices and values are viewed anew and rethought in terms of a new era... In

---

<sup>1</sup> Aangesien die oorspronklike skryftaal van amptelike dokumente sedert 1994 Engels is, word daar deurgaans in hierdie studie na die Engelse benaminge van kommissies en amptelike dokumente verwys.

South Africa today, the challenge is to redress past inequalities and to transform the higher education system to serve a new social order, to meet pressing national needs, and to present new realities and opportunities.

Huidige beleidsontwikkeling is dus daarop gerig om die onderwysstelsel te demokratiseer, onregverdigte bevoorordeling uit te skakel en toegang tot onderwys en opleidingsmoontlikhede uit te brei. Binne die konteks van transformasie word uitgebreide toegang tot onderwys gerig deur 'n proses van "massification" (Beckham, 2000). Die *National Commission of Higher Education* (in Beckham, 2000) omskryf "massification" (massafisering) as 'n proses waardeur uitgebreide deelname in hoër onderwys toegeneem het en verbreed is. Beckham (2000) wys daarop dat daar wegbeweeg word van 'n 'elite'-stelsel, wat slegs 'n klein groepie individue vanuit die bevoorregte klas bedien, na 'n massastelsel, wat groter getalle studente vanuit 'n meer diverse agtergrond sou bedien. Op grond hiervan gaan ek van die veronderstelling uit dat die narratiewe van studente voor 1994 behoort te verskil van die narratiewe van studente na 1994.

Uitgebreide toeganklikheid moet aan die behoeftes van 'n groot en toenemende studentebevolking voldoen (DHET, 2013). Tot en met 2013 was die Limpopo- en Noord-Kaapprovinsies die enigste twee provinsies sonder 'n universiteit. Op 22 Augustus 2013 is die Sol Plaatje-universiteit (SPU) as 'n openbare hoërondewysinstelling gestig (Government Notice, 23 Augustus 2013), met die visie as 'n universiteit wat krities met leer, navorsing en ontwikkeling omgaan, terwyl demokratiese praktyke en sosiale regverdigheid bevorder word. Die missie van die SPU is om gegradueerdes te lewer wat bevoeg en in staat is om die aspirasies van die gemeenskap te erken (Sol Plaatje University, 2015). Die SPU is gestig in postapartheid Suid-Afrika, dus ná 1994, en dra gevolglik nie die letsels van 'n *voorheen benadeelde* of *historiese wit* universiteit nie. Die narratiewe van studente aan die SPU behoort dus, in beginsel, 'n aanduiding te gee of die universiteitskultuur van die SPU belyn is met 'n transformasievisie en dus 'n nuwe narratief in 'n demokratiese hoërondewysbestel verteenwoordig.

My navorsingsbelangstelling sentreer dus op die wyse waarop studente aan 'n hoërondewysinstelling se narratiewe identiteitsvorming met behulp van 'n navigeringsproses gekonstrueer word. Identiteitsvorming is 'n vloeibare proses en in 'n nuwe konteks word elke student blootgestel aan nuwe prosesse en nuwe netwerke van verhoudinge. Vir die eerste keer kry studente die geleentheid om op Noord-Kaapse bodem

hul kultuur en identiteit te laat geld, en meer spesifiek, aan 'n jong universiteit wat aan 'n nuwe geskiedenis bou wat losstaan van die beletsel van 'n *voorheen benadeelde* of *voorheen bevoorregte* instelling. 'n Studie rakende die identiteitsvorming van Noord-Kaapse studente behoort dus op institusionele vlak lig te werp op die wyse waartoe die SPU sy transformasievisie realiseer. Daarbenewens kan so 'n studie ook 'n gaping binne die konteks van hoëronderwysstudie vul. In dié verband dui Bitzer en Wilkinson (2009) daarop dat daar 'n leemte in navorsing bestaan betreffende temas wat verbind kan word met demokrasie, transformasie, gelykheid en verandering in die hoëronderwyslandskap. 'n Studie oor die narratiewe van studente behoort dus ook lig te werp op die breër konteks van die hoër onderwys se visie vir transformasie.

### 1.3 NAVORSINGSVRAAG EN SUBVRAE

Soos reeds genoem, word identiteit gekonstrueer binne spesifieke ruimtes en plekke. Binne elke ruimte is daar oorvleueling van geskiedenis, verhoudinge en prosesse, en dus bied elke ruimte nuwe moontlikhede vir identiteitsvorming. Hierdie aspek is ook van toepassing op die hoëronderwyskonteks. Aangesien verskeie netwerke van verhoudinge oor tyd en ruimte kan oorvleuel en verskuif, kan daar aangeneem word dat studente wat die konteks van 'n hoëronderwysinstelling betree se identiteite inderdaad kan verskuif in verhouding tot die *nuwe* tersiêre ruimte. Binne die tersiêre ruimte probeer studente sin maak van gebeure deur hul stories te absorbeer, te vertel, te onderhandel, te herformuleer en medeskrywers van stories te word (Ylijoki & Jani, 2013). Studente uit verskillende agtergronde moet aanpas en inpas by voorafbestaande kulturele, linguistiese norme en gewoontes, deur hul eie kulturele identiteite óf te laat geld, óf te onderdruk (Makoe, 2014).

Die mate waarin studente hulself hervorm, sal egter afhang van hul toegang tot materiële, linguistiese, sosiale en kulturele hulpbronne wat binne tersiêre instellings van waarde is (Bangeni & Kapp, 2005). Daarbenewens bring studente in postapartheid Suid-Afrika identiteite wat gekenmerk word aan komplekse verhoudinge ingebed in ras, klas, geslag en taal. In die lig van Suid-Afrika se onstuimige geskiedenis van apartheid en rassesegregasie, het ras <sup>2</sup> 'n onsamehangende konstruksie en 'n geskiedenis van onstabiliteit en

---

<sup>2</sup> Raskategorieë word gebruik as 'n noodwendige ongemaklikheid. Ek glo nie dat raskategorieë enige essensiële waarde het nie. Ras is 'n sosiale konstruksie met 'n politieke en uitsluitingsgeskiedenis in ons land, waarmee ek nie kan assosieer nie. Dit word egter ongelukkig steeds gebruik om na beskrywende aspekte van menswees te verwys. Die regering gebruik dit steeds om veral te verstaan hoe ons die geskiedenis van ras kan ondersoek en om agtergeblewendheid die hoof te bied en uit te wis. Ek gebruik dus "ras", asook kultuurgroep, om die beskrywende karakter van die studente

vloeibaarheid. Ras, geslag, klas en geloof is ingeskakelde dele van ongelykheid en dié interskakeling is ingebed in 'n postapartheid Suid-Afrika (Holvino, 2010). Die studente se narratiewe identiteite moet dus verstaan word in diep-verskuiwende ras, klas en geslagsterme. Hul narratiewe identiteite kan egter nie los gesien word van die mate waarin dit beïnvloed word deur die oordraging van intergenerasiekennis nie (Jansen, 2008). Huidige eerstejaarstudente aan universiteite is gebore na afloop van die eerste demokratiese verkiesing in 1994 en het dus geen direkte ervaring met apartheid gehad nie. Indirekte kennis kom egter van hul ouers, wat deel was van apartheid. Studente bring dus dikwels gedrag en oortuigings wat die spieëlbeeld is van dié van hul ouers, met hul saam.

In die proses van navigering en onderhandeling kan studente egter voortdurend gekonfronteer word met hul *andersheid*. Soos Bhabha (1994:122) dit stel, “*at various moments boundaries of ethnicity, class, language, or race serve to remind them of their ‘otherness’: the rite of power ... enacted on site of desire*”. De Fina (2011) wys daarop dat dié kategorieë gevorm en hervorm word in sosiale en onderhandelende praktyke en verbind word met die ideologieë, gelowe en groepsverhoudinge van die wêreld. Die studente by die SPU wil graag inpas in die nuwe universiteitsomgewing en 'n gevoel van behoort tot ervaar. Die gevoel van behoort tot verwys na die sin van verbintenis en konneksie aan 'n sosiale groep of stelsel waarin 'n individu van waarde voel (Neville, Oyama, Oddenewu & Huggins, 2014). Die inpas en aanpas binne 'n nuwe ruimte hang egter af van die wyse waarop elke student sy *andersheid* konfronteer.

Gebaseer op die voorafgaande uiteensetting, het ek met hierdie studie gepoog om vas te stel hoe studente se narratiewe identiteite gevorm word deur te fokus op die navigering en onderhandeling wat op die SPU-kampus plaasvind. Derhalwe is my navorsing gerig deur een sentrale navorsingsvraag, naamlik: *Hoe word die identiteitsvorming van studente aan 'n Noord-Kaapse universiteit met behulp van narratiewe onderhandel en genavigeer?*

Ten einde hierdie navorsingsvraag te beantwoord is die navorsing verder gerig deur die volgende subvrae:

---

uit te lig. Ek bly gekant teen die idee dat kategorieë soos dié enige essensiële waarde het wat mense binne eng kategorieë inhok. Ek ondersteun die idee dat identiteit vloeibaar, multidimensioneel en veral binne “plaaslike ruimtelike meemaking” aanpasbaar is.

- 1.3.1 Watter teoretiese raamwerk is geskik vir 'n kritiese blik na die navigering en onderhandeling van narratiewe identiteitsvorming?
- 1.3.2 Hoe word narratiewe identiteitsvorming gekonseptualiseer?
- 1.3.3 Hoe kan 'n narratiewe metodologie gebruik word om die narratiewe identiteitsvorming van studente te verken?
- 1.3.4 Watter narratiewe bring studente vanuit hul gemeenskappe na die kampus?
- 1.3.5 Hoe lyk die hoëronderwyskonteks waarin die studente hulle nou bevind?
- 1.3.6 Hoe beïnvloed studente se ervarings en persepsies binne die hoëronderwysinstelling hul narratiewe identiteitsvorming?
- 1.3.7 Watter kommentaar kan gelewer word oor die wyse waarop studente aan 'n hoëronderwysinstelling hul narratiewe identiteitsvorming onderhandel en navigeer?

## **1.4 NAVORSINGSDOEL EN -DOELWITTE**

In aansluiting by my navorsingsvraag is die doel van hierdie navorsing om te verstaan hoe studente aan 'n Noord-Kaapse universiteit hul identiteitsvorming met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer. Die doel met die navorsing was dus om vas te stel hoe studente se narratiewe identiteite gevorm word en hoe studente onderhandel en navigeer tydens hul interaksie met mekaar. Tegelykertyd is daar krities gekyk hoe die onderhandeling en navigering van studente se narratiewe identiteite in verhouding tot tyd en ruimte plaasvind, met ander woorde, hoe hul vroeëre ervarings van hul gemeenskapsruimtes uitspeel teenoor hul huidige ervarings in die tersiêre ruimte.

In lyn met die primêre doel van hierdie studie, is daar gepoog om

- 1.4.1 'n geskikte teoretiese raamwerk daar te stel vir die kritiese kyk na die navigering en onderhandeling van narratiewe identiteite;
- 1.4.2 met behulp van 'n literatuurstudie die begrip *identiteit*, benaderings tot identiteitsvorming en die aard en omvang van narratiewe identiteitsvorming te ontbloot;
- 1.4.3 aan die hand van 'n literatuurstudie krities te besin oor die mate waarin 'n narratiewe metodologie kan meehelp in die verkenning van studente se narratiewe identiteitsvorming;
- 1.4.4 vas te stel watter narratiewe studente as nuwelinge na die kampus bring;
- 1.4.5 die navorsingskonteks, naamlik hoër onderwys in die algemeen en Sol Plaatje-universiteit in die besonder, uit te pak;

- 1.4.6 studente se ervaringe en persepsies binne die hoëronderwysinstelling te ontleed ten einde vas te stel hoe dit inwerk op hul identiteitsvorming; en
- 1.4.7 kommentaar te lewer op die wyse waarop studente aan 'n hoëronderwysinstelling hul narratiewe identiteitsvorming onderhandel en navigeer.

## 1.5 NAVORSINGSPARADIGMA EN TEORETIESE RAAMWERK

'n Paradigma is 'n wêreldsiening wat die aard van die wêreld, die individu se plek daarin en die moontlikhede van verhoudings binne die wêreld omskryf (Mertens, 2005:7). Bogdan en Biklen (1998:38, oorspronklik in Engels) voeg by deur 'n paradigma verder te omskryf as 'n los versameling van logies-verwante aannames, konsepte, of voorstelle wat denke en navorsing rig. As sodanig betrek 'n paradigma 'n stel filosofiese oortuigings of voorveronderstellings wat 'n navorsingsaksie rig (Denzin & Lincoln, 2003; Grant & Osaloo, 2014; Silverman, 2010). Hierdie filosofiese aannames kan nader beskryf word as ontologies, epistemologies en metodologies van aard.

*Ontologie* verwys na die aard van die werklikheid en die aard van die mense binne die wêreld (Denzin & Lincoln, 2003). Ontologiese vrae handel dus rondom die aard van die bestaan, wat daar is en waarom en hoe dit saamgestel is. *Epistemologie* betrek aannames omtrent die aard van kennis en hoe dit bekom word (Mertens, 2005). Epistemologiese vrae behels dus vrae aangaande die ken van wêreld en die verhouding tussen die navorser en dit wat geken word. In dié verband wys Terre Blanche en Durrheim (2006) daarop dat epistemologie die verhouding tussen die navorsing en die kennis wat uit 'n studie voortvloei, omskryf. *Metodologie* fokus op die beste manier om inligting oor die wêreld, soos ontologies beskou, in te win (Denzin & Lincoln, 2003). Babbie en Mouton (2006) brei hierop uit en verwys nie net na die metodes en tegnieke wat die navorser gebruik nie, maar ook na die onderliggende filosofiese beginsels en aannames aangaande die gebruik daarvan. Shadish (1998) waarsku dat verskille in metodologie nie gebaseer moet word op argumente rakende die keuse van metodes nie, maar dat dit eerder die verskillende filosofiese aannames wat die keuse van metodologie lei, moet reflekteer. *Aksiologie* verwys na aannames omtrent waardes (Guba & Lincoln, 2005; Mertens, 2005) wat uiteraard 'n integrale deel vorm van die beplanning en implementering van navorsing.

In hierdie navorsing gaan ek van die veronderstelling uit dat interaksies in die sosiale wêreld nie net betekenisvorming beïnvloed nie, maar dat identiteitsvorming plaasvind binne die

oorvleueling van kontekste en verhoudinge. Elke individu het 'n unieke storie wat 'n weerspieëling is van persoonlike ervaringe en geskiedenis. Die filosofiese aannames van hierdie studie word geraam binne 'n oorkoepelende interpretivistiese navorsingsparadigma, wat verder verfyn word in 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma. Die teoretiese raamwerk wat as teoretiese lens in hierdie studie gebruik word, omvat drie teorieë, naamlik Margaret Somers (1994) se *narratiewe identiteitsvorming*, Tajfel en Turner (1979) se *sosiale identiteitsteorie* en John Dewey (1938) se *teorie van ervaring*. Die teoretiese raamwerk wat hierdie studie onderlê, word omvattend in hoofstuk 2 bespreek.

## **1.6 NAVORSINGSONTWERP**

'n Navorsingsontwerp sluit al die prosedures of stappe in wat 'n navorser gebruik om die navorsingsvraag te beantwoord (Kumar, 2005). Dit is dus 'n oorkoepelende plan wat aandui hoe die verskillende komponente van die navorsing inmeekaar pas. In hierdie studie gebruik ek 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp om die geleefde ervaringe van die deelnemers te weerspieël. Soos reeds genoem, volg ek 'n interpretatiewe benadering, steun ek op 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma en betrek ek drie verskillende teorieë as teoretiese raamwerk (cf. 1.5) om studente se interaksies binne die oorvleueling van kontekste en verhoudinge beter te verstaan. Ten einde die studie te onderneem het ek, in lyn met my paradigmatiese oortuiging, op 'n bepaalde navorsingsmetodologie en spesifieke navorsingsmetodes besluit.

### **1.6.1 NAVORSINGSMETODOLOGIE**

McGregor en Murname (2010:2) beskryf 'n navorsingsmetodologie as

method and ology, which means a branch of knowledge; hence, methodology is a branch of knowledge that deals with the general principles or axioms of the generation of new knowledge. It refers to the rationale and the philosophical assumptions that underlie any natural, social or human science study, whether articulated or not. Simply put, methodology refers to how each of logic, reality, values and what counts as knowledge inform research.

Op soortgelyke wyse verwys Blaxter, Hughes en Tight (2010:59; ook Tight, 2012) na die filosofiese betekenis van metodologie wat direk verband hou met die benadering of paradigma wat die navorsing ondersteun. Tradisioneel word daar onderskeid getref tussen 'n kwantitatiewe en 'n kwalitatiewe metodologie (Creswell, 2014; Denzin & Lincoln 2003; Maree, 2016; Mertens, 2005). Terwyl 'n kwantitatiewe metodologie 'n nomotetiese benadering is wat gekenmerk word deur prosedures en metodes met die doel om algemene

wette te verstaan, behels 'n kwalitatiewe metodologie 'n ideografiese benadering en fokus dit daarop om die individu en die individu se optrede te verstaan (Maree, 2016:34). Soos Biesta (2010) tereg opmerk, fokus die metodologieë nie alleen op die data-insamelingsmetodes en die keuse van hierdie metodes nie, maar dien dit ook as aanduiders van die metodologiese benadering wat die bepaalde epistemologiese standpunt bevestig. Die doel met hierdie navorsing was om vas te stel hoe studente se narratiewe identiteite gevorm word, met ander woorde hoe studente onderhandel en navigeer tydens hul interaksie met mekaar. Ten einde studente se narratiewe identiteitsvorming te verstaan moet daar nie net na hulle geluister word nie, maar moet die wyse waarop hulle onderhandel en navigeer, beskryf, geïnterpreteer en verstaan word. Ek maak derhalwe in hierdie studie van 'n kwalitatiewe metodologie gebruik aangesien dit in ooreenstemming is met my aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat navorsing slegs gedoen kan word deur 'n interaksie tussen die navorser en die deelnemers (Lincoln & Guba, 2003).

My keuse vir 'n kwalitatiewe metodologie word verder onderskryf deur Babbie en Mouton (2006:270, oorspronklik in Engels) se stelling dat die primêre doel van hierdie metodologie beskrywing en begrip is, eerder as die verduideliking van menslike gedrag. Volgens Holloway en Jefferson (2000:55) fokus kwalitatiewe navorsing nie net op *dit* wat gebeur nie, maar ook *hoe* dit gebeur en *waarom* dit op 'n spesifieke manier gebeur. Aangesien die navorsers betrokke raak in die lewens van diegene wat aan die navorsing deelneem, is daar voortdurend interaksie tussen die navorser, die deelnemers en die data wat gegenereer word. Kwalitatiewe navorsing fokus dus op die soeke na begrip; dit is konteksgebonde en aangesien deelnemers geleentheid kry om op hul ervarings te reflekteer en word daar *ryk beskrywings* verkry om vertellings te beskryf, te ontleed en te interpreteer (Holloway & Wheeler, 2010; Maxwell, 2005). As sodanig is 'n kwalitatiewe metodologie uiters geskik om te verstaan hoe studente binne 'n nuwe tersiêre ruimte navigeer en onderhandel ten einde hul eie narratiewe identiteite te vorm.

Anderson (2010:2, 3) identifiseer egter enkele beperkinge van 'n kwalitatiewe ondersoek. Daar word aangevoer dat verskillende studies verskillende resultate mag oplewer, aangesien daar altyd meer as een geldige beskouing van enige sosiale situasie is. Die betroubaarheid van die deelnemers se inligting, hul persoonlikhede of hul verhouding met die navorser mag ook die interpretasie van die data minder betroubaar maak. Ten spyte van hierdie beperkinge glo ek dat 'n kwalitatiewe metodologie die beste benadering is om die



deelnemers se geleefde ervaringe te weerspieël. Daarbenewens gaan ek van die standpunt uit dat 'n nougesette, kritiese en reflektiewe vertrekpunt in kwalitatiewe navorsing wel betroubare data kan lewer.

Metodologies gesproke, betrek my studie 'n kwalitatiewe benadering in die breë, maar spesifiek 'n *narratiewe metodologie* as verlenging van 'n *interpretatiewe benadering* (cf. Mitchell & Egudo, 2003). Volgens Myers (2009) kyk interpretatiewe navorsers na die werklikheid deur sosiale konstruksies soos taal, bewussyn en gedeelde betekenis. Maree (2016:60) identifiseer die verskillende aannames van 'n interpretatiewe benadering, naamlik dat die werklikheid verken en konstrueer word deur die interaksies en betekenisvolle optrede van individue, dat individue sin maak van hul sosiale wêreld binne 'n natuurlike omgewing deur daaglikse aktiwiteite en interaksies, en dat die sosiale werklikheid ontstaan as gevolg van verskille in individue se ervaringe, kennis en sieninge. Binne die konteks van my studie is ek geïnteresseerd in 'n narratiewe ondersoek as 'n manier om mense se ervaringe as stories te verstaan. Connelly en Clandinin (2006:477) omskryf 'n narratiewe ondersoek, en meer spesifiek 'n narratiewe metodologie, soos volg:

People shape their daily lives by stories of who they and others are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomenon under study.

As verlenging van die interpretatiewe benadering is 'n narratiewe metodologie juis geskik om sin te maak van hoe mense se ervaringe as stories bydra in die konstruering van hul identiteite. In hoofstuk 4 pak ek 'n narratiewe metodologie in meer besonderhede uit, juis as 'n poging om krities te besin oor hoe dié metodologie gebruik kan word om die narratiewe identiteitsvorming van studente te verken (cf. 1.3.3).

## **1.6.2 NAVORSINGSMETODES**

Navorsingsmetodes is die tegnieke of prosedure wat gebruik word om data te genereer en te ontleed (Blaxter et al., 2010; Hesse-Biber & Leavy, 2011). Binne die konteks van hierdie studie en ten einde my navorsingsdoelwitte (cf. 1.4) te realiseer, maak ek in hierdie studie gebruik van 'n literatuurstudie, reflektiewe skryfopdragte en narratiewe onderhoude.

### 1.6.2.1 Literatuurstudie

Rudestam en Newton (2001:59, oorspronklik in Engels) beweer dat 'n goeie literatuurstudie selektief moet wees, en dat dit as vanselfsprekend aanvaar word dat die meederheid bronne wat jy gelees het nie direk in die literatuurstudie sal verskyn nie. Hart (2003:13, oorspronklik in Engels) ondersteun dié gedagte deur na 'n literatuurstudie te verwys as die seleksie van beskikbare dokumente en die doeltreffende evaluering van die dokumente in oorleg met die voorgestelde navorsing. 'n Literatuurstudie dien dus as 'n distilleerder in die opsig dat bestaande literatuur in die navorsingsveld geëvalueer word, spesifiek met die doel om krities na bestaande navorsing te kyk ten einde vas te stel wat reeds bereik is en waar daar leemtes is (Boote & Beile, 2005). As sodanig het 'n literatuurstudie die potensiaal om nie net die konteks van 'n voornemende studie te bepaal deur bestaande literatuur binne 'n wye wetenskaplike en historiese konteks te plaas nie, maar om 'n nuwe perspektief op bestaande navorsing te bring. Wat die navorsingsproses self betref, is die bydrae van 'n literatuurstudie ook beduidend. In dié opsig verwys Rowley en Slack (2004:32) soos volg na die belangrikheid van 'n literatuurstudie: dit ondersteun die navorsing en navorsingsvraag; 'n bydrae kan gelewer word deur die navorsing te kontekstualiseer binne bestaande navorsing; die literatuurstudie help om 'n deeglike begrip van die teoretiese konsepte en terminologie te vorm; geskikte navorsingsmetodes kan uitgelig word; en die literatuurstudie help in die ontleding en interpretasie van die resultate.

Aangesien hierdie studie gerig is deur 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma, moes ek nie net 'n deeglike begrip van bestaande navorsing hê nie, maar moes ek voortdurend ontvanklik wees vir ontvouende moontlikhede wat addisionele literatuur tydens die navorsing vereis. Corbin en Strauss (2008) waarsku egter dat navorsers daarop bedag moet wees dat menings vanuit hul data moet ontvou en nie van verwagtinge wat geskep word tydens die lees van literatuur nie. Dit was derhalwe belangrik om my literatuurstudie in lyn te bring met my navorsingsvrae. As sodanig fokus hoofstuk 2 op die daarstelling van 'n teoretiese raamwerk vir die kritiese kyk na die navigering en onderhandeling van narratiewe identiteite (cf. 1.3.1). Literatuur van Baker (2016), Dewey (1938), Somers (1994), Somers en Gibson (1994) en Tajfel en Turner (1979) is gebruik vir die uitpak van die teoretiese raamwerk. In hoofstuk 3 is 'n literatuurstudie gebruik om die aard en omvang van narratiewe identiteitsvorming (cf. 1.3.2) te ontbloot en het ek gebruik gemaak van literatuur deur, onder andere, Eakin (2006), Erikson (1968), Soudien (2007) en Wenger (2000) se werk te ondersoek. In hoofstuk 4 is literatuur gebruik om krities te besin oor die mate waarin 'n

narratiewe metodologie kan meehelp in die verkenning van studente se narratiewe identiteitsvorming. Hier het ek veral gesteun op die werke van Etherington (2007), Clandinin en Caine (2008), Connelly en Clandinin (2006), Craig (2010), Kim (2016) en Polkinghorne (1988). Ten einde die konteks te verstaan waarin die studente hulle tans bevind, word die navorsingskonteks, naamlik hoër onderwys in die algemeen en die Sol Plaatje-universiteit in die besonder, met behulp van tersaaklike literatuur in hoofstuk 6 uitgepak (cf. 1.3.5).

Uit voorafgaande uiteensetting is dit duidelik dat ek inderdaad 'n deeglike literatuurstudie as vereiste geag het om my navorsing binne bestaande navorsing te kontekstualiseer. Nie alleen het 'n literatuurstudie meegehelp om 'n deeglike begrip te vorm van bestaande navorsing wat reeds gedoen is binne die terrein van narratiewe navorsing nie, maar is die sterk- en swakpunte van bestaande navorsing ook daardeur uitgelig. Binne die konteks van my studie was 'n literatuurstudie dus van besondere belang in die daarstelling van die teoretiese raamwerk en die navorsingsmetodologie.

#### **1.6.2.2 Reflektiewe skryfoefening**

Dewey (1938:9, oorspronklik in Engels) beskryf refleksie as 'n aktiewe, volgehoue, en versigtige oorweging van enige oortuiging of veronderstelde kennisvorm in die lig van die begroning daarvan, sowel as die verdere afleidings waarna dit neig. Terwyl refleksie vereis dat daar weer oor die ervaringe van die verlede besin moet word en dat ander soortgelyke gebeure in die verbeelding opgeroep word, word refleksie op die self 'n poging om die self te verstaan (Gergen, 2009). Refleksie oor 'n ervaring deur weer daarvoor na te dink, verg meer verwerking as die blote herroeping van 'n gebeurtenis (Moon, 2004). Die doel van reflektering is juis die behoefte om 'n sekere aspek van 'n ervaring te verwerk en hierdie *verwerking* het analitiese dimensies – die bepeinsing om iets op te los. Dewey (1933:121, oorspronklik in Engels) verwys na sodanige verwerking as 'n toestand van onsekerheid, aarseling, verwarring, verstandelike moeite waarin [reflektiewe] denke ontstaan.

Refleksie behels dus introspeksie. Deur introspeksie word die self in verhouding tot hom- of haarself en in verhouding met ander omskryf, terwyl hierdie omskrywing op sigself weer insig en verstaan bring in wie ons is. Refleksie is derhalwe 'n betekenisvormingsproses, wat individue van een ervaring na die volgende laat beweeg of 'n besinningsproses, waartydens twyfel, idees, interpretasies en insigte oor 'n sekere ervaring plaasvind en 'n dieper begrip

van die verhouding en konneksie met ander ervarings moontlik gemaak word (Moon, 2004). Reflektering bring dus dieper insig in die verlede sodat die hede beter benader kan word.

In die lig van voorafgaande het ek besluit om aan die deelnemers aan hierdie studie 'n reflektiewe skryfoefening te gee om ervarings van hul verlede op te roep en weer daaroor te besin. Volgens Moon (2004:187-188) het 'n reflektiewe skryfoefening verskeie voordele: dit fokus op gedagtes en ontwikkel idees; deur verkenning en afbakening van komplekse situasies word gedagtes georganiseer; konseptuele en analitiese vaardighede word ontwikkel; dit ontwikkel refleksie, verwerking en betekenisvorming van ervaring; en dit lei tot 'n bewuswording van eie aksies en strategieë. Die potensiaal van 'n reflektiewe skryfoefening as 'n geleentheid om rustig terug te dink oor ervarings en gebeurtenisse lê ook opgesluit in die vier vlakke van refleksie. In dié verband verwys Grossman (2008:16-21) na inhoudgebaseerde refleksie, metakognitiewe refleksie, selfeienaarskap en transformatiewe leer. *Inhoudgebaseerde refleksie* verwys na die vermoë om sensoriese vaardighede te gebruik om na 'n ervaring te verwys. Tydens *metakognitiewe refleksie* is die individu in staat om gedagtes te organiseer en na direkte ervaring te verwys deur gevoelens te betrek. *Selfeienaarskap* is wanneer die individu afstand van emosies verkry deur te reflekteer, terwyl *transformatiewe leer* die individu se vermoë betrek om meer sosiaal, verantwoordelik en selfgerig en minder afhanklik van valse aannames en intensiewe refleksie te wees. Die besinning oor, of verwerking van 'n ervaring gee dus aanleiding tot 'n transformatiewe aksie en kan 'n nuwe houding of veranderde denke behels. Refleksie wat uitloop op transformasie dra by tot etiese optrede. Die reflektiewe skryfoefening help dus met betekenisvorming.

Die doel van my studie was, onder andere, om die deelnemers die geleentheid tot 'n beter verstaan van hul lewens binne 'n sosiale werklikheid te gee. Dit was binne hierdie konteks dat die gebruik van reflektiewe skryfoefening sinvol was om die klem van 'n geïsoleerde optrede na 'n sosiale optrede te skuif, met ander woorde, om die deelnemers die geleentheid te gee om, sonder enige druk, introspeksie te doen. Terwyl so 'n terugreflektering introspeksie inhou wat dieper insigte op ervarings kan bring, het die reflektiewe skryfoefeninge my, as navorser, ook gehelp om voor te berei vir die semigestruktureerde onderhoud wat met die deelnemers gevoer is.

### 1.6.2.3 Narratiewe onderhoude

In kwalitatiewe navorsing onderskei ons tussen verskeie onderhoudstipes, naamlik ongestruktureerde, gestruktureerde en semigestruktureerde onderhoude. Maree (2016:87) wys daarop dat *ongestruktureerde onderhoude* gewoonlik die vorm aanneem van 'n gesprek met die bedoeling om die deelnemer se menings, idees en houdings te verken. Aangesien die fokus in ongestruktureerde onderhoude op die deelnemers se eie persepsies is, moet die onderhoudvoerder dus by die deelnemers aanpas deur self vrae te genereer tydens die onderhoud. Ongestruktureerde onderhoude word gewoonlik oor 'n tydperk versprei en vorm deel van 'n reeks onderhoude. Qu en Dumay (2011:245) waarsku egter dat daar, in die geval van ongestruktureerde onderhoude, die gevaar bestaan dat data mettertyd nie 'n ware refleksie van die werklikheid is nie, maar eerder 'n narratief word wat aan 'n sprokie grens. *Gestruktureerde onderhoude* daarenteen, word as *gestandaardiseerd* beskou, aangesien die onderhoudvoerder dieselfde vooropgestelde vrae in dieselfde volgorde aan elke deelnemer vra. Die onderhoudvoerder wyk derhalwe weinig af van dié vrae en die onderhoud kom dus rigied voor (Qu & Dumay, 2011:244). Maree (2016:87) wys daarop dat gestruktureerde onderhoude gereeld gebruik word in veelvuldige gevallestudies of groter groepe ten einde nie-teenstrydigheid te verseker. Die voordeel van dié tipe onderhoudvoering is dat die onderhoudvoerder se vooroordeel beperk word en veralgemening verhoog word. In teenstelling met ongestruktureerde en gestruktureerde onderhoudvoering, word *semigestruktureerde onderhoude* gewoonlik gebruik om data wat voortspruit uit ander databronne, soos reflektiewe skryfoefening, te versterk. Alhoewel semigestruktureerde onderhoude wel voorbereide vrae volgens spesifieke temas behels, moet die onderhoudvoerder voortdurend daarop bedag wees dat nuwe gedagtes tydens die onderhoud na vore kom en dat die nodige aanpassings gemaak moet word (Maree, 2016:93). Vanweë die buigbaarheid van semigestruktureerde onderhoude word dit beskou as die mees effektiewe en geskikte manier om data te genereer (Kvale & Brinkman, 2009).

*Semigestruktureerde onderhoude* word gekenmerk deur gesinkroniseerde kommunikasie in tyd en plek. Aangesien daar geen tydsverloop tussen vraag en antwoord is nie, is semigestruktureerde onderhoude buigbaar, vloeibaar en interaktief sodat elke deelnemer se eie perspektiewe, menings, ervarings, begrip, interpretasies en interaksie vasgevang kan word (Mason, 2002:62). Soos Bamberg (2010) tereg opmerk, kan 'n navorser tydens semigestruktureerde onderhoude dieper ondersoek instel na 'n gegewe situasie en indien die deelnemer nie die vrae verstaan nie, kan die onderhoudvoerder dit verduidelik of

herformuleer. Met behulp van semigestruktureerde onderhoude verkry die navorser dus belangrike en gedetailleerde inligting van elke deelnemer se gevoelens, gewaarwordings en menings. Daarbenewens verskaf sosiale leidrade, soos stem, stembuiging en lyftaal van die deelnemers, ook ekstra inligting, wat bygevoeg kan word by die mondelingse antwoorde van die deelnemers (Emans, 2004).

Onderhoudvoering het egter ook verskeie nadele, soos dat dit tydrowend kan wees, dat verskillende onderhoudvoerders die onderhoude verskillend kan transkribeer en dat die lyftaal of gedrag van die onderhoudvoerder 'n deelnemer kan dwing om in 'n sekere rigting te antwoord (Opdenakker, 2006:3). Dié nadele kan voorkom word deur vooraf 'n skedule vir die onderhoud op te stel. 'n Verdere nadeel tydens semigestruktureerde onderhoude is dat die gesinkroniseerde en interaktiewe aard van kommunikasie daarvan die navorser noop om gelyktydig te fokus op die voorafopgestelde lys van vrae, die formulering van vrae tydens die onderhoud en die beantwoording van vrae. Wengraf (2001:194) verwys hierna as “double attention” wat op die volgende neerkom:

[Y]ou must be both listening to the informant's responses to understand what he or she is trying to get at and, at the same time, you must be bearing in mind your needs to ensure that all your questions are liable to get answered within the fixed time at the level of depth and detail that you need.

Die gebruik van narratiewe onderhoude in hierdie studie het die vasvang van studente se ervarings en persepsies ten doel gehad. Ervarings is herroep en deur reflektoring oorvertel. As sodanig kon studente reflekteer oor ervarings in hul gemeenskappe, hul huisomgewing, persoonlike ervarings en hul ervarings en persepsies binne die tersiêre onderwys. Binne die konteks van semigestruktureerde oefenings het die narratiewe as't ware 'n manier geword om die sosiale wêreld te ken en te verstaan (cf. Somers, 1994) en terselfdertyd bygedra tot betekenisvorming. As onderhoudvoerder het ek nie net die deelnemers die geleentheid gegee om te besin oor hul eie lewens en hul interaksie met diegene wat van hulle verskil nie, maar was ek voortdurend daarop bedag dat hul individuele ervarings ingebed is in sosiale, kulturele en institusionele narratiewe (Clandinin & Caine, 2008). As sodanig het ek na die deelnemers se antwoorde geluister deur die kulturele, historiese en institusionele storie agter elkeen in ag te neem. Die onderhoude is met 'n diktafoon opgeneem en daarna getranskribeer. Die onderhoude het op 'n individuele basis geskied en die deelnemers het self die plek en tyd vir onderhoudvoering gekies. Sodoende is 'n ontspanne atmosfeer tydens die onderhoudvoering geskep.

### **1.6.3 DEELNEMERSELEKSIE**

My keuse van deelnemers vir hierdie studie was hoofsaaklik doelgerig en in dié verband het ek gesteun op Creswell (2014:327), asook Curtis, Gesler, Smith en Washburn (2000:1003) se kriteria vir 'n doelgerigte deelnemerseleksie. Hierdie kriteria behels die volgende: dat die deelnemerseleksie relevant moet wees ten opsigte van die konseptuele raamwerk en die beantwoording van navorsingsvrae; dat die geselekteerde deelnemers ryk inligting oor die onderwerp behoort te verskaf; dat die seleksie moet help om die oordraagbaarheid van die bevindinge te verhoog; dat die geselekteerde deelnemers geloofwaardige beskrywings verskaf; dat die deelnemerseleksie uitvoerbaar moet wees in terme van tyd en geld; en dat etiese oorwegings in ag neem moet word.

Ten einde 'n *relevante deelnemerseleksie te doen met betrekking tot my konseptuele raamwerk en die beantwoording van my navorsingsvrae* (cf. Creswell, 2014; Curtis *et al.*, 2000:1003; Merriam, 2009; Patton, 2015), was dit noodsaaklik om die doel van my navorsing in ag te neem. Aangesien die doel van hierdie kwalitatiewe studie is om te verstaan hoe studente aan 'n Noord-Kaapse universiteit hul identiteite met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer, het ek agt universiteitstudente as deelnemers gekies. Universiteitstudente vorm deel van die navorsingskonteks en sou derhalwe die beste daartoe in staat wees om inligting te verskaf wat kon bydra tot die beantwoording van die navorsingsvrae.

Ten einde die ervaringskennis van die SPU-student vas te vang, het ek die agt deelnemers op grond van diversiteit gekies. Met diversiteit verwys ek na verskeie sosiale identiteite soos, onder andere, ras, geslag, etnisiteit, klas en geloof. Die motivering vir sodanige kriteria was in die besonder die visie van die SPU, naamlik om met behulp van demokratiese praktyke en sosiale geregtigheid, inklusiwiteit te verseker deur die diversiteit van die studentekorps te reflekteer (Sol Plaatje University Academic Plan, 2014-2018). Met behulp van die demografiese statistiek van die universiteit het ek 'n doelgerigte deelnemerseleksie gedoen wat verteenwoordigend is met betrekking tot ras, geslag en taal (sien Tabel 5.1). In dié verband het ek met die aanname gewerk dat 'n diverse groep studente juis daartoe in staat sou wees om *ryk inligting oor die onderwerp te verskaf* (cf. Creswell, 2014:327; Curtis *et al.*, 2000:1003). Ek het met agt deelnemers gewerk, waarvan vier vroulik is en vier manlik. Die deelnemers was ook divers in terme van hul rasidentiteit, asook in terme van taal. 'n Verfynde uiteensetting van die deelnemerseleksie word in hoofstuk 5 uiteengesit.

Aangesien die studie in die besonder betrekking het op unieke narratiewe data en storielyne uit 'n spesifieke konteks, is die deelnemerseleksie só gedoen dat sodanige data en storielyne moontlik as voorbeeld vir ander groepe kan dien. Deelnemers is derhalwe ook geselekteer met die oog op *die verhoging van die oordraagbaarheid van die bevindinge* (cf. Creswell, 2014:327; Curtis *et al.*, 2000:1003). In dié verband was dit belangrik om deelnemers te kies wat genoegsame kontekstuele inligting en ryk beskrywings sou kon voorsien sodat die leser in staat gestel sou kon word om 'n deeglike begrip oor die onderwerp te vorm en die oordraagbaarheid van die bevindinge sodoende verseker kon word (cf. Merriam, 2009; Shenton, 2004).

*Die deelnemerseleksie moet geloofwaardige beskrywings verskaf* (Creswell, 2014:327; Curtis *et al.*, 2000:1003). Al die deelnemers in hierdie studie is eerstejaarstudente wat nie net uit verskillende gemeenskappe kom nie, maar wat ook elk hul eie unieke narratiewe identiteite met hul saambring, met ander woorde, individue vir wie studie aan 'n hoëronderrysinstelling nuut is en wat hulself by die SPU in dieselfde akademiese omgewing bevind. Aangesien die universiteitsruimte dus 'n goue draad is wat die deelnemers aanmekaarbind, het die deelnemerseleksie bygedra tot geloofwaardige beskrywings. Die data is gegeneer met behulp van reflektiewe skryfoefeninge en semigestruktureerde onderhoude; ek kon dit dus vergelyk en so verder geloofwaardigheid verseker. Daarbenewens het ek, as navorser, oor die onderhoudvoering gereflekteer en sodanige refleksie het ook bygedra tot geloofwaardige beskrywings en storielyne van die deelnemers.

*Die deelnemerseleksie moet etiese oorwegings in ag neem en die deelnemerseleksie moet uitvoerbaar wees in terme van tyd en geld* (Creswell, 2014:327; Curtis *et al.*, 2000:1003). Elke deelnemer het voor die onderhoude 'n inligtingryke bereidwillige toestemmingsvorm, wat hulle rol in die navorsingprojek uitstip, onderteken. Die deelnemers het ook geweet dat hul deelname vrywillig was en dat daar geen vergoeding sou wees nie. Aangesien ek en die deelnemers aan die SPU verbonde is, was dit derhalwe maklik en gerieflik om onderhoude te reël. Die nabyheid van die deelnemers het nie net tyd en geld gespaar nie, maar ook gehelp dat ek opvolgonderhoude kon hou waar dit nodig was.

#### **1.6.4 DATA-ONTLEDING**

Soos reeds genoem, wou ek in hierdie studie vasstel hoe studente hul narratiewe identiteite vorm en daarom het ek gepoog om hul ervarings met behulp van reflektiewe skryfoefeninge



en semigestruktureerde onderhoude vas te vang. 'n Narratiewe ondersoek en 'n narratiewe metodologie is derhalwe gebruik om die studente se ervarings in stories uit te beeld. Kenmerkend van 'n narratiewe ondersoek is die integrasie van tyd en konteks in betekenisvorming (Simms, 2003). Ricoeur (1992) verwys na die integrasie van tyd en konteks as die drievoudigheid van die hede, waar die verlede en die toekoms saam in die teenswoordige gedagtes van die verteller voorkom. Clandinin en Connelly (2000:54) sluit hierby aan en verwys na die drie dimensies van 'n narratiewe ondersoek, naamlik die persoonlike en sosiale dimensie (interaksie), die dimensie van die verlede, hede en toekoms (aaneenlopendheid) en die dimensie van plek. Connelly en Clandinin (2006:479) verwys verder na die drie algemene eienskappe van narratiewe ondersoek, naamlik tydelikheid, sosialiteit en ligging. *Tydelikheid* beteken dat gebeure altyd in tydelike oorgang is. Die deelnemers het 'n verlede, 'n hede en 'n toekoms en hul ervarings moes dus in oorgang verstaan word. *Sosialiteit* verwys na eksistensiële toestande wat 'n individu se konteks vorm en dit betrek die omgewing en sosiokulturele verhoudings. *Plek* verwys na 'n spesifieke ruimte waar die gebeure afspeel. Terwyl die deelnemers gereflekteer het op ervarings wat verbind word aan 'n spesifieke plek en tyd, het ek, as navorser, die vertellings van elke deelnemer aanmekaargekoppel. In my beskrywing, ondersoek en spesifisering van die deelnemers se ervarings het ek tydelikheid, plek en sosialiteit geïntegreer deur elke deelnemer se sosiale en kulturele ingebedheid in ag te neem om sodoende 'n unieke storielyn vir elke deelnemer te skep.

In my narratiewe analise het ek gebruik gemaak van Feldman, Sköldberg, Brown en Horner (2004:154) se vlakke om die deelnemers se stories te ontleed: eerstens het ek 'n *storielyn* geïdentifiseer, aangesien dit die belangrikste punt was wat elke deelnemer gemaak het; tweedens het ek met die *implisiete en eksplisiete teendeel* van die storie omgegaan. Met dié twee stappe kon ek elke deelnemer se ervarings so rangskik dat die belangrikste deel en die teendeel van elke deelnemer se storie na vore gekom het. Daarbenewens het ek 'n *induktiewe tematiese analise* (Braun & Clark, 2012; Creswell, 2014; Denzin & Lincoln, 2003; Silverman, 2010) gebruik ten einde herhaalde temas in die rou data te identifiseer en te interpreteer. 'n Deduktiewe tematiese analise was nie geskik vir my studie nie, aangesien ek wou verseker dat die deelnemers se stemme en menings uit die data vloei (cf. Creswell, 2009). Met behulp van Braun en Clark (2012:60-69) se ses-fase-benadering het ek tydens fase een myself in die data verdiep deur die reflektiewe skryfoefeninge en transkripsies van die onderhoude te lees, te herlees en tussen-in notas te maak. Tydens fase twee het ek

kodes, wat relevant was tot my navorsingsvraag, gebruik deur woorde of frases langs die rou data neer te skryf. Tydens die derde fase het die analise van kodes na temas verskuif. In dié verband wys Braun en Clark (2006:82) daarop dat 'n tema daarop neerkom “[to] *capture something important about the data in relation to the research question, and represents some level of patterned response or meaning within the data set*”. Ten einde die genoemde patrone raak te sien en uit te lig, het ek ooreenstemmende kodes in dieselfde kleur gemerk. Die gekodeerde data is hersien om areas van ooreenkoms en oorvleueling te identifiseer. Tydens fase vier is potensiële temas hersien, en wel in verhouding tot die gekodeerde data en die volledige stel data. Dié fase het dus die kwaliteit van die data-ontleding gekontroleer. Tydens die sesde fase het ek die temas omskryf en benoem deur in gedagte te hou wat uniek en spesifiek van elke tema is. Die verwerkte data word in hoofstukke 5 en 7 aangebied.

## **1.7 INTEGRITEIT VAN DIE STUDIE**

Volgens Myers (2009) is kwalitatiewe navorsing ontwerp om navorsers te help om mense en die sosiale en kulturele wêreld waarin hulle woon, beter te verstaan. Daar rus dus 'n verantwoordelikheid op navorsers om data akkuraat en betroubaar aan te bied. Lincoln en Guba (2003) wys daarop dat die subjektiwiteit van die navorser in kwalitatiewe navorsing erken moet word en waarsku dat daar teen bevooroordeeldheid gewaak moet word. Integriteit in kwalitatiewe navorsing behels eerlikheid en opregtheid en betrek etiese aangeleenthede, wat datagenerering en data-ontleding insluit. Integriteit word derhalwe gekenmerk aan die openlikheid en onverdeeldheid van die navorser.

Guba (in Maree, 2016:123-124), asook Maxwell (2013:122) en Patton (2015:652), stel verskeie kriteria voor om betroubaarheid in kwalitatiewe navorsing te verseker. Hierdie kriteria behels *geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, stabiliteit* en *bevestigbaarheid*. Ek bespreek vervolgens elke kriterium kortliks en dui aan watter stappe ek in hierdie studie gevolg het om die integriteit van my studie te verseker en te versterk.

Volgens Silverman (2010) en Maree (2016:123) hang die *geloofwaardigheid* van 'n studie saam met die mate waartoe die bevindinge van die studie met die werklikheid ooreenstem. Binne die konteks van hierdie studie het ek gepoog om geloofwaardigheid te verseker deur akkurate en ryk beskrywings van die studente se ervarings daar te stel. Van belang was dus dat die deelnemers enersyds met die beskrywings kon identifiseer as lewensgetrou, maar

ook andersyds dat diegene met soortgelyke ervarings hul daarmee kon vereenselwig. Ten einde geloofwaardigheid te verseker, is die deelnemers versoek om die ontleding van hul reflektiewe oefening en die transkripsies van hul onderhoude deur te lees en te kontroleer of dit ooreenstem met hul weergawe van hul geleefde werklikheid.

*Oordraagbaarheid* as 'n kriterium vir die versekering van geloofwaardigheid van 'n studie kom daarop neer dat die navorsingsbevindinge ook op kontekste buite die studiekonteks toegepas kan word (Maree, 2016:124; Shenton, 2004:69-70). Die bevindinge moet dus as't ware oorgedra kan word na 'n ander konteks. Alhoewel elke deelnemer se geleefde ervaringe en lewenstorie uniek is, bestaan die waarskynlikheid wel dat daar genoegsame raakpunte in die unieke verhale kan wees waarmee diegene wat nie dieselfde konteks deel nie, ook hulself mee kan vereenselwig. Ek het voorts die oordraagbaarheid van die studie versterk deur 'n deeglike afbakening van die studie te gee, genoegsame inligting oor die navorsingskonteks te voorsien en ryk beskrywings te gee van elke deelnemer.

Volgens Maree (2016:124), Marshall en Rossman (2011:41) en Shenton (2004:71) impliseer *betroubaarheid* dat die bevindinge van 'n studie nie sal verander nie indien die prosedures herhaal word binne 'n soortgelyke konteks en tydsraamwerk. Tydens hierdie studie het ek stabiliteit verseker deur aantekeninge te maak soos wat besluite geneem is rakende datagenerering en data-ontleding.

*Bevestigbaarheid* hou verband met neutraliteit en impliseer dat geen partydigheid in die navorsingsprosedures en -resultate voorkom nie (Kim, 2016). Volgens Miles en Huberman (1994:65) is bevestigbaarheid die mate waartoe die navorser sy of haar ingesteldhede erken.

As navorser het ek tydens die studie aantekeninge in 'n refleksiejoernaal gemaak en ook 'n verklaring oor my persoonlike agtergrond gegee. Hierdeur het ek verseker dat my eie subjektiwiteit nie die betroubaarheid van die data beïnvloed nie. Sodoende het ek verseker dat vooroordeel uit die weg geruim is en dat die data op 'n betroubare wyse ontleed en geïnterpreteer is. Leech en Onwuegbuzie (2007:239) stel triangulasie voor as 'n verdere poging om navorsingsvooroordeel te verminder en wel deur die gebruik van "multiple and different methods, investigators, sources and theories to obtain corroborating evidence". Met behulp van 'n literatuurstudie, reflektiewe skryfoefeninge en semigestruktureerde

onderhoude kon ek daarin slaag om veelvuldige perspektiewe op dieselfde saak te verkry en as sodanig het die gebruik van verskeie metodes nie net tot 'n beter begrip van die onderwerp bygedra nie, maar het dit ook verseker dat ek, as navorser, nie partydig optree nie.

Deur die toepassing van die beginsels van geloofwaardigheid in die studie het ek dus gepoog om te verseker dat dié navorsingstudie wel die narratiewe kwaliteit van die deelnemers se ervarings en die stories van ervarings, soos ingebed in sosiale, kulturele en institusionele narratiewe, reflekteer (Clandinin & Caine, 2008).

## **1.8 ETIESE OORWEGINGS**

In enige navorsing waarby mense betrokke is, is die welstand van die deelnemers die eerste prioriteit, terwyl die navorsingsvraag altyd die tweede prioriteit is (Mack, Woodsong, MacQueen, Guest & Namey, 2005:8). Aangesien hierdie navorsing 'n narratiewe studie behels, is die fokus geplaas op die interaksie van studente met andere, met hul gemeenskappe en met die sosiale omgewing. Vanweë die verhoudingsaspekte tussen mense, instellings en praktyke is etiese oorwegings in 'n narratiewe ondersoek deurlopend van primêre belang. Connelly en Clandinin (2006:483) omskryf die belangrikheid van etiese aangeleenthede in 'n narratiewe ondersoek soos volg:

In narrative inquiry, inquirers must deepen the sense of what it means to live in relation in an ethical way... Ethical considerations permeate narrative inquiries from start to finish: at the outset as end-in-view are imagined; as inquirer-participant relationships unfold, and as participants are represented in research text.

Qu en Dumay (2011:252) is meer prakties wanneer hulle aandui dat verskeie etiese beginsels in narratiewe ondersoek aandag moet geniet. Hierdie beginsels sluit in dat die deelnemers geen skade berokken mag word nie, dat 'n vertrouensverhouding tussen die deelnemer en die navorser moet ontwikkel en dat die deelnemers se reg op privaatheid erken moet word. In die eerste plek is die navorser dus daarvoor verantwoordelik om toe te sien dat die deelnemers *geen skade lei as gevolg van die studie nie*, hetsy fisiek of emosioneel. Van meet af aan is die deelnemers aan hierdie studie verseker dat deelname vrywillig is en dat hulle op enige stadium kon weier om vrae te beantwoord wat vir hulle sensitief was. Alhoewel die kwessie van fisieke skade nie in hierdie studie ter sprake was nie, het ek ag geslaan op Holloway en Freshwater (2007:704) se waarskuwing dat aangesien stories 'n manier vir individue is om hul emosionele ervarings te deel, dit hulle

kwesbaar kan laat. Ek het derhalwe voortdurend gemoniteer of die deelnemers enige emosionele ongemak tydens die onderhoude toon. Daarbenewens het ek die personeelid wat direk met studenteaangeleenthede werk, op hoogte gebring en gehou van die moontlikheid dat die onderhoude emosionele gevolge vir die deelnemers kon inhou. Sodoende is verseker dat 'n spesialis berading kon verleen indien enige deelnemer dit nodig sou hê.

*'n Vertrouensverhouding tussen die navorser en die deelnemers vereis respek.* Respek weer, vereis 'n verbintenis om vertroulikheid te waarborg en die deelnemers teen die uitbuiting van hul kwesbaarheid te beskerm. Die waardigheid van die deelnemers moet dus te alle tye gerespekteer word. Dié beginsel verseker ook dat mense nie net gebruik word as 'n middel om navorsingsdoelwitte te bereik nie. As navorser was dit my verantwoordelikheid om ingeligte bereidwillige toestemming van die deelnemers te verkry en om die deelnemers se sieninge so akkuraat as moontlik voor te stel (Watts, 2008). Ingeligte, bereidwillige toestemming is 'n meganisme wat verseker dat deelnemers deeglike kennis dra van hul betrokkenheid by 'n navorsingsprojek (Mack *et al.*, 2005:9). Die toestemmingsbriewe (cf. Bylae C) het die deelnemers voorberei op die navorsingstudie deur die doel van die studie en die implikasies van deelname uit te stippel. In dié verband is die deelnemers verseker dat hul deelname vrywillig was en hulle enige tyd, sonder enige verduideliking, kon onttrek. Die onderhoude en reflektiewe skryfoefeninge is op 'n individuele basis gedoen sodat die deelnemers ook nie van mekaar geweet het nie. Dié maatreëls het daartoe bygedra om te verseker dat die deelnemers teen uitbuiting beskerm is.

Dit is belangrik dat 'n *navorser getrou moet wees ten opsigte van verhoudingsetiek* (Glesne, 2011). Clandinin en Connelly (2000; ook Craig & Huber, 2007; Huber & Clandinin, 2002) verwys na etiese oorwegings as verhoudingsverantwoordelikheid. In dié verband wys Glesne (2011:141) daarop dat die vertrouensverhouding tussen navorser en deelnemer

should move in a direction in which trust is needed for working together on the issue under inquiry. Rapport, however, is often a precursor for building trust and part of gaining access and 'fitting in'.

Binne die konteks van 'n narratiewe ondersoek sal verhoudingsetiek dus vra dat die navorser empaties na die deelnemers moet luister en nie veroordelend moet reageer nie (Clandinin & Murphy, 2007). Die navorser en deelnemer moet derhalwe 'n *getrouheid in verhouding* ontwikkel en alles moontlik doen om wantroue en ongeloof op te skort. Aan die begin van

elke onderhoud het ek eers informeel met elke deelnemer gesels. Elke deelnemer het duidelik geweet waarom die navorsingstudie handel en dat die vertel van hul lewens storie nie net vir die studie belangrik is nie, maar dat elke individu ook groter insig in sy of haar lewe kan verkry. As aanknopingspunt het ek kortliks my eie lewens storie vertel en hoe ek by die SPU beland het. Deur die vertellings en beskrywings het ek 'n pad met elke deelnemer gestap en 'n band is mettertyd tussen my en elke deelnemer gevorm. Sekere tye het ek eers die bandopnemer afgesit om die spelling van 'n vreemde woord te kontroleer of 'n glas water aan te bied. Die daarstelling van 'n vertrouensverhouding was van uiterste belang aangesien die deelnemers veilig moes voel om hul ervaringe met my te deel. Die vertrouensverhouding het ook verseker dat elke deelnemer se unieke storie op 'n geloofwaardige manier uitgebeeld word.

Soos Qu en Dumay (2011:254) tereg opmerk, het die deelnemers *die reg op privaatheid en vertroulikheid*. Anonimiteit en vertroulikheid is belangrike aspekte wanneer die kompleksiteit van lewens in 'n navorsingstudie blootgelê word. Narratiewe navorsers moet derhalwe 'n balans vind tussen stem (deelnemer), aantekening (transkribering van onderhoud) en gehoor (lesers van die navorsingstudie). Met elke ondersoek poog die navorser daarin om die veelvuldigheid van stemme en aantekeninge in die navorsingstekste te verteenwoordig. Die ondersoek kan egter ook 'n intervensie word en daarom moet die navorser bedag wees op etiese oorwegings (Clandinin & Cain, 2008). Ten einde vertroulikheid te vestig is daar aan die deelnemers die versekering gegee dat hulle nie identifiseerbaar sal wees in die finale navorsingsverslag nie. As sodanig is skuilname deurgaans gebruik om die identiteit van die deelnemers te beskerm. Daarbenewens is die deelnemers vooraf verseker, soos ook aangedui in die ingeligte, bereidwillige toestemmingsbrief, dat hulle op enige stadium tydens die navorsingsverloop mag weier om vrae te beantwoord wat vir hulle te sensitief is of dat hulle van die studie kon onttrek sonder enige verduideliking.

Etiese aangeleenthede strek egter verder as bloot institusionele vereistes van privaatheid, vertroulikheid en ingeligte, bereidwillige toestemming. Die Belmont Report (1979) stippel verskeie kernbeginsels uit wat die basis vorm vir navorsingsetiek en wat ek as van belang vir my studie geag het. In dié verband vind ek *respek* vir mense 'n belangrike etiese kwessie. 'n Ander kwessie van belang is *regverdigheid*. Regverdigheid vereis 'n verbintenis ten einde te verseker dat daar 'n regverdige verspreiding van die risiko's en voordele is wat uit die navorsing voortspruit. Die deelnemers aan die studie moet dus self baat vind uit die

navorsing. Die navorser moet ook die waardes en belange van die gemeenskap in die studie respekteer (Mack *et al.*, 2005:9). As 'n narratiewe studie het hierdie navorsing die potensiaal om elemente wat kosbaar is vir elke deelnemer bloot te stel. Derhalwe het ek bewustelik gepoog om die diversiteit wat die deelnemers saamgebring het, te verstaan, eerder as om dit te veroordeel. Van die deelnemers voel byvoorbeeld sterk oor hul voorvaders en glo ook in voorvadergeeste. As Christen kan ek my nie daarmee vereenselwig nie, maar in die konteks van hierdie studie het ek telkens gepoog om te verstaan en nie te veroordeel nie.

Benewens bogenoemde voorsorgmaatreëls wat ek getref het om te verseker dat die deelnemers se belange beskerm word en dat die studie op etiese beginsels gegrond is, het ek ook aansoek gedoen om etiese klaring by die Universiteit van die Vrystaat se Fakulteit Opvoedkunde. Etiese klaring (UFS-HSD2015/0624; cf. Bylae A) vir die onderneming van hierdie studie is deur die fakulteit se Etiese Komitee toegestaan. Daarbenewens is toestemming ook deur die registrateur van die Sol Plaatje-universiteit toegestaan vir die onderneming van die studie (cf. Bylae B).

## **1.9 AFBAKENING VAN DIE STUDIE**

Aangesien hierdie studie gerig was op die verstaan hoe studente aan 'n universiteit hul identiteitsvorming met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer, is dit van belang om die navorsing binne die konteks van die hoër onderwys te posisioneer.

### **1.9.1 WETENSKAPLIKE AFBAKENING**

Aangesien hierdie studie onderneem is aan 'n hoëronderrysinstelling en ten einde die studie te posisioneer ten opsigte van 'n wetenskaplike studieterrein, is dit sinvol om eers oor hoëronderrysstudies te besin.

Die omskrywing van hoëronderrysstudie as 'n spesifieke dissipline blyk problematies te wees. Shay, Ashwin en Case (2009) wys daarop dat aangesien hoër onderwys 'n opkomende studieveld is en ten einde ons begrip van die sosiale prosesse in hoër onderwys te verbeter, dit nodig is om teoretiese perspektiewe uit te brei en 'n ontvanklikheid vir verskillende raamwerke aan te moedig. Ook Bitzer en Wilkinson (2009:371) wys daarop dat hoëronderrysstudie nie aan al die kriteria van 'n dissipline voldoen nie, maar dat dit eerder vanweë sy omvattende en komplekse aard vanuit verskeie perspektiewe bestudeer kan word, en wel met behulp van eindelose metodologiese kombinasies. As sodanig word

hoëronderwysstudie eerder beskou as 'n studieveld binne verskeie temas of “kennissfere”. In dié opsig identifiseer Tight (2003:7) agt sleuteltemas in navorsing oor hoër onderwys, naamlik, onderrig en leer, kursusontwerp, studente-ervaring, kwaliteit, beleidstelsels, institusionele bestuur, akademiese werk en kennis. Wilkinson en Van Jaarsveld (2009), daarenteen, stel die sleuteltemas transformasie in hoër onderwys, sosio-kulturele skakels en tegnologie voor. Bitzer en Wilkinson (2009:388) wys daarop dat binne die Suid-Afrikaanse konteks, 'n nuwe landskap vir hoër onderwys na 1994 geskep is. Die implementering van transformasie in hoër onderwys het sedert 2000 vorm aangeneem en verandering en uitdagings, soos groter studentetoevang en 'n toename in studentebefondsing, wat groter gelykheid bevorder, het nuwe dimensies vir navorsing binne hoër onderwys na vore gebring. Nuwe kategorieë, soos hoër onderwys in oorgang, met subtemas, soos demokrasie, transformasie en gelykheid, moes noodgedwonge ingesluit word (Bitzer & Wilkinson, 2009:393).

Aangesien die deelnemers aan hierdie studie almal universiteitstudente aan 'n hoëronderwysinstelling is, val dié studie binne die terrein van hoër onderwys. Die studente se institusionele narratiewe gee 'n uitbeelding van die wyse waarop hulle hul identiteite onderhandel en navigeer en gevolglik sluit die studie nou aan by Tight (2003) se sleuteltema van studente-ervaring. Daarbenewens sluit die studie aan by hoër onderwys se vise vir transformasie in dié opsig dat die navorsingsonderwerp nie net lig werp op die studente se identiteitsvorming nie, maar meer spesifiek 'n aanduiding gee of die universiteitskultuur 'n weerspieëling is van sodanige transformasievise.

### **1.9.2 GEOGRAFIESE AFBAKENING**

Ek het my studie aan die Sol Plaatje-universiteit in Kimberley onderneem. Kimberley is geleë in die Noord-Kaapprovinsie, wes van die Vrystaat (sien Figuur 1.1), en word tradisioneel geassosieer met diamante en die sogenaamde “Groot Gat”.

Na omvattende samesprekings met rolspelers, soos ander universiteite, die Raad op Hoër Onderwys, die Sol Plaatje-munisipaliteit, skole, kerke en provinsiale regeringstelsels, is die Sol Plaatje-universiteit in Augustus 2013 gestig (Sol Plaatje University Academic Plan, 2014-2018). Die agt deelnemers aan my studie is op grond van diversiteit gekies (cf. 1.6.3). In die studie kon ek die deelnemers se ervarings in hul onderskeie gemeenskapsruimtes en



die universiteitsruimte verken ten einde 'n begrip te vorm van hul narratiewe identiteitsvorming.



**Figuur 1.1: Geografiese plasing van die studie binne die provinsiale grense van Suid-Afrika (Wikimedia)**

## 1.10 UITLEG VAN STUDIE

Die studie word in agt hoofstukke aangebied en behalwe vir hierdie hoofstuk, wat as 'n oriëntering van die studie dien, ontvou die studie soos volg:

In hoofstuk 2 word die teoretiese raamwerk vir die kritiese kyk na die navigering en onderhandeling van narratiewe identiteite aangebied. Aangesien ek glo dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word, verduidelik ek in dié hoofstuk my keuse van 'n interpretatiewe benadering en 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma. Om sin te maak van die wyse waarop studente aan 'n Noord-Kaapse universiteit hul identiteitsvorming onderhandel en navigeer, gebruik ek Margaret Somers (1994) se *narratiewe identiteitsvorming* om my te help om elke deelnemer se storie te lees teen die agtergrond van verskeie kulturele en geskiedkundige stories. Ek steun ook op Tajfel en Turner se *sosiale identiteitsteorie* (1979) om die stories te

interpreteer en binne die sosiale konteks waarin elke deelnemer optree te ontleed. Deur te fokus op John Dewey se *teorie van ervaring* (1938) integreer ek die deelnemers se ervarings in 'n geïntegreerde storielyn.

In hoofstuk 3 word narratiewe identiteitsvorming met behulp van 'n literatuurstudie belig. Verskeie teoretiese perspektiewe word uitgeklop ten einde 'n omvattende verstaan van identiteitsvorming asook narratiewe identiteitsvorming aan die hand te werk.

Hoofstuk 4 plaas die fokus op die motivering vir die gebruik van 'n kwalitatiewe navorsingsontwerp en wel met spesifieke verwysing na 'n narratiewe metodologie. 'n Narratiewe metodologie word gebruik om te verstaan hoe mense se ervarings wat in stories uitgebeeld word, tot die vorming van hul identiteite bydra.

In hoofstuk 5 word die gegeneerde empiriese data rakende die deelnemers se belewing en beskouing van hul onderskeie gemeenskapsruimtes aangebied en met behulp van narratiewe analise ontleed. Die narratiewe wat studente vanuit hul gemeenskapsruimtes saambring, beïnvloed hul onderhandelings en navigering op kampus. Die data wat in dié hoofstuk hanteer word, is met behulp van reflektiewe skryfopdragte en semigestruktureerde onderhoude gegeneer. Die sosiaal-konstruktivistiese paradigma en my teoretiese raamwerk rig die hoofstuk en help om die data binne 'n bepaalde raamwerk te interpreteer.

Ten einde die navorsingskonteks beter te verstaan bied ek in hoofstuk 6 'n oorsig oor die Suid-Afrikaanse hoërondewyskonteks in die algemeen en die Sol Plaatje-universiteit in die besonder. Om die navorsingskonteks beter te verstaan en te posisioneer bied dié hoofstuk derhalwe literatuur oor hoër onderwys.

In hoofstuk 7 hanteer ek gegeneerde data rakende die deelnemers se ervarings en persepsies op kampus ten einde vas te stel hoe sodanige ervarings en persepsies inspeel op hul identiteitsvorming. In dié hoofstuk word 'n ontleding, interpretasie en bespreking van die data aan die hand van die navorsingsvrae aangebied. Die navigering en onderhandelings van die deelnemers word ontleed en bespreek in verhouding tot die teoretiese lense wat die studie rig. Daar word krities gekyk hoe die onderhandelings en navigering van studente se narratiewe identiteite ten opsigte van tyd en ruimte plaasvind deur vas te stel hoe hul vroeëre ervarings van gemeenskapsruimtes uitspeel teenoor die ervarings binne die tersiêre ruimte.

Hoofstuk 8 is 'n sintese van al die voorafgaande hoofstukke ten einde kommentaar te lewer op die navorsingsvraag. Die doel van die studie was om te verstaan hoe studente hul identiteitsvorming met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer. Dié hoofstuk bied gevolglik kommentaar op die navorsingsvraag en maak aanbevelings vir toekomstige studies.

### **1.11 SAMEVATTING**

Hierdie hoofstuk bied 'n algemene oriëntering van my studie. Die doel met my navorsing was om te verstaan hoe studente aan 'n universiteit hul identiteitsvorming met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer. Hierdie hoofstuk bied 'n algemene agtergrond van identiteit en narratiewe aan, asook die rasionaal vir die studie. Om die hoofnavorsingsvraag van die studie te beantwoord gebruik ek subvrae, wat elk bely is met 'n spesifieke navorsingsdoelwit. Voorts verduidelik ek die rol van Magaret Somers (1994) se narratiewe identiteitsvorming, Tajfel en Turner se sosiale identiteitsteorie (1979) en John Dewey (1938) se teorie van ervaring in die interpretering van elke deelnemer se unieke lewenstorie. My navorsingsmetodologie betrek 'n kwalitatiewe, interpretatiewe, narratiewe benadering as die gewenste keuse om die navorsingsdoelwit te bereik. Die data in hierdie studie is met behulp van 'n literatuurstudie, reflektiewe skryfoefeninge en semigestruktureerde onderhoude gegeneer. Die doel van hierdie hoofstuk is, andersyds, om 'n basiese oriëntering van die studie aan te bied. Andersyds egter, is die doel van hierdie hoofstuk om aan te voer waarom my keuses ten opsigte van 'n navorsingsparadigma, die teoretiese raamwerk en die navorsingsmetodologie en metodes as mees gepas beskou word om die onderskeie navorsingsvrae asook die oorkoepelende navorsingsvraag te beantwoord.

In die volgende hoofstuk gee ek 'n omvattende uiteensetting van die teoretiese raamwerk wat 'n beduidende rol gespeel het in my narratiewe ontleding van die wyse waarop die deelnemers hul narratiewe identiteite navigeer en onderhandel.

## HOOFSTUK 2

# TEORETIESE RAAMWERK

### 2.1 INLEIDING

In hierdie hoofstuk gee ek 'n omvattende uiteensetting van die teoretiese raamwerk wat in hierdie studie gebruik is om krities na die navigering en onderhandeling van narratiewe identiteite te kyk. 'n Teoretiese raamwerk maak nie net staat op teorie om 'n verskynsel, asook die interafhanklike veranderlikes of sleutelveranderlikes in die verskynsel te verklaar nie, maar het as sodanig implikasies vir elke besluit wat tydens die navorsingsproses geneem word (Anfara & Mertz, 2006; cf. Best & Khan, 2006; Cohen, Manion & Morrison, 2007; Mertens, 2005). Volgens Creswell (2014:94) verskaf teorie 'n spesifieke fokus op 'n ondersoek, die middels vir die interpretasie van versamelde data en teoretiese verduidelikings asook 'n dieper begrip van die navorsing, en voorkom dit die versplintering van kennis deur die rangskikking daarvan. 'n Teoretiese raamwerk is dus die intellektuele struktuur wat die studie lei – die agtergrond en rasionaal vir die navorsing wat gedoen word (Bryman, 2012:20, oorspronklik in Engels).

Die doel met my navorsing is om te verstaan hoe studente aan 'n universiteit hul identiteitsvorming met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer. Ten einde my navorsingsdoelwit te bereik steun ek in die besonder op Margaret Somers (1994) se *narratiewe identiteitsteorie*, Tajfel en Turner (1979) se *sosiale identiteitsteorie* en John Dewey (1938) se *teorie van ervaring*. As sodanig vorm hierdie teorieë die teoretiese raamwerk wat my studie rig. Alhoewel die klem in hierdie hoofstuk op die teoretiese raamwerk val, is dit egter eers van belang om die navorsingsparadigma wat hierdie studie onderlê, uit te pak. As sodanig posisioneer ek my studie eers as 'n interpretivistiese benadering wat 'n tuiste in sosiale konstruktivisme vind.

### 2.2 NAVORSINGSPARADIGMA

'n Navorsingsparadigma kan omskryf word as 'n geheelstelsel van denke, wat aanvaarde teorieë, tradisies, benaderings, verwysingsraamwerk, liggaam van navorsing en metodologieë, asook 'n raamwerk vir waarneming en begrip insluit (Creswell, 2014; Neuman, 2011; Rubin & Babbie, 2010). 'n Paradigma is dus 'n basiese stel aannames of

filosofiese oorwegings wat 'n navorser se optrede binne die konteks van 'n navorsingstudie rig. Soos in hoofstuk 1 aangedui (cf. 1.5), kan hierdie aannames deur vier vrae omskryf word: ontologiese vrae beskryf die aard van die werklikheid; epistemologiese vrae beskryf die aard van kennis; metodologiese vrae beskryf hoe kennis ingewin word; en aksiologie beskryf die aard van etiek (Guba & Lincoln, 2005; Mertens, 2005). In die volgende gedeelte verduidelik ek my keuse van 'n interpretatiewe benadering en sosiaal-konstruktivistiese paradigma vir die studie.

### **2.2.1 'n INTERPRETIVISTIESE BENADERING**

In hierdie studie gaan ek van die aanname uit dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat dit dus slegs verstaan kan word deur veelvuldige sosiale konstruksies van betekenis en kennis in ag te neem (Mertens, 2005; cf. 1.5). In die studie beskou ek die sosiale werklikheid as die navorsingsdomein en volg ek derhalwe 'n interpretatiewe benadering waarvolgens mense probeer sin maak van hul subjektiewe realiteite en betekenis daaraan heg (Willis, 1991). Die studie se epistemologiese fokus is dus gebaseer op 'n interpretatiewe raamwerk wat die studie van teorie en die interpretasie in praktyk behels (Maree, 2016; cf. 1.6.1). Interpretatiewe studies poog om 'n fenomeen in terme van die betekenis wat mense daaraan koppel te verduidelik. Lincoln en Guba (2003) beklemtoon dat die interpretatiewe raamwerk geassosieer word met die feit dat die werklikheid nie absoluut is nie en dat veelvuldige werklikhede, gebonde aan tyd en konteks, bestaan. In ooreenstemming met die interpretivisme gaan ek derhalwe van die veronderstelling uit dat kennis persoonlik en uniek is. Binne die konteks van hierdie studie fokus ek daarop om die deelnemers se ervarings en optrede (en die betekenis wat hulle daaraan heg) te verstaan, aangesien dit hul narratiewe identiteitsvorming beïnvloed.

'n Interpretatiewe benadering tot die werklikheid word deur verskeie filosofiese aannames onderlê. Nieuwenhuis (2007:59-60) verwys na die volgende: Op ontologiese vlak word daar aangeneem dat die betekenis van die lewe intrinsiek binne elke individu lê. Interpretivisme fokus derhalwe op mense se subjektiewe ervarings en op hoe mense die sosiale werklikheid deur gedeelde betekenis en hul verhouding met mekaar verstaan. Epistemologies gesproke, is die aanname dat die sosiale lewe 'n menslike produk is wat sosiaal saamgestel word. Individue se persepsies van hul aktiwiteite kan dus slegs binne 'n unieke sosiale konteks verstaan word, en dit is juis hierdie uniekheid wat in ag geneem moet word in die verstaan en interpretasie van saamgestelde betekenis. As sodanig word daar aangeneem

dat die sosiale werklikheid nie onafhanklik van mense se kennis kan bestaan nie. Ons ken en verstaan word altyd beperk tot die dinge waaraan ons blootgestel word, dus beperk tot ons unieke ervarings en die betekenis wat ons daaraan heg.

In hierdie studie gaan ek derhalwe van die aanname uit dat aangesien die betekenis van die lewe intrinsiek binne die individu lê, studente se interaksies in die sosiale wêreld hul betekenisvorming en, dus, hul narratiewe identiteite beïnvloed. Aangesien die sosiale lewe 'n menslike produk is, werk ek binne die konteks van hierdie studie met die aanname dat die vorming van studente se identiteite binne die oorvleueling van veelvuldige kontekste en verhoudings plaasvind. Elke student met wie ek werk se persoonlike lewens storie moet derhalwe gelees word teen sy of haar unieke historiese agtergrond. Gegewe die aanname dat die mens se ken en verstaan beperk is tot dít waaraan sy of hy blootgestel word, gaan ek van die standpunt uit dat elke individu, dus elke deelnemer aan hierdie studie, se ervarings binne spesifieke ruimtes 'n direkte invloed op sy of haar betekenisvorming het.

### **2.2.2 SOSIALE KONSTRUKTIVISME**

'n Interpretivistiese benadering is egter in wese 'n oorkoepelende paradigmatische siening wat deur 'n verskeidenheid navorsingsparadigmas onderskryf word. As sodanig word die basiese aannames van interpretivisme verder verfyn deur paradigmas soos, onder andere, sosiale konstruktivisme, fenomenologie, etnografie en hermeunetika (Mertens, 2005).

Binne die breë raamwerk van interpretivisme word hierdie studie voorts deur 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma gerig. As sodanig word die basiese aannames van interpretivisme nie net deur sosiale konstruktivisme onderskryf nie, maar word dit verder binne die konteks van die paradigma verfyn. Volgens die paradigma word betekenis vanweë die interaksie van individue binne hul omgewing sosiaal gekonstrueer. Betekenisvorming is dus vloeibaar en dinamies (Gergen & Gergen, 2012). Sosiale konstruktivisme erken dat betekenisvorming afhanklik is van interaksie in die sosiale wêreld en dat betekenisvorming vir elke individu uniek is (Schwandt, 2007). Sosiale konstruktivisme het 'n sterk epistemologiese perspektief, aangesien dit fokus op die manier hoe kennis gevorm en verstaan word (Andrews, 2012).

Sosiale konstruktivisme word deur verskeie aannames onderlê. Een van die belangrikste beginsels is dat *werklikhede sosiaal gekonstrueer word* en dat alle kennis van die

werklikheid interpretasie vereis (Denzin & Lincoln, 2000; Lit & Shek, 2002). Aangesien mense deur sosiale interaksie saam bou aan die werklikheid, word die fokus derhalwe verskuif van die individu wat die werklikheid deur ervaringe vorm na mense wat in interaksie met mekaar tree. Mense navigeer, onderhandel en handhaaf dit wat hulle in die gemeenskap sien as betekenisvol en van waarde (Freedman & Combs, 1996). As sodanig glo ek dat elke individu deur interaksie met die sosiale wêreld en sosiale onderhandeling haar of sy eie realiteit konstrueer. Die epistemologiese siening van die studie is dat die werklikheid deur interaksie en menslike praktyke saamgestel word en dat gemeenskappe van die wêreld saam die kenmerke van die wêreld vorm (Kukla, 2000). Deur onderhandeling verkry mense dus gedeelde betekenis en so ontstaan veelvuldige werklikhede.

'n Verdere beginsel van sosiale konstruktivisme is dat *kennis deur 'n sosiale proses onderhou word* (Lit & Shek, 2002). Deur die intersubjektiviteit van mense word betekenis van die wêreld en die *self* saamgestel. Die interaksie tussen mense bring inligting saam en nuwe kennis word as sodanig gevorm. *Reflektiwiteit* word ook in sosiale konstruktivisme beklemtoon. Sosiale konstruktiviste glo dat reflektiwiteit intrinsiek in mense voorkom en dat selfrefleksie betekenisvorming verbeter. Volgens sosiale konstruktiviste is reflektiwiteit 'n aktiewe en kritiese proses, wat verskillende vorme van kennis bevraagteken (Nigthingale & Cromby, 1999). Deur die konsep van reflektiwiteit aan verhoudinge te koppel, kan verskillende soos dié van geslag of ras oorbrug word. Sosiale konstruktivisme aanvaar dat meer as een werklikheid bestaan en dat alle stories nie ewe geldig is nie. Sommige stories respekteer nie geslag, etnisiteit, ras of godsdiens nie. Daarom verkies sosiale konstruktiviste stories wat gebaseer is op 'n individu se geleefde ervaring bó die kennis van kundiges (Van Niekerk, 2005). Sosiale konstruktiviste glo dus in die sosiale aard van die menslike lewe, maar moedig individue terselfdertyd aan om hul eie unieke stories te vertel.

Deur vertellings van ons lewenstorie begin ons verstaan wie ons is en word ons optrede bepaal (Somers, 1994; cf. 1.1). Elke lewenstorie moet egter gelees word teen 'n spesifieke historiese en kulturele agtergrond. Dickerson en Zimmerman (1996:80) beklemtoon die belangrikheid van konteks en gemeenskappe in betekenisvorming soos volg: “[it] *locates meaning in an understanding of how ideas and attitudes are developed over time within a social, community context*”. Verder stel Somers (1994) dit dat narratiewe nie net 'n belangrike rol in identiteitsvorming speel nie, maar deur vertellings begin ons verstaan wie

ons is, maak ons sin van die wêreld om ons en word ons optrede bepaal. Die narratiewe wat ons vertel, dra dus by tot betekenisvorming.

Die filosofiese aannames van my navorsingsparadigma ondersteun die wêreldsiening wat ek in hierdie studie handhaaf. Die interpretatiewe perspektief bevestig dat die wêreld slegs verstaan kan word deur die subjektiewe ervaringe van individue. Deur onderhandeling en navigering ontstaan gedeelde betekenis wat lei tot veelvuldige werklikhede. Die werklikheid kan dus slegs sosiaal gekonstrueer word. As 'n uitvloeisel van interpretivisme, beklemtoon die sosiaal-konstruktivistiese paradigma die belangrikheid van kultuur en gemeenskap in betekenisvorming. Sosiale konstruktivisme onderskryf dus my siening dat betekenisvorming nie in isolasie kan geskied nie, maar afhanklik is van kultuur en die gemeenskap.

## 2.3 TEORETIESE RAAMWERK

Uit die voorafgaande uiteensetting is dit duidelik dat die filosofiese aannames wat deur 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma onderskryf word, uiters geskik is as paradigmatiese tuiste vir my studie. Soos reeds genoem, vra ek in hierdie studie die vraag: *Hoe word die identiteitsvorming van studente aan 'n universiteit met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer?* (cf. 1.3). As sodanig word my studie primêr gerig deur sosiale konstruktivisme. Ten einde te verstaan hoe studente onderhandel en navigeer tydens hul interaksie met mekaar, gebruik ek, meer spesifiek, Margaret Somers (1994) se *narratiewe identiteitsvorming*, Tajfel en Turner (1979) se *sosiale identiteitsteorie* en John Dewey (1938) se *teorie van ervaring* as die teoretiese raamwerk.

Eisenhart (1991:205) omskryf 'n teoretiese raamwerk as 'n struktuur wat navorsing rig deurdat dit op formele teorie staat te maak ten einde 'n gevestigde, koherente verduideliking van sekere verskynsels en verhoudinge daar te stel. Mertens (1998:3) wys daarop dat 'n teoretiese raamwerk implikasies inhou vir elke besluit wat die navorser tydens die navorsingsproses neem. 'n Teoretiese raamwerk is dus die intellektuele struktuur wat die studie lei en 'n stel lense om die navorsingsvraag te belig. Hierdie teorieë staan nie los van filosofiese aannames nie en, volgens my verstaan, word hulle begrond deur sosiale konstruktivisme. Terwyl ek hierdie teorieë dus gebruik om na die gewone en bekende op 'n unieke manier te kyk, terwyl ek dus elke student se unieke lewens storie lees teen 'n unieke historiese en kulturele agtergrond, gaan ek dus sosiaal-konstruktivisties te werk.



### **2.3.1 NARRATIEWE IDENTITEITSVORMING**

Ek gebruik eerstens Margaret Somers (1994) se *narratiwiteitsteorie*, met spesifieke verwysing na haar *narratiewe identiteitsvorming*, as 'n lens om my navorsingsvraag te belig. Terwyl historici narratiewe in die algemeen gebruik het as 'n vorm van verteenwoordiging, sien Somers narratiewe eerder as konsepte van die *sosiale ontologie* en *sosiale epistemologie* (Somers & Gibson, 1994). Volgens dié konsepte word ons ken, verstaan en sinmaak van die sosiale wêreld deur narratiwiteit bepaal. Binne hierdie konteks word narratiwiteit geken aan die verteenwoordiging van verskeie dele, 'n informele storielyn, selektiewe toeëiening en tydelikheid, asook opvolging en plek (Somers & Gibson, 1994). As sodanig gaan Somers (1994) van die standpunt uit dat narratiwiteit slegs verstaan kan word deur die samevoeging van, onder andere, simboliese, institusionele en materiële praktyke in 'n saamgestelde sosiale netwerk. Die samevoeging van hierdie dele veroorsaak dat narratiwiteit as “gebeure” in “episodes” omgeskakel word en 'n storielyn vorm. 'n Storielyn gee dan op dié manier betekenis aan onafhanklike gebeure. Terwyl ervaringe, wat aan 'n spesifieke plek en tyd verbind word, geselekteer en vertel word, het dit dus 'n direkte invloed op identiteitsvorming.

Volgens Somers (1994) en Somers en Gibson (1994) is narratiewe nie net 'n manier van kommunikasie nie, maar die beginsel en onontkombare manier van hoe ons die wêreld ervaar. Alles wat ons weet kom derhalwe neer op die uitkoms van talle kruissnydende storielyne waarin sosiale akteurs hulself plaas (Somers & Gibson, 1994:41). Narratiewe is dus openbare en persoonlike *stories* wat ons onself vertel oor die wêreld waarin ons leef en wat gevolglik ons gedrag beïnvloed. Die *narratiewe identiteitsbenadering* word derhalwe beïnvloed deur dimensies van narratiewe wat ons siening van die wêreld bemiddel, asook die kenmerke wat 'n narratief van 'n storie of chronologie van gebeurtenisse onderskei. Bruner (1991:5-6) stel dit soos volg: “[t]he central concern is not how narrative as text is constructed, but rather **how it operates** as an instrument of mind in the construction of reality” (my beklemtoning). Eakin (2006) sluit hierby aan deur aan te voer dat narratiewe identiteit 'n middel tot selfervaring is, terwyl Dunne (1996) narratiewe sien as 'n manier om optrede volgens agentskap te evalueer en sodoende betekenis daaraan te verleen. Die individu reflekteer terug op vorige ervaring, plaas hom- of haarself binne-in storielyne en evalueer die ervaring voor 'n sinvolle betekenis daaraan geheg word. Hierdie sinmaakproses, wat voortvloei uit die refleksie op ervaring, beïnvloed dan die optrede van die individu (cf.1.6.2.2).

### 2.3.1.1 Dimensies van narratiwiteit

Somers (1994) bou haar narratiwiteitsteorie rondom verskillende dimensies van narratiwiteit en tref 'n onderskeid tussen ontologiese narratiewe, openbare narratiewe, meta-narratiewe en konseptuele narratiewe. *Ontologiese narratiewe* is die persoonlike stories wat individue gebruik om insig in hul lewens te verkry en hul lewens te leef (Somers & Gibson, 1994). Mishler (1995:108) ondersteun die gedagte deur aan te voer dat die konstruering van 'n persoonlike narratief sentraal staan tot die ontwikkeling van 'n identiteit. Verder wys Somers en Gibson (1994:61) daarop dat ontologiese narratiewe slegs interpersoonlik kan bestaan gedurende die verloop van sosiale en strukturele interaksies met tyd. Die gedagte word verder ondersteun deur Baker (2016:5), as sy verwys na die interpersoonlike en sosiale aard van ontologiese narratiewe, maar sy beklemtoon egter dat dit gefokus bly op die self en die individu se onmiddellike wêreld. Deur onself in narratiewe uit te druk, word ons toegerus met identiteite, al is dit veelvuldige, twyfelagtige, kortstondige of teenstrydige identiteite (Somers, 1994). Die individu se stories word 'n weerspieëling van hul lewens en narratiewe identiteite word hierdeur gevorm.

Somers en Gibson (1994) omskryf *openbare narratiewe* as die narratiewe wat verbind word aan kulturele en institusionele instellings en wat groter is as die enkele individu. Openbare narratiewe wissel tussen narratiewe van die familie, werksplek, kerk, regering en nasie (Somers, 1994). Die openbare narratiewe word verbind aan intersubjektiewe netwerke of instellings en kan mikro- of makrostories van sosiale mobiliteit wees. Net soos ander narratiewe, beskik die openbare narratiewe oor 'n drama, 'n storielyn, verduideliking en selektiewe toeëiening. As voorbeelde van openbare narratiewe, verwys Somers en Gibson (1994:62) na die "freeborn Englishman", terwyl Baker (2016:6) na 11 September 2001 of die oorlog teen Irak verwys – byvoorbeeld wie daarvoor verantwoordelik is en waarom dit plaasgevind het. In Suid-Afrika kan 27 April 1994, ons eerste demokratiese verkiesing, 'n voorbeeld van 'n *openbare narratief* wees. Die demokratiese verkiesing in Suid-Afrika het individue, instellings, die regering en ons nasie beïnvloed en neerslag gevind in verskeie stories met temas soos transformasie en hoop.

*Konseptuele narratiwiteit* betrek die konsepte en verduidelikings wat ons, as sosiale navorsers, gebruik en sluit faktore soos markpatrone, institusionele praktyke en organisatoriese begrensing in (Somers, 1994; Somer & Gibson, 1994). Die uitdaging van die *konseptuele narratief* is om 'n sosiaal-analitiese woordeskat te ontwikkel, wat die

argument bevestig dat die sosiale lewe, sosiale organisasies, sosiale aksie en sosiale identiteite narratiewelik, met ander woorde tydelik en verwantskaplik deur narratiewe, gevorm word (Somers & Gibson, 1994). Baker (2016) omskryf die *konseptuele narratief* as die stories en verduidelikings wat navorsers in enige studieveld gebruik om die doelwit van die ondersoek te beantwoord. Sommige *konseptuele narratiewe* kan 'n groot impak lewer, terwyl ander se impak gering is. 'n *Konseptuele narratief* kan openbare ruimtes binnedring en openbare narratiewe beïnvloed. Konseptuele narratiewe wat openbare narratiewe binnedring en beïnvloed, kan weer *meta-narratiewe*, 'n vierde tipe narratief wat deur Somers en Gibson (1994) voorgestel word, onderhou.

Die narratiewe waarin ons ingebed is as kontemporêre akteurs in geskiedenis en as sosiale wetenskaplikes word omskryf as *meta-narratiewe*, wat epiese narratiewe oor tyd kan wees – kapitalisme teenoor kommunisme, die individu teenoor die gemeenskap (Somers & Gibson, 1994). Baker (2016:7) verwys na “War on Terror” as 'n voorbeeld van *meta-narratiewe*; dus 'n oorlog wat oor geografiese en nasionale grense strek en die lewens van elke individu en elke sektor van die samelewing beïnvloed. Volgens Baker moet 'n “supernarratief” tydelike en fisiese breedte hê, asook 'n sin vir onvermydelikheid en onontkombaarheid, voordat dit as 'n *meta-narratief* kan kwalifiseer. 'n Suid-Afrikaanse *meta-narratief* kan apartheid (voor 1994) teenoor transformasie (na 1994) wees.

Volgens Somers se narratiwiteitsteorie is daar dus in elke individu 'n netwerk van narratiewe opgesluit: ontologiese narratiewe help met die sin maak van persoonlike ervaringe; openbare narratiewe sluit narratiewe van die familie, die werk en die kerk in en bring insig in die individu se inskakeling in 'n wyer sosiale omgewing; in die konseptuele narratief konseptualiseer die individu oor die interskakeling tussen die verskillende dimensies van narratiewe wat sy of haar lewe beïnvloed; en afhangend van plek en tyd kan verskillende meta-narratiewe ook 'n invloed op die individu hê.

### **2.3.1.2 Narratiewe identiteitsvorming**

*Narratiewe identiteitsvorming* bou op die veronderstelling dat *narratiwiteit* en *verwantskaplikheid* toestande is van die sosiale wese, sosiale bewussyn, sosiale aksie, instellings, strukture en selfs die gemeenskap (Somers & Gibson, 1994). Die self word gekonstrueer en gerekonstrueer in die konteks van interne en eksterne verhoudinge van tyd, plek en mag en is konstant in vloeiing. Volgens die *narratiewe identiteitsvorming* is die

individue ingebed in verhoudings en stories wat oor tyd en ruimte verskuif en word identiteite binne tydelike en veelvuldig gelaagde narratiewe gevorm (Somers & Gibson, 1994). Binne elke individu se storielyn is daar veelvuldige stories van geskiedenis en kultuur opgesluit. Die oorvleueling van stories binne veranderende ruimtes en tydsraamwerke verklaar waarom *narratiewe identiteitsvorming* prosesgebonde en verwantskaplik is. Somers en Gibson (1994) verwys na vier kenmerke van narratiwiteit: verwantskaplikheid, informele storielyn, selektiewe toeëiening en tydelikheid.

*Verwantskaplikheid* kom daarop neer dat dit onmoontlik is om sin te maak van 'n geïsoleerde gebeurtenis en 'n gebeurtenis kan slegs interpreteer word indien dit as 'n episode of deel van 'n groter konfigurasie van gebeure gesien word. Somers (1994:82) stel dit soos volg: "*narrativity demands that we discern the meaning of any single event only in temporal and spatial relationship to other events*". Vir Somers en Gibson (1994) bring narratiwiteit begrip deur die daarstelling van 'n verband met 'n sosiale netwerk wat uit simboliese, institusionele, en materiële praktyke bestaan. *Informele storielyn*, nog 'n eienskap van narratiewe, gee betekenis aan onafhanklike gebeure en sodoende word die chronologiese en kategoriese orde van elke gebeurtenis opgehef (Somers, 1992). Polkinghorne (1988) onderskei tussen storielyn en kategorisering deur aan te dui dat sosiale optrede nie gesien moet word as 'n gevolg van kategorisering nie, maar eerder as voortvloeiend in die konteks van 'n lewens storie met episodes.

Om iets verstaanbaars te maak in die konteks van 'n narratief, is om *geskiedkundigheid* en "verwantskaplikheid" daaraan te koppel. Indien gebeure in 'n tydelike, vlietende en opvolgbare storielyn geplaas word, kan die verwantskap met ander gebeure verduidelik word (Somers & Gibson, 1994). Narratiewe word saamgestel deur die *selektiewe toeëiening* van 'n stel gebeure vanuit 'n groter versameling gebeure en die oorvleueling tussen gebeure. Volgens Bruner (1986) en Kermode (1984) moet 'n storielyn tematies verbind word. Die keuse van temas sal bepaal hoe gebeure verwerk word en watter kriteria gebruik word om voorrang aan sekere gebeure te verleen (Somers & Gibson, 1994). In die samestelling van 'n narratief is dit dus onvermydelik dat sekere gebeure uitgelaat word terwyl ander bevoordeel word. Bruner (1991) identifiseer nog 'n eienskap van narratiewe, naamlik *narratiewe toevalling*, wat die proses of herhaalde blootstelling is wat aan 'n narratief of 'n stel narratiewe verleen word en sodoende lei tot die vorming van 'n kultuur, 'n tradisie of 'n geskiedenis. Volgens Baker (2016) lei *narratiewe toevalling* daartoe dat *meta-narratiewe*

van, byvoorbeeld, vooruitgang, ontwikkeling en globale terreur of Westerse demokrasie versprei.

Die *narratiewe identiteitsbenadering* is ook deur Bamberg (2015), McAdams (1990) en Ricoeur (1992) gebruik om die tweeledige aard van identiteitsvorming te verduidelik. Bamberg (2015) verbind self-differensiasie met vertelling om die navigering van 'n individu tussen permanensie ("sameness") en verandering ("change") uit te lê. Identiteitsvorming is 'n proses wat deurlopend onder rekonstruksie is – dit verander gedurig, maar getuig terselfdertyd van 'n sin van permanensie. Volgens McAdams (1990) kan individue hul strewe om 'n balans te vind tussen agentskap en gemeenskap deur narratiewe identiteit verwesenlik. In reaksie op die vraag oor hoe identiteit van beide veranderinge en permanensie kan getuig, verdeel Ricoeur (1992:117-118) identiteit in twee kategorieë: *idem* en *ipse*. *Idem* verwys na 'n begrip van identiteit gebaseer op permanensie ("sameness"), terwyl *ipse* ("selfhood") verandering binne 'n erkenbare entiteit kan inkorporeer. *Ipse* is ooreenstemmend met narratiewe identiteit en betrek die lees en vertelling van 'n lewenstorie (Lunde-Whitler, 2015). Narratiewe identiteit kan dus omskryf word as die komplekse netwerke van bewustelike en onbewustelike storie-elemente en storieprosesse. Volgens Ricoeur (1992) word narratiewe identiteit saamgestel uit die individu se waarneembare en geïnternaliseerde oomblikke binne 'n sosiale omgewing. *Bewustelike vertelling* is die proses waardeur die individu narratiewe ontvang, bedink en kommunikeer om sodoende sin te maak van wat waargeneem of ervaar word. Die bewussyn bemiddel tussen die ervaring van lewe (as teks om dit lees) en die veelvuldigheid van geïnternaliseerde historiese narratiewe (as die konteks). Stories word dan uit die bemiddeling verkry en betekenisvolle konneksies kan gemaak word (Lunde-Whitler, 2015).

*Narratiewe identiteitsbenadering* is al gekritiseer as *narratiewe imperialisme* (Phelan, 2005), aangesien komplekse prosesse daardeur vereenvoudig word. Ricoeur (1992) se siening bied 'n antwoord op dié kritiek. Mallet en Wapshott (2012) argumenteer dat Ricoeur se narratiewe identiteitsbenadering die spanning tussen die *idem* en *ipse* identiteite kan bemiddel om sodoende 'n geloofwaardige storielyn te bied. Aan die een kant bly die individu dieselfde persoon dwarsdeur sy lewe, met slegs een protagonis in die self se outobiografie. Daar is dus 'n sin van permanensie en eenheid ten opsigte van ervarings, geheue en verwagtinge (*idem* identiteit). Wie die individu is, die maniere hoe die individu optree, dink

en interpreteer kan van oomblik tot oomblik verander (*ipse* identiteit). Deur Ricoeur se hermeneutiese selfinterpretasie bemiddel die individu tussen dié twee pole van identiteit.

Daar sou dus aangevoer kan word dat die individu dus sin kan maak van geleefde ervaringe, aangesien die storielyn voortgebring word deur 'n ingewikkelde van-en-na beweging tussen gebeurtenis en storielynstruktuur (Ezzy, 1998:245). Hierdie skakel tussen narratiewe proses en geleefde werklikheid is die kern van Ricoeur se *narratiewe identiteitsbenadering* en bied stabiliteit te midde van konflik, kompleksiteit en onsekerheid. Hierteenoor fokus Somers (1994) op die historiese en kulturele ingebedheid van elke individu en word dimensies van tyd, ruimte en verwantskaplikheid in die kern van narratiewe identiteitsvorming geplaas (Brubaker & Cooper, 2000).

'n Narratiewe benadering help ons dus om te verstaan dat mense se gedrag bepaal word deur stories oor gebeurtenisse waarin hulle ingebed is, eerder as deur hul godsdienstige en nasionale affiliasie (Baker, 2016). Die *narratiewe identiteitsbenadering* gee ook nie geleentheid vir "ruimtes tussen-in" nie, aangesien individue nie buite of tussen narratiewe kan staan nie. Elke individu moet dus sy eie ingebedheid in 'n verskeidenheid stories raaksien. *Narratiewe identiteitsvorming* aanvaar dat sosiale optredes alleenlik begryp kan word indien ons erken dat mense gelei word om te tree volgens die strukturele en kulturele verhoudinge waarin hulle ingebed is. In hierdie studie gaan ek van die standpunt uit dat identiteitsvorming 'n vloeibare proses is en narratiewe identiteit gevorm word deur ervarings van individue wat oor ruimte en tyd skuif. Hierdie ervarings word aanmekaarverbind deur 'n storielyn en dus is Somers se benadering van *narratiewe identiteitsvorming* geskik om die studie te rig.

### **2.3.2 SOSIALE IDENTITEITSTEORIE**

Aanvullend ooreenstemmend by Magaret Somers se *narratiewe identiteitsvorming* steun ek verder op Tajfel en Turner (1979) se *sosiale identiteitsteorie*, wat ontwikkel is om die psigologiese basis van intergroeponderskeiding te verstaan. Die fokus in dié teorie is op die *groep in die individu* en daar word aanvaar dat die individu gedeeltelik deur sosiale groeplidmaatskap omskryf word (Hogg & Abrahams, 1988). Sosiale identiteit is gelyktydig individueel en sosiaal. Elke identiteit (byvoorbeeld geslag en nasionaliteit) kan nie verklein word tot die individu se eie individualiteit nie, maar is ingebed in historiese en kulturele prosesse (Reichner, 1987). Afhangend van die sosiale konteks waarin die individu beweeg,

het die individu dus 'n "self" en veelvuldige "sosiale identiteite". Sosiale identiteite tree dus op as 'n leikanaal waardeur die gemeenskap die individu bereik. Sosiale identiteite verskaf 'n brug tussen die individu en die gemeenskap en verklaar ook hoe sosiokulturele werklikhede die gedrag van individue kan beïnvloed.

Tajfel en Turner (1979) stel drie prosesse voor waartydens die in-groep (ons) teenoor die buite-groep (hulle) geëvalueer word, naamlik selfkategorisering, sosiale identifikasie en sosiale vergelyking. As sodanig is die fokus op *selfkategorisering*, as die proses waartydens die individu se sosiale begrip van ander verstrik raak met die menings van die groep (Tajfel & Turner, 1979). Selfkategorisering verander, aangesien ons verhoudinge oor ruimte en tyd verander. Dit is sosiale verteenwoordigings van die individu-in-konteks – dit verander met die konteks. Selfkategorisering is vergelykbaar, veranderlik, vloeibaar en konteksafhanklik. Die self is 'n uitdrukking van 'n dinamiese proses van sosiale beoordeling. Selfkategorisering is 'n reflektiewe beoordeling waartydens die individu omskryf word in terme van sy of haar eie verwysingsraamwerk. Hierdie omskrywing stel die individu in staat om hom- of haarself te reguleer in verhouding tot die altyd veranderende sosiale werklikheid.

Individue word saamgebind deur 'n sin van behoort aan dieselfde *sosiale kategorie*. Die optrede van groepslede hang nie af van die posisie van 'n spesifieke individu nie, maar eerder van die sosiokulturele betekenis wat met die spesifieke sosiale kategorie geassosieer word (Reichner, 1987). Die uniekheid van ons kulturele wese kan dus verklaar word deur ons sosiale identiteite. Selfomskrywing is 'n vloeibare, konstruktiewe proses of beoordeling en betekenisvolle gevolgtrekking waarin verskillende selfkategorieë geskep word om in te pas by die individu se verhouding met die sosiale wêreld. Die self word sosiaal omskryf deur interaksie in die sosiale wêreld en verskil, afhangend van die sosiale rol wat die individu speel, asook die verwagtinge, beoordelinge en reaksies van ander. Sosiale klassifikasie het twee voordele: eerstens segmenteer en orden dit die sosiale omgewing en gee die individu 'n sistematiese manier om *ander* te omskryf. Tweedens stel dit die individu in staat om hom- of haarself in die sosiale omgewing uit te druk (Ashforth & Mael, 1998). Sosiale identifikasie is dus die persepsie van eenheid met 'n menslike kollektief. Dit is 'n persoonlike ervaring van die suksesse en mislukkings van die groep. Deur sosiale klassifikasie kan die individu hom- of haarself omskryf, asook diegene wat *anders* is.

*Sosiale identifikasie* is die proses waartydens die individu openlik met 'n in-groep identifiseer en het die volgende voorlopers: die duidelikheid (onderskeidbaarheid) van die groep se waardes en praktyke in verhouding tot dié van vergelykbare groepe en die prestasie van die groep (Ashforth & Mael, 1998). Sosiale identifikasie sal deur intergroepevergelyking die selfvertroue van die individu beïnvloed. Individue kan hulle kognitiewelik verbind aan 'n wenner. Identifikasie word ook geassosieer met die opvallendheid van die buite-groep. Bewustheid van buite-groepe sal die in-groep se bewustheid versterk. Tydens kompetisie word groepe se lyne skerper gesien, asook waardes en norme (Ashforth & Mael, 1998). Individue kies gewoonlik aktiwiteite wat ooreenstem met die opvallende aspekte van hul identiteite. Sosiale identifikasie beïnvloed die uitkomst wat met groeppvorming geassosieer word, soos intragroepkohesie, samewerking, altruïsme en positiewe evaluering, lojaliteit en trots (Tajfel & Turner, 1979).

Aangesien groepe en hulle status verander, sal *sosiale vergelyking* deurlopend plaasvind en sal die individu sy of haar sosiale identiteit navigeer en onderhandel. Die betekenis en evaluering wat aan 'n groep geheg word, is vergelykbaar (Reichner, 1987). Individue wil eerder geassosieer word met 'n in-groep om geborgenheid en 'n positiewe sosiale identiteit te verseker. Wie ons is, word gedeeltelik omskryf deur wie ons nie is nie. In die studie gaan ek van die standpunt uit dat identiteitsvorming 'n vloeibare proses is en die resultaat van die individu se interaksie in die sosiale wêreld. In ooreenstemming met Margaret Somers se narratiewe identiteitsvorming, erken Tajfel en Turner se sosiale identiteitsteorie die historiese en kulturele ingebedheid van elke individu. Aanvullend tot Somers, help die sosiale identiteitsteorie se prosesse van selfkategorisering, sosiale identifikasie en sosiale vergelyking my om die optrede van die individu in die sosiale wêreld beter te verstaan.

### **2.3.3    *TEORIE VAN ERVARING***

Ek steun ook in hierdie studie op Dewey (1938) se *teorie van ervaring*, wat later uitgebrei is deur, onder andere, Boud, Cohen en Walker (1993), Fenwick (2000), Forlizzi en Ford (2000), Mezirow (2000), Romano (1998) en Vygotsky (1978). Ervaring is 'n kategorie van denke, 'n minimale eenheid van ontleding wat mense, hul intellektuele, affektiewe en praktiese eienskappe, hul materiële en sosiale omgewing, en hul transaksionele verhoudinge en gevoel insluit (Roth & Jornet, 2014). Ervaring brei uit oor ruimte en tyd en tussen individue en is geleë in die loop van tydelike ontvouende verhoudings (Vygotsky, 1978). Ervaringe word dus verbind aan konteks, verhoudinge, tyd en emosies. 'n Individue se



lewensverhaal bestaan uit ervarings wat aanmekaargekoppel word in 'n geïntegreerde storielyn.

Ervaring is 'n konstante stroom tydens oomblikke van bewustheid en ook die suiwerste vorm van verwysing. Baie mense ervaar hierdie oomblikke van ervaring deur selfspraak of selfvertel (Forlizzi & Ford, 2000). Nadenke help ons om terug te verwys na ons eie ervarings, wat, volgens Clandinin en Caine (2008), binne 'n driedimensionele narratiewe ondersoekruimte met dimensies van tydelikheid, plek en sosialiteit geskied. Ervarings kan dus verbind word aan spesifieke verhoudings, ruimtes en tyd. Dewey (1938), asook Rodgers (2002) gebruik die beginsels van *interaksie* en *aaneenlopendheid* om betekenisvorming te verklaar. Volgens die beginsel van aaneenlopendheid vind alle ervarings langs 'n ervaringskontinuum plaas. Hierdie idee bevestig dat een ervaring op 'n vorige ervaring bou.

Boud *et al.* (1993) beklemtoon die verband tussen ervarings deur aan te voer dat die idee van ervaring oordeelsvermoë, denke, en verbondenheid aan ander ervarings voorveronderstel. Ervaring loop dus altyd saam met betekenis. Die interafhanklikheid tussen ervarings verseker dat losstaande gebeure aanmekaargekoppel kan word om 'n geïntegreerde storielyn te vorm. Die beginsel van interaksie is 'n laterale dimensie van ervaring waar die interne en objektiewe aspekte van ervaring integreer om 'n situasie te vorm (Giles & Eyler, 1994). Hierdie nadenke oor ervarings dra by tot betekenisvorming en het 'n besliste uitwerking op identiteitsvorming. Aangesien studente byvoorbeeld op hul ervarings binne netwerke van verhoudings, ruimte en tyd reflekteer, kan dit, andersyds, help met betekenisvorming in hul lewens en, andersyds, met die vasvang van hul narratiewe identiteite.

Volgens Dewey (in Rodgers, 2002; cf. 1.6.2.2) is betekenisvorming 'n proses wat die individu van een ervaring na die volgende laat beweeg, terwyl daar 'n deeglike begrip is van die verhouding en konneksie met ander ervarings. Ervaring in narratiewe ondersoek is ook 'n aaneenlopende proses. Alle ervarings geskied weens 'n interaksie tussen individue, die omgewing of aktiwiteite. Die ervarings van die verlede en die hede word as episodes in 'n storielyn geïntegreer. Ervarings beïnvloed ons menswees sodat ons altyd veranderende wesens is. Soos Romano (1998:197) dit stel:

Experience, in its fundamental sense, is that which is putting us in play ourselves, modifies us profoundly in a way that after having crossed, endured, traversed it, we will never be the same again: undergo an illness, mourning, joy, loving,

traveling writing a book, painting are 'experiences' in the first philosophical sense, surely simple, but nevertheless trivial.

Fenwick (2000) bou voort op die teorie van ervaring met sy refleksie-georiënteerde konstruktivistiese perspektief. Hy verwys na "the individual as a central actor in a drama of personal meaning-making" (2000:248). Die individu staan dus sentraal in sy of haar eie betekenisvormingsproses. Kolb (1984) argumenteer dat ervaring langs 'n kontinuum van "voorafbegrip" geskied, met voorbehoud (konkrete ervaring, geassosieer met gevoel) die een pool en begrip (abstrakte konseptualisasie, geassosieer met denke) die ander pool. Afhangend van die konteks, die verhouding of die aktiwiteit kan ervaringe dus verskuif tussen emosies en denke.

Forlizzi en Ford (2000) identifiseer vier komponente van ervaring. Die *subbewussyn* verteenwoordig die vloeiendste ervaringe. Dit kan rituele insluit soos koffie maak met opstaantyd. Die subbewussyn-ervaringe word gewoonlik gedoen sonder om na te dink. *Kognisie* is die ervaringe waaroor ons moet dink en behels interaksie met nuwe mense en nuwe omgewings. *Narratief* is weer ervaringe waaroor ons gedink het en wat ons gedagtepatrone geskuif het, terwyl *storievertel* subjektiewe aspekte van ervaringe verteenwoordig. Die opvallende dele van 'n ervaring word verbind met ander ervaringe om 'n persoonlike storie te vorm. Ervaringe ontstaan deur interaksie binne die sosiale wêreld. Ervaringe kan dus verbind word om elke verteller se unieke storielyn te vorm.

Die teoretiese raamwerke wat ek gebruik om my navorsingsdoelwit te bereik, bestaan as't ware uit drie teorieë. Ten einde sin te maak van die wyse waarop studente aan 'n Noord-Kaapse universiteit hul identiteitsvorming met behulp van narratiewe onderhandel en navigeer, gebruik ek dus Margaret Somers (1994) se narratiewe identiteitsvorming om my te help om elke deelnemer se storie te lees teen die agtergrond van verskeie kulturele en geskiedkundige stories. Tajfel en Turner se sosiale identiteitsteorie (1979) word gebruik om hierdie stories te interpreteer en binne die sosiale konteks waarin elke deelnemer optree, te ontleed. Deur te fokus op John Dewey se teorie van ervaring (1938) integreer ek die deelnemers se ervaringe van die verlede en hede, wat oor tyd en ruimte verskuif, in 'n geloofwaardige storielyn.

## 2.4 SAMEVATTING

In ooreenstemming met my navorsingsdoel en ten einde dus te verstaan hoe studente binne die oorvleueling van verhoudinge en kontekste navigeer en onderhandel, het ek eerstens my keuse van 'n interpretatiewe benadering en 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma regverdig. Hierdie paradigma en benadering pas binne my aanname dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat betekenisvorming die gevolg is van mense se onderhandeling en navigering tydens interaksie. Daarna het ek 'n motivering aangebied vir die teorieë wat ek gebruik om die studie te rig, naamlik die narratiewe identiteitsteorie (Somers, 1994), die sosiale identiteitsteorie (Tajfel & Turner, 1979) en die teorie van ervaring (Dewey, 1938).

Somers (1994) se *narratiewe teorie* is gegrond op die dimensies van narratiewe: *ontologiese narratiewe* (persoonlike stories); *openbare narratiewe* (stories wat verbind word met kulturele en institusionele instellings); *konsepsuele narratiewe* (konsepte en verduidelikings) en *meta-narratiewe* (epiese narratiewe). Die kenmerke van narratiewe naamlik, *verwantskaplikheid, informele storielyn, selektiewe toeëiening en tydelikheid* (Somers & Gibson, 1994) help om insig in individue se stories, wat oor tyd en ruimte verskuif, te verkry. Tajfel en Turner (1979) se *sosiale identiteitsteorie* is gebou op die prosesse van *selfkategorisering, sosiale identifikasie, en sosiale vergelyking* en fokus op *intergroeponderskeiding*. Volgens Dewey (1938) se *teorie van ervaring* vind betekenisvorming plaas deur die beginsels van *interaksie* en *aaneenlopendheid*. Somers (1994), Tajfel en Turner (1979) en Dewey (1938) se teorieë het my gehelp om die kulturele en historiese ingebedheid van elke deelnemer in ag te neem terwyl ek na hul ervarings in 'n sosiale konteks geluister het. Die teorieë het my verder in staat gestel om 'n geïntegreerde en unieke storielyn vir elke deelnemer aan te bied.

In die volgende hoofstuk bied ek, met behulp van 'n literatuurstudie, 'n uiteensetting aan van die aard en omvang van narratiewe identiteite. Die doel van die hoofstuk is om narratiewe identiteitsvorming binne die globale en die Suid-Afrikaanse konteks te konseptualiseer. Dié hoofstuk posisioneer derhalwe die navorsingsvraag binne die bestaande literatuur.

## HOOFSTUK 3

# IDENTITEIT, IDENTITEITSVORMING EN NARRATIEWE IDENTITEITE

### 3.1 INLEIDING

In die hoofstuk onderneem ek 'n literatuurstudie ten einde die aard en omvang van narratiewe identiteite te ontbloot. Aangesien my studie juis fokus op die wyse waarop studente hul narratiewe identiteitsvorming met behulp van 'n navigeringsproses konstrueer, was dit van belang om 'n konseptuele begrip te verwerf van wat narratiewe identiteitsvorming behels. Om by te dra tot my konseptualisering, bespreek ek, met behulp van 'n omvattende literatuurstudie, eerstens die begrip *identiteit* en verwante funksies en prosesse. Identiteitsvorming word deur verskeie benaderings onderlê en ek bespreek derhalwe die psigologiese en sosiologiese benaderings tot identiteit. In die bespreking van identiteitsvorming belig ek verder verskeie identiteitsmodelle soos aangedui in die literatuur. Aangesien my fokus op narratiewe identiteitsvorming is, belig ek, in 'n poging om 'n holistiese en diepgaande benadering tot identiteitsvorming te verkry, verskeie identiteitsmodelle as 'n manier om op vorige ervarings terug te reflekteer ten einde daarvan sin te maak. In hierdie hoofstuk steun ek op internasionale literatuur soos, onder andere, Erikson (1968), Marcia (1966; 1980), Schwartz (2005) en Buckingham (2008). Van belang egter is om die kwessie van narratiewe identiteitsvorming binne die Suid-Afrikaanse konteks beter te verstaan en derhalwe steun ek op plaaslike gerekende akademici soos Dolby (2003), Fataar (2010), Francis (2006), Francis en Le Roux (2012), Singh (1997), Soudien (2001; 2007; 2011) en Vandeyar (2008). Voort verwys ek ook deurgaans na voorbeelde uit my empiriese navorsing wat as toeligting dien van my eie verstaan van die literatuur rakende identiteit.

### 3.2 IDENTITEIT: 'n BONDIGE OORSIG

Die term *identiteit* is afgelei van die Latynse woord *idem* wat *dieselfde* beteken (Buckingham, 2008:1). Opgesluit in die term is egter 'n paradoks, aangesien daar na beide *eenheid* en *verskeidenheid* verwys word. Aan die een kant is die identiteit van elke individu uniek en 'n manier om ons van ander mense te onderskei, maar aan die ander kant impliseer identiteit ook 'n verhouding met 'n sosiale groep (Buckingham, 2008:1). Terwyl die *intrapersoonlike aard* van identiteit op persoonlike eienskappe, soos die individu se

perspektiewe, sieninge, doelwitte en waardes fokus, is die *interpersoonlike aard* van identiteit eerder gerig op die individu se interaksie binne die sosiale wêreld (Schwartz, 2005:295). Die paradoks opgesluit in die term *identiteit* verwys derhalwe na die spanning tussen die intrapersoonlike aard en die interpersoonlike aard van identiteit.

Soos vroeër verwys (cf. 2.3.1.2), is die *narratiewe identiteitsbenadering* deur, onder andere, Bamberg (2015), Ricoeur (1992) en McAdams (1990) gebruik om hierdie tweeledige aard van identiteit in oënskou te neem. Ricoeur (1992:117-118) onderskei tussen permanensie (*idem*) en verandering (*ipse*) in 'n poging om identiteit te verstaan. Aan die een kant bly die individu dieselfde persoon, wat 'n sin van permanensie en eenheid ten opsigte van ervaringe, geheue en verwagtinge ervaar. Aan die ander kant verander die individu met tyd in terme van optrede, interpretasies en persepsies (Mallett & Wapshott, 2012:6). Die intrapersoonlike aard van identiteit (persoonlike eienskappe) bly derhalwe dieselfde, terwyl die interpersoonlike aard (sosiale eienskappe) verander soos die individu tussen netwerke van verhoudinge en geskiedenis beweeg. Elke individu het dus 'n persoonlike en 'n sosiale dimensie in sy of haar identiteit.

Volgens Owens (2003:214) word *persoonlike identiteit* gebind aan individue en geïnternaliseer deur individue. Daarteenoor word *sosiale identiteit* gebind aan groepe en *kollektiewe identiteite* aan demografiese kategorieë. Hoe die individu sy of haar identiteit ervaar, sal egter afhang van en bemiddel word deur die sosiale groep of kategorieelidmaatskap, soos ras, geslag, godsdiens, klas, taal, seksuele oriëntering, fisiese vermoë en taal (Derrida, 2000; Francis, 2006; Tatum, 1997). Tatum (2013) verwys na hierdie kategorieë van *andersheid* as die dominante groep (agent), wat bevoordeling uitoefen, en die subdominante groep (teiken), wat benadeling ervaar. Dominante groepe skryf rolle aan subdominante groepe voor wat die subdominante groepe se verlaagde status reflekteer. As voorbeeld verwys Tatum (2013:3) na mense van kleur wat histories gekenmerk is as minder intelligent as witmense, en vroue wat as emosioneel minder stabiel as mans beskou word. Ons identiteite plaas ons dus in 'n sosiale wêreld en beïnvloed op dié manier alles wat ons doen, sê of dink (Francis & Le Roux, 2012:15). Identiteite kan verskuif oor tyd en mense onderhandel en navigeer terwyl hulle van een plek na 'n ander beweeg. Hoe studente hul identiteite interpreteer en ontwikkel word dus beïnvloed deur die konteks waarin hulle verkeer, wat weer gevorm word geskiedenis en ideologieë (Sadowski, 2003). Ons onderhandeling en navigering binne netwerke van verhoudinge en geskiedenis word dus

deur ons intra- en interpersoonlike identiteite bepaal en ons uniekheid en sosialisering word weer deur ons interaksie in ons omgewing bepaal.

Sosialisering en menslike ontwikkeling rus op twee teenstrydige faktore, naamlik agentskap teenoor gemeenskaplikheid; individualiteit teenoor kollektiwiteit; of die self teenoor ander (Adams & Marshall, 1996:430). McAdams (1990) het narratiewe identiteitsvorming gebruik om 'n balans te vind tussen agentskap en gemeenskaplikheid. Ten einde intra- en interpersoonlike identiteite beter te verstaan moet die funksie van agentskap en gemeenskaplikheid in ag geneem word. In die volgende gedeelte fokus ek spesifiek op agentskap en gemeenskaplikheid ten einde intra- en interpersoonlike identiteite beter te verstaan. *Agentskap* (intrapersoonlikheid) as die individuele funksie van sosialisering versterk die individu se sin van die self as 'n unieke en individuele persoon. Agentskap verwys na die individu se sin van verantwoordelikheid vir sy of haar eie lewe en besluite (Schwartz, Côté & Arnett, 2005:205). Francis en Le Roux (2011:301) verwys na agentskap as die dinamiese en dialektiese aard van die interaksie tussen die individu en die sosiale konteks, asook die aktiewe rol van die individu in identiteitsvorming. Agentskap word dus ondersteun deur die onderliggende proses van *differensiasie* (Adams & Marshall, 1996:431). Differensiasie is intrapersoonlik en sentreer op die onderskeiding van verskeie aspekte van die self. Elke individu het derhalwe intrapersoonlike eienskappe wat hom of haar onderskei van ander.

Die sosiale funksie van sosialisering versterk weer die individu se sin van behoort aan en omgee vir ander. *Gemeenskaplikheid* (interpersoonlikheid) of die sosiale funksie van sosialisering fokus weer op prosesse wat konnektiwiteit en gemeenskap fasiliteer (Adams & Marshall, 1996:432). Sosialisering is 'n komplekse interaktiewe proses en sluit meganismes soos waarneming, nabootsing en internalisering in. Die nabootsing van waargenome gedrag word deur 'n sosiale groep (byvoorbeeld taal, godsdiens, seksuele voorkeur, ras en kultuur) versterk en verseker dat die gedrag wat waargeneem is, geïnternaliseer word (Singh-Manoux & Marmot, 2005:4). Harro (2000:16) se siklus van sosialisering illustreer hoe individue die waardes, norme en verwagtinge van familie, vriende en bure aanneem. Instellings, soos skole en kerke, en ook kultuurgroepe versterk verder die persoonlike en stereotipiese boodskappe wat die individu ontvang. Die individu neem die gedrag, houdings en persepsies van die sosiale groep aan en raak op dié manier deel van die sosiale groep. Deur sosialisering leer elke lid van die gemeenskap die houdings,

taal, gedrag en vaardighede wat nodig is om effektief binne 'n gemeenskap op te tree. Sosialisering berei die individu dus voor om dominante of subdominante rolle in stelsels van onderdrukking te vervul (Tatum, 2013). Sosialisering se onderliggende proses is dus integrasie. Interpersoonlik sentreer integrasie op betrokkenheid, konneksie en gemeenskaplikheid met ander (Adams & Marshall, 1996:431). Vir gesonde menslike ontwikkeling moet daar egter 'n balans wees tussen differensiasie (intrapersoonlik) en integrasie (interpersoonlik). Individue benodig dus 'n sin van uniekheid, wat hom of haar van ander onderskei, en 'n sin van behoort, wat hom of haar deel maak van 'n sosiale groep.

Behalwe vir *persoonlike en sosiale identiteit*, identifiseer De Fina (2011:268) 'n derde tipe identiteit, naamlik *posisionele identiteit*. Posisionele identiteit kan omskryf word as rolle wat verbind word aan 'n spesifieke konteks van interaksie, byvoorbeeld dosent en student binne die universiteitskonteks. Posisionele identiteit kan voorts verbind word aan intra- en interpersoonlike identiteit, aangesien elke individu sekere perspektiewe handhaaf aangaande die rol wat hy of sy binne 'n sekere konteks vervul. Die perspektiewe van die individu kan weer beïnvloed word deur die sosiale groep se houdings, persepsies en menings. Met die onderskeid tussen die identiteitstipes kan die funksies en prosesse van identiteit beter benader word.

### **3.2.1 PROSESSE VAN IDENTITEIT**

Teen die agtergrond van verskillende identiteitstipes, kyk ek vervolgens na die funksies van identiteit deur intrapersoonlike, interpersoonlike en posisionele identiteite te integreer. Die interaksie met ander individue in sosiale praktyke kan verbind word aan die identiteitstipes (intra- en interpersoonlike, asook posisionele identiteit) en het 'n direkte invloed op identiteitsvorming. In dié verband identifiseer De Fina (2011:269-277) en Bucholtz en Hall (2005:591-599) verskeie identiteitsproesse, naamlik *indekseerbaarheid*, *plaaslike toevalligheid*, *verwantskaplike prosesse* en *kategorisering*.

#### **3.2.1.1 Indekseerbaarheid**

*Indekseerbaarheid* verwys na assosiasies van, byvoorbeeld, klanke, woorde en uitdrukkings van 'n taal en style. Sosiale groepe kan hierdie assosiasies deel of verteenwoordig in 'n poging om betekenis te vorm. Simbole kan dien as rigtingwysers na elemente binne die sosiale konteks. Aangesien assosiasies herhaal en gesirkuleer word, word dit deel van die sosiaal-gedeelde verteenwoordiging van groepe. Om te verstaan wat indekseerbaarheid in

die konteks van my studie beteken, is die storie van die Xhosa-deelnemer 'n goeie illustrasie van hoe taal en kulturele simbole 'n rol speel in narratiewe identiteitsvorming (cf. 5.6.6.1). Vir die Xhosa-deelnemer is haar *clan*-naam, *imbola* (rooi modder wat tydens inisiasie aan die gesig gesmeer word) en *imbeleko* (om voorgestel te word aan die voorvaders) kulturele simbole wat haar narratiewe identiteit help vorm.

### 3.2.1.2 Plaaslike toevalligheid

Volgens De Fina (2011:270-271; cf. 2.3.1.2) verwys die konsep van *plaaslike toevalligheid* daarna dat individue se identiteit afhang van die konteks waarin hulle verkeer en dat hul identiteite ook die konteks help vorm. Identiteite is dus relevant en gevolglik vir alledaagse gesprekke. Plaaslike toevalligheid erken die wedersydse verhouding tussen identiteite, kontekste en praktyke en dra by tot die dinamiese aard van identiteit – identiteit en rolle is konteksafhanklik en die betekenis van kategorieë mag varieer, afhangend van die individu en sy of haar omstandighede. Indekseerbaarheid en plaaslike toevalligheid help ons dus om te verstaan hoe identiteite bepaal en gekommunikeer word deur linguistieke gedrag, en hoe individue betekenis onderhandel en vorm (De Fina, 2011:271). Identiteite help individue dus om hulself te *plaas* in die sosiale wêreld.

### 3.2.1.3 Verwantskaplike proses

Die sosiale aard van identiteit word deur posisionering as 'n *verwantskaplike proses* gereflekteer. Vir Somers (1994; cf. ook 2.3.1.2) beteken verwantskaplikheid dat gebeure slegs in tydelike en ruimtelike verbintenis met ander gebeure verstaan kan word. Sy (Somers, 1994:609) wys verder daarop dat identiteitsvorming plaasvind binne 'n verwantskaplike plasing van verhoudings tussen mense en instellings. Aangesien verwantskaplike plasing gekoppel word aan geskiedenis, moet dit oor tyd en ruimte bestudeer word. *Posisionering* verwys enersyds na die diversiteit van identiteite wat verbind word aan die sosiale en diskursiewe praktyke waarin individue verkeer. Andersyds verwys dit na verwantskaplikheid, aangesien individue hulself voortdurend posisioneer. Identiteit help individue dus om te onderskei waar hulle behoort en waar hulle nie behoort nie – dit help om 'n sin van *plek* te ontwikkel (Simon, 2004:66). Wie ons is, word soms omskryf in terme van wie ons nie is nie, of sóos wie ons is (De Fina, 2011:271). Hierdie omskrywing word soms uitgedruk as *ons* teenoor *hulle*. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) stel selfkategorisering, sosiale identifikasie en sosiale vergelyk voor as die proses waartydens die in-groep (ons) teen die buite-groep (hulle) geëvalueer word. Volgens Tatum (2013) word



die *andersheid* en *uniekheid* in elke individu deur ander teruggereflekteer en word dit soms 'n teken van ander se aandag. Die kategorieë van *andersheid* is wanneer mense op grond van ras, etnisiteit, geslag, godsdiens, seksuele oriëntering, sosio-ekonomiese status, ouderdom en fisiese en geestelike vermoë omskryf word (Tatum, 2013). Identiteite help individue dus om 'n sin van behoort en 'n sin van onderskeidbaarheid te ontwikkel (Simon, 2004:66). Om die betekenis van *andersheid* in die konteks van my studie te verduidelik, moes die homoseksuele deelnemer sy *andersheid* vir sy ouers en vriende wegsteek ten spyte daarvan dat sy homoseksualiteit deel is van sy narratiewe identiteit (cf. 5.6.8.2). Die deelnemers is tydens onderhandeling en navigering voortdurend gekonfronteer met hul *andersheid* en daarom het ek voortdurend aandag geskenk aan hoe hulle hul *andersheid* konfronteer.

Posisionering word veral toegepas in narratiewe studies van identiteit (Bamberg, 2010; Bamberg & Georgakopoulou, 2008; Moita Lopes, 2006). Posisionering in narratiewe studies word gekenmerk deur die verwisseling van vertellers na karakters in 'n storie en verder na individue wat 'n gesprek voer (Somers, 1994; cf. 2.3.1). Identiteit kan tydens 'n konstante onderhandeling met ander toegeskryf, aangeneem of verwerp word. Aangesien sosiale agente betrokke is in magsverhoudings, word alle identiteite nie maklik onderhandel nie. Sekere individue kan hul mening lug, terwyl ander dit nie kan doen nie. Die kans dat minderheidsgroepe, byvoorbeeld, 'n bydrae tot besprekings sal lewer, is gering, aangesien daar 'n goeie kans is dat nie alles wat hulle noem, *gehoor en verstaan* sal word nie (Levinson, 2003:22; Waghid, 2005:329). Styl en stilering speel 'n belangrike rol in identiteitsprosesse omdat dit strategieë verskaf vir die aanbieding van die verskillende kante en stemme van die self (De Fina, 2011:273; Eckert & Rickford, 2001).

#### **3.2.1.4 Kategorisering**

Deur *kategoriseringsprosesse* kan die invloed van sosiale prosesse en verhoudinge op die individu beter verstaan word. Kategorisering rus op die kennis, menings, ideologieë, voorveronderstellings en rolle wat individue tydens interaksie met mekaar deel (cf. 2.3.2). Die sosiale en historiese kontekstualiteit van die diskoers moes in ag geneem word. Elke kategorie het derhalwe binne 'n bepaalde konteks 'n unieke geskiedenis en ideologie. In Suid-Afrika word ras onlosmaaklik verbind aan apartheid (Walker, 2005). Sosiale identiteitskategorieë word verbind aan rolle, karakters, gebeure en ideologieë, wat soms stereotipes van aard is, en assosiasies word dan deel van die gedeelde kennis en

verteenwoordiging van groepe (De Fina, 2011:275). Dit is gevolglik 'n uitdaging om 'n balans te vind tussen 'n siening van identiteit as eenvoudige refleksies van reeds bestaande sosiale en geestelike kategorieë, en 'n visie van identiteite as kreatiewe en plaaslik gekontekstualiseerde produksies. Individue kan deur middel van narratiewe hul ervarings oor kategorisering deel en sodoende hul onderhandeling in die sosiale wêreld vergemaklik. Om meer lig te werp op kategorisering binne die konteks van my studie kan die verduideliking van intergenerasiekennis as voorbeeld dien. Al is die deelnemers deel van die sogenaamde “born free generasie”, sonder 'n direkte kennis van apartheid, verwerf hulle indirekte kennis omtrent apartheid soos aan hulle oorgedra deur hul ouers en ander persone wat deel was van apartheid (Jansen, 2008).

### **3.3 BENADERINGS TOT IDENTITEITSVORMING**

Binne die konteks van hierdie studie aanvaar ek dat identiteit gelyktydig individueel en sosiaal gevorm word. Identiteitsvorming vind egter plaas binne die oorvleueling van netwerke van verhoudinge en geskiedenis. Narratiewe is 'n manier om sin te maak van hierdie onderhandelinge en navigering (Somers, 1994). Ek bespreek derhalwe narratiewe identiteitsvorming as 'n manier om oor identiteitsvorming te konseptualiseer. Dit is egter belangrik om 'n deeglike begrip te vorm van die intrapersonlike en interpersoonlike aard van identiteit. In die volgende gedeeltes fokus ek op die psigologiese en sosiologiese benaderings van identiteit deur kortliks na verskeie modelle te verwys. Terwyl die psigologiese benadering tot identiteit hoofsaaklik fokus op intrapersonlike funksies, fokus die sosiologiese benadering weer op die interpersoonlike funksies van identiteit. Die identiteitsprosesse, indekseerbaarheid, plaaslike toevalligheid, verwantskaplikheid en kategorisering kan hoofsaaklik in 'n sosiale konteks waargeneem word en sal dus in die sosiologiese benadering tot identiteit aandag geniet.

#### **3.3.1 PSIGOLOGIESE BENADERING**

'n Psigologiese benadering tot narratiewe identiteit verleen sinvolle konsepte om studente se navigering en onderhandeling van binne 'n universiteitskonteks te verken. Om 'n beter begrip te verkry van die intrapersonlike aard van elke student, fokus ek op Erikson (1968) se *identiteitsteorie* en Marcia (1966) se *identiteitstatusteorie*.

### 3.3.1.1 Eric Erikson (1902-1994)

Erikson (1968) het identiteitsvorming as die kritiese psigologiese taak van adolessensie beskou en deur die klem op sosiokulturele faktore te plaas, aanvaar hy dat elke individu ingebed is in 'n sosiale, kulturele en historiese konteks. Erikson (1968:22) verwys soos volg na die kompleksiteit van identiteit:

We deal with a process "located" in the core of the individual and yet also in the core of his communal culture ... In psychological terms identity formation employs a process of simultaneous reflection and observation, a process taking place on all levels of mental functioning, by which the individual judges himself in the light of what he perceives the way to be in which others judge him in comparison to themselves and to a typology significant to them.

Die adolessent ontwikkel die vaardigheid van selfrefleksie deur vrae te vra soos die volgende: *Wie is ek nou?*; *Wie was ek?* en *Wie sal ek word?* Tydens die adolessensiefase begin die individu dus om die verlede, hede en toekoms te integreer ten einde sin te vorm van die self met die oog op die die lewenspad vorentoe (Sokol, 2009:7; cf. 2.3.1). *Terugreflektering* is dus 'n sinmaakproses (cf. 2.3.3) en lei tot die vorming van narratiewe identiteite (Somers, 1994; cf. 2.3.2). Ek vind dus in hierdie studie aansluiting by Erikson (1968) se *identiteitsteorie*, aangesien ek fokus op studente se narratiewe identiteitsvorming tydens hul adolessensiefase. As sodanig aanvaar ek, in ooreenstemming met Erikson (1968), dat die individu ingebed is in 'n sosiale, kulturele en historiese konteks.

Met betrekking tot die ingebed-wees in 'n konteks, beskou Erikson (in Schwartz, 2005:295) identiteitsvorming as 'n gesamentlike proses tussen 'n jong individu en sy of haar konteks deur drie vlakke van identiteit voor te stel – ego, persoonlik en sosiaal. *Ego-identiteit* verwys na die sintese en aaneenlopendheid van die individu se persoonlike karakter en omvat basiese en fundamentele sieninge van die self, wat onbewus en privaat kan wees (Erikson in Schwartz, 2001:10). *Persoonlike identiteit*, as die kruispunt tussen die self en die konteks, verteenwoordig die doelwitte, waardes en sieninge van die individu. Dit sluit loopbaandoelwitte, woordkeuses en ander aspekte van die self in wat die hom- of haarself onderskei van ander mense. Tydens die onderhoude het die deelnemers se voorkeure en afkeure 'n duidelike beeld van hul persoonlike identiteit gegee. Die *sosiale identiteit* daarenteen, is die mees konteksgeoriënteerde vlak van identiteit en verwys na groepsidentifikasie en, derhalwe, die individu se plek in die sosiale wêreld (Schwartz, 2001:10). Afhangend van hul persoonlike agtergrond en persoonlike identiteit, het die

deelnemers se groepsidentifikasie van mekaar verskil. Elke individu se ingebedheid in sy of haar konteks sal dus die vlak van identiteit (ego, persoonlik of sosiaal) bepaal.

Behalwe vir die vlakke van identiteit, het Erikson (1968) van die standpunt uitgegaan dat alle individue tydens enige tyd in hul lewe êrens tussen 'n identiteitsintese en identiteitsverwarring sal inpas. Erikson (in Buckingham, 2008:2) se persoonlikheidsontwikkeling sluit agt stadia van geboorte tot bejaardheid in. Elke stadium word gekenmerk deur 'n spesifieke psigologiese konflik en indien dit suksesvol opgelos word, is daar progressie na die volgende stadium. Volgens Erikson (1968) is die stadium van adolessensie (12 tot 18 jaar) 'n kritieke periode in identiteitsvorming. Tydens dié stadium poog individue om onsekerheid te oorkom, meer selfbewus te wees ten opsigte van sterk- en swakpunte en verkry hulle meer selfvertroue in hul eie unieke eienskappe. Adollesente reflekteer tydens dié stadium, onder andere, oor hul waardes, ideale, loopbane en seksuele identiteit. Adollesensie is ook die tydperk waartydens individue navigeer en onderhandel om hul plek in die sosiale wêreld te vind (Buckingham, 2008:2). In opeenvolging op adolessensie, stel Arnett (2000:469) en Settersten, Furstenberg en Rumbaut (2005:1) 'n opkomende volwassewording vir die ouderdom van 18 tot 25 jaar voor. Hierdie periode word gekenmerk deur verandering en verkenning – lewensmoontlikhede word ondersoek en keuses oor liefde, werk en wêreldsieninge word gemaak (Arnett, 2000:479). Identiteitsvorming is derhalwe 'n inherente komponent van die opkomende volwassene. Binne die konteks van my studie fokus ek op die stadium van opkomende volwassewording aangesien al die deelnemers tussen 19 en 24 jaar oud is en dus veranderinge, soos 'n nuwe universiteitsruimte en medium van onderrig, moes trotseer. Studente ervaar die universiteitsruimte as kompleks en hulle “negotiate the meaning and significance of the everyday practices embodied in the new learning setting” (Christie, Tett, Cree, Hounsell & McCune, 2008:579). Terwyl studente by 'n meer selfgerigte lewenstyl moet aanpas, word narratiewe identiteite gevorm deur die onderhandeling en navigering van ervarings binne die universiteitskonteks.

Erikson (1959:114) onderskryf die belangrikheid van die sosiale konteks in betekenisvorming deur aan te dui dat individue en die samelewing nie net op 'n komplekse wyse verwickel is nie, maar voortdurende in verandering dinamies aan mekaar verwant is. Aangesien die individu nie in isolasie van die sosiale konteks verstaan kan word nie, moet die sosiale konteks waarin die individu verkeer altyd in ag geneem word. Erikson (Schwartz,

2001:11) se konsep van identiteit is multidimensioneel en sluit kognitiewe, morele, sosiale en kulturele aspekte van identiteit in. Erikson (1950:16) kritiseer egter sy eie werk deur aan te voer dat die leser dalk met tye kan vind dat hy kontekste en agtergronde teken, terwyl die verwagte dalk eerder sal dat feite en konsepte uitgelig moet word.

Ten spyte van die gebrek aan besonderhede en 'n effense nougesetheid in sy werk, word Erikson (1968) se model vandag nog as 'n erkende model gebruik, veral met betrekking tot sy verwysing na die drie vlakke van identiteitsvorming, naamlik die ego, die persoonlike vlak en die sosiale vlak.

### **3.3.1.3 James Marcia (1920- )**

Marcia (1966) het voortgebou op Erikson se *identiteitsteorie* deur spesifiek te fokus op adolessensie as 'n periode van *identiteitskrisis* (Buckingham, 2008:2). Die *identiteitstatusteorie* is gebaseer op die dimensie van verkenning (identiteitskeuses) en verbintenis (aan doelwitte, waardes of sieninge) en sluit vier identiteitstatusse in: *bereiking*, *uitsluiting*, *diffusie* en *moratorium*. Die *identiteitstatusteorie* van Marcia (1966) verskaf 'n groter verskeidenheid identiteitstyle as Erikson se *identiteitsteorie*. 'n Verdere voordeel van Marcia se identiteitstatusse is dat dit met 'n redelike mate van interwaarneembare betroubaarheid bereik kan word (Marcia, 1980:162). Elke styl in Marcia se identiteitstatusse toon beide gesonde en patologiese aspekte.

Die identiteitstatusse se vier modusse help veral met die laat adolessent se identiteitskwessies. Volgens Marcia (1980:161) verwys *identiteitsbereiking* na die status van individue wat deur 'n besluitnemingsproses gaan en dus hul selfgekoose loopbaan en ideologiese doelwitte nastreef. Ideologiese doelwitte verwys na 'n stel gedeelde oortuigings wat 'n groep, nasie of sosiale klas deel. Identiteitsbereiking kom voor as sterk, selfregulerend en hoogs aanpasbaar. In hierdie studie het die deelnemers dié stadium reeds bereik, aangesien loopbaanbesluite tydens die aanvang van hul studies reeds gemaak is. Die *uitsluitingsstatus* sluit individue in wat ook verbind is tot loopbaan- en ideologiese posisies, maar vir hulle is sodanige posisies eerder namens hulle gekies as wat hulle dit self gekies het. Individue met hierdie identiteitstatus toon egter min of geen tekens van 'n krisisstadium nie. *Uitsluitings* kan gesien word as rigied, dogmaties of verbindend, en samewerkend of aanpasbaar (Marcia, 1980:161). Binne die konteks van my studie kan hierdie status geïllustreer word deur die deelnemer wie se Swati-familie vir hom wou besluit wat om te

studeer. Omdat hy nie die wense van die familie nagekom het nie, moes sy pa 'n boete betaal (cf. 5.6.6.1). *Identiteitsdiffusie* verwys na die status van diegene wat geen vaste loopbaan of ideologiese rigting (byvoorbeeld gelyke regte vir almal) het nie, ongeag of hulle reeds 'n besluitnemingsproses deurgaans het (Marcia, 1980:161-162). Identiteitsdiffusie kom sorgvry of sorgeloos voor; onafhanklik of met 'n gesplete persoonlikheid. Om meer lig te werp op identiteitsdiffusie kan die #Feesmustfall protesoptogte vanaf September tot November 2016 as voorbeeld dien. Tydens die optogte by verskeie universiteitskampusse het studente klasse en eksamens geboikot ten einde aan te dring op gratis onderwys (Cele, 2016). Sommige studente kon hulle moontlik tydens die protesoptogte in die stadium van identiteitsdiffusie bevind, aangesien diegene sonder 'n deeglike ideologiese rigting deur ander studente beïnvloed kan word. Die *moratoriumstatus* verwys na individue wat sukkel met loopbaan en/of ideologiese kwessies en dus 'n identiteitskrisis ervaar (Marcia, 1980:161). Moratoriums kan weer gesien word as sensitief of vreesbevange; eties of selfregverdigend; buigbaar of onbeslis. Individue met hierdie identiteitstatus verken en ondersoek wel moontlikhede, maar is nie bereid om langtermynverbintenisse te maak nie.

Oor die afgelope twintig jaar het verskeie navorsers voortgebou op Erikson (1968) se *identiteitsteorie* en Marcia (1966) se *identiteitstatusteorie*, en ook leemtes in die modelle uitgelig en probeer beredder. Van Hoof (2001:67-75) wys daarop dat die twee verwysings in die statusteorie, naamlik *verbintenis* en *verkenning*, hoofsaaklik intra-psigiese prosesse is en nie verbind is aan die sosiale toestande waarbinne identiteit gevorm word nie. Volgens Schwartz (2005:295) gee Marcia se teorie nie aandag aan etnisiteit en nasionaliteit nie. In reaksie tot dié tekortkominge, verwys ek verwys kortliks na twee identiteitsmodelle wat met die postmoderne era verbind word. Côte (1997) en Schwartz (2001) se *identiteitskapitaal* verwys na die individu se bates (finansiële bates en intra-psigiese bates, soos selfvertroue, unieke vaardighede en talente) in terme van *wie jy is* en *wat jy bereik* het. Die individu se *identiteitskapitaal* sal dus bepaal of die individu in staat is om suksesvol in 'n laat-moderne gemeenskap te onderhandel. Schwartz (2001; 2005) se *konsolidasiemodel* verskaf weer 'n maatstaf om die jong volwassene se sin van identiteit te evalueer binne 'n postindustriële wêreld. Deur Erikson (1968) en Marcia (1966) se teorieë saam te voeg kon Schwartz (2001; 2005) fokus op 'n samevattende en agentskaplike sin van die self wat sonder eksterne hulp besluite kan neem.

Voorafgaande navorsers betrek egter 'n psigologiese benadering tot identiteitsvorming en is hoofsaaklik gefokus op die intra-psigiese aard van identiteit. In die volgende gedeelte bespreek ek kortliks die sosiologiese benadering tot identiteit en wel met spesifieke verwysing na die belangrikheid van konteks in identiteitsvorming.

### **3.3.2 SOSIOLOGIESE BENADERING**

Navorsing oor identiteit word tans gekenmerk deur 'n wegbeweeg van 'n tradisionele siening van die individu as 'n geïsoleerde en selfonderhoudende entiteit na 'n meer anti-essensiële sosiaal-konstruktivistiese benadering. Aangesien sosiaal-konstruktivisme van die aanname uitgaan dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word (De Fina, 2011:264; cf. 2.2.2), word identiteit eerder gesien as 'n sosiale proses as 'n kenmerk of reeks kenmerke. Sosioloë poog om identiteitsvorming te verstaan deur die individu in die sosiale wêreld te plaas, want deur die interaksies in die sosiale wêreld word ons wie ons is (Kaufman, 2014:36). 'n Sosiologiese benadering wil dus die aard van die gemeenskap of die sosiale struktuur daarvan verstaan deur die vorms en patrone, asook die maniere hoe die gemeenskap ontwikkel en transformeer, te bestudeer (Stets & Burke, 2000:1). In sosiale konstruktivisme skuif die fokus op identiteit van *doen* na *wees*, en is daar 'n de-essensialisering van die self. Die sosiale werklikheid bestaan dus nie as 'n onafhanklike entiteit nie, maar word sosiaal saamgestel (cf. 2.2.2). Sosiale konstruktiviste aanvaar dus dat die vorming van identiteite 'n sosiale en diskursiewe proses is.

Identiteit is 'n sosiale verteenwoordiging van die verhouding tussen die *individu en ander* – werklik of simbolies, individue of groepe (Chrysochoou, 2003:227). Volgens sosioloë varieer die aard van identiteit volgens die sosiale konteks en spesifiek volgens faktore soos sosiale klas, geslag en etnisiteit (Buckingham, 2008:4). Daar bestaan dus veelvuldige perspektiewe van identiteit binne die sosiologie. Die perspektiewe is egter almal sosiaal van aard en beskou die individu as 'n produk van die sosiale omgewing. Stryker (2000) onderskei tussen *etniese identiteit*, *sosiale identiteit* en *simboliese identiteit*.

*Etniese identiteit* is kompleks en vloeibaar en toon meestal die onderdanige status van groepe in hul sosiale omgewing (Frankentall & Sichone, 2005:6; Howard, 2000:375). *Ras* en *etnisiteit*, asook *ras* en *kultuur*, word soms as wissel terme gebruik. Volgens Cokley (2005:518) sluit etnisiteit verskille in soos nasionaliteit, voorgeslagte, godsdiens, taal, kultuur en geskiedenis. Etnisiteit is egter vloeibaar, met etniese grense wat voortdurend skuif

(Howard, 2000). Ras, daarenteen, is 'n sosiale konstruk wat gevorm word deur die dominante groep in die gemeenskap en hul mag om te omskryf. Soos Takaki (2008) tereg opmerk, trek die dominante groep in die gemeenskap die grense van groeplidmaatskap deur ras in terme van biologie te omskryf. Daar is egter geen verhouding tussen ras en kultuur nie, aangesien raskenmerke biologies is, terwyl kultuur aangeleer word.

*Sosiale identiteit* verteenwoordig die stel waardes wat deur die groep en groeplidmaatskap omskryf word. Soos reeds aangedui, gaan ek in hierdie studie van die aanname uit dat identiteit individueel en sosiaal gevorm word. As sodanig steun ek op Tajfel en Turner (1979) se *sosiale identiteitsteorie*, wat aanvaar dat die individu gedeeltelik deur groeplidmaatskap omskryf word (cf. 2.3.2). 'n Sosiologiese benadering tot die self en identiteit begin met die aanname dat daar 'n wederkerige verhouding tussen die self en die gemeenskap is (Stets & Burke, 2000:1). Die individu beïnvloed die gemeenskap deur individuele aksie en skep in die proses groepe, organisasies, netwerke en instellings. Die gemeenskap beïnvloed weer die self deur gedeelde simbole en betekenis, en rus individue sodoende toe om 'n rol te speel deur sosiale interaksie.

*Simboliese interaksie* neem individuele rolverhoudinge, motivering en differensiasie in ag (Stets & Burke, 2000:10). Volgens Howard (2000:371) is die vertrekpunt in simboliese interaksie dat mense simboliese betekenis koppel aan voorwerpe, gedrag, hulself en aan mense, en dat betekenis deur interaksie ontwikkel en oorgedra word. Deur simboliese interaksie neem ons die beskrywings en kenmerke wat ander van ons maak en internaliseer dit as deel van ons identiteit. Simboliese interaksie betrek verskeie beginsels: genoegsame rekenskap (verduidelikend of verstaanbaar) van menslike gedrag, wat die mening insluit van die individu wat die aksie uitgevoer het; die individu en die sosiale proses is die gevolg van sosiale interaksie; en die individu se refleksie en reaksie op hom- of haarself verbind groter sosiale prosesse met die interaksies waarin daar opgetree word (Stryker & Vryan, 2003:5). Die belangrikste vertrekpunt in strukturele simboliese interaksie is dat die gemeenskap die individu vorm en dat die individu weer die gemeenskap vorm. Die gemeenskap bestaan uit georganiseerde stelsels van interaksies en rolverhoudinge met komplekse samestellings van gedifferensieerde groepe, gemeenskappe en institusies, wat op hul beurt beïnvloed word deur klas, ouderdom, geslag, etnisiteit en godsdiens (Stryker, 2008:18). Diversiteit bestaan dus uit interafhanklike en onafhanklike dele.



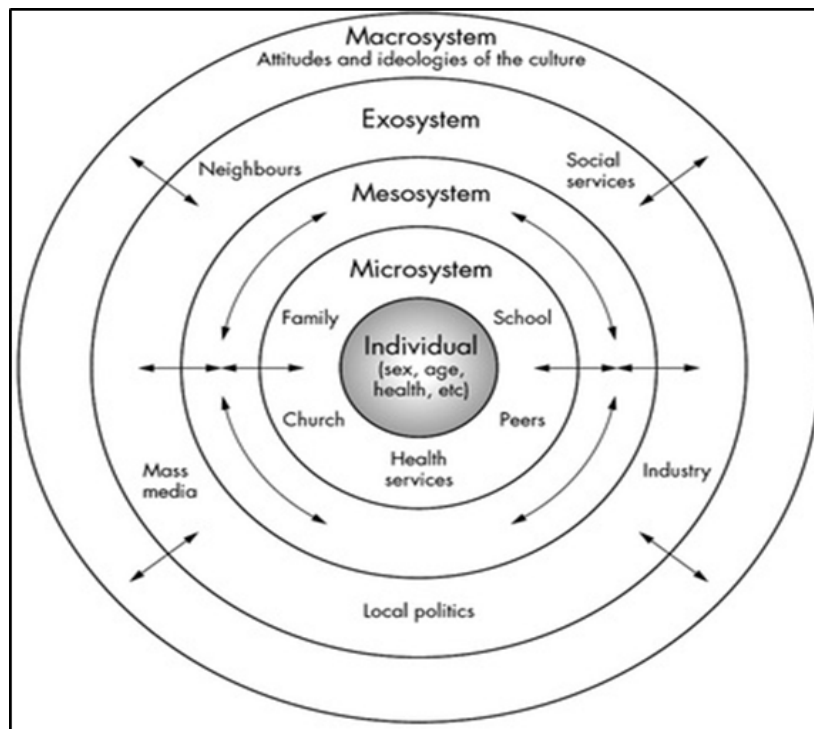
Etniese identiteit, sosiale identiteit en simboliese identiteit moet egter verstaan word in die huidige postmoderne era waarin identiteit ontwikkel. Sommige navorsers glo dat adolessente se identiteit ontwikkel in 'n nuwe postmodernistiese kwalitatiewe sosiologiese era met 'n nuwe makrososiale konteks (cf. Côté & Levine, 2002; Côté & Schwartz, 2002). Die nuwe konteks van ontwikkeling word gekenmerk deur vinnige veranderinge en 'n konteks waarin individue volwassenheid bereik in naasliggende veelvuldige kulturele kontekste. Postmoderne sosiologiese en ekonomiese toestande, soos globalisasie, dra by tot die verlenging van adolessensie (Arnett, 2000; Côté, 2000). Schachter (2005:380) wys daarop dat kommunale identiteit verswak het, terwyl individualisasie toegeneem het. Individualisasie in postmoderne gemeenskappe verwys na die sosiale proses waartydens individue poog om te vergoed vir die tekort aan kollektiewe ondersteuning vanuit hul gemeenskap en kultuur (Côté & Schwartz, 2002:573). Individualisasie verwys dus na die mate waarin mense

are left by their culture to their own devices in terms of meeting their own survival needs, determining the directions their lives will take, and making myriad choices along the way, whereas individuation refers to the basic process of developing a sense of self. (Côté & Schwartz, 2002:573)

### **3.3.2.1 Urie Bronfenbrenner (1917-2005)**

Vir my eie verstaan van identiteit en in die besonder die rol van konteks in identiteitsvorming, was dit nodig om kortliks na Bronfenbrenner (1979) se ekologiese teorie van individuele ontwikkeling te kyk. Aangesien ek van die aanname uitgaan dat 'n sin van die self slegs gevorm kan word deur konteks in ag te neem (cf. 3.3), was Bronfenbrenner (1979) se bio-ekologiese model van belang om my te help om vas te stel hoe studente hul identiteite interpreteer en binne 'n gegewe konteks ontwikkel.

Bronfenbrenner (1979) het voorgestel dat individuele ontwikkeling bestudeer word binne kontekste van invloed, soos die mikrosisteem, mesosisteem, eksosisteem, makrosisteem en kronosisteem (cf. Figuur 3.1). Aangesien die model se sisteme oorvleuel en met tyd verander en dus 'n direkte invloed het op identiteitsvorming, kon ek met behulp van dié model die deelnemers se ervarings binne geïntegreerde sisteme konseptualiseer.



**Figuur 3.1: Bronfenbrenner se bio-ekologiese model (Bron: Landsberg, 2009:14)**

Die *mikrosisteem* sluit sosiale agente in die onmiddellike omgewing in, soos ouers, familie, vriende, onderwysers en die skool (Louw & Louw, 2007:27; Santrock, 2007). Mikrosisteme is verder verbind om 'n *mesosisteem* te skep. Wat in die mesosisteem plaasvind, sal ander sisteme beïnvloed. Binne die konteks van my studie, sou daar dus aangedui kan word dat interaksie tuis, byvoorbeeld, interaksie op die universiteitskampus kan beïnvloed. Die *eksosisteem* verwys weer na sosiale liggings wat die individu nie eerstehands ervaar nie, byvoorbeeld formele omgewings, soos die ouers se werksplek en die gemeenskap, en informele omgewings, soos ouers se vriende (Louw & Louw, 2007:27; Santrock, 2007). Die *makrosisteem* verwys na die subkulture en kulture, soos wette, tradisies, gewoontes en waardes van 'n gemeenskap, wat ingebed is in die mikrosisteem, mesosisteem en eksosisteem (Louw & Louw, 2007:27; Santrock, 2007). Die *kronosisteem* verwys na die historiese en sosiohistoriese invloede wat die individu en kultuur beïnvloed. Ingebed in elke individu is kultuur en geskiedenis, wat verander en verskuif soos netwerke van verhoudinge en kontekste met tyd verander (Santrock, 2007). Die sisteme oorvleuel en verander met tyd en het dus 'n direkte invloed op identiteitsvorming. Hierdie siening sluit aan by my aanname dat identiteitsvorming 'n sosiale proses is en dus nie in isolasie verstaan kan word nie.

Individue kerf egter nie 'n identiteit van binne na buite nie, maar terwyl hulle in hul omgewing optree, is daar sekere beperkings vanuit die omgewing wat op individue inwerk. Individue is

dus self voortdurend besig om hul identiteite aan te pas en te herskep volgens die omgewing waarin hulle verkeer (Block, 2007:866). Identiteitsvorming is dus verwickel in interaksie, nie net op mikrovlak nie, maar ook op groter kulturele diskoerse, gemeenskappe van praktyk en sosiopolitieke betekenis wat ineengroei deur semiotiese stelsels van simboliese interaksie (Bucholtz & Hall, 2005:377; cf. Gee, 2000:111; Holland & Lachicotte, 2007:104; Wenger, 2000). Vervolgens bespreek ek narratiewe identiteitsvorming as 'n verdere manier om oor identiteite te konseptualiseer.

### 3.4 NARRATIEWE IDENTITEITSVORMING

In die voorafgaande literatuur het ek aangedui hoe identiteite gevorm word deur die onderhandeling en navigering van individue binne spesifieke kontekste en dat individue sin maak uit ervaringe deur narratiewe. Aangesien my studie spesifiek op narratiewe identiteite fokus, neem ek vervolgens narratiewe identiteitsvorming onder die loep ten einde my verstaan van identiteitsvorming verder te verfyn. Holland, Lachicotte, Skinner en Cain (1998:3) omskryf narratiewe identiteitsvorming soos volg:

People tell others who they are, but even more importantly, they tell themselves and they try to act as though they are who they say they are. These self-understandings, especially those with strong emotional resonance for the teller, are what we refer to as identities.

McAdams (1990) het voorgebou op Erikson (1968) se teorie van *psigososiale ontwikkeling* en beweer dat narratiewe identiteit in die laat-adolessensiefase as 'n funksie van gemeenskapsverwagtinge ontwikkel. Volgens McAdams (1990) verskaf die vorming van 'n geïnternaliseerde lewenstorie antwoorde op Erikson se sleutelvrae, naamlik *Wie is ek?* en *Waarheen is my lewe op pad?* In aansluiting by McAdams (1990), stel Bluck en Habermas (2000) voor dat dit eers tydens die adolessensiefase is dat individue stories oor hul lewens kan aanbied. 'n Lewenstorie bied 'n samehangende konneksie tussen die gebeure wat gekies word vir insluiting in die storie en die individu, en word volgens vier tipes samehange georganiseer, naamlik tydelike, kulturele, tematiese en informele samehang (Bluck & Habermas, 2000:750-751; cf. 2.3.1). In 'n saambindende narratief word gebeure altyd *tydelik* teenoor ander gebeure herroep. Dit kan beteken dat datums en historiese gebeure herroep word om gebeure in 'n tydelike volgorde te rangskik. Somers en Gibson (1994; cf. 2.3.1.2) wys ook daarop dat die verwantskap tussen gebeure verduidelik kan word indien gebeure in 'n tydelike en opvolgbare storielyn geplaas word. Bewustheid van *kulturele* norme kan ook die lewenstorie saambind. Gedeelde normatiewe verwagtinge omtrent dit wat as belangrik

geag word vir 'n lewenstorie (byvoorbeeld geboorte of geografiese ligging) verskil op grond van kultuur, sosiale klas en geslag. Somers (1994) verwys hierna as *openbare narratiewe*, wat verbind word aan kulturele en institusionele instellings. *Informeel samehang* verbind gebeure met 'n lewensfase en verklaar enige verandering in die verteller se waardes of persoonlikheid as gevolg van gebeure wat plaasgevind het. Die individu kan dus deur informele verklarings (van optredes en persoonlikheidsverandering) beter verbind word met gebeure. 'n Informele storielyn gee betekenis aan onafhanklike gebeure en hef sodoende die chronologiese en kategorieëse orde van elke gebeurtenis op (Somers, 1994). *Tematiese samehang* word verkry deur die identifisering van tematiese ooreenkomste tussen gebeure. Narratiewe kan dus saamgestel word deur die *selektiewe toeëiening* van 'n stel gebeure vanuit 'n groter versameling gebeure, asook die oorvleueling tussen gebeure (Somers, 1994).

McLean, Pasupathi en Pals (2007) het 'n *sosiokulturele model* vir narratiewe identiteit ontwikkel. Volgens dié model groei 'n narratiewe identiteit geleidelik oor tyd soos mense stories oor hul ervarings met ander deel. Met tyd skep individue stories wat bydra tot identiteitsvorming (Somers, 1994). Deur herhaalde interaksie met ander individue word stories van persoonlike ervarings verwerk, hersien, herinterpreteer, oortel en deur sosiale praktyke beïnvloed, terwyl die verteller geleidelik 'n breër en meer geïntegreerde narratiewe identiteit ontwikkel. Aangesien individue stories gebruik om sin te maak van hulself en van hul lewens, kan ons aanneem dat stories 'n fundamentele vorm van menslike begrip is en derhalwe 'n manier is om identiteite te vorm (Somers, 1994; Ylijoki & Ursin, 2013:1137).

Ons sosiokulturele konteks vorm egter die wyse waarop ons narratiewe van *rou* ervarings aanbied (Singer, 2004:442). Die individu se kulturele groep sal vertelling beïnvloed aangesien verskillende kulture verskillende beelde, temas en intriges in hul stories gebruik (McAdams & McLean, 2013). Elliot (2005:126, oorspronklik in Engels) beweer dat die kulturele repertoire van stories die individu bemagtig om sy of haar ervarings op so 'n wyse te organiseer dat dit die individu van 'n sin van hom- of haarself as doelbewuste agent met kontinuïteit voorsien.

Ten einde 'n narratiewe identiteit te ontwikkel moet die individu dus leer om stories te vertel (McAdams & McLean, 2013:235). Die individu moet ook leer om terug te reflekteer op vorige

ervaringe. Volgens Dewey (1938; cf. 2.3.3) is refleksie 'n betekenisvormingsproses wat die individu van een ervaring na 'n volgende laat beweeg terwyl daar 'n deeglike begrip is van die verhouding en konneksie met ander ervaringe. Verder moet die individu die vermoë hê om hom- of haarself uit te druk en om negatiewe emosies te beheer. Deur betekenisvorming kan individue dus geskikte gebeure in 'n groter lewenstorie integreer.

### **3.5 MY BENADERING TOT IDENTITEIT**

Met behulp van die voorafgaande literatuurstudie het ek my eie verstaan van identiteit, en meer spesifiek narratiewe identiteitsvorming, gekonseptualiseer. Benewens die inspeel van literatuur op my verstaan van identiteit, is my siening ook beïnvloed deur 'n spesifieke siening van identiteit binne die Suid-Afrikaanse konteks en globale tendense. As sodanig, en met spesifieke verwysing na die konteks van my studie, sien ek identiteit as *vloeibaar* en *veranderlik*, as iets wat *onderhandel* en *genavigeer* kan word, as *veelvoudig* van aard en as iets wat *agentskap* impliseer. Ek gee vervolgens 'n kort uiteensetting van die onderskeie aspekte van identiteit wat my verstaan van die konsep onderskryf en dus ook, by implikasie, my verstaan van narratiewe identiteit ondersteun.

#### **3.5.1 IDENTITEIT IS VLOEIBAAR EN VERANDERLIK**

Net soos 'n verkleurmannetjie van kleur verander in 'n nuwe omgewing, het veranderende kontekste ook 'n invloed op identiteitsvorming (cf. 3.3.2). Identiteit is nie 'n vaste of statiese entiteit nie, maar 'n reflektiewe proses (Giddens, 1991; cf. 2.3.3). Identiteit word deurlopend hervorm en heromskryf deur tyd en as gevolg van kontekste wat verander. 'n Sosiologiese benadering tot identiteitsvorming fokus op die invloed van sosiale konteks op identiteite, insluitende faktore soos klas, geslag en etnisiteit (Buckingham, 2008:4; cf. 3.3.2). Nuwe kontekste en nuwe verhoudinge lei tot nuwe ervaringe waarvoor daar gereflekteer word en dus word stories voortdurend hervorm en herskryf. Aangesien identiteit vloeibaar en veranderlik is soos wat individue tussen kontekste en verhoudinge beweeg, sal narratiewe identiteit dus ook vloeibaar en veranderlik wees. Bronfenbrenner (1979; cf. 3.3.2.1) se bio-ekologiese model illustreer, met behulp van geïntegreerde sisteme wat met tyd verander, die invloed van konteks op identiteitsvorming. Al is identiteit vloeibaar en veelvoudig, is dit nie vryvloeiend nie (Bangeni & Kapp, 2005). Die mate waarin individue in staat is om hul identiteite te hervorm, hang egter af van hul toegang tot linguistiese, sosiale en kulturele hulpbronne wat binne 'n spesifieke diskoers van waarde is (Bangeni & Kapp, 2005). Volgens Hecht, Warren, Jung en Krieger (2003:230; cf. 3.2.1.1) is identiteit "inherently a

communication process and must be understood as a transaction in which messages and values are exchanged”.

Ek gaan van die standpunt uit dat identiteite binne sosiokulturele werklikhede van daaglikse praktyke en verhoudinge gevorm word (cf. 3.3.2) en ondersteun gevolglik Bhabha (1994:51) se omskrywing van identiteit:

[I]dentity is never a priori, nor a finished product; it is only ever the problematic process of access to an image of totality.

Aangesien identiteit nie 'n afgehandelde produk is nie, is dit iets wat voortdurend onderhandel en genavigeer word.

### **3.5.2 IDENTITEITE IS INTERKONNEKTIEF EN WORD ONDERHANDEL**

Identiteit is vloeibaar en studente wat die terrein van hoër onderwys betree, moet aanpas by 'n nuwe en dikwels vreemde kultuur. Studente bring met hul saam 'n bekende gemeenskapslewe en bevind hulle in 'n onbekende universiteitslewe. Enersyds omskryf ons onself deur *wie ons is* binne 'n bekende gemeenskapskonteks, asook *wie ons nie is nie*, na gelang van die gemeenskappe waartoe ons nie behoort nie (De Fina, 2011:271; cf. 3.3.1.1; 3.2.1.3). Andersyds egter, verander verhoudinge terwyl ons tussen kontekste begin beweeg. In aansluiting hierby, aanvaar narratiewe identiteitsvorming dat verskeie stories van geskiedenis en kultuur in elke individu opgesluit lê (Somers, 1994). In dié verband verwys Wenger (1998:45) na die *interkonnektiwiteit* en *onderhandelde rolle* wat individue ervaar in die oorbrugging tussen ruimtes en verhoudinge. Sosialisering versterk die individue se sin van behoort en fokus op konnektiwiteit en gemeenskap (Adams & Marshall, 1996:432; cf. 3.2). Ten einde suksesvol van een konteks na 'n ander te beweeg, word daar vereis dat individue 'n sogenaamde *sterk* identiteit moet hê. Volgens Wenger (2000:239-240) word 'n sterk identiteit geken aan 'n *verbintenis* met ander deur gedeelde geskiedenis, ervaringe, wisselwerking, toegeneentheid en 'n wederkerige verbintenis. 'n Sterk identiteit fokus op *uitbreiding*, wat beteken dat die identiteit nie net plaaslik omskryf word nie, maar dat dit veelvoudige grense sal kruis en veelvoudige lidmaatskap insluit (cf. 3.3.2). 'n Sterk identiteit is dus altyd oop vir nuwe moontlikhede en kan maklik identifiseer met 'n breër gemeenskap. 'n Sterk identiteit is ook *effektief* deur deelname in die sosiale wêreld (Tajfel & Turner, 1979; cf. 2.3.2). Op dié manier is 'n identiteit sosiaal bemagtigend, eerder as marginaliserend. Terwyl individue dus tussen kontekste beweeg, vind onderhandeling en navigering van verhoudinge en geskiedenis plaas. Betekenisvorming hang egter af van die wisselwerking tussen die individue se *sosiale bevoegdheid* (dit wat nodig is om binne 'n bepaalde

gemeenskap erken te word) en die individu se *persoonlike ervaring* van die sosiale wêreld (Wenger, 2000:227).

Vir my studie is dit egter van belang om die onderhandeling en navigering van identiteite binne die huidige Suid-Afrikaanse konteks te plaas. Singh (1997) beweer dat Suid-Afrikaners sedert die beëindiging van apartheid in 1994 (sien 'n meta-narratief in Somers, 1994; cf. 2.3.1.2) 'n historiese geleentheid verkry het om hul identiteite te hervorm deur 'n nuwe begrip te verkry van *wie hulle is* (cf. 3.2.1.3) en wat hulle as waardevol ag. Volgens Soudien (2001:312) bevind die Suid-Afrikaanse jeug hulle tans gewikkel in komplekse verbintenisse met formele en informele strukture en word hul identiteitsvorming deur drie onstabiele diskoerse beïnvloed, naamlik 'n amptelike, formele en informele diskoers. Die *amptelike diskoers* na 1994 is die produk van 'n stryd om politieke heerskappy en waar die swart jeug voor 1994 moes veg teen apartheid, is dit nou eerder 'n geval van "fight for a normal life" (Soudien, 2011:4). Hoe "normaal" omskryf word, word bepaal deur klas en geslag. Die *formele diskoers* verwys na die vertrekpunt of 'n benadering van 'n instelling soos verwoord in sy missie en visie. Die *informele diskoers* verwys weer na die sosiale verhoudinge van jeugdige binne hul sosiale, kulturele en ontspanningsbelangstellings (Soudien, 2001:312). Waar die universiteitstudent sigself gewikkel is in 'n stryd om te identifiseer wat hy of sy as normaal ag, moet daar aangepas word by 'n formele diskoers wat, volgens Soudien (2001:312), dikwels vasgevang sit in 'n amptelike diskoers wat nog gerig word deur 'n vorige politieke bestel. Tegelykertyd onderhandel universiteitstudente hul identiteite binne die sosiale verhoudinge waarmee hulle binne die konteks van hoër onderwys gekonfronteer word. As sodanig neem ek aan dat studente hul identiteite onderhandel en navigeer binne die konteks van onstabiele diskoerse.

Die kompleksiteit van identiteitsvorming by die Suid-Afrikaanse jeug word verder onderskryf deur die toename in sinkretisme (hibridisasie), kulturele lening en aanpassing die afgelope tien jaar. Soudien (2011:6) wys daarop dat die jeug belangstelling verloor het in hul ouers en die ouer generasie se tradisies en gevolglik het 'n intergenerasie-wantroue ontstaan. Daarbenewens het die verswakte gehegtheid aan kulturele waardes gelei tot 'n versterkte sin van individualiteit. Die Suid-Afrikaanse jeug het egter meer geleentheid om met hul identiteite te eksperimenteer en gevolglik verskyn nuwe identiteite, gekenmerk deur sosiale verskille. Volgens Soudien (2011) word ras, byvoorbeeld, voortdurend geherartikuleer, alhoewel altyd in gesprek met geslag, taal en klas. Die jeug worstel met vrae oor sosiale

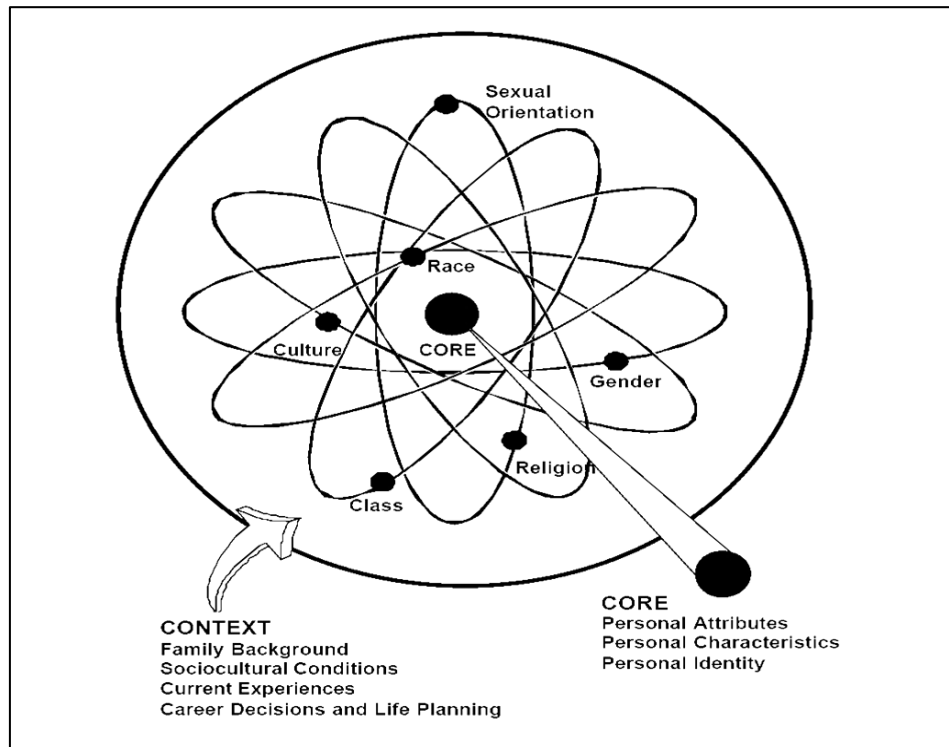
verhoudinge en lewensbesluite en omdat daar minder belangstelling is in die gewoontes en kulture van hul ouers, voel die jeug dikwels alleen. Die ouer generasie kan nie altyd die vrae van die jeug beantwoord nie en in arm en gemarginaliseerde gemeenskappe raak die jeug meer afhanklik van hul ouer broers, susters en vriende. Die Suid-Afrikaanse jeug ervaar dus 'n krisis van verteenwoordiging en selfverteenwoordiging.

In aansluiting by die voorafgaande uiteensetting, verwys Fataar (2010:12) na die onderhandeling en navigering van Suid-Afrikaanse jeugdige in 'n veranderende kulturele landskap. Volgens Fataar (2010:12) onderhandel die jeug die hibriede boustowwe van ras, godsdiens en taal in hul sosiale wêreld ten einde die ruimtelikheid van hul plekke te navigeer. Die jeug raak egter vervreemd van hul gemeenskapsruimtes en word opgeneem in ruimtes van wording. In die oorbrugging van ruimtes moet individue dus voortdurend onderhandel en navigeer ten einde in te pas of aan te pas in die nuwe ruimtes. Hierdie aaneenlopende proses dra daartoe by dat identiteitsvorming vloeibaar en veranderlik is (Somer, 1994; cf. 2.3.1), aangesien verskillende identiteitsdimensies deur kontekstuele faktore bemiddel word. Ingebed in elke individu, is stories van sy of haar gemeenskap, geskiedenis, taal, kultuur en land. Die stories verander egter met tyd en word dus voortdurend hervorm. Die interaksie van individue in hul gemeenskappe dra dus by tot die vorming van hul identiteite en narratiewe identiteite.

### **3.5.3 IDENTITEITE IS VEELVULDIG VAN AARD**

Die onderhandeling en navigering om aan te pas of in te pas betrek egter ook die bemiddeling van veelvuldige identiteitsdimensies, soos ras, geslag, seksuele oriëntering, klas, kultuur en taal, deur kontekstuele faktore. My verstaan van die veelvuldige dimensies van identiteite kan deur Jones en McEwen (2000:49; ook Orbe, 2004) se model geïllustreer word (cf. Figuur 3.2). Die model is vloeibaar en dinamies en toon die verandering in identiteite oor tyd aan.

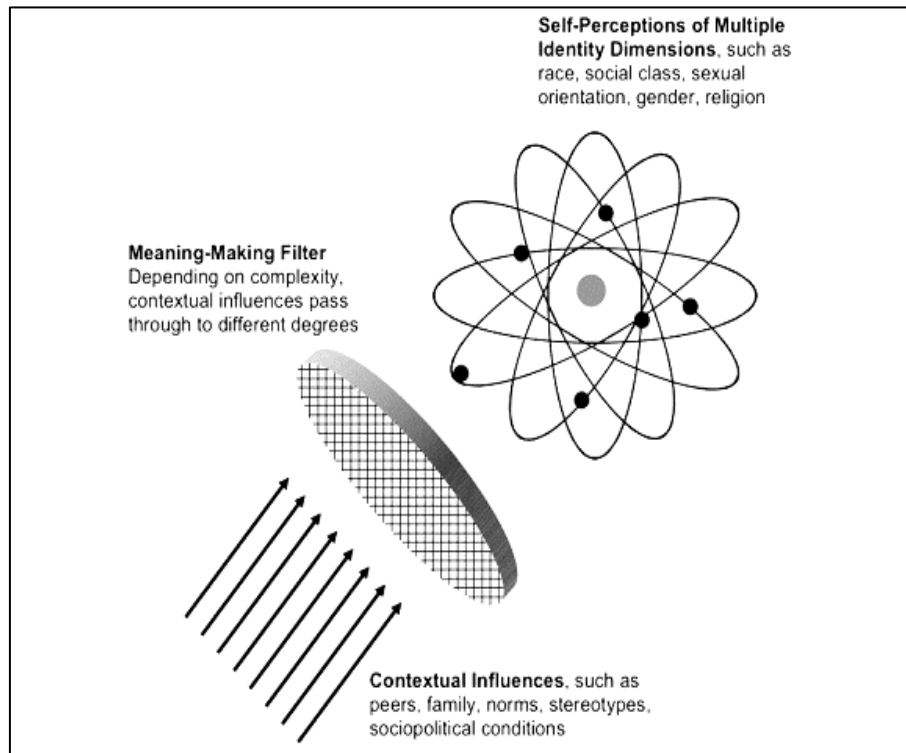




**Figuur 3.2: Model van veelvuldige identiteitsdimensies (Bron: Jones en McEwen, 2000)**

In die kern van die voorstelling van die veelvuldige dimensies van identiteit is die sin van die self. Dié kern-identiteit word ervaar as 'n persoonlike identiteit (intrapersoonlik; cf. 3.2) en integreer persoonlike eienskappe van die self. Die sirkels verteenwoordig die verskillende dimensies van identiteit (interpersoonlik; cf. 3.2), soos ras, geslag, klas, seksuele oriëntering, godsdiens en sosiale klas. Die individu probeer hom- of haarself voortdurend posisioneer deur 'n sin van *plek* te ontwikkel (cf. 3.2.1.3). Die dimensies oorvleuel rondom die kern en dui aan dat “no one dimension may be understood singularly; it can be understood only in relation to other dimensions” (Jones & McEwen, 2000:410). Die dimensies word meer of minder opvallend wanneer dit integreer met kontekstuele faktore soos familieagtergrond, sosiokulturele toestande, huidige lewenservaringe en loopbaanbesluite. Die verskillende dimensies integreer dus met die mikrosisteem en makrosisteem (Bronfenbrenner, 1979; cf. 3.3.2.1) en vind weerspieëling in persoonlike, kulturele en institusionele stories (Somers, 1994; cf. 2.3.1.1). Die model illustreer hoe die verskillende dimensies van identiteit, afhangend van kontekstuele faktore, vir die individu van meer of minder belang kan wees. Die model toon verder ook aan dat identiteitsvorming 'n vloeibare en dinamiese proses is, eerder as 'n liniêre en statiese proses.

Jones en McEwens (2000) het later hul model in samewerking met Abes, Jones en McEwen (2007:7) uitgebou om *betekenisvorming* in te sluit ten einde die verhouding tussen konteks en die opvallendheid van identiteitsdimensies, asook die verhouding tussen sosiale identiteite en die kern van identiteit aan te toon. Die model, soos uitgebeeld in Figuur 3.3, toon die interaktiewe aard van die verhouding tussen konteks, betekenisvorming en identiteitspersepsies as komponente van identiteitsvormingprosesse (cf. 3.3.2; 3.3.2.1).



**Figuur 3.3: Herkonsepsuele model van veelvuldige identiteitsdimensies (Bron: Abes, Jones en McEwen,2007)**

Betekenisvorming word as 'n filter gebruik om sin te maak van die kontekste wat die individu beïnvloed. Abes *et al.* (2007:7) se model toon hoe identiteit, afhangend van kontekste, onderhandel en navigeer word. Deur betekenisvorming in die model te integreer, word die verskil tussen die persoonlike (intrapersoonlike) en sosiale (interpersoonlike) identiteit uitgelig (cf. 3.2). Die verhouding tussen konteks en identiteit, asook tussen sosiale identiteit en die identiteitskern word aangedui. Die spesifieke kategorieë van identiteit word dus deur konteks onderhandel (cf. 3.3.2.1). Binne 'n spesifieke konteks kan 'n sekere kategorie 'n unieke betekenis verkry. In die gemeenskapsruimtes van die Zulu- en Swati-deelnemers word manlike figure beskou as die broodwinner, wat moet sorg vir die huishouding, terwyl vroue hoofsaaklik na die kinders moet omsien en huishoudelike take verrig. Deur betekenisvorming in die model te integreer, is dit moontlik om 'n dinamiese begrip te

ontwikkel van hoe individue die kompleksiteit van persoonlike en sosiale identiteite onderhandel (cf. 3.2). Elke individu se verstaan van sy of haar identiteitsdimensies word onderhandel deur die konteks waarbinne die individu optree. Die stories wat elkeen vertel, sal dus die onderhandeling van identiteitsdimensies binne kontekste vasvang en die veelvuldige aard van identiteite en narratiewe identiteite aandui.

Alhoewel ek van mening is dat 'n individu se identiteit kompleks, vloeibaar en skuwend van aard is, soos wat die individu beweeg tussen verhoudinge en ruimtes, is dit van belang om te besin oor hoe globale vloei lei tot uitgebreide interaksies en die veelvoudigheid van identiteit (Massey, 1993:65). Hall (1991:23-27) wys daarop dat sosiale identiteite as gevolg van 'n globale massakultuur begin versplinter het. Inteendeel, sogenaamde *kollektiewe sosiale identiteite*, soos ras, klas, nasie en geslag, is nie langer homogeen nie. Kollektiewe identiteite word gebind aan demografiese gebiede en sosiale identiteite aan groepe (Owens, 2003:214; cf. 3.2). Waar *andersheid* (Tatum, 2013:3; cf. 3.2) mense voorheen saamgetrek het, het die marginalisering van minderheidsgroepe gelei tot nuwe identiteite (Hall, 1991:45-57).

Van belang vir my studie is dat jongmense globalisasie op 'n daaglikse basis ervaar deur werkskeppingspatrone, die vriendskapsgroepe wat hulle ontwikkel, die gebruik van die internet, en kulturele invloede op hulle lewenstyle (Buonfino, 2007; Burbules & Torres, 2000:33; Kenway & Bullen, 2008:17). Ajegbo, Kiwan en Sharma (2007) bevestig dié gedagte deur te noem dat identiteite nie net verbind is tot kulturele erfenis nie, maar ook tot werksplek, ontspanningsaktiwiteite en verbruikerspatrone. Jongmense se selfpersepsies word byvoorbeeld ook deur hul verbruikersgedrag beïnvloed – sosiale identiteit, individuele selfvertroue en sosiale aanvaarding word meestal bereik deur populêre handelsmerke (Dolby, 2003; Miles, 2000). Nuwe en voortdurend veranderende verbruikerspatrone beïnvloed die individu op so 'n manier dat hy of sy voortdurend gekonfronteer word met die vrae: *Wie is ek nou?* en *Wie sal ek word?* (cf. 3.2.1.3). 'n Lewenstorie kan antwoorde bied op hierdie vrae en bydra tot die vorming van 'n narratiewe identiteit (Somers, 1994; cf. 3.4). Ek stem saam met Nayak (2003), wat daarop wys dat jongmense 'n behoefte het om deel te wees of te behoort. Daarom navigeer en pas jongmense aan by globale invloede en prosesse en skep so nuwe identiteite, gekenmerk deur komplekse verhoudinge met hul eie plaaslikheid. Ek ondersteun die gedagte dat jongmense dit moeilik vind om sosiale identiteite te skep in 'n vinnig veranderende wêreld, veral betreffende die aard van hul

opvoeding, kulturele invloede en die behoeftes in die arbeidsmark (Furlong & Cartmel, 2007:1). Jongmense moet dus voortdurend binne 'n voortdurend veranderende gemeenskap hul sin van identiteit herbedink en hersien. In dié verband stel Ajegbo *et al.* (2007:29) die volgende:

Exploring and understanding their own and others' identities is fundamental to education for diversity, essential as pupils construct their own interpretations of the world around them and their place within that world.

By implikasie het die globaliseringsera die basis waarop die meeste mense hul identiteit geanker het, geërodeer (Bornman, 2003). Die individu is derhalwe geëmansipeer van die voorgeskrewe, ingebore aard van sy of haar identiteit (intra- en interpersoonlike dimensie; cf. 3.2). In die postmoderne fase het keuses, vloeibaarheid en mobiliteit gelei tot reflektiewe en selektiewe identiteite en buitensporige vorms van individualisasie (Bauman, 2001; Kehily 2009:1; Taylor, 1991). Die kragte van identiteitsvorming is dus nie meer beperk tot die plaaslike ruimte nie, maar het hul oorsprong op verskeie vlakke, van plaaslike tot globaal. In Suid-Afrika het die onderhandeling en navigering van identiteite binne 'n nuwe kulturele landskap na 1994 gelei tot die vorming van nuwe identiteite. Die globale vloeï het verder gelei tot uitgebreide interaksies en veelvuldige identiteite. Die individu moet egter nie net aanpas binne nuwe kontekste nie, maar ook by nuwe verhoudinge. In die oorbrugging tussen kontekste en verhoudinge moet die individu voortdurend onderhandel en navigeer om in te pas of aan te pas binne nuwe ruimtes. Die vloeibaarheid en mobiliteit van globalisasie dra by tot nuwe stories – stories van, onder andere, tegnologie, kos, ekonomie, vermaak en handelsmerke. Elke individu se identiteit en narratiewe identiteit is dus 'n weerspieëling van wat sy of hy meemaak en verstaan van globalisasie.

### **3.5.4 IDENTITEIT EN AGENTSKAP**

Die individu is deurlopend besig om tussen kontekste en verhoudinge te reflekteer oor sy of haar posisie in die sosiale wêreld (cf. 2.3.3). Aangesien die individu dus voortdurend besin oor optrede en aksies, is identiteit nie net altyd in wording nie, maar verg dit sogenaamde *agentskap* deur die persoon. Die individu se verstaan van die self word dus deur sosiale interaksie binne kontekste onderhandel. Inden (2000:23) omskryf *agentskap* as

[t]he realised capacity of people to act upon their world and not only to know or give personal or intersubjective significance to it. That capacity is the power of people to act purposively and reflectively, in more or less complex interrelationships with one another to reiterate and remake the world in which they live, in circumstances where they may consider different courses of action possible and desirable, though not necessarily from the same point of view.

Die individu is dus self besig om sy of haar lewenspad te vorm deur keuses volgens sosiale verwagtinge uit te oefen. Agentskap verwys dus na die aktiewe optrede van die individu in die sosiale wêreld, nie net om betekenis te verleen nie, maar om optrede deur refleksie te bevraagteken en nuwe moontlikhede te ondersoek. As die individuele funksie van sosialisasie, versterk agentskap die individu se sin van die self as 'n unieke persoon (cf. 3.2). Volgens Francis en Le Roux (2011:301) kan agentskap verstaan word deur die dinamiese en dialektiese aard van interaksie tussen die individu en die sosiale konteks in ag te neem. Mense is egter nie net agente nie, maar het ook die vermoë om agente van verandering te wees. Harro (2000:463-469) illustreer in sy *Cycle of Liberation* hoe individue as agente kan optree deur onregverdigheid en onderdrukking die hoof te bied ten einde transformasie en sosiale geregtigheid in die samelewing mee te bring.

Agentskap is dus 'n bewustelike rol wat ons kies ten einde sosiale verandering vir almal se voordeel te bring, veral vir diegene in laer hiërargiese mags- of teikengroepe. Volgens Tatum (2013; cf. 3.2) ervaar subdominante groepe (teikengroepe) benadeling op grond van die verlaagde status van kategorieë soos godsdiens, taal, seksuele oriëntering of fisieke vermoë. Agentskap is dus aksiegeoriënteerd en dit is krities – dit is die manier waarop individue optree om mag en invloed te gebruik om besluite te maak wat positiewe sosiale verandering teweeg kan bring. Afhangend van die individu se ervaring van sy of haar dominante of subdominante status, kan individue besluit om óf stil te bly, óf as agent vir verandering op te tree. Die magsverhouding beïnvloed individue en dra dus by tot die vorming van identiteite en narratiewe identiteite.

In die voorafgaande gedeelte het ek aangedui hoe my verstaan van identiteit my verstaan van narratiewe identiteit ondervang. Aangesien identiteite vloeibaar en veranderlik is soos wat individue tussen kontekste en verhoudinge beweeg, word stories voortdurend hervorm en herskryf. Die veranderende plaaslike of globale narratiewe dra dus by tot die vorming van narratiewe identiteit. Identiteit is verder interkonnektief en word onderhandel in die oorbrugging van ruimtes en verhoudinge. Individue se ervaringe van hul interaksie in die breë gemeenskap is ingebed in die stories wat hulle vertel en dra dus by tot die vorming van hul narratiewe identiteite. Identiteite is ook veelvuldig van aard en binne veranderende kontekste word identiteitsdimensies voortdurend onderhandel (cf. 2.3.1.1) Individue se pogings om voortdurend aan te pas en in te pas binne nuwe ruimtes sal blyk uit die stories wat hulle vertel en dit sal derhalwe gestalte vind in hul narratiewe identiteite.

### 3.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk het ek, met behulp van 'n literatuurstudie, die aard en omvang van identiteit, identiteitsvorming en ook narratiewe identiteite gekonseptualiseer. Deur te steun op internasionale en plaaslike literatuur gee ek 'n bondige oorsig oor die begrip *identiteit* en die prosesse wat tradisioneel daarmee verbind word. Ek het 'n bespreking aangebied van drie identiteitstipes waarna ek die prosesse van identiteit, naamlik indekseerbaarheid, plaaslike toevalligheid, verwantskaplike prosesse en kategorisering, bespreek het. Ten einde die intra- en interpersoonlike aard van identiteit beter te verstaan, het ek verskeie psigologiese en 'n sosiologiese benaderings tot identiteit aan die orde gestel. Erikson (1968) se *identiteitsteorie* en Marcia (1966) se *identiteitstatusteorie* is bespreek om 'n beter begrip tot die intrapersoonlike aard van elke individu te verkry, terwyl *etniese identiteit*, *sosiale identiteit* en *simboliese identiteit* insig verleen tot die individu se plek in die sosiale omgewing. Bronfenbrenner (1979) se ekologiese model het die belangrikheid van konteks in identiteitsvorming verder beklemtoon.

Alhoewel die fokus van my studie op narratiewe identiteite is, staan my verstaan van narratiewe identiteitsvorming nie los van 'n algemene konseptualisering van identiteit en identiteitsvorming nie. Ek het die hoofstuk afgesluit met 'n uiteensetting van my persoonlike benadering tot en verstaan van identiteit en, by implikasie, van narratiewe identiteit. Die aspekte van identiteit wat ek bespreek het, is: identiteit is vloeibaar en veranderlik; identiteit is interkonnektief en onderhandel; identiteit is veelvuldig van aard asook identiteit en agentskap.

Gegewe die fokus op narratiewe identiteitsvorming, word 'n narratiewe metodologie as die gepaste benadering vir dié navorsing beskou. In die volgende hoofstuk besin ek oor die aard en wenslikheid van 'n narratiewe metodologie vir hierdie studie.

## HOOFSTUK 4

# NARRATIEWE METODOLOGIE

### 4.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk is die begrip *identiteit*, benaderings tot identiteitsvorming en die aard en omvang van narratiewe identiteitsvorming ontbloot. Aangesien hierdie studie poog om te verstaan hoe studente hul narratiewe identiteite vorm, word narratiewe gebruik as die middel waardeur die deelnemers hulself uitdruk en hulself verstaan. As sodanig gaan ek van die standpunt uit dat reflektiewe skryfopdragte en narratiewe onderhoude kan meehelp in die reflektering op ervarings en gebeure van die verlede. Deur hul stories aan my te vertel, kon die deelnemers aan hierdie studie betekenis vorm oor hulself en hul plek in die sosiale wêreld. My studie word derhalwe omgrens binne 'n narratiewe metodologie en in hierdie hoofstuk motiveer ek hierdie metodologiese benadering as geskik vir dié studie. Ek gee vervolgens 'n oorsig oor die aard en omvang van die narratiewe ondersoek en 'n uiteensetting van wat 'n narratiewe analise behels. In die hoofstuk steun ek op verskeie navorsers soos Bamberg (2003; 2008; 2015), Braun en Clark (2012), Clandinin (2006), Clandinin en Connelly (2000), Feldman *et al.* (2004), Molly, Squire en Tamboukou (2013) en Riessman (2008). Die volgende gedeeltes sal dus, as die agtergrond van my studie, 'n holistiese uitkyk gee op die *wat*, *hoe* en *hoekom* van die narratiewe ondersoek.

### 4.2 DIE NARRATIEWE ONDERSOEK

Die aard van die narratief is drievoudig: as 'n primêre aksie van die verstand is die narratief die teenswoordige taal van *begrip*; as 'n lewenstorie is die narratief die toekomsgeoriënteerde taal van *moontlikhede*; en as lewensgeskiedenis is die narratief die verlede-georiënteerde taal van *sosiale bestaan* (Yang, 2011:202). Gebaseer op die aard van die narratief, impliseer 'n narratiewe metodologie dus 'n benadering tot die bestudering van die maniere van hoe mense die wêreld ervaar en hoe hulle sin maak uit hul ervarings. Soos genoem, wil hierdie studie verstaan hoe studente se narratiewe identiteite met behulp van navigering en onderhandeling gevorm word (cf. 1.4). Ek gaan van die aanname uit dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word deur gedeelde betekenis en verhoudings (cf. Niewenhuis, 2007; 2.3.1), terwyl 'n interpretatiewe raamwerk met spesifieke klem op die sosiaal-konstruktivistiese paradigma, fokus op die onderhandeling en navigering van individue binne 'n sosiale werklikheid (cf. 2.2.1), en met inagneming van die rol van kultuur

en konteks in betekenisvorming (cf. 2.2.2). Die studie volg dus 'n interpretatiewe benadering en, meer spesifiek, 'n narratiewe metodologie wat ondersteun word deur 'n sosiaal-konstruktivistiese paradigma. Narratiewe navorsing kan volgens Clandinin en Connelly (2000) gesien word as 'n veelvuldiggelaagde en –gestringde vorm van kwalitatiewe navorsing wat neerkom op 'n vloeibare vorm van ondersoek. Dit is juis hierdie vloeibaarheid van die narratiewe ondersoek wat die dinamiese en vloeibare aard van identiteit (cf. 3.5.1) weerspieël aangesien laasgenoemde

[is] always producing itself through the combined processes of being and becoming, belonging and longing to belong. The duality is often reflected in the narratives of identity (Yuval-Davis, 2006:202).

Hierdie tweeledige aard van identiteitsvorming (Bamberg, 2015; McAdams, 1990; Riccoeur, 1992; cf. 2.3.1.2) kan beter verklaar word deur Dewey (1938; cf. 2.3.3) se kriteria van ervaring as *interaksie* en *aaneenlopendheid*. Die kriteria van interaksie en aaneenlopendheid vorm ook 'n sleutelkonsep in narratiewe ondersoek. Ten opsigte van *interaksie* beweer Clandinin (2006:46) soos volg:

[P]eople are individuals and need to be understood as such, but they cannot be understood only as individuals. They are always in relation, always in social context.

Ten opsigte van *aaneenlopendheid*, noem Clandinin (2006:46) dat al ons stories spruit uit vorige ervaringe en dat die stories in die hede die stories van die toekoms sal beïnvloed. Narratiewe is dus 'n manier om aaneenlopendheid en struktuur te skep in verhouding tot ervaringe (Somers, 1994; Riessman, 2008). Die algemene narratiewe benadering tot identiteitsvorming betrek dus begrippe soos *samehang* en *aaneenlopendheid* (Pals, 2006:1081; Singer, 2004:445), asook *dubbelsinnigheid* en *kompleksiteit* (Fraher & Gabriel, 2014:4; LaPointe, 2010:2; cf. 2.3.1.2). In hierdie studie volg ek 'n narratiewe benadering van beide *samehang* en *dubbelsinnigheid* tot identiteitsvorming. In dié verband gaan ek van die aanname uit dat die deelnemers in die studie as studente in 'n nuwe fase van hul lewe verkeer en hulself derhalwe op dubbelsinnige, asook samehangende maniere uitdruk (Chreim, 2005:569; Clarke, Brown & Hailey, 2009:325). Die siening sluit aan by Steyaert (2007) se aanname dat narratiewe identiteitsvorming deur die vertel van stories 'n gebalanseerde aksie is tussen kompleksiteit (dubbelsinnigheid) en samehang (aaneenlopendheid).

Mense is oor die algemeen lief daarvoor om stories oor hul lewens te vertel. Stories stel mense in staat om spontane gesprekke te voer, om sin te maak van nuusverslae en om



tekste skep en te interpreteer (Herman, 2003:1). Soos die Franse filosoof Jean-Paul Sartre in sy boek *Words* (1964:74) dit stel:

A man is always a teller of tales, he lives surrounded by his stories and the stories of others, he sees everything that happens to him through them; and he tries to live his life as if he were recounting it.

'n Narratiewe ondersoek sou dus gesien kon word as 'n manier om individuele ervaring te verstaan – die verskynsel is dus die *storie* en die ondersoek die *narratief*. Storie verwys na die verteller (deelnemer) se beskrywing, terwyl narratief die navorser se aanbieding van die storie is. Connelly en Clandinin (2006:736) brei uit op die omskrywing van die narratiewe ondersoek deur te verwys na storie as die portaal waardeur 'n individu die wêreld binnegaan en waardeur ervaring van die wêreld betekenisvol raak. Connelly en Clandinin (2006:477) omskryf die narratiewe ondersoek soos volg:

People shape their daily lives by stories of who they and other are and as they interpret their past in terms of these stories. Story, in the current idiom, is a portal through which a person enters the world and by which their experience of the world is interpreted and made personally meaningful. Narrative inquiry, the study of experience as story, then, is first and foremost a way of thinking about experience. Narrative inquiry as a methodology entails a view of the phenomenon. To use narrative inquiry methodology is to adopt a particular view of experience as phenomenon under study.

Die narratief verskil dus van 'n storie – 'n storie is *wat* vertel word, terwyl die narratief fokus op *hoe* dit vertel word (Pier, 2003:74). MacAdams, Josselson en Lieblich (2006:4; cf. McAdams & Janis, 2004:161) beskryf die verwantskap tussen storie en narratief soos volg: “*our narrative identities are the stories we live by*” en “*in the emerging adulthood years... people begin to put their lives together into self-defining stories.*” Die narratiewe ondersoek is egter veel meer as stories wat bloot aangebied word, aangesien dit vereis dat stories oorvertel, *herleef* en *bevraagteken* word (Clandinin, Murphy, Huber & Orr, 2009; Craig, 2010:124; Paokong & Rosiek, 2003:253). Individue is dus gelyktydig besig om hul lewens te leef, te vertel, oor te vertel en te herleef – deur terugreflektering op vorige ervarings en vertellings word stories herskryf (Dewey, 1933; cf. 2.3.3). In hierdie vertellings en oorvertellings is 'n fyn verwikkeling, aangesien dit hier is waar tydelike, sosiale en kulturele horisonne gestel en heropgestel word (Clandinin, 2006:47). Die narratiewe ondersoek is derhalwe 'n aaneenlopende reflektiewe metodologie en daar word gevolglik deurlopend ondersoek ingestel na die deelnemers se ervaring – voor, gedurende en na elke onderhoud (Clandinin & Cain, 2008; cf. Saleh, Menon & Clandinin, 2014:272). Die herlewing en oorvertel van ervarings bring insig in die deelnemers se lewensverhale vir hulself, maar ook

vir my as navorser. Daar word dus na die deelnemers se stories geluister, waarna daar gereflekteer word voor dit gerekonstrueer en oorvertel word om nuwe betekenis te verleen (Clandinin & Connelly, 2000:543; cf. 2.3.3). Soos genoem deur Creswell (2014; cf. Hendry, 2010; Somers, 1994; Stokoe & Edwards, 2006:56; Webster & Mertova, 2007), vang die narratiewe ondersoek dus as't ware mense se ervaringe in stories vas. Daarna word dit ontleed en daaroor gereflekteer alvorens dit geherorganiseer word in 'n raamwerk van betekenisvorming. Die terugreflektering veroorsaak introspeksie by die deelnemers, wat dieper insigte in ervaringe bring. Refleksie is dus 'n belangrike proses in betekenisvorming en deur vertellings begin die deelnemers hulself en hul plek in die sosiale wêreld verstaan. Elke deelnemer se narratief is egter uniek en word beïnvloed en oorvleuel deur die uniekheid van die individu se identiteit en ervaringe (Plummer, 2001:18).

In aansluiting by Lieblich, Tuval-Mashiach en Zilber (1998:72), is die doel van hierdie narratiewe ondersoek in my studie *om my by te staan om studente se subjektiewe wêreld te verstaan en hoe hulle dink oor hul eie ervaringe, gebeure, probleme en lewe in die algemeen*. Somers en Gibson (1994) sien narratiewe ook as 'n manier hoe ons die wêreld verstaan en daarom bied dit aan my die geleentheid *om insig in die studente se lewens te verkry deur dit wat voorheen betekenisloos of onverstaanbaar was, te verduidelik met die intensie om verbindings te identifiseer*. Verwantskaplikheid as 'n eienskap van narratiwiteit kom daarop neer dat 'n gebeurtenis nie in isolasie verstaan kan word nie, maar alleenlik as dit gekoppel word aan 'n groter konfigurasie van gebeure (Somers & Gibson, 1994), dus *om 'n gevoel van die ontmoeting met die deelnemer aan die leser oor te dra* (cf. 1.6.3) en *om die sosiale en historiese wêreld waarin die individu leef, uit te beeld en om die oorsake en betekenis van gebeure, ervaringe en toestande van 'n individu se lewe uit te beeld* (Lubbe-De Beer, 2010:4). Somers (1994) fokus ook op die historiese en kulturele ingebedheid van elke individu en plaas die dimensies van tyd, ruimte en verwantskaplikheid in die kern van narratiewe identiteitsvorming.

Om die narratiewe ondersoek beter te verstaan en te gebruik fokus ek vervolgens op die kategorisering van narratiewe, beginsels in die narratiewe ondersoek, vertrekpunt in die narratiewe ondersoek, kenmerke van die narratiewe ondersoek, asook 'n regverdiging vir en beperkinge van die narratiewe ondersoek.

### 4.2.1 KATEGORISERING VAN NARRATIEWE

Navorsers benader narratiewe op verskillende maniere en die narratiewe ondersoek betrek gevolglik verskillende teoretiese verdelings. Die narratiewe ondersoek kan 'n *gebeurtenis-gesentreerde* of 'n *ervaring-gesentreerde* ondersoek behels (Molly *et al.*, 2013:5). Terwyl 'n gebeurtenis- en 'n ervaring-gesentreerde ondersoek heuristies van aard is, is die grense tussen die tipe ondersoek poreus en oorvleuel hulle dikwels. 'n *Ervaring-gesentreerde* ondersoek sluit verskeie media in, soos spraak en skryf (briewe, lysies, dagboeke en visuele materiaal, soos fotoalbums en video's), asook narratiewe verbonde aan voorwerpe en aksies en daaglikse aktiwiteite (Seale, 2009:36). Die beskrywende en verduidelikende voordeel van narratiewe data kan maklik verlore gaan weens die omvangrykheid van narratiewe data. Lewenservaring deurdring egter die narratiewe data om 'n sogenaamde ware narratief te verseker (Molly *et al.*, 2013:5). In beide die gebeurtenis- en die ervaring-gesentreerde narratiewe ondersoek is daar sprake van individuele en interne verteenwoordiging van gebeure, gedagtes en gevoelens wat deur die narratief op 'n eksterne manier uitdrukking verkry. 'n *Gebeurtenis-gesentreerde* ondersoek aanvaar dat sodanige verteenwoordiging minder konstant is, terwyl 'n *ervaring-gesentreerde* ondersoek weer beklemtoon dat verteenwoordiging van gebeure, gedagtes en gevoelens oor tyd en tussen omstandighede verskil. 'n *Gebeurtenis narratief* fokus dus op spesifieke gebeurtenisse op 'n spesifieke plek en tyd, terwyl 'n *ervaring-gesentreerde* ondersoek meer holisties kyk na ervarings wat deur sekere gebeurtenisse opgedoen is en wat verskil oor tyd en tussen plekke.

Molly *et al.* (2013:8) onderskei verder tussen *klein* en *groot narratiewe*. *Klein narratiewe* verleen meer aandag aan die mikrolinguistiese en sosiale struktuur van elke dag, met ander woorde, die alledaagse gesprekke in sosiale verhouding. Hierdie klein stories kan betrekking hê op ontvouende, afwagterende, verbeeldingryke, gewoontevormende en onbepaalde gebeure en toestande, asook enkele gebeure in die verlede. *Klein stories* verleen meer aandag aan die sosiaal-georiënteerde (Tajifel & Turner, 1979; cf. 2.3.2), eerder as die individueel-georiënteerde narratiewe ondersoek. Bamberg en Georgakopoulou (2008:3; cf. 3.3.2) volg 'n interaksionele benadering tot klein stories en beskou *narratiewe-in-interaksie* as die plek waar identiteite deurlopend geoefen en getoets word. Die individu ontleed die wêreld deur karakters (die self en ander) en toon terselfdertyd aan hoe hy of sy verstaan wil word. Klein stories kan dus 'n venster wees vir identiteit-in-wording (cf. 3.5.4). Deur die deelnemers se gesprekke kon ek hul wêreld verken en verstaan hoe hulle betekenis vorm

in 'n sosiale wêreld. *Groot stories*, daarenteen, betrek weer 'n rykheid in ervaring, reflektiwiteit en geldigheid, aangesien lewenstories in geheel aangebied word (Freeman, 2004:81). Bamberg en Georgakopoulou (2008:3) verwys na groot stories as outobiografiese verhale en beklemtoon dat klein stories teen die agtergrond van die outobiografiese (groot) stories verstaan moet word. Die individu se alledaagse gesprekke kan derhalwe verstaan word deur die inagneming van die kulturele, institusionele en historiese stories waarbinne hy of sy optree.

#### **4.2.2 BEGINSELS IN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK**

Singer (2004:439-446) identifiseer verskeie beginsels wat ter sprake is by die narratiewe ondersoek. Hierdie beginsels sluit in die sentraliteit van narratiewe in identiteitsvorming, die rol van kognitief-affektiewe prosesse in die vorming van narratiewe, die klem op 'n lewensontwikkelingsbenadering, die erkenning van sosiokulturele faktore in die vorming van die narratiewe identiteit, en diversiteit wat betref navorsingsmetodes.

*Narratiewe is sentraal in identiteitsvorming* en identiteit – die lewenstorie word gesien “as reducible to a particular set of psychodynamic forces” (Singer, 2004:439). Ingebed in elke individu is historiese en kulturele gebeurtenisse en die narratiewe hiervan dra by tot betekenisvorming (Somers, 1994). *Kognitief-affektiewe prosesse speel 'n rol in die vorming van narratiewe* – ons leef immers in 'n storiegevormde wêreld en elke individu tree as 'n verteller in sy of haar wêreld op (Sarbin, 2005:23). Onderliggend aan geheue en persoonlikheid is die kognitiewe samestelling van 'n skema en die sub tipe, dus die teks. Skemas behels inligting oor die opvolging van gebeure en die informele skakeling wat die opvolging saambind. Die narratiewe geheue kan 'n lewenstorie-skema verskaf, wat 'n informele, tydelike en tematiese samehang het om 'n sin van identiteit te vorm (Bluck & Habermas, 2000:123; Singer, 2004:442). Sodra lewenservaringe deur die narratiewe lens gefilter het, kan die narratiewe wat geskep is, gebruik word om te bemoedig, te begelei of ander te beïnvloed. In hierdie studie, byvoorbeeld, het studente se unieke lewenstories voldoende kontekstuele inligting en ryk beskrywings bevat sodat 'n leser daarmee sou kon identifiseer. Ons vermoë om ervaringe in narratiewe te omskep groei dus vanuit 'n kognitiewe ontwikkelingsproses. Dit is egter eers tydens die laat-adolessensiefase (18-23 jaar) dat individue in staat is om hul ervaringe in 'n lewenstorie uit te druk (Bluck & Habermas, 2000; McAdams, 1990; cf. 3.4). Narratiewe verklaar hoe individuele en kollektiewe kognitiewe prosesse georganiseer word. Narratiewe kan dus 'n voertuig wees vir die vorming

---

en hersiening van kollektiewe en gedeelde stories en 'n verstaan van die sosiale wêreld (Herman, 2003:10).

In narratiewe navorsing word *klem op 'n lewensontwikkelingsbenadering* gelê en wel omdat narratiewe ontstaan deur progressiewe stadia van kognitiewe groei binne die konteks van sosiale interaksie en volwassewording (cf. 2.3.2; cf. 3.2). Erikson (1968) beskou identiteitsvorming as 'n belangrike proses tydens adolessensie deur die sosiale, historiese en kulturele konteks in ag te neem, terwyl Marcia (1966) weer na adolessensie verwys as 'n periode van 'n identiteitskrisis. Nog 'n beginsel van belang is dat narratiewe navorsing *erkenning gee aan die rol van sosiokulturele faktore in die vorming van die narratiewe identiteit* (cf. 2.3.1.2). As sodanig word verskillende kulturele praktyke of gemeenskapspraktyk erken, asook sosiokulturele faktore, soos etnisiteit, geslag en seksuele oriëntering (Buckingham, 2008:4; Stryker, 2000; cf. 3.3.2; 3.5.3). In narratiewe navorsing is daar 'n *diversiteit van navorsingsmetodes* ter sprake. Narratiewe navorsers maak van metodes gebruik wat die skakel tussen narratiewe identiteit en kritieke kragte van die menslike lewe (persoonlike aanpassings, subjektiewe welstand en geestelike en fisiese gesondheid) verbind. Sodanige metodes kan, onder andere, insluit geskrewe narratiewe en die narratiewe onderhoud. Individue bied hul lewensreis aan deur op te tree as die hoofkarakter (protagonis) van hul eie verhaal. Die vertelling van lewenservaringe dra by tot betekenisvorming en interpretatiewe kennis (cf. 2.2.1).

Lewenstories verbind individue nie alleen met hul kultuur nie, maar verbind ook individue se verlede, hede en toekoms in 'n geïntegreerde storie (McAdams, 2008:244; Somers, 1994; cf. 2.3.1). As 'n integrale deel van narratief, kom *transformasie* voor in die storie self, in die lewens van diegene wat dit vertel en selfs in die navorser se eie begrip daarvan. Narratiewe het dus groot waarde. Soos Dyson and Genishi (1994:242-243) dit stel:

Stories help to make sense of, evaluate, and integrate the tensions inherent in experiences: the past with the present, the fictional with the “real”, the official with the unofficial, personal with the professional, the canonical with the different and unexpected. Stories help us transform the present and shape the future for our students and ourselves so that it will be richer or better than the past.

Die stories van die deelnemers bring dus nie alleen insig in hul lewens nie, maar bring ook verandering in die hede, sodat die toekoms beter benader kan word. Narratiewe kan dus gesien word as 'n “mediating artefact” (Lantolf, 2004:23) wat mense gebruik om sin te maak van hulself en die wêreld, en ook om hulself te verander.

Om narratiewe beter te konseptualiseer identifiseer Mattingly en Lawlor (2000:3; cf. Plummer, 2001:36) verskeie eienskappe: narratiewe handel oor 'n spesifieke gebeurtenis of 'n opvolging van gebeure; narratiewe word verbind aan 'n spesifieke plek en tyd; narratiewe betrek aksie en intrige; narratiewe ontvou oor tyd; en narratiewe het menslike akteurs. *Narratiewe handel oor 'n spesifieke gebeurtenis of 'n opvolging van gebeure* aangesien die verteller genoegsame inligting van 'n spesifieke gebeurtenis op 'n beskrywende manier kan verskaf (Herman, 2003:5; Somers, 1994). Narratiewe vorm dus 'n informele verbinding tussen gebeure. *Narratiewe word verbind aan tyd en plek* aangesien dit handel oor die hede, die verlede en of die verwagte toekoms (Elliot, 2005:4; cf. 3.3.2.1). *'n Narratief trek verder verskillende gebeure in die intrige in 'n samebindende eenheid saam.* Deur intrige verkry al die optredes in die storie betekenis en op dié manier beïnvloed die historiese en sosiale kontekste die individuele betekenisvorming van optrede, menings, intensies en emosies (Lunde-Whitler, 2015:296; Somers, 1994). *Narratiewe ontvou oor tyd*, met 'n middel en 'n slot ten einde 'n geheelbeeld te verskaf. Volgens Herman (2003:4) kan ervaring in stories georganiseer word met 'n beginpunt, 'n middel en 'n slot. Hierdie tydelik gestruktureerde segmente dien dan as basis vir nuwe ervaringsinsette. *Narratiewe het menslike akteurs* wat reageer op gebeure of gebeure vorm. Narratiewe met 'n tradisionele storieformaat se karakters is duidelik herkenbaar as, byvoorbeeld, die held, skurk of gek (McAdams, 2008:244). Simboliese interaksionisme erken dat betekenis deur interaksie oorgedra word en terminologie gebaseer op 'n drama, soos protagonis (verteller) en antagonis (die ander), word gebruik (cf. 3.3.2). Terwyl elke verteller optree as die hoofkarakter (protagonis) in sy of haar unieke lewenstorie, dra die vertelling van die lewenstorie by tot betekenisvorming.

#### **4.2.3 VERTREK PUNTE IN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK**

Daar word tussen twee vertrekpunte in die narratiewe ondersoek onderskei, naamlik *om te luister* hoe individue hul stories vertel en om *saam te leef* terwyl die deelnemers hul stories leef. Ongeag wat die vertrekpunt is, moet die navorser aandag skenk aan die maniere waarop individuele narratiewe van ervaring ingebed is in sosiale, kulturele en institusionele narratiewe (Clandinin & Caine, 2008:543; Somers, 1994). Individuele narratiewe moet dus gelees en verstaan word deur die sosiale, kulturele en institusionele storie agter elkeen in ag te neem (Somers, 1994; Tajfel & Turner, 1979). In hierdie studie het ek eerstens geluister hoe die deelnemers hul stories vertel. Aangesien die vertellinge duidelik en beskrywend was, kon ek nie anders as om saam te leef in die vertellinge nie.

Soortgelyk aan sosiale konstruktivisme, fokus die narratiewe ondersoek op tydelikheid, sosialiteit en plek (cf. 2.2.2). Connelly en Clandinin (2006:479; cf. Somers & Gibson, 1994; cf. 2.3.1.2) het voortgebou op Dewey (1933; cf. 2.3.3) se werk van tyd, ervaring en sosialiteit en voer aan dat daar in die narratiewe ondersoek 'n gelyktydige vertrekpunt van *tydelikheid*, *sosialiteit* en *plek* moet wees. Hierdie drie dimensies van die narratiewe ondersoek vorm 'n raamwerk vir die herskryf van stories en word geïntegreer deur inligting van die deelnemers te versamel en daaroor te reflekteer alvorens die stories gerekonstrueer en oorvertel word. Gebeure is in *tydelike* oorgang, aangesien mense en gebeure 'n verlede, 'n hede en 'n toekoms het (Clandinin & Connelly, 2000:50; Clandinin & Huber, 2002:163). Mense, plekke en gebeure moet dus in oorgang bestudeer word. *Sosialiteit* verwys na die navorser wat gelyktydig moet aandag gee aan persoonlike en sosiale toestande (cf. 2.3.2). Persoonlike toestande verwys na die gevoelens, hoop en verwagting van die navorser en die deelnemer. Sosiale toestande verwys na die milieu, met ander woorde, na die toestande waaronder die deelnemers se ervaringe ontvou. Daar moet ook 'n sosiale verhouding tussen die deelnemer en die navorser wees. *Plek* verwys na die konkrete, fisiese en topografiese grense van plek (Clandinin & Connelly, 2000:50; Clandinin & Huber, 2002:163). In hierdie studie was die navorsingsruimte die SPU en die studente se gemeenskapsruimtes.

Plek kan dus skuif wanneer die ondersoek in tydelikheid gedompel word (Clandinin & Huber, 2002:163; cf. 3.3.2.1). Elke storie wat vertel en geleef word, is gesetel in en moet verstaan word binne 'n groter kulturele, sosiale en institusionele narratief. As 'n interpretatiewe navorser (cf. 2.2.1) beteken dit dat ek met die data moes omgaan om die ingebede betekenis van die narratiewe te ontbloot, eerder as om die eksterne geldigheid van waarskynlike beweringe weer te gee (cf. Feldman *et al.*, 2004:151). Elke individu leef in 'n sekere plek en tyd naasliggend tot sekere openbare narratiewe van kulturele en institusionele instellings (cf. 2.3.1.1; Baker, 2016:5; Lawler, 2008:28; Somers, 1994:30). Deur die narratiewe ondersoek word die deelnemers se ervaringe nie as losstaande momente gesien nie, maar as deel van 'n groter kulturele, sosiale en institusionele storie.

#### **4.2.4 REGVERDIGING VIR DIE NARRATIEWE ONDERSOEK**

Binne die konteks van die ontwikkeling van navorsingsmetodologieë is narratiewe studies redelik onlangs opgeneem as navorsingsmetodologie en derhalwe is dit nodig om regverdiging aan te voer vir die gebruik van 'n narratiewe metodologie (cf. Clandinin, Pushor & Orr, 2007:224-25). Narratiewe navorsers begin met 'n *persoonlike regverdiging* deur die

ondersoek in die konteks van hul eie lewenservaringe te regverdig. Die navorser regverdig sy of haar belangstelling in die narratiewe ondersoek en staaf die persoonlike verhoudinge binne die navorsing. Ten opsigte van my persoonlike regverdiging, byvoorbeeld, is dit van belang om te noem dat ek vir twintig jaar in die onderwys was en tans as lektor blootgestel is aan die interaksie tussen jeugdiges. Ek het sodoende 'n belangstelling in die identiteitsvorming van jeugdiges ontwikkel. Aangesien ek en die studente aan die SPU verbonde is, het dié gemene deler bygedra tot 'n vertrouensverhouding tussen my, as navorser, en die studente, as deelnemers.

Benewens 'n persoonlike regverdiging, verklaar 'n *praktiese* regverdiging hoe die navorsing insiggewend kan wees indien daar verandering van gedagtes rondom die navorsing en ander se praktyke voorkom. Die beginsels van betroubaarheid, naamlik *geloofwaardigheid, oordraagbaarheid, stabiliteit en bevestigbaarheid* (cf. 1.8; asook Maree, 2016; Maxwell, 2013; Patton, 2015) het verseker dat die studente se lewenstories op 'n geloofwaardige manier aangebied word. Soos aangedui in hoofstuk 1, het die toepassing van hierdie beginsels verseker dat die deelnemers se ervaringe wel hul ingebedde sosiale, kulturele en institusionele narratiewe reflekteer. *Sosiale regverdiging* behels weer dat die navorser moet nadink oor die groter sosiale en opvoedkundige sake wat die navorsing moontlik onder die loep kan neem. Die studie poog om, onder andere, lig te werp op die mate waarin die SPU bydra tot die realisering van hoër onderwys se transformasievisie.

Benewens persoonlike, praktiese en sosiale regverdiging vir die gebruik van 'n narratiewe metodologie, kan die gebruik daarvan verder geregtig word deur die voordele wat die benadering inhou. Volgens Savin-Baden en Van Niekerk (2007:466) is dit in 'n narratiewe ondersoek relatief maklik om mense te oorreed om stories te vertel en daarom kan indringende data maklik verkry word uit vertelde gebeure. Dit is dus tydens die narratiewe ondersoek moontlik om diepgaande betekenis en refleksie te verkry, aangesien die deelnemers bereid is om hulself in stories uit te druk en selde die waarheid wegsteek wanneer hulle stories vertel. Die narratiewe ondersoek is dus gepas wanneer die doel van die navorsing is om menslike ervaringe te wil verstaan. Deur ryk beskrywings skep die narratiewe ondersoek 'n geheelbeeld van spesifieke lewensomblikke en dra sodoende by tot betekenisvorming. Ten einde te verseker dat dié voordele van narratiewe ondersoek in die studie na vore kom, moet die beperkinge van narratiewe ondersoek ook in ag geneem word.



#### 4.2.5 BEPERKINGE VAN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK

Die skakel tussen lewe, lewenservaringe en storie, asook die verkenning van lewens en die verkenning van narratiewe, gaan so ver terug as tot by Freud (1913), wat met sy psigoanalise tegnieke ontwikkel het om menslike gedrag te verstaan. Die verbintenis tussen lewe en narratiewe vereis egter retrospeksie en dus word *lewe as refleksie* gekrediteer en *geleefde lewe* gediskrediteer (Bamberg, 2011:14). Die lewe waaroor daar gereflekteer word, word dus meer beklemtoon, terwyl die hier en nou van die lewe verbygaan. Sartwell (2000:3) bevraagteken of die lewe werklik die doel en betekenis het soos beweer deur narratiewe navorsers. Sartwell (2000:3) ondersteun Bamberg (2003; 2008) se gedagte dat die narratiewe benadering slegs lewenswaardige kwaliteit verleen aan die geleefde oomblik in die lig van die omringende oomblikke wat bydra tot 'n betekenisvolle tydelike konfigurasie van intrige. Beide Bamberg (2008) en Sartwell (2000) glo dat indien individue te veel fokus op die narratief, hulle nie die vreugde van die hier en nou sal kan ervaar nie. Ek gaan egter van die aanname uit dat die stories van die verlede nie die hede beskadig nie, maar eerder die hede help bou. Die deelnemers se vertellings van hul stories het aan hulle die geleentheid gegee om te sien *wie* hulle is en *waarheen* hulle op pad is. Deur die vertellings kon die deelnemers hulself en hul plek in die sosiale wêreld verstaan en dus word hul narratiewe identiteit gevorm. Hierdie proses is transformerend, eerder as destruktief.

Savin-Baden en Van Niekerk (2007:467) identifiseer ook ander nadele van die narratiewe ondersoek. Volgens hulle kan dit, as gevolg van die verhouding tussen die vertelling van 'n storie en die betekenis daarvan, moeilik wees om die storie te interpreteer. Die betekenis van 'n storie kan verlore gaan indien die verteller se wêreldsiening en kulturele agtergrond nie in ag geneem word nie. Die interpretasie van die storie kan ook gekniehalter word indien die deelnemer se interpretasie verskil van dié van die navorser. Daarbenewens is dit soms ook moeilik om besluite te neem oor die verbintenis tussen die vertelde gebeurtenis, die interpretasie en die oorvertelde stories. 'n Verdere probleem in die skakel tussen lewe, storie en identiteit groei uit die outobiografiese verbintenis. In dié verband verwys Porter (2008:25,) verwys na die meerjarige teoretiese vrae oor egtheid en verwysing, terwyl Georgakopoulou (2007:147) die uitdaging van die narratief uitdruk as die

[much] needed antidote to the longstanding tradition of 'big stories' which, be they in the form of life stories of landmark events, have monopolised the inquiry into tellers' representation of past events and themselves in light of these events".

Ten spyte van genoemde beperkinge, het die narratiewe onderhoude in hierdie studie 'n transformerende krag gehad aangesien die hede gevorm word deur die ervaringe van die verlede. Die deelnemers se vertellings het insig gebring in hul lewens en hul plek in die sosiale wêreld. Die narratiewe het dus bygedra tot betekenisvorming en die vorming van narratiewe identiteite. In lyn met sosiale konstruktivisme toon almal se stories hoe hulle beïnvloed word deur ervaringe van die verlede en strewes van die toekoms (cf. 2.2.2). Vervolgens gee ek 'n algemene uiteensetting van narratiewe analise deur generiese inligting aan te bied. In hoofstuk 5 gee ek egter 'n uiteensetting van die spesifieke manier waarop ek met die narratiewe in hierdie studie te werk gegaan het.

### 4.3 NARRATIEWE ANALISE

Volgens Clandinin en Rosiek (2006:42) is die vertrekpunt in die narratiewe ondersoek nie net individue se ervaring nie, maar betrek dit

an exploration of the social, cultural and institutional narratives within which individual's experiences are constituted, shaped, expressed and enacted – but in a way that begins and ends that inquiry in the storied lives of people involved. Narrative inquirers study an individual's experience in the world and, through the study, seek ways of enriching and transforming that experience for themselves and other.

Van belang vir narratiewe analise is om te verstaan dat storievertel bestaan uit twee dimensies, naamlik die *chronologiese dimensie*, wat verwys na die narratief as 'n reeks episodes, en die *niechronologiese dimensie*, wat die konstruksie van 'n geheelstel opvolgbare gebeure of die vorm van 'n intrige betrek (Jovchelovitch & Bauer, 2000:58-59). Die intrige is belangrik in die samestellings van 'n narratief. Deur die intrige verkry individuele eenhede in die narratief betekenis. Daarom is 'n narratief nie net 'n lys van gebeure nie, maar 'n poging om die gebeure volgens tydsraamwerke aanmekaar te koppel en betekenis daaraan te verleen (Feldman *et al.*, 2004:153; Maree, 2016:76; Somers, 1994). Die intrige bind die storie, verleen betekenis daaraan en verskaf ook die konteks waarteen ons die ervaringe kan interpreteer. Om 'n narratief dus te verstaan is nie net om die chronologiese reeks gebeure wat deur die verteller ontvou, te volg nie, maar dit is ook om die niechronologiese dimensie, wat uitgedruk word deur die funksies en betekenis van die intrige, te erken.

Met betrekking tot narratiewe analise, onderskei Riessman (2005:2-5) tussen 'n tematiese analise, strukturele analise, interaktiewe analise en uitvoerbare analise. In 'n *tematiese*

*analise* val die klem op die *inhoud* van 'n teks, met ander woorde op *wat* gesê word, eerder as op *hoe* dit gesê word. Daar word dus gefokus op die *wat*, eerder as die *vertelling*. In 'n tematiese analise word 'n tipologie van narratiewe saamgestel deur algemene temas te identifiseer. Volgens Riessmann (2005:2-5) verskuif die klem in 'n *strukturele analise* na die vertelling, dus na die *manier waarop* die storie vertel word. Aangesien taal beklemtoon word, word die betekenis en interpretasie begrens deur kenmerke van die gesproke narratief. Strukturele analise kan veroorsaak dat narratiewe gedekontekstualiseer word aangesien die historiese, interaksionele en institusionele faktore in die analise geïgnoreer word. In 'n *interaktiewe analise* skuif die klem weer na die interaksie tussen die verteller en die luisteraar. Narratiewe van ervaring sal noodgedwonge in spesifieke plekke, soos hofsale en mediese inrigtings, voorkom waar die storieverteller en die ondervraer gesamentlik in gesprek tree. In die interaktiewe analise is storievertel dus 'n *wederkerige* proses waartydens die verteller en luisteraar saam betekenis vorm. In 'n *uitvoerbare analise* word die storie as 'n optrede gesien. Die *self* motiveer en oorreed die gehoor dramaties deur taal, gebare en optrede.

In hierdie studie is narratiewe data ontleed om die betekenis wat die deelnemers aan hulself, hul omgewing, hul lewens en hul belewenisse toedig, te verstaan. Die sleutel in hierdie kwalitatiewe navorsing was dus die gebruik van stories en, meer spesifiek, eerstepersoonsvertellings van gebeure in storieformaat. Deur 'n storie te vertel is die deelnemers se verlede geredigeer binne spesifieke raamwerke van verhoudings en tyd. Tyd en plek, storielyn en intrige het dus saamgewerk om 'n ervarede storie te skep (Somers, 1994). As sodanig het ek tydens die narratiewe ontleding enersyds op opvolging, chronologie, stories en prosesse in die data gefokus en, andersyds, het ek die retrospektiewe en progressiewe aard van narratiewe in ag geneem. Deur die vertellings van stories is 'n beter begrip van menslike ervarings gevorm en hierdeur kon ek 'n beter begrip vorm van die narratiewe identiteite van die studente.

#### **4.4 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk het ek 'n literatuurstudie onderneem waarin ek besin het oor die mate waarin 'n narratiewe metodologie kan meehelp in die verkenning van studente se narratiewe identiteitsvorming. Ten einde 'n holistiese siening van die narratiewe ondersoek te verkry, het ek aangedui hoe narratiewe gekategoriseer word deur 'n onderskeid te tref tussen *ervaring-gesentreerde* en *gebeurtenis-gesentreerde narratiewe*, en tussen *klein narratiewe*

en *groot narratiewe*. Verder het ek belangrike beginsels wat vir die narratiewe ondersoek geld, asook vertrekpunte in die narratiewe ondersoek aangebied. Ek het ook my keuse vir die narratiewe ondersoek regverdig, waarna ek sekere beperkinge van dié tipe metodologie bespreek het. 'n Algemene uiteensetting van narratiewe analise is ook aangebied.

Die waarde van 'n narratiewe ondersoek as 'n navorsingsmetodologie vir my studie is gesetel in die geleentheid wat dit vir my, as navorsers, gebied het om die ervaringe van die studente te deel ten einde 'n beginpunt te verkry vir die verstaan, interpretasie en ontleding van hul narratiewe identiteite. In die volgende hoofstuk stel ek, met behulp van 'n narratiewe benadering, die narratiewe wat die studente as nuwelinge na die kampus bring, aan die orde.

## HOOFSTUK 5

# GEMEENSKAPSNARRATIEWE

### 5.1 INLEIDING

In die vorige hoofstuk het ek verduidelik en gemotiveer waarom 'n narratiewe metodologie geskik is vir die verkenning van studente se narratiewe identiteitsvorming. Soos verduidelik in hoofstuk 4 (cf. 4.2.3), speel tydelikheid, sosialiteit en plek 'n belangrike rol in die narratiewe ondersoek. In hierdie studie verwys *plek* egter nie net na die ruimte van die SPU nie, maar ook na die onderskeie gemeenskapsruimtes van die deelnemers. Ingebed in die deelnemers se unieke lewenstories is, onder andere, narratiewe van geskiedenis, kultuur en klas. In hierdie hoofstuk gee ek, met behulp van 'n narratiewe benadering, 'n beskrywing van die narratiewe wat studente as nuwelinge na die SPU-kampus bring. Die narratiewe ondersoek het my in staat gestel om die veelvuldige betekenis en konneksies in die deelnemers se vertellings te verstaan en sodoende kon ek die *toevallige*, die *plaaslike* en die *spesifieke* in elke narratief raaksien (Wiles, Rosenberg & Kearns, 2005:90). In hoofstuk 7 vergelyk ek die narratiewe wat die studente vanuit hul gemeenskappe na die kampus bring met hul latere narratiewe soos onderhandel binne die universiteitsruimte.

Vervolgens gee ek 'n bondige oorsig oor die narratiewe metodologie, 'n motivering vir die deelnemerseleksie en 'n verklaring van die integriteit van die studie. Daarna verduidelik ek hoe die data gegenereer is en verwys ek spesifiek na die manier waarop die narratiewe data vir hierdie hoofstuk ontleed is. Laastens bied ek 'n tematiese bespreking aan van die narratiewe wat die studente vanuit hul gemeenskapsruimtes met hul saambring na die universiteitsruimte.

### 5.2 NAVORSINGSMETODOLOGIE: 'N NARRATIEWE BENADERING

In aansluiting by Babbie en Mouton (2006:270), is die doel van hierdie kwalitatiewe studie om die wyse waarop studente hul narratiewe identiteitsvorming onderhandel en navigeer, te *beskryf* en te *verstaan* (cf.1.4). Ek aanvaar dat die werklikheid sosiaal gekonstrueer word en dat navorsing slegs gedoen kan word deur interaksie tussen die navorser en die deelnemer (cf. 2.2.2). Die studie word dus gerig deur 'n interpretatiewe benadering, wat verder verfyn word deur sosiale konstruktivisme (cf. 2.2.1). 'n Narratiewe metodologie, as 'n

verlenging van 'n interpretatiewe benadering, is juis geskik om mense se ervaringe te verstaan. Ervaringe word deur stories aangebied en in die proses word betekenis en narratiewe identiteite gevorm. Somers (1994; cf. 2.3.1) glo ook dat individue se sinmaak van die sosiale wêreld deur narratiwiteit bepaal word – ons maak sin van die wêreld en ons plek daarin deur persoonlike en openbare stories te vertel. Die individu is egter ingebed in verhoudinge en stories wat oor tyd en ruimte skuif. Tajfel en Turner se *sosiale identiteitsteorie* (1979; cf. 2.3.1) beklemtoon ook die historiese en kulturele ingebedheid van elke individu. Refleksie, soos voorgestel deur Dewey (1938; cf. 2.3.3), bevorder egter die sinmaak van ervaringe van die verlede en hede, sodat 'n geïntegreerde storielyn aangebied kan word.

### **5.3 DEELNEMERSELEKSIE**

Die agt deelnemers wat aan hierdie studie deelgeneem het, is gekies tydens die aanvang van hul eerste studiejaar aan die SPU. Ek het spesifiek eerstejaarstudente gekies ten einde eers vas te stel watter unieke narratiewe hulle met hul saambring na die hoëronderwyskonteks. Daarbenewens was dit van belang om met deelnemers tydens hul eerste studiejaar te werk sodat opvolgonderhoude tydens hul tweede studiejaar gevoer kon word ten einde vas te stel hoe hulle intussen hul identiteite as studente aan 'n hoëronderwysinstelling onderhandel en navigeer het. In hoofstuk 7 dui ek dus aan hoe die deelnemers, as universiteitstudente, hul narratiewe identiteite navigeer en onderhandel. Om die diversiteit van die studentekorps te reflekteer, is die deelnemers op grond van diversiteit, met spesifieke verwysing na ras, geslag en taal, gekies. Vervolgens verduidelik ek waarom ek hierdie spesifieke kategorieë as van belang geag het.

Tatum (1997:16) omskryf die kwessie van 'n *gerasde identiteit* as die definiëringsproses deur die individu omtrent die persoonlike belangrikheid en sosiale betekenis daarvan om aan 'n spesifieke rassegroep te behoort. *Ras* se betekenis en belang word egter deur konteks en geskiedenis bemiddel, en derhalwe is ras en gerasde identiteit nie biologies van aard nie, maar sosiale konstrakte wat deur sosiale prosesse geskep, onderhou en getransformeer word (Howard, 2000:367; cf. ook Takaki, 2008). Soos Tatum (2013:13; cf. 3.2) tereg opmerk, word 'n persoon se ervaring van ras beïnvloed deur die dominante of ondergeskikte status wat daaraan toegeskryf word. Roediger (2002:7; cf. ook Thompson & Akbar, 2003:80) onderskryf dié siening en voer aan ras word “constructed differently across time by people of the same social class, and differently at the same time by people whose class positions

differ". Interpretasies van ras skuif egter voortdurend as gevolg van konnotasies met politieke en sosiale kontekste. As 'n sosiale konstruk is die sogenaamde kriteria van ras dus *arbitrêr* en varieer dit oor tyd, soos bepaal deur dominante groepe in gemeenskappe. In Suid-Afrika word ras onlosmaaklik verbind met apartheid en in 'n postapartheid Suid-Afrika omskryf baie Suid-Afrikaners steeds hul gerasde identiteit in terme van vaste raskategorieë (swart, wit of bruin) (Finchilescu & Tredoux, 2010; Posel, 2001; cf. 1.3). Mangcu (2001:26) beweer egter dat rasseverdeling iets van die verlede is en glo dat ras gesien kan word as die basis van positiewe sosiale en kulturele identiteite. In lyn met dié siening behoort elke kultuurgroep in staat te wees om hul Afrika-identiteit te omskryf binne die konteks van onderskeie geskiedenis, tradisies en ervarings, en wel met inbegrepe die basiese waardes wat deur die Grondwet onderlê word. Ten spyte van die deelnemers wat opgroei in 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika, deel ek egter Jansen (2008:10; cf. 1.3) se siening dat kennis en oortuigings van ouers wat deel was van apartheid, ook rakende ras, voort kan gaan om die jeug van vandag te beïnvloed. Ek het derhalwe die deelnemers spesifiek volgens sogenaamde raskategorieë gekies ten einde vas te stel hoe hulle hul gerasde identiteite in 'n postapartheid Suid-Afrika ervaar en betekenis daaraan gee, maar ook hoe dit inspeel op hul narratiewe identiteite.

Ek het vier manlike en vier vroulike deelnemers gekies ten einde verteenwoordigend te wees van beide geslagte. *Geslagtelikheid* word sosiaal gekategoriseer in manlikheid en vroulikheid en word onderhou in die daaglikse lewe deur sosiale instellings (Risman, 2004). Harro (2000:465) se siklus van sosialisering illustreer hoe die individu se norme, houdings, waardes en rolle die resultaat is van die ouerhuis en gemeenskap waarin hy of sy opgroei. *Geslagtelikheid* sluit dus sosiale norme, houdings en aktiwiteite in wat die gemeenskap as meer aanvaarbaar vir 'n sekere geslag as vir 'n ander geslag beskou. Gemeenskappe bepaal en bestuur gevolglik nie net geslagskategorieë nie, maar ook die kulturele betekenis wat verbind word aan manlike en vroulike rolle, en hoe individue hul identiteite verstaan (Zevallos, 2014). Hoe die deelnemers hul geslagtelikheid ervaar, word dus bepaal deur die kulturele tradisies van die ouerhuis en die gemeenskap.

In Suid-Afrika word *taal* verbind met Suid-Afrika se koloniale geskiedenis toe Europese setlaars in die sewentiende eeu 'n verversingspos (as deel van die handelsroete na die Ooste) aan die Kaap gevestig het. Die Kaap het mettertyd 'n kolonie van Nederland en later van Engeland geword (Mesthrie, 2014:10), terwyl verskeie inheemse groeperinge afkomstig

uit verskeie streke in Afrika reeds in die binneland gevestig was. Kontak en invloed tussen taalgroepe was dus onafwendbaar en vandag kan taalgroepe in Suid-Afrika ingedeel word in *Afrikaans* (afkomstig van Hollands), *Engels*, die *Nguni-groep* (isiZulu, isiXhosa, isiSwati en isiNdebele), die *Sotho-groep* (Noord-Sotho, Suid-Sotho en Setswana), *Tsonga* en *Venga* (Mesthrie, 2014:11). Voorts erken die *Grondwet van die Republiek van Suid-Afrika* (1996) in Artikel 6 elf tale as amptelik.

Ter regverdiging van my keuse om taal in ag te neem met my keuse van deelnemers, is dit van belang om na semiotiek te verwys. *Semiotiek* verwys na die sosiale en verwysende betekenis van taal en dus, by implikasie, na taal se vermoë om betekenis op semantiese (verwysende) en op kontekstuele (pragmatiese) vlak oor te dra (Bucholtz & Hall, 2005:377). Die isiXhosa-woord *boma* verwys byvoorbeeld semanties na 'n hut, maar kontekstueel verwys dit na die inisiasieproses van jong Xhosas. Nie alleen is die sosiale en verwysende betekenis van taal belangrik in identiteitsvorming nie, maar dit is ook die manier om deur interaksie uitdrukking te gee aan *wie ons is*. Volgens 'n interaksionele benadering word die vorming, onderhandeling en kommunikasie van identiteit deur *taal* uitgedruk (Howard, 2000:371). Op soortgelyke wyse wys Hecht, Ronald, Lindsley, Strauss en Johnson (2001:430) daarop dat individue taal en kommunikasie gebruik in identiteitsvorming. Mense vorm dus hul identiteit deur kommunikasie en deur *taal* onderhandel individue 'n sin van die self binne verskillende tydsraamwerke. Deur taal verkry die individu toegang tot sosiale netwerke of word die individu toegang geweier. Ek het dus spesifiek deelnemers van verskillende taalgroepe gekies ten einde vas te stel hoe hul narratiewe identiteite deur semiotiek en interaksie in die sosiale wêreld gerig word.

In Tabel 5.1 word 'n uiteensetting gegee van die deelnemerseleksie met spesifieke verwysing na ras, geslag en taal. Daar word in hierdie navorsingsverslag deurgaans skuilname gebruik ten einde te verseker dat die deelnemers nie geïdentifiseer kan word nie.



**Tabel 5.1: Deelnemerseleksie**

<b>Deelnemer</b>	<b>Ras</b>	<b>Geslag</b>	<b>Taal</b>
<i>Nomsa</i>	Swart	Vroulik	IsiXhosa
<i>Zahra</i>	Swart	Vroulik	Sesotho
<i>Amy</i>	Bruin	Vroulik	Engels
<i>Reece</i>	Wit	Vroulik	Engels
<i>Otsile</i>	Swart	Manlik	Sepedi
<i>Joseph</i>	Swart	Manlik	isiSwati
<i>Shaka</i>	Swart	Manlik	isiZulu
<i>John</i>	Wit	Manlik	Afrikaans

## 5.4 INTEGRITEIT VAN DIE STUDIE

As kwalitatiewe navorser wou ek die studente se interaksie in die sosiale wêreld beter verstaan. Aangesien ek, as navorser, 'n sleutelrol in die generering en ontleding van die narratiewe data gespeel het, het daar 'n groot verantwoordelikheid op my gerus om die data akkuraat en betroubaar aan te bied. Ek het die kriteria van betroubaarheid, soos voorgestel deur Guba (in Maree, 2016:123, 214; cf. ook 1.7), gevolg ten einde te verseker dat die deelnemers se ervaringe en stories wel die sosiale, kulturele en institusionele ingebedheid waarin hulle verkeer, reflekteer. Die betroubaarheid van die studie is verseker deurdat ek *akkurate* en *ryk* beskrywings van die studente se narratiewe aanbied, *genoegsame* inligting gee oor die navorsingskonteks, *joernaalaantekeninge* gemaak het tydens die navorsingstudie en verskeie navorsingsmetodes gebruik het. Die narratiewe kwaliteit van die studie is verder verseker deur sekere etiese beginsels te volg.

### 5.4.1 ETIESE OORWEGINGS

Etiese beginsels (cf. 1.8) het nie alleen die kwaliteit van die deelnemers se narratiewe verseker nie, maar ook die deelnemers se belange beskerm. Die toestemmingsbriewe (cf. Bylae B) wat die deelnemers onderteken het, het hulle nie alleen voorberei op die studie nie, maar ook die versekering gegee dat hul deelname vrywillig is en dat hulle op enige stadium van die studie mag onttrek. Verder het die vertrouensverhouding tussen my, as navorser, en die deelnemers verseker dat die deelnemer se belange en kwesbaarheid beskerm word. Skuilname, asook fiktiewe plekname, is in die studie gebruik om te verseker dat die deelnemers se reg op privaatheid en vertroulikheid beskerm word. Om die

deelnemers se privaatheid verder te verseker het ek seker gemaak dat die deelnemers nie van mekaar weet nie. Aangesien ek tydens die hele narratiewe genereringsproses die hoofdoel van hierdie studie in gedagte gehou het, het ek sterk daarteen gewaak om nie waardeoordele te maak nie. Sodanige fokus het my gehelp om eerder daarop bedag te wees om die deelnemers se stemme *hoorbaar* te maak. Hierdie voorsorgmaatreëls, tesame met die etiese klaring van die UV se Fakulteit Opvoedkunde (cf. Bylae A) het verseker dat die studie op etiese beginsels gegrond is.

#### **5.4.2 MY ROL AS NAVORSER IN DIE NARRATIEWE ONDERSOEK**

As navorser het ek uiteraard 'n sleutelrol gespeel in die proses van datagenerering en data-ontleding. As narratiewe navorser het ek myself van meet af gesien as in 'n verhouding met ander mense, plekke en dinge en veral met diegene met wie ek werk. Clandinin (2006:480) verwys na dié verhouding as 'n ondersoekende verhouding met deelnemers se lewens. Aangesien ons onself nie uit so 'n verhouding kan weglaat nie, was ek dus aktief betrokke by die deelnemers tydens hul betekenisvormingsproses en kon ek onmiddellik reageer en aanpas om die navorsingsdoel te bereik. Ek het ook Merriam (2002:4) se waarskuwing ter harte geneem en voortdurend gewaak teen bevooroordeeldheid en het my eie *subjektiwiteit* deurlopend gemoniteer om te verseker dat my eie menings, houdings en kultuur nie die navorsingsproses beïnvloed nie. Ek het ook voortdurend gereflekteer op die waardes, persepsies en optredes wat my moontlik tydens die navorsing kon beïnvloed (cf. Ellingson, 2009:65).

### **5.5 DATAGENERERING**

Narratief, as metode, impliseer 'n algemene benadering wat die individu binne die sosiale omgewing plaas, en wel as 'n agent wat betekenis aktief aan objekte in die wêreld, insluitend andere en die self, toeken (Craig, 2010:123, oorspronklik in Engels). Al is narratiewe die sentrale of primêre metode van betekenisvorming, moet dit steeds geïnterpreteer en herïnterpreteer word. Soos Bamberg (2010:90, oorspronklik in Engels) tereg opmerk, vereis interpretasie die oopvlekking van die invalshoeke en perspektiewe waarvandaan betekenis toegeken word, asook die bestudering van die metodes wat deur vertellers gebruik word om by hul stories uit te kom. Tydens die narratiewe ondersoekproses kan daar van verskeie metodes gebruik gemaak word soos, onder andere, narratiewe in 'n geskrewe vorm en ook die semigestruktureerde onderhoud. In hierdie studie is data gegeneer met behulp van reflektiewe skryfopdragte (cf. 1.6.2.2) en semigestruktureerde onderhoude (cf. 1.6.2.3), en

wel tydens twee geleenthede. Die eerste stel data het die studente se ervarings van hul onderskeie gemeenskapsruimtes as eerstejaarstudente vasgevang, terwyl die tweede stel data 'n jaar later gegeneer is om hul ervarings binne die universiteitsruimte vas te stel.

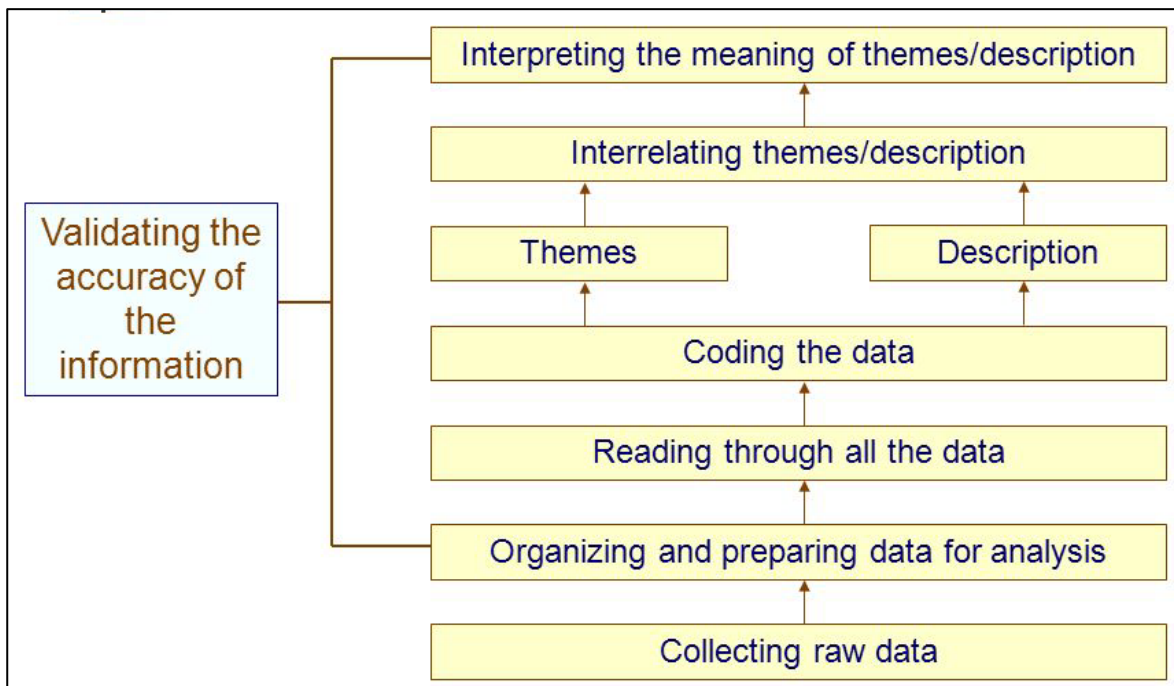
Die deelnemers moes aanvanklik hul ervarings in 'n reflektiewe skryfopdrag vasgevang het (cf. 1.6.2.2). Met behulp van die skryfopdrag het die deelnemers die geleentheid gekry om oor hulself en hul wêreld uit te vind (cf. Richardson, 2000). Ek het spesifiek op 'n skryfoefening besluit aangesien dit aan die deelnemers die geleentheid gegee het om self as outeurs op te tree om hul menings, posisie en ervarings te verwoord en *hoorbaar* te maak (cf. Ivanic & Camps, 2001:2; Park, 2013:339; Richardson, 2000:923). Ek het die deelnemers gelei deur die skryfproses deur leidrade te gee sodat hulle kon reflekteer oor hul gemeenskapslewe, hul ouerhuise en hulself. Deurdat die geskrewe narratiewe 'n eerstepersoonsverklaring van die deelnemers se lewens verskaf het, was dit dus 'n weerspieëling van hul eie interpretasie van hul lewens. As sodanig het die skryfopdrag 'n holistiese siening van elke deelnemer verskaf en my voorberei vir die individuele semigestruktureerde onderhoude van ongeveer een uur elk, wat op die skryfoefening gevolg het.

Met behulp van die semigestruktureerde onderhoude en spesifiek deur die deelnemers se beskrywings van hul ervarings en aktiwiteite kon ek die deelnemers se geleefde wêreld *deur* hulle leer ken (cf. 1.6.2.3). *Ryk*, beskrywende inligting is van elke deelnemer verkry en sodoende kon ek, as navorser, beter insig in hul gevoelens, persepsies en menings verkry. Aangesien stories sentraal staan in identiteitsvorming (cf. Lewis, 2011:505; Somers, 1994), kon ek tydens die semigestruktureerde onderhoude elke deelnemer (verteller) sentraal plaas in die storie en in betekenisvorming, en sodoende verseker dat sy of haar stem en storie *gehoor* word (cf. Bold, 2012:51). Die semigestruktureerde onderhoude is, met die deelnemers se toestemming, met 'n digitale bandopnemer opgeneem. Die opnames het verseker dat die deelnemers se gesprekke bewaar word en terselfdertyd is *verbatim* opnames van die deelnemers se narratiewe verkry. Ek het verskeie kere na elke opname geluister en dit daarna getranskribeer. Op dié manier het ek vertrouwd geraak met die *verbatim* teks en het gehelp met akkurate transkribering. Die akkurate transkribering is belangrik omdat dit gedien het as 'n raamwerk vir die ontleding en interpretasie van die narratiewe data (cf. Forbat & Henderson, 2005:1115). Soos deur Elliot (2005:181) beklemtoon, het ek gefokus op die inhoud van die deelnemers se gesprekke.

Dit is egter van belang om kommentaar te lewer oor die rol wat refleksie tydens die skryfopdragte en narratiewe onderhoude gespeel het. Aangesien refleksie op ervarings introspeksie en insig bring in die individu se plek in die sosiale lewe, is die deelnemers met behulp van reflektiewe skryfopdragte en semigestruktureerde vrae aangemoedig om op hul ervarings te reflekteer en hul stories te vertel (cf. Josselson, 2010:871; 1.6.2.2; 2.3.3). Deur leidrade te verskaf het die deelnemers op hul gemeenskappe, hul huisomgewing en hul persoonlike ervarings gereflekteer en ervarings herroep. Die generering van narratiewe data het uiteraard beteken dat die narratiewe ontleed moes word.

### **5.5.1 NARRATIEWE ANALISE**

Die doel van hierdie kwalitatiewe studie is om die wyse waarop die studente hul narratiewe identiteite onderhandel en navigeer *te beskryf* en *te verstaan*. Aangesien kwalitatiewe navorsing konteksgebonde is, verkry die deelnemers die geleentheid om op hul vorige ervarings te reflekteer en om dit oor te vertel, waarna dit ontleed en geïnterpreteer word (Holloway & Wheeler, 2010). Volgens Creswell (2009:183) behels data-analise in kwalitatiewe navorsing die bestuur, organisering en sinmaak van rou data. In hierdie studie het ek 'n *induktiewe tematiese analise* gebruik om die herhaalde temas in die rou data – reflektiewe skryfopdragte en die onderhoudstranskripsies – te identifiseer en te interpreteer. Aangesien ek wou verstaan hoe studente se narratiewe identiteite in hul gemeenskapsruimtes gevorm is, was dit van belang om te verseker dat die deelnemers se stemme en menings uit die data vloei (cf. Braun & Clark, 2012; Creswell, 2009; Denzin & Lincoln, 2003; Silverman, 2010). Figuur 5.1 illustreer hoe die data in die studie aangebied word.



**Figuur 5.1: Voorstelling van data-analise in kwalitatiewe navorsing (Creswell, 2009:185)**

In stap een het ek die data georganiseer en gereed gekry deur die oudio-opnames te transkribeer. In stap twee het ek die data geles om 'n algemene indruk van die deelnemers se vertellings te verkry. Ek het my in die data verdiep deur die reflektiewe skryfoefeninge en transkripsies saam te lees en te herlees terwyl ek tussen-in notas gemaak het. Dertens het ek die data in segmente verdeel en die segmente volgens kleur gekodeer om soortgelyke gedagtes te identifiseer. Ek het seker gemaak dat die kodes relevant was met betrekking tot my navorsingsvraag. Daarna is die kodes met soortgelyke betekenis in kategorieë gegropeer. Die kategorieë is in subtemas gegropeer en hierna in hooftemas verdeel. Volgens Braun en Clark (2006) kan 'n tema iets belangriks omtrent die data vasvang wat verband hou met die navorsingsvraag, en tergelykertyd verteenwoordigend kan wees 'n sekere vlak van patroonmatige respons of betekenis binne die datastel.

Tydens die laaste stap het ek die betekenis van die data geïnterpreteer. Die transkripsie is eerstens geles en herlees. Hierna het kodering gevolg. Ek het die data gekodeer deur *woorde en frases* van die rou data te gebruik. Die kodes het inductief, dus uit die data, ontvou. Tweedens is die data volgens aksiologiese kodes gekodeer (Floersch & Longhofer, 2010:5). *Ooreenstemmende kodes* is in dieselfde kleur gemerk. Aksiologiese kodering het dus die konneksies en verbindings tussen kategorieë aangetoon. Nadat die data in temas

aangebied is, het ek die temas geïnterpreteer. Creswell (2009) beklemtoon die belangrikheid van inligting verkry uit literatuur of teorieë. Ek het my interpretasie gebou op my teoretiese raamwerk deur my bevindinge te koppel aan Margaret Somers (1994; cf. 2.3.1) se *narratiewe identiteitsbenadering*, Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) se *sosiale identiteitsteorie* en John Dewey (1938; cf. 2.3.3) se *teorie van ervaring*. Om die kwaliteit van my bevindinge te verseker, het ek gekontroleer of die deelnemers saamstem met my keuse van temas. Verder het ek deurlopend die interpretasie van die data vergelyk met die rou data ten einde te verseker dat die verduidelikings, besprekings, gevolgtrekkings en aanbiedinge wel die deelnemers se woorde en betekenis reflekteer. \vervolgens bied ek 'n bespreking van die verwerkte data aan.

## **5.6 BESPREKING VAN GEMEENSKAPSNARRATIEWE**

In die volgende gedeelte gee ek 'n aanbieding van die deelnemers se narratiewe van hul gemeenskapsruimtes. Die deelnemers se beleving van hul gemeenskap, ouerhuis en eie ervaring word derhalwe belig. Dit is egter van belang om weereens te noem dat hierdie gemeenskapsnarratief in hoofstuk 7 met die deelnemers se latere narratiewe (in die universiteitsruimte) vergelyk word. Ek bied dus eers in hoofstuk 7 'n bespreking aan van die wyse waarop die deelnemers hul narratiewe identiteite sedert hul koms na die SPU onderhandel en navigeer het, deur 'n vergelyk te tref met hul gemeenskapsnarratiewe wat hulle met hul koms na die SPU saambring het.

Die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe word vervolgens aangebied in terme van hul *openbare narratiewe* en *ontologiese narratiewe*. Met betrekking tot *openbare narratiewe* wys Somers en Gibson (1994; cf. 2.3.1.1) daarop dat sodanige narratiewe verbind word aan kulturele en institusionele instellings en aangesien dié narratiewe groter as die individu is, kan dit ook mikro- en makrostories van sosiale mobiliteit insluit. Openbare narratiewe, of dan *gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit*, kan gesien word as die oorvleueling van stories binne veranderende ruimtes en tydsraamwerke (Somers & Gibson, 1994). Die deelnemers se ervaringe binne die gemeenskapsruimte word aangebied in terme van aspekte soos *geografiese ligging, taal, gemeenskapsgebruike, kulturele praktyke, ras, familierolle en verantwoordelikhede en waardes* wat aan mekaar verbind word om 'n tydelike en opvolgbare storielyn te verseker.

*Ontologiese narratiewe* fokus op die self en die individu se onmiddellike wêreld. In dié verband wys Somers en Gibson (1994:61; cf. 2.3.1.1) daarop dat ontologiese narratiewe “*only exist interpersonally in the course of social and structural interactions over time*”. In die tweede deel van die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe val die fokus op die *persoonlike stories* wat inspeel op hul identiteitsvorming.

Die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe word tematies hanteer, maar ter wille van die verloop van die storielyn of die narratief self, word die temas nie *per se* aangedui nie. Alhoewel verskillende temas ’n inherente deel van die narratief vorm, word daar egter in die aanbieding onderskeid getref tussen gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit en persoonlike identiteit, soos gevorm deur persoonlike stories. Die gedeeltes oor die gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit fokus op die interaksie binne die sosiale wêreld, terwyl die gedeelte oor persoonlike identiteit fokus op die deelnemers se perspektiewe, sieninge, doelwitte en waardes. In die bespreking van die onderskeie deelnemers se narratiewe het ek deurgaans skuilname en fiktiewe plekname gebruik om te verseker dat die deelnemers se privaatheid en reg op vertroulikheid beskerm word.

Dit is van belang om daarop te let dat die twee datastelle met behulp van kleur van mekaar onderskei word: die aanhalings uit die reflektiewe skryfoefeninge word in **groen** aangedui, terwyl **blou** gebruik word vir aanhalings uit die semigestruktureerde onderhoude. Die deelnemers het die reflektiewe skryfoefeninge voor die aanvang van die individuele onderhoudsessies, wat elk ongeveer een uur geduur het, voltooi.

## **5.6.1 NOMSA**

### **5.6.1.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit**

Nomsa is gebore in die Oos-Kaap, maar het saam met haar tweelingbroer by haar ma in *Posville* in die Noord-Kaap grootgeword. Haar ma het as onderwyseres in *Posville* gewerk, maar haar biologiese pa, wat in die Oos-Kaap gewoon het, het sy leer ken “*through telephone calls but have never met him*”. Haar ma is vyf jaar nadat sy in *Posville* begin werk het, met haar stiefpa getroud. Benewens Nomsa en haar tweelingbroer en ’n ouer suster, het haar stiefpa ook twee kinders “*and mother and stepdad has one daughter*”. Volgens Somers (1994; cf. 2.3.1.1) omskryf *ontologiese narratiewe* wie ons is en bepaal dit ons optrede, terwyl *openbare narratiewe* verbind word aan kulturele en institusionele instellings. Nomsa se *openbare en persoonlike stories* word verbind met die Oos-Kaap en die Noord-

Kaap en dit is hier waar sy sin maak *wie* sy is. Haar betekenisvorming beïnvloed weer haar verdere optrede. Al woon sy die grootste gedeelte van haar lewe in die Noord-Kaap, word haar huistaal, Xhosa, en haar Xhosa-kultuur met die Oos-Kaap verbind.

Nomsa identifiseer as *“Xhosa and black, but I speak Afrikaans”*. In ’n oorwegend swart, isiXhosasprekende omgewing, beskryf Nomsa Afrikaans as *“dominant in Posville and wherever you were, whether it was at the banks, shops, at schools etc. all the people you would meet spoke Afrikaans”*. Die dominansie van Afrikaans was nooit vir Nomsa ’n probleem nie *“as we were already settled into the whole Afrikaans thing”*. Vir Nomsa het Afrikaans verskillende kultuurgroepe saamgebind en *“it was nice. At school we were Xhosa and coloured learners – there were no difference. We spoke Afrikaans 100% of the time. Even with the Xhosa teacher we would speak Afrikaans”*. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identifikasie geassosieer word met intragroepkohesie, samewerking, altruïsme en positiewe evaluering, lojaliteit en trots. Deur Afrikaans te praat word Nomsa deel van die gemeenskap in *Posville*, sodat sy ’n gevoel van behoort in haar gemeenskap ervaar.

Die mense in die gemeenskap waar Nomsa en haar gesin aanvanklik gebly het, was gasvry en verwelkomend met warm harte, al skinder hulle graag. Dit was ook ’n veilige omgewing, want *“the people were vigilant – they were more outlooking for each other”*. Almal in die gemeenskap het verantwoordelikheid aanvaar vir die kinders se grootmaak, want dit was *“also a case of one child is everybody’s child”*. Nomsa herroep ’n insident waar hulle per ongeluk ’n venster met ’n bal gebreek het – *“so the auntie came out and said ‘ek ken julle se ouers, ek gaan na elkeen se ouers toe, maar kom julle eers hier”*. Die gemeensaamheid van dié gemeenskap het derhalwe beteken dat dit in orde is wanneer kinders deur *ander* mense in die gemeenskap gedissiplineer word. Op veertienjarige ouderdom het Nomsa hulle egter na ’n oorwegend bruin woonbuurt verhuis. Dit was die enigste woonbuurt met beskikbare erwe en Nomsa se stiefpa, wat op daardie stadium vir ’n konstruksiemaatskappy gewerk het, het daar vir hulle ’n drieslaapkamerhuis gebou – een slaapkamer vir haar ouers, een vir die seuns en een vir die dogters. Van die samehorigheid en eenheid wat Nomsa in haar vroeëre gemeenskapsruimte ervaar het, was hier egter nie meer van sprake nie. Nomsa moes haar dus voortdurend posisioneer om ’n sin van plek te ontwikkel en sy skryf *“this was and still is a different experience for me as the people live very differently to those in our first neighbourhood”*. Wat vir Nomsa vreemd was in hierdie nuwe gemeenskap, was



dat *“this community is the one community were you can say people don’t really care about their neighbour, but at the same time are in each other’s businesses”*. In die eerste woonbuurt was Nomsa deel van ’n oorwegend Xhosa-groep, wat dieselfde waardes, norme en tradisies deel. In die bruin woonbuurt egter, was sy, as ’n Xhosa, in die minderheid en moes sy deur selfkategorisering dus self vasstel waar sy behoort en waar sy nie behoort nie. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale kategorisering ’n manier is vir die individu om die sosiale omgewing te orden en te omskryf. Nomsa identifiseer met mense wat dieselfde waardes en tradisies as sy deel en deur haar sosiale omgewing te klassifiseer kon sy ’n sin van plek in *Posville* ontwikkel (cf. 3.2). Haar narratiewe, wat die dimensies van tyd, ruimte en verwantskaplikheid erken (cf. 4.2), het haar gehelp om sin te maak van die sosiale wêreld en deur haar narratiewe kon ek, as navorser, haar optrede beter verstaan (cf. Somers, 1994; cf. 2.3.1).

Nomsa se Xhosa-kultuur en -tradisies vorm deel van haar *openbare narratiewe* (cf. 2.3.1.1). Op agtienjarige ouderdom is sy en haar broer voorgestel aan die voorvaders en moes haar broer na die inisiasieskool in die veld gaan. Aangesien haar stiefpa nie dieselfde *“clan name”* as sy en haar broer het nie, moes hulle iemand in *Posville* soek met dieselfde *“clan name”* om die rituele rondom die voorvaders uit te voer. Die probleem met haar stiefpa en die *“clan name”* was dat *“the clan name you get from your father’s side. Your clan name is really important. I have to continue with my clan name”*. Deurdat Nomsa haar Xhosa-kultuur geïnternaliseer het, het dit deel geraak van haar selfomskrywing (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Deur na te dink oor die rol van ’n *“clan”*-naam in haar kultuur, kon Nomsa haar plek in die sosiale omgewing beter verstaan. Twee dae voor Nomsa se broer inisiasieskool toe is, is hulle aan die voorvaders voorgestel en is twee bokke geslag omdat hulle ’n tweeling is. Nomsa vertel: *“we had to apply imbola [red mud] on our skin and we had to eat the goat meat. At night we had to sleep on the skin of the goat, and in the same room. In the time we were not allowed to clean the house”*. Nomsa het haar broer tot by sy *“boma”* (hut) in die veld vergesel. Haar broer was vir drie weke in die skool en *“they talked manly stuff; how to act, how to behave, how to be manly”*. Heelwat gebruike vorm deel van die inisiasierituele en die seuns mag geen sout eet nie, aangesien daar geglo word dat dit help met die helingsproses na die besnydenis. Die seuns kom terug as mans en *“we met him singing Xhosa songs, rejoicing”*. Alhoewel die inisiasieskool belangrik is in die Xhosa-tradisie, noem Nomsa dat *“all [of] this was weird to these people [in the neighbourhood] that they stood outside their doors and took pictures”*. Hierdie rituele is egter ’n manier vir Nomsa om met

haar Xhosa-tradisie en -kultuur te identifiseer. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys in dié verband daarop dat sosiale identiteit uit 'n kognitiewe komponent, 'n evalueringskomponent en 'n emosionele komponent bestaan. Nomsa se positiewe verbintenis met haar Xhosa-kultuur dra by tot haar positiewe sosiale identiteit. Nomsa se optrede word beïnvloed deur die sosiokulturele betekenis wat met die Xhosa-kultuur geassosieer word en as sodanig het die Xhosa-kultuur emosionele en waardebetekenis vir Nomsa. Haar kognitiewe identifisering met die Xhosa-kultuur dra by tot haar positiewe sosiale identiteit en optrede in die sosiale omgewing. Deur te fokus op waardes en praktyke wat eie aan Xhosa-wees is, kon Nomsa se sosiale identifikasie gestalte aanneem (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2) en sodoende meehelp in die vorming van haar narratiewe identiteit.

In hul huishouding was die boodskap duidelik – almal, *“regardless of their race”*, moet gerespekteer word. Haar interaksie met *ander* rassegroepe was egter tot bruin mense in die skool en die gemeenskap beperk, terwyl sy *“interacted with whites when I played netball – and I had white and Xhosa and Coloured teachers”*. In die skool en die gemeenskap het sy met bruin kinders in interaksie getree, terwyl haar interaksie met wit kinders beperk was tot die kere wat sy 'n netbalwedstryd gespeel het.

Nomsa se stiefpa was vir drie jaar werkloos, maar vir haar het dit egter nie gepla nie, want *“mom was submissive to my dad and my dad was still the head of the house”*. Alhoewel haar stiefpa steeds die dominante rol in die huishouding vervul het, was daar egter dae wat *“my dad would cook for my mom and when my mom came home from work she would find that my dad had prepared something nice for her”*. Hierdie gedrag was egter nie kultuurtipies nie, aangesien *“traditionally, [Xhosa] men feel their wives must be in the kitchen and not the other way around”*. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identiteitskategorieë verbind word aan rolle, karakters, gebeure en ideologieë wat soms stereotipes van aard is. In hul huishouding is daar nie duidelike tradisionele geslagsrolle soos in baie Xhosa-huishoudings nie en sy wys daarop dat *“I also wash the car. My mother also waters the garden”*. Die kinders is dus nie grootgemaak dat tuinwerk die seuns se plig en kombuiswerk die dogters se verantwoordelikheid is nie. Terwyl sosiale identiteitskategorieë aan rolle verbind word en dikwels stereotipes van aard is (cf. 3.2.1), is dit nie die geval in Nomsa se huis nie.

Nomsa-hulle is 'n hegte gesin en sy skryf dat *“[m]y parents taught us the importance of family and what it means to value each other because at the end of the day they are all you*

*have*". Die waardes en norme van Nomsa se huisgesin het haar intrapersonlike identiteit help vorm en hierdie eienskappe het weer 'n invloed op haar sosialisering (cf. 3.2). Nomsa se ma glo dat jy op 21-jarige ouderdom verantwoordelik en onafhanklik moet wees, dat jy reeds 'n volwassene is en al geld hul huisreëls steeds, kan jy laat inkom as jy wil. Respek is ook baie belangrik en "*when my sister comes to visit and there is no place to sit, I should stand up because she is older than me*". Ouer mense moet respekteer word ten spyte van hulle doen en late. Haar ma verdra dit nie as hulle lelik en disrespekvol van iemand praat nie en daarom mag hulle nie die president "*gemock*" het nie, want hy is ouer en 'n leier.

Vir Nomsa betrek haar *openbare narratiewe* (cf. Somers, 1994; 2.3.1.1) stories van geografiese ligging, taal, gemeenskapsgewoontes, kulturele praktyke, ervaring van rasse-groepe en geslagsrolle, asook van waardes en verantwoordelikhede. Nomsa het binne dimensies van *tydelikheid, plek* en *sosialiteit* (cf. 4.2.3) op haar ervaringe gereflekteer (cf. 2.3.3). Binne die driedimensionele raamwerk kan Nomsa se ervaringe tot 'n geïntegreerde storielyn geïntegreer word (cf. Somers, 1994; 2.3.1.2). Al word Nomsa se kulturele ingebedheid verbind met die Xhosa-tradisies van die Oos-Kaap, identifiseer sy steeds binne die Noord-Kaapse ruimte met haar Xhosa-kultuur. Sy floreer in 'n omgeegemeenskap en binne haar hegte gesinsband het sy geleer om nie te stereotipeer en onderskeid tussen rasse-groepe te tref nie. Die samevoeging van onafhanklike ervaringe dra dus by tot 'n dieper insig haar gemeenskap en groepsgevormde identiteit.

### **5.6.1.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe**

Nomsa se ma is al sestien jaar met haar stiefpa, ook 'n Xhosa, getroud. Al het Nomsa geen verhouding met haar biologiese pa nie, kom sy goed oor die weg met haar stiefpa en noem hom ook "Pa". Hulle is altesaam agt mense in die huis. Nomsa se familie kom eerste en hulle handhaaf die spreekwoordelike "*what happens in the house stays in the house, nothing goes outside*". Kommunikasie is van uiterste belang en "*when I am unhappy about something, I have the right to call a meeting. We will sit and talk about it*". En dan was daar die ding met die stokvel: "*my mother will just tell us we will all get tickets and we all work together to make the stokvel thing work. There is no choice, you just have to be there*". Nomsa het geweet dat die inkomste van die verkope weer vir die gesin se behoeftes gaan, dus kla sy nie, maar werk eerder saam. Sy ken die spanning rondom werkloosheid, want in die drie jaar wat haar stiefpa werkloos was, was haar ma die enigste broodwinner en moes

die gesin baie aanpassings maak. Nie net het sy gedurende daardie tyd baie geleer van haar ouers nie, maar as gesin het hulle ook nader aan mekaar gekom.

Nomsa se liefde vir drama en redevoering is duidelik sigbaar in haar opgeruimde geaardheid. In haar graad 3-jaar is sy en haar tweelingbroer terug Oos-Kaap toe, waar hulle net vir die jaar by hul ouma gebly en daar skoolgegaan het. Nie net kon sy in daardie jaar haar isiXhosa verbeter nie, maar het sy haar kunstantalent ontwikkel. Sy skryf *“I grew up doing poetry, drama, singing and partaking in debates also being one of the chosen learners to attend Creative Writing programs yearly up to grade 11”*. Hierdie aktiwiteite het vir Nomsa selfvertroue gegee, en wel in so 'n mate dat sy glo *“I can change the world as a woman and as a woman of faith”*. Sy glo ook dat respek verdien moet word en nie gekoop kan word nie en daarom respekteer sy *“other religions, cultures, languages, race and people with different sexual orientation than mine”*. Nomsa identifiseer as middelklas, maar *“all this doesn't matter though because at the end of the day it comes to what you are and how you chose to conduct yourself in this world full of labels”*. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat 'n positiewe sosiale identiteit tot selfvertroue lei. Nomsa se blootstelling aan drama en redevoering het nie alleen haar intrapersonlike identiteit help vorm met eienskappe soos selfvertroue nie, maar ook bygedra tot haar positiewe sosiale identiteit. Nomsa se ondersteunende familie en vaste geloof het haar positiewe uitkyk op die lewe versterk. Sy respekteer ook die diversiteit van ons land en steur haar nie aan stereotipering nie. Hierdie eienskappe kan 'n belangrike bydrae lewer in haar toekomstige onderwysloopbaan. Nomsa het in 'n godsdienstige huis grootgeword en haar ma speel 'n sleutelrol om die kinders te herinner aan die belangrikheid van hul geloof. Soos sy tereg opmerk, *“if something is not right, mom will remind us how important it is to have a relationship with God”*. Nomsa som haarself op as *“a God-fearing woman and the way I grew up really shaped me into who I am”*.

Nomsa se *ontologiese narratiewe* (cf. 2.3.1.1) van familiedinamiek, persoonlikheid en godsdienstige gebruike is nie net 'n weerspieëling van haar optrede nie, maar ook van *wie sy word* binne haar gemeenskapsruimte. Al het sy geen verhouding met haar biologiese pa nie, het sy 'n goeie verhouding met haar stiefpa. Haar ma speel egter 'n groot rol wat haar geloof en waardes betref. Deur terug te reflekteer op haar ervaringe kon Nomsa haarself in verhouding tot ander omskryf en introspeksie het dieper insig gebring in haar waardes, ervaringe en oortuigings (cf. 2.3.3). Nomsa se persoonlike ervaringe is in 'n geïntegreerde

storielyn geplaas om betekenis aan haar narratief en haar groepsgevormde identiteit te verleen (cf. Somers, 1994; 2.3.1).

## 5.6.2 ZAHRA

### 5.6.2.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit

Zahra is 'n 23-jarige Sotho-meisie. As middelkind, met 'n jonger suster en 'n ouer broer, is sy *“born and raised in Bessiesrus in the Free State”*. Sy voltooi haar laerskoolloopbaan in *Bessiesrus*, maar in haar graad 8-jaar is sy na 'n Katolieke kosskool in *Wolfontein*, ook in die Vrystaat. Zahra het dus die grootste deel van haar lewe in die Vrystaat deurgebring en haar persoonlike en gemeenskap stories word derhalwe verbind met die Vrystaat. Op elfjarige ouderdom is haar ma skielik oorlede is en *“my grandmother (father’s mother) helped raise me”*. Twee jaar later is haar ouma ook oorlede.

*“Primary school was mostly Coloureds”* en Zahra moes Afrikaans praat, maar *“I never liked it but as I grew older, I decided I am going to retire from Afrikaans as it was a bit tongue-twisting”*. Aangesien sy gesukkel het om Afrikaans te praat, was dit dus vir haar moeilik om met Afrikaanssprekendes te identifiseer en 'n sin van behoort tot die taalgroep te ontwikkel (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Op hoërskool is Zahra egter meer aan Engels blootgestel en dit was ook die medium waarin sy met haar vriendinne gekommunikeer het. Volgens Zahra is Sotho-gebruike en -tradisies moeilik om na te volg, maar tog skryf sy dat dit belangrik vir haar is *“to honor and respect my culture and customs”*. As deel van haar kultuur, het sy ook 'n *“clan name”* waarop sy trots is. Volgens Sotho-tradisie word 'n kind tydens 'n ritueel aan die voorvaders (*“Bidikwe”*) voorgestel en tydens hierdie seremonie moet daar verkieslik reën wees, maar geen donderstorms nie. Die familie wag gewoonlik tot middernag wanneer die maan verskyn. *“The elders then take the child outside, they would toss and turn the child”* en wys die kind vir die maan en praat met hom of haar. Die familie kom tydens die ritueel byeen, slag 'n skaap en drink tradisionele bier. Op dié manier word die geboorte van 'n kind gevier. Zahra vertel dat die voorvaders by hul name geroep word en dan gebeur dit dat iets hul liggame oorneem. Sy dink *“they get too connected to their spiritual being”*. Alhoewel Zahra die kulturele gebruike respekteer, sê sy *“I will not continue with these rituals”*. Terwyl die nonne by die Katolieke skool sodanige rituele as duiwels afgemaak het, wys die Bybel vir haar daarop dat *“it’s a sin to kneel down to another god and that you should worship one god”*. Al volg Zahra nie in al die Sotho-tradisies nie, weet sy dat sy deur haar pa se bloed altyd deel sal wees van die *“clan”*. Zahra glo dat sy sal steeds deur die

voorvaders erken word, maar *“I will choose my road and I will not have my kid follow that road”*. Sotho-rituele is nie vir Zahra versoenbaar met haar Christelike beginsels nie en vir haar is dit belangriker om Christelike beginsels te volg. Zahra navigeer dus haar sosiale identiteit deur Sotho-rituele met Christelike beginsels te vergelyk (cf. Tajfel & Turner, 1979). Al identifiseer sy nie ten volle met die Sotho-rituele nie, voel sy tog steeds deel van die Sotho-groep. Sy fokus derhalwe meer op daardie aspekte van die Sotho-groep wat vir haar positief is (soos die *clan*-naam) en ignoreer aspekte soos die voorvaderrituele wat sy as negatief ervaar. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identiteit bestaan uit 'n kognitiewe komponent, 'n evalueringskomponent en 'n emosionele komponent. Zahra se kognitiewe aanpassings veroorsaak dat sy steeds met die Sotho-groep identifiseer en as sodanig 'n positiewe sosiale identiteit openbaar.

Op laerskool het Zahra haar hoofsaaklik tussen bruin mense bevind, maar sy glo *“they look down on you as black and they make you feel black is nothing, you are not beautiful – they just make you feel it”*. Aangesien sy as swart meisie een van 'n minderheidsgroep op laerskool was, is sy as *anders* beskou en het as lid van 'n subdominante groep benadeling ervaar (cf. 3.2). Sy het daarom haar afstand gehou en nie baie vriende op laerskool gehad nie. Dié negatiewe ervaring het ook veroorsaak dat sy mense begin kategoriseer het. Velkleur en taal is opvallende dimensies van groepsidentiteit (cf. 3.5.2) en Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) noem dat sosiale kategorisering ook kan funksioneer as sosiale stereotipering en gebruik kan word om gedrag te interpreteer, te verduidelik en te regverdig. Terwyl Zahra gedink het dat wit mense belangriker is omdat hulle by winkels beter behandel word, is haar omskrywing van *ander* mense inderdaad verwantskaplik en vergelykend. Sy evalueer haar eie swartwees deur dit te vergelyk met wit mense en sodanige kategorisering het haar nie net gehelp om *ander* mense wat van haar verskil te omskryf nie, maar ook om haarself in die sosiale omgewing te plaas (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Haar ma het haar daarop gewys dat *“if you are carrying on or behave like this you will end up nowhere”*. Voorts het haar ouers haar ook geleer dat haar vel net 'n kleur is en dat *“the skin doesn't matter”*. Haar pa het ook 'n wit vriend gehad wat gereeld saam met sy gesin by hulle kom kuier het. By die kerk was die priester wit en daar was baie wit en bruin mense in hul kerk. Dit was egter eers op hoërskool wat Zahra met 'n diverse groep mense in interaksie begin tree het en daarom kan sy sê haar *“perception of other races changed a lot in high school”*. Haar vriendekring op hoërskool was divers en onder hulle het getel *“one Indian friend, two whites and two black friends”*. Zahra se nuwe konteks en nuwe sosiale verhoudinge het



bygedra tot haar veranderde siening rondom ras. Sy en haar Indiërvriendin het oor en weer by mekaar se huise gekuier en sy het ook 'n wit seunsvriend gehad. Waar sy op laerskool almal in 'n sekere kategorie geplaas het, het sy op hoërskool geleer "*we are all human*". Die nadenke oor haar ervaringe met verskillende kultuurgroepe het dus gelei tot dieper insig in kulturele diversiteit (cf. Dewey, 1938; 2.3.3). Waar Zahra mense vroeër gekategoriseer het, het die invloed van haar ma en haar blootstelling aan verskillende groepe haar geleer om nie bevooroordeel te wees nie en almal, ongeag velkleur, dieselfde te behandel.

Zahra se *openbare narratiewe* sluit kollektiewe stories in van haar geografiese ligging, taal, gemeenskapsgewoontes, kulturele praktyke, ervaring van rasse-groepe en geslagsrolle, asook van waardes en verantwoordelikhede (cf. 2.3.1.1). Hierdie *openbare narratiewe* het onafhanklike storielyne, maar oorvleuel en beïnvloed haar lewe op veelvuldige maniere. Zahra se vertelling bring insig in haar verstaan van die sosiale wêreld en haar optrede daarin (cf. Somers, 1994; 2.3.1). Al identifiseer sy nie met die Sotho-rituele nie, glo sy tog dat sy deur haar "*clan name*" met die Sotho-kultuurgroep verbind word. Hierdie *openbare stories* het Zahra gehelp om haar *plek* in die gemeenskap te vind en het so bygedra tot haar gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit (cf. 2.3.1.1).

### **5.6.2.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe**

Zahra se ma se sterfte in haar graad 4-jaar het veroorsaak dat haar lewe onomkeerbaar verander het. Sy skryf dat haar ouma, wat vir haar, haar broer en suster verder grootgemaak het, "*was a pioneer woman*". Haar ouma was vir haar 'n bron van baie lewenslesse wat bygedra het tot die persoon wie sy vandag is. Behalwe dat haar ouma haar steunpilaar was, herroep sy lesse soos "*Zahra my child you should always do unto others as you wish others to do unto you*". Voorts het haar ouma ook seker gemaak dat Zahra almal met liefde en respek behandel en dat sy nie oordeel nie. Deur sosialisering het Zahra dus die waardes, norme en standaarde van haar ouma aangeneem (cf. 3.2). Hierdie waardes en norme het nie alleen haar intrapersonlike identiteit help vorm nie, maar ook haar interaksie in die sosiale omgewing vergemaklik. Twee jaar na haar ma se dood, is haar ouma egter ook oorlede. Gelukkig was Zahra toe reeds op kosskool, waar sy baie ondersteuning gekry het. Alhoewel haar pa se werk vereis het dat hy baie reis, het sy altyd geweet hy is daar vir haar. As daar iets is wat sy nodig het, sal haar pa sorg dat sy dit kry, alhoewel "*not something that I want because then he would say that I am wasting. I had to earn something if it is a luxury*".

Zahra het opgegroeï met geleenthede en haarself geleer om altyd positief te wees. Haar ma se dood was vir Zahra moeilik om te verwerk en sy skryf dat *“my life started feeling empty, it felt like I had this huge void inside of me”*. Tydens die onderhoud beklemtoon Zahra hoe haar lewe verander het – *“I depended a lot on my mum and everything changed when she passed away”*. Zahra glo dat sy met haar ouma se ondersteuning weer positief kon wees oor die lewe en vandag kan sy sê *“life for me is wonderful, my journey was tough but I made it. I am sure that my mum is smiling at me”*.

Na skool het Zahra ’n BA-graad in Politieke Wetenskap aan die Universiteit van Bessiesrus voltooi. Haar studiejare was egter die moeilikste tyd in haar lewe. *“I lost people, I lost my friend”* en dinge het met haar gebeur waaroor sy nie graag wil praat nie – *“I was still pure and I was raped”*. Benewens hierdie traumatiese ervaring, voel Zahra dat *“people that were close to me started to betray me”*. Sy het aanvanklik ’n woonstel met haar broer gedeel, maar hy is Soedan toe vir werk. Nadat sy haar BA-graad behaal het, het sy twee oorbruggingsjare geneem om alles te verwerk. Sy wou oor begin en glo dat haar onderwysgraad aan die SPU haar sal help met ’n nuwe begin in haar lewe.

Zahra het geleer om in moeilike tye nie vrae te vra nie en sy skryf dat *“I just pray about them [difficult times] and put on my boxing gloves and face them”*. Sy glo dat haar verhouding met die mense na aan haar goed kan wees omdat sy ’n goeie verhouding met God het. Zahra glo dat haar hoërskoolloopbaan aan die Katolieke meisieskool haar help vorm het tot die mens wie sy vandag is. Behalwe Sondagskool, moes die meisies elke oggend om halfses opstaan – *“we prayed and then the nuns would motivate us give us through Bible scriptures”*. Zahra is dankbaar vir die skool se streng reëls wat haar gedissiplineer, geleer en help vorm het, en belangrikste van alles, *“how to live like a Christian woman, how to respect myself”*. In die skool het die meisies gereeld motiveringspraatjies gekry soos *“girls, you are independent, you don’t need guys or boys to make you happy – you could be happy on your own”*. Hierdie praatjies het Zahra gehelp om verby die stereotipiese geslagsrolle te kyk en te besef dat sy, as meisie, tot enigiets in staat is (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2).

In die Rooms-Katolieke Kerk glo hulle in die belydenis van sonde en derhalwe glo Zahra ook dat *“only after confessing your sins to the father you can be forgiven, otherwise you would not be at peace”*. ’n Mens bely dus sy of haar sonde teenoor iemand wat naby aan God is en daarna gaan bid die persoon. Zahra het egter self besluit dat sy haar sonde ook



in haar kamer kan bely en nie noodwendig teenoor iemand wat na aan God is nie. In dié verband noem sy dat “*we were actually brainwashed, they played with our minds – that only though the father (priester) you can get purification for your sins*”.

Zahra se waardes en norme is sigbaar in haar *ontologiese narratiewe* en terugreflektering op ervarings en haar oorvertelling het bygedra tot haar betekenisvorming (cf. Dewey, 1938; 2.3.3). Sy moes traumatiese ervaringe verwerk, soos haar ma se dood toe sy in graad 4 was, haar verkragting en ’n vriend wat sy verloor het. Haar ouma se ondersteuning, haar verbintenis met die Rooms-Katolieke Kerk en haar sterk geloof het haar deur hierdie krisistye gedra. Deurdad hierdie geïsoleerde gebeurtenisse saamgevoeg is, kon die verwantskap tussen gebeurtenisse in Zahra se lewe beter verstaan word (cf. Somers, 1994; 2.3.1.2).

### **5.6.3 AMY**

#### **5.6.3.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit**

Amy is ’n 21-jarige Engelssprekende Kleurlingmeisie,<sup>3</sup> wat die grootste gedeelte van haar lewe in *Kiesersville* in die Noord-Kaapprovinsie deurgebring het. Sy het ’n veertienjarige suster en ’n 22-jarige broer. Amy en haar gesin het vir twee jaar in KwaZulu-Natal gebly waar haar pa gewerk het, maar “*my mom and dad got divorced and that is why we came back to Kiesersville*”. Haar pa het ook later na *Kiesersville* teruggekeer. ’n Jaar gelede is Amy se ma weer getroud en “*everything changed as we were no longer just three, we were now six in the house*” – ’n stiefpa en ’n veertienjarige stiefbroer het deel van die huishouding geword.

Tuis praat die gesin Engels en Afrikaans, maar Amy sien haarself eerder as Engelssprekend en sal dus “*respond in English*”. Sy het heelwat swart vriende en kommunikeer met hulle in Engels. Amy se stiefpa praat meer Afrikaans as Engels en somtyds kan die twee tale in die huishouding haar grief – “*English for me it’s the Queens language – I don’t have the neck for people who mix their languages*”. Sy erken wel die uniekheid van Suid-Afrika se tale.

---

<sup>3</sup> Amy verkies om na haarself te verwys as “Kleurlingmeisie”. In verwysing na Amy word die term “Kleurling” gebruik, terwyl ek in ander gevalle deurgaans die term “bruin” gebruik om na die rasgroep “Coloured” te verwys.

my beskryf die gemeenskap in *Kiesersville* as *“the friendliest but also the most unfriendliest and nastiest people one could ever meet”*. Haar ervaring is egter positief – een van ’n gemeenskap wat omgee en waar jy *“simply go and knock on your neighbours door and borrowing a cup of sugar or milk and later returning the favour”*. Tydens die twee jaar wat Amy en haar gesin in KwaZulu-Natal deurgebring het, het sy ook die gemeenskap as verwelkomend en vriendelik ervaar.

Amy som haar grootwordjare so op: *“I grew up in a time and place without too much hung-ups”*. As Kleurlingmeisie het Amy grootgeword met tradisies soos die viering van Paasnaweek en herroep sy herinneringe van waar baie Kleurlingmense die fees met drank en *“spinning cars”* vier. Sy glo egter dat Paasfees ’n familietyd is en *“we should rather stay at home and respect the fact that the Lord has died for our sins”*. Amy verwys na nog ’n Kleurlingtradisie, naamlik *“cold after tears”*, waartydens die oorledene se geliefdes, in plaas van rou betoon, eerder uitgaan en feesvier. Amy het geen rassediskriminasie in haar huishouding ervaar nie – haar ma se wit kollegas het baie kom kuier en hul swart huishulp, wat by die gesin ingewoon het, was soos ’n tweede ma vir Amy. Omdat haar ma haar geleer het dat die *“skin colour doesn’t mean you have to treat them differently”*, verpes Amy dit as mense op grond van hul velkleur verskillend behandel word. Sy argumenteer dat *“that person did nothing to deserve the criticism and the stereotype and the prejudice that the people took upon him”*. Amy is trots daarop om ’n Kleurling te wees, maar terselfdertyd haat sy stereotipering dat Kleurlinge luid is, nie omgee vir reëls nie en drink en partytjie hou. Haar sosiale identifikasie met die Kleurlinggroep vloei vanuit haar internalisering oor die groep se waardes en houdings. Identifisering met ’n groep beteken nie dat al die waardes en houdings van die groep aangeneem word nie (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Amy se sosiale identiteit word saamgestel deur narratiwiteit en haar sosiale optrede word weer gerig deur die narratiwiteit (cf. Somers, 1994; 2.3.1). Amy se ervaringe en interaksies in die sosiale wêreld vorm haar narratiewe, wat weer haar betekenisvorming en ook haar optrede beïnvloed.

Amy se gemeenskap het haar gehelp om die brug tussen rasse te oorkom. Deur gereeld *ander* rassegroepe in die winkels en op straat raak te loop, kon sy die verskillende kultuurgroepe beter leer ken. Sy glo dat die wit mense in haar gemeenskap die vriendelikste is en dat swart mense *“thought of themselves as better and superior even if they didn’t have much to show off”*. Kleurlinge beskryf sy as *“never minded, they do what they want to without*

*caring about what the next person says, they are the just go with the flow type of people*". Op skool het Amy wit, Kleurling en swart vriende gehad en het sy geleer om elke kultuurgroep te respekteer en in te pas by hul gebruike. *"In high school there was a loud group of black girls and a group that was more content and I kind of got along with both and with the whites as well"*. Sy het geen probleem met interrasseverhoudinge nie en sy dink dit is as't ware *"cute"* en goed dat twee mense 'n verhouding kan hê ongeag wat ander mense sê of dink. Vir Amy hoort apartheid tot die verlede en sy sien geen nodigheid om daaroor te praat nie.

Wat geslagsrolle betref, is daar nie in Amy-hulle se huishouding gestereotipeer nie. Die seuns het die dogters gehelp om die huis skoon te maak en die dogters het weer die seuns in die tuin gehelp. Vir Amy is vrouwees 'n eer, *"because she brings life into this world and at some point she raises somebody"*. Sy glo dat vroue, al is hulle nie so sterk soos mans nie, kan doen wat mans doen.

Amy se *openbare narratiewe* wat oor tyd en ruimte skuif (cf. Somers, 1994; 2.3.1.1), sluit stories in van haar kultuur en geskiedenis. Haar ervaringe, waarop sy terugreflekteer, word verbind aan kontekste soos *Kiesersville* en haar verhouding met haar ouers (cf. Dewey, 1938; 2.3.3). Met sekere tradisies van Kleurlinge kan Amy nie identifiseer nie en sy vereenselwig haar ook nie met stereotipering aangaande bruin mense nie. Amy se gemeenskap en ouers het haar gehelp om nie bevooroordeeld op te tree nie en om alle rassegroepe te respekteer.

### **5.6.3.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe**

Amy se ouers het haar geleer hoe om in die openbaar op te tree en hoe om ander mense te behandel. Sy moes mense te alle tye respekteer; sy mag ook nie kaalvoet in die winkelsentrums gehardloop het of in die straat gespeel het nie. *"You have to portray yourself in a proper manner"*. Amy skryf dat toe sy kleiner was, *"sleeping out was not an option"*, want haar ma het nie haar vriende se ouers vertrou nie. Daarbenewens het haar asma veroorsaak dat sy maklik siek geword het.

Sedert haar se ouers se egskeiding het Amy min kontak met haar biologiese pa, want *"he wouldn't go out of his way to find out how I am doing. He is just like basically there but is also not there"*. Sy het egter 'n hegte band met haar ma en het goeie waardes en

lebenslesse van haar gekry. Na haar ma se tweede huwelik was dit aanvanklik vir Amy moeilik om aan die nuwe huisomstandighede gewoond te raak en *“it was a bit difficult for us to actually adjust to having so many people in a house but in the end it all worked out”*. Haar stiefpa het nuwe huisreëls gebring en het byvoorbeeld geweier dat hulle enigiets by ander mense leen – sy filosofie was *“if you don’t have it, you don’t have it”*. Terwyl Amy ’n goeie verhouding met haar stiefpa ontwikkel het, het haar broer nie met haar stiefpa oor die weg gekom nie. Amy beskryf haar broer as *“a disrespectful, hardheaded person and the values my mom instilled into us didn’t stick with him”*. Na ’n hewige argument oor sy okkapyp het haar broer besluit om uit die huis te trek. Sy is egter van opinie dat hulle deesdae ’n gelukkige gesin is wat mekaar se verskille aanvaar en wat altyd daar is *“for each other no matter what the situation”*.

Amy glo haar familie en haar gemeenskap het haar help vorm tot wie sy vandag is. Sy skryf dat dit vir haar ouers belangrik is dat sy ’n *“sophisticated, honest, kind, caring, loving and understanding”* meisie moet wees. Dit is belangrik vir haar om netjies aan te trek en sy glo dat *“some girls slander their bodies when they go out because they wear revealing clothing”*. Haar ma het haar geleer dat sy so moet aantrek dat ander mense haar sal respekteer. Behalwe vir respek, het haar ma haar ook geleer om dinge te waardeer, om nooit iets as vanselfsprekend te aanvaar nie en om altyd verantwoordelikheid te neem vir haar foute. Sy glo die waardes waarmee sy grootgeword het, sal altyd by haar bly. Amy stel vir haarself doelwitte en weet sy is nie *“a disappointment to my parents as so may other youngsters”*. Die waardes en norme wat in haar ouerhuis vasgelê is, het haar gehelp om haar plek in die sosiale omgewing beter te verstaan (cf. 3.2).

Amy glo sy maak maklik vriende omdat sy *“a kind and friendly person”* is. Haar positiewe intrapersoonlike eienskappe het dus haar interaksie in die sosiale omgewing vergemaklik. Op laerskool was sy hoofmeisie en sy *“grew a lot in high school and learned a lot about people and today it shaped me and taught me that one should simply not trust anyone, not even your closest friends”*. Sy het op hoërskool geleer dat die meeste van die leerders net op hulself fokus en nie op *ander* nie. Haar onderwysers was ondersteunend en het haar gedurig gemotiveer.

Voor Amy se ma se tweede huwelik, was hul gesin nie baie godsdienstig nie. Hulle sou kerk toe gaan, maar deesdae *“we pay more attention to the service and try to live our lives the*

*way God wants us to*". Amy se stiefpa was vroeër 'n Moslem, maar het egter die Christelike geloof aangeneem en Amy se ma by die kerk ontmoet. Hy het ook nie meer enige kontak met sy familie nie. Amy glo dat "*the church also helped us as a family to come together and come to grips with life*".

Amy het teruggereflekteer op ervarings aangaande haar familie, persoonlikheid en godsdiens en in die oorvertelling daarvan het sy haar *persoonlike narratiewe* aangebied (cf. 2.3.1.1). Die oorvertelling van haar ervarings bring 'n beter begrip van *wie* sy is in die sosiale wêreld (cf. Somers, 1994; 2.3.1). Amy se persoonlike narratiewe beskryf nie net *wie sy is* nie, maar verklaar ook haar optrede. Die hoë waardes wat haar ma vasgelê het en haar geloof het haar gehelp om probleme te oorkom, soos dat haar biologiese pa nie 'n rol speel in haar lewe nie en teleurstellings met vriende wat haar in die steek gelaat het. Elke ervaring van haar bou egter op 'n vorige ervarings en die samevoeging daarvan gee 'n beter verstaan van haar groepsgevormde identiteit (cf. Somers, 1994; 2.3.1).

## 5.6.4 REECE

### 5.6.4.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit

Reece is in gebore in *Tohamsfire* in Noordwes-Londen, Verenigde Koninkryk. Haar ma is 'n Suid-Afrikaner en haar pa 'n Brit. Reece het een halfsuster (26 jaar) en twee halfbroers (22 en 25 jaar). Reece se ma was agtien jaar oud "*when she got her first scholarship to go overseas as an assistant tutor*". Reece se pa is twaalf jaar ouer as haar ma en haar ouers het getrou toe haar ma negentien jaar oud was. Sy is kort daarna gebore en het grootgeword in "*a three bedroom flat as the youngest of four children*". Die gesin was afhanklik van regeringsbehuisings ("*council estates*") wat hoofsaaklik toegeken is aan "*people who are on benefits as they cannot afford to live anywhere else*".

Die eerste tien jaar van haar lewe het Reece in die sogenaamde "*council estates*" deurgebring waar die meeste van die mense immigrante was. Buiten vir "*some cases [when] some one will get drunk and they will fight about it*", was daar in die algemeen nie probleme onder die immigrante nie. Die huurders in die "*estate*" was, volgens Reece, een groot familie en sy het gemaklik by enige huishouding gaan kuier. Alhoewel Reece met baie huurders gemeng het, was dit egter nie 'n veilige woonplek nie, want dwelms en bendes was 'n probleem. Haar ma was 'n onderwyseres en baie kinders het by haar ma kom hulp vra. Reece was in 'n openbare skool in Engeland, "*so there was no one that looked down on*

*me*". Aangesien die leerders meestal uit regeringsbehuising gekom het, het hulle gratis onderwys gekry en was almal in dieselfde posisie. Al beskou Reece Engeland as 'n klasgedrewe land, waar *"wealth is worshipped"* *"and whoever is without it is trampled on"*, gee sy nie om vir klas nie. Alhoewel haar ouers haar beskermend grootgemaak het, moes sy gedurig opmerkings aanhoor – *"people call you rats or if you walk past a private school"*.

Op tienjarige ouderdom het Reece saam met die gesin na Suid-Afrika geïmmigreer en woon sy dus die afgelope agt jaar in Suid-Afrika. In *Port Susan*, waar die gesin gewoon het, het Reece vir die eerste keer Afrikaans gehoor – *"the people spoke different, acted differently and had different views"*. Later verhuis die gesin na 'n Noord-Kaapse myndorpie, *Lilyvale*, waar Reece haar laerskoolloopbaan voltooi. Volgens Reece was die mense in *Lilyvale* in drie seksies verdeel – *"the more wealthy people, then the Coloured community and then the black community"*. Die drie woonbuurte was ook ver uitmekaar en in die meer welgestelde woonbuurt waar hulle gewoon het, het Reece die skynheiligheid van mense ervaar as *"they are not in your face ugly with you but you could hear comments"*. Dwelms is, volgens Reece, 'n groot probleem in *Lilyvale*. In *Donkerhoek*, vyftien minute van *Lilyvale*, het Reece 'n dubbelmediumhoërskool besoek. Dit is belangrik vir Reece om goeie Engels te praat en sy reken *"if you don't speak proper English you are unintelligent"*. Volgens haar is wit Engelssprekende kinders trots op wie hulle is en hul tradisies en *"they would speak English to you if you tried Afrikaans"*. Reece moes ekstra insit om haar agterstand in Afrikaans in te haal. Sy het nie ondersteuning van haar onderwysers gekry het nie, maar gelukkig kon haar ma, self 'n onderwyseres, haar bystaan. Aan die einde van haar matriekjaar het Reece 'n onderskeiding in Afrikaans en Engels verwerf en Afrikaans is tans een van haar universiteitsvakke. Op skool het Reece swart leerders met Afrikaans gehelp en hierdeur het sy *"amazing friends"* gemaak.

In Engeland het Reece nooit te doen gehad met rassisme nie en haar ouers het haar ook grootgemaak om nie kleur te sien nie. In die *"estate"* was daar verskillende rassegroepe, *"mostly Africans and also a lot of Muslims"* en gevolglik glo Reece dat *"the mix of races and cultures didn't really affect us"*. Volgens Reece was die Iere (*"Pickeys"*), wat in karavane bly, *"the closest we got to racism"*. Daar is neergekyk op die Pickeys, omdat hulle langs paaie gebly het en hul kinders het in die pad gespeel. In *Lilyvale* en *Donkerhoek* het Reece vir die eerste keer met rassisme te doen gekry en as Engelse meisie was dit vir haar moeilik om in 'n Afrikaanse gemeenskap in te pas. In die gemeenskap is openlik rassistiese opmerkings



gemaak en is daar nie gemeng met mense van verskillende rassegroepe nie. Gedurende haar skoolloopbaan was Reece die enigste wit kind in haar klas en skryf sy *“as I could not speak Afrikaans and was victimised by white people, I hate being compared to Afrikaners”*. Sy is ook deur wit Afrikaanssprekende kinders geïklimiseer omdat sy meestal met bruin en swart kinders gemeng het – *“they would say I have lice because I hung out with black kids”*. Sy herroep herinneringe van *ander* kinders wat nie met haar wou praat wanneer sy met ’n swart kind sou praat nie. Een Afrikaanssprekende seun het aan haar genoem dat sy nie met swartes moet meng nie, *“because they don’t have crowns and therefore they are not from God”*. Al die opmerkings het Reece ongemaklik gelaat en al is sy wit en het sy niks teen Afrikaners nie, wil sy eerder geken word as ’n wit Engelse meisie. Reece haat die *“stigmatisms [sic] that go along with being white in South Africa”* en die feit dat haar pa, wat later van haar ma geskei is, ’n bruin vriendin gehad het, *“also isolated me from the white community”*.

Reece beskou haarself nie as ’n rassis nie en haat dit om so genoem te word. Mense van verskillende rasse vertel haar gedurig dat sy baie verskil *“from the white people they have come in contact with”*. Volgens Tajfel en Turner (1979; 2.3.2) het elke kategorie binne ’n bepaalde konteks en tydsraamwerk ’n sekere betekenis. In Londen is Reece nooit blootgestel aan rassisme nie, maar in Suid-Afrika, waar kategorieë van ras nog sterk herinner aan rasseverdeling uit apartheid, word sy voortdurend daarmee gekonfronteer. Al word Reece of grond van haar velkleur steeds verbind met wit Suid-Afrikaners, distansieer sy haarself van die stereotipering van wit rassiste. Sy deel nie die waardes, houdinge en norme van die wit Afrikaanssprekende mense in haar gemeenskap nie en deur sosiale vergelyking het sy haarself eerder met bruin en swart kinders in haar gemeenskap begin identifiseer (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Reece het haar hoërskoolloopbaan in *Donkerhoek* geniet, totdat sy verlief geraak het op ’n bruin seun aan wie sy vanjaar verloof geraak het. Sy noem dat die verhouding en verlowing *“isolated me even further from the Afrikaner community”*. ’n Wit vrou het aan haar genoem dat sy kan sterf vanweë haar verhouding met ’n bruin man. Haar ouers het egter nie ’n probleem met haar verloofde nie en *“my father just said if we get married he [haar verloofde] has to pay for my tuition”*. Reece beskou die gemeenskap van *Lilyvale* en *Donkerhoek* as eng, aangesien *“they have a problem with me being engaged to a Coloured”*. As ’n wit persoon het Reece het dus ’n negatiewe ervaring met die wit gemeenskap in *Lilyvale* en *Donkerhoek* gehad. Op laerskool was die meeste van haar vriende swart, terwyl sy op hoërskool meer bruin vriende gehad

het. Tog noem sy bruin meisies “*very ratty*”. Reece sê egter dat sy deesdae nie omgee wat *ander* mense van haar sê of oor haar dink nie.

Reece kan nie aan enige insidente in Londen dink waar konflik weens geslagsverskille plaasgevind het nie. Wat die gesin aanbetref, was haar pa verantwoordelik vir dissipline en “*my sister and I were responsible for cleaning the kitchen, feeding my brothers after school and keeping the bedroom that we shared tidy*”. Sy moes die skottelgoed was en dit het haar kwaad gemaak dat haar broers van die taak kwyteskel is. Haar broers was verantwoordelik vir “*tidying the living room and their bedroom up before my parents returned from work in the evenings*”. Na Reece se ouers se egskeiding het haar pa se rol verander na dié van ’n enkelpa en sy siening oor geslagsrolle het sedertdien verander aangesien hy alleen verantwoordelik was vir die huishouding. Reece sê dat sy gelukkig is met haar vrouwees en dat dit haar nog nooit laat swaarkry het nie.

Reece het terugreflekteer op ervaringe binne dimensies van *tydelikheid, plek* en *sosialiteit* (cf. 4.2.2) en in die oorvertelling van hierdie ervaringe het sy haar *openbare narratiewe* aangebied (cf. 2.3.1.1). Sy het haar op verskillende maniere geposisioneer om in ’n Engelse en later ’n Suid-Afrikaanse konteks aan te pas. Terwyl Reece in Engeland met klassisme gekonfronteer is, word sy in Suid-Afrika voortdurend met rassisme gekonfronteer. Sy kan haar egter nie vereenselwig met die rassistiese stereotipering van wit Afrikaners nie. As wit Engelssprekende meisie in ’n Afrikaanssprekende gemeenskap, voel sy geïsoleerd en knoop eerder vriendskappe aan met swart en bruin kinders. Die geïsoleerde ervaringe aangaande haar geografiese ligging, taal, gemeenskapsgewoontes, kulturele praktyke, rassegroepe en geslagsrolle is saamgevoeg om ’n beter begrip vir Reece en vir my, as navorser, van haar groepsgevormde identiteit te vorm.

#### **5.6.4.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe**

In Engeland was Reece se pa “*a low-paying gold-scrubber and my mum a teacher at the school I went to*”. In sy jonger dae was haar pa betrokke by verkeerde dinge en het hy haar gewaarsku teen wat hy gesien het as “*a bit shady and I remember he told me where to walk and whom to walk with*”. Sy sien haarself, as gevolg van haar pa, as “*street smart*” en wanneer sy iemand opmerk wat “*shady*” is, “*I walked on the other side of the road*”. Haar pa het alles probeer om hulle uit die “*estates*” te kry, want hoewel dit bedags veilig daar was, was dit onveilig sodra dit donker word.



Reece het nog altyd 'n hegte band met haar ouers, veral met haar pa. Sy beskryf haar verhouding met haar ma as *“more of a best friend bond”*. Haar suster is op sestienjarige ouderdom terug Londen toe om by haar ouma te gaan woon en haar broers is later ook terug Londen toe. Reece het egter steeds kontak met haar halfsuster en halfbroers. In haar graad 7-jaar het Reece ook vir 'n paar maande teruggegaan Londen toe, maar *“I started to mix with the wrong people, I misbehaved – I was just rebelling”*. Haar ouma wou haar na 'n privaatskool toe stuur, maar aangesien Reece nie wou nie, moes sy terugkeer na Suid-Afrika.

Reece se halfsuster en halfbroers se ma was 'n dwelmverslaafde en daarom het hulle by hul pa gewoon. Haar pa se kinders het egter nie van haar ma gehou nie, haar middelbroer het *“terrible temper tantrums”* gegooi en sy glo dat haar ma, wat nie met die situasie kon regkom nie, ten einde laas haar toevlug tot alkohol geneem het. Vir Reece was haar ouers se egskeiding 'n moeilike tyd in haar lewe. Haar ma het na *Donkerhoek* verhuis en Reece het by haar pa in *Lilyvale* gewoon. *“We were basically two people looking after each other – we didn't have the father-daughter relationship anymore”*. Reece sien haarself as gebore in 'n werkersklasfamilie, maar *“due to my father's persistence and hard work I am now part of a middle class family”*. Sy sien haarself as bevoeg, met 'n kop op haar skouers, 'n aktiewe leser en glo dat sy gebore is om onderwys te gee. Alhoewel sy teruggetrokke voorkom en maklik verkeerd verstaan word, skryf sy dat *“I love to interact with people once they see that their perceptions of me are wrong”*. Reece stel dit dat al sou sy die geleentheid kry om iets in haar lewe te verander, sy nie sal nie, want *“I love who I am”*.

Wat geloof en godsdiens betref, noem Reece dat *“my father was an atheist and my mom a Christian”*. Haar pa het hulle as kinders nie godsdienstig grootgemaak nie en elkeen moes maar self godsdiens vind. Reece se ma daarenteen, het egter vir haar van die Bybel geleer. *“Due to my father's conflicting beliefs regarding religion, my mother never really pushed religion onto me”*. Reece se ouma daarenteen, het gereeld met haar oor geloof gepraat en het voorgestel dat sy Karin Kingsbury se romans begin lees. Dié Christelike boeke het Reece aangespoor om te begin Bybel lees en sy het ook na Christelike musiek begin geluister, begin bid en kerk toe gegaan. In matriek het Reece deel van die kerk gevoel en sy getuig van haar geloof as sy sê *“I am at a better place because of my religion”*.

Reece se *ontologiese narratiewe* skuif oor tyd en ruimte en sluit veelvuldig gelaagde stories van haar familie, persoonlikheid en godsdiens in (cf. Somers, 1994; 2.3.1). Terwyl haar pa haar geleer het om in die strate van Londen te oorleef, het haar ma vir haar van die Bybel geleer. Die familiedinamiek (haar ma se alkoholisme, haar halfsuster en halfbroers wat nie met haar pa oor die weg kom nie en haar ma en pa wat nie oor godsdiens saamstem nie) het veroorsaak dat Reece baie dinge vir haarself moes uitwerk. Sy het terugreflekteer op al hierdie ervarings (cf. Dewey, 1938; 2.3.3) en deur die los episodes saam te koppel, kon 'n beter insig van haar groepsgevormde identiteit verkry word.

## **5.6.5 OTSILE**

### **5.6.5.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit**

Otsile het grootgeword in 'n klein "*township*", *Koerantville*, in die Noord-Kaap. "*My father is Pedi and mother is Tswana*". Hy het sy pa slegs drie keer in sy lewe gesien en het die eerste vyf jaar van sy lewe saam met sy ma, 'n huishulp, in *Bothasrus*, Gauteng, deurgebring. Op agtjarige ouderdom is sy ma oorlede en is hy en sy broer verder deur sy ouma grootgemaak. Otsile skryf oor sy ouma: "*I am every man I am today because of her*". Otsile het die grootste deel van sy lewe in *Koerantville* deurgebring.

Al kan Otsile Sepedi praat, het hy Setswanasprekend grootgeword. Die meeste van die leerders wat saam met hom op skool was, was ook Setswanasprekend. Hy skryf egter dat "*I am open to new languages and enjoy learning them [Afrikaans], my language is peculiar and I love it and I also explore languages*". Alhoewel *Koerantville* 'n klein gemeenskap is waar almal mekaar ken, is daar verskeie probleme. As gevolg van die hoë misdadsyfer het die gemeenskapsleiers en die SAPD 'n forum gestig om misdaad te bekamp. Werkloosheid is ook 'n probleem en 'n jeugsentrum, wat op die been gebring is waar die jeug toegang tot die internet en drukwerk kan verkry, "*employed the youth from the community*". Ongelukkig het beide die forum en die jeugsentrum slegs vir 'n kort rukkie verligting gebring voor dit weer gesluit is. Otsile glo nuwe projekte in *Koerantville* sukkel om van die grond af te kom, want "*the problem is management and leadership*". Van die jeug raak betrokke by verkeerde dinge, verlaat skool en dit is Otsile se wil om uiteindelik terug te gaan *Koerantville* toe om 'n verskil onder sy mense te maak.

In *Koerantville* is almal verantwoordelik vir die grootmaak van kinders, want "*one child is every parent's child*". Indien jy dus sien hoe 'n kind geboelie of geteister word, moet jy ingryp.

Volgens die Tswana-tradisie word iemand wat dood is, tydens 'n seremonie (*“thanksgiving”*) geëer. Met sy ma se afsterwe het die familie saamgekom vir 'n *“ancestral walk to honour my mother”*. Daar is bokke geslag, die voorvaders is aangeroep en bedank vir al hul prestasies. Die aanname is dat die rituele *“allow her spirit to rest in peace”*. Alhoewel die seremonie gewoonlik elke vyf jaar plaasvind, word dit voorafgegaan deur 'n visioen. In die geval van sy ma het sy oom (sy ma se jongste broer) 'n visioen gehad – *“he had a vision, and then we called the family together”*. Otsile identifiseer met die Tswana-tradisies en dit verbind hom met die Tswana-kultuur. Al is sy pa 'n Pedi, wat hom dus outomaties 'n Pedi maak, het hy geen blootstelling aan Pedi-tradisies gehad nie en daarom kan hy nie met die Pedi-kultuur identifiseer nie. Die feit dat hy grootgemaak is volgens die Tswana-kultuur het daartoe gelei dat Tswana-tradisies vir hom waarde en emosionele betekenis het. Sy positiewe identifikasie met 'n kultuurgroep dra by tot sy positiewe sosiale identiteit (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Aangesien hy 'n gevoel van behoort tot 'n groep ervaar, is dit maklik vir hom om sy plek in die sosiale wêreld te verstaan. Sy sosiale identiteit vermy kategoriese stabiliteit en erken die ingebedheid en kulturele verteenwoordiging van die Tswana-kultuurgroep (cf. Somers, 1994; 2.3.1).

Omdat Otsile 'n ligte vel het, neem baie mense aan dat hy bruin is en die behandeling wat hy gevolglik ontvang (as 'n skeibare bruin persoon) *“hinders me from experiencing racism”*. Sy ligte velkleur het veroorsaak dat hy maklik deur alle rasse-groepe aanvaar word en hy ondervind ook geen rassisme van enige groep nie – *“I found that a white person cannot be a racist against a Coloured person and black people cannot be that racist against Coloureds”*. Na skool het Otsile as 'n verkoopagent in Gauteng gewerk en het met wit mense in interaksie getree. Sy ervaring het egter sy eie aannames omgekeer. Soos Otsile dit stel: *“I had this preconceived idea that white people are rich – they don't want to get involved with the wrong people, but I learned that that is not the case”*. Vir Otsile beteken manwees om verantwoordelikheid te neem, volgens 'n voorbeeld te lei en vroue en jouself te respekteer. Hy stem egter nie saam met baie jongmense se siening dat *“if a women expose her body and get raped, she asked for it”*.

Otsile het terugreflekteer op ervaringe van sy geografiese ligging, taal, gemeenskapsgewoontes, kulturele praktyke, ervaring van rasse-groepe en geslagsrolle om sy plek in die sosiale wêreld beter te verstaan. Al is hy 'n Pedi, het Otsile as 'n Tswana grootgeword en identifiseer hy dus eerder met Tswana-tradisies en -kultuur. Otsile het wit

mense geklassifiseer as ryk, maar deur sy interaksie in die sosiale wêreld het hy sy vooroordeel laat vaar. Beter insig in Otsile se groepsgevormde identiteit is verseker deur al sy ervarings in 'n tydelike opvolgbare storielyn te plaas (cf. Somers, 1994; 2.3.1).

### 5.6.5.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe

Otsile se broer, wat vanjaar sy laaste jaar in metallurgiese ingenieurswese doen, is vir hom 'n mentor wat sy lewe positief beïnvloed. Hy is daarvan oortuig dat *“a lot of things that I managed, was because of him”*. Voor haar dood het Otsile se ma vir twee jaar aan kanker gely en vir hom is daar *“nothing worse than to see the person you love suffering”*. Hy het 'n hegte band met sy ouma wat hom en sy ouer broer grootgemaak het, en by haar het hy geleer dat sy ingesteldheid sy toekoms bepaal – *“you have to be disciplined and have the right attitude and that will make ways for you in the future”*. Die familie moes oorleef op sy ouma se pensioen, wat nie genoeg was nie, en sy tannie (sy ma se suster) moes help dat hulle kon oorleef *“on the small jobs that she get. We had food every day, but there was no money for anything extra”*.

Al is sy pa 'n Pedi wat hom dus outomaties 'n Pedi maak, was Otsile *“raised by Tswana [sic] in a Tswana way and knows Tswana”*. Ses jaar gelede is Otsile deur sy pa se familie geroep en omdat hy glo ouer mense (*“elders”*) moet gerespekteer word, het hy gehoor gegee. Tydens die samekoms was 'n jong meisie teenwoordig en die ooms het haar uitgewys as sy suster. Hy glo as hy jonger was, sou hy dalk meer positief oor die nuus gewees het. Voorts het hy ook die geleentheid gekry om by een van sy pa se broers te kuier, maar *“I saw his temper and also that Pedi people are very impatient and if you promised something you have to do it”*. Otsile, wat ook daarvan bewus is dat hy 'n vinnige humeur het, weet nou waar dit vandaan kom. Hy beskou homself as 'n rolmodel vir baie jong kinders in sy gemeenskap en help met hul huiswerk en moedig hulle aan. Hy sien homself as gemotiveerd en positief en glo dat *“my difficult past did shaped and molded me for who I am”*. Vir Otsile hang alles af van die mense met wie jy jou omring en *“if you go with positive people, motivated people, people with passion for life, you are likely to be on the same level”*.

Na skool voltooi Otsile 'n sertifikaat in bestuurswese en werk vir 'n jaar as 'n verkoopagent. Hy het nou plekke leer ken waar hy nog nooit was nie en het goeie mensekennis opgedoen. Otsile wou egter nog altyd 'n graad in onderwys verwerf en die pastoor in *Koerantville* se vrou het hom aangemoedig om onderwys te studeer. Hy herroep hoe sy genoem het dat

*“she can tell somebody is an educator when she sees one”*. Die pastoor en sy vrou het ’n groot rol in Otsile se lewe gespeel.

Otsile sien homself as ’n *“straight forward Christian”* wat deur sy ma geleer is dat as jy nie vergewe nie, dra jy die las en pyn met jou saam. Hy kan dus vandag sê: *“I forgave my father and I believe she also did.”* Hy praat gemaklik met baie mense oor sy geloof en word dikwels gekonfronteer met die vraag, *“if there is a God, why are we poor and hungry?”* Hy glo dit is belangrik om ’n *“a cheerful giver”* te wees en wanneer ’n mens gee, moet dit vanuit die hart wees en nie met die bedoeling om iets terug te verwag nie. Otsile respekteer ander gelowe, *“as long as nobody is harmed – everybody is accommodated and respected, nobody is being discriminated against. As long as every body is treated equally”*.

Otsile se *ontologiese narratiewe* sluit stories in van familiedinamiek en persoonlike ervarings (cf. 2.3.1.1.) Hy het sy ma op ’n jong ouderdom verloor en moes daarmee vrede maak dat hy nie ’n pa het wat enige belangstelling in hom toon nie. Sy ma het hom op ’n jong ouderdom die belangrikheid van vergifnis geleer, terwyl sy ouma hom geleer het van ’n positiewe ingesteldheid. Ten spyte van Otsile wat arm grootgeword het in ’n gemeenskap met min geleenthede, het hierdie waardes soveel inslag by hom gehad dat hy vasbeslote is om ’n verskil in sy gemeenskap te maak.

## **5.6.6 JOSEPH**

### **5.6.6.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit**

Joseph is gebore in *Moetsuwa* (Noordwesprovinsie), *“a small village that was used during the apartheid era by Umkhondo-wesizwe”*. Hy het die grootste gedeelte van sy lewe in die Noordwesprovinsie deurgebring en die meeste van sy familie bevind hulle ook in dié provinsie. Joseph se pa *“is a Swati but my mother is a Tswana”*. Hy het egter by sy grootouers grootgeword *“because my parents were busy pursuing their careers”*. Op dertienjarige ouderdom het Joseph by sy ouers in *Polelo* gaan woon, waar albei besig was met verdere studies.

Die grootste gedeelte van die gemeenskap in *Moetsuwa* is Setswanasprekend en slegs ’n klein gedeelte is *“Zulu, Xhosa and Afrikaans speaking [sic] and most of them are wives in our community”*. Die isiZulu-, isiXhosa- en Afrikaanssprekende minderheidsgroep is hoofsaaklik vroue in die gemeenskap. Joseph is baie lief vir Setswana, sy moedertaal en is

ook *“one of the activists of PESU [Puo Ee Siang Union], I really want to protect our mother tongue especially my language”*. Hy is egter veeltalig en wys op die volgende: *“I can speak Tswana, Swati, Afrikaans, English and Zulu, Chinese and a little bit of Portugese.”* Alhoewel Joseph glo dat dit belangrik is om ’n spreker se huistaal in ag te neem, ook dus dat as iemand nie Setswana praat nie, daar eerder in Engels gekommunikeer moet word. Tydens sy laerskooljare was hy hoofsaaklik tussen Setswanasprekendes, maar op hoërskool het Joseph homself bevind tussen oorwegend Afrikaanssprekende leerders. Op vyftienjarige ouderdom is hy na ’n skool met ’n koshuis toe gestuur vanweë die skool se goeie reputasie, maar ook *“because my grandparents had a believe that I hated Afrikaans speakers but it was not true”*. Daar was egter ’n ander rede vir sy wegstuur kosskool toe – sy ouers wou nie hê hy moes betrokke raak in die konflik tussen die Swati- en Tswana-familielede nie. Alhoewel Joseph voel hy het meer onafhanklik geraak nadat hy weggestuur is, het hy tog ervaar dat die wit leerders nie akkommoderend was nie en hy wys daarop dat *“they would speak Afrikaans and would feel offended if we speak Setswana”*. Andersheid word deur ander teruggereflekteer en kan ’n teiken van ander se aandag word (cf. 3.2). As swart Setswanaspreker was Joseph een van die minderheidsgroepe in sy skool. Terwyl die skoliere Afrikaanssprekende wit en bruin leerders was, moes Joseph, as swart Setswanaspreker, maniere vind om in te pas by die meerderheid.

Die gemeenskap in *Moetsuwa* leef soos een groot familie en met begrafnisse, *“the community members will come out and support others emotionally and financially”*. Joseph se gedeelde geskiedenis en ervaringe binne *Moetsuwa* dra daartoe by dat hy ’n sterk identiteit kon ontwikkel (cf. 3.5.2). Binne die gemeenskap het Joseph ’n gevoel van behoort ervaar en kon hy gemaklik sy Tswana-kultuur uitleef. Die mense in *Moetsuwa* is ook baie tradisioneel en *“the villages are still being ruled by the chief”*. Die *“chief”* het baie mag en kan besluite oor enige saak neem en *“the problems in our community in most cases are resolved by our Chief and his councils”*. Joseph volg Tswana-tradisies en identifiseer daarmee aangesien hy die meeste van sy tyd in *Moetsuwa* spandeer. Hy is ook aan die Swati-kultuur van sy pa se mense in *Polelo* bekendgestel. Volgens die Tswana-tradisie kom die familie byeen, slag ’n skaap of bok en *“talk and give thanks to the ancestors”*. In die gemeenskap tree die Tswana-mense strenger op as die Swati’s, maar in die huishouding is die Tswanas meer buigsaam. Joseph noem dat *“the Swati men want to rule like kings and are more respected than Setswana men”*. Swati-mans besluit selfs vir die jongeres wat hulle moet studeer en Joseph se Swati-familie wou hê dat hy vir ’n dokter moes studeer en het



selves namens hom aansoek gedoen. Joseph voel dat die Swati-familie hom wou onderdruk deur 'n loopbaan vir hom te wou kies. Joseph se pa is ook tot leier onder die Swati's verkies is – hy het dus meer mag en *“will have a say in his own family”*. Joseph erken sy kultuur, maar glo *“it need to be developed to be taken to this century that we are living in”*.

Die *“chiefs”* is besig om die toestemming van troues tussen verskillende rassegroepe te hersien *“because they are saying it is bringing more divorces”*. Joseph het nog nooit met Tswana-meisies uitgegaan nie en op skool het hy 'n wit meisie gehad. *“From both sides they were saying I was bringing a foreigner to the village – my people would call her a nerd or this Afrikaner”*. Sy huidige meisie is ook wit en aangesien sy baie onafhanklik is, nes Joseph, hou sy pa se familie nie van haar nie. Albei se ma's keur egter die verhouding goed. Joseph se meisie is egter gekant teen die oproep van die voorvaders. Verder kan sy ook nie saam met hom kerk toe gaan nie, aangesien sy nie Setswana verstaan nie. Joseph, daarenteen, kan saam met haar kerk toe gaan, want hy verstaan haar huistaal, Afrikaans, goed. Sy verhouding met 'n persoon van 'n ander kultuurgroep plaas hom dus in 'n moeilike situasie wat sy kultuur en tradisies betref. Vir Joseph is sy taal en kultuur belangrik, maar sy huidige wit meisie verstaan nie Setswana nie en is ook gekant teen sekere Tswana-tradisies.

Alhoewel Joseph glo dat sekere reëls en tradisies belangrik is en uitgevoer moet word, voel hy egter dat baie van die reëls, veral dié rakende vroue, 'n vorm van onderdrukking inhou. 'n Meisie mag byvoorbeeld nie eiers eet of naby 'n koei of skaap beweeg het nie aangesien dit as *“moila”* (sonde) aangesien word. 'n Vrou mag verder ook nie heers nie en derhalwe *“there [is] no women in the chief's council”*. Die meeste van die rolle in die gemeenskap word nie aan vroue toegeken nie en Joseph se ma is nie toegelaat om te gaan studeer nie. Sy ma *“decided to pursue her career away from home”* en derhalwe het sy die siklus van sosialisasie, veral wat kulturele sosialisering betref, verbreek deur op te tree teenoor die onregverdigheid en onderdrukking in haar gemeenskapsruimte (cf. 3.5.4). Al kan Joseph homself nie vereenselwig met die Tswana-kultuur en -tradisies wat die onderdrukking van vroue betref nie, gaan hy akkoord met Tswanas se siening dat *“men are the provider and women house-wives or their duties is to carry children and do domestic duties”*. Om 'n man te wees beteken vir Joseph *“the future of the family, and I hold a duty of leading family in future”*. Hierdie stereotipiese kategorisering van geslagsrolle is dus verteenwoordigend van Tswana-wees. Om 'n man te wees is 'n seën in die Tswana-tradisie en rede om gevier te word. Seuns word toegelaat om sekere werke in die tuin en die gemeenskap te doen en

tydens begrafnisse word seuns verplig *“to go to graveyards and dig the graves”*. Joseph aanvaar hierdie kulturele reëls en tradisies.

In *Moetsuwa* is daar nie baie interaksie tussen verskillende rassegroepe nie *“because our Tswana speaking people are still stereotypes especially when coming to foreigners and Afrikaners”*. Vir Joseph is dit ’n seën om swart te wees, *“especially in Africa because you can embrace the real Africaness”* en *“blacks are the future billionaires of mzansi”*. Die waardes wat toegeken is aan die kenmerke van Joseph se swart groep was in die apartheidsjare negatief, maar hierdie waardes het sedert 1994 verander. Die opvallende kenmerk, velkleur, het dieselfde gebly, maar die negatiewe konnotasies rondom swart-wees het verander (cf. 3.5.2) en daarom is Joseph trots om swart te wees in ’n nuwe demokratiese Suid-Afrika. Joseph se persepsies omtrent ander rasse het verskeie veranderinge deurloop nadat hy kosskool toe is. Die eerste twee jaar op kosskool het hy nie met die wit leerders oor die weg gekom nie en voel hy *“they still had power over us”*. Verder was die meeste van die onderwysers wit en Afrikaanssprekend en *“the white learners were favoured”*. Joseph se ondergeskikte status as swart leerder het dus aanvanklik sy negatiewe persepsie van *ander* rassegroepe beïnvloed (cf. 3.2; 3.2.1.3).

As deel van ’n minderheidsgroep moes Joseph aanpassings maak om in die oorwegend Afrikaanssprekende skool in te pas. Al was die medium van onderrig Afrikaans, moes die onderwysers hulle in Engels bystaan. Joseph het ’n Indiëvriend gehad wat ook nie Afrikaans kon praat nie en *“we started to hate Afrikaans class, so we had an attitude toward Afrikaans, not attending classes”*. Joseph en sy Zulu-vriend se goeie punte in wiskunde het weer tot gevolg gehad dat *“the whites were interested in being friends with us”*. Op skool moes hy in interaksie tree met wit leerders en *“that was in the end meaningful to me”*. Later het Joseph wit vriende gehad en het hulle oor en weer by mekaar se huise gekuier en van mekaar se kulture geleer. *“Being around white people shaped me because whites have this perceptive they want something and they go for it”*. Joseph glo sy vriendskap met wit leerders het hom gehelp om doelwitte te stel en om dit na te streef. Op skool het Joseph nie vriendskappe met bruin leerders gehad nie, want *“they think they are white but actually they are black”*. Hy poog tans om meer akkommoderend teenoor bruin mense te wees. Joseph se persepsie oor ras het dus met tyd en in ’n veranderende konteks geskuif. Joseph se aanvanklike negatiewe gevoel teenoor wit leerders het verander na ’n positiewe ingesteldheid toe hy met wit leerders bevriend geraak het.



Joseph se *openbare narratiewe* lewer 'n verduideliking van sy geografiese ligging, taal, gemeenskapsgewoontes, kulturele praktyke, ervaring van rasse-groepe en geslagsrolle, asook sy waardes en verantwoordelikhede (cf. 2.3.1.1). Joseph se moedertaal, Setswana, is vir hom baie belangrik. Op hoërskool is hy, as lid van een van die minderheids-groepe, voortdurend gekonfronteer met die minder belangrike status van sy moedertaal. Al het hy uiteindelik ingepas in 'n oorwegend Afrikaanssprekende skool, het hy nie sy liefde vir sy huistaal verloor nie. Behalwe taal, moes Joseph homself ook tussen twee kulture navigeer – Seswati en Tswana. As draer van die familienaam besef Joseph hoe belangrik sy kultuur is. Aan die een kant erken hy sy kultuur, maar aan die ander kant kan hy hom ook nie vereenselwig met die onderdrukking van vroue in sy kultuur nie. Joseph se terugreflektering op hierdie ervaringe bring 'n dieper begrip in sy groepsgevoerde identiteit.

### 5.6.6.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe

Joseph beskou hom wel meer as 'n Tswana as 'n Swati, maar is tog *“a little bit confused because I don't know which one to follow and which one to practice”*. Joseph internaliseer oor sy groeplidmaatskap en die feit dat hy meer geborge tot die Tswana-kultuur voel, is ook 'n manier van selfverwysing vir hom (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Elke maand hou die familie 'n ete *“so that the family can interact and build healthy relationships”*. Ten spyte van die tradisionele seremonies wat Joseph en sy familie bymekaarbring, is hulle meestal verdeeld *“when coming to our goals, because our family wants to decide careers for us”*. Geld is ook die oorsaak van baie wrywing tussen Joseph en sy familieleden aangesien *“most of our family members like to rely on others, they don't want to be independent”*. Albei Joseph se ouers werk en al is dit nie hoogs betaalde werke nie, glo hy dat hy deel vorm van die middelklas. Om tot die middelklas te behoort beteken vir Joseph *“neither rich, nor poor”*. Aangesien sy ma en pa goeie werke het en meer onafhanklik is, het baie familieleden op hulle begin steun.

Joseph het twee kleiner susters en albei is ook op kosskool – die een in *Moetsuwa* en die ander een in *Polelo*. Joseph se ouers werk in *Polelo* en studeer verder. Sy ma is besig met haar PhD en sy pa met 'n tweede graad in finansiële rekeningkunde. Joseph blameer egter sy ouers dat hulle vir 'n groot deel van sy lewe nie betrokke by hom was nie. Hy voel *“they could have had a bigger part of my life. I missed my parents' love ... I miss a relationship, that nearness, going to your parents”*. Joseph het egter 'n hegte band met sy ouma in *Moetsuwa* en sy is vir hom 'n rolmodel. Alhoewel sy ouers geskei is toe hy op kosskool was,

stel hy dit dat “*even during holidays we will meet both of them*”. Ten spyte van afwesige ouers, was sy ouma altyd daar vir hom en kon hy op haar reken.

Joseph het reeds op sewentienjarige ouderdom gematrikuleer en daarna ’n BA in Letterkunde aan die Universiteit van *Moetsuwa* voltooi. Joseph het aangesluit by PESU, “*an activist group for African languages, especially for Setswana*”. Hy is verantwoordelik vir letterkunde en wou daardeur sy moedertaal in die gemeenskap laat groei. Joseph “*always wanted to be a teacher*” en sien homself ook as ’n toekomstige leier in Suid-Afrika. Hy glo ook dat hy ’n talent het om sy kennis te deel. Hy is ’n Christen en ook ’n lekeprediker in sy kerk.

Joseph se *ontologiese narratiewe* van familiedinamiek, persoonlikheid en godsdienstige gebruike bring dieper insig in sy gemeenskapsruimte en groepsgevormde identiteit. Deur homself voortdurend te posisioneer kon Joseph vasstel waar hy behoort en met watter kultuurgroep hy meer gemaklik is. Terwyl sy ouers nie ’n groot rol in sy lewe gespeel het nie, het sy ouma wel ’n sleutelrol gespeel. Op hoërskool het Joseph se ouers hom na ’n koshuis gestuur en dit het hom selfstandig gemaak. Hy het verder ook sy onafhanklikheid probeer bewys deur nie te kla oor onregverdigte optrede op skool nie. Hierdie onafhanklikheid van Joseph het verder meegehelp dat hy later gemaklik met verskillende kultuurgroepe in interaksie kon tree.

## **5.6.7 SHAKA**

### **5.6.7.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit**

Shaka is gebore in die noorde van KwaZulu-Natal. Sy ma het steeds by haar ouers gewoon; die huis was reeds oorvol. Shaka se ouers het saam besluit dat dit die beste vir hom sou wees om by sy pa se suster in *Ingwadebe*, ook in KwaZulu-Natal, groot te word. Sy tante het nie kinders van haar eie gehad nie en Shaka het haar “Ma” begin noem en haar vriend “Pa”. Gedurende sy graad 11- en 12-jare het Shaka in *Kiesersville* in die Noord-Kaap skoolgegaan. Die grootste gedeelte van sy grootwordjare het Shaka egter in KwaZulu-Natal deurgebring.

Die gemeenskap in *Ingwadebe* is oorwegend isiZulusprekend en die Zulu-gemeenskap deel verdere ooreenkomste, soos kultuur en tradisionele reëls. Tydens sy laerskool was al die leerders isiZulusprekend en so ook die onderwysers. Tot en met graad 10 het Shaka

oorwegend saam met isiZulusprekende leerders skoolgegaan. Met sy skuif na *Kiesersville* in graad 11 moes hy egter aanpassings maak, want isiXhosa was nou die voertaal. Shaka is veeltalig en kan isiZulu, isiXhosa en Swahiti praat. Hy het al probeer om Setswana te praat, maar *“the Tswanas laughed so I decided I am not going to speak Tswana because I don’t like people to laugh at me”*. Op die stadium het Shaka se paaie nog nie gekruis met *“the big Afrikaners that speak Afrikaans”* nie. Hy het aanvanklik gedink dat hy Setswana en Afrikaans sou moes aanleer toe hy in *Kiesersville* kom, maar *“the only Afrikaans I got to know was slang words in the location”*. In KwaZulu-Natal het Shaka wit Engelssprekendes leer ken wat ’n bietjie isiZulu praat en *“I experienced them as very nice”*.

Shaka beskryf die gemeenskap in *Ingwadebe* as rof (*“loakshin”*). As iemand gevang word dat hy of sy steel, word die hele gemeenskap in kennis gestel en *“they will gather and beat the person, if the issue was big (maybe killed or raped) they burn the person to death”*. *“There are videos of people being punished – its not nice to look at that – I can’t look at that. But it is tradition and I can’t change it”*. Vir Shaka het hierdie optrede beklemtoon hoe belangrik dit is om nie te steel nie. In die gemeenskap word jong meisies voorberei op vrouwees en moederskap, en hul maagdelikheid word getoets. Die gemeenskap staan mekaar ook by in tye van nood en bid vir mekaar. Tydens tradisionele gebeurtenisse sal hulle saamkom en ’n bees slag of wanneer iemand oorlede is, sal die familie van die oorledene bygestaan word met *“grocery [sic] and money as a form of support to the family in its loss”*. Wanneer ’n vrou byvoorbeeld haar man verloor, dra sy vir twee jaar swart klere uit respek vir haar oorlede man; wanneer ’n kind oorlede is, sal die vrou vir ’n paar maande swart dra om oor die kind te rou. ’n Ander tradisie is dat in gevalle waar ’n man oorlede is, *“the brother of the husband take [sic] over and make [sic] his brother’s wife his”*. Volgens die Zulu-tradisie kan ’n man meer as een vrou hê, *“as long as you can look after them”*. Alhoewel Shaka geen probleem het met hierdie tradisies nie en hy beoog om dit self te volg, sien hy egter sy familie as meer modern, wat nie alle Zulu-tradisies so nougeset volg nie.

Die gemeenskap in *Ingwadebe* het hoofsaaklik uit swart isiZulusprekendes bestaan en enkele Indiërs. Hier het Shaka geen rassediskriminasie ervaar nie en is daar goed oor die weg gekom met die Indiërs. In die gemeenskap is hulle geleer dat wit mense nie van Suid-Afrika is nie, maar *“they came here to take over and exploit us in our own land”*. Volgens Shaka weet bruin mense nie waar hulle hoort nie en *“they don’t even know their tradition or themselves”*. In *Kiesersville* het Shaka vir die eerste keer met wit Afrikaanssprekende mense

te doen gekry en het hy het 'n wit onderwyser gehad wat altyd geraas het. Hy herroep 'n voorval toe hy 'n pomp by 'n garage wou leen vir sy fiets en hoe ongeskik die wit Afrikaanssprekende man was. Alhoewel Shaka skryf dat "*white people (Boers) still have that mind of apartheid being superior and treated me in a way that is not accepted and discriminative*", noem hy dat daar gelukkig baie wit mense is wat hom op 'n demokratiese manier behandel.

Wat geslagsrolle betref, is Shaka geleer dat vroue en meisies verantwoordelik is vir huishoudelike take, soos kook, skoonmaak en was. Mans moet weet hoe om die tuin skoon te maak "*and know how to fight so that we can protect our wives and children*". Die man is die hoof van die familie en is veronderstel om vir sy gesin te werk – "*for you to call yourself a man we believe you must build yourself a house and get a wife*". Sodra seuns groot genoeg is, moet hulle hul ouerhuis verlaat en in die buitekamer gaan woon. Gedurende daardie tyd leer die seuns meer omtrent hul "*clan name, so the family name don't die*". Seuns word ook aangeraai om nie saam met meisies te speel nie. Aangesien Shaka die enigste kind in sy tante se huishouding was, moes hy egter met die huishoudelike take help. Hy noem dat "*I was usually the one that was washing the dishes, brushing the pots*", terwyl sy aanneemma sou kook en sy aanneempa die erf sou skoonhou. Sake was egter anders wanneer hy by sy ouma gaan kuier het – "*I was following the thing of isolating yourself with girls*".

Shaka het teruggereflekteer op ervarings van geografiese ligging, taal, gemeenskapsgewoontes, kulturele praktyke, rassegroepe en geslagsrolle en in sy hervertelling daarvan is dit aangebied as sy *openbare narratiewe* (cf. 2.3.1.1). Shaka identifiseer met die Zulu-kultuur en -tradisies, ten spyte van sekere van die Zulu-reëls wat hy as wreed beskou. Sy *openbare narratiewe* verleen ook 'n dieper insig in Shaka se gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit (cf. 2.3.1.1).

#### **5.6.7.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe**

Shaka sê al het hy nie ryk grootgeword nie, het hy nooit honger gaan slaap nie. Hy het 'n jonger suster wat deur sy grootouers grootgemaak word en aangesien hulle ver van mekaar gebly het, het hulle nie 'n hegte verhouding nie. Hy ken nie sy biologiese pa nie en het geen verhouding met hom nie. Sy pa het hom vroeër een keer 'n jaar gebel, maar "*later on didn't call anymore*". Shaka se aanneempa was 'n bouer wat self huise gebou het en sy aanneemma het eetgoed by die skool se snoepwinkel verkoop.

Dit was goed vir Shaka om by sy pa se suster en haar vriend groot te word en hulle het hom geleer om ander te respekteer en ook wat die Zulu-tradisies en gewoontes behels. Toe Shaka veertien jaar was, het sy aanneemma se suster siek geword en het hy saam met haar na *Inganga* getrek sodat sy haar suster kon versorg. Sy aanneempa het by hul huis in *Ingwadebe* agtergebly. Sy aanneemma is egter oorlede voor die siek suster ook weggeval het. Shaka se biologiese pa se jongste broer het in *Inganga* na hom omgesien, waar hulle in sy oorlede tante se huis gewoon het. Sy oom het vir die munisipaliteit gewerk, “*earning enough to make us live*”. Shaka het gedurende vakansies by sy aanneempa in *Ingwadebe* gaan kuier. Sy oom het vir die volgende drie jaar na hom omgesien, maar hulle het nie oor die weg gekom nie, want “*he was a bit abusive – when he got drunk, he would hit me*”. Shaka het begin swak doen op skool en in sy graad 10-jaar het hy selfs by die bure langsaan gaan woon. Na ’n gesprek met sy biologiese ma se familie is daar besluit dat dit die beste vir hom sou wees om in *Kiesersville* by sy biologiese ma se ander suster te gaan woon. Die suster was ’n soldaat in die weermag en Shaka het saam met haar vriend in ’n “*shanti*” (huis gemaak van sink) gewoon; sy het naweke na hom kom omsien. Hy herroep sy herinnering aan die tyd: “*I wasn’t scared in the shanti because there was [sic] Zulus opposite of us and next to us. It was close so you don’t have to worry*”. Hulle erf was ook omhein vir verdere veiligheid. Shaka het sy graad 11- en 12-jare in *Kiesersville* voltooi.

Shaka sien homself as ’n nederige, skaam mens wat in staat is om te kan sosialiseer. Indien hy in ’n gemaklike omgewing is, is hy ook ’n “*hard worker, good explainer*”. Shaka is trots daarop om ’n Zulu te wees, maar volg nie die Zulu-tradisies nougeset nie. Van ’n jong ouderdom moes hy vir homself opkom en van sy graad 8-jaar, “*which was quite an emotional year*”, het hy onafhanklik geraak. Shaka het ’n droom gehad dat hy sy eie salaris verdien en dit het hom gemotiveer om, ten spyte van moeilike omstandighede, hard te werk.

Shaka se Christelike geloof is ’n groot anker in sy lewe en hy noem: “*my life has been moving around being a Christian, that’s how I survived.*” Sy aanneemouers het egter nie kerk toe gegaan nie. Shaka se oupa (sy ma se pa) is ’n priester en dit was tydens sy kuiers by sy grootouers dat hy begin kerk toe gegaan het. Shaka het sy aanneemouers oortuig om ook kerk toe te gaan en hulle het uiteindelik almal die Christelike geloof aangeneem.

Shaka se *ontologiese narratiewe* toon hoe hy moes navigeer en onderhandel tussen familielede wat na hom omsien (cf. 2.3.1.1). Hy het nie ’n verhouding met sy biologiese ma

en pa gehad nie, maar het sy tante en haar vriend maklik as sy aanneemouers aanvaar. Vanaf graad 7 het 'n oom na Shaka omgesien nadat sy tante oorlede is en hy moes in dié tyd leer om na homself om te sien. In sy graad 11-jaar is hy weer na 'n ander suster van sy ma gestuur – dié keer in 'n vreemde omgewing en tussen vreemde kulture. Deur terugreflektering op sy ervarings kon onafhanklike gebeure in Shaka se lewe saamgevoeg word om insig in sy groepsgevormde identiteit te verseker (cf. Dewey, 1938; 2.3.3).

## **5.6.8 JOHN**

### **5.6.8.1 Gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit**

John is 'n wit student wat grootgeword het in *Kiesersville* in die Noord-Kaapprovinsie. Tot op die ouderdom van tien het hy saam met sy ouers en ouer broer in 'n skakelhuis in *Kiesersville* gewoon. Hierna het die gesin na *Nonnieskuil* in Mpumalanga verhuis. Toe John se pa sy werk in Mpumalanga verloor het, het die gesin teruggekeer na *Kiesersville*. John was in graad 10 toe hulle eers by sy ouma in *Kiesersville* gewoon het alvorens hulle na hul eie blyplek verhuis het.

John het in 'n Afrikaanse huis grootgeword en praat die grootste deel van sy lewe Afrikaans. Hy was in 'n laerskool in *Kiesersville* wat “*Afrikaans ten volle ondersteun en die taal in alle opsigte bevorder*” het. In *Nonnieskuil* het John in 'n dubbelmediumskool meer blootstelling aan Engels gekry, maar in sy graad 10-jaar het hy 'n Afrikaansmediumskool in *Kieserville* bygewoon. Afrikaans “*was nog altyd net 'n deel van my menswees*” en hy noem dat hy “*Engels praat as ek moet Engels praat, maar ek is ongemaklik daarin*”. Tog voel hy dat hy sy kinders eerder Engels sal grootmaak omdat dit in “*vandag se wêreld makliker is om Engels te praat en als meer verengels*”.

John het grootgeword in 'n woonbuurt in *Kiesersville* wat agteruitgang getoon het. “*Die mense wat in ons gemeenskap gewoon het was al bejaard en dus het my ma hulle van tyd tot tyd van kos voorsien.*” Sy ma wou nie hê dat John en sy broer met die kinders van die gemeenskap speel nie, want sy was bang dat hulle dieselfde maniere sou aanleer. Dit was vir haar belangrik dat John en sy broer meng met kinders wat dieselfde waardes as hulle deel. John en sy familie het in *Nonnieskuil* in 'n veiligheidskompleks gewoon en die gemeenskap was modern en het verskillende kultuur- en rassegroepe ingesluit. Al was die gemeenskap in *Nonnieskuil* aanvanklik 'n kultuurskok, is John daar vir die eerste keer blootgestel aan ander kulture. Dit was hier waar John ontdek het “*kinders van verskillende*



*klasse en rasse het op mekaar neergesien*". Hy noem: "[D]it was vir my sleg, want ek was nie regtig gewoond daaraan nie." Tydens sy hoërskooljare het hy egter beleef hoe verskillende rasse en klasse meng en het hy vriende gemaak met kinders uit verskillende rasse- en klassegroepe. John skryf: "[V]ir die eerste keer het ek gevoel asof ek behoort." Vir John was sy rasgroep "nog altyd die kleur van my vel en die kategorie wat ek ingedeel is, maar nooit deel van wie ek is nie".

John se pa beklee die dominante rol in hul huishouding, want hy stel die reëls vas, neem belangrike besluite en beheer die finansies. Sy pa het ook seker gemaak dat die kinders se akademie op standaard is. Al het John se ma nie die dominante rol in die gesin ingeneem nie, was sy die een na wie hulle gegaan het met hul persoonlike probleme. John skryf oor sy ma dat sy die persoon is met "wie ek my hart deel en na wie ek gaan as ek morele ondersteuning en advies nodig het". Sy ma was strenger as sy pa, want sy sou hulle tug as hulle stout was. John "het baie respek vir sy ouers en die rolle wat hulle in sy lewe speel". John handhaaf dieselfde siening oor sy geslag as oor sy ras, naamlik dat dit "net 'n kategorie [is] wat ek in gebore was [sic]". Hy glo dat mans en vroue dieselfde hanteer moet word.

John se *openbare narratiewe* toon dat sy huistaal Afrikaans is en dat sy ouers 'n belangrike rol in sy lewe speel (cf. 2.3.1.1). Al is dit vir hom moeilik om in 'n nuwe omgewing aan te pas, identifiseer hy maklik met verskillende kultuur- en klassegroepe. John se refleksie op ervaringe van sy geografiese ligging, taal, geslagsrolle en gemeenskapsruimtes bind geïsoleerde gebeure saam om 'n informele storielyn te vorm en verleen sodoende insig in sy groepsgevormde identiteit.

### 5.6.8.2 Identiteit soos gevorm deur persoonlike eienskappe

John se pa het altyd akademie voor enige ander aktiwiteite gestel en alhoewel hy en sy broer nooit bang was vir hul pa nie, wou hom nie teleurstel nie. As hulle byvoorbeeld 60% vir 'n toets kry, sou sy pa reageer deur te noem dat dit goed is, maar dat 80% beter is. Deurdat sy pa hoë standaarde gestel het, het John geleer om hard te werk en verantwoordelik op te tree: "[E]k wou nooit sleg doen in 'n toets nie en nooit in die moeilikheid kom oor huiswerk nie." John ervaar sy pa as 'n sagte mens, maar hy raak kwaai wat akademie betref. As John 'n probleem ervaar, sal hy eerder met sy ma daaroor praat, want "dit was makliker om vir my ma goed te vertel, want my pa preek terwyl my ma ons eerder sou slaan". As kind het hy meer van 'n outoriteitsverhouding tussen hom en sy pa ervaar,

*“maar soos wat ek ouer geword het, het dit ’n vriendskaplike en ondersteuningsverhouding geword”.*

John se broer is sy rolmodel en hy is *“die persoon waarna ek die meeste opkyk en die persoon wie se opinie ek die meeste waardeer”*. Sy broer is baie slim, hy kan in enige plek inpas, hy het baie vriende, hy was hoofseun, goed in sport en hy was dux-leerling. Tog het sy broer se prestasies John laat voel *“dat ek nie goed genoeg was nie en dat ek net gesien was as die broer van die slim een”*. Sekere dinge wat sy broer gedoen het, het sy ouers nie as verkeerd beskou nie, maar as John dit sou doen, het hy in die moeilikheid beland. John was later afgunstig op sy broer en dit is eers nou dat hulle albei op universiteit is, dat hulle goed oor die weg kom.

Dit was nog altyd moeilik vir John om met seuns bevriend te raak, want *“ek was baie flambojant – ek het baie met my hande gepraat en verduidelik en my stem is partykeer bietjie hoog”*. Hieroor is John geboelie. John se broer het sy ouers van die bullebakkerie vertel en hulle het hom gehelp om sy manier van praat met sy hande af te leer. John het meisiemaats verkies en het ook ’n vriendin gehad wat *“my altyd ‘beskerm’ het”*. Wat sy geslag betref, het John nog altyd geweet dat hy homoseksueel is. Op vyfjarige ouderdom het hy al agtergekom dat seuns vir hom mooi is en dat hy aangetrokke tot hulle is. Hy het ook nooit met karretjies gespeel of enige sportsoort beoefen nie. Verder het nog nooit ’n meisie gehad of in een belanggestel nie. Die seuns het hom gespot omdat hy *anders* is en daarom het hy eerder meisiesvriende verkies. Die universaliteit rondom geslag moet geïgnoreer word, terwyl die verhoudinge en verwantskaplikheid waarin geslag ingebed is, belangrikheid verkry. *“Van graad R af het ek net twee beste vriendinne gehad.”* John het egter probeer om sy homoseksualiteit te ignoreer deur meer op sy akademie te fokus. Die akademie was ook ’n manier om te kompenseer vir die feit dat hy glad nie in sport kon presteer nie. Hy het baie druk op homself geplaas en in graad 8 was John baie oorgewig. Later egter, *“om in te pas het ek begin om myself uit te hongers”*. Na sy gewigsverlies is hy weer snaaks aangekyk omdat hy so maer was. Die seuns het aanmerkings teenoor hom bly maak en niemand wou byvoorbeeld saam met hom in ’n lewensoriëntering-groep ingedeel wees nie. Hy het ’n akneeprobleem ontwikkel en onderlaag gedra om die merke weg te steek. Die gebruik van grimering *“was ook ’n probleem en dit het rusie met die skool en my ouers veroorsaak”*. In sy graad 10-jaar is depressie by hom gediagnoseer. John se homoseksualiteit was *“’n groot geheim wat ek vir my ouers weggesteek het”*. In graad 10 het ’n seun in hom begin



belangstel en het hy besluit om sy ma in sy vertrouwe te neem, wat weer op haar beurt sy pa vertel het. Sy ouers het hom ten volle ondersteun en “*ek het van daardie tyd af besluit om myself te wees en nie meer skaam te wees vir wie ek is nie*”. John se ouers het hom gehelp om sy *andersheid* in terme van sy seksuele oriëntering te oorkom sodat hy vandag gemaklik voel met wie hy is.

John is ’n Christelike huis grootgemaak en die boodskappe wat hy omtrent homoseksualiteit ontvang het, het hom baie laat twyfel in sy geloof. Dit was vir hom moeilik om te hoor “*dat iets wat ’n deel van my menswees is, verkeerd is en dat ek gestraf gaan word daarvoor*”. Nadat hy homself aanvaar het vir wie hy is, het hy met die ondersteuning van sy ouers “*beseft dat my geloof nie afhang van na wie ek aangetrek is nie, maar wat in my hart aangaan*”.

John se *ontologiese narratiewe* sluit stories van sy innerlike worsteling in om erken te word vir wie hy is (cf. 2.3.1.1). Al het hy slegs vir sy ouers van sy homoseksualiteit vertel, is hy altyd deur veral seuns as *anders* beskou. John het al sy aandag in sy akademie gestort en met sy goeie uitslae het hy aan sy pa se hoë standaarde voldoen. Die druk wat hy op homself geplaas het, het gelei tot probleme – eers was hy oorgewig, toe weer ondergewig, waarna depressie en akneprobleme gevolg het. Met sy ouers se ondersteuning het hy vandag vrede met wie hy is.

## 5.7 BESPREGING

Die deelnemers se refleksie op hul ervarings binne hul gemeenskapsruimtes het hulle gehelp om hulself in verhouding met *ander* te omskryf en hul plek in die sosiale wêreld te verstaan (cf. Dewey, 1938; 2.3.3). Die ervarings is vasgevang in *persoonlike en ontologiese narratiewe*. Elke narratief verteenwoordig oorvleueling van netwerke van verhoudings en toon die deelnemers se ingebedheid in hul kultuur en geskiedenis. In die narratiewe van die agt deelnemers is daar duidelike ooreenkomste en verskille, maar ook dinge wat uniek aan elkeen is. Wat geografiese ligging betref, is Reece en Joseph aan uiteenlopende kontekste in terme van taal en kultuur blootgestel. Reece was tot op tienjarige ouderdom in Londen woonagtig, waarna haar gesin na Suid-Afrika immigrer het. In ’n Noord-Kaapse myndorpie moes sy as wit Engelssprekende meisie aanpas in ’n oorwegend Afrikaanssprekende gemeenskap. Die feit dat sy meer geborge by die swart en bruin kinders van die gemeenskap gevoel het, het haar nog verder van die wit Afrikaanse gemeenskap geïsoleer.

Haar interaksie in die sosiale gemeenskap het haar *andersheid* beklemtoon. Reece se huistaal, Engels, het haar integrasie tussen die bruin en swart kinders vergemaklik. Die rassistiese opmerkings van die Afrikaanssprekende wit kinders het haar sosialisering en konneksie met die bruin en swart kinders versterk. In Engeland is Reece nooit blootgestel aan rassisme nie en ras se metanarratief word in Engeland en Suid-Afrika verskillend deur Reece geïnterpreteer.

Joseph het grootgeword volgens die Tswana-kultuur, maar is ook blootgestel aan sy pa se Swati-kultuur. Joseph het egter nie 'n verhouding met sy ouers nie. Terwyl Joseph sy laerskooljare tussen oorwegende Setswanasprekers deurgebring het, was hy tydens sy hoërskooljare in 'n Afrikaanssprekende kosskool. Joseph het aanvanklik gesukkel om in te pas in die skool, maar sy prestasie in veral wiskunde het veroorsaak dat hy vriendskappe oor die sogenaamde rassegrense kon vorm en 'n sin van behoort in die skool kon ervaar. Al was Joseph ten opsigte van sy ras en moedertaal een van die minderheidsgroepe by die skool, was sy sosialisering uiteindelik vir hom 'n positiewe ervaring. Deur sosialisering het hy egter ook die waardes en houdings van die wit leerders aangeneem en verkies hy verhoudings met wit meisies (cf. 3.2).

Otsile, Zahra en Shaka het hul ma's op 'n jong ouderdom verloor. Shaka het by sy tante, wat vir hom 'n aanneemma was, grootgeword. Hy het nooit by sy biologiese ma gebly nie en kon dus nie 'n verhouding met haar opbou nie. Shaka se aanneemma en biologiese ma is beide oorlede toe hy nog in die laerskool was. Daar was in sy geval nie 'n ouma wat die rol van ma kon oorneem nie. Nadat sy aanneemma oorlede is, was Shaka feitlik heeltemal op homself aangewese. Sy narratief getuig van armoede en 'n stryd om oorlewing en om 'n gevoel van behoort te ervaar. Ten spyte van die feit dat hy heelwat negatiewe ervarings gehad het, openbaar hy 'n positiewe sosiale identiteit. Hy beskou sy geloof as die rede vir sy positiewe ingesteldheid, en alhoewel hy trots is op sy Zulu-kultuur en -tradisies, volg hy dit nie nougeset nie.

Otsile se ma is oorlede toe hy agt jaar oud was en Zahra het haar ma op elfjarige ouderdom verloor. Beide Otsile en Zahra is deur hul oumas grootgemaak. Al was hul oumas rolmodelle vir hulle, het beide se geloof hulle gehelp om die leemte van hul ma's te vul. Otsile het in 'n arm huis en gemeenskap grootgeword. Hy het nooit sy pa ('n Pedi) geken nie, en is grootgemaak volgens die Tswana-kultuur. Otsile is trots op sy Tswana-kultuur en -tradisies.

Nomsa, John en Reece het almal 'n goeie verhouding met albei hul ouers. Nomsa het 'n hegte familieband met en respekteer haar ouers. Al ken sy nie haar biologiese pa nie, het Nomsa 'n goeie verhouding met haar stiefpa en noem sy hom ook "Pa". John en Reece het meer van 'n vriendskapsverhouding met hul ouers. Zahra en Joseph ondersteun wel hul onderskeie kulture, maar is nie positief oor al die tradisies nie. Zahra glo nie in die Sotho-rituele nie, terwyl Joseph voel dat vroue in die Tswana-kultuur nie genoeg regte het nie.

Al is Nomsa trots op haar Xhosa-kultuur, praat sy net by die huis isiXhosa. Zahra se geloof het haar gehelp om die traumas in haar lewe te verwerk. Amy sukkel weer om met sommige tradisies van bruin mense te identifiseer en om aan te pas by die twee tale (Afrikaans en Engels) wat in hul huishouding gepraat word. As wit Engelssprekende meisie kon Reece nie aanpas in 'n Afrikaanssprekende gemeenskap nie. Sy kon haar ook nie vereenselwig met die wit gemeenskap se rassistiese optrede nie en daarom het sy haar eerder geskaar by bruin en swart leerders.

## **5.8 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk het ek die studente se gemeenskapsnarratiewe bespreek. Die narratiewe gee my 'n beter verstaan van die deelnemers se sinmaak van hul ervarings en interaksies in hul gemeenskapsruimtes. Die deelnemers se kulturele en historiese ingebedheid in hul onderskeie gemeenskappe het duidelik na vore gekom. Die groter kulturele en historiese stories waarbinne hulle optree, het dit bevestig. Elke deelnemer se individualiteit is belangrik deur aandag te skenk aan elk se persoonlike siening, waardes en doelwitte. Hulle interaksie in hul onderskeie gemeenskapsruimtes het verder hul ervaring van *andersheid* en *gemeensaamheid* belangrik. Hierdie gemeenskapsnarratiewe dien dan as vertrekpunt in hoofstuk 7, waar ek vasstel in watter mate hulle hul narratiewe identiteite in die universiteitskonteks navigeer en onderhandel. Die volgende hoofstuk bied 'n omvattende agtergrond tot die hoëronderwyskonteks.

## HOOFSTUK 6

# DIE HOËRONDERWYSKONTEKS

### 6.1 INLEIDING

In die voorafgaande hoofstuk is die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe belig deur te fokus op hul openbare en ontologiese narratiewe in hul onderskeie gemeenskapsruimtes. Die openbare narratiewe het die deelnemers se ervarings en interaksies in hul gemeenskapsruimtes vasgevang, terwyl die ontologiese narratiewe hul persoonlike sienings, doelwitte en waardes oopgedek het. Die gemeenskapsnarratiewe bring 'n beter verstaan van die narratiewe wat die deelnemers as nuwelingstudente na die SPU-kampus bring. In hoofstuk 7 bespreek ek egter die wyse waarop die deelnemers hul narratiewe identiteite sedert hul koms na die universiteit genavigeer het. By implikasie vergelyk ek dus in hoofstuk 7 die studente se gemeenskapsnarratiewe met hul narratiewe identiteite een jaar nadat hulle deel van die SPU-kampus geword het. Alvorens ek egter die wyse waarop die deelnemers hul narratiewe onderhandel, kan belig, is dit belangrik om eers die universiteitsruimte waarin die studente hul bevind, aan die orde te stel.

In hierdie hoofstuk gee ek eers 'n bondige uiteensetting van globale neigings in hoër ondewys, gevolg deur 'n historiese blik op hoër ondewys in Suid-Afrika deur, onder andere, te verwys na beleidsveranderinge en die huidige oproep na die dekolonialisering van kennis in universiteitskontekste. Teen die agtergrond van voorafgaande, gee ek 'n omvattende uiteensetting van die geskiedenis en konteks van die Sol Plaatje-universiteit.

### 6.2 GLOBALE NEIGINGS IN HOËR ONDERWYS

Universiteite is nie alleen 'n produk van kulturele praktyke nie, maar ook die skepper van kultuur (Lynch, 2006:16). Wilhelm von Humboldt (1767-1835) het die grootste invloed op die gedagte van 'n moderne universiteit gehad met die neerlê van vier beginsels, naamlik eenheid van navorsing en onderrig; afgesonderdheid en vryheid; gemeenskap van vakkundiges en studente; asook ingeligte persoonlikheid deur 'n navorsingsgebaseerde diskoers (Teichler, 2015:115). Meer as 'n eeu later omskryf Badsha en Cloete (2011:2) die rol van universiteite in moderne gemeenskappe soos volg:

Firstly, they are responsible for the education and training of professionals and high level human resources for the wide range of employment needs of the public and private sectors of the economy. The second function of higher education is to produce new knowledge and to find new applications for existing knowledge. Thirdly, higher education provides opportunities for social mobility and simultaneously strengthens equity, social justice and democracy.

Verskille in waardes in 'n universiteit lei egter tot verskillende sieninge van 'n instelling, en gevolglik ontstaan daar verskillende verwagtinge van die universiteit. Universiteite herbesin en heromskryf dus van tyd tot tyd hul rol in die samelewing. Lategan (2016:61) verwys na drie moontlike verwagtinge van 'n universiteit. Die *ivoortoring*-gedagte ondersteun die Humboldiese universiteit van akademiese vryheid ten alle koste. Die *sosiale rol* van 'n universiteit word ondersteun deur die Newman-ideaal van persoonlike ontwikkeling. Die Napolitaanse verwagting van *staatregulering* erken die staat as 'n vennoot van die universiteit.

Wêreldwyd word universiteite egter gesien as 'n belangrike bron van kennis en innovering, die verskaffers van vaardige personeel, as agente van sosiale geregtigheid en as medewerkers van sosiale en kulturele lewenskragtigheid. Die afgelope dekade lê regerings egter al meer klem op die belangrikheid van mededingende kwaliteit navorsing in hoër onderwys as voorvereiste vir langtermynsukses in 'n globale wêreld (Boulton & Lucas, 2008:5). Die wyse waarop 'n universiteit eksterne faktore, soos politiek, godsdiens, kultuur en ekonomie, bemiddel, sal die universiteit se kultuur en invloed in die samelewing bepaal. Globale neigings in hoër onderwys sal derhalwe ook 'n invloed hê op hoër onderwys in Suid-Afrika en, by implikasie, op die SPU. Ten einde die student in die SPU-konteks te verstaan, is dit nodig om 'n historiese refleksie van hoër onderwys te doen, en wel met spesifieke verwysing na globale tendense soos elitisme, massafisering, internasionalisering, neoliberalisme, bestuursheerskappy, produksie van kennis en inligtings- en kommunikasietegnologie.

### **6.2.1 ELITISME**

Die sosioloog Martin Trow (2007:243) identifiseer drie stadiums van toegang in die ontwikkeling van hoër onderwys, naamlik elite-, massa- en universele toegang. Voor die Tweede Wêreldoorlog, dus voor 1939, is sogenaamde elite-instellings gekenmerk aan verskeie eienskappe. Elite-instellings verskaf kwaliteit opleiding aan 'n homogene *gemeenskap* van twee- tot drieduisend studente. Aangesien dié studente beskou is as

toekomstige leiers, is sterk klem geplaas op die oordrag van 'n algemene kultuur en lewenstyl, asook die vorming van denke en karakter. Binne die geïsoleerde instellings word persoonlike aandag aan die ambisieuse student gegee (Trow, 2007:6-10).

Die periode na 1945, dus na die Tweede Wêreldoorlog, is gekenmerk deur 'n postindustriële ekonomie, wat meer opgeleide personeel vereis het. Die beëindiging van kolonialisasie in die tweede helfte van die twintigste eeu het wêreldwyd sosiale verandering, soos nuwe kennisproduksie, meegebring. Hierdie veranderinge, tesame met die toename in die wêreldbevolking, het groter druk op toegang tot hoër onderwys geplaas (Webbstock, 2016:11). Waar daar voor die Tweede Wêreldoorlog hoofsaaklik tradisionele, navorsingsgeoriënteerde universiteite en 'n reeks postsekondêre instellings voorgekom het, is daar sedert 1950 verskeie tipes instellings gestig om aan diverse bevolkings se behoeftes te voldoen (Kerr, 2001:206-212). 'n Reeks transformasies, soortgelyk aan 'n tipe akademiese revolusie, het die meeste aspekte van postsekondêre opleiding wêreldwyd beïnvloed. Hoër onderwys is gekenmerk deur 'n toename in studentegetalte en diversifisering ten opsigte van studente, studierigtings en instellings. Aangesien hoër onderwys meer klem op gebruikersvoordele begin plaas het, het die ontwikkeling van vaardighede ekonomiese vooruitgang verseker. Om universiteite meer toeganklik te maak was dit dus nodig om 'n klemverskuiwing in hoër onderwys te maak.

### **6.2.2 MASSAFISERING EN DIVERSIFISERING**

Die Tweede Wêreldoorlog (1939-1945) kan gesien word as 'n waterskeiding vir hoër onderwys in demokratiese lande. Na die oorlog het inskrywings in hoër onderwys gestyg van 5% voor die oorlog na 30% tot 50% na die oorlog (Trow, 2007:6). Hierdie snelle toename in studentegetalte staan bekend as *massafisering*. Massafisering is derhalwe die proses waar daar wegbeweeg word van 'n elite-stelsel, wat slegs voorsiening maak vir enkele individue vanuit die bevoorregte klas, na 'n massastelsel, wat groter studentegetalte vanuit diverse sosiale agtergronde akkommodeer (Badsha, 2000:23). Volgens Trow (2007:6-10) word massa-hoëronderwysstelsels gekenmerk deur beroepsgerigte opleiding wat studente voorberei vir verskeie rolle in die samelewing. Terwyl die grense met die samelewing verdof, fokus 'n semigestruktureerde kurrikulum in 'n massa-hoëronderwysstelsel op die oordrag van inligting, vaardighede en kennis.

*Diversifisering* is nie net 'n algemene kenmerk van verhoogde toegang tot hoër onderwys nie, maar het gelei tot diversiteit tussen instellings met verskillende doelstellings. Altbach, Reisberg en Rubley (2009:31, oorspronklik in Engels) beweer dat die noodsaaklikheid vir gedifferensieëde sisteme met diverse institusionele missies universeel aanvaar word as 'n reaksie op massafisering. Teichler (2008:352) onderskei tussen horisontale en vertikale diversiteit tussen instellings. Horisontale diversiteit verwys na instellings met gelyke waarde, maar verskillende funksies (byvoorbeeld tradisioneel, tegnologie en navorsings), terwyl vertikale diversiteit fokus op die statusverskille tussen instellings. Statusverskille tussen instellings is gewoonlik gebaseer op die kwaliteit, aansien en reputasie van die instelling (Enders & Boer, 2009). Weens die diversifisering van hoëronderwysinstellings was dit voortaan moeilik om instellings te identifiseer as elite-, massa- of universele instellings, aangesien al drie vorms in baie instellings voorgekom het (Trow, 2007:6).

Ten spyte van die groter getalle studente wat as gevolg van massafisering toegang tot hoër onderwys verkry het, is daar egter sekere gevolge en implikasies wat met dié tendens geïdentifiseer word. Volgens Altbach (2007:20) het massafisering gelei tot 'n verlaging van akademiese standaarde, 'n verhoogde sosiale mobiliteit vir 'n groot deel van die bevolking, nuwe patrone in befondsing en 'n toename in gediversifiseerde hoëronderwysstelsels. Om ekonomiese vooruitgang te verseker is meer klem geplaas op die gebruikersvoordele wat hoër onderwys kan lewer, naamlik die ontwikkeling van vaardighede wat nodig is vir ekonomiese vooruitgang, meer besigheid- en bestuurskursusse, groter klem op wetenskap en tegnologie, 'n kurrikulum met ekonomiese doelwitte en bevoegdheidsgebaseerde benaderings in pedagogiek (Webbstock, 2016:11). Bloom, Canning en Chan (2005) onderskryf die belangrikheid van makro- ekonomiese ontwikkeling om verbeterde toegang vir almal te verseker. Massafisering en gelyke toegang tot hoër onderwys het egter ook bestaande sosiale en ekonomiese ongelykhede aan die kaak gestel, en terselfdertyd die klem geplaas op die taak van hoër onderwys om sodanige ongelykhede te bereedder. In dié verband merk Gorard *et al.* (2006:22) die volgende op:

Inequalities in higher education participation are evident throughout the life course and include differences in terms of time (and age), place, gender, ethnicity, first language, parental (and sibling) social class, parental education, type of school attended, housing tenure, health/disability, criminal activity, learning difficulties, family structure and religious background. Multiple social disadvantage can result in inequalities in initial education and, subsequently, participation in other forms of learning.

Ongelykhede binne en ook tussen instellings is 'n wêreldwye probleem, soos Altbach (2004:7) tereg opmerk – “*existing inequalities are reinforced while new barriers are erected*”. In dié verband wys Guri-Rosenblit, Sebkova en Teichler (2007:19) daarop dat die verskynsel van massafisering en diversifisering vereis dat strukture binne hoëronderwysinstellings van so 'n aard moet wees dat dit gelyke geleenthede verseker. Om hierdie uitdagings die hoof te bied was dit belangrik om instellings te internasionaliseer en moes hulle kompetender raak ten einde ekonomiese sukses te verseker.

### **6.2.3 INTERNASIONALISERING**

*Internasionalisering* is hoër onderwys se reaksie op globalisasie en kan omskryf word as 'n proses waardeur 'n internasionale, interkulturele of globale dimensie geïntegreer word met die doel, funksies, of lewering van post-sekondêre opvoeding (Chen & Lo, 2013:34-35, oorspronklik in Engels). Alvorens hoëronderwysinstellings internasionaal kan meeding, is dit belangrik dat instellings hul eie identiteit en nis spesialiteitsrigtings ontwikkel. Effektiewe internasionalisering moet op die volgende vlakke voorkom: studente en akademici, asook institusionele samewerking, beleide en kurrikulum. Skakeling tussen instellings regoor die wêreld lei nie alleen tot 'n verbintenis tussen verskillende kulture nie, maar in die proses word kennis verbreed en die verantwoordelikheid van die samelewing op nasionale en internasionale vlak in oënskou geneem (Neale-Shutte, 2006:123). Die samewerking tussen instellings dra nie alleen by tot 'n verbreding van kennis nie, maar die sosiale mobiliteit van studente en akademici bevorder gelykheid, sosiale geregtigheid en demokrasie (Badsha & Cloete, 2011:2). Die funksies van hoër onderwys kan dus deur internasionalisering verstewig word. Die internasionalisering van hoër onderwys het bygedra tot 'n oombliklike globale kommunikasie en verspreiding van 'n globale kennisstelsel. Engels is voortaan gebruik as die wêreld se primêre taal vir wetenskaplike kommunikasie en die uitbreiding van inligtingtegnologie. Die interkonneksie tussen hoëronderwysinstellings regoor die wêreld dra verder by tot 'n globale ekonomie van kennis en ook tot die akademiese mobiliteit van studente. Hoe 'n instelling sy rol plaaslik, nasionaal of internasionaal uitleef, word beïnvloed deur die leierskapstyl (byvoorbeeld bestuursheerskappy en neoliberalisme) binne die instelling (Lynch, 2006).

### **6.2.4 BESTUURSHEERSKAPPY**

Binne die konteks van *bestuursheerskappy* val die klem op die verbetering van die effektiwiteit van instellings ten einde kwaliteit opleiding teen die laagste koste te verskaf



(Adams, 2006:9). Institusionele bestuur verseker die verbetering van hoër onderwys deur openbare verantwoordbaarheid. In bestuursheerskappy vind ons 'n klemverskuiwing van insetbeheer na meer kwantifiseerbare uitsetmetings en prestasiemikpunte. Bestuursheerskappy kan op verskeie vlakke voorkom, naamlik van die selfregulerende student tot by die selfbesturende instelling. In Britse universiteite word bestuursheerskappy omskryf as 'n narratief van strategiese verandering ten gunste van nuwe prosesse en strukture, as 'n kenmerkende organisatoriese vorm en as 'n praktiese, tegnologiese beheermaatreël (Fulton, 2003:155-6). Lansink (2004:2) omskryf bestuursheerskappy as

part of an institutional discourse of “privatizing” higher education – this language take the form of limiting public expenditure and placing greater reliance on private donors and higher institution fees. In addition, the private sector is expanding with “for profit” universities.

Volgens Peters, Marshall en Fitzsimons (2000:118) is bestuursheerskappy een van die hoofelemente in die paradigmaskuif wat *neoliberalerale* beleide ondersteun.

### **6.2.5 NEOLIBERALISME**

*Neoliberalisme* is 'n belangrike ideologie van globalisasie (Burbules & Torres, 2000:110).

Harvey (2007:2) omskryf neoliberalisme as

a theory of political economic practices that proposes that human well-being can best be advanced by liberating individual entrepreneurial freedoms and skills within and institutional framework characterised by strong property rights, free markets and free trade.

Die aanname is dat individuele vryheid in die samelewing individuele entrepreneurskap bevorder en daarom moet toestande binne instellings die versameling van rykdom bevorder en die reg op private eienaarskap beveilig. Neoliberalisme streef daarna om alle menslike aksie by die markdomein in te bring (Maistry, 2012:519, oorspronklik in Engels).

Die massafisering van hoër onderwys in Westerse lande het kulture en gemeenskappe gekweek wat voordeel getrek het uit die kapitale investering van die staat in opleiding. Sedert die 1980's het neoliberalerale patrone egter toenemende druk op universiteite geplaas om opleiding en navorsingsgeleenthede aan groter getalle te verskaf en om meer effektief en kompetend in die markte op te tree (Zha, 2009:460). Hierdie toenemende druk het daartoe gelei dat opleiding teen markwaarde aangekoop kon word. Neoliberalisme fokus daarop om die staat se subsidie in hoër onderwys te verminder deur kostes na die mark en verbruikers te verplaas (Marginson & Rhoades, 2002:284). Neoliberalisme beskou

burgerlikes as “*consumer citizens*”, wat markgedrewe keuses gegrond op ekonomiese status maak (Lynch, 2006:4). Terwyl Bok (2003:205) wys op oordadige kommersialisering van universiteite as ’n gevolg van neoliberalisme, wys Singh (2001:9) op die gevaar van die redusering van hoërondewysinstellings tot die terme wat spruit uit die reaksie van die mark. As uitvloeisel van die neoliberale inslag het markgedrewe universiteite begin om kommersieel-georiënteerde professionele mense op te lei, eerder as publiek-ingestelde professionele mense (Hanlon, 2000:15-20). Behalwe vir die ontwikkeling van nuwe bestuurstyle binne hoërondewysinstellings, ontstaan daar ook wêreldwyd ’n nuwe siening oor hoe *kennis* omskryf en verstaan kan word.

### **6.2.6 PRODUKSIE VAN KENNIS**

*Kennis* is nie meer beperk tot sekere instellings waartoe slegs enkeles toegang verkry nie. Gibbons *et al.* (2002:118) verwys na ’n nuwe paradigma van kennis. Terwyl modus een gefokus het op tradisionele dissiplines, fokus modus twee op die toepassing van kennis wat gekenmerk word deur multidissiplinêre vaardighede (Lemmer, 2001:27). Globalisasie het veroorsaak dat kennis nie meer gesien word as menslike kapitaal wat met die akademiese gemeenskap gedeel word nie, maar eerder as ’n kommoditeit (Kamper, 2002:53-59; Marginson, 2008). Kennis het meer gebruikersgerig geraak en word bemark en verkoop volgens die behoeftes van die samelewing. Die waarde van kennis word derhalwe bepaal deur onderhandeling tussen die individu wat dit aanbied en die individu wat die kennis aanvra. Markkennis sal meermale buite die universiteit geproduseer en verkoop word as ’n globale produk. Die herposisionering van universiteite binne ’n globale konteks het, onder andere, gelei tot die aanmoediging van kritiese denke buite die universiteitskonteks (Barnett, 2000:409). Tesame met die nuwe produksie van kennis, het daar wêreldwyd ’n toename in inligtings- en kommunikasietegnologie voorgekom.

### **6.2.7 INLIGTINGS- EN KOMMUNIKASIE-TEGNOLOGIE**

Regoor die wêreld het hoërondewysinstellings dit moeilik gevind om aan die groeiende en veranderende studentebevolking se behoeftes te voldoen. Innoverende tegnologie het baie hoërondewysinstellings akademies- en administrasiegewys verander, terwyl nuwe skakels tussen universiteite gevestig is. Sedert die 1990’s het afstandsonderrig weens inligtings- en kommunikasietegnologie ’n belangrike rol in hoër ondewys verrig. Inligting en kommunikasietegnologie het onderrig en leer, institusionele bestuur, administrasie, finansiering, biblioteekdienste, navorsing en die studente-lewe beïnvloed (Guri-Rosenblit,

2009). Deur sosiale media word virtuele professionele gemeenskappe gevorm, terwyl aanlyn leeromgewings groepbesprekings vergemaklik. Singh (2012:6) identifiseer die volgende uitdagings van inligtings- en kommunikasietegnologie in hoër onderwys: inligtings- en kommunikasietegnologie moet in lyn wees met die betrokke kursus se uitkomst; instrukteurs moet die nodige kennis dra van die gebruik van inligtings- en kommunikasietegnologie; en studente moet mobiele hulpmiddels met gemak binne die opvoedkundige ruimte kan gebruik. Hierdie uitdagings moet eers die hoof gebied word voor inligtings- en kommunikasietegnologie effektief in hoër onderwys benut kan word.

### **6.2.8 KRITIEK RAKENDE GLOBALE TENDENSE IN HOËR ONDERWYS**

Die afgelope 50 jaar het hoër onderwys wêreldwyd baie veranderinge ondergegaan. Die elite-homogene instellings het plek gemaak vir massa-diverse hoëronderwysinstellings. In reaksie op globalisasie het die internasionalisering van instellings gelei tot veranderinge in kennisproduksie en 'n uitbreiding van inligtings- en kommunikasietegnologie. Nuwe leierskapstyle het verder verseker dat instellings ekonomies suksesvol kon optree in mededingende markte. Massafisering en die globale kennisstelsels het egter gelei tot 'n afname in kwaliteit in hoër onderwys en ongelykhede tussen hoëronderwysinstellings geskep. Private hoëronderwysinstellings het intussen toegeneem, terwyl openbare befondsing in openbare universiteite verminder het (Albach, 2013:13). Hoëronderwysinstellings het gevolglik meer klem begin plaas op dienslewering, terwyl sosiale geregtigheid minder aandag geniet het (Soludo, 2001; Van Wyk, 2005). Ekonomiese oorwegings weeg dus swaarder as sosiale geregtigheid en gevolglik begin universiteite meer fokus op kennisproduksie en menslikehulpbronontwikkeling.

Terwyl globale tendense in hoër onderwys na ander wêrelddele uitgekring het, is hoër onderwys in Suid-Afrika ook daardeur beïnvloed. Vervolgens bespreek ek verskeie tendense in Suid-Afrikaanse hoër onderwys, naamlik elitisme; beleidsveranderinge en transformasie; massafisering en diversifisering; leierskap en bestuur; en die dekolonisering van kennis.

## 6.3 SUID-AFRIKAANSE HOËR ONDERWYS

### 6.3.1 ELITISME

Voor 1994 is hoër onderwys in Suid-Afrika geken aan sy gefragmenteerde, elitistiese en ongelyke instellings. Bunting (2006:36) se bondige omskrywing van hoër onderwys voor 1994 bied 'n blik op die gefragmenteerde aard van eertydse hoër onderwys

The introduction of the 1984 constitution in the RSA, with its distinction between “general” and “own affairs”, entrenched the apartheid divisions in education in South Africa. A direct consequence was that higher education institutions had to be designated as being for the exclusive use of one of the four race groups: African, coloured, Indian and white. By the beginning of 1985, a total of 19 higher institutions had been designated as being “for the exclusive use of whites”, two as being “for the exclusive use of coloureds”, two “for the exclusive use of Indians”, and six as being “for the exclusive use of Africans”.

Apartheid se rasgesegregeerde hoëronderwysstelsel van voor 1994 was ingebed in die mag en bevoordeling van die heersende wit minderheidsgroep en die benadeling van swart, bruin en Indiërgroepe (Bitzer, 2009:11; Bunting, 2006:35). Nie alleen was daar wit Afrikaansmedium-universiteite, wit Engelsmedium-universiteite en swart universiteite nie, maar ongelykheid ten opsigte van hulpbronne en programme het neerslag in die universiteite gevind – wit studente in wit universiteite is beter voorberei vir loopbaanmoontlikhede. Daarbenewens is die destydse vyf Afrikaansmedium-universiteite en een dubbelmedium-universiteit teen 1990 beskryf as instrumentalistiese en outoritêre instellings (Bunting, 2006:40). Terwyl dit hoër onderwys se doel was om hierdie universiteite deur 'n sosiopolitieke agenda te beheer, het die vier historiese wit Engelse universiteite nie die apartheidsregering slaafs nagevolg nie. Dié universiteite is eerder beskou as 'n internasionale gemeenskap van geleerdes wat toegewyd was tot die bevordering en propagering van alle menslike kennis (Bunting, 2006:43).

Die ses swart heterogene universiteite se stigting was polities en instrumenteel, en die aanstelling van wit leiers aan dié universiteite was gemik op die instandhouding van die apartheidsregering se sosiopolitieke agenda. Die ongelyke aard van universiteite in Suid-Afrika was kenmerke van hoe sekere instellings elitisme onderskryf het deur kwaliteit opleiding aan enkele homogene groepe te verskaf. Die sosiopolitieke agenda aan die elite-instellings is veral gedryf deur die oordra van 'n bepaalde kultuur en karaktervorming van toekomstige leiers wat die apartheidsideologie moes in stand hou. Reddy (2004) wys egter

daarop hoe dié toedrag van sake nie net tot verset onder swart studente gelei het nie, maar dat die verset ook uitgekring het na sterk weerstand teen die apartheidsstelsel self.

Die sosiale en diskriminerende bestel van apartheid het gelei tot 'n vryheidstryd en ná die eerste demokratiese verkiesing in 1994 het die nuwe regering twee belangrike uitdagings gehad, naamlik hoe om die ongelykhede van die verlede reg te stel en hoe om kompetend op te tree in 'n globale wêreld (Boughey, 2003:65; Fiske & Ladd, 2004; Le Grange, 2002:68).

### **6.3.2 BELEIDSVERANDERINGE EN TRANSFORMASIE**

Na 1994 is die transformasie van onderwys hoog op die agenda van die nuwe demokratiese bestel geplaas en sedertdien word hoër onderwys gekenmerk deur die oorgang van 'n elite-stelsel na 'n massa-hoëronderwysstelsel, geweldige groei, uitgebreide herstrukturering en studentepotes (Webbstock, 2016:9). Nuwe beleide sou vervolgens poog om die ongelykhede van die verlede reg te stel, terwyl transformasie binne hoër onderwys 'n kritieke rol sou speel in 'n groeiende, nie-rassige, progressiewe demokrasie deur sosiaal verantwoordbare, onafhanklike burgers met vaardighede op te lei (Webbstock, 2016:22).

Die beleidsverandering in die Suid-Afrikaanse hoër onderwys is ook beïnvloed deur globale tendense in hoër onderwys. Bundy (2005:9) beweer dat veranderinge in hoër onderwys na 1994 'n direkte uitvloeisel is van tendense soos groeiende globalisering van hoër onderwys, die markgedrewendheid van hoër onderwys, veranderinge in tegnologie wat onderrig en leer beïnvloed, bestuurstyle en die drastiese toename in studentegetalle (cf. Eckel, 2001; Jamieson & Naidoo, 2007; Ramose, 2003; Van Wyk, 2005). Na 1994 is hoër onderwysbeleide hoofsaaklik ontwikkel deur die *National Commission on Higher Education* (NCHE). *The Education White Paper 3, A Programme for Higher Education Transformation* (hierna *White Paper 3*) van 1997 het die visie van 'n getransformeerde hoër onderwysstelsel uiteengesit as gerig deur beginsels van gelykheid, regstelling, demokrasie, ontwikkeling, kwaliteit, doeltreffendheid en effektiwiteit, akademiese vryheid, institusionele onafhanklikheid en openbare verantwoordbaarheid (DoE, 1997a; Mabokela, 2001; Ntshoe, 2004; Van Wyk, 2003). Dié beginsels impliseer dat instellings diverse godsdiens, kultuur en taalverskille moet respekteer en erken. Die gevolg hiervan was dat instellings hul missie en visieverklaring binne die konteks van hierdie beginsels moes herbedink.

*White Paper 3* (DoE, 1997b: Seksie 1.12) het die rol van hoër onderwys in die ontwikkeling van Suid-Afrika soos volg uitgestip: menslikehulpbronontwikkeling; hoë vlakke opleiding van vaardighede en die produksie, asook verwerwing en toepassing van nuwe kennis. Om te verseker dat al die behoeftes van 'n diverse samelewing aan voldoen word, het die *White Paper for Post-School Education and Training* (DHE, 2013: Seksie 10) in 2013 'n visie vir hoër onderwys uiteengesit “that will be much larger and more diverse than it is at present, in order to provide the needs of our people and our society”.

Die *Higher Education Act* (Act 101 van 1997) sou dien as 'n wetlike raamwerk in onderwysbeleidsformulering. In dié beleid (DoE, 1997c: Regulations of Act) word, onder andere, aangedui dat

a single coordinated higher education system which promotes cooperative governance and provides for programme-based higher education... restructure and transform programmes and institutions to respond better to the human resource, economic and development needs of the Republic.

Alhoewel institusionele regstelling in histories swart (voorheen benadeelde) universiteite moes deel vorm van 'n getransformeer hoërondewysstelsel, was dit egter van belang om 'n balans te vind tussen aansprake op institusionele regstelling en die noodsaaklikheid van sosiale regstelling. Die spanning tussen sosiale en institusionele regstelling word in *Education White Paper 6* (DoE, 2001a: Seksie 1.4) uitgelig wanneer daarop gewys word dat “the focus of institutional redress must shift from current notions of redress, which are narrowly focused on the levelling of the playing fields between the historically black and historically white institutions”.

Volgens die DoE (2001b) moes die hoofokus van regstelling wees dat instellings oor die nodige kapasiteit moet beskik om hul institusionele missies binne die aanvaarde nasionale raamwerk te vervul. Die transformasie van hoër onderwys moet egter op twee vlakke plaasvind. Aan die een kant moet nuwe institusionele identiteite geskep word deur die ontwikkeling van nuwe institusionele missies, sosiale en opvoedkundige rolle, akademiese kwalifikasies en die geskikte strukture en praktyke vir verskillende instellings. Andersyds moet institusionele ongelykhede, wat gekenmerk word deur opvoedkundige, finansiële, materiële en geografiese voordele en nadele, beredder word (Badat, 2010:12).

Aan die begin van die nuwe millennium het 36 Suid-Afrikaanse universiteite as deel van die transformasieproses gealmalgameer na 23 universiteite. Die 23 universiteite kan in drie groepe verdeel word, naamlik 11 tradisionele universiteite (as nalatenskap van die pre-1994-era), ses omvattende universiteite as gevolg van die samesmelting van universiteite en teknikons, en ses universiteite van tegnologie as opgradering van voormalige teknikons) (Kotecha, Wilson-Strydom & Fongwa, 2012:78). In die afgelope dekade het student-inskrywings met meer as 50% toegeneem (van 603 000 in 2001 na 935 000 in 2012) (SPU, 2015:3). Om te voldoen aan dié snelle toename in studentegetalle, is twee addisionele universiteite gestig, naamlik een in Mpumalanga en die ander een in die Noord-Kaap.

Die aanname is dat hoër onderwys 'n balans kan skep tussen die ekonomiese en menslike doelwitte van die samelewing, en terselfdertyd transformasie bewerkstellig. Hierdie doelwitte is van kritiese belang vir die oorlewing en volhoubaarheid van 'n land en sy burgers in 'n kompeterende globale wêreld (Council on Higher Education [CHE], 2010:23). 'n Onvermoë om mededingend op te tree, sal nie alleen die Suid-Afrikaanse ekonomie marginaliseer nie, maar ook die maatskaplike welsyn en stabiliteit van die samelewing negatief beïnvloed (CHE, 2010:25). Volhoubare sosio-ekonomiese ontwikkeling kan verseker word deur die ontwikkeling van menslike hulpbronne binne massa-hoërondewysinstellings (CHE, 2010:27). Die doelwitte van hoër onderwys, naamlik opleiding van menslike hulpbronne, kennisproduksie en sosiale geregtigheid, moet dus ewe veel aandag geniet. Dit sal nie alleen transformasie van hoër onderwys verseker nie, maar in die proses ook 'n stabiele sosiaal-ekonomiese samelewing skep.

In 2008 word die vordering van transformasie in hoër onderwys in die *Report of the Ministerial Committee on Transformation and Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in Public Higher Institutions* (DoE, 2008) uiteengesit. Strukturele diskriminasie ten opsigte van toegang, met swart en bruin studente wat laer vlakke van toegang en sukses in die stelsel toon, kom steeds voor. Die groot getal klagtes binne instellings het verskuilde vorms van diskriminasie blootgestel, terwyl onbuigsame institusionele kulture wit ervarings bevoordeel en swart studente se ervarings marginaliseer. Die onbuigsame verspreiding van kennis en produksie van kulture is nie in staat om die ervarings van Afrika as 'n sosiale, kulturele en wetenskaplike ruimte te betrek nie. Diskriminasie binne koshuise en die seksuele teistering van vrouestudente het steeds

voorgekom, terwyl die taalpraktyke binne instellings nie daarin geslaag het om individue deel van die leerproses te maak nie. Dus, ten spyte van pogings tot transformasie op die terrein van hoër onderwys na 1994, was die nalatenskap van politieke en ideologiese verbintenisse van die apartheidsera steeds sigbaar in die kultuur van universiteite en kampusse (CHE, 2010:2).

Na 23 jaar in 'n nuwe demokrasie is dit duidelik dat die visie van 'n getransformeerde hoëronderwysstelsel baie uitdagings en probleme in die gesig staar. Om die vordering van transformasie in universiteite te monitor is *The Ministerial Oversight Committee on the Transformation in South African Public Universities* op 10 April 2013 gestig. Transformasie binne universiteite kan, volgens Habib (2015:1), wel bewerkstellig word deur die diversifisering van die akademie, kurrikulumveranderinge, studentetoelating, koshuiservaringe, institusionele kultuur, institusionele benaming en inklusiewe taalpraktyke in aktiwiteite.

Sedert 1994 was daar meer as 30 beleidsinisiatiewe in hoër onderwys. Ten spyte van probleme met implementering en verskille oor die rol van 'n universiteit in 'n getransformeerde Suid-Afrika, glo Blamey en McKenzie (2007:439) dat “the cumulative increments of evaluative policy analysis are not insignificant, and are indeed worth waiting for”. Alhoewel beleidsveranderinge in hoër onderwys 'n groot rol gespeel het in die bevordering van transformasie (Hay & Monnapula-Mapesela, 2009:6), is dit egter nodig dat beleide nie net klem moet lê op verantwoordbaarheid nie, maar dat institusionele bevoegdheid deurlopend verbind moet word met die behoeftes van die samelewing.

### **6.3.3 MASSAFISERING EN DIVERSIFISERING**

Die NCHE het reeds in 1996 aanbeveel dat 'n proses van massafisering die ongelykhede binne hoër onderwys moes regstel. *White Paper 3* (DoE, 1997a:1.18) het die beginsel van gelykheid en regstelling soos volg aangedui:

... fair opportunities both to enter higher education programmes and to succeed them. Applying the principle of equity implies, on the one hand, a critical identification of existing inequalities which are the product of policies, structures and practices based on racial, gender, disability and other forms of discrimination or disadvantage, and on the other a programme of transformation with a view to redress.



Massafisering in Suid-Afrika het gelei tot 'n wegbeweeg van 'n wit elitistiese stelsel na 'n stelsel wat voorsiening maak vir studente vanuit diverse sosiale agtergronde (Badsha, 2000:13). Die rasgesegregeerde hoëronderwysstelsel van die apartheidsregering het negatiewe konnotasies aan sosiale diversiteit geheg en derhalwe moes sosiale diversiteit op kampusse herontdek en heromskryf word (Cross, 2004:391). Massafisering sou nie alleen tot verhoogde studentegetalle lei nie, maar tot 'n diverse universiteitsektor wat doelgerig gedifferensieerd is, en aan die sosiale, ekonomiese en opvoedkundige behoeftes van Suid-Afrika voldoen. Die *White Paper for Post School-Education and Training* (DHET, 2013: Seksie 4.2) onderskryf hierdie aanname deur te beklemtoon dat 'n "differentiated university system in South Africa will address the need for diverse institutional missions, development trajectories and identities". Waar differensiasie voor 1994 op grond van rasse- en etniese lyne geskied het, verseker 'n diverse stelsel na 1994 toegang en geleentheid vir alle Suid-Afrikane tot hoër onderwys.

Volgens Teichler (2015:116-118) is daar verskeie oorsake van diversifisering in hoëronderwysinstellings. Instellings interpreteer die toenemende belangrikheid van lewenslange leer en die toenemende druk van onderrig en navorsing op verskillende maniere. Verder akkommodeer instellings die spanning tussen die navorsing- en onderrigfunksies van hoëronderwysinstelling verskillend. As gevolg van die aaneenlopende proses van uitbreiding reageer hoër onderwys op die groeiende diversiteit van studente in terme van motiewe, talente en werksperspektiewe. Differensiasie verseker 'n diverse stelsel met toegang vir alle Suid-Afrikane na verskeie opvoedkundige instellings. Verskeie instellings word egter benodig om aan die behoeftes van die samelewing te voldoen. Derhalwe wissel instellings van voorgraadse instellings tot gespesialiseerde, navorsingsintensiewe instellings.

Guri-Rosenblit *et al.* (2007) wys op die sterk verband tussen massafisering en diversifisering. Hoe meer gediversifiseer en vloeibaar 'n hoëronderwysinstelling is, hoe meer geneig is die instelling om 'n massageoriënteerde of universele toegangsbeleid te handhaaf. Die verhoogde toename tot hoëronderwysinstellings het 'n gediversifiseerde hoëronderwysstelsel geskep en tegelykertyd is aandag gegee aan die visie van transformasie. Om suksesvolle transformasie binne hoëronderwysinstellings te bewerkstellig, is effektiewe leierskap en bestuur binne hoëronderwysinstellings nodig.

### **6.3.4 LEIERSKAP EN BESTUUR**

Komplekse vorms van organisasie kom binne universiteite voor en die vlak van kompleksiteit neem toe terwyl die instellings se groei en funksies uitbrei (Fourie, 2009:351). Talburt (2005:459) wys op die belangrikheid van bestuursverandering ten einde universiteite in staat te stel om effektief op veranderende 'omgewings', en wel met behulp van met doeltreffende besluitneming, te reageer. Dit is belangrik dat hierdie veranderende omgewings binne hoër onderwys met die korrekte institusionele bestuur benader word.

Die tydperk van 1994 tot 2000 is gekenmerk deur *politieke konsensus en demokratisering*. Volgens Lange en Luescher-Mamashela (2016:116) is daar tydens dié tydperk hoofsaaklik gefokus op algemene beginsels en waardes binne hoër onderwys, asook doelwitte ten opsigte van toegang, gelykheid en regstelling. Die demokratisering van hoër onderwys het verder koöperatiewe institusionele beheer verseker. Al het hierdie fokuspunte die weg gebaan vir transformasie binne die Suid-Afrikaanse hoër onderwys, was die beleidsproses in dié tydperk nie lineêr nie. Die politieke en ekonomiese krisis, institusionele geskiedenis en sosiologiese samestelling, asook die rol wat individue en belangegroepe gespeel het, het die beleidsproses negatief beïnvloed (Lange & Luescher-Mamashela, 2016:117).

Van 2001 tot 2008 het hoër onderwys in Suid-Afrika deur 'n periode van evaluering en *bestuursheerskappy* gegaan (Bundy, 2005:85-97). In die tydperk is beweeg van 'n periode van politieke konsensus en demokratisering na 'n periode van bestuursheerskappy. Ten einde gelykheid, toegang, regstelling en demokratisering in hoër onderwys te bewerkstellig, is daar begin fokus op effektiwiteit in 'n bo-na-onder-benadering, met minder insette van die regering. Hoëronderwysinstellings het gegradeerdes voorsien wat die Suid-Afrikaanse ekonomie vereis het. In die laat 1990's is die opkoms van bestuursheerskappy reeds gesien in sommige histories bevooroordeelde universiteite en sedert 2005 was die tendens meer sigbaar in die Suid-Afrikaanse hoër onderwys. (Lange & Luescher-Mamashela, 2016:116). In bestuursheerskappy volg die sentrale leierskap 'n strategiese plan, met gedesentraliseerde begrotings binne departemente. (Bundy, 2005:85-97).

Die tydperk van 2009 tot 2014 is, volgens Lange en Luescher-Mamashela (2016:116), gekenmerk deur *regeringsbestuursheerskappy* en kennisgebaseerde bestuur. Sedert 2015 word hoër onderwys gekenmerk deur 'n postbestuursheerskappy-periode van nuwe kennis, leierskap en bestuur. Die postbestuursheerskappy fokus op die belangrikheid van kennis in

beheer, leiding en bestuur. Daar moet eerstens 'n deeglike kennis van transformasie wees wat beteken dat die institusionele geskiedenis, kultuur en praktyke in ag geneem moet word. Tweedens vereis die transformasie 'n kritiese reflektiewe ondersoek van die kennis wat deur die instelling geproduseer word. Derdens vereis kennis van die *ander* dat kennis van die sosiale en kulturele diversiteit in ag geneem moet word.

### **6.3.5 DEKOLONISERING VAN KENNIS**

Die kurrikulum van hoër onderwys reflekteer steeds koloniale en apartheidswêreldsieninge en word nie verbind met die realiteite binne Afrika en die geleefde ervarings van veral swart Suid-Afrikans nie (Mbembe, 2016:32; Ndlovu-Gatsheni, 2013; Oelofson, 2015; Ramoupi, 2014:271; Savo, 2016:4). Soos Sadar (2008:xviii) tereg opmerk, durr die onderliggende strukture van onderdrukking en ongeregtheid steeds voort. Alhoewe ongelykhede steeds in hoëronderwysinstellings in Suid-Afrika bespeur word, is dit belangrik om nie net op materiële ongelykhede te fokus nie, maar spesifiek ook op onregverdigheide in die produksie van kennis. Die meeste universiteite in Suid-Afrika volg nog steeds 'n "*Eurocentric epistemic canon*" met kenmerke van Westerse kennis (Mbembe, 2016:32).

Ramoupi (2011:5) beweer dat Europese en wit waardes steeds gesien word as die standaard waarop die land se opvoedingstelsel gebaseer is. Ook die *Department of Higher Education* (2008:91) wys daarop dat transformasie nie sigbaar is in die struktuur en inhoud van die Suid-Afrikaanse universiteite nie en in dié verband wys die *Higher Education South Africa Report* (2014:7) daarop dat transformasie moet neerkom op die "decolonising, deracialising, demasulanising and degendering [of] South African universities". Volgens dié verslag is daar die afgelope twintig jaar nie voldoende aandag gegee aan die historiese reproduksie van dominante diskoerse, die verhouding van dominante diskoerse met sosiale insluiting en geregtigheid, asook respek vir verskille en diversiteit nie. Zeleza (2009:127) glo die antwoord lê in 'n "*deconstructionist*" beweging "*to dismantle the Eurocentric epistemic hegemonies that have dominated the study of Africa*". By implikasie moet ontologiese en epistemologiese kwessies aandag geniet, en in die verband voer Motta (2013:80; cf. ook Savo, 2016) aan dat die proses om kennis saam te stel nie net herwin moet word nie, maar dat dit herskep moet word as 'n kritiese aksie ten einde moontlikheide (as metode en inhoud) met studente oop te maak.

Dekolonisering moet binne die konteks van Afrika verstaan word en Leibowitz (2016:3) voer aan dat die dekolonialisering van kennis in 'n Suid-Afrikaanse konteks die domeine van *erkenning*, *herverdeling* en *verteenwoordiging* in ag moet neem. Aangesien studente hulself moet kan identifiseer met die kennisstelsels, is dit van belang dat die kurrikulum toepaslik sal wees vir die Suid-Afrikaanse konteks en ook verteenwoordigend van die Afrika-kontinent. *Herverdeling* in terme van kulturele kapitaal en hulpbronne moet die studente se akademiese sukses verseker. *Verteenwoordiging*, daarenteen, verleen erkenning aan die stemme en kennisstelsels van die gemarginaliseerdes in Suid-Afrika (Chilisa, 2012; Le Grange, 2016:9). Deur aandag te gee aan die domeine van erkenning, herverdeling en verteenwoordiging in hoër onderwys, kan daar wegbeweeg word van die Eurosentriese kennisstelsels ten einde sosiale geregtigheid te vestig binne die universiteitskonteks. Mbembe (2016:37) glo egter dekolonisering erken

epistemic diversity... a process that does not necessarily abandon the notion of universal knowledge for humanity, but which embraces it via a horizontal strategy of openness to dialogue among epistemic traditions.

Volgens Le Grange (2016) beteken dekolonisering nie dat Westerse kennisstelsels verwyder moet word nie, maar dat dit eerder gedentraliseer of gedeterritorialiseer moet word. Protesaksies wat sedert 2015 in Suid-Afrikaanse hoër onderwys posgevat getuig van, onder andere, frustrasies rakende die dekolonialisering van die akademie en 'n behoefte aan inklusiwiteit (Pilane, 2016). Daarbenewens voer Chetty and Knaus (2016) aan dat studenteprotesaksies 'n manifestering van 'n klassestryd in Suid-Afrikaanse universiteite is en as sodanig sprekend is van heteroseksuele, patriargale, neoliberale kapitalistiese waardes wat nie net so eie aan die land is nie, maar wat deur universiteite aangespreek moet word. Dismelo (2015:1) ondersteun die gedagte soos volg:

It is, firstly about access to equal and quality education. It is about teasing out the ever-so-confusing intricacies of class relations in post-apartheid South Africa. It is about eradicating the painful exclusions and daily micro aggressions which go hand-in-hand with institutional racism within these spaces. And it is also about laying bare the failures of the heterosexual, patriarchal, neoliberal capitalist values which have become so characteristic of the country's universities.

Dit is dus nodig dat ons hoër onderwys benader vanuit 'n nuwe perspektief – een wat die *ander* saam met die *eie* erken.

## 6.4 SOL PLAATJE-UNIVERSITEIT

Die Suid-Afrikaanse hoër onderwys en globale hoër onderwys beïnvloed die plaaslike hoër onderwys op verskeie maniere. Guy (2009:1) wys daarop dat 'n plaaslike *African university* plaaslik en globaal kan meeding om binne die gemeenskap die realiteite van die gemeenskap vas te stel. Ten opsigte van die verhouding tussen plaaslik en globaal beweer Guy (2009:2) dat

global and local have no pre-determined special connection on the conceptual plane. The connection between the two depends on the relation between the concrete actors or settings or conjunctures characterised by them.

As kennisvennote in die samelewing speel universiteite 'n sleutelrol in die plaaslike, streeks- en globale ekonomie van kennis. In die volgende gedeelte bespreek ek die navorsingskonteks, naamlik die Sol Plaatje-universiteit, deur te fokus op die agtergrond van die stigting van die SPU, die visie en missie van die instelling, die universiteitskultuur met verwysing na sin van behoort op 'n diverse kampus, institusionele benaming, asook taalpraktyke op die kampus.

### 6.4.1 AGTERGROND TOT DIE STIGTING VAN DIE SPU

Die afgelope dekade was daar 'n toename van meer as 50% in universiteitsinskrywings en die *National Development Plan* (NDP) het voorspel dat 'n verdere groei van 17,9% in 2012 na 25% in 2030 sal plaasvind (Sol Plaatje University, 2015:3). Aangesien die bestaande 23 Suid-Afrikaanse universiteite nie meer die toenemende getal skoliere met universiteitstoelating kon akkommodeer nie, het die regering in 2010 'n ondersoekspan aangestel om die haalbaarheid van twee nuwe universiteite te ondersoek. Op 23 Augustus 2013 is die eerste universiteit in die Noord-Kaap gestig om voorsiening te maak vir die toenemende groei en toegang tot universiteitsopleiding in Suid-Afrika (Government Notice 36771, 23 Augustus 2013). Die SPU is gestig as 'n omvattende universiteit wat die volgende sou aanbied:

a range of formative and technology-focused undergraduate programmes catering to youth with diploma and bachelor entry NCS qualifications and NCV qualifications, and strong post-graduate programmes in niche areas (DHET, 2012: Establishment of a public university).

Daarbenewens is daar geargumenteer dat 'n universiteit in die Noord-Kaap baat kon vind uit die ontwikkeling van herwinbare energieprojekte, asook moderne wetenskap deur die *Southern African Large Telescope* (SALT). As sodanig maak die nuutgestigte Sol Plaatje-

universiteit, onder andere, voorsiening vir nis-programme soos *Data Science* en *Heritage Studies* (SPU, 2015:5). Deur middel van nis-programme lewer die SPU bestuurders, opgeleide tegnisi en gekwalifiseerde professionele personeel vir dié projekte. Ntuli (2004:175, oorspronklik in Engels) wys daarop dat 'n universiteitsstelsel wat die insluiting van plaaslike kennis vermy, sy mededingendheid in 'n globale wêreld beperk. Deur programme soos *Data Science* en *Heritage Studies* poog die SPU dus om die historiese, ekonomiese en sosiale realiteite van die Noord-Kaapprovinsie in ag te neem en terselfdertyd globaal relevant te wees.

As 'n nuwe universiteit moet die SPU akademieë innoverend en relevant wees, en die verwagting is dat die SPU sal groei in die tradisie van 'n kritiese en krities-betrokke humanitêre universiteit (SPU, 2015:2). Dit is daarom belangrik dat die SPU die sosiale en ontwikkelende konteks met spesifieke plaaslike en streeksaspirasies van die Noord-Kaapprovinsie in ag neem. Die SPU se opleiding moet voldoen aan die verwagte kennisproduksie van die streek. Daar word ook aangeneem dat die sosiale mobiliteit van die SPU studente se gelykheid, sosiale regverdigheid en demokrasie kan versterk, tesame met hoë vlakke van vaardighede wat bydrae tot die ontwikkeling van kennis in die samelewing (cf. 6.3.2; *National Planning Commission*, 2011). As 'n nuwe universiteit moet die SPU nie alleen positief reageer op internasionale tendense in hoër onderwys nie, maar moet dit ook die sosiale en ekonomiese toestande van Suid-Afrika in ag neem. Net soos ander universiteite, poog die SPU om modus een- en twee-kennis te produseer (cf. 6.2.6; Gibbons *et al.*, 2002:2-3). Terwyl modus een slegs fokus op tradisionele dissiplines, fokus modus twee op die toepassing van kennis binne 'n sosiale konteks. Soos reeds genoem, neem die SPU die kontekstuele behoeftes van die streek in ag deur, byvoorbeeld, nis-programme, soos *Data Science* en *Heritage Studies*, aan te bied.

Alhoewel die SPU as 'n nuwe universiteit bykans geen reputasie van akademiese uitmuntendheid en goeie navorsingsuitsette het nie, kan hierdie tekortkoming met tyd, met die regte groep studente, akademici en institusionele leierskap, oorkom word. Aangesien die SPU gestig is na 1994, word daar aangeneem dat die universiteit nie swaar dra aan die apartheidslas waarmee historiese universiteite nog steeds mee worstel nie. Die SPU is derhalwe in 'n unieke posisie om 'n universiteitskultuur te ontwikkel wat gelykheid, sosiale regverdigheid en demokrasie bevorder.

### **6.4.2 VISIE EN MISSIE**

Na 1994 moes verskeie universiteite hul visies en missies verander om aan die nasionale doelwitte van transformasie vir hoër onderwys te voldoen (cf. 6.3.2; Badat, 2015:189). Om die visie van 'n getransformeerde, demokratiese, nie-gerasde, nie-seksistiese hoëronderwysstelsel te bereik, is verskeie doelwitte neergelê. Toegang tot hoër onderwys moes verhoog word om sosiale gelykheid verseker. Verder moes diversiteit in hoër onderwys in terme van institusionele missies en programme bewerkstellig word. 'n Institusionele omgewing en kultuur moes nie net sensitief wees vir diversiteit en terselfdertyd versoening bevorder nie, maar programme moes nou kritiese diskoers, kreatiewe denke en ook kulturele verdraagsaamheid bevorder (DoE, 1997a). Die SPU is gestig sonder die letsels van *“previously disadvantaged”* of *“historically white”* of *“bush university”* (cf. 6.3.1; SPU, 2013:6), en kon dus sy missie en visie binne die nasionale raamwerk van hoër onderwys opstel deur die plaaslike en streekskonteks in ag te neem. Aangesien die nuwe universiteit nie die erfenisse van apartheid dra nie, behoort dit dus makliker te wees om op die transformasiedoelwitte van hoër onderwys te fokus. Die verwagting is egter dat die SPU beoordeel sal word op die wyse waarop die universiteit die sosiale skade van apartheid sal erken en daarop sal reageer.

Die SPU se fokus is op die ontwikkeling van idees en kennis wat deelname en politieke, sosiale, kulturele en ekonomiese transformasie aanmoedig. Aangesien die SPU eers in 2013 gestig is, kan die universiteit gesien word as 'n simbool van 'n nuwe demokratiese Suid-Afrika, soos tereg weerspieël word in die instelling se visie in die Strategiese Plan (SPU, 2015:11): *“A university critically engaged in learning, research and development – while enhancing democratic practice and social justice in society.”*

Volgens hierdie missieverklaring streef die SPU daarna om 'n universiteit in 'n moderne gemeenskap te wees deur sosiaal verantwoordbare burgers met vaardighede op te lei (cf. 6.2; 6.3). Die missie word onderskryf deur verskeie waardes, naamlik akademiese vryheid; onafhanklike intellektuele strewe; diepte en breedte van kennis en kritiese denke; akademiese burgerskap; nasionale en internasionale vergelykbaarheid en akademiese kwaliteit; gemeenskapsbetrokkenheid en sosiale verantwoordelikheid; en intellektuele integriteit (Sol Plaatje University, 2015:11). Hierdie waardes sluit aan by die beginsels wat in *Witskrif 3* (DoE, 1997a: Seksie 1.21-1.25) neergestip is vir 'n getransformeerde

hoëronderwysstelsel, naamlik 'n getransformeerde, demokratiese, nie-rassige en nie-seksistiese hoëronderwysstelsel.

Mekoa (2015:18) wys daarop dat 'n missieverklaring as grondslag dien vir die beleide binne instellings en hul langtermyn doelwitte as instelling omvat. By implikasie posisioneer die SPU se missie nie net die universiteit binne die Suid-Afrikaanse hoëronderwyslandskap nie, maar spel sy langtermyn doelwitte uit as

to graduate citizens competent and capable of realising the aspirations of society; produce new knowledge impacting on key challenges of the region; engage critically with communities of discourse and communities of people in order to search out pathways to equitable development. (Sol Plaatje University, 2015:11)

Volgens hierdie verklaring fokus die SPU primêr op onderrig en sekondêr op navorsing. Die universiteit wil plaaslik relevant wees en daardeur internasionale erkenning verkry. Die gebruik van inligtings- en kommunikasietegnologie sal ingebed wees in die akademiese en administratiewe prosesse en sodoende doeltreffendheid verseker. As 'n universiteit in die dorp, sal die universiteit die sosiale, kulturele en ekonomiese kwessies van die dorp integreer (SPU, 2015:15). Die missie en visie van die SPU skep die verwagting dat die universiteit die ongelykhede van die verlede wil regstel en terselfdertyd reageer op plaaslike en nasionale behoeftes van Suid-Afrika om sodoende die globale kennismark te betree.

### **6.4.3 UNIVERSITEITSKULTUUR**

'n *Universiteitskultuur* kan omskryf word as die fisiese omgewing, gedeelde waardes, oortuigings, simbole, institusionele narratiewe, rolmodelle en praktyke en seremonies wat die mense binne die universiteitsruimte tot 'n eenheid saambind (Niemann, 2010:1007). In dié verband wys Collier (2000:285) wys daarop dat

a crucial element of an individual's successful 'navigation' of the college experience involves learning the meaning of the role of college student and subsequently developing a conception of self in terms of that role.

Gegewe die Suid-Afrikaanse hoëronderwyslandskap en die uitdagings rondom transformasie, wys Cross en Cartentier (2009) en Mekoa (2015:17) daarop dat universiteitskultuur inderdaad 'n sleutelrol behoort te speel in die transformasieproses. As 'n nuwe universiteit het die SPU die geleentheid om 'n universiteitskultuur te ontwikkel wat nie net moet bydra tot 'n sin van behoort nie, maar, meer spesifiek, tot die daarstelling van 'n betekenisvolle universiteitservaring (cf. Crossley, 2001:238). Studente wat deel voel van 'n



universiteit, ervaar 'n kollektiewe identiteit. Aangesien die institusionele omgewing sosiaal gekonstrueer word, reflekteer die universiteitskultuur derhalwe dit wat die studente belangrik ag en hoe hulle hul omgewing omskryf. Indien daar 'n sin van behoort binne die omgewing ervaar word, sal dit positief inspeel op die universiteitskultuur (Niemann, 2010:1004).

Die SPU het 'n diverse samestelling van studente (sien Tabel 6.1) wat betref ras, geslag en taal. Alhoewel die meerderheid studente van die Noord-Kaap afkomstig is, is daar ook studente uit ander provinsies. Dit is hierdie diverse samestelling, saam met 'n diverse personeelkorps (cf. Tabel 6.2), wat enersyds aan die SPU 'n geleentheid bied om 'n universiteitskultuur te ontwikkel wat beide vloeibaar en afhanklik is van die mense, sosiale verhoudinge, praktyke, kultuur, taal en geskiedenis van die universiteitskonteks. In dié verband kan die gemeenskaplike waardes, soos uiteengesit in die universiteit se missie, bydra tot 'n gevoel van behoort of ingebedheid (cf. Roberts & Rosenwald, 2001:112) binne die kampusgemeenskap. Aan die ander kant egter, bied die diverse samestelling uitdagings, soos dat daar gewaak moet word teen die marginalisering van minderheidsgroepe, maar ook teen 'n kultuur wat in wese die breër sosio-ekonomiese samelewingsvlakke van bevoordeling, asook ongelykhede en diskriminerende praktyke van die samelewing, reproduseer.

Alhoewel 'n nuwe universiteit, is dit noodsaaklik dat die SPU kennis dra van Soudien (2008:13) se bevinding dat universiteitskultuur in Suid-Afrika omskryf kan word as vervreemdend, ontmagtigend en deurdrenk met rassisme. Daar moet verreken word dat studente wat geen ervaring van apartheid het nie, sogenaamde "indirekte kennis" met hulle saambring wat aan hul oorgedra is deur diegene wat óf die voorregte, óf die onderdrukking van apartheid ervaar het (Jansen, 2009:148). Daarbenewens moet ook in gedagte gehou word dat alhoewel die personeel verteenwoordigend is van verskeie rasse- en taalgroepe, die meerderheid egter opgelei is in die rasgesegregeerde hoëronderwysstelsel van apartheid.

**Tabel 6.1: Demografiese samestelling van studente aan die Sol Plaatje-universiteit in 2017 (saamgestel uit Statistiek SPU)**

<b>RAS</b>	Swart	722
	Bruin	275
	Indiër	13
	Wit	44
<b>TOTAAL</b>		<b>1054</b>
<b>GESLAG</b>	Manlik	450
	Vroulik	604
<b>TOTAAL</b>		<b>1054</b>
<b>TAAL</b>	Afrikaans	274
	Afrikaans & Engels	4
	Engels	165
	Setswana	492
	isiZulu	34
	isiXhosa	58
	Sepedi	8
	Sesotho	14
	Ander	5
<b>TOTAAL</b>		<b>1054</b>
<b>PROVINSIES</b>	Noord-Kaap	600
	Noordwes	76
	Wes-Kaap	8
	KZN	22
	Vrystaat	32
	Mpumalanga	7
	Gauteng	16
	Oos-Kaap	26
	Onbekend	267
<b>TOTAAL</b>		<b>1054</b>

**Tabel 6.2: Demografiese samestelling van personeel van die Sol Plaatje-universiteit in 2017 (saamgestel uit Statistiek SPU)**

<b>RAS</b>	Swart	101
	Bruin	29
	Indiër	5
	Wit	35
<b>TOTAAL</b>		<b>170</b>
<b>GESLAG</b>	Manlik	93
	Vroulik	77
<b>BUITELANDSE BURGERS</b>		26
<b>TOTAAL</b>		<b>170</b>

As 'n nuwe universiteit het die SPU, in teenstelling met ander historiese Suid-Afrikaanse universiteite, die geleentheid om met sy institusionele benaming by te dra tot 'n sin van behoort op kampus en die vestiging van 'n positiewe universiteitskultuur. Vernoem na die vertaler en skrywer, Sol Plaatje (1876-1932), wat as aktivis gewerk het vir die verbetering van die lewens van Suid-Afrikaners, word die universiteit gesien as 'n simbool van demokrasie, inklusiwiteit, groei en geleentheid. Die universiteitskoshuise is vernoem na die positiewe karakters (Mhudi, Ra-Thaga, Umnandi, Gubuza, De Villiers, Tauana, Moroka en Hannitjie) in Plaatje se roman *Mhudi* (SPU, 2015:2). Die administratiewe gebou op die SPU kampus is weer vernoem na Luka Jantjie, wat in 1835 opgetree het as leier van die Bathlaping-groepering van die Batswana. Dié groep se grondgebied in die omgewing van Kimberley is na die ontdekking van diamante deur koloniste weggeneem. Jantjie was bekend as 'n goeie strateeg, wie se eerste reaksie 'n niegewelddadige pleidooi vir geregtigheid was (SPU, 2015:2). Sol Plaatje en Luka Jantjie se lewens reflekteer die waardes van die SPU.

Benewens die belang van 'n institusionele benaming, moet daar verwys word na die belang van taal in identiteitsvorming (cf. 5.4; Hecht *et al.*, 2001:43; Taylor, 2008). Nie alleen word studente se ervarings in 'n betekenisvolle geheel deur taal geïllustreer en gestabiliseer nie, maar tydens die oordra van inligting beïnvloed taal en kultuur mekaar op veelvuldige maniere (Jacobs, 2014:470). Alhoewel die medium van onderrig aan die SPU Engels is, word verskeie tale deur die studente gebruik tydens informele kommunikasie. Taalkontak

en taalbeïnvloeding tussen verskillende tale is dus nie net onafwendbaar nie, maar lei tot kodewisseling, waar meer as een taal gelyktydig in 'n gesprek gebruik word. Terwyl taal die waardes van die universiteit reflekteer en sodoende bydra tot die vorming van 'n universiteitskultuur, fokus die onderhandeling van kodewisseling op gedeelde mag en solidariteit (Ramsay-Brijball, 2004:144).

## **6.5 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk is 'n oorsig van die universiteitskonteks gegee. Universiteite is mikrokosmosse van die samelewing en die rol, aard en funksie van 'n universiteit moet verstaan word binne die konteks van globale markte asook nasionale en plaaslike uitdagings en behoeftes. Om 'n beter verstaan van globale neigings in Hoër Onderwys te verkry, het ek 'n bespreking aangebied van elitisme, massafisering en diversifisering, internasionalisering, bestuursheerskappy, neoliberalisme, produksie van kennis en inligtings- en kommunikasietegnologie. Universiteite moet egter 'n kritiese rol in die samelewing speel: enersyds deur die bewerkstelling van beginsels van gelykheid, geregtigheid en solidariteit, en sosiale hervorming, en andersyds, om deur differensiasie, kompetisie en individualisasie binne 'n markgedrewe wêreld te funksioneer. Terwyl massafisering en diversifisering wêreldwyd geassosieer word met ontwikkeling, word 'n gemassafiseerde en gediversiveerde hoëronderwysstelsel in Suid-Afrika verbind met gelykheid en ontwikkeling. Kolonialisme en apartheid het Suid-Afrika se hoëronderwysstelsel beïnvloed en patrone van inklusiwiteit en marginalisering van spesifieke sosiale groepe en klasse meegebring. Sedert 1994 het verskeie beleide en intervensies gepoog om die ongelykhede in hoër onderwys reg te stel. Die uitdaging vandag is om universiteite gelyktydig streeks-, nasionaal en globaal herkenbaar te maak. Dit is ook die SPU se doelwit, soos blyk uit die visie en missieverklaring. Die navorsingskonteks, SPU, is teen die agtergrond van nasionale en internasionale neigings in Hoër Onderwys bespreek.

In die volgende hoofstuk gee ek 'n aanbieding van die studente se ervaring en meemaking binne die universiteitskonteks. Elke deelnemer se gemeenskapsnarratief word as vertrekpunt geneem om die mate van navigering en aanpassing binne die universiteitskonteks vas te stel.

## **HOOFSTUK 7**

# **NAVIGERING EN ONDERHANDELING VAN INSTITUSIONELE NARRATIEWE**

### **7.1 INLEIDING**

In die vorige hoofstuk is 'n omvattende bespreking van hoër onderwys as die algemene navorsingskonteks van hierdie studie gegee. Ten einde die studie egter nader te kontekstualiseer het ek gefokus op globale tendense in hoër onderwys wat inspeel op hoër onderwys in Suid-Afrika. Daarna het ek die plaaslike universiteitsruimte belig deur 'n agtergrondgeskiedenis van die SPU te gee met spesifieke verwysing na die visie en missie van die instelling, asook aangeleenthede rakende die universiteitskultuur. Die doelwit van hierdie hoofstuk is om studente se ervarings en persepsies binne die hoëronderwysinstelling te ontleed ten einde vas te stel hoe dit inspeel op hul identiteitsvorming (cf. 1.4.6). By implikasie bespreek ek dus die wyse waarop die deelnemers hul narratiewe identiteite sedert hul koms na die SPU navigeer, en wel deur 'n vergelyk te tref met hul gemeenskapsnarratiewe, soos gebring tydens die aanvang van hul studies (cf. hoofstuk 5). Die fokus van die hoofstuk val dus op die deelnemers se institusionele narratiewe, soos deur hulle onderhandel binne die universiteitsruimte.

### **7.2 STUDENTE SE NAVIGERING VAN HUL INSTITUSIONELE NARRATIEWE**

In die volgende gedeelte gee ek 'n aanbieding van die deelnemers se narratiewe identiteite binne die universiteitskonteks. Soos in hoofstuk 3 belig (cf. 3.2), word identiteit opgedeel in die *intrapersoonlike* aard van identiteit, wat die waardes, sienings en perspektiewe van 'n individu voorstel, en die *interpersoonlike aard* daarvan, wat afhang van die individu se interaksie in die sosiale omgewing. Die deelnemers se onderhandeling en navigering binne netwerke van verhoudings word dus deur hul intra- en interpersoonlike identiteite bepaal. Met die generering van die tweede dataset het die deelnemers die geleentheid gekry om binne die universiteitskonteks te reflekteer op hul ervarings. Aangesien ervarings egter op vorige ervarings bou, kan die deelnemers se ondervindinge binne die universiteitskonteks nie in isolasie beskou word nie. In dié verband wys Somers (1994; cf. 2.3.1) daarop dat 'n gebeurtenis slegs geïnterpreteer kan word indien dit as 'n episode of deel van 'n groter

konfigurasie van gebeure gesien word. Die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe word dus as vertrekpunt geneem om vas te stel in watter mate en hoe hulle hul narratiewe identiteite binne die universiteitskonteks genavigeer en onderhandel het. Die deelnemers se ervaringe in die universiteitskonteks word bespreek in terme van taal, ras, klas, geslag, inklusiwiteit, gemeenskaplikheid, isolasie, lewensvaardighede en sosiale lewe. Ek gebruik egter hul meervoudige identiteite, soos taal, kultuur, ras, geslag en klas, wat ek verweef met persoonlike waardes en sieninge, as temas, om hul narratiewe identiteite uit te beeld. Die *institusionele narratiewe* van die deelnemers gee dus 'n uitbeelding van die wyse waarop hulle hul identiteite onderhandel en genavigeer het sedert hul eerstejaar aan die SPU. Daarbenewens is elkeen se narratief nie net 'n sinmaakproses binne 'n nuwe konteks met nuwe verhoudinge nie, maar elkeen se narratiewe identiteit gee 'n verklaring hoe sy of hy 'n balans binne die universiteitskonteks probeer vind tussen agentskap (intrapersoonlike identiteit) en gemeenskaplikheid (interpersoonlike identiteit). Op soortgelyke wyse as in hoofstuk 5, tref ek 'n onderskeid tussen die data soos gegenereer uit die *reflektiewe oefeninge* en data gegenereer deur die *semigestruktureerde onderhoude*. Elke deelnemer het 'n reflektiewe skryfoefening voltooi voordat ek individuele onderhoude, wat elk ongeveer een uur geduur het, met hulle gevoer het.

## **7.2.1 NOMSA**

### **7.2.1.1 Taal**

Nomsa se *openbare narratiewe* toon dat sy isiXhosa by die huis praat, maar Afrikaans in haar gemeenskap. Afrikaans word deur die meerderheid van die gemeenskapslede in *Posville* gepraat en bind ook verskeie kultuurgroepe in dié gemeenskap saam (cf. 5.6.1.1). Haar *ontologiese narratiewe* toon hoe sy in haar graad 3-jaar in die Oos-Kaap deurgebring het en in die proses haar isiXhosa verbeter het. In haar gemeenskapsruimte (*Posville*) is die meerderheid van die mense swart en Afrikaanssprekend (cf. 5.6.1.1).

Die meerderheid van die studente by die SPU is swart en Setswanasprekend (cf. 6.4.3) en Nomsa se narratiewe identiteit is gevolglik deur haar sosiale interaksie met oorwegend Tswana-studente onderhandel en genavigeer. Een van Nomsa se grootste uitdagings op universiteit was haar aanpassing met betrekking tot taal. Sy wou baie graag by die koor aansluit, maar het bevind dat dit "*not inclusive enough*" is, aangesien daar meestal Setswana-liedere gesing word. Sy het dus besluit om nie 'n koorlid te word nie, want dit was "*difficult to sing when I didn't know the meaning of the song*". Nomsa het haar ervaring by

die koor geïnternaliseer en nie net besef dat sy 'n taalagterstand het nie, maar was ook vasbeslote om Setswana aan te leer. Sy het doelbewus met Tswana-studente begin sosialiseer en haar poging om haar taalagterstand uit te wis *“became a joyful experience”*. Volgens Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) kan sosiale identiteit opgedeel word in 'n *kognitiewe komponent*, wat kennis van die groep behels, 'n *evalueringskomponent*, wat positiewe of negatiewe groepeerings behels, en 'n *emosionele komponent*, wat positiewe of negatiewe assosiering betrek. Nomsa se positiewe assosiasie met die Tswana-studente dra dus by tot haar positiewe sosiale identiteit. In dié verband wys Tajfel en Turner (1979:16; cf. 2.3.2) daarop dat 'n positiewe sosiale identiteit afhang van 'n gunstige vergelyking tussen die in-groep en die buite-groep. In Nomsa se geval is 'n intergroepvergeljing van die Tswana-studente met studente in *ander* taalgroepe dus positief.

Nomsa het egter ook waargeneem dat taalgroepe onverdraagsaam teenoor mekaar optree. Sy verwys na gevalle waar sommige studente nie 'n opmerking in Engels kon formuleer nie en dit dan in Afrikaans doen, veral as die student weet die dosent verstaan Afrikaans. Studente in haar klas sal dan in Setswana antwoord en *“then the class will cheer and afterwards he [the student] will explain in English”*. Dit is skynbaar moeilik vir die meerderheid Tswana-studente *“to adapt to Afrikaans”*, aangesien hulle Afrikaans as 'n bedreiging beskou. By die Afrikadag-feesvieringe, byvoorbeeld, was die meeste van die studente Setswanasprekend en toesprake is ook in Setswana gehou. Nomsa sê selfs die Xhosa-studente was positief hieroor *“but the minute that this one Afrikaans boy read out in Afrikaans, they were negative”*. Vir Nomsa is die optrede van die meerderheid Setswanasprekende studente diskriminerend en sy glo dat tale op die kampus onderhewig is aan mag en groepsdruk aangesien dit *“pushed the whole vibe of Tswana being more important”*. Somers (1994; cf. 2.3.1) glo dat kategorieë van *andersheid*, byvoorbeeld taal, ingebed is in verhoudinge en verwantskaplikheid. Taalverskille moet dus benader word deur die destabiliseringsdimensies van tyd, ruimte en verwantskaplikheid in te bring en die ingebedheid van die kategorie te beklemtoon. Aangesien elke taal sy eie storie (oorsprong) het en binne perke van vasgestelde taalkonvensies en norme funksioneer, kan dit nie as 'n rigiede kategorie benader word nie. Waar sommige studente Afrikaans steeds verbind met die taal van die onderdrukker, sien Nomsa Afrikaans as *“one of the official languages”*, wat nie onderdruk behoort te word nie. Vir haar is taal 'n manier van interaksie en kommunikasie in die sosiale wêreld *“and as much as it is a sensitive issue”*, voel sy dat sy dit nodig is om

oor taalverskille te praat. Sy glo dat 'n "*society group of languages*" studente kan help om onafhanklik te raak en om dinge uit verskillende perspektiewe te benader. Binne die universiteitskonteks het Nomsa dus opnuut die belangrikheid van taal in sosiale interaksie besef. Deur sosiale vergelyking weet Nomsa waar sy inpas en behoort. Al het sy Setswana aangeleer, kan sy nie identifiseer met die negatiewe houdings en perspektiewe van sekere Tswana-studente nie – sy glo dat studente teen die einde van hul studies groei moet ervaar, "*in yourself, language, culture [and the] tradition of people*".

Nomsa se *openbare en ontologiese narratiewe* toon dat sy maklik vriende maak (cf. 5.6.1.1). Haar liefde vir drama en redevoering het haar selfvertroue gegee en dit dra by tot haar opgeruimde geaardheid. In *Posville* het sy hoofsaaklik in Afrikaans met haar vriende gekommunikeer, maar by die SPU het sy haar vriende se taal aangeleer en glo sy "*now they will also try do to what I did*". Nomsa glo dus dat haar doelwit om 'n vreemde taal aan te leer deur sosialisering ook haar vriende sal beïnvloed. Deur sosiale onderhandeling het Nomsa deel van 'n nuwe vriendekring geraak.

Nomsa se sosiale lewe is "*one of the reasons I'm enjoying my experience at the University*". Die kwaliteite wat sy in haar vriende soek, is hardwerkendheid en positiwiteit. Haar *ontologiese narratiewe* (cf. 5.6.1.2) toon dat haar ondersteunende familie en vaste geloof bydra tot haar positiewe ingesteldheid. Die gedeelde eienskappe van positiwiteit en hardwerkendheid versterk die gemeenskaplikheid en kollektiwiteit in Nomsa se vriendekring. Behalwe individuele studie, doen Nomsa ook gereeld groepstudie saam met haar vriende, waar sy blootgestel word aan 'n nuwe taal en kultuur. In lyn met Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) se siening dat sosiale identiteit gevorm word deur die individu se groeplidmaatskap en die waarde en emosionele betekenis wat hy of sy daaruit kry, het die aanleer van Setswana en 'n beter begrip van die Tswana-kultuur vir Nomsa bygedra tot die vorming van 'n positiewe sosiale identiteit en het dit haar sosialisering op kampus vergemaklik.

Nomsa se individualiteit is ingebed in kulturele en historiese prosesse (cf. Somers, 1994; 2.3.1) en haar sosialisering bevorder haar gemeenskaplikheid en integrasie in 'n nuwe konteks. Sy kon nie die tale van haar gemeenskapsruimte, isiXhosa of Afrikaans, gebruik om met die Tswana-studente te kommunikeer nie. Sy kon wel in Engels met die Tswana-studente kommunikeer, maar sy het besluit om Setswana aan te leer sodat sy hulle beter



kan verstaan en terselfdertyd haar deelname aan aktiwiteite op kampus kan vergemaklik. Nomsa se positiewe waardes en sieninge was ook sigbaar in haar *openbare en ontologiese narratiewe* (cf. 5.6.1.1; 5.5.1.2), en dit beïnvloed haar sosialisering op kampus.

### 7.2.1.2 Kultuur

Nomsa se *openbare narratiewe* toon duidelik hoe sy met haar Xhosa-kultuur identifiseer. Haar *clan*-naam en haar en haar tweelingbroer se inisiasie verbind haar met die Xhosa-kultuur en -tradisies (cf. 5.6.1.1). In die universiteitskonteks is daar slegs 'n klein groepie Xhosa-studente (58 studente) en praat sy selde isiXhosa. Om haar integrasie in die kampuslewe te vergemaklik, het Nomsa Setswana aangeleer. Aangesien taal en kultuur nou vervleg is, kon Nomsa ook meer aangaande die Tswana-kultuur leer. Nomsa se aanleer van Setswana het haar gehelp om effektief in haar vriendekring, maar ook op die kampus, op te tree. Dit was 'n groot ervaring vir haar, want nie alleen help dit om te verstaan “*why and how people do things in a certain way*”, maar dit het haar ook “*a broader understanding*” gegee wat, volgens haar, kan lei tot transformasie. Nomsa het nie meer gefokus op haar uniekheid as Xhosa-student nie, maar deur sosialisering kon sy die *andersheid* van ander studente verstaan en waardeer.

Lewenslesse en lewensvaardighede het 'n invloed op die intra- en interpersoonlike aard van identiteite. Nie alleen kan lewenslesse en lewensvaardighede die waardes, sieninge en doelwitte van die individu beïnvloed nie, maar deur sosialisering kan gedeelde waardes en norme met *ander* geïdentifiseer word sodat 'n lewenskultuur gevestig kan word (cf. 5.6.1.1; 5.6.1.2). Net soos kultuur, berus universiteitskultuur op gedeelde waardes en norme. Een van Nomsa se rolmodelle op kampus is Professor A. Sy vertel dat die dosent nie net klasgee nie, maar ook lewensvaardighede deel soos “*[to] always integrate things and not [to] look at them in isolation*”. Dit het haar gehelp om in moeilike tye probleme op te los en indien sy nie 'n oplossing kon kry nie, vir hulp te vra, want “*life is social*”. Waar Nomsa se ma haar geleer het om onafhanklik te wees en om ander mense te respekteer en verantwoordelik op te tree (cf. 5.6.1.2), het sy by haar dosent geleer om konneksies te maak sodat sy haar plek in die sosiale omgewing beter kon verstaan. In dié verband wys Somers (1994; cf. 2.3.1) daarop dat narratiewe 'n manier is hoe die individu sy of haar plek in die sosiale wêreld kan verstaan. Nomsa het ook die afgelope jaar geleer dat “*life is a constant change and we have to either adapt or create our own paths*”. Haar *ontologiese narratiewe* toon dat sy in Posville nie

blootgestel is aan veranderinge nie en dat dit ook nie vir haar nodig was om aanpassings te maak nie (cf. 2.3.1.1).

In 'n universiteitskultuur is daar (net soos in kultuur) gedeelde waardes en oortuigings, simbole, narratiewe, praktyke en seremonies wat die mense binne die universiteitsruimte tot 'n eenheid saambind (cf. 6.4.3). Alhoewel Nomsa se betrokkenheid by Setswana en die Tswana-kultuur bygedra het tot 'n gevoel van behoort, toon haar *institusionele narratiewe* egter dat sy nie 'n universiteitskultuur ervaar nie en voel sy dat 'n *“culture of inclusiveness”* by die SPU gevestig moet word. Sy glo die nodige platforms *“where I can raise my voice”* kan help om inklusiwiteit te bevorder en 'n universiteitskultuur op kampus te vestig. Haar *ontologiese narratiewe* toon dat kommunikasie in haar gesin belangrik is en dat enigeen in die gesin 'n vergadering kan reël indien hy of sy ongelukkig is oor iets (cf. 5.6.1.1). Hierdie vryheid om menings te lug ervaar sy egter nie by die SPU nie en sy besef dat stemlose mense maklik onderdruk kan word of gemarginaliseer kan voel. Terwyl Nomsa glo *“we must form an identity for people”*, voel sy ook dat die regte studenteleiers kan help om 'n unieke universiteitskultuur te vestig. Al het die studenteleiers verlede jaar baie ondersteuning gehad, het hulle sake nooit krities ontleed nie – hulle is slegs blindelings nagevolg, want hul optrede was *“integrated with power”*.

Rakende institusionele benaming, glo Nomsa dat deur studente deel te maak van die besluitnemingsproses, 'n *“sense of belonging”* op kampus bevorder kan word. Nomsa noem ook dat daar nie 'n demokratiese verkiesing vir koshuisleiers was nie, want volgens haar het hulle hulself verkies. Alhoewel sy uitsluiting op grond van taal op die kampus waarneem, ervaar sy egter meestal 'n sin van behoort op kampus. Nomsa se positiewe sosiale identiteit versterk haar sin van behoort op kampus. In *Posville* het Nomsa in die Xhosa-woonbuurt dieselfde gemeenskaplikheid ervaar. Later het die gesin na 'n oorwegend bruin woonbuurt verhuis, waar sy nie ingepas het nie. Haar *openbare narratiewe* toon dat dit vir haar vreemd was om in die oorwegend bruin woonbuurt te bly, nadat sy 'n groot deel van haar lewe in 'n oorwegend Xhosa-woonbuurt gewoon het (cf. 5.6.1.1). Nomsa skryf isolasie op die kampus toe aan studente se negatiewe opmerkings op sosiale media. As 'n positiewe mens, plaas sy haarself gereeld in *ander* se skoene en is sy daarvan bewus dat daar baie studente is, veral eerstejaars *“who have a problem with self esteem and confidence”*. Dié studente gebruik sosiale media om hul selfbeeld te bou en negatiewe opmerkings kan, volgens haar, veroorsaak dat hulle begin twyfel in hul eie verwagtinge. Nomsa glo dat *“cyber bullying is*

*real and it can sometimes really discourage a person*". Sy glo dat die SPU positiewe studente nodig het wat ander inspireer. Syself lewer egter nie kommentaar op sosiale media nie, maar sal eerder haar vriende of diegene wat haar pad kruis, persoonlik motiveer en aanmoedig met woorde soos *"it's not the end of the world"*.

### 7.2.1.3 Ras, geslag en klas

Betreffende blootstelling aan rassegroepe was Nomsa in *Posville* hoofsaaklik aan Xhosas en bruin mense blootgestel (cf. 5.6.1.1). Die blootstelling aan die groep Tswana-studente was 'n nuwe ervaring vir haar – ten opsigte van taal, ras en kultuur. Nomsa se *institusionele narratiewe* toon dat sy op kampus *"never had a racial issue or any experience regarding it"*. Haar positiewe ervaring aangaande interaksie met ander rassegroepe kan heel waarskynlik teruggevoer word na haar huishouding, waar sy geleer is om almal, ongeag hul rassegroep, te respekteer. Nomsa se respek vir diversiteit help haar om gemaklik op te tree teenoor verskillende rassegroepe en as sodanig vergemaklik die positiewe waardes van haar intrapersoonlike identiteit haar sosialisering. Wat Nomsa se narratiewe identiteit ten opsigte ras betref, wil dit voorkom asof sy dit nie sedert haar koms op kampus verskillend onderhandel en navigeer nie. Benewens die feit dat Nomsa se positiewe waardes en norme haar interaksie met ander rassegroepe vergemaklik, dra dit ook by tot haar siening aangaande geslagsrolle (cf. 3.2).

Nomsa se *openbare narratiewe* toon dat daar nie duidelike geslagsrolle in haar huishouding is nie, maar dat haar pa, net soos tradisionele Xhosa-mans, wel die hoof van die huisgesin is (cf. 5.6.1.1). Al is daar meer vrouestudente (604) as mansstudente (450) by die SPU (cf. 6.4.3), vertel sy in haar *institusionele narratiewe* dat die mans by die SPU steeds die dominante posisie inneem, aangesien die studente-eiers hoofsaaklik manlik is. Sy skryf hierdie verskynsel daaraan toe dat vroue steeds die ondergeskikte posisie in baie kultuurgroepe beklee, maar glo egter dat vroue *"are capable enough"*. Ten spyte van feit dat die mansstudente nie negatiewe opmerkings maak teenoor vrouestudente nie, glo Nomsa dat *"actions speak louder than words"*. Sy glo dat vroulike studente mekaar in baie gevalle nie ondersteun nie en voel daarom dat daar 'n platform op kampus behoort te wees *"where the women themselves are encouraging [sic] one another"*. Respek, kommunikasie en geloof is belangrike punte in Nomsa se huishouding en daarom vind sy dit moeilik om te aanskou dat mans dikwels disrespekvol teenoor meisies optree. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale vergelyking die individu in staat stel om verwantskaplike

eienskappe te selekteer en te evalueer. Deurdat Nomsa die status van mans- en vrouestudente by die SPU vergelyk, kon sy vrouestudente se negatiewe status makliker raaksien. Die negatiewe status van vroue veroorsaak interne konflik by haar. In haar huishouding was daar nie duidelike geslagsrolle en sy is geleer om haar mening te lug as sy ontevrede is. Nomsa se positiewe intrapersoonlike eienskappe is sigbaar in haar siening dat vroue gerespekteer moet word en arm mense empatie verdien (cf. 3.2).

Nomsa se *ontologiese narratiewe* toon dat sy haarself as middelklas sien, maar dat sy ook met arm mense kan identifiseer. Terwyl haar stiefpa vir drie jaar werkloos was, was haar ma die enigste broodwinner en het sy 'n ekstra inkomste probeer genereer deur die verkoop van stokvelkaartjies (cf. 5.6.1.1). Aangesien daar tye was wat Nomsa en haar familie finansiële gesukkel het, kan sy makliker met arm mense identifiseer. Gevolglik toon haar *institusionele narratiewe* empatie vir arm studente en sy ondersteun die “*feesmustfall campaign*”. In lyn met Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) se verwysing dat individue hul groeplidmaatskap internaliseer as 'n vorm van selfverwysing, identifiseer Nomsa met die protesaksie en glo sy dat baie jongmense het “*talents and are deprived an opportunity to fulfill their dreams*”. Alhoewel Nomsa skynbaar nie verder ten opsigte van klas onderhandel nie, het haar narratiewe identiteit wel duideliker sigbaar geword. Terwyl sy as gevolg van moeilike tye, met arm mense kon identifiseer, word sy in die universiteitskonteks op 'n ander manier met klasseverskille gekonfronteer. Haar ondersteuning van die “*feesmustfall campaign*” wys daarop dat sy bereid is om in 'n protesaksie haar mening oor klasverskille hoorbaar te maak.

Nomsa se narratiewe identiteit is ingebed in sosiale, kulturele en institusionele narratiewe. Clandinin en Connelly (2000; cf. 4.2.3) wys daarop dat 'n individu se storie gelees en verstaan moet word binne 'n raamwerk van tyd, ruimte en sosialiteit. Nomsa se ervarings kan alleen binne hierdie driedimensionele raamwerk aanmekeargekoppel word tot 'n geïntegreerde storie. Verskeie temas, soos ras, klas, geslag, taal, godsdiens en kultuur, is verweef met Nomsa se persoonlike waardes en sieninge om haar narratiewe identiteite uit te beeld. Nomsa se onderhandeling en navigering ten opsigte van taal kom die sterkste uit in haar narratief. Haar aanleer van Setswana dra by tot 'n gevoel van behoort by die SPU. Haar waarneming van studente se negatiewe ingesteldheid teenoor 'n *ander* taal, veroorsaak egter interne konflik by haar. Dit pla haar dat sekere minderheidsgroepe, veral die Afrikaanssprekendes op kampus, nie die vrymoedigheid het om gemaklik in hul eie taal

te kommunikeer nie. Sy spreek haar egter nie uit oor die onregverdighe en die negatiewe opmerkings wat sy op kampus raaksien nie, maar verkies om met positiewe mense te sosialiseer. Dié positiewe lewensuitkyk van Nomsa, wat reeds sigbaar is in haar *ontologiese narratiewe*, dra nie alleen by tot 'n gevoel van behoort op kampus nie, maar vergemaklik ook haar onderhandeling en navigering van haar meervoudige identiteite in die universiteitskonteks.

## 7.2.2 ZAHRA

### 7.2.2.1 Taal

Zahra se *openbare narratiewe* beeld haar negatiewe ervaring van Afrikaans uit. Op laerskool het sy dit moeilik gevind om Afrikaans te praat en bruin meisies, wat hoofsaaklik Afrikaans praat, het op haar neergekyk (cf. 5.6.2.2). Zahra kommunikeer in Engels met haar vriende, terwyl sy Sesotho by die huis praat. Aangesien Zahra in 'n Katolieke skool was en reeds 'n graad verwerf het, was sy gewoon aan 'n multikulturele omgewing (cf. 5.6.2.2). Zahra kon vroeër nie met Afrikaans identifiseer nie, maar in die Noord-Kaap, waar meer Afrikaans gepraat word, was sy genoodsaak om 'n basiese woordeskat in Afrikaans aan te leer. Zahra se *institusionele narratiewe* beeld die onverdraagsaamheid tussen verskillende taalgroepe op die kampus uit. Zahra vertel van 'n voorval toe 'n bruin klasmaat in Afrikaans geantwoord het toe die dosent 'n vraag in Engels vra. Toe 'n medeklasmaat wou weet wat sy gesê het, het die bruin meisie geantwoord: *“if you learnt to listen you wouldn't be asking such stupid questions.”* Zahra se negatiewe ervaring van Afrikaanssprekendes het haar as't ware blind gemaak om haar eie onverdraagsaamheid teenoor Afrikaanssprekendes raak te sien. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale kategorisering mense depersonaliseer aangesien hulle nie meer gesien word as unieke individue nie, maar die kenmerke van die groep verteenwoordig. Zahra het nie meer die individuele eienskappe van die Afrikaanssprekendes raakgesien nie, maar eerder gefokus op 'n kenmerk wat sommige lede van die taalgroep deel.

Individue vorm, onderhandel en kommunikeer hul identiteite deur taal (cf. 5.3) en as sodanig beïnvloed Zahra se taalgebruik, deur sosialisering, haar identiteit. Haar *openbare narratiewe* toon dat sy op skool 'n ekstrovert was, aan baie aktiwiteite deelgeneem het en gereeld met 'n diverse groep vriende gesosialiseer het (cf. 5.6.2.1). Sy vertel dat na haar verkragting, *“I became that reserved person”*. Zahra het antisosiaal geraak – *“people found me unapproachable”*, terwyl ander weer gedink het sy is ongemanierd. Zahra het vir twee jaar

na die verkragting berading ontvang, *“but there was a time that I had to go back again whereby [sic] I attempted suicide”*. Berading het haar gehelp om weer sin vir die lewe te kry en sy het gehoop dat haar studies by die SPU 'n nuwe begin vir haar kon wees. Haar *institusionele narratiewe* vertel egter van haar gevoel van isolasie aan die einde van haar eerste jaar. 'n Medestudent het haar in die koshuis aangeval. Die meisie het haar nie net sleggesê nie, maar ook fisies aangerand, sodat sy in die hospitaal beland het. Zahra vertel dat die meisie vir geen rede nie aanvallend teenoor haar was en dat haar gevoel van geïsoleerdheid versterk is deurdat die koshuisbestuur niks aan die saak gedoen het nie. Sy het weer depressief geraak, min geëet en kon nie studeer nie. Zahra het self die saak by die polisie gerapporteer, maar aangesien die saak uitgerek het, het sy besluit om die saak terug te trek. Zahra skryf: *“I didn't even want to come back this year but life is life.”* Sy het besef dat die lewe nooit regverdig is nie en besluit om terug te kom. Zahra se narratiewe identiteit toon dat sy vir groot dele van haar lewe geïsoleerd gevoel het. Sy het haar ma, haar ouma, haar pa en vriende verloor voordat sy haar studies by die SPU begin het (cf. 5.6.2.2) en na haar verkragting het sy haar meer onttrek van die sosiale lewe. Haar gevoel van isolasie is versterk by die SPU nadat sy geen ondersteuning gekry het na die aanranding op haar nie. Somers (1994; cf. 2.3.1) wys daarop dat narratiewe 'n betekenisvormingsproses is wat die individu in die sosiale wêreld plaas en die individu se optrede rig. Zahra se narratiewe is 'n manier vir haar om sin te maak van ervaringe en haar ervaring van isolasie verklaar haar antisosiale gedrag.

Al praat Zahra nie baie nie, sê sy: *“I really have improved, studente are free to talk to me or approach me.”* Sy verkies egter om haar met positiewe mense te omring. Zahra se vriendekring by die SPU bestaan uit Sotho-, Xhosa- en Tswana-meisies. Sy vertel dat sy en haar vriende gefokus en doelgerig is en mekaar motiveer en inspireer. Haar *institusionele narratiewe* toon dat sy deesdae meer staatmaak op haar vriende en selfs na hulle verwys as familie. In lyn met Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) se verwysing dat 'n individu se groeplidmaatskap waarde en emosionele betekenis inhou, help Zahra se vriende haar om 'n sin van behoort by die SPU te ervaar.

### 7.2.2.2 Kultuur

Zahra se *ontologiese narratiewe* toon dat die Katolieke meisieskool bygedra het tot die mens wie sy vandag is. Behalwe vir godsdienst, het die skool ook klem gelê op gedeelde waardes en norme (cf. 5.6.2.2). Zahra ervaar egter geen universiteitskultuur by die SPU nie en daar



is, volgens haar, nie gedeelde waardes en norme binne die universiteitsruimte nie. Sy glo dat die saamwerk aan 'n spesifieke saak, soos die bou van vlotte, samehorigheid kan kweek, en daarbenewens moet die studente leer om “*open-minded*” te wees ten einde hul studentelewe te geniet. Sy assosieer nie die studentelewe met partytjies nie, maar beskou haarself eerder as 'n verantwoordelike meisie. Zahra is wel trots daarop om 'n SPU-student te wees, maar voel dat “*morals, values and ethics*” – wat duidelik sigbaar is in haar *openbare narratiewe* (cf. 5.6.2.1) – meer aandag op kampus moet geniet. Vir haar moet die fokus nie op die self wees nie, maar op die *ander* persoon.

In aansluiting by Somers (1994; cf. 2.3.1) se siening dat individualiteit ingebed is in kulturele en historiese prosesse, word Zahra se uniekheid nie alleen deur haar Sotho-kultuur bepaal nie, maar ook haar intrapersoonlike eienskappe. Deur die lewenslesse in haar lewe word sy opnuut gebind aan familie en vriende wat dieselfde waardes en norme as sy deel en terselfdertyd vorm sy 'n lewenskultuur. Zahra het ook goeie lewenslesse van haar ma en ouma ontvang – by haar ma het sy geleer om mense nie te kategoriseer nie, terwyl haar ouma aan haar die belangrikheid van liefde en respek uitgewys het (cf. 5.6.2.2). In haar *institusionele narratiewe* word haar hardwerkendheid en die feit dat die meeste van die opvoedkundedosente 'n bron van motivering en inspirasie vir haar is, uitgelig. Zahra vertel dat 'n dosent haar daarop gewys het dat sy daarop moet fokus om meer geduldig te wees en dat geduld haar sal help “*to understand other people*”. Waar sy haarself voorheen gesien het as “*that control freak – I wanted to control things*”, het sy beseft dat sy aanpassings moet maak en glo sy sy het die waarde van geduld aangeleer. Zahra het geleer dat ongeduld “*can cause you a great deal of valuable things*”, soos vriendskappe of verhoudinge met geliefdes. Zahra was nog altyd 'n verantwoordelike meisie vir wie waardes en norme belangrik is. Haar narratiewe identiteit toon dat haar institusionele lewenslesse haar gehelp het om die mense in haar lewe beter te verstaan en te waardeer en dat sy geleer het om eerder te fokus op die mense rondom haar, as op haarself. Soos wat die individu sy of haar plek in die sosiale omgewing skep en omskryf deur sosiale kategorisering (cf. Tajfel & Turner 1979; 2.3.2), so is lewenslesse vir Zahra 'n manier om mense se gedrag en optrede te evalueer en sodoende 'n beter begrip te kry van wie sy is.

### 7.2.2.3 Ras, geslag en klas

Zahra se *openbare narratiewe* dui aan hoe sy bruin en wit mense vroeër in haar lewe gekategoriseer het. Sy het gedink dat bruin mense hulself voorhou as beter as swart mense

en dat wit mense beter behandel word by winkels (cf. 5.6.2.1). Sy het, as kind, gedink dat wit mense belangriker is as swart mense. Zahra se ma het egter aan haar uitgewys dat sy mense nie kan kategoriseer nie en haar diverse groep hoërskoolvriende het haar gehelp om haar siening aangaande ras te verander (cf. 5.6.2.1). Sosiale kategorisering is 'n kognitiewe manier om die sosiale omgewing te orden en te klassifiseer (Tajfel & Turner, 1979; cf. 2.3.2) en as sodanig vergelyk Zahra rassegroepe met mekaar om haar eie rasgroep beter te verstaan. Die evaluering van *ander* rassegroepe stel Zahra dus in staat om 'n beter begrip te vorm van wie sy, as swart meisie, is. Op hoërskool het Zahra se interaksie met verskeie rassegroepe haar persepsie van *ander* verander en het sy begin besef dat almal dieselfde is (cf. 5.6.2.1). Zahra se *institusionele narratiewe* wys egter daarop dat haar ervaring dat wit en bruin mense beter behandel word, versterk is vandat sy op universiteit is (cf. 2.3.1.1). Sy en 'n vriend het aanskou hoe 'n bruin kassier by 'n winkel vriendelik teenoor 'n wit man optree, maar teenoor haar en haar vriend was sy onbeskof en het gesê: *“you guys always have issues, I always have trouble with you.”* Zahra merk verder op dat *“colored students are being favoured”* deur sommige dosente. Sy vertel van 'n voorval toe 'n Tswana-student 'n vraag oor 'n werkopdrag vra, waar die dosent kortaf gereageer het, maar toe 'n bruin student, wat dikwels laat kom, egter 'n vraag wat reeds verduidelik is, vra, het die dosent die gedeelte weer ten volle verduidelik. Dit is vir haar moeilik om te verwerk dat 'n dosent, wat veronderstel is om bewus te wees van rasaangeleenthede, uitsprake maak soos *“as for you black students you are very disgusting considering the privileges that you have”*. Zahra voel dat bruin studente selfs deur die sekuriteitsbeamptes bevoordeel word – *“[t]hey will let a colored student pass without a card”*, terwyl die swart studente hul studentekaarte moet toon. Zahra glo dat daar 'n platform moet wees waar almal by die SPU kan leer om na mekaar te luister en mekaar te akkommodeer. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat individue hul groeplidmaatskap internaliseer as 'n vorm van selfverwysing en in Zahra se geval is dit duidelik hoe sy haar status as 'n swart meisie op die SPU internaliseer en gevolglik konflik in haarself ervaar. Deur sosiale vergelyking het Zahra dinge waargeneem *“that favoured only a specific group of people”*. Alhoewel almal, volgens haar, gelyk is, is dit vir haar moeilik dat wit en bruin mense in sommige gevalle steeds bevoordeel word. Zahra se ervaring ten opsigte van ras en klas het nie verander nie, en beide haar *openbare en institusionele narratiewe* toon hoe sy ervaar dat swart mense in sommige gevalle steeds benadeel word. In haar gemeenskapsruimte en op kampus ervaar Zahra dat diskriminerende optrede van wit en bruin mense veroorsaak dat sy, as swart meisie, 'n subdominante statusposisie ervaar.



Zahra se *openbare narratiewe* dui daarop dat die Katolieke meisieskool haar geleer het om verby die stereotipiese geslagsrolle te kyk. As onafhanklike, selfstandige meisie het sy geleer dat meisies tot dieselfde in staat is as mans (cf. 5.6.2.1). Haar *institusionele narratiewe* vind sterk aansluiting by haar openbare narratiewe en beeld 'n sterk afkeur aan sommige mansstudente se optrede by die SPU uit. Zahra vertel dat “*girls are sexualised even here on campus*” en voel dat ongeag wat 'n meisie aantrek, 'n man geen reg het om opmerkings soos “*check her out, look at her ass*”, te maak nie. Zahra kan haar nie vereenselwig met sommige mansstudente se negatiewe opmerkings nie. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identifikasie 'n kognitiewe konstruksie is en nie noodwendig verbind word met 'n spesifieke gedrag nie. Zahra se negatiewe evaluering van mansstudente beïnvloed haar verstaan van geslagsrolle op kampus, maar rig nie haar optrede nie (cf. 3.2) Sy vertel dat daar, ten spyte van HIV, heelwat swanger meisies op kampus is en vir haar beteken dit dat meisies onverskillig en onverantwoordelik optree. Sy besef dat meisies in sommige kulture ondergeskik aan die man moet wees, maar sy voel dat kultuur nie 'n rede vir onverantwoordelikheid ten opsigte van onbeskermdse seks moet wees nie. Haar *narratiewe identiteit* beeld haar negatiewe ervaring van geslag op die SPU uit en al het sy geen persoonlike ervaringe aangaande geslag op kampus gehad nie, beïnvloed die negatiewe status van vroulike studente op kampus haar wel.

Zahra se *openbare en ontologiese narratiewe* wys dat sy grootgeword het met geleenthede – sy was in 'n meisieskool en haar pa het gesorg dat sy altyd alles kry wat sy nodig het. Tog het sy geleer dat sy luukse items nie net kan kry nie, maar dit moes verdien (cf. 5.6.2.2). Zahra se *institusionele narratiewe* beeld haar empatie vir arm studente uit en, as 'n swart meisie wat gemarginaliseerd voel, kan sy haar vereenselwig met arm studente wat as *anders* beskou word (cf. 2.3.1.1). Sy glo die “*feesmustfall was for a good cause*” en dat stygende fooie daartoe kan lei dat studente geen ander keuse het as “[to] *drop out of varsities*”. In lyn met Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) se siening dat die in-groep (dus studente wat studiegeld kan bekostig) se hoër status deur sosiale vergelyking beklemtoon word, glo Zahra dat studente met NSFAS-lenings nie finansiële vryheid sal hê nie, “*because they are going to have to work for years paying off their debt*”. Vir haar is die stygende fooie soos “*slavery to a poor student*”. Sy voel egter dat daar studente by die SPU is wat nie verdien om te studeer nie – daar is studente wat modules druipe en, volgens haar, “*they are wasting resources*”, terwyl ander jongmense nie die geleentheid kry om te studeer nie. Haar

*narratiewe identiteit* toon dat sy op kampus meer gekonfronteer word met klasseverskille en dat sy empaties is teenoor die arm studente.

Zahra se narratiewe beeld haar negatiewe ervaring aangaande Afrikaanssprekendes en mansstudente uit. Sy beskou sommige Afrikaanssprekendes as onverdraagsaam en mans as seksisties. Ten opsigte van ras ervaar Zahra ook in die universiteitskonteks, net soos in haar gemeenskapsruimte, dat wit en bruin mense bevoordeel word. Haar waardes en norme is duidelik sigbaar in haar verantwoordelike studenteoptrede. Haar narratiewe openbaar haar oomblikke van isolasie nadat sy deur 'n medestudent aangerand is. Net soos na haar verkragting, ervaar sy weer tye van isolasie, kwesbaarheid en depressie. Zahra se positiewe vriende help haar om uiteindelik 'n sin van behoort op kampus te ervaar. Wat egter die meeste uitstaan in Zahra se narratiewe, is die feit dat sy geduld aangeleer het – waar sy vantevore mense wou beheer, het sy geleer om mense om haar beter te verstaan en te waardeer.

### **7.2.3 AMY**

#### **7.2.3.1 Taal**

Volgens Amy se *ontologiese narratiewe* is haar gesin Engelssprekend, terwyl haar stiefpa Afrikaans praat. Amy kommunikeer in Engels met haar vriende en dit grief haar as mense tale meng (cf. 5.6.3.1). Amy se *institusionele narratiewe* toon hoe sy waarneem dat sommige dosente oorsakel van Engels na Afrikaans en aangesien sommige studente nie Afrikaans verstaan nie, raak hulle “*really frustrated*”. Sy vertel ook van 'n dosent wat oorsakel na Setswana en dat “*half of the class cannot make out what he is saying*”. Amy glo omdat sy hoofsaaklik Engels by die huis praat, is sy een van die bevoorregte studente, aangesien Engels 'n addisionele taal vir die meeste studente by die SPU is. In aansluiting by Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2), wie se siening wys dat in-groepe se geborgenheid deur sosiale vergelyking beklemtoon word, geniet Amy, wie se huistaal ook die medium van onderrig by die SPU is, 'n dominante statusposisie ten opsigte van taal. Die kodewisseling tussen Engels, Afrikaans en Setswana in lesinglokale dui op die onderhandeling van dié tale se statusposisie.

Amy se interaksie in die sosiale omgewing gee 'n uitbeelding van haar interpersoonlike eienskappe. Haar taalgebruik en kommunikasie help haar om effektief op te tree en sin te maak van vorige ervaringe. Dewey (1939; cf. 2.3.3) wys daarop dat betekenisvorming 'n

proses is wat die individu van een ervaring na die volgende laat beweeg, terwyl daar tegelykertyd 'n deeglik begrip is van die konneksie tussen ervarings. In Amy se geval dra die samevoeging van gebeurtenisse in haar lewe eensyds by tot die skep 'n geïntegreerde storielyn van haar lewe en, andersyds, tot haar betekenisvorming van *wie sy is* (cf. 4.2). Haar *openbare, ontologiese en institusionele narratiewe* gee 'n beter verstaan van haar plek in die sosiale omgewing, terwyl dit ook haar optrede rig. Amy se *openbare narratiewe* toon dat sy maklik vriende maak, dat haar vriende uit verskillende rassegroepe bestaan en dat sy gemaklik voel tussen rustige en lawaaierige mense (cf. 5.6.3.2). Haar *ontologiese narratiewe* toon dat sy op hoërskool geleer het om mense nie maklik te vertrou nie, selfs nie eens haar vriende nie (cf. 5.6.3.2). Amy se *institusionele narratiewe* openbaar egter dat sy haar nie isoleer van mense nie, maar dat sy “*engage with them*”. Ook op universiteit bestaan haar vriendekring uit verskillende rassegroepe en kom sy goed oor die weg met elkeen. Amy sien haarself as 'n uitgaande persoon wat maklik haar mening lug. Terwyl sommige mense nie hierdie eienskap van haar waardeer of verdra nie, verstaan haar vriende haar persoonlikheid. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys in dié verband op die emosionele en waardebetekenis van groeplidmaatskap. Aangesien Amy se vriende haar aanvaar vir *wie sy is*, openbaar sy 'n positiewe sosiale identiteit, wat haar interaksie in die sosiale wêreld vergemaklik. Vir Amy is daar duidelik 'n verband tussen die emosionele en waardebetekenis van groeplidmaatskap (cf. Tajfel & Turner 1979; 2.3.2). Sy voel beskermd tussen haar vriende; sy ervaar hulle as “*not judgmental people*” en aangesien haar vriendekring haar aanvaar vir *wie sy is*, kan sy haar uniekheid uitleef. Amy gaan nie baie uit nie, beskou haarself meer as “*n huiskind, I like to be at home more than anything*” en vertel dat hulle gewoonlik by een van die vriende se huis kuier. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) se siening dat sosiale identiteit tegelykertyd individueel en sosiaal is en as 'n leikanaal tussen die omgewing en die individu funksioneer, word deur Amy se interaksie in haar sosiale omgewing onderskryf. Amy se interaksie gee 'n uitbeelding van haar unieke eienskappe, asook die eienskappe wat sy met haar vriende deel en op dié wyse word haar sosiale identiteit onderhandel tussen haar, as individu, en haar sosiale omgewing.

Somers (1994; cf. 2.3.1) wys daarop dat narratiewe 'n manier is om sin te maak uit ervarings en in dié verband is dit duidelik hoe Amy se ervarings deur taal oorgedra en geïllustreer word. Haar vertellings help haar om sin te maak uit ervarings, terwyl die samevoeging van gebeure in haar lewe ook 'n geïntegreerde storielyn skep. Amy se geïntegreerde storielyn bestaan uit *ontologiese narratiewe*, wat daarop dui dat haar onderwysers op skool haar

gemotiveer en ondersteun het (cf. 5.6.3.1), terwyl haar *institusionele narratiewe* toon dat haar grootste uitdaging op universiteit 'n opvoedkundevak was, wat sy oorkom het met *“guidance and help from my lecturer and peers”*. Volgens Amy probeer die dosente by die SPU help waar hulle kan en sy sal maklik 'n dosent tydens kantoorure gaan spreek, want sy glo hulle *“want you to excel and succeed in life”*. Somers (1994; cf. 2.3.1) wys daarop dat narratiewe bemiddel word deur sosiale en instusionele praktyke wat die sosiale wêreld uitmaak. Amy se narratiewe word bemiddel deur sosiale en institusionele praktyke (cf. Somers 1994; cf. 2.3.1.1) en bepaal nie net haar optrede nie, maar help haar om sin te maak van *wie* sy is. Deur haar vertellinge kon sy reflekteer op ervarings, insien hoe sy akademiese uitdagings kan oorkom omdat sy haar dosente en vriende as ondersteunend ervaar, en sodoende ook haar plek in die sosiale omgewing beter verstaan.

### 7.2.3.2 Kultuur

Amy se *openbare en ontologiese narratiewe* beskryf hoe hulle, as 'n hegte gesin, maklik dinge vir mekaar doen en dat sy deel voel van 'n omgeegemeenskap. Alhoewel haar *openbare narratiewe* toon dat sy blootgestel is aan die waardes en norme van bruin mense, wys sy egter daarop dat sy nie kan identifiseer met tradisies wat met bruin mense verbind word nie (cf. 5.6.3.1). Amy se *institusionele narratiewe* wys daarop dat sy trots is om 'n SPU-student te wees en aangesien die universiteit in haar tuisdorp is, is dit vir haar maklik om klas te loop (cf. 2.3.1.1). Die feit dat sy bekend is met haar omgewing, dra vir haar by tot 'n *“sense of belongingness”*. Amy dink nie dat sy by 'n kampuslewe moes aanpas nie, aangesien sy nie 'n koshuisstudent is nie. Daarbenewens laat almal wie sy op kampus ontmoet, haar welkom voel en sy sê *“I haven't been isolated by anyone”*. Amy ervaar egter nie 'n universiteitskultuur nie, maar eerder *“a lot of little cliques”* wat met sekere aspekte soos die *“feesmustfall strike”* bymekaarkom. Sy vertel dat die studente baie verskil ten opsigte van hul *“values, beliefs or understanding”* en dat sy geen gedeelde waardes, oortuigings, simbole en praktyke ervaar wat die studente binne die kampus tot 'n eenheid kan saambind nie (cf. 6.4.3). Amy glo dat ten einde 'n universiteitskultuur te vestig, elke student gemaklik moet wees om sy of haar unieke identiteit, soos gevorm deur intra- en interpersoonlike eienskappe, uit te leef. Sy is van mening dat 'n platform waar mense uit verskillende agtergronde met mekaar kan kommunikeer, kan meehelp om diversiteit op kampus te verstaan en te akkommodeer. Ten spyte daarvan dat Amy geen universiteitskultuur ervaar nie, voel sy tog deel van die SPU en haar sin van behoort word versterk deur die bekendheid van die omgewing en haar gemaklike en vriendelike

geaardheid. Hierdie positiewe eienskappe van Amy dra by tot haar positiewe sosiale identiteit, wat gelyktydig individueel en sosiaal is en deur haar interaksie in die sosiale omgewing bepaal word (cf. Tajfel & Turner 1979; 2.3.2). Aangesien Amy se narratiewe toon dat sy in beide haar gemeenskapsruimte en op kampus 'n sin van behoort ervaar, wil dit voorkom asof sy weinig ten opsigte van 'n sin van behoort sedert haar koms op die kampus genavigeer of onderhandel het.

Amy se geborgenheid in haar gemeenskapsruimte en op kampus word versterk deur lewenslesse wat sy ontvang het. Amy se *ontologiese narratiewe* toon dat haar ma haar geleer het om mense te respekteer, om verantwoordelik op te tree en die dinge om haar te waardeer (cf. 5.6.3.1). Sy glo dat sedert sy op universiteit is, sy meer krities is oor die dinge rondom haar en om dit wat mense sê, eers krities te ontleed. Amy geniet dit om na feite en konsepte te kyk en om te sien *“how they come together as a whole”*. Sy het dus geleer om na die groter prentjie te kyk en om kennis nie as vanselfsprekend te aanvaar nie. Amy se *ontologiese en institusionele narratiewe* vertel van die lewenslesse wat haar help vorm het tot wie sy is. Die lewenslesse van haar ma het haar doelwitte, norme, waardes en sieninge beïnvloed en daardeur haar intrapersonlike identiteit help vorm. Aan die ander kant het die lewenslesse wat sy op kampus ontvang het, haar interaksie in die sosiale omgewing beïnvloed en gevolglik haar interpersoonlike identiteit help vorm. Verder het die lewenslesse ook bygedra tot Amy se lewenskultuur. Die tweeledige aard van identiteitsvorming kan beter verklaar word deur Dewey (1938; cf. 2.2.3; 4.2) se kriteria van ervaring as interaksie en aaneenlopendheid. Aan die een kant plaas Amy se vertelling die fokus op gemeenskaplikheid en haar interaksie in die sosiale omgewing, maar aan die ander kant word haar uniekheid van ervaringe deur haar vertelling uitgelig. Aangesien narratiewe identiteitsvorming deur die vertel van stories 'n balans bring tussen die uniekheid en gemeenskaplikheid van 'n individu (cf. 3.2), bepaal Amy se intra- en interpersoonlike eienskappe dus in watter mate sy in sosiale verhoudinge en praktyke op kampus onderhandel en navigeer.

### **7.2.3.3 Ras, geslag en klas**

Alhoewel Amy se *ontologiese narratiewe* toon dat sy gemaklik in interaksie tree met mense uit verskillende rasse-groepe (cf. 5.6.3.1), toon haar *institusionele narratiewe* dat sekere maniere van sommige kultuurgroepe op kampus vir haar nuut was. Sy vertel van 'n meisie wat nie sê “verskoon my” nie, maar eerder *“space’, but in a rude way”*. Sy glo egter maniere

verskil van streek tot streek. Amy neem egter nie op kampus waar dat daar teen enige rassegroep by die SPU gediskrimineer word nie en, volgens haar, voel alle groepe “*at ease to be whoever they are*”, want tydens lesings sien sy hoe gemaklik almal hulself uitdruk, ten spyte van die verskillende rasse in die klas. Elke student se uniekheid en differensiasie van *ander* dra by tot die vorming van intra- en interpersoonlike identiteite.

Kategorieë lidmaatskap, soos ras, geslag en klas, beïnvloed egter die individu se ervaring van sy of haar identiteit. Elke kategorie het sy unieke geskiedenis, net soos elke individu ingebed is in unieke sosiale verhoudinge en geskiedenis. In Suid-Afrika word ras verbind met apartheid, geslag met stereotipiese geslagsrolle en klas met statusverskille (cf. 5.3). Amy se *openbare narratiewe* toon dat daar geen stereotipiese geslagsrolle in hul huishouding voorkom nie. Al voel sy dat vroue tot baie in staat is, is sy van kleins af geleer dat ’n meisie haar betaamlik moet gedra en dat haar kleredrag respektvol moet wees (cf. 5.6.3.1). Sy vertel dat baie meisies op kampus gemaklik voel “*wearing crop tops or short shorts that is [sic] very revealing*” en dat hulle dan geklassifiseer word as “*the girls who wear revealing things*”. Amy se *institusionele narratiewe* wys dat daarop dat sy nie die mode slaafs navolg nie en dat sy met haar klere ’n boodskap uitstuur dat sy haarself en die mense om haar respekteer. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale kategorisering die individu help om sy of haar optrede in die sosiale omgewing te omskryf, terwyl dit ook kan funksioneer as sosiale stereotipering, deurdat gedrag geïnterpreteer word. Amy identifiseer met betaamlike en netjiese kleredrag en klassifiseer meisies wat onbetaamlike en uitlokkende klere aantrek volgens hul kleredrag. Sy klassifiseer meisies egter nie net volgens hul kleredrag nie, maar ook volgens groepe. ’n Kollektiewe identiteit versterk die individu se sin van behoort binne ’n spesifieke ruimte (cf. 3.2) en in dié verband voel Amy dat daar veral onder die damestudente nie “*a sense of collective identity*” voorkom nie. Volgens haar is daar “*a lot of cliques*” tussen meisies op kampus wat daartoe bydra dat een groep geïsoleerd raak van ’n ander. Sy noem ook dat sy waarneem hoedat “*they [die meisies] are always bickering and having small arguments*”. Aangesien daar nie ’n gemeenskaplike identiteit onder die meisies voorkom nie, is daar ook geen gedeelde waardes, oortuigings en perspektiewe tussen die meisies nie.

Amy se *openbare narratiewe* toon dat sy nie in haar gemeenskapsruimte gekonfronteer is met klasverskille nie. Van haar stiefpa het sy geleer om tevrede te wees as jy iets nie het nie (cf. 5.6.3.1). Haar *institusionele narratiewe* toon egter dat sy deesdae meer nadink oor



klasseverskille. Sy dink dat arm studente maklik kan inpas by die SPU, aangesien handelsmerkkere nie so belangrik by dié universiteit is nie. Amy vertel dat studente “*who come from a poor rural background*” haar inspireer. Dié studente se maniere beeld uit dat hulle arm is en sy sien dit “*in the way that they act and in their body language and the way they dress*”. Volgens haar waardeer die minderbevoorregte studente die kleinste dingetjie, terwyl mense wat bevoorreg is dinge as vanselfsprekend aanvaar. Sy vind die “*feel must fall campaign*” betekenisvol, maar sy glo tog dat “*one cannot receive education for free*”. Volgens haar het die meeste studente wat protesteer beurse en besef hulle nie dat niks in die lewe gratis is nie en dat jy hard moet werk om suksesvol te wees nie. Aangesien Amy op kampus meer gekonfronteer word met arm studente, internaliseer sy die statusverskille tussen studente as ’n vorm van selfverwysing.

Amy se narratiewe dui aan dat sy gemaklik ingeskakel het by ’n universiteitsloopbaan. Ten opsigte van taal is daar slegs tye wat sy tydens kodewisseling op kampus moet aanpas. Haar vertelling dui aan dat haar persoonlike eienskappe haar nog altyd gehelp het om maklik vriende te maak, maar dat sy op kampus meer begin fokus het op die kwaliteite in haar vriende. Daar is dus ’n klemverskuiwing in Amy se optrede van haar eie eienskappe na *ander* se eienskappe. Hierdie fokus op *ander* se eienskappe vergemaklik haar interaksie in die sosiale omgewing. Ten opsigte van kultuur is daar geen onderhandeling by Amy nie. Sy identifiseer nie met al die tradisies van bruin mense nie en neem ook geen ’n universiteitskultuur waar nie. Terwyl Amy skynbaar aan geen nuwe ervaringe aangaande ras blootgestel is nie, het sy wel in ’n geringe mate haar identiteit ten opsigte van geslag en klas onderhandel. Vir Amy is dit belangrik dat ’n meisie netjies aantrek en die mense om haar in ag neem. Sy is grootgemaak om altyd respekvol op te tree en daarom is die uitlokkende kleredrag van meisies en die bakleiery tussen meisies op kampus dinge waarmee sy nie kan identifiseer nie. Op kampus is Amy ook meer blootgestel aan klasseverskille en toon sy empatie met die arm studente.

## **7.2.4 REECE**

### **7.2.4.1 Taal**

Reece se *ontologiese narratiewe* toon dat sy eers op tienjarige ouderdom, nadat die gesin van Engeland immigrer het, Afrikaans aangeleer het (cf. 2.3.1.1). Nadat sy Afrikaans baasgeraak het, het sy bruin en swart kinders in haar gemeenskap met Afrikaans gehelp en in die proses goeie vriende met hulle geraak (cf. 5.6.4.1). In Reece se *institusionele*

*narratiewe* vertel sy dat tydens groepwerksessies “*a lot of students do switch mostly to Setswana*”. Sy het ook “*bickering between groups*” opgemerk en verwys na ’n groep Afrikaanssprekende bruin meisies wat voortdurend bots met ’n groep swart meisies wat Setswana praat. Die Afrikaanssprekende groep raak “*very upset when the people speak in Setswana and vice versa*”. Aangesien al haar vriende Engelssprekend is, was dit nie vir Reece nodig om enige aanpassing ten opsigte van taal te maak nie. In haar gemeenskapsruimte het Reece Afrikaans geassosieer met rassistiese opmerkings deur wit Afrikaanssprekendes en in die universiteitskonteks assosieer sy Afrikaans en Setswana as ’n bron van konflik. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale kategorisering as sosiale stereotipering kan funksioneer aangesien gedrag interpreteer en verduidelik word. In Reece se geval oordeel sy mense egter nie meer soos voorheen nie en verstaan sy dat sy in die verlede veralgemenings gemaak het omtrent Afrikaanssprekende mense “*based solely on specific people I have met and not all of them*”. Reece besef dat sy met haar veralgemening die indruk kon geskep het dat sy dink dat sy beter is as ander; dit was egter nie die geval nie en sy was net “*insecure*”.

Interaksie in die sosiale omgewing word deur taalgebruik en kommunikasie onderhandel (cf. 5.3) en in dié verband toon Reece se *openbare narratiewe* dat sy in haar gemeenskapsruimte verkies het om met swart en bruin kinders te sosialiseer, ’n keuse wat veroorsaak het dat sy deur wit kinders geviktimizeer is (cf. 5.6.4.1). In haar *institusionele narratiewe* vertel Reece meer van die kwaliteite wat sy in haar vriende soek – “*lighthearted but on the other hand hardworking people*”. Haar vriende is almal onderwysstudente en hulle “*bounce ideas off each other*”. Reece sosialiseer tussen klastye op kampus en haar beste vriendin is, net soos sy, ’n boekwurm wat die lewe nie te ernstig opneem nie. Sy en haar vriendin “*aspire to be the best teachers we possibly can be*”. As vriendinne help hulle mekaar met klaswerk en werk saam aan groepstake. Haar ander vriendin ken haar baie goed en “*isn’t afraid to tell me when I am wrong*”. Aangesien Reece in die universiteitskonteks gemaklik voel om vriende van enige ras- of kultuurgroep te kies, kan sy nou meer fokus op die kwaliteite wat sy in vriende soek. Haar sosialisering op kampus veroorsaak dus dat sy nie meer op haar persoonlike eienskappe alleen fokus nie, maar ook op dié van *ander*.

#### **7.2.4.2 Kultuur**

Reece se *openbare narratiewe* toon dat haar vriendskappe met bruin en swart kinders in haar gemeenskapsruimte veroorsaak het dat sy as *anders* beskou is (cf. 5.6.4.1). In die



universiteitskonteks ervaar sy egter inklusiwiteit en 'n gevoel van behoort. Hierdie gevoel van ingebedheid op kampus word ook onderskryf deur die universiteit se missie (cf. 6.4.3). Vir haar kom dit binne die universiteitskonteks neer op *“you have to adapt or you are not going to fit in”*. Volgens Reece moet jy kennis dra van verskille, maar dit is nie al wat van belang is nie – dit gaan ook oor *“how we jel together”*. Sy is *“more comfortable and eager to engage with someone that is different”* en skryf haar gevoel van behoort op die kampus toe aan die feit dat sy meer volwasse is. Sy geniet haar studentelewe en is mal oor die omgewing en die *“general acceptance that I have accounted”*. Reece vertel dat sy voorheen meer egosentries was en dat dit belangrik vir haar was wat ander mense van haar dink en hoe hulle haar interpreteer. Vandat sy ouer is, dink sy meer hoe sy met *ander* mense praat en *“how you make them feel”*. Sy sê sy het intussen hard gewerk om uit haar gemaksone te kom (*“I have broken out of my intrapersonal shell”*) en glo dit het gehelp dat mense makliker toenadering tot haar soek. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat internalisering daartoe lei dat die individu hom- of haarself kan omskryf in verhouding tot *ander*. Deur na te dink oor haar eie houdings en waardes, asook haar invloed op *ander* mense, kon Reece 'n beter begrip kry van haar plek in die sosiale omgewing (cf. 3.2.1.3). Sy kry haarself nie jammer nie en wil niks as vanselfsprekend aanvaar nie. Waar Reece vantevore meer gefokus het op haar eie siening en waardes, het sy geleer om meer op *ander* se belange te fokus. Hierdie fokusverandering het nie alleen haar interaksie in die sosiale omgewing vergemaklik nie, maar haar ook gehelp om mense wat van haar verskil, beter te verstaan. Sy het ook geleer dat jou potensiaal nie deur jou verlede beheer word nie en glo *“my future is in my and the Lord's hands”*.

Gedeelde waardes, perspektiewe en doelwitte is ook sigbaar in Reece se akademie. Haar *institusionele narratiewe* toon dat sy oorgeskakel het van Afrikaans na geskiedenis as hoofvak aangesien sy dit moeilik gevind het *“to express myself in class”* (cf. 2.3.1.1). Haar geskiedenisdosent moedig debat en kommentaar aan. Reece geniet nou haar kursus, en sê *“teaching practice puts you in the place of a teacher and remind [sic] you that you are not a learner”*. Op universiteit moes Reece aanpas by *“not being spoon-fed”*. Sy het verskeie rolmodelle op kampus en skryf dat Dr X 'n manier het om selfs *“the most detached learners”* sover te kry om klas by te woon en dat hy moeite doen om studente te help om die werk te verstaan. Prof C is weer *“very insightful and very gentle”*, hy verhef nooit sy stem en is baie ondersteunend. Ms G het goeie klaskamerbestuursvaardighede, terwyl Mrs T die studente op 'n gemaklike manier betrek. Reece sê Mrs T aanvaar almal, ongeag hul verskille, en sy

hoop om eendag so nederig soos sy te wees. Die lewenslesse wat Reece van haar dosente ontvang het, het haar akademiese vordering versterk en terselfdertyd haar intrapersonlike identiteit help vorm deurdat 'n lewenskultuur gevestig is (cf. 3.2).

Reece se positiewe persoonlike eienskappe is sigbaar in haar interaksie in die sosiale omgewing. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identiteit waarde en emosionele betekenis vir die individu inhou. Reece se sosialisering gee 'n uitbeelding van haar intra- en interpersoonlike eienskappe. Reece sê sy wil 'n lewenslange leerder wees en glo sommige onderwysers raak gemaklik, want sodra hulle hul graad verwerf het, dink hulle *"I have made it"*. Sy glo egter nie dat haar wêreld so klein is soos baie mense s'n nie. Sy wil nie vir altyd in Suid-Afrika bly nie, maar wil uiteindelik terugkeer na Engeland. Op die oomblik is Reece baie tevrede met haarself, maar sy sê sy raak nou moeg vir teorie en *"want[s] to be challenged"*. Tans dink sy nie net aan inpas nie, maar ook aan *"why am I here and what I want to do with this degree"*. Sy verkies om na die groter prentjie te kyk.

#### **7.2.4.4 Ras en klas**

Reece se *openbare narratiewe* wys hoe sy, as wit Engelssprekende meisie, veral as gevolg van rassitiese opmerkings deur wit Afrikaanssprekende kinders, verkies het om met die bruin en swart kinders van haar gemeenskap te sosialiseer (cf. 5.6.4.1). Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identifikasie 'n kognitiewe konstruk is en nie noodwendig geassosieer word met 'n spesifieke gedrag nie, maar dat gedrag 'n potensiële uitvloeiing is van die groeplidmaatskap. Aangesien Reece haar nie kan assosieer met die rassitiese opmerkings van die wit Afrikaanssprekende kinders nie, het sy dié groep negatief geëvalueer. Reece maak dus 'n wilsbesluit om nie met wit Afrikaanssprekendes te assosieer nie, maar kies dan eerder die bruin en swart kinders as vriende. Haar verlowing aan 'n bruin man het haar verder verwyderd gelaat van die wit Afrikanergemeenskap (cf. 5.6.4.1). Reece het nog nooit 'n probleem ervaar ten opsigte van ras, geslag, godsdiens of kultuur op kampus nie en *"appreciate[s] that everybody has the right to belief in what they choose"*. Haar *institusionele narratiewe* toon dat sy deesdae minder gepla is oor wat haar gemeenskapsmense van haar verhouding met 'n bruin man sê (cf. 2.3.1.1). Sy glo sy is nie meer *"a youngster in their eyes and they respect me more"*. Sy vertel dat heelwat studente by die SPU in 'n gemengde verhouding is en dat dit nie vreemd is om paartjies van verskillende rasse op kampus te sien nie. Reece se *openbare narratiewe* dui aan

hoe haar ouers se egskeiding vir haar 'n einde aan tipiese geslagsrolle gebring het (cf. 5.6.4.1).

Reece se *openbare narratiewe* vertel van haar grootwordjare in Engeland as deel van 'n werkersklasfamilie. As 'n leerder in 'n openbare skool in 'n klassisistiese land is daar op haar neergekyk. Haar subdominante statusposisie het dus veroorsaak dat sy in Engeland as *anders* beskou is. In Suid-Afrika het haar pa sy kwalifikasie verbeter sodat sy later na hul gesin kon verwys as “middelklas”. Reece het haar egter nooit aan klasverskille gesteur nie (cf. 5.6.4.1). In haar *institusionele narratiewe* vertel sy dat studente van “*very poor communities*” se stories haar inspireer (cf. 2.3.1.1). Sy het egter gemengde gevoelens as dit by die #feesmustfall-beweging kom. Aan die een kant besef Reece dat Suid-Afrika 'n arm land is met “*gifted people that struggle to get funding*”. Aan die ander kant het sy nie 'n beurs nie en moet haar pa hard werk om haar op universiteit te hou. Sy vertel ook dat sy tydens die protesaksie agtergeraak het met haar werk en dus voel sy dat die klasse nie opgeskort moes wees nie, want “*we had every right to be there*”. Sy glo nie in gratis opleiding nie, maar voel dat leerders wat goed vaar op skool, “*but cannot afford to go to university, should be emancipated by the government*”. Reece skryf: “*I am blessed to be here and even more blessed to have the life that I do*”. Sy besef dat sy gelukkig is om 'n graad te verwerf, aangesien daar baie mense is wat nie die geleentheid kry nie.

Waar Reece in haar gemeenskapsruimte opmerkings moes verduur oor haar keuse van swart en bruin vriende, voel sy in die universiteitskonteks meer gemaklik om keuses te maak. Die kwaliteite wat sy in vriende soek is nou belangrik vir haar. Sy het geleer om na die groter prentjie te kyk; ook wat akademie betref, begin sy nou reflekteer oor haar kursus en wat sy daarmee gaan doen. Reece se grootse verandering het egter plaasgevind ten opsigte van haar persoonlike siening. Sy besef dat sy gestereotipeer het deur wit Afrikaanssprekendes met rassisme te assosieer. Sy fokus nie meer so baie op haarself nie, maar begin nou meer dink aan *ander* se gevoelens. Die diversiteit in die universiteitskonteks het bygedra tot die navigering en onderhandeling van haar narratiewe identiteit. Die feit dat sy *ander* se gevoelens, waardes, taal en houdings in ag neem, vergemaklik haar interaksie in die sosiale omgewing.

## 7.2.5 OTSILE

### 7.2.5 1 Taal

Otsile se *openbare narratiewe* toon dat hy daarvan hou om nuwe tale te verken en dit geniet om Afrikaans te leer (cf. 5.6.5.1). Tog vertel hy dat hy voorheen 'n "*negative attitude towards isiZulu*" gehad het. Waar Otsile in Gauteng gewerk het, het hy ervaar dat Zulu's hul taal as verhewe beskou en "*if you can't speak Zulu, then you are not human*". Otsile vertel dat hy 'n negatiewe houding teenoor isiZulu ontwikkel het en dat hy geweier het om dié taal aan te leer. Narratiewe is 'n manier om sin te maak uit ervaringe (cf. Somers, 1994; 2.3.1) en in Otsile se geval, is dit duidelik hoe 'n negatiewe ervaring hom daarvan weerhou het om isiZulu aan te leer. Otsile se *institusionele narratiewe* toon dat hy besef het dat hy veralgemeen het toe hy by die SPU Zulu-studente teëgekome wat nie omgee om in Engels te kommunikeer nie. Ten spyte van die Zulu-studente se inskiklikheid, het Otsile wel onverdraagsaamheid ten opsigte van taalverskille op kampus waargeneem. Hy vertel van 'n dosent wat iets in Afrikaans genoem het, waarna die studente gelag het voor daar "*rumbling and mumbling*" onder die studente losgebreek het. Hy sê dat 'n groep bruin en wit studente daarna aan die swart studente gevra het: "*why are you like that?*" Otsile sê dat die beklemtoonde verwysing "*didn't sit well*". Lae groepstatus het 'n verminderde invloed op 'n positiewe sosiale identiteit (cf. Tajfel & Turner 1979; 2.3.2) en vir Otsile, wat deel vorm van 'n swart groep, impliseer die negatiewe opmerking van die wit en bruin studente in wese 'n lae groepstatus. Ten spyte van die onverdraagsaamheid ten opsigte van taalverskille, vertel Otsile egter ook positiewe stories van studente wat 'n nuwe taal aanleer. Otsile noem dat 'n Afrikaanssprekende meisie Setswana leer praat het, sodat sy kon verstaan wat haar klasmaat sê, terwyl die klasmaat wat Setswana praat, weer begin het om Afrikaans aan te leer. Otsile se huistaal is Setswana en aangesien die meeste studente by die SPU Setswana praat, was dit nie vir Otsile nodig om enige aanpassing ten opsigte van taal te maak nie (cf. 6.4.3). Daarbenewens het hy intussen isiZulu en isiXhosa leer praat en daardeur kon hy *ander* kultuurgroepe beter verstaan. Die aanleer van isiZulu en isiXhosa het nie alleen Otsile se interaksie op kampus vergemaklik nie, maar wys ook daarop hoe hy in die universiteitskonteks sy negatiewe houding teenoor isiZulu onderhandel het en sodoende bygedra het tot die ontwikkeling van 'n positiewe sosiale identiteit.

### 7.2.5.2 Kultuur

Otsile se *openbare narratiewe* beskryf die gedeelde waardes en houdings wat hy met die Tswana-kultuur handhaaf (cf. 5.6.5.1). Aanvanklik het hy gesukkel om vriende by die SPU

te maak en sy grootste uitdaging was *“the environment of the university, getting to adapt and having to settle in”*. Behalwe dat hy niemand by die SPU geken het nie, het hy geen ondersteuningstelsel gehad nie. Daarbenewens het hy die vorige jaar nog gewerk en moes hy dus oorskakel *“from the life of a worker”* na dié van ’n student. Hy glo dat *“SPU has really opened my eye sight and mind sight”* en dat sy *“good attitude and good communication skills”* bygedra het tot sy goeie aanpassing. Terwyl Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) daarop wys dat sosiale identiteit uit ’n kognitiewe, evaluerings- en emosionele komponent bestaan, is dit duidelik dat Otsile se kognitiewe en emosionele ontwikkeling sy interaksie op kampus vergemaklik het. Sy blootstelling aan verskillende persoonlikhede en houdings het hom gehelp om goeie gewoontes aan te leer en sy emosies te beheer. Deur sy sosialisering op kampus het hy *ander* studente se waardes, houdings en taal aangeleer. Die intrapersoonlike eienskappe wat Otsile en sy vriende deel, vergemaklik sy sosialisering en dra by tot sterk interpersoonlike eienskappe (cf. 3.2). Otsile glo die ondersteuning van sy vriende het hom gehelp om maklik by ’n kampuslewe in te skakel en daarom kan hy sê: *“my first year was lived full and successfully.”*

Otsile se narratiewe identiteit toon dat hy wel positief op kampus onderhandel wat sy sosiale identiteit betref. In dié verband wys sy *institusionele narratiewe* op sy betrokkenheid as stigterslid van die SPU se studentebblad wat maandeliks verskyn en ook soms ’n spesiale uitgawe uitgee, soos met die *“feesmustfall”*-protesaksie. Hy glo dat die studentebblad die studente op hoogte van sake hou, terwyl dit ook bydra tot eenheid onder die studente en die skep van ’n universiteitskultuur (cf. 6.4.3). Aangaande ’n universiteitskultuur, sê Otsile dat die SPU ’n klein universiteit is en dat die studente mekaar soos familie behandel. By implikasie skakel sy siening dat studente van mekaar leer met die aanname dat sosiale identiteit gevorm word na aanleiding van ’n gunstige vergelyking tussen die in-groep en die buite-groep. Nie alleen dra gunstige vergelyking by tot ’n positiewe sosiale identiteite nie, maar in die proses word studente saamgebind en ’n universiteitskultuur gevestig (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Otsile vertel dat alhoewel studente aan die begin van die jaar sosiaal georiënteer word, *“you don’t orientate people to become social”*. Vir hom is dit belangriker dat inklusiwiteit voorrang moet geniet en dat die studenteraad na al die stemme op kampus luister sodat niemand gemarginaliseerd voel nie. Hy sien homself as lid van die studenteraad, maar dit pla hom dat die verkiesing van die raad verander het in *“political warfare”*. Otsile glo daar is meer eenheid onder die koshuisstudente, aangesien hulle baie dinge saamdoen; hy verwys ook na dié studente as familie wat mekaar ondersteun. Terwyl

die koshuisstudente hulself meer blootstel en darem makliker inskakel op kampus, kom die “*non-residence*”-studente net kampus toe vir klas en sosialiseer minder op kampus. Deurdat die koshuisstudente van mekaar leer en algaande die waardes, norme en houdings van medestudente evalueer en internaliseer, word ’n positiewe sosiale identiteit gevorm, wat bydra tot eenheid en ’n gevoel van behoort (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). As sodanig bevorder sosialisering gemeenskaplikheid en bring dit mee dat daar meer op *ander* se waardes, norme en houdings gefokus word as op die eie.

’n Positiewe sosiale identiteit word versterk deur positiewe lewenslesse en dit vergemaklik weer interaksie in die sosiale omgewing, terwyl dit ook bydra tot die vestiging van ’n lewenskultuur. Met betrekking op lewenslesse wys Otsile se *ontologiese narratiewe* daarop dat hy hom omring met positiewe mense en dat sy ouma hom geleer het dat ’n mens se ingesteldheid sy of haar toekoms bepaal (cf. 5.6.5.2). Sy *institusionele narratiewe* vertel dat die studenteblyf hom gehelp het “[to] *become more open-minded and to become a critical thinker*”. Behalwe dat Otsile van jongs af die waarde van ’n positiewe ingesteldheid geleer het, het hy op kampus geleer om na *ander* te luister en ’n kritiese denker te wees. Hierdie lewenslesse beïnvloed Otsile se intrapersonlike eienskappe en sosialisering en dra by tot die ontwikkeling van selfvertroue en selfvervulling (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Terwyl Otsile se positiewe persoonlike eienskappe inspeel op ’n positiewe sosiale identiteit, vergemaklik dit sy sosialisering op kampus.

### **7.2.5.3 Ras, seksualiteit en klas**

Otsile se *openbare narratiewe* toon dat hy tydens sy werk in Gauteng blootgestel is aan verskillende rassegroepe (cf. 5.6.5.1), waar hy “*first-hand experience of living with people from different races*” opgedoen het. Deur sosialisering het hy sy aanname dat wit mense ryk is, omgekeer. Deur sy sosialisering met *ander* rassegroepe het sosiale kategorisering vir Otsile ’n kognitiewe manier geword om ’n beter verstaan van sy eie rasgroep te verkry, terwyl sy vooropgestelde aannames aangaande *ander* rassegroepe verkeerd bewys is (cf. Tajfel & Turner 1979; 2.3.2). Otsile se ligte vel het veroorsaak dat hy vir bruin aangesien is en dit het veroorsaak dat hy nie blootgestel is aan moontlike rassistiese opmerkings wat ’n swart man moontlik sou moes verduur nie (cf. 5.6.5.1). Otsile se *institusionele narratiewe* toon dat sy sosialisering met verskillende rassegroepe in lesinglokale, eetsale en in die koshuis hom gehelp het om goed oor die weg te kom met al die studente. Waar hy voorheen bruin mense beskou het as “*violent people*”, het sy sosialisering met hulle op kampus sy persepsie



weerlê. Hy skryf ook van 'n module wat hom gehelp het “[to] *change my perception on race and killed those stereotypes*”. Die onderhandelbaarheid van Otsile se sosiale identiteit hou duidelik verband met sosiale vergelyking (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2) – sy interaksie op kampus het veroorsaak dat hy sy geïnternaliseerde stereotipiese perspektiewe en houdings begin vergelyk het met sy sosialiseringservaring met bruin mense. Sy onderhandeling en navigering ten opsigte van sy houding en ingesteldheid teenoor veral bruin mense het veroorsaak dat sy optrede op kampus meer inklusief begin raak het.

Otsile streef ook daarna om inklusiwiteit aangaande seksualiteit op kampus te bevorder. Sy *openbare narratiewe* toon dat dit vir hom belangrik is dat vroue respekteer moet word (cf. 5.6.5.1). Otsile se *institusionele narratiewe* toon die impak van 'n HEAIDS-werkswinkel (Higher Education and Training HIV/AIDS Programme) waar, onder andere, die rol van onderdrukking en diskriminasie teen die “*LGBT [lesbian, bisexual, gay, transgendered] community*” bespreek is. Die studente wat die opleiding ontvang het, moes weer die inligting met die ander studente deel. Otsile het waargeneem dat die studente nie maklik na 'n toespraak van iemand uit die “*LGBT community*” luister nie en daarom glo hy dat die “*LGBT community*” in die SPU onderdruk en gemarginaliseerd voel. Die negatiewe status van 'n groep kan verminder word wanneer die sogenaamde in-groep die ander positief evalueer (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2), en in dié verband glo Otsile dat onkunde onder heteroseksuele studente aandag moet geniet ten einde onverdraagsaamheid en onkunde te beëindig. Dit is die onkunde van heteroseksuele studente wat dus, volgens hom, bydra tot die negatiewe status van die “*LGBT community*” op kampus. Met betrekking tot HIV/vigs glo Otsile dat die studente nie genoeg voorsorg tref nie en dat alhoewel “*student affairs free condoms*” na die kampus toe bring, dit nie gebruik word nie. Baie studente beoefen dus onbeskermd seks en studente raak swanger, maar “*refuse to go and test for any type of diseases*”. Volgens hom is studente meer bekommerd oor moontlike swangerskappe as oor “*attaining STIs, for example HIV and AIDS*”. Otsile was ook by 'n “*peer education workshop*”, waar studente, onder andere, oor aanranding gepraat het. 'n Meisie wat verkrag is, het haar verhaal met hulle gedeel het en Otsile is van mening dat studente sake meer ernstig sal opneem indien iemand wat iets persoonlik ervaar het, sy of haar storie met die studente deel. Otsile se *institusionele narratiewe* spreek van 'n begeerte om inklusiwiteit op die kampus te verseker en by te dra tot die skep van 'n kampuskultuur waar *andersheid* aanvaarbaar is.

Otsile se *openbare narratiewe* toon dat hy in 'n gemeenskap met hoë werkloosheid grootgeword het. Na sy ma se dood moes sy familie op sy ouma se pensioen oorleef (cf. 5.6.5.1). In sy arm gemeenskapsruimte sien Otsile homself as “*a role model to many children*”. Baie mense in sy gemeenskap glo universiteite is slegs vir “*smart people and rich people and we are trying to eradicate such stereotypes*”. Aangesien sosiale kategorisering gedrag interpreteer en verduidelik, kan dit as sosiale stereotipering funksioneer (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Die arm kinders in Otsile se gemeenskapsruimte assosieer universiteite met ryk en slim mense en daarom glo hulle dat hulle nie toegang tot universiteite sal kry nie. Otsile sê hy glo dat hy leerders motiveer, aangesien hulle hulself meer met hom kan vereenselwig. Otsile moes ook die “*feesmustfall*”-aksie by die SPU vir die studenteblyd dek en hy glo die “*course is genuine and reasonable*” aangesien baie Suid-Afrikaners studieskuld het, terwyl ander nie die hoë studiefiole kan bekostig nie. Hy ondersteun die doel van die beweging, maar glo die “*structure and how it has been manifested*” is verkeerd. Otsile vertel dat toe die polisie wou keer dat studente die kampus betree, hulle met die polisie begin argumenteer het en “*started throwing stones*”. Otsile, wat geen identifikasie by hom gehad het nie, is saam met sewe ander studente gearresteer en het die nag in die polisieselle deurgebring. Hy vertel dat sommige studente “*were pushing political agendas to gain the momentum and to gain the support of the mass*”, terwyl ander bloot die aksie ondersteun het vanweë mense wat nie die hoë studiefiole kan bekostig nie. Otsile glo dat daar 'n “*class division*” tussen die studente is. Vir hom lei die stelling dat arm mense nie klasgelde kan bekostig nie, tot die vraag wie dan arm is, en die oomblik as daar vingers gewys word, “*you are classing people*”. Kategorielidmaatskap, soos om deel te wees van die LGBT-gemeenskap en om arm te wees, kom neer op kategorieë van *andersheid*, waar een groep bevoordeling ervaar, terwyl die ander groep benadeling ervaar (cf. 3.2.1.3).

Otsile se goeie kommunikasievaardighede en positiewe ingesteldheid het hom gehelp om die oorskakeling van werker na student suksesvol te maak. Sy sterk positiewe sosiale identiteit en intrapersoonlike eienskappe vergemaklik sy sosialisering op kampus en dra by tot sy onderhandeling en navigering. Sy sosialisering op kampus het meegebring dat hy meer begin fokus het op *ander* studente se waardes, houdings en taal. Soos reeds genoem, toon Otsile se institusionele narratiewe hoe hy sterk ten opsigte van inklusiwiteit onderhandel en navigeer. Sy sosialisering op kampus het sy stereotipiese aannames aangaande bruin mense vervang met 'n inklusiewe optrede en ingesteldheid teenoor alle rasse-groepe, asook taalgroepe. Sy betrokkenheid by 'n HEAIDS-werkswinkel het



meegebring dat hy hom vir inklusiwiteit ten opsigte van seksualiteit op die kampus beywer. Terwyl Otsile se inklusiewe lewensuitkyk sy interaksie op kampus vergemaklik het, wil hy ook studente opvoed aangaande *andersheid*. Terwyl sy sensitiwiteit ten opsigte van klasverskille reeds sigbaar is in sy gemeenskapsnarratiewe, kon die studenteprotesaksie moontlik daartoe bygedra het dat hy hom op kampus sterker uitspreek oor klasseverskille. Ook in sy arm gemeenskap is Otsile 'n rolmodel deurdat hy die moontlikheid van 'n universiteitsloopbaan aan arm kinders verkondig.

## 7.2.6 JOSEPH

### 7.2.6.1 Taal

Joseph se *openbare narratiewe* toon dat hy, as Setswanaspreekende, na 'n oorwegend Afrikaanssprekende hoërskool gestuur is (cf. 5.6.6.1). Sy waarneming van hoe Afrikaanssprekende kinders en onderwysers nie akkommoderend optree ten opsigte van taalverskille nie, het gelei tot die ontwikkeling van 'n negatiewe gevoel teenoor Afrikaans by hom. Mettertyd het Joseph egter vriende geraak met wit kinders, in die proses geleer om Afrikaans te praat, en na skool aangesluit by 'n organisasie wat Afrikatale bevorder (cf. 5.6.6.2). Sy *institusionele narratiewe* beskryf sy ervaring van studente se onverdraagsaamheid teenoor taalverskille. Hy vertel hoe studente tydens groepwerksessies na hul moedertaal oorskakel, veral as hulle oor sake wil praat *“that might oppress you”*

Somers (1994; cf. 2.3.1) wys daarop dat *andersheid* ingebed is in verhoudinge en verwantskaplikheid en derhalwe kan elke student se verstaan van 'n *ander* taal verbind word met sy of haar ervaringe en verhoudinge. Vir Joseph is dit nie-inklusief dat studente 'n vraag in Afrikaans vra, veral as hulle weet die dosent verstaan Afrikaans. Joseph kan wel Afrikaans praat, maar sê: *“they feel they [Afrikaans speaking students] can't engage with me in Afrikaans.”* Hyself gebruik *“proverbs”* in Setswana in die klas, maar gee dadelik die Engelse betekenis. Hy noem dat sommige klasmaats dit *“offensive”* vind, maar sê dit is slegs as dit *“deep Setswana”* is dat die klasmaats uitgesluit voel. Hy vertel dat die meeste van sy klasmaats besig is om Setswana aan te leer. Ten spyte van Joseph, wat ook sy huistaal, Setswana, in die klas praat, gaan dit vir hom eerder oor die groter doel, naamlik om sy huistaal te bevorder. Hy wil graag 'n Setswana-skrywer word, soos Mnr B. en sê sy passie is aansteeklik. Hy sosialiseer met studente wat, net soos hy, ook hou van skryf en beskryf sy vriende as *“those politicians from the schools and its people who loves [sic] writing”*. Alhoewel Joseph se *institusionele narratiewe* toon dat hy die gebruik van *ander* tale in die

klas nie inklusief vind nie, maak hy homself terselfdertyd self skuldig aan dié uitsluiting deur Setswana in die klas te praat. Joseph het egter nie nodig gehad om enige taalaanpassings op kampus te maak nie, aangesien die meeste van die studente Setswana, wat ook sy huistaal is, praat (cf. 6.4.3).

### 7.2.6.2 Kultuur

Joseph, wat reeds 'n BA-graad in Letterkunde verwerf het (cf. 5.6.6.2), was reeds gewoond aan die universiteitslewe en het gou betrokke geraak in die institusionele omgewing. Alhoewel hy geen samebindende universiteitskultuur by die SPU ervaar nie, is hy van mening dat almal op kampus mettertyd soos familie sal voel. As voorsitter van die SPU se studentebblad glo hy dat die studentebblad *“improves the lives of the students and motivates the students”* deur hoofsaaklik dinge wat op kampus gebeur, te dek. By implikasie is Joseph positief dat 'n universiteitskultuur, wat studente se ervaringe op kampus sal verteenwoordig, sal ontwikkel. Hy vertel dat die studente hom genomineer het as voorsitter vir die studenteraad. 'n Institusionele omgewing word sosiaal gekonstrueer (cf. 6.4.3) en in dié verband glo hy dat hy 'n verskil kan maak deur eerste te fokus *“to build a culture that is inclusive”*. In plaas van 'n *“freshers ball”*, wat gewoonlik net deur swart en bruin studente bygewoon word, sal hy eerder 'n *“social cultural day”* voorstel, waar studente van mekaar se kulture kan leer. Joseph wil inklusiwiteit op die kampus bevorder en het besliste idees oor geleenthede wat hiertoe kan bydra. Sy ervaring van uitsluiting ten opsigte van taal dra moontlik by tot hierdie strewe om inklusiwiteit op kampus te bevorder. Hy wys daarop dat sosiale media verhoudinge moet bou en dit nie gebruik moet word vir negatiewe publisiteit nie. Daarbenewens voel hy dat, ten spyte van konfrontasie en struwelinge onder studente in die koshuis, *“residence is like at home”*. Joseph glo dat die konneksie en gemeensaamheid wat studente in die koshuis ervaar, mettertyd kan deurspoel na die hele kampus. Hy het egter nie net idees nie, maar is ook werklik aktief in die institusionele gemeenskap. Toe hy opgemerk het hoe een van sy klasmaats met wiskunde sukkel, het hy 'n groepstudie onder die studente aangemoedig. Aan die einde van die jaar het al die studente hul wiskunde geslaag, *“even if we didn't reach our target of everyone getting 60%”*. Hy wys daarop hoe die studente later gemaklik met mekaar kon kommunikeer, omdat daar aan die begin van elke groepsessie eers 'n tyd gegee is van *“sharing and reflecting on the week”*. Hierdie interaksie het meegebring dat *“we end up becoming a family”* en wys daarop sosiale identiteite hul kategoriese stabiliteit verloor, terwyl groepsingebedheid en kulturele verteenwoordigheid belangriker word. Terwyl die groep se fokus op goeie punte veroorsaak

het dat die *andersheid* van elke groepslid nie aandag verkry het nie, het sosiale identiteite hul kategoriese stabiliteit verloor aangesien groepsingebedheid en kulturele verteenwoordigheid belangriker geword het (cf. Tajfel & Turner, 1979; cf. 2.3.2). Joseph se positiewe sosiale identiteit vergemaklik sy interaksie op kampus en die belange van medestudente het mettertyd belangriker geraak as sy eie. Deur op *ander* te fokus, werk Joseph mee om inklusiwiteit op die kampus te bevorder en terselfdertyd sy interpersoonlike identiteit te vorm.

As 'n nuwe universiteit kan die SPU se institusionele benaminge bydra tot 'n positiewe universiteitskultuur en 'n gevoel van behoort vir elke student (cf. 6.4.3). In dié verband wys Joseph egter daarop dat studente se sieninge *“are not taken into consideration”*. Hy is van mening dat die benaming van geboue nie gekoppel moet word aan 'n politieke party se belangrike figure nie, want *“if the government changes, they again will have to change the name of the residences”*. Joseph se *openbare narratiewe* toon dat dit in sy kultuur belangrik is om die *“chief”*, as hoogste gesag in 'n *“village”*, te respekteer (cf. 5.6.6.1). Daarom voel hy dat die gebou *Lucka Jantjie* nie die nodige respek aan 'n historiese figuur betoon nie; die gebou se naam moes eerder wees *“Kgosi Lucka Jantjie or Chief Lucka Jantjie”*. Joseph se siening van die historiese ingebedheid van die figuur wat deur die gebou verteenwoordig word, onderskryf die historiese, kulturele en sosiale ingebedheid van narratiewe (cf. Somers, 1994).

Lewenslesse het nie alleen 'n invloed op die vorming van intrapersoonlike eienskappe nie, maar gedeelde waardes en norme vestig 'n lewenskultuur (cf. 3.2). Joseph se *ontologiese narratiewe* toon dat sy ouers nie betrokke was in sy lewe nie, maar dat sy ouma vir hom 'n rolmodel was. Sy *institusionele narratiewe* wys op sy siening van die lewe as 'n reguit lyn en hoe hy geleer het dat *“the only way for life to become a straight line, is if it has potholes along the way”*. Hy glo dat slaggate help om ons te vorm tot wie ons is. Voorts beskou Joseph homself nou as 'n kritiese denker en neem hy nie meer besluite volgens die manier waarop hy gesosialiseer is nie, maar hy *“take[s] things and look[s] at both sides before articulating them”*. Joseph se lewenslesse het sy kritiese denke ontwikkel en derhalwe sy interaksie in die sosiale omgewing vergemaklik. Hy is van mening dat die modules in opvoedkunde gehelp het om hom te vorm, om te reflekteer en krities te kyk na ervarings en gebeurtenisse, en dat die motivering wat hy van verskillende dosente ontvang, sy passie vir onderwys verhoog het. Ten spyte van die feit dat die onderrigbenadering in opvoedkunde

aanvanklik vir Joseph 'n aanpassing was, het die modules in opvoedkunde sy intra- en interpersoonlike identiteit help vorm.

### 7.2.6.3 Ras, geslag en klas

Joseph se *openbare narratiewe* toon dat hy nog nooit met 'n Tswana-meisie uitgegaan het nie (cf. 5.6.6.1). Sy *institusionele narratiewe* toon dat hy steeds wit meisies verkies en dat hy tans in 'n vaste verhouding met 'n wit meisie van die SPU is. Aangaande dié verhouding sê sy vriende: *“the private schools have socialised you to like white people more than black people”*. Behalwe sy meisie, sosialiseer Joseph egter nie met wit studente nie. Hy verkies eerder om met Tswana-studente te sosialiseer. Joseph vertel dat as hy en sy meisie 'n restaurant met oorwegend wit mense besoek, hy 'n sekere kyk kry – *“it's the same look that they give to people that date the same gender”*. Joseph se ervaring getuig van hoe kategorieë van *andersheid* (byvoorbeeld geslag en ras) lei tot die marginalisering van subdominante groepe (cf. 3.2.1.3). Aangesien *andersheid* in verhoudinge en verwantskaplikheid ingebed is (Somers, 1994; cf. 2.3.1), het Joseph se verhouding met 'n wit meisie veroorsaak dat hy in sommige wit groepe *anders* voel.

Joseph se *openbare narratiewe* toon dat hy aanvanklik op kosskool 'n negatiewe ervaring met wit leerders gehad het, maar dat sy sosialisering met hulle mettertyd gelei het tot vriendskappe wat sy lewe betekenisvol beïnvloed het (cf. 5.6.6.1). In die kosskool het Joseph se vriendskappe met wit leerders hom gehelp om doelwitte te stel en dit na te streef (cf. 5.6.6.2). Joseph se *institusionele narratiewe* toon dat dit vir hom maklik is om met swart studente te sosialiseer aangesien *“you can relate more to things”*. Vir hom verskil swart mense se agtergrond minder en dit help ook as hulle dieselfde taal praat. Terwyl Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) daarop wys dat sosiale vergelyking die individu in staat stel om verwantskaplike eienskappe te selekteer en te evalueer, lei Joseph se gedeelde eienskappe van taal en kultuur daartoe dat hy meestal met Tswana-studente sosialiseer. Met betrekking tot bruin mense, toon Joseph se *openbare narratiewe* dat hy op skool geen vriendskappe met bruin kinders gehad het nie (cf. 5.6.6.1). Hy het altyd geglo *“coloureds are violent, you can't be friends with coloureds, coloureds will make you go out every day”*. Sedert sy koms na die SPU het sy persepsie omtrent bruin mense verander en besef hy nou dat daar nie 'n groot verskil is tussen die verskillende rasse-groepe is nie. Met behulp van sy narratiewe het Joseph 'n manier gevind om sin te maak uit sy ervaringe, maar dit het ook sy optrede begin rig (cf. Somers, 1994; 2.3.1). Vir Joseph is die probleem met ras dat die verkondiging van

inklusiwiteit nie in die praktyk uitgevoer word nie. Hy merk steeds verdeeldheid tussen rasse-groepe op – *“we still have a group of coloured, a group of black, a group of white”*. Volgens Joseph glo die meeste swart studente, veral diegene van die Noord-Kaapprovinsie, dat die SPU gebou is om die lewens van swart mense te verbeter en daarom het hulle ’n probleem met die wit studente op kampus. Hierdie siening van swart studente is egter teenstrydig met Joseph se strewe na ’n inklusiewe universiteit. Joseph se aanmoediging vir groepstudie het bygedra tot eenheid onder sy klasmaats. Sy idee van sosiale kultuurdae wys verder daarop dat hy hom beywer vir die belange van al die studente by die SPU en nie net vir dié van ’n spesifieke groep nie.

Joseph se optrede toon duidelik hoe hy hom vir inklusiwiteit op die kampus beywer. Sy inklusiewe strewe is egter nie net tot ras, kultuur en taal beperk nie, aangesien hy sterk daarvoor voel dat vroue nie *anders* behandel moet word nie. Joseph se integrasie van ervaringe aangaande ras, geslag en klas skep ’n geïntegreerde storielyn en dra by tot ’n beter verstaan van wie hy is. Joseph se *openbare narratiewe* wys dat hy glo dat die man die hoof van die huisgesin is, maar dat hy nie saamstem met die onderdrukking en die stereotipiese kategorisering van vroue in sy kultuurgroep nie (cf. 5.6.6.1). Sy *institusionele narratiewe* beskryf sy waarneming van feminisme op kampus en die strewe dat *“women must be given first preferences”*. Joseph ervaar nie ’n probleem met meisies wat hul stem hoorbaar maak nie, maar wel met *“the way they raise their voice”*. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys in dié verband daarop dat sosiale kategorisering gedeelde houdings, menings, waardes en norme inhou. Joseph glo dat meisies wat feminisme aanhang, hul stemme op ’n verkeerde manier hoorbaar maak. Volgens hom moet meisies nie leierskapsposisies verkry bloot omdat hulle vir lang tye onderdruk was of omdat daar tevore nie ’n vrouepresident was nie. Die klem moet eerder val op vroue se bevoegdheid. Waar Joseph in sy gemeenskapsruimte empatie getoon het vir die onderdrukking van vroue, voel hy, in die universiteitskonteks, dat die bevoegdheid van vroue in leierskapsposisies meer aandag moet verdien. Joseph se *openbare narratiewe* toon dat albei sy ouers goeie werke het. As deel van ’n middelklasfamilie het Joseph nooit enige tekort ervaar nie (cf. 5.6.6.2). Joseph se *institusionele narratiewe* toon dat hy nie empatie het met die *“feesmustfall”*-beweging nie. Hy meen dat slegs 15% van die SPU-studente *“are unfunded”* en vir hom beteken dit *“we are fighting for other universities”*.

Joseph se *institusionele narratiewe* toon hoe hy ten opsigte van taal, ras en geslag op die kampus onderhandel het. Hy het op skool ervaar hoe sy moedertaal, Setswana, onderdruk word en by die SPU neem hy weer die onderdrukking van *ander* tale waar. Aangesien hy egter self Setswana in die klas praat, is hy self ook aandadig aan die uitsluiting van ander taalgroepe. Joseph sien dit egter nie as 'n vorm van onderdrukking nie, maar eerder 'n manier om sy huistaal, wat tydens sy skooljare onderdruk is, uit te bou. Joseph is in 'n vaste verhouding met 'n wit meisie, maar sosialiseer selde met wit studente. Waar hy op skool baie wit vriende gehad het, is sy vriende nou meestal swart en verkieslik Setswanasprekendes. Ten spyte van sy voorkeur vir swart Setswanasprekende vriende, wil Joseph egter graag inklusiwiteit op kampus bevorder. Tans ervaar hy 'n sin van behoort in die koshuis en by sy studiegroep. Waar Joseph in sy gemeenskapsruimte empatie getoon het teenoor die onderdrukking van vroue in sy kultuurgroep, kan hy op kampus nie identifiseer met die uitgesprokenheid van feministe nie.

## **7.2.7 SHAKA**

### **7.2.7.1 Taal**

Shaka se *openbare narratiewe* toon dat hy vir die grootste gedeelte van sy lewe tussen isiZulusprekers grootgeword het. Nadat hy van blyplek verander het, moes hy in sy graad 11-jaar taalaanpassings maak deur in isiXhosa en Engels te begin kommunikeer (cf. 5.6.7.1). Sy *institusionele narratiewe* toon dat hy elke dag isiZulu met sy vriende praat en Engels met ander rasse-groepe. Hy vertel dat hy opgemerk het dat Tswanas "*speak English, then switch to Setswana*". Alhoewel hy Setswana verstaan, en 'n bietjie Afrikaans, sal hy iemand gou meedeel indien hy nie verstaan wat gepraat word nie. Soms vind hy nie die regte Engelse woord nie en "*end[s] up saying it in Zulu*". Aanvanklik was hy skaam om Engels te praat, maar deur sy interaksie met ander studente op die kampus het sy Engels verbeter. Sosiale identiteit is onderhandelbaar en hou waarde en emosionele betekenis vir die individu in (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). In Shaka se geval is dit duidelik hoe sy sosialisering op kampus daartoe gelei het dat hy meer Engels praat en sy selfvertroue sodoende toegeneem het.

Shaka se interaksie in die sosiale omgewing word deur sy taalgebruik en kommunikasie geïllustreer (cf. 3.2). As koshuisstudent is alles vir Shaka maklik. Hy hoef byvoorbeeld nie meer kos te maak nie, "*which is the kind of work that I would definitely have to do at home*". Hy moes aanpas by 'n lewe sonder ouertoesig en met nuwe akademiese uitdagings. Sy



beste ervaring by die SPU is *“freshers and some residence parties”*, maar partytjies het veroorsaak dat hy sy akademie begin afskeep het en al slaag hy al sy vakke, voel hy dit is *“not in the way that I want to pass them”*. Shaka se eerste uitdaging by die SPU hou verband met die wyse waarop sosiale kategorisering verbind word met rolle, karakters, gebeure en ideologieë, wat soms stereotipes van aard is (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Sy aannames dat bruin mense tradisieloos is en wit mense diskrimineer, het hy gegrond op die optrede van enkele persone. Die voordeel van partytjies was dat hy mense leer ken het en sy sosiale onderhandeling het meegebring dat sy vooropgestelde aannames aangaande sekere groepe weerlê is. Shaka geniet sy sosiale lewe, *“which reduced the chances of me feeling isolated or not having that sense of belonging”*. Shaka se positiewe sosiale identiteit is sigbaar in sy gemaklike interaksie met *ander* studente en vorm ’n brug tussen hom en sy sosiale omgewing (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Hy is populêr op die kampus en skryf dat aan die einde van sy eerste jaar *“almost 50% of students knew me even though I know less than 20%”*. Hy besef dat sy netjiese manier van aantrek die indruk kan skep dat hy welaf is en sien dit as die moontlik rede vir sy populariteit. Behalwe vir sy klasmaats, ken hy studente deur sy broer: *“in African it’s my brother, in English it’s my cousin from my mother’s side.”* Shaka hou nie van groepe mense nie en is eerder *“an individual person with only a few people I can call friends”*. Sy vriende is nederig en hy kan op hulle staatmaak en hulle vertrou. Sy positiewe sosiale identiteit dra daartoe by dat hy met selfvertroue gemaklik op kampus sosialiseer. Sy selfvertroue getuig dat hy tevrede is met sy eie persoonlike eienskappe en gevolglik het hy geen groep se waardes, houdings en persepsies aangeneem nie. Shaka het net ’n paar vriende wat dieselfde waardes en norme as hy deel. Hierdie positiewe intrapersoonlike eienskappe van Shaka het sy sosialisering op kampus vergemaklik en bygedra tot ’n sin van behoort (cf. 3.2).

### 7.2.7.2 Kultuur

Shaka se *openbare narratiewe* toon dat hy met die Zulu-kultuur grootgeword het, maar nie al die tradisies nougeset volg nie. Hy ondersteun wel die gedagte dat die man die hoof van die gesin is, terwyl dit die vrou se verantwoordelikheid is om kos te maak en na die kinders om te sien (cf. 5.6.7.1). Shaka se *institusionele narratiewe* vertel dat daar net ’n paar Zulu-meisies op kampus is en dat die Zulu-mansstudente *“like to stick around each other, we are friends but we are brothers also”*. Die Zulu-mansstudente beskou die Zulu-meisies op kampus *“as our sisters, we have to look after them”*. Shaka vertel dat die Zulu- en Tswana-kultuur in baie opsigte ooreenstem. Die vergelyking tussen die twee kulture het aan hom

bevestig dat 'n Tswana-vrou ook oor die kwaliteite beskik *“to cook for me”*. Deur die Tswana- en Zulu-kulture met mekaar te vergelyk, kon Shaka die eienskappe van sy eie kultuur met 'n ander kultuur evalueer, alvorens hy daarmee identifiseer (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2).

'n Individu se intrapersoonlike identiteit word ook deur lewenslesse gevorm (cf. 3.2), en lewenslesse wat goeie waardes, norme, houdings en perspektiewe meebring, vergemaklik interaksie in die sosiale omgewing. Indirek lei lewenslesse dus tot die vorming van 'n lewenskultuur. Shaka se *openbare narratiewe* toon dat hy van jongs af geleer is om na homself om te sien. Sy kultuur het hom die waarde van respek en omgee geleer, terwyl sy Christelike geloof hom gehelp het om in moeilike tye te oorleef (cf. 5.6.7.1; 5.6.7.2). Shaka se *institusionele narratiewe* wys daarop dat die lewenslesse wat hy op kampus leer, neerkom op *“to follow my heart, take best decisions, think twice before doing something to reduce regrets”*. Hierdie lewenslesse help hom om respekvol en verantwoordelik op te tree. Hy glo dit is belangrik om homself te wees *“and not to change even if I may look better than other people”*.

'n Universiteitskultuur omvat gedeelde waardes, oortuigings en praktyke (cf. 6.4.3) wat die studente binne die universiteitskonteks tot 'n eenheid saambind. Institusionele benaming kan studente saambind, maar tog glo Shaka dat die Zulu's geen aanspraak op benaming in die Noord-Kaap kan hê nie, want *“we [the Zulus] are refugees”*. Net so kan 'n gebou in KwaZulu-Natal nie *“Kgosì Lucka Jantjie”* genoem word nie, want niemand sal daarmee kan identifiseer nie. Shaka speel skaak vir die universiteit en word sodoende blootgestel aan nuwe ervarings, nuwe plekke en nuwe maniere van denke. Skaak het hom geleer om nie net van sy kant te dink nie, maar ook van sy opponent se kant. Wanneer hy 'n persoon nader met wie hy 'n probleem ervaar, dan besef hy: *“I have to think from my side and from your side.”* Hy het geleer om sy sinne duidelik te formuleer om die kans te verminder dat hy verkeerd geïnterpreteer kan word. Shaka se rolmodel is 'n studenteleier op kampus wat hy bewonder vir die manier waarop hy homself beheer en ook die wyse waarop hy sy klere dra. Shaka sê dat hierdie eienskappe hom gehelp het om by die kampuslewe aan te pas. Dit wys daarop dat ervarings in narratiewe vasgevang word en deur ervarings te integreer word nie alleen 'n unieke storielyn geskep nie, maar dra dit ook by tot betekenisvorming. Shaka se ervarings aangaande kultuur word in sy narratiewe vasgevang en dra by tot betekenisvorming (cf. Somers, 1994; 2.3.1) – sy intrapersoonlike identiteit word so gevorm en beïnvloed sy optrede.



### 7.2.7.3 Ras, geslag en klas

Shaka se *openbare narratiewe* wys daarop hy in sy gemeenskapsruimte hoofsaaklik met swart isiZulusprekende mense gesosialiseer het. Vanweë die eensydige sosialisering, het sosiale kategorisering mettertyd vir Shaka as sosiale stereotipering begin funksioneer (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2) deurdat hy sekere aannames omtrent wit en bruin mense, gebaseer op enkele individue se optrede van die groepe, begin maak het. Bruin mense het hy as tradisieloos begin sien, terwyl hy wit mense met diskriminasie geassosieer het (cf. 5.6.7.1). In sy *institusionele narratiewe* vertel hy: “*the way of interacting, it was different.*” Shaka noem dat “*some people address you in a different way with disrespect.*” Hy het opgemerk dat die meeste Tswanas nie respek betoon nie en waar hy voorheen gedink het dat bruin mense ongeskik is, het hy op kampus waargeneem dat “*Tswanas are doing that thing that has been told about coloureds.*” Volgens Shaka is Tswanas hardkoppige mense, wat nie wil hoor as hulle verkeerd is nie en kan hy nie met die waardes en houdings van sekere Setswanasprekers identifiseer nie. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identifisering met ’n groep nie noodwendig impliseer dat alle waardes en houdings van ’n groep aangeneem word nie. Shaka se *openbare narratiewe* beskryf sy negatiewe ervaring wat hy opgedoen het tydens sy interaksie met wit mense (cf. 5.6.7.1). Hy vertel egter dat die meerderheid wit mense met wie hy op kampus in interaksie getree het, hom goed behandel het, en gevolglik kom hy tot die insig dat slegs sekere wit mense ongeskik is en dat hy nie kan veralgemeen nie. Shaka se dimensies van ras, geslag en klas sentreer rondom sy identiteit en word meer of minder opvallend wanneer dit met kontekstuele faktore integreer (cf. 3.5.3). In nuwe kontekste en verhoudinge probeer Shaka homself dus voortdurend posisioneer om ’n sin van plek te ontwikkel.

Shaka se *openbare narratiewe* toon dat sy kultuur stereotipiese geslagsrolle voorskryf (cf. 5.6.7.1) en sy *institusionele narratiewe* toon dat sy patriargale siening van die man as die hoof van die huisgesin verder versterk word. Hy is van mening dat die man en vrou nie “*equal partners*” kan wees nie; intendeel, hy glo so ’n siening is “*kind of killing our culture.*” aangesien die meisie nou op soek is na “*50/50, so what you see might not really stand.*” Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identiteit ’n evalueringskomponent insluit, wat positiewe of negatiewe groepeerbeoordeling behels, en in Shaka geval is hy van mening dat gelyke geslagsrolle sy kultuur negatief beïnvloed. Voorts wys Shaka se *institusionele narratiewe* daarop dat hy vir die eerste keer in sy lewe gehoor het van feminisme. Hy sal nooit saamstem met feminisme nie en skryf: “*life in SA is becoming like*

*this [rapidly changing] because of people enforcing feminism culture*". Shaka het nie soseer 'n probleem met die bemagtiging van vroue nie, maar hy glo dat probleme ontstaan wanneer mans en vroue respek vir mekaar verloor en die Afrika-identiteit verlore gaan. Hy noem dat daar Zulu-meisies op die kampus is *"that is okay with the role of the women in the household"*. Alhoewel dit nie vir hom moeilik is om 'n meisie te kry nie, noem hy dat *"I have my own standard"*, wat vir hom neerkom op 'n meisie met *"manners and respect"*. Hy sal ook 'n meisie uitneem van 'n *ander* kultuurgroep en sê sy familie sal nie 'n probleem daarmee hê nie. Vir Shaka is gedeelde waardes en norme in 'n verhouding dus belangriker as om lede van dieselfde kultuurgroep te wees wys en deur die kategorisering van die rol van 'n vrou heg Shaka baie waarde aan gedeelde norme en houdings (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Aangaande seksualiteit vertel Shaka dat sy ma se suster, wat tans sy voog is, *"turned out to be a lesbian and she got married"*. Die vriendin bly in 'n *"shanti"* en sien om na Shaka, terwyl sy tante in die militêre basiskamp woon, waar sy ook werk. Shaka sê al was die lesbiese verhouding aanvanklik vir hom vreemd, aanvaar hy dit. Met betrekking tot homoseksualiteit sê Shaka dat dit afhang van hoe 'n mens dit uitdruk en is dit vir hom in orde *"if you express it to a person that is interested in your thing"*. Shaka sê dat homoseksuele mans hom al genader het om te sien of hy belangstel, maar hy verstaan dit nie, *"because I am straight"*.

Shaka se ervarings aangaande ras, geslag en klas word oor tyd en ruimte aanmekeargekoppel en hierdie integrasie van ervarings verleen nie alleen 'n beter verstaan van sy *andersheid* nie, maar skep terselfdertyd 'n unieke storielyn. Klas kan gesien word as 'n kategorie van andersheid, waar die hoëinkomstegroepe bevoordeling ervaar, terwyl laeinkomstegroepe benadeling ervaar. Shaka se *openbare narratiewe* toon dat hy op 'n jong ouderdom by sy pa se suster moes woon, aangesien sy ouerhuis reeds oorvol was en hulle gesukkel het om te oorleef (cf. 5.6.7.1). Die meeste mense in Shaka se gemeenskap was nie op universiteit nie en hy sien sy gemeenskap as *"dominated by illiterate people"*. Deesdae vervul hy egter 'n groter rol in sy gemeenskap en skryf dat mense hom sien as slim en *"expect to get help every time when they ask about university things"*. 'n Universiteitsopleiding kan lei tot beter werksgeleenthede met 'n hoër besoldiging en gevolglik 'n hoër status. Stories skuif egter oor ruimte en tyd (cf. Somers, 1994; 2.3.1) en Shaka se storie moet verstaan word teen die agtergrond van 'n gemeenskap wat 'n universiteitsloopbaan as onmoontlik ervaar. As sodanig is hy tans besig om die onbekendheid van universiteit oop te sluit vir 'n jonger generasie. Shaka het op kampus

begin besef dat 'n goeie lewe ook vir hom moontlik is, veral aangesien hy voor die SPU nooit besef het dat hy 'n *"life of struggles"* leef nie. Hy wil nooit teruggaan na sy ou lewe nie en noem dat wanneer hy na 'n bord kos kyk, dan dink hy *"I can cut it into two and eat now and then later"*. Hy sê studente wil nie huis toe gaan nie omdat hulle weet *"we would go home and eat cabbage"*. Shaka glo dat daar 'n behoefte aan gratis tersiêre opleiding is. Hy glo dat *"half of the students studying here were not funded"*. Volgens hom sal gratis opleiding die getal opgeleide mense verhoog en bydra tot die land se verdere ontwikkeling. Shaka is gearresteer tydens die *"feesmustfall"*-protesaksie. Alhoewel hy dieselfde dag weer vrygelaat is, was dit angswekkend *"when we saw police shooting with rubber bullets and a class mate being shot more than 5 times"*. Dié optrede het hom die indruk gegee dat die regering *"did not care about their poor"*, en hy sal weer deelneem aan *"feesmustfall, but just play on a safe side, especially around the police"*. Hy ondersteun nie die vernietiging van infrastruktuur nie, ook nie die brutale optrede van die polisie nie, maar glo *"there is always a way of letting the government listen"*. Shaka verkies 'n ander strategie en glo die afbrand van geboue *"is money to be used on free education"*.

Shaka was in sy gemeenskapsruimte hoofsaak aan isiZulusprekers blootgestel. By die SPU is die meeste studente egter Setswanasprekend. Aangesien Shaka nie Setswana kan praat nie, moes hy noodgedwonge in Engels begin kommunikeer. Sy narratiewe identiteit het dus ten opsigte van taal genavigeer en deur sy sosialisering op kampus het sy Engels verbeter. Shaka het sy narratiewe identiteit ook ten opsigte van ras, geslag en klas verskillend genavigeer en onderhandel op kampus. Sy *openbare narratiewe* toon dat hy stereotipiese aannames aangaande wit en bruin mense gehad het. By die SPU het hy deur sy interaksie met *ander* kultuurgroepe besef dat hierdie aannames verkeerd was. Hy het egter nuwe persepsies aangaande Tswana-mense ontwikkel. Hy beskou Tswana-mense as nie net ongemanierd nie, maar ook as hardkoppig. Shaka het moeilike tye gehad en die laaste paar jaar in 'n *shanti* gewoon. Ten opsigte van klas het hy by die SPU besef dat 'n goeie lewe ook vir hom moontlik is. Shaka het nog altyd met die Zulu-kultuur geïdentifiseer. Aangesien daar min Zulu-meisies by die SPU is, het hy begin om ooreenkomste tussen die Tswana- en Zulu-kulture te identifiseer. Shaka se *institusionele narratiewe* toon dat hy geleer het om krities te dink en dat skaak hom help om ook van die *ander* persoon se kant te dink. Shaka se narratiewe identiteit toon dat hy aan nuwe lewenslesse blootgestel is, wat nie net sy interaksie op kampus vergemaklik het nie, maar ook sy persoonlike identiteit help vorm.

## 7.2.8 JOHN

### 7.2.8.1 Taal

John se *openbare narratiewe* toon dat hy in 'n Afrikaanse huis grootgeword het en die grootste deel van sy lewe Afrikaans praat (cf. 5.6.8.1). In sy *institusionele narratiewe* vertel John dat die taalkwessie by die SPU baie sensitief is. Hy vertel van 'n voorval toe 'n dosent die klas aangespreek het as *“juffrouens en menere”* nadat niemand op sy vraag in Engels gereageer het nie. John sê dat daar na die Afrikaanse uitlating *“n uitbarsting in die klas”* was, *“want niemand verstaan Afrikaans nie, maar dit was net twee woorde”*. John voel egter *“as iemand in die klas iets in Setswana sê, dan word daar handegeklap en geskree”*. Hy vertel ook van die twee meisies van verskillende taalgroepe wat begin stry het toe die een 'n les moes aanbied. Volgens John is die wrywing hoofsaaklik tussen bruin studente wat Afrikaanssprekend is en Tswana-studente wat Setswana praat. Die Afrikaanse en Tswana-groepe se onderskeidelike negatiewe reaksie teenoor die *ander* taal is 'n manier vir elke groep om hulself uit te druk in terme van wie hulle nie is nie, terwyl eenheid terselfdertyd in die onderskeie groepe versterk word (cf. Tajfel & Turner, 1979; 2.3.2). Ten spyte van die wrywing oor taal, is John van mening *“daar is nie openlike vyandigheid tussen groepe nie”*. John glo dat Afrikaans ook 'n Afrikataal is, maar dat onkunde die oorsaak van konflik tussen verskillende taalgroepe is. Aangesien Engels die medium van onderrig by die SPU is en Setswana deur die meeste van die studente gepraat word, word John genoodsaak om voortdurend ten opsigte van taal te onderhandel. Op 'n veeltalige kampus moes John dus navigeer en aanpas by die subdominante taalposisie van Afrikaans. Al het John Afrikaans in sy gemeenskapsruimte beskryf as deel van sy *“menswees”*, versterk die konfrontasie tussen tale op kampus sy gevoel vir Afrikaans.

Taal is 'n manier om ons interaksie in die sosiale omgewing hoorbaar te maak (cf. 6.4.3). Alhoewel John met studente gesels, sal hy nie uit sy eie na iemand gaan en begin gesels nie. Tog het hy nuwe vriende gemaak en goeie bande gevorm met vriende wat *“uit verskillende agtergronde kom, maar geen oordeel wys nie”*. John sosialiseer minder en hy en sy vriende *“fokus maar net op akademie”*. Die meeste van sy vriende is afkampusstudente en hy sosialiseer hoofsaaklik met sy klasmaats in sy spesialiteitsvakke, en omdat hulle min is, ken hulle mekaar goed. John se vriendekring bestaan uit *“een wit meisie, een swart meisie en die res is bruin studente”*. As vriende ondersteun hulle mekaar, deel ook dieselfde *“waardes en norme en wil 'n sukses maak van ons studies”*. John

sosialiseer met studente wat dieselfde intrapersoonlike eienskappe as hy deel en hierdie eienskappe word tydens sy interaksie in die sosiale omgewing weerspieël.

### 7.2.8.2 Kultuur

John se *openbare narratiewe* toon dat dit vir sy ma belangrik was dat hy en sy broer met kinders speel wat dieselfde waardes as hulle deel (cf. 5.6.8.1). Kultuur is egter nie net waardes, norme en tradisies wat 'n groep tot 'n eenheid saambind nie, maar lewenstyle, onderrigstyle en lewenslesse kan ook sekere waardes, houdings en norme kweek en gevolglik 'n groep tot 'n eenheid saambind (cf. 6.4.3). Lewenslesse dra by tot die vorming van intrapersoonlike eienskappe, terwyl dit ook bydra tot die vestiging van 'n lewenskultuur. John se *institusionele narratiewe* toon dat hy die afgelope jaar baie uitdagings ten opsigte van leer en onderrig ervaar het. Hierdie uitdagings het veroorsaak dat hy geïsoleerd voel op kampus. Volgens hom is die onderrig nie wat hy verwag het nie en *“in baie opsigte teenstrydig met wat ons as onderwysers leer”*. John voel dus dat die eienskappe van kwaliteit onderrig, waaroor 'n voornemende onderwyser moet beskik, nie in die lesings by die SPU gedemonstreer word nie. Vir hom is sekere modules nie van 'n hoë standaard nie en vir die eerste keer sedert hy op universiteit is, was hy bekommerd dat hy 'n module nie sou slaag nie. Hy sukkel om aan te pas by 'n dosent wat nie klasgee nie. John vertel van 'n dosent wat inkom en sê: *“enige probleem, as daar nie probleme is nie, dan loop ons.”* Die dosent *“gee die hoofopskrif en die klas moet maar net daaroor praat”*. Dit is dus die student se verantwoordelikheid om die werk vooraf deur te gaan en die regte vrae in die klas te vra en as die student dit nie doen nie, gaan hy of sy nie die regte antwoorde kry nie. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale identifikasie die uitkomst beïnvloed wat met groepsvorming geassosieer word, soos intragroepkohesie, samewerking, altruïsme en positiewe evaluering, asook lojaliteit en trots. Aangesien John nie kan identifiseer met die onderrigstyl en klaskamerpraktyke van sekere dosente nie, het hy 'n negatiewe ervaring van lesings. Hy openbaar dus 'n negatiewe sosiale identiteit in dié opsig, wat meebring dat hy geen gemeenskaplikheid in klasse ervaar nie. Sy isolasie op kampus word verder versterk deur die feit dat hy geen kampuskultuur ervaar nie. Hy vertel dat hy in inklusiewe onderwys leer dat almal ingesluit moet word, maar hy voel dat sekere mense by die SPU uitgesluit word. Hy het 'n maagseer ontwikkel en medikasie vir depressie is weer vir hom voorgeskryf. John neem nie deel aan aktiwiteite by die universiteit nie en is van mening omdat hy, as die enigste wit student in die klas, *“uitgesluit”* voel, hy dieselfde sal voel op die sportveld. Alhoewel John glo dat daar altyd verskille sal wees ten opsigte van agtergrond en kultuur,

voel hy dit is belangrik dat die *ander* persoon se leefwêreld verstaan word. Wanneer ons verstaan waar *ander* vandaan kom, sal ons 'n beter begrip toon teenoor diegene wat van ons verskil. Ten opsigte van institusionele benaminge voel John dat baie aspekte van die universiteit "*sterk op politiek gefokus is*". Hy verwys na die name van die geboue en sekere partye wat sterk sigbaar was tydens die studenteraadsverkieping. Hierdie benaminge en partye het sy gevoel van isolasie en uitsluiting op kampus verder versterk.

Positiewe lewenslesse kan die individu se intrapersoonlike eienskappe help vorm en bydra tot 'n positiewe sosiale identiteit en die vorming van 'n lewenskultuur. Wat lewenslesse betref, is daar 'n dosent by die SPU en 'n vriendin van John wat 'n positiewe invloed op sy lewe het. John vertel van Me Y se positiewe uitkyk en skryf sy is "*n sprekende voorbeeld van die tipe onderwyser wat ek eendag wil wees*". Waar hy voorheen nie 'n onderwysloopbaan in spesiale onderrig oorweeg het nie, het hy by Me Y geleer dat daar baie kinders is wat spesiale en positiewe onderwys nodig het. Sy het hom daarvan bewus gemaak dat dit sy roeping in die lewe is "*om vir kinders op te staan wat nie vir hulle self kan veg nie*". Na sy skoolbesoek by 'n spesiale skool het hy geleer "*dat baie kinders maklik verwerp word*". Hierdie ervaring het hom ook laat besef dat daar te min klem gelê word op die positiewe ontwikkeling van kinders. Tajfel en Turner (1979; cf. 2.3.2) wys daarop dat sosiale vergelyking die individu in staat stel om verwantskaplike eienskappe te selekteer en te evalueer. In dié verband het John sy eie vermoëns vergelyk met dié van kinders wat spesiale onderrig ontvang en besef hoe bevoorreg hy is. 'n Vriendin van John is ook 'n rolmodel vir hom "*omdat sy my aanvaar vir wie en wat ek is*". John glo dit is wie iemand as individu is wat die persoon uniek maak en dat almal 'n kans het om 'n sukses van die lewe te maak, en dat iemand se omstandighede nie die persoon se toekoms bepaal nie. Aangesien hy uitgesluit voel op kampus, het hy geleer "*om almal in te sluit en dat almal 'n regverdige kans verdien*". John se gevoel van geïsoleerdheid het enersyds daartoe gelei dat hy homself onttrek van kampusaktiwiteite, maar andersyds is hy gekonfronteer met sy *andersheid* ten opsigte van kultuur, iets wat daartoe gelei het dat hy 'n deernis ontwikkel het vir diegene wat maklik verwerp word. Hierdie ervaringe dra daartoe by dat John sy narratiewe identiteit ten opsigte van kultuur verskillend onderhandel en navigeer op kampus.

### 7.2.8.3 Ras, seksualiteit en klas

John se *openbare narratiewe* toon dat hy eers tydens sy hoërskooljare ervaar het hoe verskillende rasse en klasse meng en hoe hy vir die eerste keer gevoel het hy pas in tussen



ander kinders (cf. 5.6.8.1). Vir hom was sy velkleur nog altyd net 'n kategorie waarin hy ingedeel is (cf. 5.6.8.1) en in sy gemeenskapsruimte is hy nie gekonfronteer met sy *andersheid* ten opsigte van sy rasgroep nie. Uit sy *institusionele narratiewe* blyk dit dat “*rassisme op kampus nie net deur studente, maar ook deur sekere lektore aangevuur*” word. Hy voel opmerkings wat in sekere klasse gemaak word laat hom as 'n wit man ongemaklik voel, “*omdat dit voel of ek blameer word vir 'n verlede waarmee ek niks te doen gehad het nie*”. Dit pla John dat slegs wit mense in baie opsigte uitgelig word as rassisties en wat hom negatief maak, is dat niemand ooit kyk of rassisme van ander kante kom nie. Hy voel dat ander rasse-groepe nie moeite doen om hom te leer ken en uit te vind wat sy siening is nie. John ervaar geen sin van behoort nie en glo die meerderheid van die wit studente voel soos hy. John ervaar geen probleem met enige rasgroep wat van hom verskil nie – “*dis die opmerkings wat jy maak – die individu, dit wat jy self doen*”. Hy sê hy het al baie die gevoel gekry dat hy, as wit student, nie by die SPU hoort nie. Sosiale identiteit word opgedeel in 'n evalueringskomponent, wat positiewe of negatiewe groepsevaluering insluit, en 'n emosionele komponent, wat positiewe of negatiewe assosiering insluit (Tajfel & Turner, 1979; cf. 2.3.2). In John se geval beleef hy tans 'n negatiewe sosiale identiteit, aangesien hy, as wit Afrikaanssprekende student, vanweë sy ras en taalgroep negatiewe op die kampus beleef. Sy negatiewe ervaring van sy rasgroep veroorsaak dus dat hy op kampus meer gekonfronteer word met sy *andersheid* ten opsigte van ras.

John se *openbare narratiewe* toon aan dat hy van jongs af geweet het dat hy homoseksueel is. Aanvanklik het hy dit probeer ignoreer deur meer op akademie te fokus, maar het wel op skool deurgeloopt onder negatiewe opmerkings deur veral seuns. In sy graad 10-jaar het hy sy ouers van sy homoseksualiteit vertel en sedertdien voel hy gemaklik met *wie* hy is (cf. 5.6.8.2). In sy *institusionele narratiewe* vertel hy hoe “*meisies noem dat hulle nie kan aantrek wat hulle wil aantrek nie, want hulle gaan negatiewe opmerkings kry*”. Op kampus het Joseph nog geen negatiewe uitlating gehoor omtrent homoseksualiteit nie en daarom voel hy ten minste wat sy seksualiteit betref, veilig. Op skool het John *anders* gevoel ten opsigte van sy homoseksualiteit en nou, by die SPU, voel hy *anders* weens sy taal en ras. Hierdie ervaring van *andersheid* het John genoodsaak om op kampus aanpassings te maak ten opsigte van taal en ras. Om sy *andersheid* minder bloot te stel, het John hom teruggetrek deur minder te sosialiseer op kampus en nie aan aktiwiteite deel te neem nie.

John se *openbare narratiewe* toon aan dat sy pa sy werk verloor het toe John op hoërskool was (cf. 5.6.8.1). Sy *institusionele narratiewe* dui aan dat hy deesdae baie meer empatie met *ander* mense toon en dat hy glo elkeen verdien 'n tweede of 'n derde kans in die lewe. Die *#feesmustfall*-protesaksie was vir hom 'n negatiewe ervaring en hy was *“ontsteld en bekommerd oor die feit dat ek nie my jaar sou kon voltooi nie en ek my beurs sou verloor”*. Die vernietiging van eiendom en studente se lewens wat in gevaar gestel is, het hom ook ontstel en hy voel dat *“baie van die studente die protesaksie as 'n verskoning gebruik het om nie klas toe te gaan nie”*. Vir hom is dit 'n geval van *“as jy vir iets betaal werk jy harder daarvoor”*. John se ervaring van ras, geslag en klas word deur die konteks en geskiedenis bemiddel. Hoe hy verskillende dimensies van sy identiteit beleef, word dus nie alleen beïnvloed deur die konteks waar hy hom bevind nie, maar ook deur die storie agter elke kategorie.

John voel uitgesluit ten opsigte van sy ras en taal op kampus. Sy narratiewe identiteit dui aan hoe negatiewe opmerkings aangaande ras en taal daartoe bydra dat hy minder sosialiseer op kampus. John het onderhandel en navigeer ten opsigte van taal en ras deur hom terug te trek en minder bloot te stel. John het ook 'n negatiewe ervaring van die onderrigbenadering van sekere modules. Die negatiewe belewenisse op kampus dra by tot John se negatiewe sosiale identiteit en sy geïsoleerdheid op kampus. John se ervaring van ras, geslag en klas word deur die konteks en geskiedenis bemiddel. Hoe hy die verskillende dimensies van sy identiteit beleef, word dus nie alleen beïnvloed deur die konteks waar hy hom bevind nie, maar ook deur die storie agter elke kategorie.

### **7.3 SAMEVATTING**

In hierdie hoofstuk het ek aangetoon hoe die deelnemers hul narratiewe identiteite binne die universiteitskonteks onderhandel en genavigeer het. Ek het die deelnemers se ervaringe in terme van hul meervoudige identiteite taal, kultuur, ras, geslag en klas vasgevang en dit verweef met elkeen se persoonlike identiteit. Ten einde vas te stel in watter mate hulle hul narratiewe identiteite onderhandel en genavigeer het, het ek die deelnemers se gemeenskapsnarratiewe as vertrekpunt geneem. Net soos elke deelnemers se integrasie van ervaringe 'n unieke storielyn lewer, het elke deelnemer se narratiewe identiteit ook op 'n unieke manier onderhandel en genavigeer. Nie alleen het elke deelnemer se intrapersoonlike identiteit bepaal hoe hy of sy binne die universiteitskonteks onderhandel of



navigeer nie, maar elke deelnemer se historiese agtergrond en gemeenskapsruimte het ook 'n invloed gehad op die mate waartoe daar onderhandel en genavigeer is.

## HOOFSTUK 8

### KOMMENTAAR, IMPLIKASIES EN REFLEKSIE

#### 8.1 INLEIDING

Die fokus van hierdie slothoofstuk is tweërlei van aard. In die eerste plek is dit my doelstelling om kommentaar te lewer op die sentrale navorsingsvraag wat my studie gerig het, naamlik: *Hoe word die identiteitsvorming van studente aan 'n Noord-Kaapse universiteit met behulp van narratiewe onderhandel en genavigeer?* As sodanig word my besinning oor studente se wyse van onderhandeling en navigering gerig deur my verstaan van narratiewe identiteit – 'n verstaan wat onderlê word deur die wyse waarop die onderskeie hoofstukke in hierdie tesis mekaar aanvul. Deur die uitwys van die wyse van onderhandeling, poog ek om implikasies vir hoër onderwys in die algemeen en vir die SPU in die besonder aan die orde te stel. In die tweede plek dien die hoofstuk ook as 'n platform om te reflekteer oor hierdie studie.

Ten einde bogenoemde twee doelwitte te realiseer, gee ek eerstens 'n bondige oorsig oor die manier waarop die onderskeie hoofstukke met mekaar skakel. So 'n oorsig is nodig ten einde aan te toon hoe elke hoofstukke op logiese wyse aanleiding gee tot die beantwoording van die sentrale navorsingsvraag. Die uitwys van die wyse waarop studente hul narratiewe identiteite onderhandel en navigeer, kan egter nie losgesien word van die hoëronderwyskonteks nie. Aangesien hierdie studie 'n tuiste vind in hoëronderwysstudie, berus die bydrae daarvan juis by die implikasies wat dit inhou vir hoër onderwys, en meer spesifiek vir die realisering van die SPU se visie vir transformasie. Gevolglik kulmineer my uitwys van studente se onderhandelinge in implikasies vir hoër onderwys. Wat die reflektering oor my studie betref, dui ek die uitdagings aan wat met hierdie studie ondervind is, besin ek oor die tekortkominge van die studie, reflekteer ek oor my persoonlike groei as student en wys ek op moontlikhede vir verdere navorsing.

#### 8.2 SAMEHANGENDE OORSIG VAN HOOFSTUKKE

In hoofstuk 2 het ek gepoog om met behulp van 'n teoretiese raamwerk sin te maak van *wat* dit beteken om narratiewe identiteit te onderhandel en te navigeer. Eerstens het ek aanklank gevind by Margaret Somers (1994) se *narratiewe identiteitsvorming*, waarvolgens ons ken,

verstaan en sinmaak van die sosiale wêreld deur narratiwiteit bepaal word. Deur narratiwiteit word “gebeure” omgeskakel in “episodes” en word daar sodoende ’n storielyn geskep. Op dié wyse rig narratiewe die mens se sinmaakproses, asook verdere optrede (cf. 2.3.1). Terwyl *ontologiese narratiewe* help met persoonlike ervarings, verklaar *openbare narratiewe* die individu se inskakeling in die sosiale omgewing (cf. 2.3.1.1). Ten einde my verstaan verder te verdiep en te verruim, het ek my teoretiese raamwerk aangevul met Tajfel en Turner (1979) se *sosiale identiteitsteorie*. Met behulp van prosesse soos selfkategorisering, sosiale identifikasie en sosiale vergelyk help dié teorie om die individu se onderhandeling en navigering in ’n altyd veranderende sosiale omgewing te verklaar. Groeplidmaatskap bind egter nie alleen die individu deur ’n gevoel van behoort en positiewe assosiasie aan ’n sekere groep nie, maar help ook om diegene wat *anders* is te omskryf. Aangesien narratiewe identiteitsvorming en die onderhandeling daarvan neerkom op betekenisvorming, het ek dit nodig geag om te kyk na John Dewey (1938) se *teorie van ervaring*, wat die klem plaas op die belangrikheid van refleksie en introspeksie in sodanige proses. Die reflektering op ervarings bring nie alleen insig in *wie* ons is nie, maar toon ook die verhouding en konneksie met ander ervarings (cf. 1.6.2.2; 2.3.3). My teoretiese raamwerk bring dus nie alleen ’n verstaan van *wat* dit beteken om narratiewe identiteite te onderhandel en navigeer nie, maar dien ook as ’n lens om krities te kyk na die ontvouing van hierdie studie.

Om voorts vas te stel *hoe* narratiewe identiteit onderhandel en genavigeer word, het ek in hoofstuk 3 aangeleenthede soos *identiteit*, *identiteitsvorming* en *narratiewe identiteite* gekonseptualiseer. Die intrapersonlike aard van elke identiteit sluit unieke persoonlike eienskappe in, soos die individu se waardes, norme en perspektiewe, terwyl die interpersoonlike aard van identiteit op die individu se interaksie met die sosiale omgewing fokus (cf. 3.2). Identiteit word egter deur sosiale kategorieë, soos ras, klas, taal, geslag en godsdiens, bemiddel, en onderhandeling en navigering word binne netwerke van verhoudings en geskiedenis deur die individu se intra- en interpersoonlike identiteit bepaal. Die intra- en interpersoonlike aard van identiteit verwys na agentskap as die individu se sin van verantwoordelikheid en gemeenskaplikheid of die sosiale funksie van sosialisering, wat die individu se sin van behoort aan en omgee vir ander betrek (cf. 3.2). Individue onderhandel en navigeer voortdurend tussen netwerke van verhoudings en geskiedenis wat oorvleuel en skuif om ’n sin van plek te ontwikkel en ’n gevoel van behoort te ervaar (cf. 3.2.1.3). Binne die konteks waarbinne individue optree, is sekere beperkings of versterkings

wat daartoe lei dat identiteite volgens die konteks waarbinne die individu optree, herskep of aangepas word (cf. 3.3.2.1). Veelvuldige identiteitsdimensies, soos ras, geslag, taal, kultuur, klas en seksuele oriëntering, word deur kontekstuele faktore bemiddel en aangesien identiteit vloeibaar en veranderlik is, soos daar tussen kontekste en verhoudinge beweeg word, word stories voortdurend herskryf en hervorm (cf. 3.5.3). Hoe individue dus aanpas en inpas binne veranderende kontekste en verhoudinge word dus weerspieël in hul narratiewe identiteite (cf. 3.5.4).

Narratiewe is nie alleen 'n manier vir individue om sin te maak uit ervaringe nie, maar word ook 'n manier om identiteit te vorm. Die narratiewe metodologie wat in hoofstuk 4 bespreek word, verdiep en verruim verder my verstaan van hoe ek as navorser kan omgaan met die manier waarop narratiewe identiteit onderhandel en genavigeer word. Terwyl *storie* verwys na die verteller se beskrywing, word *narratief* die navorser se aanbieding van die storie (cf. 4.2). Die reflektoring op ervaringe wat ingebed is in sosiale, kulturele en institusionele narratiewe is 'n sinmaakproses wat ook optrede rig. Die aanbieding van narratief beteken dus dat daar na stories geluister word ten einde die wyse waarop die individu onderhandel en navigeer te interpreteer en te verstaan. Die narratiewe ondersoek impliseer dus dat stories oorgeleef, bevraagteken, oorvertel en gerekonstrueer word (cf. 4.2.2). Terwyl tydelikheid, sosialiteit en plek 'n raamwerk vorm vir die herskryf van stories, moet elke storie verstaan word binne 'n groter kulturele, sosiale en institusionele narratief (cf. 4.2.3).

Alvorens daar vasgestel kan word *hoe* identiteite onderhandel en genavigeer word, is dit belangrik om die ingebedheid van ras, kultuur en geslagtelikheid in die Suid-Afrikaanse konteks te verstaan. 'n Gerasde identiteit is 'n sosiale konstruksie wat deur prosesse geskep, onderhou en getransformeer word (cf. 5.3). In 'n postapartheid Suid-Afrika word ras steeds verbind met vaste raskategorieë (wit, bruin of swart) en die ná-1994-generasie se narratiewe identiteite word steeds deur intergenerasiekennis beïnvloed deurdat hul drag en kulturele oortuigings dié van hul ouers weerspieël (cf. 1.3; 5.3). Geslagtelikheid word as manlikheid en vroulikheid sosiaal gekategoriseer en deur gemeenskappe en ouerhuise verbind met geslagsrolle, norme en aktiwiteite (cf. 5.3). *Hoe* identiteite onderhandel en genavigeer word, kan slegs vasgestel word indien kontekstuele vertrekpunte in ag geneem word. Faktore wat die identiteit voor onderhandeling en navigering beïnvloed het, moet dus in ag geneem word. In hoofstuk 5 is die gemeenskapsnarratiewe van die deelnemers as vertrekpunt geneem om hul narratiewe identiteite en die onderhandeling daarvan uit te lig.

Openbare of gemeenskaplike en groepsgevormde identiteit fokus op kulturele en institusionele narratiewe en word verbind met aspekte soos geografiese ligging, taal, gemeenskapsgebruik en kulturele praktyke (cf. 5.6). Ontologiese of persoonlike narratiewe verwys weer na die individu en word verbind met aspekte soos familierolle, verantwoordelikhede en waardes. In dié hoofstuk is aangedui hoe verandering van konteks soos, onder andere, geografiese ligging, interaksie met ander rasgroepe en bevraagtekening van kulturele praktyke, aanpassings ten opsigte van onder meer taal, houdings en perspektiewe meebring.

'n Uiteensetting van die navorsingskonteks gee 'n beter verstaan van *hoe* narratiewe identiteite binne 'n bepaalde konteks onderhandel en genavigeer word. In hoofstuk 6 is die navorsingskonteks, naamlik hoër onderwys in die algemeen en die SPU in die besonder aan die orde gestel. Die rol van universiteite word wêreldwyd verbind met die opleiding van professionele kundiges vir openbare en private sektore van die ekonomie, die toepassing van bestaande kennis, die daarstelling van nuwe kennisstelsels, en die verskaffing van geleenthede vir sosiale mobiliteit, gelykheid, sosiale geregtigheid en demokrasie (cf. 6.2). Ten spyte daarvan dat massafisering en diversifikasie wêreldwyd gelei het tot ontwikkeling, het dit egter ook bygedra tot 'n verlaging in akademiese standaarde en die skep van ongelykhede tussen hoërondewysinstellings (cf. 6.2.8; 6.5). Sedert 1994 poog hoërondewysinstellings in Suid-Afrika om, onder andere, met behulp van beleidsveranderinge, die erfenis van ongelykhede en marginalisering as gevolg van die apartheidbestel te ontlont (cf. 6.3.2). Die SPU is gestig na 1994 en die aanname is dat dié universiteit nie dieselfde las behoort te dra as dié van 'n voorheen benadeelde of 'n histories wit Suid-Afrikaanse universiteit nie (cf. 1.2; 6.4.1). Die SPU streef, volgens sy missieverklaring, om verantwoordbare burgers met vaardighede op te lei en onderskryf verskeie waardes, soos akademiese vryheid, onafhanklike intellektuele strewe, kritiese denke, akademiese kwaliteit, gemeenskapsbetrokkenheid en sosiale verantwoordelikheid (cf. 6.4.2). Die SPU het 'n diverse studentesamestelling wat ras, geslag en taal betref en dit hou bepaalde uitdagings in vir die onderhandeling en navigering van studente se narratiewe identiteit.

In hoofstuk 7 ontleed ek die deelnemers se ervarings en persepsies binne die hoërondewysinstelling ten einde vas te stel hoe dit inspeel op hul narratiewe identiteitsvorming. Om vas te stel *hoe* die deelnemers se narratiewe identiteite onderhandel

en genavigeer is, het ek hul institusionele narratiewe bestudeer deur 'n vergelyking te tref met die gemeenskapsnarratiewe wat hulle as nuweling na die kampus bring. Die deelnemers se ervaringe by die SPU is bespreek rakende taal, ras, geslag, klas, inklusiwiteit, gemeenskaplikheid, isolasie, lewensvaardighede en sosiale lewe (cf. 7.2). Deur die deelnemers se meervoudige identiteite, naamlik taal, ras, geslag, klas en kultuur, te verweef met persoonlike waardes en sieninge, kon hul intrapersonlike en interpersoonlike identiteite beter verstaan word (cf. 7.2). Die institusionele narratiewe gee dus 'n aanduiding van die wyse waarop die deelnemers hul narratiewe identiteite op kampus navigeer en onderhandel.

### **8.3 NAVIGERING EN ONDERHANDELING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE**

Binne nuwe kontekste, verhoudinge en prosesse word narratiewe identiteite voortdurend onderhandel en genavigeer. Identiteitsvorming is dus vloeibaar, veranderlik en dinamies, en in hierdie voortdurend wisselende proses van identiteitsvorming is narratiewe 'n manier om sin te maak van die interaksie in die sosiale omgewing. In hierdie gedeelte werp ek lig op verskeie maniere waarop studente aan 'n hoërondewysinstelling hul narratiewe identiteite kan onderhandel en navigeer. Ek bespreek vervolgens, met behulp van illustrasies uit my gegeneerde data en togelg deur my teoretiese lens, hoe narratiewe identiteite met behulp van *herskepping*, *aanpassing* en *hervorming*, *beperkte aanpassing* en *onttrekking* onderhandel en genavigeer kan word.

#### **8.3.1 HERSKEPPING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE**

Individue onderhandel en navigeer hul identiteite na aanleiding van dit wat betekenisvol en van waarde in hul konteks is (cf. 2.2.2). In die oorvleueling van kontekste en verhoudinge word identiteite herskep en stories herskryf. Identiteit word, onder andere, deur kommunikasie gevorm en deur taal onderhandel en navigeer die individu 'n sin van die self (cf. 2.3.2; 5.3). Alhoewel die taal van onderrig aan Suid-Afrikaanse universiteite primêr Engels is, impliseer Suid-Afrika se elf amptelike tale dat die meerderheid studente in 'n ander taal as hul huistaal studeer. By die SPU, byvoorbeeld, is die medium van onderrig Engels, terwyl Setswana deur die meerderheid van die studente gepraat word (cf. 6.4.3). Naas Setswana is Afrikaans die tweede grootste taalgroep by die SPU, terwyl minderheidstale, onder andere, isiZulu, isiXhosa, Sepedi en Sesotho insluit. Aangesien daar binne 'n bepaalde konteks 'n dominante statusposisie aan, byvoorbeeld, 'n taal toegeskryf kan word,

vind onderhandeling van mag en statusposisie van verskillende tale binne die hoër onderwyskonteks plaas (cf. 5.3). Binne sodanige konteks kan die taal wat 'n dominante statusposisie geniet, bevoordeel word en op dié wyse verkry dit 'n bepaalde betekenis en waarde. Alhoewel Engels die medium van onderrig is, geniet Setswana dominante status by die SPU en ten einde kommunikasie en sosialisering op kampus te vergemaklik, het sommige studente begin om Setswana aan te leer (cf. 7.2.1.1; 7.2.5.1). Daar is egter gevalle waar ander minderheidstale ook op die kampus aangeleer word en die diversiteit in tale kan dus 'n versterkende invloed op narratiewe identiteitsvorming hê. Deur interaksie in die omgewing tree die individu doelbewus en reflektief op en word dinge vanuit 'n nuwe perspektief benader. Deur terugreflektering word die verhouding en konneksie tussen ervarings duidelik, terwyl stories ook herleef, oorvertel en herskryf word. As 'n sinmaakproses help reflektiwiteit studente dus om verskille, wat dikwels as gevolg van taal ontstaan, te oorbrug (cf. 2.2.2). Die hoëronderwyskonteks bied dus die ruimte vir die individu om nuwe moontlikhede te ondersoek, dit aan te gryp en sodoende sosiaal bemagtigend op te tree. Studente wat nuwe tale aanleer, bou selfvertroue, wat dan weer verder kan bydra tot selfvervulling, 'n positiewe sosiale identiteit en gunstige sosiale vergelyking met ander groepe. Hierdie positiewe optrede van studente speel in op die vorming van sterk identiteite, en 'n positiewe interaksie met die omgewing lei dus tot individuele agentskap (cf. 3.5.2).

Agentskap impliseer die neem van verantwoordelikheid vir eie besluite en is aksiegeoriënteerd. In die geval van studente wat ander tale aanleer, word sodanige aksie 'n manier waarop hulle optree om mag en invloed te gebruik ten einde self sosiale verandering teweeg te kan bring (cf. 3.5.4). Studente se ervaring van hul dominante of subdominante status (betreffende taal) in die sosiale omgewing lei dus tot 'n bewustelike optrede wat hulle help om makliker te sosialiseer en betrokke te raak by kampusaktiwiteite. Terwyl die individu in die proses leer omtrent *ander* kulture, is die individu tegelykertyd as sosiale agent betrokke in magsverhoudinge en kan die onderhandeling en navigering in die sosiale omgewing lei tot kreatiewe en plaaslik gekontekstualiseerde identiteite (cf. 3.2.1.4). Herskepping van identiteit hang egter af van die mate waarin toegang tot linguistiese, sosiale en kulturele bronne in die omgewing beskikbaar is (cf. 1.3). By die SPU het die diversiteit in tale dus vir sommige individue bygedra tot die herskepping van identiteite.

Binne die konteks van interne en eksterne verhoudinge van tyd, plek en mag word identiteit gekonstrueer en rekonstrueer, onder andere ook deur verbruikersgedrag, soos populêre

handelsmerke, tegnologie en vermaak, en beïnvloed dit die individuele siening van hom- of haarself (cf. 3.5.3). Terwyl studente se kleredrag byvoorbeeld kan bydra tot populariteit, help dit ook om sosialisering op kampus te vergemaklik en word dit sodoende 'n manier om by die studente te skakel en deur groeplidmaatskap gemeenskaplikheid te ervaar (cf. 7.2.7.1). Sosiale identifikasie word met groeplidmaatskap geassosieer en dra by tot samewerking en positiewe evaluering. Kleredrag kan studente help om nuut oor hulself te dink en met hierdie nuwe perspektiewe gryp hulle geleentheid makliker aan. Die lewenslesse wat studente op kampus leer, kan hul intrapersoonlike identiteite en narratiewe identiteite versterk. Nuwe waardes, norme en perspektiewe wat aangeleer word, dra by tot die herskepping van identiteite en die herskrywing van stories. Die vertelling van stories bring insig in hoe studente die wêreld verstaan en hoe hulle betekenis vorm in die sosiale wêreld (cf. 4.2.1). Studente wat leer om na die groter prentjie te kyk, konneksies maak (cf. 7.2.1.2) en beter kommunikasievaardighede aanleer om gemaklik met ander te kommunikeer (cf. 7.2.4.2; 7.2.5.2), onderhandel en navigeer hul identiteite na aanleiding van dit wat vir hulle betekenisvol en van waarde is. Narratiewe identiteite word herskep deurdat betekenisvorming vir elkeen uniek, maar tog afhanklik van die interaksie in die sosiale omgewing van die universiteitskonteks is (cf. 2.2.2). Die herskepping van studente se narratiewe identiteite dra ook by tot die herskrywing van individuele stories, wat weer ingebed word in groter kulturele en historiese narratiewe (cf. 2.3.2). Geleentheid vir die herskepping van identiteite binne die universiteitskoshuis is velerlei van aard en narratiewe identiteite word herskryf soos wat studente leer om *anders* na verskillende kyk sodat niemand uitgesluit word nie (cf. 7.2.4.2; 7.2.8.2) – sommige studente het hulself begin beywer vir inklusiwiteit deur, onder meer, groepstudie aan te moedig (7.2.6.2) en 'n spreekbuis te word vir die LGBT-gemeenskap (cf. 7.2.5.3). Stories bring dus nie alleen insig in studente se lewens nie, maar kan ook lei tot verandering, sodat die toekoms beter benader kan word (cf. 4.2.2.). Die teendeel is egter ook waar en soms word bepaalde narratiewe binne die universiteitskonteks eerder versterk as wat dit tot herskepping bydra. Studente wat, byvoorbeeld, voorheen blootgestel is aan stereotipiese geslagsrolle, se siening aangaande geslagsrolle is in so 'n mate versterk dat daar nie sprake is van die skepping van nuwe identiteite nie (cf. 7.2.6.3; 7.2.7.3). Die voorkoms van feminisme op kampus het byvoorbeeld studente wat stereotipiese geslagsrolle voorstaan, se siening daaromtrent versterk.

Klasverskille kom dikwels sterker na vore op 'n universiteitskampus en studente word soms vir die eerste keer daarmee gekonfronteer. Die *feesmustfall*-studenteprotesaksie het



studente meer bewus gemaak van klasverskille en verskeie reaksies ontlok, wat sekere sienings kan versterk of kan bydra tot die herskepping van identiteite. Studente wie se ouers finansieël swaarkry (cf. 7.2.1.3; 7.2.7.3) of wat afkomstig is van gemeenskappe met hoë werkloosheid (cf. 7.2.5.3) se siening aangaande klasverskille is deur die protesaksie versterk, deurdat hulle baie empaties staan teenoor diegene wat om finansiële redes uitgesluit word. Arrestasie tydens die protesaksie (cf. 7.2.5.3; 7.2.7.3), asook studente se opinies illustreer hoe studente hul identiteitskapitaal en kulturele verbintenis tydens betogings gebruik om gratis toegang tot hoër onderwys vir arm studente te beding. Sodanige sosiaal-bemagtigende optrede van studente wys op die versterking van sieninge en insigte rondom klasverskille en open sodoende die potensiaal vir die herskepping van narratiewe identiteite. Aan die ander kant is daar studente wat glo dat hul ouers hard werk om hulle op universiteit te hou (cf. 7.2.4.4; 7.2.8.3) en hulle staan dus minder empaties teenoor die Suid-Afrikaanse realiteit van beduidende klasseverskille.

Tydens die navorsing het ek bewus geraak van die invloed van kontekstuele faktore op narratiewe identiteitsvorming. Om die herskepping van studente se identiteite beter te verstaan, is narratiewe 'n manier om optrede volgens agentskap te evalueer (cf. 2.3.1) en historiese en kulturele ingebedheid te illustreer. Faktore soos universiteitskonteks, taal, ras, klas, verbruikersgedrag en lewenslesse kan dus 'n versterkende invloed op die positiewe onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite hê en die herskepping van identiteite meebring. Ten spyte van al die uitdagings wat 'n nuwe universiteitskonteks vir studente inhou, is daar vele geleenthede op kampus om identiteite te herskep. Die mate waarin narratiewe identiteit wel herskep word, hang egter af van studente se kontekstuele vertrekpunte, asook hul intrapersoonlike eienskappe. Studente met identiteitskapitaal soos selfvertroue, sterk familiebande en kulturele verbintenis kan 'n beperkende omgewing verander deur sosiaal bemagtigend op te tree en hul narratiewe identiteite deur onderhandeling en navigering te herskep.

### **8.3.2 AANPASSING EN HERVORMING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE**

In nuwe kontekste moet individue voortdurend onderhandel en navigeer om binne bestaande kulturele en linguïstiese norme en gewoontes aan te pas (cf. 1.3). Indien studente se taal, ras, klas, geloof, geslag en waardes nie binne die universiteitskonteks geakkommodeer word nie, kan die universiteitskonteks as beperkend ervaar word. Sou die individu se waardes, houdinge, perspektiewe en taal onversoenbaar wees met die nuwe

konteks, kan die eie identiteit onderdruk word ten einde in te pas en 'n gevoel van behoort te forseer. Selfkategorisering is konteksafhanklik en help die individu om sy of haar plek in die sosiale omgewing te verstaan. Studente wat hulself in 'n situasie bevind waar hulle nie hul eie, unieke identiteite kan uitleef nie, word genoodsaak om hul identiteite te hervorm en te herskryf (cf. 3.3.2.1). Ter illustrasie verwys ek na die geval van kodewisseling wat voortdurend binne die diverse taalomgewing op die SPU-kampus voorkom. Magsonderhandeling tussen taalgroepe het tot gevolg dat sekere studente by kampusaktiwiteite ingesluit word, terwyl ander weer uitsluiting ervaar (cf. 7.2.1.1). Kodewisseling tussen Engels, Setswana en Afrikaans veroorsaak spanning tussen veral bruin en wit Afrikaanssprekende studente en swart Setswanasprekende studente. Die institusionele narratiewe van die studente beeld onverdraagsaamheid tussen taalgroepe uit en terselfdertyd word die universiteitskultuur negatief beïnvloed (cf. 7.2.2.1; 7.2.4.1; 7.2.5.1). Negatiewe opmerkings tussen taalgroepe dra nie alleen by tot die marginalisering van sommige groepe nie, maar veroorsaak ook 'n lae groepstatus (cf. 7.2.6.1). Taalverskille is egter ingebed in verhoudinge en verwantskaplikheid, en aangesien elke taal 'n eie, unieke storie het, onderhandel en navigeer studente voortdurend tussen netwerke van verhoudinge en geskiedenis. Terwyl kodewisseling kan lei tot onverdraagsaamheid tussen studente, kan negatiewe opmerkings oor taal gevoelens van frustrasie ontlok (cf. 7.2.3.1). Taal kan egter nie as 'n rigiede kategorie benader word nie (cf. 5.3) en derhalwe kan studente se onderhandeling en navigering binne 'n institusionele narratiewe van uitsluiting op grond van taal lei tot die aanpassing en hervorming van narratiewe identiteite. Om 'n sin van behoort te ervaar en dus deel van 'n sosiale groep te wees, herposisioneer die student hom- of haarself voortdurend om 'n sin van plek te ontwikkel. Die terugreflektering op vorige ervarings verbind geïsoleerde gebeure aan mekaar in 'n geïntegreerde storielyn, wat betekenis gee aan die onafhanklike gebeure (cf. 4.2).

Dimensies van ras, klas, geslag, taal en godsdiens word meer of minder opvallend wanneer dit integreer met kontekstuele faktore soos familieagtergrond, sosiokulturele toestande, huidige lewenservaringe en loopbaanbesluite (cf. 2.3.2; 3.5.3). Hoe studente hul narratiewe identiteite aanpas binne 'n nuwe konteks, sal afhang van die mate waarin elk met sy of haar andersheid gekonfronteer word. Terwyl sosialisering in die samelewing mag en dominante status aan sekere groeperinge toeskryf, en ondergeskiktheid aan ander (cf. 3.2), plaas die sosiale ruimte binne 'n universiteitsopset die bevoordeling van dominante groepe teenoor die benadeling van subdominante groep meer prominent onder die loep. In die

universiteitskonteks word ras byvoorbeeld voortdurend geherartikuleer – 'n aksie wat tegelykertyd gekoppel is met taal, klas en geslag (cf. 3.5.2). Studente bring byvoorbeeld bepaalde vooropgestelde idees omtrent ander rassegroepe na die kampus. Alhoewel die huidige SPU-studente gebore is na afloop van die eerste demokratiese verkiesing en terwyl hulle geen direkte kennis van apartheid het nie, weerspieël hul gedrag en oortuigings dikwels dié van hul ouers, familielede en gemeenskapslede wat wel deel was van apartheid (cf. 5.6.2.1; 5.6.4.1; 5.6.6.1; 5.6.7.1). Sosialisering op kampus kan egter bydra dat studente hul vooropgestelde aannames omtrent ander rassegroepe, dikwels gebaseer op intergenerasiekennis, weerlê. Die aannames wat studente in hierdie studie in hul gemeenskapsruimtes aangeleer het, sluit, onder andere, in dat bruin mense bakleierig (cf. 7.2.5.3) of ongeskik is (cf. 7.2.5.1) en dat wit mense rassisties optree (cf. 7.2.4.4). Blootstelling aan verskillende rassegroepe op kampus het vir sommige studente die geleentheid geskep om nie net hul stereotipiese aannames te weerlê nie, maar ook om betrokkenheid, konneksie en gemeenskaplikheid met ander te versterk (cf. 3.2). Deur sosialisering op kampus leer studente die houdings, taal, gedrag en vaardighede aan wat nodig is om binne 'n diverse kampus op te tree (cf. 2.3.2; 3.2). Die universiteitskonteks is dus vir sommige studente 'n ruimte waarbinne die konfrontasie met en die omkeer van aannames plaasvind – alle bruin mense is nie noodwendig bakleierig of ongeskik nie en alle wit mense is nie noodwendig rassiste nie. Die studente se vertellings dra by tot introspeksie en 'n beter begrip van die sosiale wêreld. Deur die verwerwing van insig in die problematiek rondom veralgemening, kan narratiewe identiteite aangepas en hervorm word. Aan die ander kant egter, skep diversiteit op kampusse dikwels ook 'n teelaarde vir rassistiese opmerkings en diskriminasie. In sommige gevalle word bruin studente bevoordeel (cf. 7.2.2.2) en word rassistiese opmerkings deur studente en dosente gemaak (cf. 7.2.5.1; 7.2.8.3). In ander gevalle word swart studente as ongemanierd ervaar (cf. 7.2.5.1; 7.2.2.3), terwyl daar gevoel word dat die SPU slegs vir swart studente gestig is (cf. 7.2.6.3; 7.2.8.3). Aangesien sekere rassegroepe uitsluiting ervaar, word die universiteitskonteks deur sommige studente as beperkend ervaar. Hierdie negatiewe ervarings noodsaak studente om deur onderhandeling en navigering aanpassings te maak en hul narratiewe identiteite te hervorm. Deur ervarings te herroep word stories wat oor tyd en ruimte skuif, dus herskryf. Die narratiewe gee betekenis aan onafhanklike gebeure en bepaal hul verdere optrede (cf. 2.3.1.2).

Studente se intrapersoonlike identiteite word in 'n groot mate gevorm deur hul gemeenskap en ouerhuis of omgewing waarbinne hulle opgroei (cf. 3.5). Stereotipiese geslagsrolle word deur kulturele tradisies, gemeenskappe en die ouerhuis bepaal. Terwyl sommige gemeenskappe steeds glo dat die man die hoof van die huisgesin is en dat die rol van die vrou tot die kombuis en kinders grootmaak beperk word (cf. 7.2.7.3), stem ander weer nie saam met die onderdrukking van vroue nie (cf. 7.2.6.3). In die oorvleueling van kontekste soos die ouerhuis en die kampus word identiteite voortdurend hervorm en stories herskryf (cf. 3.5.4). Studente bemiddel voortdurend tussen hul ervarings en veelvuldige narratiewe wat konteksafhanklik is. Ten spyte daarvan dat daar meer damestudente (604) as mansstudente (450) by die SPU is (cf. 6.4.3), beklee vroue nie 'n statusposisie nie en loop damestudente voortdurend deur onder negatiewe kommentaar en opmerkings deur mansstudente (cf. 7.2.1.3). Sosiale identiteite beeld die individu se plek in die sosiale omgewing uit en is dus tegelykertyd individueel en sosiaal (cf. 3.2). Terwyl sommige studente hulself onttrek, raak ander weer 'n spreekbuis vir groepe soos feministiese groepe (cf. 7.2.6.3; 7.2.7.3). Studente glo dat meisies mekaar nie genoeg ondersteun nie (cf. 7.2.1.3), terwyl ander weer glo dat meisies se kleredrag te uitlokkend is (cf. 7.2.3.3). In 'n diverse universiteitskonteks word studente voortdurend gekonfronteer met hul andersheid. Behalwe dat hul identiteite rakende dimensies soos ras, geslag en taal binne die kampus onderdruk kan word, kan hul intrapersoonlike identiteite ook onversoenbaar wees met die nuwe ruimte. Om in te pas en 'n gevoel van behoort te ervaar word studente dus dikwels genoodsaak om aanpassings te maak, hul narratiewe identiteite te hervorm en hul stories te herskryf.

### **8.3.3 BEPERKTE AANPASSING VAN NARRATIEWE IDENTITEITE EN ONTTREKKING**

In die voorafgaande gedeeltes het ek aangedui hoe studente hul narratiewe identiteite deur herskepping, aanpassing en herskrywing kan onderhandel en navigeer. In gevalle waar 'n negatiewe identiteit in 'n beperkte konteks optree, kan 'n beperkte aanpassing van narratiewe identiteit of selfs onttrekking voorkom. Studente kan byvoorbeeld hul *andersheid* as beperkend ervaar indien hul identiteitsdimensies binne die universiteitskonteks in 'n subdominante statusposisie verkeer. Sulke gevalle het voorgekom waar studente se taal, byvoorbeeld, nie in aktiwiteite geakkommodeer word nie en waar kodewisseling op kampus soms lei tot onverdraagsaamheid en onmin tussen studente. Studente word deur diskriminasie en rassistiese opmerkings benadeel, en negatiewe opmerkings teenoor

meisies en voorstanders van stereotipiese geslagsrolle kan damestudente minderwaardig laat voel en hulle marginaliseer (cf. 8.3.2). Die uitsluiting en lae status van 'n taal, ras of geslag binne 'n universiteitskonteks kan veroorsaak dat dié groeperinge geen waarde en emosionele betekenis ervaar nie. Ongunstige kontekstuele faktore, soos uitsluiting, kan bydra tot 'n negatiewe sosiale identiteit en kan gevolglik 'n beperkende invloed op die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite teweegbring. Uitsluiting word byvoorbeeld ervaar wanneer studente nie deel vorm van die besluitnemingsproses omtrent institusionele benaminge nie (cf. 7.2.1.2). Benaminge wat te polities is of benaminge wat kulture nie eerbiedig nie, kan bydra dat studente nie deel voel van die universiteit nie (cf. 7.2.6.2). 'n Universiteitskultuur wat nie inklusief is nie, kom neer op 'n gebrek aan gedeelde waardes, norme en perspektiewe, wat dan weer daartoe lei dat studente nie 'n sin van behoort en gemeenskaplikheid ervaar nie. As sodanig word nie alle studente binne die universiteitskonteks tot 'n eenheid saamgebind nie (cf. 7.2.3.2; 7.2.2.2). Sprekend van vorme van uitsluiting by die SPU is negatiewe gevoelens rondom politieke inmenging in die studenteraadsverkiesing en studenteraadsleiers wat nie al die studente in ag neem nie (cf. 7.2.5.2; 7.2.1.2). Hierdie beperkte kontekstuele faktore beïnvloed nie alleen die universiteitskultuur negatief nie, maar beperk ook die aanpassing van narratiewe identiteite wat onderhandel en genavigeer word. Studente reflekteer op ervaringe van beperkte onderhandeling en navigering, en deur herlewing en oorvertelling word stories herskryf.

Studente met beperkte identiteitskapitaal, met ander woorde studente met weinig selfvertroue en agentskap, sal dit moeilik vind om binne 'n negatiewe konteks met beperkinge aan te pas. Studente wat geen ondersteuningstelsel het nie, traumatiese ervaringe deurgegaan het (cf. 7.2.2.1) of wat nie maklik sosialiseer nie (cf. 7.2.2.1; 7.2.8.1), sal byvoorbeeld tipies nie oor voldoende identiteitskapitaal beskik om 'n negatiewe konteks gunstig om te swaai nie. Hierdie studente sal gevolglik 'n negatiewe sosiale identiteit (cf. 2.3.2) openbaar, wat daartoe lei dat daar meer op die eie beperkings gefokus word en minder op *ander* se belange. Binne so 'n ongunstige konteks is dit dus moontlik dat studente as gevolg van beperkte sosialisering en 'n beperkte gevoel van behoort, weinig agentskap het en ook geen wil toon om diegene wat van hulle verskil te leer ken nie (cf. 3.2). As gevolg van die negatiewe sosiale identiteit vind geen herskepping en aanpassing van narratiewe identiteite plaas nie. Individue met 'n negatiewe sosiale identiteit in beperkende kontekste onderhandel en navigeer deur beperkte aanpassing en dikwels deur 'n vorm van onttrekking uit die konteks.

In die voorafgaande bespreking het ek aangedui hoe studente aan 'n universiteit hul narratiewe identiteite met behulp van *herskepping, aanpassing en hervorming en beperkte aanpassing* en *onttrekking* kan onderhandel en navigeer. Alhoewel unieke kulturele en geskiedkundige stories ingebed is in elke individu, is identiteitsvorming vloeibaar, veranderlik en konteksafhanklik. Dit is juis in dié verband dat 'n nuwe konteks, soos die universiteitskonteks, nuwe moontlikhede bring vir identiteitsvorming. Binne die nuwe konteks kan studente sekere kontekstuele faktore as gunstig en versterkend beleef, wat dan deur middel van sosiaal-bemagtigende agentskap kan lei tot die herskepping van narratiewe identiteite en, dus, die herskrywing van stories wat nuwe storielyne vorm. Indien studente se identiteitsdimensies en intrapersonlike identiteite onversoenbaar is met die universiteitskonteks, kan narratiewe identiteite onderhandel en genavigeer word deur die maak van aanpassings ten einde 'n gevoel van behoort in die nuwe konteks te verkry. 'n Negatiewe sosiale identiteit kan egter binne 'n beperkte omgewing onderhandel en genavigeer word deurdar beperkte aanpassings gemaak word of deur te onttrek aan interaksie in die sosiale omgewing. Die maniere waarop narratiewe identiteite dus binne 'n spesifieke konteks onderhandel en genavigeer word, word bepaal deur vroeëre sosialisering of kontekstuele vertrekpunte, intrapersonlike eienskappe en die beleving van die huidige konteks. Dit bly dus van belang om te verstaan dat die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite altyd binne 'n groter kulturele, sosiale en institusionele narratief verstaan moet word.

#### **8.4 IMPLIKASIES VIR HOËR ONDERWYS**

In die voorafgaande gedeelte het ek lig gewerp op die maniere waarop studente hul narratiewe identiteite kan onderhandel en navigeer. Sodanige navigering en onderhandeling het egter sekere implikasies vir hoër onderwys, aangesien die bevordering van agentskap, gemeenskaplikheid en die positiewe onderhandeling van narratiewe identiteite 'n positiewe bydrae kan lewer tot transformasie en sosiale geregtigheid in hoër onderwys. Alhoewel die klem van die implikasies primêr val op die SPU as navorsingskonteks, is ek egter van mening dat sodanige implikasies ook van belang is vir die breër Suid-Afrikaanse hoëronderwyskonteks. Instellings se visies en missies moet in lyn wees met die wetgewende raamwerk vir hoër onderwys, naamlik om die uitdaging aan te pak

to redress past inequalities and to transform the higher education system to serve a new social order, to meet pressing national needs, and to present new realities and opportunities (DHET, 2013:2).

As sodanig lig spesifieke instellings, in hul visie en missie, hul plan en ideaal vir transformasie uit. Benewens institusionele ideale and vooruitsigte vir die transformasie van instellings is daar egter aangeleenthede, soos koshuiservaringe, institusionele kultuur, institusionele benaminge en inklusiewe taalpraktyke, wat ook verbind kan word met transformasie op 'n kampus (cf. 6.3.2). In die volgende gedeelte bespreek ek drie implikasies vir hoër onderwys wat uit die studie na vore gekom het, naamlik *meertaligheid*, *diversiteit tot voordeel van sosiale geregtigheid* en *die bestuur van 'n universiteitskultuur*.

### **8.4.1 BEVORDERING VAN MEERTALIGHEID**

Die navorsing het getoon dat meertaligheid vir sommige studente 'n positiewe geleentheid kan skep om hul eie meertaligheid uit te brei (cf. 8.3.1), terwyl dit egter ook vir ander kan neerkom op 'n aangeleentheid wat hom leen tot besprekingsmoontlikhede wat bepaalde implikasies vir die navigering en onderhandeling van narratiewe identiteite inhou (cf. 8.3.2). Ek wil egter van die standpunt uitgaan dat meertaligheid 'n goeie ruimte daarstel vir die skep van positiewe identiteite, die bevordering van agentskap en gemeenskaplikheid en die skep van positiewe identiteite tot voordeel van transformasie in hoër onderwys. In dié verband voer ek aan dat meertalige kampusse inderdaad positiewe onderhandeling van narratiewe identiteite kan bewerkstellig met behulp van *differensiëring deur agentskap* en *integreering deur gemeenskaplikheid*.

#### **8.4.1.1 Differensiëring deur agentskap**

Indien studente sterk intrapersoonlike eienskappe en identiteitskapitaal, soos selfvertroue, openbaar, kan meertaligheid 'n versterkende invloed op die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite hê. Studente se sosiokulturele agtergrond bepaal ook of hulle geleenthede soos meertaligheid kan aangryp en identiteite kan herskep ten einde positiewe onderhandeling en navigering te bewerkstellig (cf. 8.3.2). Dit is dus uiters noodsaaklik dat institusionele beleide en praktyke die realiteite van die samelewing die hoof bied en sosiale gelykheid verseker. Geleenthede soos taleweek en modules vir kommunikasie kan ingespan word om 'n positiewe ingesteldheid teenoor mindersheidstale te kweek. 'n Platform vir tale kan verder ook verseker dat minderheidsgroepe se stemme gehoor word en terselfdertyd meewerk om 'n kultuur van inklusiwiteit te vestig. Deur modules soos *Conversational Afrikaans*, *Setswana* en *Xhosa*, kan studente aangemoedig word om kommunikasie in 'n ander taal te verbeter. 'n Positiewe ingesteldheid teenoor

minderheidstale bevorder agentskap en 'n sosiaal bemagtigende optrede in lyn met hoër onderwys se transformasievisie.

#### **8.4.1.2 Integrering deur gemeenskaplikheid**

Daar is bevind dat studente se identiteitsdimensies, soos taal, by die SPU nie voldoende binne die universiteitskonteks geakkommodeer word nie. Daar is bevind dat meertaligheid in die konteks beperkend kan inwerk op die skep van gemeenskaplikheid op die kampusse en terselfdertyd negatief inspeel op die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite (cf. 8.3.2; 8.3.3). Studente kan dus, ten einde in te pas en 'n gevoel van behoort te ervaar, dit noodsaaklik ag om aanpassings te maak. In 'n diverse taalomgewing is kodewisseling 'n manier om tussen verskillende taalgroepe te onderhandel. Aangesien Engels primêr die taal van onderrig by universiteite is, bestaan die moontlikheid altyd dat minderheidstale op 'n kampus uitgesluit kan word. By implikasie kan taalpraktyke binne instellings dus daartoe bydra dat studente nie deel van die leerproses gemaak word nie. Die diversiteit in tale dra by tot kodewisseling en die onderhandeling in tale se statusposisie kan lei tot spanning, verdeeldheid, verwarring en uitsluiting soos wat tale se statusposisie onderhandel word. Dit is derhalwe belangrik dat onverdraagsaamheid tussen taalgroepe op kampusse bekamp word en dat respek vir verskillende tale op kampusse gekweek word. Die bestuur van meertaligheid op kampusse moet dus duidelik in beleidsdokumente uitgelig word om onregverdig diskriminasie teë te werk (cf. 1.2). Minderheidstale behoort byvoorbeeld gelyke erkenning in aktiwiteite soos koor- en feesdae te kry, en dit is noodsaaklik dat studente wat probleme ondervind om gemaklik in Engels te kommunikeer, bygestaan moet word met ondersteuningsprogramme, soos 'n taallaboratorium en tolkdienste. Met die nodige programme en beleide kan meertaligheid bydra tot die skep van positiewe identiteite tot voordeel van transformasie in hoër onderwys.

#### **8.4.2 DIE BESTUUR VAN DIVERSITEIT**

'n Diverse studentedemografie, soos by die SPU, is sprekend van die poging van massafisering en diversifikasie om die ongelykhede van die verlede reg te stel (cf. 6.3.3). Sedert 1994 is daar wegbeweeg van 'n elite-stelsel vir bevoorregte individue na 'n proses van massafisering, waardeur uitgebreide deelname in hoër onderwys toegeneem en verbreed het (cf. 1.2). Volgens die *White Paper 3* moet die beginsel van gelykheid en regstelling gelyke geleenthede vir verskillende groepe binne die konteks van hoër onderwys verseker (cf. 6.3.3). Studente se institusionele ervarings van uitsluiting ten opsigte van taal,



ras en geslag dui egter op 'n leemte in die transformasievisie van hoër onderwys. Alhoewel die formele diskoers van universiteite soos die SPU sigbaar is in die instelling se visie en missie, is dit van uiterste belang dat instellings kennis neem van die informele diskoers van sosiale verhoudings binne die universiteit. Op grond van minder sigbare informele diskoerse op kampus, moet studente dikwels hul narratiewe identiteite binne onstabiele diskoerse onderhandel en navigeer (cf. 3.5.2). In die geval van die SPU was die aanname dat aangesien die universiteit na 1994 gestig is, dit nie dieselfde letsels as 'n *voorheen benadeelde of historiese wit universiteit* sal toon nie. Die studie en die tersaaklik institusionele beleving van die deelnemers het egter die teendeel uitgewys (cf. 8.3). Dit is dus belangrik vir enige instelling om diversiteit tot voordeel van sosiale geregtigheid te bestuur.

Die negatiewe status wat vrouestudente by universiteite, soos by die SPU, beklee, word onderlê deur aangeleenthede soos voortslepende diskriminasie, seksuele teistering en ondergeskikte rolle (cf. 7.2.1.3; 7.2.2.3; 7.2.8.3). Hierdie stand van sake spreek duidelik van 'n gebrek aan transformasie en dui daarop dat die nalatenskap van politieke en ideologiese verbintenisse van die apartheidsjare steeds sigbaar is in die institusionele ervarings van studente (cf. 6.3.2). Onderliggende strukture van onderdrukking en onregverdigheid op kampusse is nie versoenbaar met die transformasievisie van hoër onderwys nie (cf. 6.3.5) en derhalwe is bewuswordingsveldtogte op kampusse van uiterste belang. Dit is noodsaaklik dat patriargale praktyke en die inspeel daarvan op persoonlike en sosiale identiteite uitgelig word. Dit is van belang dat platforms geskep word waar studente die geleentheid kry om hul siening aangaande geslagsgelykheid te lig. Gespreksgroepe kan deur middel van vertellings van seksistiese insidente en die gevolge daarvan help om die spanning tussen kultuur en die behandeling van vroue te verlig. Benewens die voortslepende seksistiese praktyke op kampus, wissel studente se institusionele ervarings aangaande ras tussen diskriminasie, uitsluiting en bevoordeling (cf. 8.3.2; 8.3.3). Indien wrywing tussen taalgroepe nie doeltreffend bestuur word nie, kan dit maklik oorspoel na rasaangeleenthede, soos by die SPU bevind (cf. 8.3.2; 8.3.3). Die waarskynlikheid bestaan dat die meeste dosente by universiteite opgelei is in 'n rasgesegregeerde hoëronderwysstelsel van apartheid en indien dosente negatiewe ervarings en perspektiewe van andersheid openbaar, kan dit deurspoel na studente en verdeeldheid veroorsaak. Bewusmakingsessies moet dus nie net op die studente gerig wees nie, maar ook op die personeel. Onsensitiwiteit deur dosente kan dikwels negatief inspeel op persoonlike en

sosiale identiteite (cf. 8.3.3). Dit is duidelik dat die institusionele ervaringe van die deelnemers heendui op gebrekkig transformasie binne die universiteitskonteks waarin hulle hul bevind (cf. 8.3). Alhoewel institusionele beleide in lyn moet wees met hoër onderwys se visie van transformasie, is dit van uiterste belang dat universiteite in die besonder aandag gee aan informele diskoerse. Binne die universiteitskonteks moet daar dus gewaak word teen die marginalisering van minderheidsgroepe, asook teen praktyke van ongelykheid en diskriminasie (cf. 6.4.3). Volgens beleide in hoër onderwys impliseer die beginsel van gelykheid dat bestaande ongelykhede geïdentifiseer word, terwyl programme van regstelling op transformasie fokus (cf. 6.3.3). Effektiewe leierskap en bestuur kan verseker dat institusionele beleide geïmplementeer word en ook sigbaar is in studente en dosente se institusionele ervaringe (cf. 6.3.3). Maar, soos genoem, die bestuur van informele diskoerse op kampusse sal meehelp dat beleid nie net op papier bly nie, maar ook weselik 'n verskil maak aan die wyse waarop studente hul nuwe ervaringe verstaan en gebruik om hul identiteite positief te onderhandel en te navigeer. Gesprekke tussen dosente oor hul ervaring en verstaan van andersheid kan samehorigheid kweek; op dié wyse kan negatiewe informele diskoerse aan die kaak gestel word.

### **8.4.3 ONDERHANDELING VAN 'N UNIVERSITEITSKULTUUR**

Sonder 'n universiteitskultuur wat die gedeelde waardes, norme en oortuigings van studente deel, word positiewe onderhandeling tot voordeel van transformasie beperk (cf. 6.4.3). Studente wat deel voel van 'n universiteit, ervaar 'n kollektiewe identiteit wat agentskap en gemeenskaplikheid bevorder en terselfdertyd positiewe identiteite skep (cf. 3.2). 'n Universiteitskultuur wat bydra tot die positiewe onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite kan gevestig word deur *kritiese refleksie* en *kennis van ander*.

Studente se kontekstuele vertrekpunte of gemeenskapsruimtes kan bydra tot stereotipiese aannames (cf. 8.3.2). Deur beperkte blootstelling aan ander kulture, taalgroepe of rasgroepe, kan studente 'n beperkte kennis van ander groepe hê en gevolglik kan sekere vooropgestelde aannames maklik ontstaan (cf. 8.3.2). In 'n diverse universiteitskonteks, kan hierdie vooropgestelde aannames dus weerlê word. Om aannames om te keer is reflektering op egter ervaringe nodig. Kritiese refleksie en gemeenskaplikheid kan kennis van die ander bevorder (cf. 3.2) en terselfdertyd 'n kultuur van inklusiwiteit vestig. Die universiteitskonteks moet dus sensitief wees vir diversiteit en moet derhalwe geleenthede skep vir die bevordering van kulturele verdraagsaamheid. Ten einde 'n universiteitskultuur te ontwikkel,

moet daar 'n deeglike kennis van transformasie wees, wat beteken dat die institusionele geskiedenis, kultuur en praktyke in ag geneem moet word (cf. 6.3.3). Hoëronderwysinstellings moet dus deeglik besin oor wat hulle onder “universiteitskultuur” verstaan en wat aandag moet geniet ten einde sodanige kultuur te onderhandel.

Heteroseksuele, patriargale en neoliberale waardes wat deel van universiteite geraak het, moet dus blootgelê word (cf. 6.3.3). Daar moet genoeg gespreksgeleentheid wees waar studente hul ervaringe en verstaan van andersheid kan deel. Deur verpligte eerstejaarsmodules waar studente deurlopend uitgedaag en gekonfronteer word met hul andersheid en stereotipiese aannames, kan studente hul kennis van ander verdiep en kan inklusiwiteit bevorder word. Geleentheid en programme soos hierdie kan 'n sleutelrol speel in transformasie en gevolglik bydra tot die positiewe onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite. In 'n universiteitskonteks, wat sosiaal gekonstrueer word, moet daar dus genoeg geleentheid wees waar studente verskille kan neerlê en saam kan bou aan 'n kollektiewe identiteit. 'n Kollektiewe identiteit kan bydra tot positiewe onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite, asook die skep van positiewe identiteite (cf. 3.2; 6.4.3).

## **8.5 IN REFLEKSIE**

In hierdie gedeelte reflekteer ek oor my eie ervaringe tydens die studie deur introspeksie te doen ten einde myself in verhouding tot die studie beter te verstaan. Ek gee dus aandag aan die uitdagings wat ek met die onderneming van die studie ondervind het, maak voorstelle vir verdere studie en besin oor my persoonlike groei en ontwikkeling as student.

### **8.5.1 UITDAGINGS VAN DIE STUDIE**

Alhoewel ek, ten spyte van die klein hoeveelheid deelnemers in die studie, daarvan oortuig is dat die semigestruktureerde onderhoude en die reflektiewe skryfoefeninge kwaliteit datastelle gelewer het, het ek verskeie uitdagings met die studie ondervind. In retrospek reflekteer ek vervolgens oor uitdagings wat ek, as navorser, ondervind het, en dan oor uitdagings wat meer spesifiek met die studie self verband hou.

#### **8.5.1.1 Uitdagings as navorser**

In die studie het ek met persoonlike uitdagings te kampe gehad wat ek moes bestuur. As navorser het ek besef dat ek deur die deelnemers as *anders* beskou kan word – my agtergrond, taal, kultuur en rasgroep verskil van dié van die meeste deelnemers. Ek het

deurentyd gereflekteer oor my *andersheid* en probeer om myself in elke deelnemer se skoene te plaas. Ek het sensitief na hul vertellinge geluister. Die deelnemers se persoonlike stories het meegehelp dat ek 'n vertrouensverhouding met elkeen opgebou het, sodat die verskille tussen ons minder relevant geword het. Ek het aanvanklik gesukkel om studente te kry wat by die studie betrokke wou raak, en nadat ek wel bereidwillige deelnemers gekry het, moes ek hulle oortuig dat die vertellings van hul ervarings betekenis inhou. Daarbenewens was ek nie vertrouwd met die gemeenskapsruimtes van die deelnemers nie en moes ek staatmaak op hul inkleur en beskrywings daarvan. Die deelnemers het somtyds sensitiewe sake met my gedeel en ek moes voortdurend onderskei tussen inligting wat privaat moes bly en inligting wat verder verken moes word. Die vertellinge van die deelnemers het my vele kere diep geraak en ek het dikwels as't ware langs die deelnemers geleef. Dit was belangrik vir my om nie eensydig van die navorsing staan nie, maar om met onderskeiding betrokke te wees. Aangesien ek aktief betrokke by die navorsing was, het 'n spanning tussen die geleefde ervarings, die ervarings, die vertellinge en die aanbieding ontstaan. Ek moes my gevoelens en bedoelinge staaf en aanvaar dat stories sosiaal gevorm word. Verder moes ek voortdurend waak om geen feitelike taal te gebruik om die deelnemers se ervarings te verteenwoordig nie. Dosente en studente is soms ongunstig geskets, en ek moes seker maak dat ek die oordeel en geloofwaardigheid van die deelnemers aanvaar sonder om feite te verifieer. Ek het dus voortdurend daarop gelet om die kulturele en historiese ingebedheid van elke deelnemer in ag te neem, anders sou hul vertellinge en stories geen waarde inhou nie. Ek moes myself ook voortdurend daaraan herinner om deurlopend die groter kulturele en institusionele storie agter elke deelnemer in gedagte hou en om dus deurgaans die kontekstuele te beklemtoon. Dit was van uiterste belang om seker te maak dat my eie subjektiwiteit nie deurskemer tydens die transkribering van die onderhoude nie. Ek moes seker maak dat die vertellings dié van die deelnemers bly, ingebed in konteks, kultuur en historisiteit.

### **8.5.1.2 Uitdagings van die studie**

Die skakel tussen geleefde ervarings en narratiewe vereis fyn reflektiwiteit en introspeksie. Ten einde geleefde ervarings betekenisvol uit te beeld moet die koherensie tussen geïsoleerde gebeure uitgebeeld word. Deur te veel klem op geleefde ervarings te plaas kan die vreugde en plesier van die oomblik verlore gaan. Dit was soms moeilik om stories te interpreteer en 'n balans te vind tussen die vertelling en die aanbieding. Gevolglik kan daar gapings tussen geleefde ervarings, ervarings en vertelling voorkom. Aangesien die

deelnemers maklik hul gedagtes en gevoelens oor wat hulle as privaat beskou, weergegee het, was hulle baie kwesbaar. Tydens die studie het ek ondervind dat ervaringe slegs binne 'n sekere sosiokulturele omgewing aanvaarbaar kan wees. In verskillende kontekste kan data verskillend geïnterpreteer word en daarom moes ek deurlopend bedag daarop wees dat narratiewe ondersoek konteksafhanklik is. In die diverse universiteitskonteks van die SPU moes ek voortdurend ingestel wees om die verwantskaplikheid van narratiewe te behou. Ek moes aandag gee aan die tydelikheid van 'n narratiewe ondersoek en sorg dra dat geen spanning tussen my, as navorser, en die deelnemers ontstaan nie. Narratiewe is slegs 'n verteenwoordiging van die deelnemers se lewe en verteenwoordig nie hul geleefde ervarings ten volle nie. Die bevindinge van die narratiewe ondersoek in hierdie studie is tydelik en gesetel in my huidige perspektiewe. Ek kan moontlik met tyd die data verskillend interpreteer. Daarom fokus die studie daarop dat die narratiewe van die deelnemers slegs tydelik en in verhouding tot die deelnemers se huidige ervaringe is.

### **8.5.2 VOORSTELLE VIR VERDERE NAVORSING**

Identiteitsvorming is vloeibaar, veranderlik en konteksafhanklik, en daarom is narratiewe 'n manier om sin te maak in 'n altyd veranderende sosiale wêreld. Die moontlikhede vir verdere navorsing in narratiewe identiteitsvorming is dus legio. Ek gee vervolgens voorstelle vir verdere navorsing wat ek graag sou wou onderneem as voortspruitend uit hierdie studie, en meer algemene navorsing wat op institusionele vlak van belang kan wees.

Ek sou graag 'n opvolgstudie wil onderneem waar ek oor 'n tydperk van twee jaar met dieselfde deelnemers aan die studie wil werk. Terwyl hierdie studie slegs gekyk het hoe hulle na een jaar van studie hul narratiewe identiteite navigeer en onderhandel, is ek van mening dat 'n studie oor 'n langer tydperk kan insig bring in hoe narratiewe deurlopend hersien en herskryf word. Binne die konteks van hierdie bepaalde studie, kan so 'n opvolgstudie in meer diepte aandui in watter mate meertaligheid, die bestuur van diversiteit, asook die ontwikkeling van 'n universiteitskultuur hanteer word.

Wat ander navorsing betref, kan 'n uitgebreide studie oor meer as een kampus van waarde wees om te kyk in welke mate daar lig gewerp kan word of soortgelyke faktore oor kampusse heen inspeel op die wyse waarop studente hul narratiewe identiteite onderhandel en navigeer. As sodanig, kan 'n studie oor kampusse heen dus ook lig werp op daardie aangeleenthede wat kan bydra tot transformasie of wat transformasie kan belemmer. 'n

Visie en missie van 'n instelling waarborg nie transformasie nie, maar transformasie geskied, by implikasie, in die wyse waarop studente hul narratiewe identiteite onderhandel en navigeer. Die wyse waarop studente geleenthede, beperkend al dan nie, gebruik om positiewe identiteite in 'n meertalige en diverse omgewing te skep, is sprekend van die aard van 'n universiteitskultuur wat transformasie aan die hand werk.

Nog 'n studie wat met sin onderneem kan word, is een wat fokus op die waarde van narratiewe om verskille op 'n kampus te oorbrug. Deur stories in groepsverband te deel, kan 'n beter perspektief op andersheid verkry word, wat weer betekenis aan die lewe gee. Deur 'n narratiewe ondersoek kan daar verstaan word hoe ervaringe van die verlede die aannames en oortuigings van die hede help vorm. Hierdie insig deur studente is belangrik, aangesien misverstande op kampus maklik kan spruit uit 'n gebrek aan verstaan van die ander. 'n Studie wat fokus op die skep van 'n ruimte vir studente om na ander se stories te luister en te leer om met ander oë na mekaar te kyk, kan dus interessant wees. Aangesien narratiewe 'n waardevolle hulpbron kan wees omdat dit meehelp aan kognitiewe en emosionele ontwikkeling, kan navorsing oor individue se interaksie in diverse omgewings insig verleen in geleefde ervaringe en help om andersheid beter te verstaan. As sodanig sal so 'n studie dus ingebed moet wees in die bestudering van hoe persoonlike narratiewe wat in groepsverband vertel word, samehorigheid kan kweek en 'n kollektiewe identiteit op kampus kan skep. So 'n studie sal dus gebaseer wees op die aanname dat narratiewe 'n katalisator kan wees vir die herskepping van identiteite en dat die herlewering van emosionele ervaringe enersyds bevrydend kan wees en andersyds die individu kan bemagtig om negatiewe ervaringe te verwerk. In so 'n studie is dit van belang om daarop te let hoe studente negatiewe ervaringe omswaai ten einde 'n beter toekoms tegemoet te gaan.

Ten laaste is ek daarvan oortuig dat studies wat meer gedryf word deur 'n narratiewe metodologie, beter insig kan lewer oor studente en dosente se verstaan en ervaringe van transformasie. Na meer as twintig jaar in 'n nuwe demokrasie, is hoër onderwys se transformasievisie steeds hoog op die agenda, en narratiefgedrewe studies kan inderdaad aantoon in watter mate die transformasievisie suksesvol is.

### **8.5.3 PERSOONLIKE GROEI EN INSIGVERWERWING**

Tydens die studie het ek opnuut bewus geraak van andersheid en die rol van dominante en subdominante kategorieë in ons samelewing. Ek het deurentyd gereflekteer oor my eie

andersheid en besef dat my eie storie moontlik 'n invloed op die navorsing kan hê. Deur die deelnemers se vertellinge het ek 'n beter begrip gevorm van die spanning tussen intra- en interpersoonlike identiteite, en het ek het ook bewus geraak van die rol wat narratiewe kan speel om 'n balans te skep tussen dié twee kontrasterende identiteite. Alhoewel ek weet dat daar 'n sterk verband is tussen kategorieë soos ras, geslag, klas en godsdiens, het ek dié verband self waargeneem met die vertellinge van die deelnemers se stories. Ek verstaan opnuut hoe elke storie 'n eie ingebedheid het in verskeie kategorieë en dat ek dit altyd in ag moet neem wanneer ek na ander se lewensverhale luister. Ek weet ook nou dat deur ons oop te stel om na ander se stories te luister, ons in ons daaglikse praktyke verskille kan oorbrug en andersheid beter kan begin verstaan. Alhoewel die deelnemers se vertelling van hul stories hulle gehelp het om dinge uit die verlede beter te verstaan en te verwerk, en ook om sodoende te verstaan hoe dit hul optredes rig, het ek op 'n persoonlike vlak nuwe insig in my eie stories verwerf, en kon ek ook opnuut sin maak van hoe my huidige optrede en gedagtegang deur my stories ingeklee en gerig word.

## **8.6 SLOTGEDAGTES**

Hierdie navorsingstudie het lig gewerp op die wyse waarop studente hul narratiewe identiteite onderhandel en navigeer. Identiteitsvorming is vloeibaar, veranderlik en konteksafhanklik en narratiewe is ingespan as 'n manier om sin te maak binne 'n altyd veranderende konteks. Studente bring hul eie unieke lewenstories, gevorm deur geskiedenis, kultuur, ervaringe en taal, na die hoëronderwyskonteks, insluitend interkonneksies tussen ras, taal, geslag en klas. Al hierdie unieke stories in 'n nuwe konteks bring moontlikhede vir die *herskepping*, *aanpassing*, *hervorming* en *beperkte aanpassing* van narratiewe identiteite. Die deelnemers in die studie, wat verskillende etniese en taalgroepe verteenwoordig en unieke ervaringe meegemaak het, het moontlikhede vir die onderhandeling en navigering van narratiewe identiteite uitgelig. Hul gemeenskapsnarratiewe is as vertrekpunt gebruik om vas te stel in watter mate hulle hul narratiewe identiteite binne die universiteitskonteks genavigeer en onderhandel het. Die deelnemers se vertelling van ervaringe rondom hul meervoudige identiteite is verweef met en ingebed in hul kultuur, geskiedenis, persoonlike waardes en sieninge, en kontekstualiteit; dit is juis hierdie ingebedheid wat help om narratiewe identiteite uit te beeld. As slotsom het ek vasgestel dat studente aan 'n hoëronderwysinstelling hul narratiewe identiteite op verskeie wyses kan onderhandel en navigeer. Die wyses van onderhandeling en navigering, soos gevind in hierdie studie, hou egter nie net implikasies in vir die bestuur van

meertaligheid, diversiteit en universiteitskultuur op universiteitskampusse nie, maar ook vir die transformasie-agenda van hoër onderwys in Suid-Afrika.



---

## BIBLIOGRAFIE

- Abes, E., Jones, S. & McEwen, M. 2007. Reconceptualizing the model of multiple dimensions of identity: The role of meaning-making capacity in the construction of multiple identities. *Journal of College Student Development*, 48(1):1-23.
- Adams, F. 2006. Managerialism and higher education governance: Implications for South African universities? *South African Journal of Higher Education*, 20(1):1-16.
- Adams, G. & Marshall, S. 1996. A developmental social psychology of identity: Understanding the person-in-context. *Journal of Adolescence*, 19:429-442.
- Ajegbo, K., Kiwan, D. & Sharma, S. 2007. *Diversity and citizenship: Curriculum review*. London: DfES.
- Alberts, C. 1998. Identity formation among African late-adolescents in a contemporary South African context. *International Journal for the Advancement of Counseling*, 22:23-42.
- Altbach, P. 2004. Globalization and the university: Myths and realities in an unequal world. In: *The NEA 2005 almanac of higher education* (pp. 63-74). Washington DC: National Education Association.
- Altbach, P. 2007. *The logic of mass higher education: The international imperative in higher education*. Rotterdam: Netherlands Sense Publishers.
- Altbach, P. 2013. *The international imperative in higher education*. Boston: Sense Publishers.
- Altbach, P., Reisberg, L. & Rumsley, L. 2009. Trends in global higher education: Tracking an academic revolution. A report prepared for the UNESCO 2009 World Conference on Higher Education. Published with support from SIDA/SAREC.
- Anderson, C. 2010. Presenting and Evaluating Qualitative Research. *American Journal of Pharmaceutical Education*, 74(8):1-7.
- Anderson, G. & Arsenault, N. 2001. *Fundamentals of educational research*. New York: Routledge Falmer.
- Anderson, H. & Goolishian, H. 1988. Human systems and linguistic systems: Preliminary and evolving ideas about the implications for clinical theory. *Family Process*, 27:371-393.
- Andrews, T. 2012. What is social constructionism? *The Grounded Theory Review*, 11(1):39-46.

- 
- Anfara, V. & Mertz, N. (Eds.). 2006. *Theoretical frameworks in qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Anzaldúa, G. 1999. *Borderlands/la frontera: The new mestiza* (Vol. 16). San Francisco: Aunt Lutte Books.
- Arnett, J. 2000. Emerging adulthood a theory of development from the late teens through the twenties. *American Psychological Association*, 55(5):469-480.
- Ashforth, B. & Mael, F. 1989. Social identity theory and the organization. *Academy of Management Review*, 14(1):20-39.
- Ashforth, B. & Mael, F. 1998. The power of resistance: Sustaining valued identities. In R.M. Kramer & M.A. Neale (Eds.), *Power and influence in organizations* (pp. 89-119). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Babbie, E. & Mouton, J. 2006. *The Practice of Social Research*. New York: Oxford.
- Badat, S. 2010. *The challenges of transformation in higher education and training institutions in South Africa*. Paper Commissioned by the Development Bank of Southern Africa.
- Badat, S. 2015. Institutional combinations and the creation of a new higher education institutional landscape in post-1994 South Africa. In A. Curaj, L. Georghiou & J.C. Harper (Eds.), *Mergers and alliances in higher education* (pp. 175-204). New York, NY: Institutional Higher Education & Strategic Projects, The Andrew W Mellon Foundation.
- Badsha, N. 2000. South African higher education: Diversity overview. In E. Beckham (Ed.), *Diversity, democracy, and higher education a view from three nations* (pp. 11-42). Washington: Association of American Colleges and Universities.
- Badsha, N. & Cloete, N. 2011. Higher education: Contribution for the NPC's national development plan (unpublished paper). Cape Town: CHET.
- Baker, M. 2016. *Narratives in and of translation*. University of Manchester, UK: Centre of Translation and Intercultural Studies.
- Bamberg, M. 2003. Review of Crispin Sartwell's "End of Story". *Narrative Inquiry*, 13:473-481.
- Bamberg, M. 2008. Selves and identities in the making: The study of microgenetic processes in interactive practices. In U. Müller, J. Carpendale, N. Budwig & B. Sokol (Eds.), *Social life and social knowledge* (pp. 205-224). New York: Taylor & Francis.
- Bamberg, M. 2010. Narrative analysis. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research method in psychology* (pp. 77-94). Washington, DC: APA Press.
-

- 
- Bamberg, M. 2011. Who am I? Big or small – shallow or deep. *Theory & Psychology*, 21(1):1-8.
- Bamberg, M. 2015. Who am I? Narration and its contribution to self and identity. *Theory & Psychology*, 21(1):3-24.
- Bamberg, M. & Georgakopoulou, A. 2008. Small stories as a new perspective in narrative and identity analysis. *An Interdisciplinary Journal of Language, Discourse Communication Studies*, 28(3):377-396.
- Bangeni, B. & Kapp, R. 2005. Identities in transition: Shifting conceptions of home among “black” South African university students. *African Studies Association*, 48(3):1-19.
- Barnett, R. 2000. University knowledge in an age of supercomplexity. *Higher Education*, 40(4):409-422.
- Bathmaker, A. & Penelope, H. (Eds.). 2010. *Exploring learning, identity and power through life history and narrative research*. London: Routledge.
- Bauman, Z. 2001. *The individualized society*. Cambridge: Polity.
- Beckham, E. 2000. *Diversity, democracy, and higher education a view from three nations*. Washington: Association of American Colleges and Universities.
- Belmont Report. 1979. Ethical principals and guidelines for the protection of human subjects of research. Available at <https://videocast.nih.gov/pdf/OhrpappendixbelMontreportvol2.pdf> [Accessed 16 November 2017].
- Best, J. & Khan, L. 2006. *Research in education*. Boston, MA: Pearson.
- Bhabha, H. 1994. *Location of culture*. London: Routledge.
- Biesta, G. 2010. Pragmatism and the philosophical foundations of mixed methods research. In A. Tashakkori & C. Teddlie (Eds.), *Sage handbook of mixed methods in social & behavioral research* (pp. 95-117). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Bitzer, E. & Wilkinson, A. 2009. Higher education as a field of study and research. In E. Bitzer (Ed.), *Higher education of South South Africa. A scholarly look behind the scenes* (pp. 369-406). Stellenbosch: SUNMeDIA.
- Blamey, A. & Mckenzie, M. 2007. Theories of change and realistic evaluation: Peas in a pod or apples and oranges? *Evaluation*, 13(4):439-455.
- Blaxter, L., Hughes, C. & Tight, M. 2010. *How to research* (4th ed.). Berkshire, England: McGraw-Hill Education.
- Block, D. 2007. The rise of identity in SAL research, post Firth and Wagner. *Modern Language Journal*, (91):863-876.

- Bloom, D., Canning, D. & Chan, K. 2005. *Higher education and economic development in Africa*. Washington DC: World Bank.
- Bluck, S. & Habermas, T. 2000. The life story schema. *Motivation and Emotion*, 24(2):121-147.
- Bogdan, R. & Biklin, S. 1998. *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods* (3rd ed.). Boston: Allyn and Bacon.
- Bok, D. 2003. *Universities in the marketplace - The commercialization of higher education*. Princeton: Princeton University Press.
- Bold, C. 2012. *Using narrative in research*. Los Angeles: Sage.
- Boote, D. & Beile, P. 2005. Scholars before researchers: On the centrality of the dissertation literature review in research preparation. *Educational Research*, 34(6):3-15.
- Bornman, E. 2003. Struggles of identity in the age of globalisation. *Communication*, 29(1 & 2):24-47.
- Boud, D., Cohen, R. & Walker, D. 1993. Introduction: Understanding learning from experience. In D. Boud, R. Cohen & D. Walker (Eds.), *Using experience for learning* (pp. 1-17). Buckingham, UK: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Boughey, C. 2003. From equity to efficiency. Access to higher education in South Africa. *Art and Humanities in Higher Education*, 2(1):65-71.
- Boulton, G. & Lucas, C. 2008. What are universities for? *League of European Research Universities*, 1-17.
- Braun, V. & Clarke, V. 2006. Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2):77-101.
- Braun, V. & Clark, V. 2012. Using thematic analysis in psychology. In H. Cooper (Ed.), *APA handbook of research methods in psychology: Vol. 2. Research designs* (pp. 57-71). Washington DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. 1995. Developmental ecology through space and time: A future perspective. In P. Moen, G. Elder, & K. Luscher (Eds.). Washington, DC: American Psychological Association.
- Bronfenbrenner, U. 1979. *The ecology of human development: Experiments in nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brubaker, R. & Cooper, F. 2000. Beyond identity. *Theory and Society*, 29:1-47.
- Bruner, J. 1986. *Actual minds, possible worlds*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bruner, J. 1991. The narrative construction of reality. *Critical Inquiry*, 18(1):1-21.

- 
- Bryman, A. 2012. *Social research methods* (4th ed.). New York: Oxford University Press.
- Bucholtz, M. & Hall, K. 2005. Identity and interaction: A sociocultural linguistic approach. *Discourse studies*, 7(4-5):585-614.
- Buckingham, D. 2008. Introducing identity. In D. Buckingham (Ed.), *Youth, identity, and digital media* (pp. 1-24). Cambridge, MA: MIT Press.
- Bundy, C. 2005. Global patterns, local options? Some implications for South Africa of international changes in higher education. *Perspectives in Education*, 23(2):85-98.
- Bunting, I. 2006. The higher education landscape under apartheid. In N. Cloete, R. Fehnel, P. Maassen, T. Moja, H. Perold, & T. Gibson (Eds.), *Transformation in higher education: Global pressures and local realities in South Africa* (pp. 35-52). Cape Town: Juta.
- Buonfino, A. 2007. *Globalization and education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Burbules, N. & Torres, C. (Eds.). 2000. *Globalization & education: Critical perspectives*. New York: Routledge.
- Carr, D. 1985. Life and the narrator's art. In J. Silverman & D. Idhe (Eds.), *Hermeneutics and deconstruction* (pp. 108-121). Albany: State University of New York Press.
- Castells, M. 2000. Globalisation, identity and the state. *Social Dynamics*, 26:5-17.
- Cele, S. 2016. *News24*. #Fees must Fall. No end in sight as unrest persists. Available at <http://www.news24.com/SouthAfrica/News/fees-must-fall-no-end-in-sight-as-unrest-persists-20161015> [Accessed 4 November 2017].
- Chen, D. & Lo, W. 2013. Internasionalisation or commodification? A case study of internationalization practices in Taiwan's higher education. *Asia Pacific Education Review*, 14:33-41.
- Chetty, R. & Knaus, C. 2016. Why South African universities are in the grip of a class struggle? *Sunday Times*. Available at <http://www.timeslive.co.za/sundaytimes/opinion/2016/01/13/Why-South-Africa%E2%80%99s-universities-are-in-the-grip-of-a-class-struggle> [Accessed 30 May 2017].
- Chilisa, B. 2012. *Indigenous research methodologies*. Los Angeles: Sage.
- Chreim, S. 2005. The continuity-change duality in narrative texts of organizational identity. *Journal of Management Studies*, 42(3):567-593.
- Christie, H., Tett, L., Cree, V.E., Hounsell, J. & McCune, V. 2008. A real rollercoaster of confidence and emotion's: Learning to be a university student. *Studies in Higher Education*, 33(5):567-581.
-

- 
- Chrysochoou, X. 2003. Studying identity in social psychology. *Journal of Language and politics*, 2(2):225-241.
- Churchill, L. & Churchill, S. 1982. Storytelling in medical arenas: The art of self-determination. *Literature and Medicine*, 1:73-79.
- Clandinin, D. 2006. *Handbook of narrative inquiry*. Newbury, CA: Sage.
- Clandinin, D. & Connelly, F. 2000. *Narrative inquiry: Experience and story in qualitative research*. San Francisco: Jossey Bass.
- Clandinin, D. & Huber, J. 2002. Narrative inquiry: Toward understanding life's artistry. *Curriculum Inquiry*, 32(2):161-169.
- Clandinin, D. & Rosiek, J. 2006. Mapping a landscape of narrative inquiry: Borderland spaces and tensions. In D. Clandinin (Ed.), *Borderland spaces and tensions* (pp. 35-75). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D., Murphy, M., Huber, J. & Orr, A. 2009. Negotiating narrative inquiries: Living in a tension-filled midst. *The Journal of Educational Research*, 103:81-90.
- Clandinin, J. & Caine, V. 2008. Narrative inquiry. In G.L.M. (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research* (pp. 542-545). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, D.J. & Murphy, S. 2007. Looking ahead. Conversations with Eliot Mishler, Don Polkinghorne, and Amia Leiblich. In D.J. Clandinin, *Handbook of Narrative inquiry: mapping a methodology* (pp. 632-650). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Clandinin, J., Pushor, D. & Orr, A. 2007. Navigating sites for narrative inquiry. *Journal of Teacher Education*, 58(1):21-35.
- Clarke, C., Brown, A. & Hailey, V. 2009. Working identities? Antagonistic discursive resources and managerial identity. *Human Relations*, 62(3):323-352.
- Clarke, V. & Braun, V. 2008. Gender. In D. Fox, I. Prilleltensky & S. Austin (Eds.), *Critical psychology: An introduction* (2nd ed.) (pp. 232-249). London: Sage.
- Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. 2007. *Research methods in education* (5th ed.). London: Routledge Farmer.
- Cokley, K. 2005. Racial(ized) identity, ethnic identity, and Afrocentric values: Conceptual and methodological challenges in understanding African American identity. *American Psychological Association*, 52(4):517-526.
- Collier, P. 2000. The effects of completing a capstone course on student identity. *Sociology of Education*, 73(4):285-299.
- Commission on Integrity and Cohesion. 2007. A think piece for the commission. Available at <http://www.integrationandcohesion.org.uk> [Accessed 10 November 2017].
-

- 
- Connelly, F. & Clandinin, D. 2006. Narrative inquiry. In G.C.J. Green, & P. Elmore (Eds.), *Handbook of complementary methods in education research* (pp. 477-487). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Connelly, F. & Clandinin, F. 2006. Narrative inquiry: A methodology for studying lived experiences. *Research Studies in Music Education*, 27:44-54.é
- Côté, J. 1997. An empirical test of the identity capital model. *Journal of Adolescence*, 40:577-597
- Côté, J. 2000. *Arrested adulthood: The changing nature of maturity and identity*. New York: New York University Press.
- Côté, J. & Levine, C. 2002. *Identity formation, agency and culture*. London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Côté, J. & Schwartz, S. 2002. Comparing psychological and sociological approaches to identity: Identity status, identity capital, and the individualization process. *Journal of Adolescence*, 25:571-586.
- Council on Higher Education. 2010. *Higher education monitor. Access and throughput in South African higher education: Three case studies*. Pretoria: Council on Higher Education.
- Corbin, J. & Strauss, A. 2008. *Basics of Qualitative Research: Techniques and Procedures for Developing Grounded Theory* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Craig, C. 2009. Research in the midst of organized school reform: Versions of teacher community in tension. *American Educational Research Journal*, 46(2):598-617.
- Craig, C.J. & Huber, J. 2007. Relational Reverberations. Shaping and Reshaping Narrative Inquiries in the Midst of storied lives and contexts. In D.J. Clandinin (Eds.), *Handbook of Narrative Inquiry: Mapping a Methodology* (pp. 251-279). Thousand Oaks, Sage.
- Creswell, J. 2009. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (3rd ed.). London: Sage.
- Creswell, J. 2014. *Research design. Qualitative, quantitative and mixed methods approaches* (4th ed.). London: Sage.
- Cross, M. 2004. Institutionalising campus diversity in South African higher education: Review of diversity scholarship and diversity education. *Higher Education*, 47:387-409.
- Cross, M. & Cartentier, C. 2009. New students in South African higher education: Institutional culture, student performance and the challenge of democratisation. *Perspectives in Education*, 27(1):6-18.
-

- Crossley, M. 2001. Sense of place and its import for life transitions: The case of HIV-positive individuals. In D. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 279-296). Washington, DC: American Psychological Association.
- Crotty, M. 1998. *The foundations of social research: Meaning and perspective in the research process*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Curtis, S., Gesler, W., Smith, W. & Washburn, S. 2000. Approaches to sampling and case selection in qualitative research: Examples in the geography of health. *Social Science & Medicine*, 50:1001-1014.
- De Fina, A. 2011. Discourse and identity. In T. van Dijk, *Discourse studies, a multidisciplinary introduction* (pp. 263-285). London: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). 2000. *The handbook of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Denzin, N. & Lincoln, Y. (Eds.). 2003. *Strategies of qualitative inquiry*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Department of Education. 1997a. *Education White Paper 3: A Programme for the Transformation of Higher Education*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. 1997b. *Report of the National Commission on Special Needs in Education and Training (NCSNET), National Committee on Education Support Services (NCESS): Quality education for all: Overcoming barriers to learning and development*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. 1997c. *Education White Paper 3: A programme for the transformation of higher education*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. 2001a. *Education White Paper 6: Special needs education: Building an inclusive education and training system*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Education. 2001b. *The National Plan for Higher Education*. Pretoria: Government Printers.
- Department of Education. 2008. *Report of the Ministerial Committee on Transformation and Social Cohesion and the Elimination of Discrimination in Public Higher Education Institutions*. Pretoria: Department of Education.
- Department of Higher Education and Training. (2002). *National working group report: 2002 Restructuring of Higher education in South Africa*.



- Department of Higher Education and Training. 2012. *Development framework for new universities in the Northern Cape and Mpumalanga Provinces*. (July). Pretoria: Government Printers.
- Department of Higher Education and Training. 2013. *White Paper for Post-School Education and Training*. Pretoria: Department of Higher Education and Training.
- Department of Higher Education and Training. 2013. *National Gazette* No 36771, 23 August 2013, Vol. 578, pp. 1-16.
- Department of the Presidency. 2011. *National Planning Commission. National Development Plan, Vision for 2030*. Sherino Printers.
- Derrida, J. 2000. *Difference*. In P. du Gay, J. Evans & P. Redman (Eds.), *Identity: A reader* (pp. 87-93). London: Sage.
- Derry, S. 1999. A fish called peer learning: Searching for common themes. In A. O'Donnell & A. King (Eds.), *Cognitive perspectives on peer learning* (pp. 197-211). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dewey, J. 1933. *How we think*. Buffalo, NY: Prometheus Books.
- Dewey, J. 1938. *Experience and education*. New York: Macmillan.
- Dickerson, V. & Zimmerman, J. 1996. Myths, misconceptions, and a word or two about politics. *Journal of Systemic Therapies*, 15(1):79-88.
- Dismelo, K. 2015. Student protests are about much more than just #FeesMustFall. *Mail & Guardian*. Available at <http://mg.co.za/author/katlego-disemelo> [Accessed 30 May 2017]
- Dolby, N. 2003. Popular culture and democratic practice. *Harvard Educational Review*, 73(3):258-284.
- Dunne, J. 1996. Beyond sovereignty and deconstruction: The stories self. In R. Kearney (Ed.), *Paul Ricoeur: The hermeneutics of action* (pp. 137-158). London: Sage.
- Dyson, A. & Genishi, C. (Eds.). 1994. *The need of story: Cultural diversity in classroom and community*. Cambridge: Harvard University Press.
- Eakin, P. 2006. Narrative identity and narrative imperialism: A response to Galen Strawson and James Phelan. *Narrative*, 14(2):180-187.
- Eckel, P. 2001. A world apart? Higher education transformation in the US and South Africa. *Higher Education Policy*, 14(2):103-115.
- Eckert, P. & Rickford, J. (Eds.). 2001. *Style and sociolinguistic variation*. Cambridge: Cambridge University Press.

- 
- Ecological systems theory: Bronfenbrenner's ecological systems theory*. Available at [https://en.wikipedia.org/wiki/Ecological\\_systems\\_theory](https://en.wikipedia.org/wiki/Ecological_systems_theory) [Accessed 20 April 2017].
- Eisenhart, M. 1991. Conceptual frameworks for research circa: Ideas from a cultural anthropologist; implications for mathematics education researchers. Paper presented at the proceedings of the thirteenth annual meeting North American paper of the international group for the psychology of mathematics education. Blacksburg, Virginia, USA.
- Ellingson, L. 2009. *Engaging crystallization in qualitative research: An introduction*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Elliot, J. 2005. *Using narrative in social research. Quantitative and qualitative approaches*. London: Sage.
- Emans, B. 1986. *Interviewen: Theorie, techniek en training*. Groningen: Wolters-Noordhoff.
- Emans, B. 2004. *Interviewing: Theory, techniques and training* (4th ed.). Groningen: Stenfert Kroese.
- Enders, J. & De Boer, H. 2009. The mission impossible of the European university: Institutional confusion and institutional diversity. In A. Amaral, G. Neave, C. Musselin & P. Maasen (Eds.). *European Integration and the Governance of Higher Education and Research* (pp. 159-178) Dordrecht: Springer.
- Erasmus, Z. 2006. Living the future now: Race and challenges of transformation in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 20(3):51-63.
- Erikson, E. 1959. *Identity and the life cycle; Selected papers with a historical introduction by David Rapaport*. New York: International University Press.
- Erikson, E. 1950. *Childhood and society*. New York: Norton.
- Erikson, E. 1968. *Identity: Youth and Crisis*. New York: W.W. Norton.
- Eteläpelto, A. & Vahasantanen, K. 2006. Ammatillinen identiteetti persoonallisena ja sosiaalisena konstruktiona [Professional identity as a personal and social construct]. In A. Eteläpelto & J. Onnismaa (Eds.), *Aikuiskasvatus 46th Yearbook*, pp. 26-49.
- Etherington, K. 2007. Ethical research in reflexive relationships. *Qualitative Inquiry*, 13(5):599-616.
- Extension of University Education Act No 45 of 1959. 1959. Available at [lv01828/05lv01829/06lv01898.htm](http://lv01828/05lv01829/06lv01898.htm) [Accessed 25 November 2017].
- Ezzy, D. 1998. Theorizing narrative identity: Symbolic interactions and hermeneutics. *The Sociological Quarterly*, 39(2):239-252.

- Fataar, A. 2010. Inaugural lecture, 1 June 2010, *A pedagogy of hope in the capacity to aspire: Youth subjectivity across the post-apartheid schooling landscape*. Stellenbosch: SUN Press.
- Feldman, M., Sköldberg, K., Brown, R. & Horner, D. 2004. Making sense of stories: A rhetorical approach to narrative analysis. *Journal of Public Administration Research and Theory*, 14(2):147-170.
- Fenwick, T. 2000. Expanding conceptions of experiential learning: A review of the five contemporary perspectives on cognition. *Adult Education Quarterly*, 50:243-272.
- Finchilescu, G. & Tredoux, C. 2010. The changing landscape of intergroup relation in South Africa. *Journal of Social Issues*, 66(2):223-236.
- Fiske, E. & Ladd, H. 2004. *Elusive equity: Education reform in post-apartheid South Africa*. Washington DC: Brookings Institution Press.
- Floersch, J. & Longhofer, L. 2010. Integrating thematic, grounded and narrative analysis. *Qualitative Social Work*, 1-19.
- Forbat, L. & Henderson, J. 2005. Theoretical and practical reflections on sharing transcripts with participants. *Qualitative Health Research*, 15(8):1114-1128.
- Forlizzi, J. & Ford, S. 2000. The building blocks of experience: An early framework for interaction designers. Proceedings of the 3rd conference on designing interactive systems. *Processes, Practices, and Techniques*, 419-423.
- Fourie, M. 2009. Institutional governance in South African higher education. In E. Blitzer (Ed.), *Higher education in South Africa* (pp. 349-365). Stellenbosch: SUN PRESS.
- Fraher, A. & Gabriel, Y. 2014. Dreaming of flying when grounded: Occupational identity and occupational fantasies of furloughed airline pilots. *Journal of Management Studies*, 51(6):926-951.
- Francis, D. 2006. Between race; beyond race: The experience of self-identification on Indian-White biracial young adults and the factors effecting their choices of identity. *PINS*, 34:1-16.
- Francis, D. & Le Roux, A. 2011. Teaching for social justice education: The intersection between identity, critical agency, and social justice education. *South African Journal of Education*, 31:299-311.
- Francis, D. & Le Roux, A. 2012. Using life history to understand the interplay between identity, critical agency and social justice education. *Journal for New Generation Science*, 10(2):14-29.

- 
- Frankentall, S. & Sichone, O. 2005. *South Africa's diverse peoples: A reference book*. Santa Barbara, California: Library of Congress Cataloging-in-Publications.
- Freedman, J. & Combs, G. 1996. *Narrative therapy: The social construction of preferred realities*. New York: Norton.
- Freeman, M. 2004. When the story's over. In M. Andrews, S. Sclater, C. Squire & A. Treacher (Eds.), *The uses of narrative: Explorations in sociology, psychology and cultural studies*. New Brunswick, NJ: Transaction.
- Freud, S. 1955; 1913. The claims of psychoanalysis to scientific interest. In J. Strachey (Ed.), *The standard edition of complete psychological works of Sigmund Freud, vol. XIII* (pp. 165-190).
- Fulton, O. 2003. Managerialism in UK universities. In A. Amaral, L. Meek, & I. Larsen (Eds.), *Higher education managerial revolution* (pp. 155-178). London: Kluwer.
- Furlong, A. & Cartmel, F. 2007. *Young people and social change* (2nd ed.). Buckingham: Open University Press.
- Gee, J. 2000. Identity as an analytical lens for research in education. *Review of Research in Education*:99-125.
- Georgakopoulou, A. 2007. *Small stories interaction and identities*. Amsterdam: John Benjamins.
- Gergen, K. 1994. The social constructionist movement in modern psychology. *American Psychologist*, 40(3):266-275.
- Gergen, K. 2009. *Relational being: Beyond self and community*. New York: Oxford University Press.
- Gergen, K. & Gergen, M. 1991. Toward reflexive methodologies. In F. Steier (Ed.), *Research & reflexivity* (pp. 76-95). London: Sage.
- Gergen, M. & Gergen, K. 2012. *Playing with purpose. Adventures in performative social science*. Walnut Creek: Left Coast Press.
- Gibbons, H., Limoges, C., Nowotny, H., Schwartzman, S., Scott, P. & Trow, M. 2002. *The new production of knowledge the dynamics of science and research in contemporary societies*. London: Sage.
- Giddens, A. 1991. *Modernity and self identity: Self and society in the late modern age*. Redwood City: Stanford University Press.
- Giles, D.J. & Eyler, J. 1994. The impact of a college community service laboratory on student's personal, social, and cognitive outcomes. *Journal of Adolescence*, 17:327-339.
-

- 
- Glesne, G. 2011. *Becoming qualitative researchers: An introduction*. Boston: Pearson.
- Gorard, S., Smith, E., May, H., Thomas, L., Adnett, N. & Slack, K. 2006. *Review of widening participation research: Addressing the barriers to participation in higher education*. A report to HEFCE by the university of York, Higher Education Academy and Institute for access studies.
- Grant, C. & Osaloo, A. 2014. Understanding, selecting, and integrating a theoretical framework in dissertation research: Creating the blueprint for the “house”. *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4:12-26.
- Grossman, R. 2008. Structures for facilitating student reflection. *College teaching*, 57(1):15-22.
- Guri-Rosenblit, S. 2009. *Digital technologies in higher education: Sweeping expectations and actual effects*. New York: Nova Science.
- Guri-Rosenblit, S., Sebkova, H. & Teichler, U. 2007. Massification and diversity of higher education systems: Interplay of complex dimensions. *Globalizing knowledge: European and North American regions and policies addressing the priority issues of other UNESCO regions* (pp. 1-14). Paris: UNESCO Forum on Higher Education, Research and Knowledge.
- Guy, J. 2009. What is global and what is local? A theoretical discussion around globalization. *Parsons Journal for Information Mapping*, 1(2):1-16.
- Habib, A. 2015. Habib's eight key strategies to fix Wits. Getting ahead. (*Supplement to the Mail and Guardian*). 12-18 June:1.
- Hall, S. 1991. Old and new identities, old and new ethnicities. In A. King (Ed.), *Culture, globalization and the world-system: Contemporary conditions for the representation of identity* (pp.41- 68 ). Basingstoke: MacMillan Education.-
- Hall, S. 1996. Who needs “identity”? In S. Hall, & P. Dugay (Eds.), *Questions of cultural identity* (pp. 1-17). London: Sage.
- Hanlon, G. 2000. Sacking the new Jerusalem? The new right, social democracy and professional identities. *Sociological Research Online*, 5(1).Available at <http://www.socresonline.org.uk/5/1/hanlon.html> [Accessed 4 August 2016]
- Harro, B. 2000. The cycle of liberation. In M. Adams, W. Blumenfeld, R. Castanedo, H. Hackman & X. Zúniga (Eds.), *Readings in diversity and social justice* (pp. 463-469). New York: Routledge.
-

- 
- Hart, C. 2003. *Doing a literature review: Releasing the social sciences research imagination*. Thousand Oaks: Sage.
- Harvey, D. 2007. Neoliberalism as creative destruction. *American Academy of Political and Social Science*, 610:22-44.
- Hay, D. & Monnapula-Mapesela, M. 2009. South African higher education before and after 1994. In E. Blitzler (Ed.), *Higher education in South Africa* (pp. 3-19). Stellenbosch: SUN MeDIA.
- Hecht, M., Ronald, L., Lindsley, S., Strauss, S. & Johnson, K. 2001. *A layered approach to ethnicity: Language and communication*. In P. Robinson, & H. Giles (Eds.). Chichester, UK: Wiley.
- Hecht, M., Warren, J., Jung, E. & Krieger, J. 2003. A communication theory of identity: Development, theoretical perspective, and future directions. In W. Gudykunst (Ed.), *Theorizing about intercultural communication* (pp. 257-0278). Thousand Oaks: Sage.
- Hendry, P. 2010. Narrative as inquiry. *The Journal of Educational Research*, 103:72-80.
- Herman, D. 2003. How stories makes us smarter: Narrative theory and cognitive semiotics. *Recherches on Communication*, 19:1-22.
- Hesse-Biber, S. & Leavy, P. 2011. *The practice of qualitative research* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Higher Education South Africa. 2014. *Annual Report*. HESA presentation to the Portfolio Committee on Higher Education and Training. South African higher education in the 20th year of democracy: Contexts, achievements and key challenges. Pretoria: HESA.
- Hogg, M. 2010. Social identity theory of leadership. *Personality and Social Psychology Review*, 5(3):184-200.
- Hogg, M. & Abrahams, D. 1988. *Social identification. A social psychology of inter-group relations and group processes*. London: Routledge.
- Holland, D. & Lachicotte, W. 2007. Vygotsky, Mead and the new sociocultural studies of identity. In H. Daniels, M. Cole & J. Wertsch (Eds.), *The Cambridge companion to Vygotsky* (pp. 101-135). Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Holland, D., Lachicotte, W., Skinner, D. & Cain, C. 1998. *Identity and agency in cultural worlds*. London: Harvard University Press.
- Holloway, I. & Freshwater, D. 2007. Vulnerable story telling: Narrative research in nursing. *Journal of Research in Nursing*, 12(6):703-711.

- 
- Holloway, I. & Wheeler, S. 2010. *Qualitative research in nursing and healthcare*. Chennai, India: Wiley-Blackwell.
- Holloway, W. & Jefferson, T. 2000. *Doing qualitative research differently*. London: Sage.
- Holvino, E. 2010. Intersections: The simultaneity of race, gender and class in organizational studies. *Gender, Work & Organization*, 17(3):248-277.
- Howard, J. 2000. Social psychology of identities. *Annual Review of Sociology*, 26:367-393.
- Huber, J. & Clandinin, D. 2002. Ethical dilemmas in relational narrative inquiry with children. *Qualitative Inquiry*, 6:785-803.
- Inden, R. 2000. *Imagining India*. Bloomington: Indiana University Press.
- Ivanic, R. & Camps, D. 2001. I am how I sound: Voice as self-representation in L2 writing. *Journal of Second Language Writing*:3-33.
- Jacobs, A. 2014. The construction of language as a constitutive meaning of institutional culture. *South African Journal of Higher Education*, 28(2):466-483.
- Jamieson, I. & Naidoo, R. 2007. University positioning and changing patterns of doctoral study: The case study of the University of Bath. *European Journal of Education*, 42(3):363-373.
- Jansen, J. 2008. Bearing Whiteness: A pedagogy of compassion in a time of trouble. Available at <http://historymatters.co.za/bearing-whitenessa-pedagogy-of-compassion-in-in-time-of-troubles> [Accessed 16 October 2017].
- Jansen, J. 2009. On the clash of martyrological memories. *Perspectives in Education*, 27(2):147-157.
- Jones, S. & McEwen, M. 2000. A conceptual model of multiple dimensions of identity. *Journal of College Student Development*, 41:405-413.
- Josselson, R. 2010. Narrative research. In N. Salkind (Ed.), *Encyclopedia of research design* (pp. 869-875). Thousand Oaks: Sage.
- Jovchelovitch, S. & Bauer, M.W. 2000. Narrative interviewing. In M. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Qualitative researching with text, image and sound: A practical handbook* (pp. 57-74). London: Sage.
- Kaart van Suid-Afrika*. 2016. Beskikbaar by [https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kaart\\_van\\_Suid-Afrika\\_met\\_Afrikaanse\\_byskrifte.svg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Kaart_van_Suid-Afrika_met_Afrikaanse_byskrifte.svg) [Besoek 5 November 2017].
- Kamper, G. 2002. Higher education in the South African development community – A Vision. *South African Journal of Higher Education*, 16(1):53-59.

- 
- Kaufman, P. 2014. The sociology of college students' identity formation. *New Directions for Higher Education*, 166:35-42.
- Kehily, M. 2009. What is identity? A sociological perspective. *ESRC Seminar Series: The educational and social impact of new technologies on young people in Britain, 2 March 2009* (pp. 1-6). London: London School of Economics.
- Kenway, J. & Bullen, E. 2008. The global corporate curriculum and the young cyberflaneur as global citizen. In N. Dolby, & F. Rizvi (Eds.), *Youth moves – Identities and education in global perspectives* (pp.17-32). New York: Routledge.
- Kermode, F. 1984. Secrets and narrative secrets. In W. Mitchell (Ed.), *On narrative*. Chicago: University of Chicago Press.
- Kerr, C. 2001. *The uses of the university*. London: Harvard University Press.
- Kim, J. 2016. *Understanding narrative inquiry*. London: Sage.
- Koekemoer, G. 2010. Identiteit in hoër onderwys. In E. Pienaar, & C. Goegenaap (Eds.), *Dinge oor hoër onderwys* (pp. 80-100). Bloemfontein: Protea.
- Kolb, D. 1984. *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.
- Kotecha, P. (Exec. ed.), Wilson-Strydom, M. and Fongwa, S.M. (Eds). 2012. *A Profile of Higher Education in Southern Africa – Volume 2: National Perspectives*. Johannesburg: SARUA.
- Kukla, A. 2000. *Social constructivism and the philosophy of science*. New York: Routledge.
- Kumar, R. 2005. *Research methodology. A step by step guide for beginners* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Kvale, S. & Brinkman, S. 2009. *Interviews: Learning the craft of qualitative research interviewing*. Los Angeles, CA: Sage.
- Lairo, M., Puukari, S. & Kouvo, A. 2013. Studying at university as part of student life and identity construction. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 57(2):115-131.
- Lange, L. & Luescher-Mamashela, T. 2016. Governance. In E. T. Reports, *South African higher education reviewed: Two decades of democracy* (pp. 105-142). Pretoria: Council on Higher Education.
- Lansink, A. 2004. *The more things changed the more they stay the same: Higher education and the fallacy of 'transformative politics' in South Africa*. Available at <http://criticalmethods.org/p118.mv> [Accessed on 30 May 2017].
- Lantolf, J. 2004. *Sociocultural theory and second language learning*. (3rd ed.). New York: Oxford University Press.
-



- 
- LaPointe, K. 2010. Narrating career, positioning identity: Career identity as narrative practice. *Journal of Vocational Behaviour*, 77(1):1-9.
- Lapping, B. 1986. *Apartheid: A history*. London: Grafton Books.
- Landsberg, E., Krüger, D. & Swart, E. (Eds.). 2009. *Addressing barriers to learning. A South African perspective* (3 rd ed). Pretoria: Van Schaik.
- Lategan, L. 2009. The university as key concept in higher education studies: A journey with research into a conceptual analysis of a university. In E. Bitzer (Ed.), *Higher Education in South Africa. A scholarly look behind the scenes* (pp. 53-70). Stellenbosch: SUN Press.
- Lawler, S. 2008. *Identity: Sociological perspectives*. Cambridge: Polity.
- Le Grange, L. 2002. Challenges for higher education transformation in South Africa: Integrating the local and the global. *South African Journal for Higher Education*, 16(1):67-73.
- Le Grange, L. 2016. Decolonising the university curriculum. *South African Journal of Higher Education*, 30(2):1-12.
- Leech, N. & Onwuegbuzie, A. 2007. An array of qualitative data analysis tool: A call for data analysis triangulation. *Psychology Quarterly*, 22(4):557-584.
- Leibowitz, B. 2016. *Power, knowledge and learning: A humble contribution to the decolonisation debate*. Johannesburg: University of Johannesburg.
- Lemmer, E. 2001. The globalisation debate and implications for higher education. *Educare*, 30(1):14-32.
- Levinson, M. 2003. Challenging deliberation. *Theory and Research in Education*, 1(1):23-49.
- Lewis, P. 2011. Storytelling as research. *Qualitative Research*, 17(6):505-510.
- Lieblich, A., Tuval-Mashiach, R. & Zilber, T. 1998. *Narrative research: Reading, analysis, and interpretation*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Lincoln, Y., & Guba, E. 2003. Paradigmatic controversies, contradictions, and emerging confluences. In N. Denzin & Y. Lincoln (Eds.), *The landscape of qualitative research: Theories and issues* (pp. 253-291). Thousand Oaks: Sage.
- Lit, S. & Shek, D. 2002. Implications of social constructions to counseling and social work practice. *Asian Journal of Counselling*, 9(1 & 2):105-130.
- Louw, D. & Louw, A. 2007. *Child and adolescent development*. Bloemfontein: Psychology Publications.

- 
- Lubbe-De Beer, C. 2010. The possibility of using narrative research in education leadership. Effective schools in effective systems. *Proceedings of the 6th annual ISER conference, South Africa. University of Pretoria with the International Symposium on Educational Reform* (pp. 118-134). Pretoria: University of Pretoria.
- Luke, C. & Luke, A. 1999. Theorizing interracial families and hybrid identity: An Australian perspective. *Educational Theory*, 49:223-250.
- Lunde-Whitler, J. 2015. Identity, Paul Ricoeur and Robert Kegan in unlikely dialogue: Towards a “narrative-developmental” approach to human identity and its value for Christian religious education. *De Gruyter*, 19(2):292-316.
- Lynch, K. 2006. Neo-liberalism and marketisation: The implications for higher education. *European Educational Research Journal*, 5(1):1-21.
- Mabokela, R. 2001. Hear our voices! Women and the transformation of South African higher education. *The Journal of Negro Education*, 70(3):204-218.
- Mack, N., Woodsong, C., MacQueen, K., Guest, G. & Namey, E. 2005. *Qualitative research methods: A data collector's field guide*. Research Triangle Park, NC: Family Health International.
- Maistry, S. 2012. Confronting the neo-liberal brute: Reflection of a higher education middle-level manager. *South African Journal of Higher Education*, 26(3):515-528.
- Makoe, P. 2014. Constructing identities in an linguistic diverse learning context. *International Journal of Bilingual and Bilingualism*, 17(6):654-667.
- Mallett, O. & Wapshott, R. 2012. Mediating ambiguity: Narrative identity and knowledge workers. *Scandinavian Journal of Management*, 28(11):16-26.
- Mangcu, X. 2001. Liberating race from Apartheid. *Transformation*, 47:18-27.
- Marcia, J. 1966. Development and validation of ego-identity status. *Journal of Personality and Social Psychology*, 3(5):551-558.
- Marcia, J. 1980. Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.), *Handbook of adolescent psychology* (pp. 159-187). New York: John Wiley & Sons.
- Maree, K. 2016. *First steps in research*. Pretoria: Van Schaik.
- Marginson, S. 2008. Global, multiple and engaged: Has the ‘idea of a university’ changed in the era of the global knowledge economy? *Reforms, paper delivered at the 5th international workshop on higher education reform: The internalization of higher education* (p. 1). Shanghai, China: East China Normal University.
- Marginson, S. & Rhoades, G. 2002. Beyond national states, markets, and systems of higher education: A glonacal agency heuristic. *Higher Education*, 43:281-309.
-

- 
- Marshall, C. & Rossman, G. 2011. *Designing qualitative research*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Mason, J. 2002. *Qualitative researching* (2nd ed.). London: Sage.
- Massey, D. 1993. *Space, place and gender*. Cambridge: Polity Press.
- Mattingly, C. & Lawlor, M. 2000. Learning from stories: Narrative interviewing in crosscultural research. *Scandinavian Journal of Occupational Therapy*, 7(4):4-14.
- Maxwell, J. 2005. *Qualitative research design: An interactive approach* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Maxwell, J. 2013. *Qualitative research design: An interactive approach* (3rd ed.). Los Angeles, CA: Sage.
- Mbembe, A. 2016. Decolonizing the university: New directions. *Arts and Humanities in Higher Education*, 15(1):29-45.
- McAdams, D. 1990. Unity and purpose in human life. In A. Rabin, R. Zucker, R. Emmons, & S. Frank (Eds.), *Studying persons and lives* (pp. 148-200). New York: Springer.
- McAdams, D. 2008. Personal narratives and the life story. In O. John & L. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (3 ed.) (pp. 242-262). New York: Guilford Press.
- McAdams, D. & Janis, L. 2004. Narrative identity and narrative therapy. In L. Angus, & J. McLeod (Eds.), *The handbook of narrative and psychotherapy* (pp. 159-173). Thousand Oaks, CA: Sage.
- McAdams, D. & McLean, K. 2013. Narrative identity. *Current Directions in Psychological Science*, 22(3):233-238.
- McAdams, D., Josselson, R. & Lieblich, A. 2006. Introduction. In D. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Identity and story* (pp. 1-11). Washington, DC: American Psychological Association
- McCarthy, S. & Moje, E. 2002. Identity matters. *Reading Research Quarterly*, 37(2):228-238.
- McGregor, S. & Murnane, J. 2010. Paradigm, methodology and method: Intellectual integrity in consumer scholarship. *International Journal of Consumer Studies*, 34(4):419-427.
- McLean, K., Pasupathi, M. & Pals, J. 2007. Selves creating stories creating selves: A process model of self-development. *Personality and Social Psychology Review*, 11:262-278.

- 
- McMahon, M. 1997. Social constructivism and the world wide web – A paradigm for learning (3rd ed.). Paper presented at the ASCILITE Conference. Perth, Australia.
- Mekoa, I. 2015. Challenges and opportunities for IKS in higher education institutions in South Africa: Oitics, ideologies, institutional cultures and structural dimensions. *South African Journal of Indigenous Knowledge Systems*, 14(1):12-24.
- Memmi, A. 2003. *The colonizer and the colonized*. London: Earthscan Publications.
- Merriam, S. 2001. *Qualitative research in practice: Examples for discourse and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merriam, S. 2002. *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Merrriam, S. 2009. *Qualitative research a guide to design and implementation*. San Francisco, CA: Jossey Bass.
- Mertens, D. 2005. *Research methods in education and psychology: Integrating quantitative and qualitative approaches* (2nd ed.). Thousand Oaks: Sage.
- Mertens, D. 2015. *Research and evaluation in education and psychology* (4th ed.). New Delhi: Sage.
- Mesthrie, R. (Ed.). 2014. *Languages in South Africa*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Mezirow, J. Learning to think like an Adult. Core Concepts of Tranformation Theory. In J. Mezirow *et al.* *Learning as Transformation. Critical Perspectives on a Theory in Progress*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Miles, M. & Huberman, A. 1994. *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Miles, S. 2000. *Youth lifestyles in a changing world*. Maidenhead: Open University Press.
- Mishler, E. 1995. Models of narrative analysis. A typology. *Journal of Narrative and Life History*, 5(2):87-123.
- Mitchell, M. & Egudo, M. 2003. *A review of narrative methodology*. Edinburgh, South Australia: DSTO Systems Sciences Laboratory.
- Moita Lopes, L. 2006. On being white, heterosexual and male in a Brazilian school: Multiple positionings in oral narrative. In A. de Fina, M. Bamberg & D. Schiffrin (Eds.), *Discourse and identity* (pp. 288-313). Cambridge: Cambridge University Press.
- Molly, A., Squire, C. & Tamboukou, M. 2013. *Doing narrative research*. London: Sage.
- Moon, J. 2004. *A Handbook of Reflective and Experiential Learning*. London: Routledge Falmer.
-

- 
- Motta, S. 2013. Teaching global and social justice as transgressive spaces of possibility. *Antipode*, 45(1):80-100.
- Myers, M.D. 2009. *Qualitative Research in Business Management*. London: Sage.
- Nayak, A. 2003. *Race, place and globalization*. Berg: Oxford.
- Ndlovu-Gatsheni, S. 2013. Decolonising the university in African. *The Thinker*, 51:46-84.
- Neale-Shutte, N. 2006. Challenges to internationalisation in African higher education. *South African Journal of Higher Education*, 20(1):120-144.
- Neuman, W. 2011. *Social research methods: Qualitative and quantitative approaches*. Boston, MA: Pearson.
- Neville, H., Oyama, K., Oddenewu, L. & Huggins, J. 2014. Dimensions of belonging as an aspect of racial-ethnic-cultural identity: An exploration of indigenous Australians. *Journal of Counseling Psychology*, 61:414-426.
- Niemann, R. 2010. Transforming an institutional culture: An appreciative inquiry. *South African Journal of Higher Education*, 24(5):1003-1022.
- Niewenhuis, F. 2007. Introducing qualitative research. In J. Maree (Ed.), *First steps in qualitative research* (pp. 70-97). Pretoria: Van Schaik.
- Nightingale, D. & Cromby, J. (Eds.). 1999. *Social constructionist psychology: A critical analysis of theory and practice*. Buckingham, UK: Open University Press.
- Nkomo, M. 1984. *Student culture and activism in black South African universities: The roots of resistance*. Cape Town, Westport: Greenwood Press.
- Ntshoe, I. 2004. The politics and economics of postapartheid higher education transformation. *Comparative Education Review*, 48(2):202-221.
- Oelofson, R. 2015. Decolonisation of the African mind and intellectual landscape. *Phronimon*, 16(2):130-146.
- Opdenakker, R. 2006. Advantages and disadvantages of four interview techniques in qualitative research. *Forum: Qualitative Social Research*, 7(4):1-13.
- Orbe, M. 2004. Negotiating multiple identities within frames: An analysis of first-generation college students. *Communication Education*, 53(2):131-149.
- Owens, T. 2003. Self and identity. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 205-232). New York: Plenum Publishers.
- Pals, J. 2006. Authoring a second chance in life: Emotional and transformational processing within narrative identity. *Research in Human Development*, 3(2-3):101-120.
- Park, G. 2013. Writing is a way of knowing. Writing and identity. *ELT Journal*, 37(3):336-348.
-

- Paokong, P. & Rosiek, J. 2003. Anti-colonialist antinomies in a biology lesson: A sonatofrom case study of cultural conflict in a science classroom. *Curriculum Inquiry*, 33(3):251-290.
- Patton, M. 2015. *Qualitative research and evaluation methods* (4th ed.). London: Sage.
- Paxman, J. 2011. *Empire: What ruling the world did to the British*. London, UK: Penguin.
- Peters, M., Marshall, J. & Fitzsimons, P. 2000. In N. Burbules & C. Torres (Eds.), *Globalization and education: Critical perspectives* (pp. 109-132). London: Routledge.
- Phelan, J. 2005. Who's here? Thoughts on narrative identity and narrative imperialism. *Narrative*, 13:205-210.
- Pier, J. 2003. In T. Kindt & H. Muller (Eds.), *What is narratology? Questions and answers regarding the status of a theory* (pp. 73-98). New York: Walter de Gruyter.
- Pilane, P. 2016. Three reasons why #FeesMustFall protests will continue. *Mail & Guardian*. Available at <http://mg.co.za/article/2016-01-13-three-reasons-why-feesmustfall-protests-will-continue> [Accessed 10 July 2017].
- Pillay, S. 2015. *Decolonising the university Africa is a country*. Available at <http://africasacountry.com/2015/06/decolonizing-the-university> [Accessed 7 October 2017].
- Plaatje, S. 2010. *Native life in South Africa, before and since the European war and Boer rebellion*. L.L.C.: Kessinger Publishing.
- Plummer, K. 2001. *Documents of life 2: An invitation to critical humanism*. London: Sage.
- Polkinghorne, D. 1988. *Narrative knowing and the human sciences*. Albany: SUNY Press.
- Porter, R. 2008. Introduction to world narrative. In M. Fuch, & C. Howes (Eds.), *Teaching life writing texts* (pp. 23-31). New York: Modern Language Association of America.
- Posel, D. 2001. Race as common sense: Racial classification in twentieth-century South Africa. *Educational & Psychological Measurement*, 63(3):502-515.
- Qu, S. & Dumay, J. 2011. The qualitative research. *Qualitative Research in Accounting & Management*, 8(3):238-264.
- Ramose, M. 2003. Transforming education in South Africa: Paradigm shift or change. *South African Journal of Higher Education*, 17(3)137-143.
- Ramoupi, N. 2011. *African-centered education and African languages: Content and curriculum in post-apartheid education and training in South African*. Tshwane: Briefing No. 56, Africa Institute of South Africa.
- Ramoupi, N. 2014. African research and scholarship: 20 years of lost opportunities to transform higher education in South Africa. *Journal of African Studies*, 38(1):269-286.

- 
- Ramsay-Brijball, M. 2004. Exploring identity through code-switching: A poststructuralist approach. *Alternation*, 11(2):144-164.
- Rattansi, A. & Phoenix, A. 2015. Rethinking youth identities: Modernist and postmodernist frameworks. *Identity, an International Journal of Theory and Research*, 5(2):97-123.
- Risman, B. 2004. Social Structure. Theory Wrestling with Activism. *Gender & Society*, 18(4):429-450.
- Ray, L. 2007. *Globalisation and everyday life*. Abingdon: Routledge.
- Reddy, T. 2004. *Higher education and social transformation. Case study*. Pretoria: Report produces by CHE.
- Reichner, S. 1987. Crowd behaviours as social action. In J. Turner (Ed.), *Rediscovering the social group* (pp. 171-202). New York: Basil Blackwell.
- Richardson, L. 2000. Writing: A method of inquiry. In N. Denzin, & Y. Guba (Eds.), *Handbook of qualitative research* (pp. 923-948). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Richie, J. & Lewis, J. (Eds.). 2002. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Richie, J. & Lewis, J. (Eds.). 2003. *Qualitative research practice: A guide for social science students and researchers*. London: Sage.
- Ricoeur, P. 1992. *Oneself as another*. Chicago: University of Chicago Press.
- Riessman, C. 2008. *Narrative methods for the human sciences*. London: Sage.
- Riessmann, C. 2005. Narrative analysis. In N. Kelly, K. Horrocks, K. Milnes, B. Roberts & D. Robertson (Eds.), *Narrative, memory and everyday life* (pp. 1-7). Huddersfield: University of Huddersfield.
- Roberts, J. & Rosenwald, G. 2001. Ever upward and no turning back: Social mobility and identity formation among first-generation college students. In D. McAdams, R. Josselson & A. Lieblich (Eds.), *Turns in the road: Narrative studies of lives in transition* (pp. 91-119). Washington, DC: American Psychological Association.
- Rodgers, C. 2002. Defining reflection: Another look at John Dewey and reflective thinking. *Teachers College Record*, 4(842-866):104.
- Roediger, D. 2002. *Colored white: Transcending the racial past*. Los Angeles: University of California Press.
- Romano, C. 1998. *Event and world*. Parys: Universitaires de France.
- Roth, W. & Jornet, A. 2014. Towards a theory of experience. *Science Education*, 98:106-126.

- 
- Rowley, J. & Slack, F. 2004. Conducting a literature review. *Management Research News*, 6:31-39.
- Rubin, A. & Babbie, E. 2010. *Research methods for social work* (7th ed.). Belmont, CA: Linda Schreider.
- Rudestam, K. & Newton, R. 2001. *Surviving your dissertation* (2nd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Sachs, J. 2000. The activist professional. *Journal of Educational Change*, 1:77-95.
- Sadar, Z. 2008. Foreword to the 2008 edition. I think it would be good if certain things were said: Fanon and epidemiology of oppression. In F. Fanon, *Black skins, white masks* (pp. vi-xx). London: Pluto Books.
- Sadowski, M. 2003. Adolescents at school: Perspectives on youth, identity, and education. Cambridge, MA: Harvard Education Press.
- Saleh, M., Menon, J. & Clandinin, J. 2014. Autobiographical narrative inquiry: Tellings and retellings. *Learning Landscapes*, 7(2):271-282.
- Sandelowski, M. 1991. Telling stories: Narrative approaches in qualitative research. *Journal of Nursing Scholarship*, 23(3):161-166.
- Santrock, J. 2007. *Child development* (11th ed.). New York: McGraw Hill.
- Sarbin, T. 2005. The poetics of my identities. In G. Yancy & S. Hadley (Eds.), *Narrative identities* (pp. 13-35). London, UK: Jessica Kingsley.
- Sartre, J. 1964. *The words*. New York: George Braziller.
- Sartwell, C. 2000. *End of story. Toward an annihilation of language and history*. New York: State University of New York Press.
- Sarup, M. 1998. *Identity culture and the postmodern world*. Edinburgh: Edinburgh University Press.
- Savin-Baden, M. & Van Niekerk, L. 2007. Narrative inquiry: Theory and practice. *Journal of Geography in Higher Education*, 31(3):459-472.
- Savo, H. 2016. Decolonisation of higher education: Dismantling epistemic violence and Eurocentrism in South African. *Transformation in Higher Education*, 1(1):1-8.
- Schachter, E. 2005. Context and identity formation: A theoretical analysis and a case study. *Journal of Adolescent Research*, 20(3):375-395.
- Schwandt, T. 2007. *The Sage dictionary of qualitative inquiry* (3rd ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.



- 
- Schwartz, S. 2001. The evolution of Eriksonian and non-Eriksonian identity theory and research: A review and integration. *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1(1):7-58.
- Schwartz, S. 2005. A new identity for identity research: Recommendations for expanding and refocusing the identity literature. *Journal of Adolescent Research*, 20:293-308.
- Schwartz, S., Côté, J. & Arnett, J. 2005. Identity and agency in emerging adulthood: Two developmental routes in the individualization process. *Youth & Society*, 37(2):201-229.
- Seale, C. 2009. Resurrective practice and narrative. In M. Andrew, S. Sclater, C. Squire & A. Treacher (Eds.), *The uses of narrative: Explanations in sociology, psychology and cultural studies* (3 ed.) (pp. 36-47). New York: New Brunswick.
- Settersten (jr) R.A., Furstenberg (jr), F.F. & Rambaut, R.G. (Eds.). 2005. *On the Frontier of Adulthood. Theory, research, and public policy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Shadish, W. 1998. Evaluation theory is who we are. *American Journal of Evaluation*, 19:1-19.
- Shay, S., Ashwin, P. & Case, J. 2009. A critical engagement with research into higher education. *Studies in Higher Education*, 34(4):373-375.
- Shenton, A. 2004. Strategies for ensuring trustworthiness in qualitative research projects. *Education for Implementation*, 22(2):63-75.
- Silverman, D. 2010. *Doing qualitative research*. London: Sage.
- Simms, K. 2003. *Paul Ricoeur*. London: Routledge.
- Simon, B. 2004. *Identity in modern society. A social psychological perspective*. Blackwell: Oxford.
- Singer, J. 2004. Narrative identity and meaning making across the adult lifespan: An introduction. *Journal of Personality*, 72(3):437-459.
- Singh, M. 1997. Identity in making. *South African Journal of Philosophy*, 16:120-123.
- Singh, M. 2001. Re-inserting the "public good" into higher education transformation. CHE Higher Education Discussion Series, No. 1. *Kagisano*, 8-18.
- Singh, R. 2012. Current trends in higher education learning and teaching. *South African Journal of Higher Education*, 26(1):5-9.
- Singh-Manoux, A. & Marmot, M. 2005. Role of socialization in explaining social inequalities in health. *Social Science and Medicine*, 60(9):2129-2133.

- 
- Soja, E. 1996. *Postmodern geographies: The resurrection of space in critical social theory*. London: Vermont.
- Sokol, J. 2009. Identity development throughout the lifetime: An examination of Erikson theory. *Graduate Journal of Counseling Psychology*, 2(14):139-147.
- Sol Plaatje University. 2013. Annual report for the five month period ended 31 December 2013. Author.
- Sol Plaatje University. 2015. Strategic plan 2015-2019. Author.
- Sol Plaatje University. (s.a.).The academic plan: 2014-2018. Author.
- Soludo, C. 2001. Disputing Castellan globalisation for South Africa. *Mun Challenges of globalisation: South African debates with Manuel Castell*. Cape Town: Maskew Miller Longman.
- Somers, M. 1992. Narrativity, narrative identity, and social action: Rethinking english working-class formation. *Social Science History*, 16(4):591-630.
- Somers, M. 1994. The narrative constitution of identity: A relational and network approach. *Theory and Society*, 23:605-649.
- Somers, M. & Gibson, G. 1994. Reclaiming the epistemological "other": Narrative and the social constitution of identity. *Social Theory and the Politics of Identity*, 16(3):205-215.
- Soudien, C. 2001. Certainty and ambiguity in youth identities in South Africa: Discourse in tradition. *Discourse studies in the cultural politics of education*, 22(3):311-326.
- Soudien, C. 2007. *Youth identity in contemporary South Africa, race, culture and schooling*. Claremont: New Africa Books.
- Soudien, C. 2011. The periphery's progeny: The South African school and its relationship to youth identity in contemporary South Africa. *Journal of Education*, 51:1-17
- Stets, J. & Burke, P. 2000. Identity theory and social identity theory. *Social Psychology Quarterly*, 63(3):224-237.
- Stevens, G. & Lockhart, R. 1997. "Coca-cola-kids" – reflections on black adolescent identity development in post apartheid South Africa. *South African Journal of Psychology*, 27:200-210.
- Steyaert, C. 2007. Of course that is not the whole (toy) story: Entrepreneurship and the cat's cradle. *Journal of Business Venturing*, 22(5):733-751.
- Stokoe, E. & Edwards, D. 2006. Story formulations in talk-in-interaction. *Narrative Inquiry*, 16(1):56-65.

- 
- Strike, K. & Posner, G. 1983. Types of synthesis and their criteria. In S. Ward, & L. Reed (Eds.), *Knowledge structure and use: Implications for synthesis and interpretation* (pp. 343-362). Philadelphia: Temple University Press.
- Stryker, S. 2000. Identity competition: Key to differential social movement involvement. In T. Owens & R. White (Eds.), *Identity, self, and social movements* (pp. 21-40). Minneapolis: University of Minneapolis Press.
- Stryker, S. 2008. From Mead to a structural symbolic interactionism and beyond. *Annual Review of Sociology*, 34:15-31.
- Stryker, S. & Vryan, K. 2003. The symbolic interactionist frame. In J. Delamater (Ed.), *Handbook of social psychology* (pp. 3-28). New York: Plenum Publishers.
- Tajfel, H. & Turner, J. 1979. An integrative theory of inter-group conflict. In J. Williams & S. Worchel (Eds.), *The social psychology of inter-group relations* (pp. 33-47). Belmont: Wadsworth.
- Takaki, R. 2008. *A different mirror: A history of multi-cultural America*. New York: Bay Back Books.
- Talbur, S. 2005. Ideas of a university, faculty governance, and governmentality. In J. Smart (Ed.), *Handbook of theory and research volume XX*. Dordrecht: Springer.
- Tatum, B. 1997. *Why are all the black kids sitting together in the cafeteria? And other conversations*. New York: Basic Books.
- Tatum, B. 2013. The complexity of identity: "Who am I?" In M. Adams, J. Warren, C. Blumenfeld, H. Hackman, M. Peters & Zúniga (Eds.), *Readings for diversity and social justice* (3rd ed.). New York: Routledge.
- Taylor, C. 1991. *The ethics of authenticity*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.
- Taylor, N. 2008. Crossing the great divide: A personal reflection on language and identity across linguistic and cultural spaces. *The International Journal of Diversity in Organizations, Communities and Nations*, 8(4):83-92.
- Teichler, U. 2008. Diversification? Trends and explanations of the shape and size of higher education. *Higher Education of South Africa*, 56:349-379.
- Teichler, U. 2015. Socially relevant and socially responsible higher education: A disputed goal. *Journal for New Generation Sciences*, 13(2):113-126.
- Terre Blanche, M. & Durrheim, K. 2006. The research process. In M. Terre Blanche, K. Durrheim & D. Painter (Eds.), *Research in practice: Applied methods for the social sciences* (2nd ed.) (pp. 1-17). Cape Town: Cape Town University Press.
-

- 
- Tight, M. 2003. *Researching higher education*. Berkshire, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Tight, M. 2012. *Researching higher education* (2nd ed.). Berkshire, UK: Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- The Belmont Report. Ethical Principles and Guidelines for the Protection of Human Subjects of Research*. 1979. Available at <http://videocast.nih.gov/pdf/ohrpappendixbelmontreportvol2pdf> [Accessed 14 July 2016].
- Troudi, S. 2010. Paradigmatic nature and theoretical framework in educational research. In M. Al-Hamly, C. Coombe, P. Davidson and A. Shehada (Eds.), *Learning in English* (pp. 315-323). Dubai: TESOL Arabia Publications.
- Trow, M. 2007. Reflections on the transition from elite to mass universal access: Forms and phases of higher education in modern societies since WWII. In P. Altbach & J. Forest (Eds.), *International handbook of higher education*. Dordrecht, The Netherlands: Springer.
- Van Hoof, A. 2001. Turning shortcomings into advantages: A commentary of Schwartz's "The evolution of Eriksonian and neo-Eriksonian identity theory and research". *Identity: An International Journal of Theory and Research*, 1:67-75.
- Van Niekerk, W. 2005. *Emotional experiences of incestuous fathers: A social constructivist investigation*. University of South Africa. Chapter 3. doi:23 August 2016
- Van Wyk, B. 2003. Educational transformation: Towards re-imagining higher education. *South African Journal of Higher Education*, 17(3):152-158.
- Van Wyk, B. 2005. Higher education and the market: Influence and responses. *Acta Academica*, 37(3):41-64.
- Vandeyar, S. 2008. Shifting selves: Constructing and negotiating academic identities. *South African Journal of Higher Education*, 24(6):914-934.
- Vygotsky, L. 1978. *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Waghid, Y. 2005. Action as an educational virtue: Toward a different understanding of democratic citizenship education. *Educational Theory*, 55(3):323-342.
- Walker, M. 2005. First-generation students in England: Social class narratives of university access and participation. Unpublished paper: University of Sheffield.
- Waterman, A. 1999. Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement. *Developmental Review*, 19:591-621.

- 
- Watts, J. 2008. Integrity in qualitative research. In L. Given (Ed.), *The Sage encyclopedia of qualitative research methods, Volume 1* (pp. 440-441). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Webbstock, D. 2016. Overview. In *South African higher education reviewed two decades of democracy, eight task team reports* (pp. 5-61). Pretoria: CHE.
- Webster, L. & Mertova, P. 2007. *Using narrative inquiry as a research method*. New York: Routledge.
- Wenger, E. 1998. *Communities of practice: Learning, meaning, and identity*. New York: Cambridge University Press.
- Wenger, E. 2000. Communities of practice and social learning systems. *Organizations*, 7(2):225-246
- Wengraf, T. 2001. *Qualitative research interviewing*. London: Sage.
- Wiles, J., Rosenburg, M. & Kearns, R. 2005. Narrative analysis as a strategy for understanding interview talk in geographic research. *Royal Geographical Society*, 37(1):89-99.
- Willis, J. (Ed.). 1991. A recursive, reflective instructional design model based on constructivist-interpretivist theory. *Educational Technology*, 35(6):5-23.
- Yang, C. 2011. The quality of narrative research: On a theoretical framework for narrative inquiry. *Journal of Humanities and Social Sciences*, 6:195-241.
- Ylijoki, O. & Jani, U. 2013. The construction of academic identity in the changes of Finnish higher education. *Studies in Higher Education*, 38(8):1135-1149.
- Yuval-Davis, N. 2006. Belonging and the politics of belonging. *Patterns of Prejudice*, 40(3):197-214.
- Zezeza, P. 2009. African studies and universities since independence: The challenges of epistemic and institutional decolonization. *Transition*, 101:110-135.
- Zevallos, Z. 2014. Sociology of Gender, *The Other Sociologist*. Available at <http://othersociologist.com/sociology-of-gender> [Accessed 1 May 2017]
- Zha, Q. 2009. Diversification or homogenization in higher education: A global allomorphism perspective. *Higher Education In Europe*, 34(3-4):459-479.

## BYLAE A: UV ETIESE KLARING



Faculty of Education

01-Mar-2016

Dear **Mrs Emmarentia Groenewald**

Ethics Clearance: **Narratiewe identiteitsvorming: navigering en onderhandeling deur studente aan 'n NoordKaapse universiteit**

Principal Investigator: **Mrs Emmarentia Groenewald**

Department: **School of Higher Education Studies (Bloemfontein Campus)**

### APPLICATION APPROVED

With reference to your application for ethical clearance with the Faculty of Education, I am pleased to inform you on behalf of the Ethics Board of the faculty that you have been granted ethical clearance for your research.

Your ethical clearance number, to be used in all correspondence is: **UFS-HSD2015/0624**

This ethical clearance number is valid for research conducted for one year from issuance. Should you require more time to complete this research, please apply for an extension.

We request that any changes that may take place during the course of your research project be submitted to the ethics office to ensure we are kept up to date with your progress and any ethical implications that may arise.

Thank you for submitting this proposal for ethical clearance and we wish you every success with your research.

Yours faithfully

Dr. Juliet Ramohai

Chairperson: Ethics Committee

**Education Ethics Committee**  
**Office of the Dean: Education**

T: +27 (0)51 401 9683 | F: +27 (0)86 546 1113 | E: RamohaiJ@ufs.ac.za  
Winkie Direko Building | P.O. Box/Posbus 339 | Bloemfontein 9300 | South Africa  
www.ufs.ac.za



---

## Faculty of Education

08-May-2017

Dear **Mrs Emmarentia Groenewald**

Ethics Clearance: **Narratiewe identiteitsvorming: navigering en onderhandeling deur studente aan `n Noord-Kaapse universiteit**

Principal Investigator: **Mrs Emmarentia Groenewald**

Department: **School of Higher Education Studies (Bloemfontein Campus)**

### APPLICATION APPROVED

With reference to your application for ethical clearance with the Faculty of Education, I am pleased to inform you on behalf of the Ethics Board of the faculty that you have been granted ethical clearance for your research.

Your ethical clearance number, to be used in all correspondence is: **UFS-HSD2015/0624**.

This ethical clearance number is valid for research conducted for one year from issuance. Should you require more time to complete this research, please apply for an extension.

We request that any changes that may take place during the course of your research project be submitted to the ethics office to ensure we are kept up to date with your progress and any ethical implications that may arise.

Thank you for submitting this proposal for ethical clearance and we wish you every success with your research. Yours faithfully



Dr. MM Nkoane

Chairperson: Ethics Committee

---

**Education Ethics Committee**

**Office of the Dean: Education**

T: +27 (0)51 401 9683 | F: +27 (0)86 546 1113 | E: NkoaneMM@ufs.ac.za

Winkie Direko Building | P.O. Box/Posbus 339 | Bloemfontein 9300 | South Africa

www.ufs.ac.za



## BYLAE B: TOESTEMMING DEUR SOL PLAATJE-UNIVERSITEIT



**OFFICE OF THE REGISTRAR**

**SOL PLAATJE UNIVERSITY**

Private Bag X5008, KIMBERLEY, 8300

Chapel Street, KIMBERLEY, 8301

Tel: 053 491 0119

e-mail: registrar@spu.ac.za

Website: www.spu.ac.za

8 December 2015

E-mail to: emma.groenewald@spu.ac.za

Ms E Groenewald  
Sol Plaatje University  
**KIMBERLEY**  
8301

Dear Ms Groenewald

### **REQUEST FOR PERMISSION TO CONDUCT RESEARCH AT SOL PLAATJE UNIVERSITY (SPU)**

Your letter dated 30 November 2015 refers.

The University hereby grants you the necessary permission to undertake research at the Sol Plaatje University for your PhD studies.

You are, however, requested to ensure that the participants are properly informed about their role in your research and that you have their consent to participate. Participation in your research should also not cause any unnecessary discomfort to your respondents.

On behalf of the University, we wish you well in your research.

Yours sincerely

**MR R NAIDOO**  
**UNIVERSITY REGISTRAR**



# BYLAE C: INLIGTINGGEWENDE-,BEREIDWILLIGHEIDS-EN TOESTEMMINGSBRIEF

30 November 2015

Navorser: Emma Groenewald  
Bainskloofstraat 10  
Sel: 0828277913  
E-pos: Emma.Groenewald@spu.ac.za

## VRYWILLIGE TOESTEMMING:

Beste deelnemer

Ek wil jou graag uitnoui om aan die volgende navorsingsprojek deel te neem:

### **Narratiewe identiteitskonstruksie: navigering en onderhandeling van studente by `n Noord-Kaapse universiteitskampus**

Die fokus van die studie is die navigering en onderhandeling van studente op kampus om `n nuwe narratiewe identiteit na vore te bring. Jy is uniek, met `n spesifieke lewensverhaal wat gevul is met geskiedenis, taal, konteks en ervaringe. Jy is nou in `n nuwe konteks, met nuwe prosesse, aktiwiteite en individue wat jou pad sal kruis. Hierdie ervaringe en kennis sal jou narratiewe identiteit vorm. Jou interkonneksie met ras, klas, geslag en taal mag jou dwing om op `n sekere manier te navigeer en onderhandel.

Jy is `n eerstejaarstudent met spesifieke sosiale kategorieë wat `n invloed kan hê terwyl jy met jou medestudente in interaksie tree. Jou deelname sal dus `n groot waarde aan die studie verleen. Die risiko dat jou identiteit bekend raak, sal ek minimaliseer deur `n skuilnaam vir jou te gebruik wanneer ek die data analiseer. Jy sal ook die plek en tyd van die onderhoude self kies. Ek hoop dat jy baat sal vind by die studie deur jou ervaringe te deel en deur te reflekteer op jou narratiewe identiteit.

Al sal jou deelname groot waarde toevoeg tot die studie, is dit streng vrywillig en is jy onder geen verpligting om deel te neem nie. Indien jy gedurende die verloop van die studie weens enige rede wil onttrek, sal jy toegelaat word om te onttrek en jou besluit sal gerespekteer word. Moenie huiwer om my te kontak indien jy enige ongemak verduur of verduideliking oor onsekerhede benodig nie.

Al word jou deelname in die belangrike studie opreg waardeer en jy ook `n waardevolle bydrae sal lewer, bly jou deelname vrywillig en is jy onder geen verpligting om aan die studie deel te neem nie. Indien jy wel kies om deel te neem aan die studie en enige iets jou ongemaklik laat voel, mag jy jou deelname op enige stadium van die navorsing beëindig. Indien jy enige ongemak of ongelukkigheid ervaar met die wyse waarop die navorsing uitgevoer word, kan jy my enige tyd kontak of dit met my bespreek.

Indien enige persoonlike probleme tydens die studie opduik, sal ek toesien dat `n gekwalifiseerde spesialis jou bystaan.

  
Vriendelike groete

\_\_\_\_\_  
Emma Groenewald

-----  
Vul asseblief in en handig in. Die bostaande brief kan jy vir jou eie verwysing hou.

**Studie: Narratiewe identiteitskonstruksie: navigering en onderhandeling van studente aan `n Noord-Kaapse universiteit.**

Navorser: Emma Groenewald

Ouderdom: \_\_\_\_\_

Kontaknr.: \_\_\_\_\_

- Hiermee gee ek vrywillige en gewillige toestemming om deel te neem aan die bostaande studie.
- Ek verstaan wat die studie behels, waarom ek `n deelnemer is en wat die risiko's en voordele verbonde aan die studie is.
- Ek gee die navorser toestemming om die data wat versamel word, te gebruik, onderworpe aan die bepalings soos in die brief vervat.

Handtekening: \_\_\_\_\_ Datum: \_\_\_\_\_

30 November 2015

Researcher: Emma Groenewald

10 Bainskloof Street

Cell: 0828277913

Email: Emma.Groenewald@spu.ac.za

### INFORMED CONSENT:

Dear participant

I would like to invite you to participate in the following research project:

#### **Narrative identity construction: students' navigating and negotiation on a Northern Cape university campus**

The focus of the study is on the navigating and negotiation of students on campus revealing a new narrative identity. Each one of you are unique with a specific life story filled with history, language, context and experiences. You currently find yourself in a new context exposed to new processes, activities and individuals that will cross your path. These experiences and knowledge will shape your narrative identity. Your interconnectivity with race, class, gender and language might compel you to navigate and negotiate in a particular way.

Your participation would add immense value to the study seeing that you are a first year student with particular social categories which may impact on your interaction with fellow students. I will minimise the risk of revealing your identity by using a pseudonym when analysing the data. You will also choose the venue and time for the interviews to take place. I trust that you will benefit from this study by having an opportunity to share your experiences and having the opportunity to reflect on your own narrative identity.

While your participation is requested and valued greatly in this study, your participation is strictly voluntary and as such you are under no obligation to participate. If in the course of the study you feel the need to withdraw from the study for whatever reason, your decision will be honoured and you will be allowed to withdraw. If you experience discomfort, uncertainties or if areas require clarification, do not hesitate to contact me.

While I greatly appreciate your participation in this important study and the valuable contribution you can make, your participation is entirely voluntary and you are under no obligation to take part in this

study. If you do choose to take part and an issue arises which makes you uncomfortable, you may at any time stop your participation with no further repercussions. If you experience any discomfort or unhappiness with the way the research is being conducted, please feel free to contact me directly to discuss it.

Should any difficult personal issues arise during the course of this research, I will endeavour to appropriate a qualified expert to assist you.

Yours sincerely,



Emma Groenewald

-----  
Please fill in and return this page. Keep the letter above for future reference.

**Study: Narrative identity construction: students' navigating and negotiation on a Northern Cape university campus.**

Researcher: Emma Groenewald

Name and Surname: \_\_\_\_\_

Age: \_\_\_\_\_

Contact number: \_\_\_\_\_

- I hereby give free and informed consent to participate in the above-mentioned study.
- I understand what the study is about, why I am participating and what the risks and benefits are.
- I give the researcher permission to make use of the data gathered from my participation, subject to the stipulations she has indicated in the preceding letter.

Signature \_\_\_\_\_

Date: \_\_\_\_\_

---

## **BYLAE D: REFLEKTIEWE SKRYFOEFENING 1**

### ***REFLEKTIEWE SKRYFOEFENING 1***

#### **PERSOONLIKE NARRATIEF: MY STORIE**

Vertel van die gemeenskap waarin jy grootgeword het. Dinge wat jy in gedagte kan hou, is die reëls wat in jou gemeenskap geld en hoe julle mekaar in die gemeenskap help om probleme te oorkom. Hoe word geslagsrolle in jou gemeenskap beskou en is daar interaksie tussen verskillende rasgroepe? Vertel hoe dinge in jou gemeenskap gedoen word.

#### **MY OUERHUIS**

Dink nou aan jou ouerhuis. Vertel hoe jy die verskillende rolle in jou ouerhuis ervaar en hoe jy jou verhouding met jou ouers ervaar. Dink ook aan lewensgebeure. Vertel van die dinge wat jou nader aan jou familie gebring het en die gebeure wat 'n wig veroorsaak tussen julle gesinslede.

#### **MYSELF**

Vertel nou meer oor jousef. Hoe sien jy jousef. Vertel wat geloof vir jou beteken en watter boodskappe jy van ander gelowe kry. Dink ook aan jou taal – vertel wat jou taal vir jou beteken en watter boodskappe jy van ander taalgroepe kry. Hoe ervaar jy jou rasgroep en watter boodskappe kry jy van ander rassegroepe? Vertel wat dit vir jou beteken om vrou/man te wees. Sien jy jousef as deel van die werkersklas of middelklas en wat beteken dit vir jou?

### ***REFLECTIVE EXERCISE 1***

#### **PERSONAL NARRATIVE: MY STORY**

Tell me about the community where you grew up. Things that you can take into account are the rules that apply in your community and how the people in the community help one another to overcome problems. What is the perception on gender roles in your community and is there any interaction between different racial groups in your community?

#### **MY HOME**

Think about your family home. Tell me how you experience the different roles in your family home and how you experience your relationship with your parents. Refer to life events – the events that brought you as a family closer and those that caused conflict.

#### **MYSELF**

Tell me about yourself – how you see yourself. Tell me what your religion means to you and what messages you receive from other religious groups. Think about your language – what does your language mean to you and what messages do you receive from other language groups? How do you experience your racial group and what messages do you receive from other racial groups? Tell me what it means to you to be a man/woman. Do you see yourself as part of the workers' class or the middle class and what does it mean to you?

---

## BYLAE E: ONDERHOUDSKEDULE 1

Die volgende vrae het gedien as `n basiese riglyn om vas te stel watter narratiewe die studente na die kampus bring:

1. Hoe ervaar jy jou familie-opset?
2. Hoe ervaar jy liefde en omgee in jou gemeenskap?
3. Hoe ervaar jy jou gemeenskapsruimte?
4. Hoe het jy jouself genavigeer t.o.v. probleme in jou gemeenskap?
5. Hoe ervaar jy jou verhouding met jou ouers?
6. Watter ondersteuning is daar tuis sodat jy `n sukses van jou tersiêre loopbaan kan maak?
7. Voel jy deel van `n bevoorregte groep of `n teikengroep? Motiveer.
8. Wanneer het jy vir die eerste keer agtergekom dat daar verskille is tussen seuns en dogters, veral wat verwagtinge betref?
9. Wat beteken dit vir jou om `n man/vrou te wees?
10. Wat beteken jou geloof vir jou en watter boodskappe het jy gekry omtrent ander gelowe?
11. Hoe ervaar jy jou kultuur en watter waarde heg jy daaraan?
12. Wat beteken jou taal vir jou?
13. Na wie kyk jy op? Wie is jou rolmodelle en waarom?
14. Op wie sien jy neer en waarom?
15. Watter reëls en rolle is belangrik in jou gemeenskap?
16. Watter lewenslesse het jy van jou ouers geleer?

The following questions served as a basic guideline to explore the narratives students bring to the campus:

1. How do you experience your family setup?
2. How do you experience love and care in your community?
3. How do you experience your community context?
4. How did you navigate yourself regarding problems in your community?
5. How do you experience your relationship with your parents?
6. What is the nature of your support in terms of your tertiary career?
7. Do you feel that you are part of a privileged group or a target group? Motivate.
8. When did you become aware of differences between boys and girls, especially regarding expectations?
9. What does it mean for you to be a man/woman?
10. What does your religion mean to you and what messages did you receive about other religions?
11. How do you experience your culture and what value do you attach to it?

12. What does your language mean to you?
13. Who are your role models and why?
14. Who do you look down upon and why?
15. Which rules and roles are important in your community?
16. What are the life lessons that you have learnt from your parents?

---

## BYLAE F: REFLEKTIEWE SKRYFOEFENING 2

### REFLEKTIEWE SKRYFOEFENING 2

1. Dink na oor jou afgelope jaar op *Sol Plaatje University*. Vertel my meer van die uitdagings waarmee jy te kampe gehad het. Vertel my ook van die dinge wat vir jou die lekkerste was of jou opgewonde gemaak het. Deur na te dink oor die uitdagings en dinge wat jy geniet het, verduidelik of jy 'n gevoel van behoort ervaar en of jy eerder geïsoleerd voel op kampus.
2. Reflekteer oor moontlike aanpassings. Vertel nou van die aanpassings wat jy op kampus moes maak en waarom jy dié aanpassings moes maak.
3. Dink na oor jou sosialisering op universiteit. Dink aan die individue en groepe met wie jy graag sosialiseer. Vertel my ook waarom en wanneer jy met die individue en groepe sosialiseer.
4. Reflekteer oor jou afgelope jaar op universiteit en vertel my van jou rolmodel(le) op kampus. Dink na oor die kwaliteite van die individue wat jy gekies het en hoe hulle jou gehelp het om aan te pas by die kampuslewe.
5. Dink na aan die lewenslesse wat jy die afgelope jaar geleer het. Vertel my van die lewenslesse en hoe die lewenslesse jou help vorm het tot wie jy vandag is. Hoe verskil jou lewensuitkyk tans van die dag toe jy met universiteit begin het? Het jou siening t.o.v. die volgende verander en indien wel, verduidelik waarom:
  - ras
  - geslag
  - taal
  - geloof
  - kultuur
6. Vertel my ook hoe jy verlede jaar se studenteprotasaksie ervaar het. Hoe het die protesaksie jou siening van die “feesmustfall campaign” beïnvloed?
7. Hoe ervaar jy nou, nadat jy 'n jaar op universiteit was, jou gemeenskapsruimte en ouerhuis? Verduidelik of jy nog (terwyl jy op universiteit is) enige rol of betekenis in jou gemeenskap en ouerhuis vervul.

### REFLECTIVE EXERCISE 2

1. Reflect on your past year at *Sol Plaatje University*. Tell me more about the challenges that you encountered. Besides the challenges you encountered, what have you enjoyed at university? Explain those that have made you experience a sense of belonging and those that have made you feel isolated on campus.
2. Reflect how you have had to adapt to the campus life. In situations where you had to adapt, tell me how and why you had to do that.



3. Tell me about your social life on campus. Think about the individuals and groups that you have chosen to socialise with. Why have you chosen those individuals and groups to socialise with? Also tell me when you choose to socialise with the individuals and groups you mentioned.
4. Reflecting on the past year at university, who can you say has been your role model(s) on campus? What qualities do the individual(s) that you have selected, embody that have helped you to adapt to the campus life?
5. When you focus on the past year at university, what life lessons have you learnt? How have these life lessons shaped the person you are? If you look at your past experiences and the life lessons you have come to understand, how has your view on life changed. Did your view change in the following matters and if so, explain to me why:
  - race
  - gender
  - language
  - religion
  - culture
6. Tell me how you experienced the student protests last year. From that experience, how have you come to view the “feesmustfall campaign”?
7. After a year at university, how do you now view your community and parents’ home? Explain to me if you still (while on campus) have a role or meaning in your community and parents’ home.

---

## BYLAE G: ONDERHOUDSKEDULE 2

Die volgende vrae het as riglyn gedien om vas te stel hoe die deelnemer se narratiewe identiteite genavigeer word binne die tersiêre omgewing:

1. Wat doen jy om aan te pas by verskillende taal- en kultuurgroepe binne die tersiêre ruimte?
2. Hoe ervaar jy sosialisering binne die tersiêre ruimte?
3. Watter onderwerpe kom algemeen voor in gesprekke met jou maats?
4. Watter eienskap is vir jou belangrik in jou vriende?
5. Hoe voel jy oor die universiteit? Het jy 'n gevoel van behoort of voel jy geïsoleerd?
6. In watter mate het die universiteit aan jou verwagtinge voldoen?
7. Het jou persepsie van mense verander sedert jy jou universiteitsloopbaan begin het?
8. Watter lewenslesse het jy geleer van mense wat van jou verskil?
9. Hoe verskil jou optrede by die universiteit van jou optrede in jou huisomgewing?

The following questions served as a guide to explore how the participants' narrative identities are being navigated within the tertiary environment:

1. How did you adapt to the different language and culture groups in the tertiary context?
2. How do you experience socialising within the tertiary context?
3. Which subjects are common in conversation with your friends?
4. What attributes do you feel are important for those whom you chose to befriend?
5. How do you feel about the university? Do you have a sense of belonging or do you feel isolated?
6. To what extent did the university meet your expectations?
7. How have your perceptions of people changed since you started your university career?
8. What life lessons have you learnt from people who are different from you?
9. How does your behaviour at the university differ from your behaviour at home?

## BYLAE H: TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

# TAALVERSORGINGSERTIFIKAAT

Dr. L. Hoffman

Kroonstad

BA, BA(Hons), MA, DLitt et Phil

Lid van die Suid-Afrikaanse Vertalersinstituut – Nr. 1003545

Selnr.: 079 193 5256

E-pos: larizahoffman@gmail.com

---

### VERKLARING

Ek verklaar hiermee dat die tesis hieronder genoem, behoorlik taal- en tegnies versorg is.

#### Titel van tesis

NARRATIEWE IDENTITEITSVORMING:

NAVIGERING EN ONDERHANDELING DEUR STUDENTE AAN 'n UNIVERSITEIT

#### Kandidaat

EMMARENTIA MARGARETHA GROENEWALD



Lariza Hoffman

Kroonstad

2 Januarie 2018