

'N GEVALLESTUDIE VAN GRAAD 6-LEERDERS SE ONDERWYS BELEWING IN 'N LANDELIKE SKOOL

deur

Cibella M van Geems

Tesis ingelewer ter voldoening aan die vereistes vir die graad
Magister in Opvoedkunde
in die Fakulteit Opvoedkunde
aan die Universiteit Stellenbosch



Studieleier : Doktor Jerome Joorst

Desember 2017

VERKLARING

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

Cibella Maria van Geems

Handtekening:

Datum: Desember 2017

ABSTRAK

Leerderprestasie, veral in landelike werkersklas-skole, bied spesifieke uitdagings aan onderwysowerhede in Suid-Afrika. Hierdie studie het ten doel om begrip te verbreed en bewuswording te skep rakende sommige van die komplekse uitdagings waaraan onderwys, in Suid-Afrika se post-apartheid era, onderwerp word. Een van die enorme uitdagings is die impak van armoede op die gemeenskappe en huisgesinne van landelike omgewings. 'n Verdere uitdaging is die swak prestasie van landelike leerders in werkersklas-skole. Hierdie kwalitatiewe navorsingstudie ontleed dié onderliggende faktore wat moontlik 'n impak kon hê op die ervaring en beleving van vyf Graad 6-leerders se skoling in die Overberg Distrik in die Westelike Provinsie van Suid-Afrika.

Die studie fokus daarop om die vraag van *wat die aard en omvang van Graad 6-leerders se akademiese suksesse in landelike gebiede is*, te beantwoord. Dit word gedoen deur die bestaande onderliggende sosiologiese interaksies, soos byvoorbeeld die omgewing waarin die deelnemers woon, die huislike omstandighede waarin hul leef en die skool waar hulle leer, te analiseer. Hierdie buite- en binne-skoolfaktore het bepaalde invloede op die manier hoe leerders met hul skoolwerk omgaan. Werkersklas-leerders se ervaring en beleving van hul skoling is bepalend vir hul prestasie. Die navorsing toon dat vanweë die disjunksie tussen hul kapitaalvorme en gevolglike *habitus*, hierdie leerders minder toegerus is om aan die een-dimensionele verwagtinge van die skoolkurrikulum te voldoen.

Bourdieu se interafhanklike konsepte van *habitus*, kapitaal en veld word gebruik as teoretiese begronding om die navorsing te interpreteer. Hierdie konsepte word gebruik om die kontekstuele invloede wat die deelnemers in 'n ongunstige posisie plaas om suksesvol te presteer, te verstaan.

Meer pertinent wil die navorser met hierdie navorsing 'n bydrae maak om die daaglikse realiteite waarmee leerders in bepaalde kontekste worstel, tot akademiese bewussyn te bring.

Titel: 'n Gevallestudie van Graad 6-leerders se onderwys beleving in 'n landelike skool.

Sleutelwoorde: sosiale geregtigheid, globalisering, sosio-ekonomies benadeel (armoede), sosiale gemeenskap, huislike agtergrond, *habitus*, kapitaalvorme, skool as institusionele omgewing, skolastiese prestasie, landelike gebiede

ERKENNING

Met dankbaarheid buig ek voor my Hemelse Vader vir die groot genade wat Hy aan my openbaar het tydens die navorsingsreis.

Ek spreek my dank uit teenoor my studieleier, Doktor Jerome Joorst, vir die positiewe gesindheid, geduld, ondersteuning en leiding aan my gedurende die voltooiing van die navorsing.

Elke keer wanneer ek deur die data lees staan ek in verwondering oor die feit dat die vyf leerders, hul ouers en die opvoeder by die skool, die venster van hul harte, hul persoonlike spasie in hul tuistes, vir my oopgemaak het. Ek vertel hul storie. My opregte dank aan dié deelnemers. Danksy u deelname het ek 'n boodskap om uit te dra.

Dankie aan my suster, Comien Wilkens, vir al die kere wat ek 'n klankbord nodig gehad het. My vriendin Ilse Nel, vriend Jan Bronkhorst en staatmakers Chrizelda Pick, Janeane Gabriëls en Lucy Stuart – dankie vir die ondersteuning.

Aan my wonderlike man, Marcel, wil ek baie, baie dankie sê vir die ondersteuningstelsel wat jy aan my gebied het asook die aanmoediging wat my deur moeilike en moedeloze tye gedra het. Jy is my rots.

INHOUDSOPGAWE

Verklaring	ii
Abstrak	iii
Erkenning	iv
Lys van afkortings en akronieme.....	viii
HOOFSTUK 1: INLEIDING	1
1.1 Agtergrond vir studie	1
1.2 Navorsings- en sub-vrae	4
1.2.1 Sub-vrae.....	4
1.3 Die doel van hierdie navorsing	4
1.4 Afbakening van die studie	5
1.5 Navorsingstruktuur	6
1.6 Samevatting	6
HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG	7
2.1 Inleiding.....	7
2.2 Die impak van makro-faktore op landelike werkersklas-leerders	8
2.2.1 Globale oorsig	8
2.2.1.1 <i>Globalisering en Neoliberalisme</i>	8
2.2.2 Afrika oorsig	10
2.2.3 Suid-Afrikaanse oorsig.....	11
2.3 Die invloed van mikro-faktore op die lewensrealiteit van landelike werkersklas-leerders ...	15
2.4 Teoretiese raamwerk en rasionaal vir werkersklas-leerders se onderwysbelewing en prestasie	23
2.4.1 Habitus	23
2.4.2 Kapitaal	25
2.4.3 Veld.....	28
2.5 Samevatting	29
HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE.....	31
3.1 Inleiding.....	31
3.2 Metodologiese paradigmas	31
3.3 Plasing van studie binne 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma	32
3.4 Navorsingsontwerp.....	33
3.4.1 Oorsprong, kenmerke en benadering tot 'n gevallestudie	33
3.4.2 Voor- en nadele van 'n gevallestudie ontwerp	33
3.4.3 Data insamelingsmetodes en -instrumente	34

3.4.3.1	<i>Dokumentanalise</i>	34
3.4.3.2	<i>Waarneming</i>	35
3.4.3.3	<i>Onderhoude</i>	35
3.5	Keuse van deelnemers aan die navorsing	36
3.6	Data-analise	37
3.7	Verantwoordbaarheid ten opsigte van betroubaarheid en geldigheid van die studie	37
3.8	Etiese oorwegings	38
3.8.1	Etiese oorwegings in hierdie studie.....	38
3.8.2	Etiese aspek ten opsigte van die terapeutiese waarde van die studie.....	38
3.8.3	Etiese aspek ten opsigte van risiko's in die studie	39
3.8.4	Etiese goedkeuringsproses.....	40
3.9	Samevatting	40
	HOOFSTUK 4: DATA AANBIEDING	41
4.1	Inleiding.....	41
4.2	Die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing	41
4.2.1	Demografie.....	41
4.2.2	Deelnemers se huislike omstandighede.....	47
4.2.2.1	<i>Desiré-Lee</i>	48
4.2.2.2	<i>Uderick</i>	48
4.2.2.3	<i>Levon</i>	49
4.2.2.4	<i>Logan</i>	50
4.2.2.5	<i>Matthew</i>	50
4.3	Deelnemers se ouerhuse.....	51
4.3.1	<i>Desiré-Lee</i>	52
4.3.2	<i>Uderick</i>	53
4.3.3	<i>Levon</i>	55
4.3.4	<i>Logan</i>	56
4.3.5	<i>Matthew</i>	57
4.4	Samevatting	59
4.5	Die pedagogiese milieu van Graad 6-leerders in 'n landelike werkersklas-skool	61
4.5.1	Klassituasie	62
4.5.1.1	<i>Desiré-Lee</i>	62
4.5.1.2	<i>Uderick</i>	63
4.5.1.3	<i>Levon</i>	64
4.5.1.4	<i>Logan</i>	65
4.5.1.5	<i>Matthew</i>	66
4.5.2	Assessering.....	68

4.5.2.1	<i>Desiré-Lee</i>	68
4.5.2.2	<i>Uderick</i>	69
4.5.2.3	<i>Levon</i>	70
4.5.2.4	<i>Logan</i>	70
4.5.2.5	<i>Matthew</i>	71
4.6	Samevatting	72
HOOFSTUK 5: DATA-INTERPRETASIE		73
5.1	Inleiding.....	73
5.2	Die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing	73
5.3	Deelnemers se ouerhuise.....	77
5.4	Die pedagogiese milieu van Graad 6-leerders in 'n landelike werkersklas-skool	84
5.5	Samevatting	89
HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKING EN SAMEVATTING		90
6.1	Inleiding.....	90
6.2	Refleksie oor hoofstukke	90
6.3	Gevolgtrekking	95
6.4	Beperkings tot die navorsing	96
6.5	Implikasie vir navorsing	97
6.6	Samevatting	99
Bronnelys		101
Addendum A: Waarnemingskedule		109
Addendum B: Onderhoudsvrae – Graad 6-leerder		110
Addendum C: Onderhoudsvrae – ouer.....		111
Addendum D: Onderhoudsvrae – opvoeder		112
Addendum E: Navorsingsvoorstel		113
Addendum F: Etiese klaring		114

LYS VAN AFKORTINGS EN AKRONIEME

ANA	-	Annual National Assessment
CAPS	-	Curriculum and Assessment Policy Statement
COLP	-	Culture of Learning Programme
DESK	-	Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)
IDP	-	Integrated Development Plan
JNA	-	Jaarlikse Nasionale Assessering
KABV	-	Kurrikulum- en assesseringsbeleidsverklaring
LITNUM	-	literacy and numeracy
LOOM	-	leer- en onderrigondersteuningsmateriaal
MLA	-	monitoring learning achievement
NCS	-	National Curriculum Statement
NEK	-	Navorsingsetiek-komitee
NKR	-	Nasionale Kwalifikasieraamwerk
NKV	-	Nasionale Kurrikulumverklaring
NP	-	Nasionale Party
SDU	-	Schools Development Unit
SSA	-	Statistics South Africa
TIMSS	-	trends in international mathematics and science study
VSA	-	Verenigde State van Amerika
WKOD	-	Wes-Kaapse Onderwysdepartement

HOOFSTUK 1: INLEIDING

1.1 AGTERGROND VIR STUDIE

As opvoeder in 'n landelike omgewing, word die navorser elke dag gekonfronteer met onderliggende faktore wat leerders se vermoë om te presteer, kniehalter. Toenemende negatiewe sosio-ekonomiese omstandighede bemoeilik die algemene opvoedingsgeleenthede en beperk nodige bronne vir die leerders by die skool waar die navorser werk. Hierdie werkplek, gevoed deur landelike werkersklas-omstandighede, stem die navorser tot kommer en het die navorser genoop om dieper te delf op soek na 'n sosiologiese verduideliking vir die heersende patrone van swak prestasie in landelike skole.

Wanneer ons die WKOD Jaarverslag (Wes-Kaapse Onderwys Departement, 2012:1) bestudeer, is hul visie om leerders se kanse in die lewe deur verbeterde onderwys uitkomst te verbeter. Statistiek toon egter dat daar nie veel sukses met hierdie visie behaal word nie.

'n Analise van die resultate van leerderprestasie in landelike werkersklas-skole toon dat daar onderliggende faktore is wat die onderwys-sisteem beïnvloed. Een van die faktore wat uitstaan, is die negatiewe impak van armoede in die kwantiel 1 skole. Kwantiel 1-skole is, volgens die armoede indeks en soos bepaal in die *Report on the Annual National Assessment 2012 (Department of Basic Education, 2012:50)*, die armste skole en kwantiel 5-skole, die rykste. 'n Prevalente patroon in uitslae toon dat hierdie skole, in vergelyking met skole in hoër kwantiel-kategorieë, beduidend swakker presteer en laer leeruitkomste behaal as hul eweknieë in hoër kwantiel skole.

Die volgende tabel uit die *Report on the Annual National Assessment 2014 (Department of Basic Education, 2014:89)* toon die gemiddelde persentasie van Graad 6-leerders in die verskillende kwantiel skole aan:

Tabel 1.1: Gemiddelde persentasies van Gr 6-leerders

Graad 6 2014	Vak	Kwantiel 1	Kwantiel 2	Kwantiel 3	Kwantiel 4	Kwantiel 5
	Wiskunde	38.1%	39.6%	40.4%	46.1%	60.3%
Huistaal	50.8%	52.8%	54.6%	60.3%	70.9%	

Gedurende die tydperk 2015 is 60% van Suid-Afrika se publieke-skool skoliere in *no fee schools* (Department of Basic Education, 2015:4). Skole wat in die kwantiel 1 tot kwantiel 3 kategorie val se leerders is vrygestel van enige finansiële bydrae tot skoolgelde. Leerders in die armste skole word dus nie uitgesluit van onderrig vanweë hul armoede nie (Department of Education, 2008:79). Leerders wat hierdie skole bywoon se ouers maak staat op die *Norms and Standards for School Funding* (1998), 'n finansiële toekenning en een van die bindende beleide vir publieke skole wat deur die owerhede aan skole gegee word. Onderwysbeleid, soos die *Norms and Standards for School Funding* (1998), kan nasionaal of provinsiaal opgestel word en bestaan uit riglyne aan partye wat deur die beleid geraak word (Department of Education, 2008:69). Die impak van nuwe wetgewing en beleid is dat dit die behoefte aan groter aanspreeklikheid verhoog (Department of Education, 2008:82). Die ouers van hierdie leerders word nie aanspreeklik gehou vir skoolfonds nie. Volgens die *Norms and Standards for School Funding* (1998) is skoolbeheerliggame en skoolhoofde verantwoordelik om die gelde proporsioneel (30% LOOM, 20% plaaslike aankope, 25% munisipale onkoste en 25% instandhouding) te verdeel gedurende elke skooljaar. Die persentasie vir die aankoop van leer- en onderrigondersteuningsmateriaal (LOOM) vir leerders en opvoeders word op 30% van die totale toekenning bereken. Vir die 2015 skooljaar is die voorgestelde bedrag van R1 116,00 per leerder deur die Departement van Onderwys aan kwantiel 1 tot kwantiel 3-skole betaal (Department of Basic Education, 2015:4). Deur 'n eenvoudige berekening toon dit dat 'n skamele bedrag van R1,67 per dag per leerder beskikbaar is om sy leer in die klas te ondersteun deur die gebruik van LOOM. Dit wil dus voorkom asof kwantiel 1 tot kwantiel 3-skole uiters beperkte fondse het vir aankope om hul leerders se leer in die klaskamer te ondersteun met hulpbronne. Die moontlikheid bestaan dat dit 'n beperking plaas op leerders in *no fee schools* se opvoeding.

Opvoeding word deur beleidmakers as 'n belangrike bousteen van die ekonomiese onderbou in 'n land beskou en des te meer so in die globale sfeer. 'n Gesonde ekonomie is nodig vir materiële vooruitgang (groeikoers), tegnologiese ontwikkeling en werkseleenthede. Lae prestasievlakke van leerders is dus nie bevorderlik vir die deelname aan en bydrae tot die land se ekonomiese vooruitgang en produktiewe kapasiteit wat hierdie vooruitgang vir die toekoms kan bewerkstellig nie.

Gardiner (2008:13) verwys na 'n navorsingsverslag wat deur die *Centre for Education Policy Development* in 2008 uitgereik is en waarin die slaagsyfers vir Graad 6-leerders se sistemiese evaluering in landelike asook afgeleë landelike gebiede aangedui is. Hierdie verslag het ook daarop gedui dat skole in landelike gebiede die swakste prestasie-uitkomstes het teenoor skole in stedelike en dorpsgebiede. Die slaagsyfers uit die bogenoemde verslag

toon dat die slaagsyfer vir tale in landelike gebiede 29% was, teenoor die 23% in afgeleë landelike gebiede. Die slaagsyfer vir Wiskunde in landelike gebiede was 22% teenoor die 19% van afgeleë landelike skole. Dit dui daarop dat skole in landelike en afgeleë landelike gebiede onderpresteer en leerders nie die opvoedkundige prestasie bereik wat deur die onderwysowerhede in die vooruitsig gestel word nie.

Alhoewel die probleem van swak leerderprestasie in landelike omgewings alombekend is, bly die kwessie relevant aangesien daar steeds nie duidelike en uitvoerbare oplossings vir hierdie uitdaging bekend is nie. Een, dikwels gedekontekstualiseerde interpretasie van hierdie fenomeen is dat die kinders uit minder goeie omgewings swakker presteer weens inherente faktore. Daar bestaan dikwels 'n miskenning van die ongelyke skoolkondisies wat onderliggend is aan die tendens van swak prestasie in hierdie skole. Verdere navorsing in hierdie onderwys-segment is nodig en veral om die impak van ekonomiese ongelykhede te analiseer.

Die sentiment van Gilmour, Christie & Soudien (2012:3) dui daarop dat leerders met lae sosio-ekonomiese status en agtergrond, nie so suksesvol is in 'n hoë-presterende skool as 'n student met 'n hoë sosio-ekonomiese status en agtergrond nie. Hul brei die punt verder uit deur te argumenteer dat leerders wat in armoede groot word, 'n dubbele nadeel van armoede ervaar, naamlik sosio-ekonomiese agterstande tuis sowel as beperkte opvoedkundige geleenthede vir leer en ontwikkeling van potensiaal in werkersklas-skole. Met inagneming van faktore soos sosiale ongelykheid is daar ook die invloed van sosiologiese strukture van die leerder se huislike- en gemeenskapsomstandighede.

Beperkende onderwysgeleenthede wat leerderprestasie beïnvloed, kan wissel van swak-opgeleide onderwysers tot die infrastruktuur van skole, beperkte hulpbronne en bestuursvaardighede van skoolbestuur. In die verslag, *Emerging Voices: A Report on Education in South African Rural Communities* (2005:24), lig die skrywer 'n belangrike aspek tussen die institusionele leeromgewing van die kind en sy gemeenskap uit: "When the community goes without water or electricity, the school also suffers. Schools are inseparable from the communities they serve, and, without a holistic approach to the general conditions of poverty, neither the school nor the community can address the challenges". Die opvoeding van leerders is dus nie eensydig nie, maar 'n wisselwerking tussen die interne en eksterne veranderlikes waarmee die skool gekonfronteer word.

Christie (2008:169) wys daarop dat "a culture of poverty traps poor people into cycles of low achievement and low expectations, which are passed on from generation to generation. Poor school achievement is part of this cycle. Social inequality is the result." Daar kan

argumenteer word dat ouers hul kinders toerus deur die oordrag van byvoorbeeld hul godsdienstige oortuigings, houdings, gedragspatrone, gevoelens en denke in die manier waarop hulle hulself uitleef in hul sosiale strukture en ruimtes. Narayan en Petesch (2007:7) beroep hulle op Bourdieu (1977) se siening van *habitus* as “a set of acquired patterns of thought, behaviour, and taste that produce and reproduce the practices of class or class fraction”, om te argumenteer dat sosio-ekonomies benadeelde ouers ’n kultuur van armoede aan hul kinders kan oordra.

Die *habitus* van ’n mens is hoe ’n persoon hom/haarself sien en glo wie hy/sy is aldus sy/haar identiteit uit eie perspektief. Dit beïnvloed die manier hoe ’n persoon na die wêreld kyk en dit verstaan, asook die manier waarop mense nuwe ervarings en inligting deel maak van hul opvoedkundige en onderwyservarings. Wanneer werkersklas-leerders nie beheer het oor die toestand van armoedige bestaan waarin hul vasgevang word nie, word hul benadeel. Gevolglik kan daar geargumenteer word dat daar ’n verband tussen die ervarings- en kognitiewe wêreld van die kind is.

Werkersklas-leerders verteenwoordig ’n sosio-ekonomiese benadeelde groep wat in armoede leef. Daar kan geargumenteer word dat leerders gevorm word binne sosiale verhoudings in hul gemeenskap. Institusionele omgewings soos die skool wat in diens staan van die gemeenskap, het dan ook ’n invloed op die vorming van die kind.

1.2 NAVORSINGS- EN SUB-VRAE

Die primêre navorsingsvraag is: Wat is die aard en omvang van Graad 6-leerders se akademiese suksesse in die konteks van landelike gebiede?

1.2.1 Sub-vrae

- Watter makro- en mikro-faktore het ’n impak op landelike werkersklas-leerders se onderwysprestasie?
- Hoe beïnvloed bepaalde omgewingsfaktore landelike werkersklas-leerders se skolastiese prestasie?
- Hoe ervaar/beleef die Graad 6-leerders hul skoolopleiding in landelike werkersklas-skole?

1.3 DIE DOEL VAN HIERDIE NAVORSING

Die studie het ten doel om die kompleksiteit wat ’n effek het op die Graad 6-leerder se prestasie in ’n landelike skool te ondersoek. ’n Konsep-analise word gebruik om die aard en omvang van leerders se skolastiese prestasie in landelike gebiede te omskryf. De Vos, Strydom, Fouché en Delport (2011:29) verduidelik konsepte as terme van een of meer

woorde wat 'n aanwysing is van 'n spesifieke idee of wat begrip weergee. Om die persepsies of ervarings wat deur woorde (terme) gemerk word, te verstaan en te begryp, word spesifieke kernwoorde in die navorsing beskryf en in konteks verduidelik. Die analise van terme kan die leser help om hieroor te dink en effektief te kommunikeer met ander oor die spesifieke konsep in konteks. Deur die uitvoering van dokumentanalise, waarneming en onderhoude, poog die navorsing om 'n konseptuele argument te bou van die invloed van sosiale strukture wat aanleiding gee tot leerders se lae prestasie.

1.4 AFBAKENING VAN DIE STUDIE

Die spesifieke konteks van die gevallestudie is 'n skool en die gekoppelde gemeenskap wat dit bedien in die Overberg Distrik in die Wes-Kaap. Die navorsingseenheid word verder afgebaken tot 'n geselekteerde groep van vyf Graad 6-leerders, hul ouers en 'n Graad 6-opvoeder wat aan die studie gaan deelneem. Om die navorsingsvraag van *wat die aard en omvang van Graad 6-leerders se akademiese suksesse in die konteks van landelike gebiede* is te beantwoord, gaan daar gekonsentreer word op 'n proses van triangulering; naamlik 'n dokumentanalise, waarneming en onderhoude om die Graad 6-leerders se ervarings en belevinge van hul skoolopleiding in 'n landelike omgewing te bepaal.

Aangesien hierdie proses tydrowend was, het dit die studie beperk. Tydens die studie moes deelnemers bewus wees van wat hulle dink en voel en moes hulle in staat wees om hulself verbaal uit te druk om die inligting oor te dra. Beperkte woordeskat en kommunikasievaardighede van die leerders het gelei tot gevalle waar hulle nie hul gevoelens kon analiseer of hul ervarings kon beskryf nie. Dit op sigself plaas 'n baie groot beperking op die studie. Die resultate wat die studie opgelewer het, kon gevolglik nie as die norm van alle werkersklas-skole en hul gekoppelde gemeenskappe beskou word nie weens die feit dat die navorsing slegs 'n klein gedeeltetjie van 'n afgeleë landelike gebied in die Overberg Distrik gedek het.

In die literatuur het Christie (2008:165) die weg gebaan om die konseptuele faktore wat aanleiding gee tot leerders se prestasie op skool beter te verstaan wanneer sy noem dat leerders se skolastiese uitkomst verband hou met hul sosiale agtergrond; middelklas studente geneig is om beter as hul werkersklas eweknieë te vaar; en dat rykdom en armoede 'n verskil maak in leerderprestasie. Deur te reflekteer op literatuur, is 'n konseptuele argument geformuleer wat Christie se sentiment deel en wat daarop dui dat eksterne faktore 'n negatiewe impak op die skolastiese vordering en onderwys beleving van leerders in werkersklas-skole in landelike gebiede het.

1.5 NAVORSINGSTRUKTUUR

Die navorsing word aangebied in ses hoofstukke. In hoofstuk 1 word die rasionaal vir die studie uitgelig met die navorsings- en subvrae wat daaruit vloei. Die einddoel en doelstellings van die navorsing word ook hier uitgestip. Hoofstuk 2 bied 'n literatuuroorsig aan waarin die navorsingsprobleem gesetel word. In hierdie hoofstuk word lig gewerp op internasionale, nasionale en plaaslike tendense asook faktore wat 'n impak op die werkersklas-leerders se skolastiese prestasie en onderwysbeleving in werkersklas-skole het. In hierdie hoofstuk word ook verwys na die teoretiese raamwerk wat die studie ondersteun. Hiervoor word die teoretiese lens van Bourdieu se drie konsepte, nl. *habitus*, kapitaal en veld geanaliseer.

Die navorsingsmetodologie word in hoofstuk 3 aangebied. Hier word 'n verduideliking gebied vir die gebruik van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma aangesien dit op die mens se optrede in sy natuurlike omgewing fokus. In hierdie navorsing verwys dit na die werkersklas-kind in sy werkersklas-omgewing. Dit word verder belig met 'n gevallestudie-ontwerp waaruit die navorsingsinstrumente van dokumentanalise, waarneming en onderhoude vloei.

Die proses van data konstruering word in oorleg met die navorsingsvrae gedoen ten einde antwoorde op die navorsingsvraag te vind. Hoofstuk 4 verskaf die uiteensetting van die data wat in drie temas aangebied word en in hoofstuk 5 word die data geïnterpreteer. Die konsep van *habitus* word veral in hierdie hoofstuk beklemtoon omdat dit 'n manier bied om te verstaan hoe eksterne strukture oor die verloop van tyd 'n invloed op leerders se leeruitkomstes het. Bourdieu se teorie oor *habitus*, kapitaal en veld bied dan ook 'n lens om te verstaan hoe die Graad 6 werkersklas-leerders hul opvoedingsproses ervaar en beleef. Dit kan moontlik een verklaring wees waarom hulle oor die algemeen akademies swak presteer. Hoofstuk 6 is die slothoofstuk wat uit die samevatting, gevolgtrekkings en implikasie vir die studie bestaan.

1.6 SAMEVATTING

In die eerste hoofstuk poog die navorser om die leser bewus te maak van die kommerwekkende onderwys-milieu waaraan Suid-Afrika se werkersklas-kind uitgelewer word. Die navorser bied die raamwerk waarbinne die navorsing gedoen word, asook die struktuur waarbinne die aanbieding gaan plaasvind. In die volgende hoofstuk sal die literatuuroorsig weergegee word waarin die aard en omvang van faktore op leerderprestasie in landelike werkersklas-skole op internasionale, nasionale en plaaslike vlak bespreek word.

HOOFSTUK 2: LITERATUUROORSIG

2.1 INLEIDING

Verpligte onderwys is die hoeksteen van enige moderne, demokratiese samelewing wat ten doel het om alle burgers 'n billike begin in die lewe en gelyke geleentheid as volwassenes te bied. Soos ander ontwikkelende lande in Afrika, bly die landelike gemeenskappe in Suid-Afrika benadeel en ongelyk as gevolg van toegang en behoud. Dit kan die voorsiening van gehalte-onderwys in landelike skole benadeel (Joyce, 2014:531). Alhoewel daar baie aspekte is wat hierdie skole minder bevoorreg maak as hul stedelike eweknieë, kry die werklike omgewing waarin landelike skole geleë is die skuld vir die feit dat leerders wat hierdie skole bywoon nie altyd suksesvol is nie. In baie gevalle hou die tipe en kwaliteit van onderrig wat 'n kind ontvang, indirek verband met die omgewing waarin hy woon en ongeag die etnisiteit of sosio-ekonomiese status van leerders, toon beskikbare data dat kinders uit sekere etniese groepe of van arm sosiale klasse oor die algemeen swakker presteer in skole op dieselfde vlakke as ander kinders uit meer gegoede of hoër sosio-ekonomiese status (Shields, 2004:111).

Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig van toepaslike literatuur waarin die aard en omvang van impakterende faktore op leerders se prestasie in landelike werkersklas-skole weergegee word. Om die landelike werkersklas-konteks te verstaan, word bronne op internasionale, nasionale én plaaslike vlak geraadpleeg. In die proses word die basiese konsepte identifiseer en 'n teoretiese fundering vir die argument gebied.

Die impak van makro-faktore op landelike werkersklas-leerders word bespreek deur eerstens te kyk hoe onderwysvoorsiening verander het as gevolg van die invloed van globalisering en neoliberalisme op onderwys. Daarna word toepaslike beskikbare navorsing oor Suid-Afrika se pre- en post-apartheidsera, wat direk verband hou met leerders se ongelyke skoolgeleentheid, aangebied. Die uitdagings vir landelike werkersklas-leerder word onder die afdeling, mikro-faktore, bespreek, waar gekyk word na landelikheid as omgewingsfaktor, die gesinslewe en realiteite van die werkersklas-kind in landelike omgewings. Die invloed van armoede, hoe landelike skole daar uitsien en die ondersteuning wat ouers aan leerders bied, word belig as uitdagings wat bepalend is van hoe die werkersklas-leerder sy skoolopleiding beleef. Die hoofstuk dui aan hoe die effek van internasionale tendense, asook nasionale en plaaslike tendense in 'n demokratiese Suid-Afrika 'n direkte impak het op die lewensrealiteit van werkersklas-kindere en hoe hulle skoolopleiding in landelike gebiede beleef.

2.2 DIE IMPAK VAN MAKRO-FAKTORE OP LANDELIKE WERKERSKLAS-LEERDERS

2.2.1 Globale oorsig

2.2.1.1 *Globalisering en Neoliberalisme*

Hierdie studie is uitgevoer met inagneming van sosio-ekonomiese invloede en die gevolge wat dit inhou vir die onderwyservaring en -beleving van werkersklas-leerders in landelike gebiede. Een van dié invloede is globalisering. Die 1990's is gekenmerk deur die fenomeen van drastiese en snelle veranderinge wat plaasgevind het regoor die wêreld. Goedere, geld, idees, beelde en selfs mense het wêreldwyd verskuif teen 'n groter tempo en volume as voorheen (Christie, 2008:44). Volgens Ghai (1994:15) dui globalisering op "...the increasing integration of the world economy". Mittelman (1996:3) het verder hierna verwys as 'n samesmelting van uiteenlopende trans-nasionale prosesse en huishoudelike strukture. Hierdie inspelings maak dat ekonomiese, politieke en kulturele ideologieë van een land deurdring na 'n ander. Volgens Fataar (2011:143-147) het globalisering 'n aandeel in die vorming van ons onderwysbeleid in Suid-Afrika gehad. Hy wys daarop dat die globale invloed vergestalt is in die internasionale beleid waarop byvoorbeeld die Nasionale Kwalifikasieraamwerk (NKR) gebaseer is. Ook die terminologie en konseptuele taal wat in onderwysbeleid gebruik word, is sinoniem met die in ander lande. Die bespreking van die belangrikheid van die gevolge van globalisering op onderwysstelsels regoor die wêreld kan dus nie geïgnoreer word nie. Globalisasie, saam met neoliberalisme, kan gesien word as makro-faktore wat die aard van onderwysvoorsiening verander.

Neoliberalisme, 'n politieke filosofie wat ekonomiese liberalisme, vrye handel en vrye markte, privatisering en deregulering voorstaan, het begin om die rol van die privaatsektor in die moderne samelewing te versterk. Die invloed van neoliberalisme het byvoorbeeld in die 1980's deur globalisering ingesypel tot die binnekring van sosiale dienste in onderontwikkelde lande. Neoliberalisme het ontvou in reaksie op 'n aantal van die konvergerende elemente op die internasionale politieke en ekonomiese terreine (Christie, 2008:79-80 & Fataar, 2011:40-43). Arm lande in 'n globaliserende wêreld stagneer ekonomies wat tot hoë skuldvlakke lei. Die nadraai hiervan is dat hoofstroom denke rakende ontwikkeling onder neoliberalisme verskuif na wat bekend staan as die *Washington Consensus*, wat die aannames van die Wêreld-handelsorganisasie, Wêreldbank en die Internasionale Monetêrefonds navolg. Die aannames stel sekere strukturele aanpassings voor, soos onder meer dat die ekonomie aangepas moet word deur die verandering van beleidsrigtings asook die vermindering van regeringsbesteding. Dit het gelei tot 'n daling van

staatsbesteding vir opvoedkundige instellinge omdat die klem van befondsing verskuif het na sektore buite die regering soos die privaat- of openbare sektore (Christie, 2008:79-80).

Omdat die neoliberalistiese benadering gekoppel word aan privaat befondsing en individuele keuses, het dit 'n direkte invloed op onderwys weens die gevolglike afskaling van staatsbesteding aan opvoedkundige instellings. Die gevolg was dat minder geld beskikbaar was vir onderwys (Christie, 2008:79-80). Hierdie aanname van privaat befondsing en individuele keuses is ondersteun deur Fataar (2011:43-44) in sy argument dat verbruikers privatisering as 'n belangrike meganisme gebruik om demokraties hul regte keuse te maak ten opsigte van maatskaplike dienste soos skole, hospitale, sanitasie en posdienste.

Neoliberalisme se een impak is dat mense nie saamgebind word as burgers van 'n land nie, maar gesien word as verbruikers met neoliberale waardes van self-belang en persoonlike vooruitgang (Giroux, 2009:2). Gilmour *et al.* (2012:5) het beweer dat in Suid-Afrika, die verbeterings in skoolopleiding bereik moet word deur die wisselwerking tussen sosiale en politieke kragte. Daar word gewys op die huidige situasie in ons skole as 'n produk van die vroeë apartheidsera en beleidsbesluite deur die post-apartheid regering wat opgetree het in die konteks van globale neoliberalisme. 'n Voorbeeld hiervan is dat skoolbeheerliggame wel vir ouers en leerders die keuse bied om die skool van sy keuse by te woon, maar wel net aan die wat die finansiële verpligtinge van die spesifieke skool kan nakom. Neoliberalisme in hierdie verband wys na skoolbeheerliggame met neoliberale waardes van self-belang om persoonlike vooruitgang in hul skoolopset te verseker en sluit dié burgers wat nie die finansiële verpligtinge kan nakom nie, uit.

Die invloed van neoliberalisme het duidelik na vore gekom in hierdie studie in die ongelyke finansiële verdeling aan skole wat 'n negatiewe impak op werkersklas-skole in landelike gebiede gehad het. Neoliberale beleid en die prioritisering van markte as belangriker as die mense kan enige moontlike etiese verbintenis om Suid-Afrikaanse kinders se vooruitsig om 'n regverdige toekoms in te gaan, verhinder. Tendense soos hierdie hou direk verband met die verarming van landelike skole. Dit hou gevaar in vir die werkersklas-kind wat daagliks die druk van landelike armoede ervaar en beleef.

Op internasionale vlak bied die werk van Annette Lareau (2011), getiteld *Unequal Childhoods: Class, Race and Family Life*, 'n deurdagte uitbeelding van sosiale klasverskille en ongelykhede in die Verenigde State van Amerika (VSA). Hierdie navorsing bied 'n

omvattende begrip van die ervaring en beleving van die kind in middel¹- en werkersklas² kontekste. Volgens Lareau (2011:35) kan sosiale klasverskille in die besonderhede van kinders se daaglikse lewenservaring gesien word. Middelklas-kindere in die VSA word blootgestel aan 'n vinniger lewens tempo met genoegsame ekonomiese hulpbronne wat hul verseker van voedsel, kleding, skooling, vervoer en 'n verskeidenheid aktiwiteite vir kinders. In teenstelling daarmee ervaar werkersklas-kindere in die VSA omstandighede wat gekenmerk word deur ekonomiese druk terwyl hul deeglik bewus is van dié omstandighede. Hul beleef 'n wêreld waar daar gewag word vir busse wat nie opdaag nie, waar ouers kinders rond dra en wasgoed by publieke wasplekke laat was. Alhoewel geld skaars is, is werkersklas-kindere in die VSA se lewens meer ontspanne, meer belangrik vir hul ouers en die pas van daaglikse aktiwiteite stadiger (Lareau, 2011:35). Lareau impliseer dat die posisie wat ouers in die sosiale klas beklee, moontlik 'n voorspelling kan wees van hul kind se skoolastiese sukses en so ook hul uiteindelijke kans in die lewe (Lareau, 2011:29). Internasionaal beleef leerders op alle terreine van die samelewing blootstelling aan toetsing om skoolastiese suksesse te bepaal. In 2003, tydens die Tendense in Internasionale wiskunde en wetenskapstudie (TIMSS), waarin 9,000 leerders op internasionale vlak deelgeneem het, het die uitslag getoon dat die Oos-Asiatiese lande die hoogste persentasie behaal het, terwyl Suid-Afrika die laagste persentasie behaal het in Wiskunde en Wetenskap (Fleisch, 2009:12).

2.2.2 Afrika oorsig

Fleisch (2009) bied 'n Afrika-perspektief ten opsigte van skoolastiese suksesse in twaalf Afrika-lande as deel van die Monitoring van Leerderprestasie-studie (MLA). Dit is een van die eerste groot/omvattende kruisnasionale kwaliteitstudies waaraan Suid-Afrika deelgeneem het. Hierdie studie met Graad 6-leerders het getoon dat daar 'n persentasie verskil van bykans 30% is tussen Tunisië wat die hoogste presteer het en Suid-Afrika wat die laagste presteer het (Fleisch, 2009:10-11). Die bydraende faktore vir die lae nasionale prestasie word toegeskryf aan armoede, beskikbaarheid van hulpbronne en infrastruktuur, lae opvoederkwalifikasies, swak leergewoontes en swak taalvaardighede wat leerders ervaar in hul skoolopleiding (Fleisch, 2009:12). Die beskikbaarheid van bronne en infrastruktuur is 'n direkte gevolg van regeringsbesteding terwyl van die genoemde faktore

¹ Middelklas-kindere is deel van 'n huishouding waar een of beide ouers 'n bestuursvlak werkspesialisie beklee of 'n werk het wat ten minste "college level" vaardighede vereis (Lareau, 2011:365).

² Werkersklas-kindere leef in huishoudings waar nie een van die ouers 'n middelklas werkspesialisie, met bestuurs outoriteit of hoog geskoolde vaardighede, beklee nie. Hierdie kategorie sluit laer vlak "white collar" werkers in (Lareau, 2011:365)

teruggevoer kan word na die ongelyke onderwysgeleenthede wat deel was van Suid-Afrika se geskiedenis voor 1994.

2.2.3 Suid-Afrikaanse oorsig

Die insprake van globalisering op opvoedkundige hervorming in Suid-Afrika het tegelyk plaasgevind met 'n nuwe politieke bestel rondom 1994. Die geskiedenis van onderwys in Suid-Afrika toon 'n ongelykheid t.o.v. geleenthede wat veral op ras baseer was. Brits (2012:568) het aangedui dat “die ANC-regering 'n skoolstelsel geërf het wat etnisiteit en rasse-ongelykheid weerspieël het”.

Fataar (2011:66) het daarop gewys dat die opkoms van gesegregeerde³ skoolopleiding gekoppel was aan die koms van industrialisering in die 1880's. Verder wys hy dat die faktore van rassisme in onderwys gedurende 1910 toegeneem het toe die Unie van Suid-Afrika die vier provinsies gekonsolideer het in een land. Afrikaners en Engelse is grondwetlik beskou as gelyke burgers terwyl Swart Suid-Afrikaners minderwaardige koloniale onderdane onder die Britse kroon gebly het. Die Swart- en Bruin rasse het hul eie onderwysstelsel gehad, terwyl die Wit Afrikaner en Engelse sedert 1948 hul eie Departement van Onderwys gehad het.

Volgens Downing (2006:4-16) het die Nasionale Party (NP) in 1948 die term “apartheid” aan hierdie sosiale en politieke stelsel gekoppel. Dit het beteken dat elke groep hul eie geografiese gebiede gehad het om in te woon, hul eie fasiliteite gebruik het en hul eie plek in die ekonomie beklee het. Scher (2013:325) het daarop gewys dat die NP-regering sy voorganger se beleid aangaande die rassevraagstuk wou verander en geglo het die oplossing vir die land in 'n apartheidsbeleid gesetel het. In die praktyk het dit beteken dat die Wit Afrikaners die beste gebiede, fasiliteite en werke sou hê. Een gevolg hiervan was die ontstaan van ongelykhede in die onderwys.

In die apartheidstydperk tussen 1948 en 1966 het “Swart mense uiters beperkte politieke regte gehad, skole en woonbuurte was gesegregeerd, die paswet is toegepas om Swart mense uit die stede te hou en afsonderlike sport- en ontspanningsgeriewe is gebruik”. In hierdie termyn is verskeie beleide ingestel om apartheid op die gebied van geografie, politiek, ekonomie, seksualiteit en opvoedkunde te vestig (Scher, 2012:326).

Die ontworteling van gemeenskappe weens die tuislandbeleid (Du Pisani, 2012:351) en apartheidswette, het skeiding tussen rasse afdwing en het miljoene individue in Suid-

³ Segregasie is die beleid van die filosofie van die skeiding van mense volgens ras op alle basiese sosiale gebiede.

Afrika op verskeie maniere geraak. Dié apartheidskondisies kan gekoppel word aan die tendense in werkersklas-omstandighede in landelike gebiede wat vandag in Suid-Afrika heers.

Een van die domeine waar die nadraai van die apartheidskondisies weerspieël word, is op die domein van landelike onderwys en opvoeding. Hierdie aspek vind aansluiting by die navorsing wanneer die studie insae verleen aan hoe kinders uit werkersklas-omstandighede hul skoling beleef. Die uitspruitsel van apartheidskondisies op die gesin kan nie onderskat word nie (Fleisch, 2009:73). Die gevolg van segregasie, rassisme en 'n lae inkomste, tesame met die migrerende-arbeid stelsel, het 'n direkte impak op die struktuur van die gesin gehad. Families wat onder sulke ongunstige omstandighede lewe, produseer kinders wat emosioneel en kognitief ook hierdie stres ervaar, meen Foley (in Soudien, 2007:23).

Fleisch (2009:73-74) het verwys na die twee modelle van familiestruktuur wat die leerder se prestasie beïnvloed, naamlik die grootte en die samestelling van die huishouding. Hy het verwys na internasionale navorsing (Fleisch, 2009:73) wat daarop gedui het dat arm gesinne geneig is om groter (meer in getal) te wees, wat tot gevolg het dat hierdie gesinne minder hulpbronne vir elke kind tot hul beskikking het. Sulke omstandighede lei tot laer opvoedkundige prestasies van leerders in die gesin.

Rondom 1989 het die apartheidregering van die staat begin verkrummel onder meer weens die afkeer van Suid-Afrika se apartheidbeleid wat wêreldwyd verskerp het (Du Pisani, 2012:362). In 1994 is die eerste demokratiese verkiesing gehou en Suid-Afrika het nuwe gestalte gekry. Hierdie verkiesing het groot beloftes van gelyke geleentheid en werkskepping vir die werkersklas-gesinne en hul kinders, wat onder ongelyke geleentheid gebuk moes gaan, ingehou. 'n Nie-rassige rigting moes ingeslaan word met die Grondwet as rigtingwyser. Die nuwe Suid-Afrikaanse Grondwet het ingrypende veranderinge meegebring – sommige wette is herroep en nuwe wetgewing en beleide is in die plek daarvan gestel. Die Suid-Afrikaanse Grondwet bevat 'n hoofstuk wat elke individu se reg⁴ op basiese onderwys en gelyke toegang tot onderwysinstellings en onderrig in die taal van keuse waar dit redelikerwys uitvoerbaar is (Rautenbach & Malherbe, 2006:16) stipuleer.

Volgens Brits (2012:568-569) het die aangesig van onderwys dus na 1994 verander. Onderwysadministrasie word ná 1994 gekenmerk deur leerplanhervormings soos *Kurrikulum 2005* met 'n uitkomsgebaseerde grondslag en tans die *Nasionale Kurrikulumverklaring* (NKV)⁵ (2011). Die Kurrikulum- en Assesseringsbeleidsverklaring (KABV of CAPS) (2011)

4 Die Handves van Fundamentele Regte beskerm alle mense hetsy ras, stand of kultuur.

bevat die norme en standaard van die NKV (2011) vir alle grade wat in 2012 deur die Departement van Onderwys in werking gestel is. In die konteks van onderwystransformasie is die KABV (2011) sekerlik die hartklop van die onderwysbeleide. Die KABV (2011) dokument is omvattend en dek alle aspekte van die vakverklarings en die leer- en assesseringsriglyne. Die KABV (2011) gee inligting soos byvoorbeeld vakinhoud vir elke graad en die indeling van onderwerpe per kwartaal en per week van wat onderrig moet word. Voorgeskrewe assessering in die vorm van formele assessingsvereistes per kwartaal en eksameninligting word gegee. Voorts belig dit ook die tydstoewysings aan vakke en gewigswaarde van onderwerpe in die kurrikulum. Waghid en Davids (2017:116) meen dat die KABV (2011) 'n *back to basic* sisteem vir opvoeders bied waar hul stap-vir-stap deur die kurrikuluminhoud beweeg om die nodige te onderrig en te assesser van graad-tot-graad. Te veel opvoeders volg die stappe van die KABV (2011) slaafs na sonder om innoverend op te tree (Waghid & Davids, 2017:100). Wanneer onderwys as 'n komoditeit beskou word, meen Biesta (2005) (in Waghid & Davids, 2017:116) dat leerder identiteit prys gegee word asook die ervaring wat leerders na die onderrigsituasie bring, ignoreer word. Alhoewel die KABV (2011) goeie en stabiele riglyne voorsien aan opvoeders, wil dit voorkom asof leerders se spesifieke behoeftes nie noodwendig aandag kry nie en onderrig kwaliteit sodoende ingeboet word.

Desnieteenstaande die veranderinge en aanpassings het die voorheen benadeelde groepe nie gebaat by die veranderinge nie. Die oorgrote meerderheid van leerders in Suid-Afrika het steeds nie gelyke toegang tot kwaliteit onderwys nie. Weens die bevolkingsdiversiteit en voortdurende ekonomiese onstabieleit is Suid-Afrika se implementering van beleid in die post-apartheid tydperk na 1994 kompleks. Beleidsuitkomst is nie altyd suksesvol nie en daar kan nie voorsien word dat dit dieselfde uitkoms gaan hê as wat daarmee in die vooruitsig gestel was nie. Op hierdie wyse word leerders se sosiale geregtigheid op gelyke toegang tot onderwys ontnem. Fraser (2012:1) het ook insigte rakende die basiese uitgangspunt van die konsep van sosiale geregtigheid gebied. Hierdie teorie onderstreep dat sosiale geregtigheid benodig word vir harmonie in situasies waar groepe mense moet saamwerk, soos in 'n gemeenskap of in organisasies. Individue moet billik en regverdig behandel word. Die probeem is egter dat baie mense in gemeenskappe en organisasies nie altyd gelyke kapasiteit en bronne tot hul beskikking het nie as gevolg van sosio-ekonomiese agterstande. Dit plaas hul in 'n staat van sosio-ekonomiese onreg.

5 Die *National Curriculum Statement Grades R-12 (NCS)* oftewel Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) bepaal beleid oor kurrikulum en assessering in die skool sektor en verteenwoordig 'n beleidsverklaring waarvan die *KABV (2011)* deel vorm.

Fraser (1995) bied twee oplossings vir sosio-ekonomiese onreg aan, naamlik *herverdeling* en die *erkenning* van kulturele en simboliese onreg. Christie (2008:171-172) het Fraser (1995) se konsep van sosiale geregtigheid as volg gesien: “The first is socio-economic injustice. Examples are exploitation, economic marginalization and deprivation or poverty. These injustices stem from the political and economic framework of society. The second is cultural or symbolic injustice. Examples are cultural dominations, non-recognition or disrespect. These injustices stem from social patterns of representation or status.” Die Suid-Afrikaanse skoolstelsel weerspieël beide hierdie vorme van onreg ten opsigte van hulpbronne wat vir leerders beskikbaar is en die van die skole wat hulle bywoon. Voorbeelde van kulturele ongeregtighede is merkbaar in ras, geslag en die nie-erkenning van huistaal onderrig. Hierdie konsep van sosiale geregtigheid word geanaliseer ten einde ons aan te moedig om die diverse agtergronde en lewensbestaan van die Suid-Afrikaanse leerder te erken.

Downing (2006:48) lig die verdeling van hulpbronne in die nuwe politieke bestel toe, wanneer hy aanvoer dat baie Swart Suid-Afrikaners argumenteer dat daar nie genoeg hulpbronne aangewend word vir Swart gesondheidsorg, onderwys en opleiding, behuising en ontspanningsfasiliteite vir hulle nie. Die gevoel is dat die herverdeling van Suid-Afrika se rykdom nie vinnig genoeg versprei word nie. Mense glo ook dat ander sosiale euwels soos die styging in misdaad en die MIV en VIGS epidemie wat Suid-Afrikaanse kinders teister nie effektief aangepak kan word voordat iets gedoen word aan die situasie van armoede wat bly voortbestaan nie. Sosiale geregtigheid mik daarna dat elkeen die ander respekteer vir wie en wat hy is.

Behalwe onderwysstrukture en -beleid wat deur owerhede ingestel word, kan dit voordelig wees as daar ook effektiewe prosesse vir eienaarskap deur ouers in onderwys ingestel word. Volgens Donald, Lazarus en Lolwana (2002:22) moet ouers self ook eienaarskap neem van hul kind se onderwysgeleenthede. Hierdie aanname moet gebaseer word op dialoog en onderhandelinge tussen onderwysowerhede en ouers.

Die Coleman-verslag (Christie, 2008:165-169) bied bruikbare agtergrond-inligting ten opsigte van die impak van sosiale strukture op leerderprestasie. Die studie deur James Coleman en medewerkers is in 4,000 skole regoor die VSA uitgevoer. Die navorsing, ook bekend as *Equality of Education Opportunities (1966)*, was bedoel om die ongelykhede in skole aan te toon. Die insigte daaruit moes gebruik word om staatsbefondsing ter ondersteuning vir skole te verkry. Die uitkoms van die verslag was egter omstrede. Dit het gewys dat dit nie skole spesifiek was wat die meeste invloed op leerder prestasie het nie, maar ook byvoorbeeld die leerders se persoonlike- en familiekwaliteite en eienskappe (Christie, 2008:165-169). In

hierdie opsigte is daar duidelike ooreenkomste tussen die hedendaagse Suid-Afrika met die VSA-studie van 1966. Hiervan is die skakel tussen skolastiese prestasie en leerders se sosiale agtergrond, asook die onvermoë van werkersklas-skole om sosio-ekonomiese nadele te oorkom, voorbeelde.

Wanneer daar na post-apartheid skoolprestasies gekyk word, koppel die breë publiek swak leeruitkomste aan leerders in werkersklas-skole en meer suksesvolle leeruitkomste aan leerders in middelklas-skole wat beter funksioneer. Christie (2008:134-135) lig van hierdie ingewikkelde konsepte baie goed en betekenisvol uit. Een voorbeeld hiervan is die versuim van skole en beleidmakers om geleenthede gelyk te maak (*equalize opportunities*). Die apartheidsisteem se impak het ongelykhede soos infrastruktuur, hulpbronne en kapasiteit in skole geproduseer en hierdie ongelykhede het mettertyd verdiep. Hoë syfers van herhaling in die eerste skooljaar, of aan die begin van 'n nuwe fase, kom algemeen voor. Toenemende skoolverlating op vroeë ouderdomme kan gekoppel word aan die herhaling van grade (Aldridge & Goldman: 2007:137-140). Die *Report on Dropout and Learner Retention Strategy* (Department of Basic Education, 2011:3) lewer bewys dat sommige leerders reeds in die laerskoolfase skool verlaat, maar die oorgrote meerderheid van leerders verlaat skool vanaf Graad 9. Die getal skoolverlaters neem ernstig toe in Graad 10 tot 12. In plaas van eenheid en gelykheid is die skoolstelsel steeds gefragmenteer en ongelyk met die oorgrote meerderheid van Swart kinders wat blootgestel word aan lae gehalte skoling (Fataar, 2011:227-228). Lae gehalte skoling en swak leeruitkomste van leerders word veral geassosieer met Suid-Afrika se landelike gebiede.

Globalisering, die invloed van neoliberalisme op onderwysvoorsiening en die pre-apartheidskondisies in Suid-Afrika het 'n definitiewe impak op onderwys gelaat wat veral op die werkersklas-kind in landelike gebiede impakteer. Alhoewel die omstandighede van die werkersklas-leerder marginaal verander het na die verkiesing van 1994, word hul steeds gekenmerk deur skolastiese agterstande en beleef hul steeds ongelykhede in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel.

2.3 DIE INVLOED VAN MIKRO-FAKTORE OP DIE LEWENSREALITEIT VAN LANDELIKE WERKERSKLAS-LEERDERS

Tiperend van landelike gebiede is die lae populasiedigtheid, min industrieë en skrapse werksgeleenthede. Daar word ook verwys na afgeleë landelike gebiede wat aandui dat die geografiese gebiede verder verwyder en moontlik moeilik bekombaar is. Alhoewel die definisie van landelikheid baie vloeibaar geword het as gevolg van globalisering, gaan die navorsing gelei word deur die literatuur wat onbeslis is oor wat landelikheid is. Die vloeibaarheid of interaksie tussen landelik- en stedelike konteks word deur Gardiner

(2008:9) benadruk as “(r)ural communities (that) have achieved hardwon methods of managing their affairs, and each rural community has developed sophisticated social networks and cultural practices. Most villages have some televisions and cell phones, and a proportion of people who live there work in towns and return over weekends, so creating much interchange between village and town.”

Die konteks van landelikheid is gekonstrueer deur die geskiedenis. Volgens *Emerging Voices* (2005:35-36) kan die ontstaan van landelike gemeenskappe in Suid-Afrika terug gevoer word na gebeure in die middel van die twintigste eeu. Hierdie tydperk was gekenmerk deur die geforseerde verwydering van meestal Swart Suid-Afrikaners uit hul huise in stede, dorpe of nabygeleë plase deur apartheidskondisies. Dié landelike gebiede was eens gereserveerde gebiede en is daarna deur die apartheidsregering na *tuislande* herdoop. Mense is in tuislande geplaas na aanleiding van die tuisland beleid van daardie tyd. Die veronderstelling was dat die Swart Suid-Afrikaners self-regering moes uitoefen in die tuisland gebiede. Baie skole in daardie tyd het ontstaan op plekke waar sendelinge hulself bevind het. Na die demokratiese verkiesing van 1994 het die simboliese grens van tuislande verdwyn as politieke entiteit, maar die meridiane bly diep gleuwe in die geografiese- en sosiale landskap van Suid-Afrika. Op alle gebiede, hetsy familiestrukture of opvoedkundige organisasies, het die gebeure van die verlede ’n impak op die hede (*Emerging Voices*, 2005:33-34). Dit is in hierdie landelike gebiede waar meer as die helfte van Suid-Afrika se kinders woon en skoolgaan. Dié landelike gebiede bied ook bepaalde omgewingsfaktore wat ’n impak het op die werkersklas-kind wat hier woon en skoolgaan, se lewens.

Volgens Iliffe (1987) en Rahnema (1992), in die navorsingstudie *Emerging Voices: A Report on Education in South African Rural Communities* (2005:30), is daar tallose woorde en frases om landelikheid te beskryf. Landelike gesinne beleef landelikheid as: isolasie, kwesbaarheid, gebrek aan geleentheid, ’n behoefte aan selfstandigheid, gemeenskaplikheid en ’n verbintenis aan tradisionele waardes (*Emerging Voices*, 2005:30). Genoemde navorsing dui aan dat armoede en werkloosheid strak teenwoordig is in die alledaagse werklikheid, geselskap en aktiwiteite van die mense wat in landelike gebiede woon (*Emerging Voices*, 2005:30). Werkersklas-gemeenskappe in landelike gebiede word gekenmerk deur sosio-ekonomiese agterstande wat lei tot armoedige bestaan van die lede in dié gemeenskappe. In landelike gebiede bestaan daar ’n hoë afhanklikheid op maatskaplike toelae en pensioen wat maandeliks deur die staat aan behoeftiges uitbetaal word. Die afhanklikheid van hierdie maatskaplike toelae kan gekoppel word aan die hoë werkloosheidsvlak (*Emerging Voices*, 2005:25). Reeds in 2003 het ses uit elke tien kinders in Suid-Afrika in arm huishoudings met

'n inkomste van minder as R400 per maand per persoon geleef. In hierdie sin is armoede 'n algemene verskynsel vir die meeste Suid-Afrikaners (Fleisch, 2009:55) – ook die werkersklas-gesin in landelike gebiede.

Cook en Cook (in Louw & Louw, 2014:433) het een van die ernstigste gevolge van armoede vir kinders soos volg beskryf: kinders⁶ wat in arm gesinne grootword is meer geneig om sosiale en emosionele probleme te toon wat nie bevorderlik vir hul selfbeeld is nie. Dit is hierdie omstandighede in gemeenskappe waaronder baie van Suid-Afrika se kinders lei; wat hulle kultuur, lewenskwaliteit en geleenthede negatief beïnvloed; en wat uiteindelik 'n negatiewe impak op hul beleving van hul skoolopleiding het.

Die konsep van armoede is verder belig deur Narayan en Petesch (2007:3) wat armoede beskou het as 'n persoon of 'n individu se onvermoë om genoeg (bronne of geld) te versamel om basiese voorkeure of behoeftes te vervul. Volgens Narayan is armoede net 'n situasie en moet dit nie gesien word as 'n karaktereienskap van die arm persoon nie. Onderskeid kan getref word tussen absolute armoede wat verwys na die ontneming van basiese voorregte van 'n individu, en relatiewe armoede wat gedefinieer word in die konteks van ekonomiese ongelykheid in 'n sosiale kultuur van 'n gemeenskap.

Voorts het Dercon en Shapiro (2007:80-88) geskryf dat daar 'n groot mate van armoede mobiliteit is – dat mense voortdurend in en uit armoede beweeg. Ons lei daaruit af dat 'n kortstondige arm persoon in konteks nie altyd arm is nie en 'n kroniese arm persoon iemand is wat dwarsdeur die tydperk in konteks arm is. Statistiek verkry uit 'n 2005 studie van armoede in Suid-Afrika, het getoon dat 62,2% van Suid-Afrikaanse kinders altyd arm is, 23,3% soms arm is en slegs 14,5% nooit arm is nie (Dercon & Shapiro, 2007:83). Die resultate van hierdie studie bied 'n perspektief op arm mense se kwesbaarheid en ander insiggewende data in die Suid-Afrikaanse konteks. Dit is veral handig om 'n prentjie te vorm van die impak wat armoede op die werkersklas-gesin op 'n nasionale skaal het. Hierdie konsep van armoede en landelikheid het baie duidelik na vore gekom in hierdie navorsing en sal in die hoofstuk oor data aanbieding en analise verder uitgelig word.

Suid-Afrikaanse skoolopleiding het die afgelope twee dekades 'n rekonstruksie ondergaan as gevolg van die veranderende politieke en ekonomiese omstandighede in die land. Dit is nie verrassend dat Suid-Afrika se eerste dekade van demokrasie gekenmerk word deur die verbintenisse tot *gelykheid vir almal* nie. Die *Report of the Ministerial Committee on Rural*

⁶ Arm kinders is die wat leef in huishoudings waar ouers afhanklik is van staatsondersteuning en wat nie op 'n gereelde basis deelneem aan die arbeidsmark nie – m.a.w. ouers is van tyd-tot-tyd werkloos met ongereelde inkomste (Lareau, 2011:365).

Education (2005) dui aan dat hierdie beleidsverbintenis tot gevolg het dat skole in die stedelike en landelike gebiede, ongeag hul verskil in omstandighede, op dieselfde manier behandel word wat befondsing en kurrikulering aanbetref (*Department of Basic Education*, 2005:12). Landelike onderwys in Suid-Afrika verkeer egter in 'n krisis omdat hierdie beleidsverbintenis nie konsekwent nagekom is nie. Jordaan en Joubert (2007:3) was van mening dat daar klaarblyklik 'n gebrek aan politieke belangstelling in landelike omgewings was. Wanneer skole om beperkte onderwys-hulpbronne kompeteer, is landelike skole geneig om te verloor. Dit bevestig dat mense in landelike gebiede, betrokke in landelike onderwys, nie 'n politieke stem het nie (Jordaan & Joubert, 2007:3).

Die amptelike doel en verskuilde kurrikulum van skole is, volgens Soudien (2007:34), die arena vir die bestuur van die verskeie soorte kennis wat 'n kind nodig sal hê om as 'n volwassene sy lewe te bedryf. Skole oor die hele land het dieselfde kurrikulum, voorwaardes van diens, nasionale wetgewing en dieselfde beleid. In *Education in Rural Areas*, gaan Michael Gardiner (2008:7-11) van die veronderstelling uit dat die Onderwysdepartement vasbeslote is in hul beleid dat landelike skole nie as 'n aparte kategorie beskou word nie. Landelike skole sukkel egter soms met 'n gebrek aan klaskamers, water en elektrisiteit en geen landlyne nie. Dit beteken dat leerders en personeel nie die gerief van internet-toegang het nie. Daar is ook geen, of baie min, skool- en openbare biblioteke. Sommige landelike leerders moet op stukkende skoolbanke of op die vloer sit tydens hul onderrigtyd (Jansen & Blank, 2014:98). Die meeste van hierdie probleme word gekoppel aan sosio-ekonomiese faktore, soos armoede en dit het 'n negatiewe effek op die gehalte van onderwys wat beskikbaar is vir kinders in landelike skole.

Soos Christie (2008:179) uitgewys het, is skole verweef in die breë, ongelyke sosiale patrone oor die geskiedenis. Skole self is nie gelyk aan mekaar nie en bied nie dieselfde leerervarings aan die gemeenskappe wat hulle bedien nie – dus watter skool leerders bywoon maak 'n verskil aan hul leerervaring. Landelike werkersklas-leerders het nie altyd 'n keuse in watter skool hul bywoon nie. Die lewensrealiteit van landelike werkersklas-leerders wat deur ekonomiese agterstande geïnhibeer word en deur hul gemeenskapsomgewing beïnvloed word, lewer 'n bydrae tot hoe hul op skool leer en presteer. Hierdie uitdagings van die werkersklas-leerder se skoolopleiding speel 'n definitiewe rol in hoe hul hul skoling sal ervaar en beleef. Nog 'n uitdaging wat landelike werkersklas-leerders beleef is die manier hoe hulle daagliks die skool wat hul bywoon bereik. Baie leerders in landelike gebiede woon ver van die skool en maak gebruik van busse wat deur die staat befonds word of bereik die skool te voet. Sommige kom op fietse, gepak in taxi's of op die bak van 'n vragmotor (Jansen & Blank, 2014:101-105) om onderrig by die skool te ontvang. Meestal wys dit dat

die omstandighede wat landelike werkersklas-leerders voor 1994 beleef het nog steeds teenwoordig is.

Yosso (2005:69) het gesê dat, in plaas daarvan om op die kultuur van armoede en agterstande wat dit meebring te konsentreer, moet die fokus eerder val op die verskeidenheid kulturele kennis, vaardigheid, vermoëns en kontakte wat gemarginaliseerde groepe besit en wat dikwels nie raakgesien en erken word nie. Baie opvoeders in skole fokus net op die kurrikulum inhoud en sodoende word genoemde kulturele kennis, vaardigheid en vermoëns misken. Opvoeders kan waarde tot onderwys toevoeg deur kulturele kennis en vaardighede by die kurrikulum te inkorporeer.

Die waarde van onderwysers in 'n samelewing kan nooit té gering geskat word nie. Die realiteit van werkersklas-skole in landelike gebiede is dat dit onder finansiële stremming, swak bestuur, asook onderwysers met 'n lae moraal ly (Fataar & Patterson, 1998:32-34) en wat dus baie afwesig is van hul werk. Onderwysers behoort beskou te word as deel van die oplossing vir onderwysuitdagings en nie as deel van die probleem nie. Volgens Mills en Gale (2010:65) moet skoolopleiding die leerder 'n stem gee op die manier waarop leerders hulself identifiseer deur byvoorbeeld hul diverse kulturele kennis en vaardighede in ag te neem. 'n Positiewe opvoeder-leerder-verhouding wat gekenmerk word deur aktiewe vertrouwe, wedersydse respek, waardering en respek vir die individuele student, kan so lei tot positiewe opvoedkundige uitkomst vir leerders in benadeelde gemeenskappe.

Opvoeders moet geleenthede skep om hul leerders op individuele vlak te leer ken asook die leerder te help om homself te verstaan en homself te leer ken sodat hy gesonde verhoudings kan kweek. Gedeelde opvoeder- en leerderaktiwiteite buite skoolverband lei, volgens Mills en Gale (2010), tot die bevordering van opvoedkundige prestasie. Shields (2004:110) stel voor dat transformerende leierskap in skole, gebaseer op dialoog, sterk verhoudings en gemeenskappe wat sosiaal regverdig en ernstig is oor demokrasie, geleenthede in die skoolomgewing kan bied vir alle leerders om te leer en te presteer. So kan dit ook vir die leerders in werkersklas-skole in landelike gebiede in Suid-Afrika 'n groter kans bied op 'n positiewe ervaring en belewing van hul skoolopleiding.

Een van die positiewe insette in landelike onderwys is die *Rural Education Project* (2006-2009). Hierdie projek is die inisiatief van die *University of Cape Town's Schools Development Unit (SDU)*, WKOD, die *Leon Foundation* asook die *Foschini Group*. Dit was gemik op primêre skool verbetering in arm landelike gebiede van die Westelike Provinsie (SDU, 2010:2). Van die skole in die Overberg Distrik is ook genader om deel uit te maak van hierdie projek. Onder andere het die projek swak leerder uitslae aangespreek deur

intervensieprogramme en bystand vir opvoeders in die klaskamer aan te bied. Een van die doelwitte was om nuwe strategieë rakende onderrig en leer van lees en skryf te ontwikkel. Hierdie strategieë verbreed leerders se kennis, vaardighede en waardes in die proses van leer (SDU, 2010:78). Daar is egter gevind dat baie opvoeders verskillende opinies en verstaan van die leerarea/vak Taal het en hoe om die metodiek daarvan in die klaskamer te implementeer (SDU, 2010:78). Die onderwysbeleid se aspek van kurrikulum uitkomst sal nie tot sy reg kom indien opvoeders nie bruikbare strategieë in die klaskamer toepas tot voordeel van leerders se onderrigproses nie (SDU, 2010:78).

Die skool is 'n opvoedkundige organisasie wat daarop ingestel is om ons jong kinders met geleenthede te voorsien vir die aanleer van vaardighede ten einde die wêreld rondom hulle te hanteer. Crain Soudien (2007:11) bevraagteken die rol van die skool in leerders se opvoeding met vroeë soos: "In watter mate help die skool ons werkersklas-leerders om hulle sosiale en persoonlike geskiedenis te konfronteer? Hoe reageer die skool op die kapitaal, wat leerders vanuit die invloed van gesinstrukture en gemeenskapsinvloede, na die skool bring? Watter rol speel die skool om werkersklas-leerders te help om in vrede en harmonie met mekaar te lewe en mekaar te aanvaar en respekteer as mens?"

Hoewel die familie die fundamentele eienaar in die vorming van 'n kind se waardes is, is die skool die terrein wat kinders se potensiaal moet ontwikkel (Soudien, 2007:34). Die problematiek van werkersklas-leerders in landelike skole is dat baie nie hul onderrig in hul huistaal ontvang nie. Die effek is dat hul agterstande ten opsigte van leer ontwikkel. Tans moet opvoeders ekstra intervensie toepas op hierdie gebied aangesien Huistaal en Wiskunde 'n bepalende rol in die sukses van leeruitkomst het. Deur net te fokus op Huistaal en Wiskunde (*Literacy and Numeracy*, LITNUM) verklein die belangrikheid van ander leerareas en word leerders se verskeie intelligensies geïgnoreer (Gilmore, Christie & Soudien, 2012:2).

'n Hindernis tot leer spruit ook uit die feit dat landelike skoliere beperkte leesstof in hul moedertaal het. Geleenthede om die taal te hoor en te kommunikeer is ook beperk saam met die feit dat baie onderwysers en ouers ook met beperkte taalvaardighede worstel. Die verhouding tussen die huis- en onderrigtaal is dus nie gelyk nie. Landelike skoliere is geposisioneer in 'n wêreld waar Engels in wese 'n vreemde taal vir hulle is. Hierdie beperking het 'n direkte invloed op leerders se prestasie (Fleisch, 2009:111-119) aangesien hulle nie altyd die taal verstaan nie. 'n Volgende taalkwessie wat aangeraak kan word, is akademiese taal wat in vakgebiede gebruik word. Leerders beskik nie altyd oor die werklike konsep van dit waarmee hulle in 'n vak omgaan nie en dit veroorsaak dat hulle nie werklike begrip toon vir wat hulle leer nie. Wat dit verder kniehalter is dat opvoeders soms nie opgelei

is of kenners op die vakgebied is nie en daarom ook nie die akademiese taal kan verwoord wat dit vir die leerder verstaanbaar maak nie.

Skolastiese prestasie van die werkersklas-kind vorm die kern van die navorsing deurdat dit die primêre navorsingsvraag is en word wyd deur die media en breë publiek bespreek. Die optrede van die werkersklas-leerder in die skool, met ander woorde sy ervaring en beleving van sy skoolopleiding, is bepalend vir sy prestasie. Dasen (1982) (in Mwamwenda, 1996:143) het gemeen dat navorsers na bevoegdheid en prestasie verwys as die bestaan van kognitiewe struktuur. Die uitkoms van onderwys en opvoeding kan omskryf word as skolastiese prestasie en dit verwys na die mate waartoe 'n leerder, opvoeder of opvoedkundige instelling presteer het ten opsigte van die vooropgestelde doelwitte, soos byvoorbeeld suksesvolle kognitiewe ontwikkeling, die neerlê van 'n basis vir lewenssuksesse en tegnologiese vermoë. Dit is alombekend dat die werkersklas-kind in landelike werkersklas-omstandighede se prestasie kommer wek en soos voorheen genoem, word armoede as een van die kern faktore daaraan toegeskryf.

Armoede is 'n algemene verskynsel vir baie Suid-Afrikaners – veral diegene wat in landelike gebiede woon. Sowat 11 miljoen Suid-Afrikaanse kinders is deel van arm huishoudings (Louw & Louw, 2013:433). Volgens Dickerson en Popli (in Louw & Louw, 2013:433), wys studies wat in Suid-Afrika gedoen is dat daar 'n sterk korrelasie tussen sosio-ekonomiese omstandighede en akademiese prestasie bestaan. Richard Rothstein (2004) (in Fleisch, 2009:53) het beweer dat demografie nie leerders se noodlot bepaal nie, maar wel hul maatskaplike en ekonomiese familie-eienskappe wat 'n kragtige invloed op hul prestasie het. Leerders uit arm gesinne is geneig om gemiddeld tot swak te presteer in geletterdheid en gesyferdheid. Studies het ook gevind dat 25% van leerders se prestasie verklaarbaar is deur hul sosiale agtergrond (Fleisch, 2009:53-55).

In teenstelling met die ontleding van swak uitslae, bestaan daar ook wanpersepsies rondom leerders se skolastiese prestasie. Die ministerie van basiese onderwys het op hul welslae geroem toe hulle die uitslae van matrikulante, naamlik 75,8% in 2014, aangebied asof dit 'n soort aanduiding is van die algemene welstand in die onderrigstelsel. Daar is geswyg oor die hoë uitvalkoers van leerders wat vroeër in hul skoolloopbaan, tussen graad 1 en matriek, plaasvind. Na beraming slaag net 35% tot 45% van die graad eens matriek. Deur sake soos hierdie te versluier, word niemand 'n guns bewys nie en bly 'n groot deel van die onderwysstelsel disfunksioneel (Kommentaar, 2015:12). Lae prestasievlakke is onaanvaarbaar vir 'n nasie met 'n demokratiese onderwysstelsel wat die belangrikheid van opvoeding en vaardigheidsontwikkeling voorstaan (Gilmore, Christie & Soudien, 2012:1-2). Baie problematiese faktore wat Suid-Afrika beleef, spruit uit vroeë skoolverlating aangesien

Suid-Afrika 'n land is met 'n groot hoeveelheid jeugdige wat binne onstabiele omstandighede van werkloosheid, geweld en armoede leef. Op sy beurt lei dié omstandighede tot sosiale konflik in gesinne wat uitkring in die samelewing.

Binne die huislike omstandighede van die werkersklas-leerder, tree ouers elke dag as rolmodelle vir hul kinders op. Kinders modelleer ook die gedrag van hul ouers en is geneig om dieselfde sienings teenoor kwessies te hê as hul ouers. Die vlak van ondersteuning wat ouers aan hul kinders bied het 'n definitiewe invloed op hul motivering en positiewe gevoel jeens hul leerervaring (Louw & Louw, 2014:225). Derhalwe kan daar aangevoer word dat die lewensrealiteit van huislike omstandighede 'n belangrike rol in werkersklas-leerders se akademiese uitkomst speel.

Lareau (2011:28-30) het getoon dat die plek wat ouers in die samelewing beklee, 'n diepgaande implikasie vir hul kind se kans in die lewe inhou. Lareau (2011) het genoem dat kinders met hoogs gekwalifiseerde ouers geneig is om met skooltoetredende opvoedkundig meer gereed te wees en oor meer vaardighede te beskik as die kind van ouers met 'n laer opleidingsvlak. Volgens Bray (2010:23) het die sosiale stand/klas waaraan mense behoort die pre-1994 se rasse diskriminasie vervang as 'n diep sosiale gleuf in die post-apartheid samelewing. Lareau (2011) het aangevoer dat die sosiale klas waaraan ouers behoort, 'n verskil maak in hoe hul optree wanneer hulle kinders byvoorbeeld klagtes het oor die klaskamergebeure in skole. Werkersklas-ouers sal nie noodwendig inmeng met die hoër gesag van die opvoeders nie en verwag van die opvoeder om die leiding te neem. Hierdie optrede leer werkersklas-kindere om nie op te staan vir hul regte nie. In teenstelling hiermee bestuur die middelklas-ouer die situasie deur intervensie en selfhandhawend op te tree. Indirek leer die middelklas-leerder om nie terug te staan nie, maar om druk op persone in posisies te plaas om aan hul behoeftes te voorsien (Lareau:2011:163). Die ouers van werkersklas-leerders sien die opvoeder en skool se primêre verantwoordelikheid om toe te sien dat hul kinders die regte leeruitkomst bereik. Volgens Lareau (2011:199) word werkersklas-ouers deur opvoeders gekritiseer, omdat hul nie die verantwoordelikheid van hul kinders se skoolopleiding ondersteun nie. Uit die literatuur blyk dit dat ongelykhede steeds gereproduseer word in die vorm van die sosiale klas waarin ouers van leerders val en dat ouers nie altyd ondersteunende kapitaal oordra aan hul kinders wat hul 'n positiewe leerervaring op skool bied nie. Aldus is daar 'n verskil in hoe werkersklas- en middelklas-leerders hul onderwys in die klaskamer sal beleef.

Uit die voorafgaande literatuur is dit duidelik dat makro-invloede, soos die impak van globalisering en die vertraging van onderwysvoorsiening deur neoliberalisme, 'n impak op onderwys in Suid-Afrika gehad het. Tesame met apartheidskondisies voor 1994, wat onder

andere mense in landelike gebiede ingedwing het, 'n nuwe beleidsrigting vir onderwys in 'n demokratiese bestel en sosio-ekonomiese agterstande, het skoolkondisies nie werklik verbeter vir die werkersklas-leerders in landelike skole nie. Hierdie leerders het 'n wêreld beleef wat geïsoleerd en afgeleë is, alhoewel daar 'n vloei van mense, goedere en dienste tussen landelik- en stedelike gebiede is. Stereotiperende omgewingsfaktore wat dui op verwyderde, beperkte hulpbronne en armoede, is 'n werklikheid en staar werkersklas-leerders in die gesig. Baie van hulle word groot in gesinne waar werkloosheid 'n realiteit is en beleef die afhanklikheid van maatskaplike toelaes om 'n bestaan te voer. Mikro-invloede laat landelike werkersklas-leerders hul skooldag ervaar met uitdagings soos om te voet skool toe te gaan en dan op die grond of in stukkende banke te sit om hul onderrig te ontvang. Onderrig geskied nie altyd in leerders se huistaal nie en dit is een van die grootste faktore wat aanleiding gee tot swak prestasie. Ten spyte van positiewe onderwysveranderinge is werkersklas-leerders, ook die in landelike gebiede, steeds defaitisties geïmagineer in die skoolstelsel ten opsigte van hul uitslae, hulpbronne en ondersteuning van hul ouers. Met hierdie navorsing op landelike werkersklas-leerders, word gepoog om te bewys dat leerders se akademiese suksesse en optrede in skoolverband, met ander woorde hul beleving van onderwys, vergelyk kan word met hul ervaring en beleving in hul huislike- en omgewingsomstandighede.

2.4 TEORETIESE RAAMWERK EN RASIONAAL VIR WERKERSKLAS-LEERDERS SE ONDERWYSBELEWING EN PRESTASIE

Pierre Bourdieu, 'n Franse sosioloog, se werk bied die teoretiese lens vir die studie waar die impak van, onder andere, sosiale strukture (gemeenskap, ouerhuis en skool) op die ervaring en beleving van die Graad 6-leerder se onderwysproses, ondersoek word. Bourdieu (1990, 2004, 2011) se konsepte, naamlik; *habitus*, kapitaal (ekonomiese-, kulturele- en sosiale kapitaal) en velde (*fields*), dien as teoretiese lense om die navorsingsprobleem te help verklaar.

2.4.1 Habitus

Die konsep van *habitus*, volgens Bourdieu (2006:78), vorm die basis van die persepsie en waardering van alle belewenisse van die mens (Spies, 2012:71). *Habitus* is 'n vorm van ontleding van sosiale omstandighede wat denke beperk en aksies reguleer. Bourdieu (1990) het aangevoer dat mense nie uit vrye wil handel nie, maar dat vryheid bekom kan word omdat die *habitus* deur bewuste en sosio-analise beheer kan word (Bourdieu, 1990:116). Lingard en Christie (2003:320) het Bourdieu se weergawe van *habitus* weergegee as "...the way people internalise social structures and perceive the world – their unconscious schemes of perception – that embody extant historical structures". Die konsep van *habitus*

spreek tot die manier waarop sosiale agente (in hierdie navorsing verwys dit na Graad 6-leerders) optree en te werk gaan op wyses wat versoenbaar is met hul sosiale situasie (in dié studie verwys dit na die landelike werkersklas-gemeenskap, die -huisgesin en –skoolomgewing).

*Habitus*⁷ verwys na 'n stel van geïnternaliseerde gesindhede (*dispositions*⁸) wat interaktief tot mekaar staan op verskeie sosiale terreine van 'n persoon se lewe. Die konsep verwys ook na die herhalende patrone van daaglikse optrede (Berkhout, 2005:127). In sy bespreking van *habitus*, het Bourdieu (1996) in *Distinctions: A Social Critique of the Judgement of Taste*, aangevoer dat 'n persoon se voorkeure (*tastes*), byvoorbeeld voedsel, meubels, grimering, boeke en films, deel vorm van 'n individu se *habitus* (Lareau, 2011:362). Bourdieu (1996:172) het gemeen dat 'n individu se leefstyl die sistematiese produk van sy *habitus* is. Hierdie navorsing demonstreer die voorkeure waarmee leerders aan aktiwiteite deelneem, daaglikse werksaamhede, persoonlike ervaring van Taal en Wiskunde, gevoel ten opsigte van prestasie en naskoolse aspirasie, en van die leerder in 'n landelike, werkersklas-skool en -omgewing. Maton (2008:51) het verwys na Bourdieu (1996:170) se definisie van *habitus* as "... a property of social agents (whether individuals, groups or institutions) that comprises a structured and structuring structure." Dit beteken dat jou *habitus* gestruktureer word deur jou verlede of huidige omstandighede, soos opvoeding binne 'n familie en opvoedkundige ervaringe. Die konsep van opvoeding binne 'n familie word in die navorsing ontsluit deur die huislike- en omgewingsinvloede op die werkersklas-leerder te ondersoek. Voorts word die konsep van opvoedkundige ervaringe sigbaar gemaak deur die Graad 6-leerder se ervaring en beleving van sy skoolopleiding in die landelike werkersklas-skoolomgewing te ondersoek.

'n Persoon se *habitus* help ook om sy huidige en toekomstige praktyke te vorm – dit struktureer die sosiale wêreld en dit word ook deur die sosiale wêreld gestruktureer. Dié gedagte is ondersteun deur Jenkins (2002) (in Mills & Gale, 2010:90) deur te impliseer dat *habitus* reeds tydens die leerproses in die vroeë kinderjare ingeprent en geïnkorporeer word deur sosialisering. Hierdie konsep van *habitus* bied 'n manier om te verstaan hoe eksterne strukture oor die verloop van tyd deur leerders geïnternaliseer word en 'n invloed op leerders se leeruitkomstes het.

⁷ The habitus "is a general, transposable disposition which carries out a systematic, universal application – beyond the limits of what has been directly learnt – of the necessity inherent in the learning conditions." Bourdieu, *Distinction*, p.170 (Lareau, 2011:427)

⁸ Disposition is a person's inherent qualities of mind and character.

2.4.2 Kapitaal

Kapitaal is, volgens Bourdieu (2004:15), alle vorme van geakkumuleerde arbeid (in sy gematerialiseerde vorm of geïnkorporeerde, beliggaamde vorm), wat, wanneer dit aangewend word, individue of groepe bemagtig. Bourdieu (1986, 2004, 1990) in *The Forms of Capital* en *The Logic of Practice*, noem vier vorme van kapitaal, naamlik: ekonomiese- (geld en bates); kulturele- (bv. vorme van kennis, smaak, estetiese en kulturele voorkeure, taal, vertellings en stem); sosiale- (bv. affiliasies en netwerke; familie, godsdienstige en kulturele erfenis) en simboliese kapitaal (dinge wat staan vir al die ander vorme van kapitaal en kan “uitruil” in ander velde, bv. geloofwaardige pogings/geloofsbriewe) (Thomson, 2010:69). Vervolgens word ’n uiteensetting gegee van die verskillende kapitaalvorme en hoe hierdie vorme van bates in die studie aangewend word.

Ekonomiese kapitaal is kapitaal wat onmiddellik en regstreeks omgesit kan word in geld (Bourdieu, 2004:16). Reay (2000:569) het daarby gevoeg dat ekonomiese kapitaal welvaart is, hetsy oorgeërf of gegenerereer, en verkry deur interaksie tussen die individue en die ekonomie. Eiendomsregte en privaat eiendom is ’n voorbeeld van ekonomiese kapitaal in sy geïnstitutionaliseerde vorm (Bourdieu, 2004:16). Die navorsing op werkersklas-leerders, -gesinne en –skool het gedui op beperkte ekonomiese kapitaal. Die konsep van ekonomiese kapitaal reflekteer sodoende baie duidelik in die navorsing wanneer die impak van armoede op die werkersklas-leerders se omstandighede belig word. Die invloed van die gebrek aan ekonomiese kapitaal het ’n beduidende invloed op die belewing van die werkersklas-leerder se skoolopleiding.

Kulturele kapitaal kom, volgens Bourdieu (2004), voor in drie vorme, naamlik: die beliggaamde-, geobjektiveerde- en geïnstitutionaliseerde vorm. ’n Voorbeeld van kulturele kapitaal in die beliggaamde vorm is die disposisie van die verstand en liggaam, naamlik kennis. Kulturele kapitaal in sy geobjektiveerde vorm verwys na die vorm van kulturele goedere soos prente en boeke terwyl kulturele kapitaal in sy geïnstitutionaliseerde vorm dui op ’n vorm van objektivikasie soos opvoedkundige kwalifikasies (Bourdieu, 2004:17). Kulturele kapitaal word hoofsaaklik deur die familie oorgedra aangesien kinders se modus en denke, tipe disposisies, stelsels van betekenisgewings en smaak van die familie afkomstig is (Reay, 2000:570). Dit is by hierdie vorm van kapitaal waar die navorsing aansluiting vind wanneer die invloed van die huisgesin op die Graad 6-leerder ondersoek word.

Die werkersklas-gesin ly onder sosio-ekonomiese druk en die lewensomstandighede in dié gesinne dra by tot die vorming van die werkersklas-leerder se kulturele kapitaal en waardes wat hulle in die ouerhuis sien, ervaar en beleef. Fowler (1997) en Grenfell (2008) het oor

Bourdieu se teorie gereflekteer en was 'n groot hulp tot die verstaan van die impak van kulturele kapitaal. Hul perspektief het 'n goeie grondlegging van die vestiging van kultureel-vooropgestelde idees gebied. Kinders (leerders) is eenders, maar ook verskillend en elke kind het die potensiaal om te presteer – hetsy hy of sy grootgeword het in werkers- of middelklasomstandighede. Hulle word groot in die ouerhuis, gemeenskap en kultuur van hul omgewing wat gewoontes oordra aan hulle deur die aktiwiteite en ervarings van die alledaagse lewe. Hierdie persoonlike ervarings raak dermate so deel van hul lewenswyse dat hulle dit as vanselfsprekend aanvaar en nie bevraagteken nie. Daar word daarna verwys as “*it goes without saying*” (Bourdieu, 1990:66-67). Bourdieu (1990) het geargumenteer dat hierdie agtergrond van ervarings (huis, omgewing en kultuur) die hoeveelheid en vorme van 'n kind se kulturele vaardighede (sosiale verbintenisse, opvoedkundige praktyke en ander kulturele hulpbronne) asook hulle selfbeeld en kennis van hul potensiaal, vorm of beïnvloed. Die verbintenisse en vaardighede wat hulle ontwikkel bring verskillende vorme van waardes en normes teweeg waarop hul staatmaak wanneer hulle gekonfronteer word met die moderne, sosiale wêreld wat verdeel is in verskillende sosiale velde (*social spaces*).

“It’s not *what* you know, it’s *who* you know” is 'n algemene aforisme wat opsommend is van die konvensionele gebruik van die term sosiale kapitaal (Woolcock & Narayan, 2000:225). Die konsep van sosiale kapitaal is deur Bourdieu (1986) ontwikkel om na te dink oor hoe sosiale klas, asook ander vorme van ongelykhede, sosiaal gereproduseer word (Carpiano, 2006:167). Bourdieu (1986:248) het sosiale kapitaal as “the aggregate of the actual or potential resources which are linked to possession of a durable network of more or less institutionalized relationship of mutual acquaintance and recognition” konseptualiseer. Gevolglik is sosiale kapitaal die somtotaal van die werklike of potensiele hulpbronne of netwerke waaroor 'n groep mense beskik (Bourdieu, 2004:21). Hierdie kapitaal word gegenereer deur sosiale prosesse tussen die gesin en die gemeenskap en kry sy bestaan in die vorm van sosiale netwerke (Reay, 2000:596). Die hoeveelheid sosiale kapitaal wat 'n individu besit, hang eerstens af van die grootte van die netwerk verbindings wat die individu effektief kan mobiliseer, en tweedens, die hoeveelheid en tipes kapitaal (ekonomiese-, kulturele- en simboliese kapitaal) wat 'n verwante individu besit (Bourdieu, 1986:249).

Ray (2000:569) het aangevoer dat een vorm van kapitaal omgesit kan word in 'n ander vorm. 'n Voorbeeld hiervan is wanneer kulturele kapitaal onder sekere omstandighede omgesit kan word in ekonomiese kapitaal asook wanneer dit geïnstusionaliseer word in die vorm van opvoedkundige kwalifikasies en sosiale kapitaal. So ook kan sosiale kapitaal omgesit word in ekonomiese kapitaal wat kan instusionaliseer in die vorm van 'n titel (Lingard & Christie, 2003:324). Deur gebruik te maak van sosiale netwerke en –konneksies,

kan 'n persoon voordeel trek deur sy doelwitte te bereik. Sosiale kapitaal en die ander kapitaalvorme is derhalwe nie losstaande nie, maar vul mekaar aan. Ostrom (in Bartkus & Davis, 2009:22) het gemeen dat sosiale kapitaal 'n stel verhoudings en gedeelde waardes is wat deur individue gebruik kan word om huidige probleme, én die in die toekoms, op te los. In die studie word die konsep van sosiale kapitaal gebruik om die deelname van leerders aan die aktiwiteite, of bronne, wat die gemeenskap bied, te ondersoek. Gemeenskapsaktiwiteite en –bronne bied aan die leerders die geleentheid om sosiale netwerke te bou wat hul moontlik tot voordeel van hul ervaring en beleving in skoolverband kan gebruik. Verder kom die konsep van sosiale kapitaal sterk na vore in die konteks van die ouerhuis waarin die leerder grootword en wat 'n bepalende invloed op hul skoolopleiding het. Die ouerhuis se rol as versorging van lede in die gesin word in die studie ook geassosieer met sosiale netwerke.

Bourdieu se teorieë oor kapitaal, en die manier waarop dit aangewend word in verskillende areas, besit kenmerkende eienskappe. Bourdieu (2006) het simboliese kapitaal op twee maniere verduidelik. Eerstens kan dit verstaan word as dit wat aan lede van 'n bepaalde sosiale groep 'n sosiale voordeel in die gemeenskap gee, byvoorbeeld gedeelde waardes, smaak en lewenstyl. Hierdie gemeenskaplikhede word ook 'n *gemeenskaplike habitus* genoem en dit gee simboliese kapitaal aan lede van die groep (Moore, 2008:102). “Symbolic capital is credit, but in the broadest sense, a kind of advance, a credence, that only the group’s belief can grant those who give it the best symbolic and material guarantees...” (Bourdieu, 1990:120).

Tweedens kan simboliese kapitaal ook verstaan word as die verskillende waarde wat daar aan vorme van kapitaal, soos kulturele kapitaal in verskillende groepe, geheg word (Moore, 2008:102). Volgens Moore (2008:103) hou die simboliese vorm van kapitaal verband met 'n “well-formed *habitus*”. Persone met 'n goed-gevormde *habitus* se kulturele kapitaal word hoër geag ten spyte van die feit dat alle kulturele kapitaal nie dieselfde waarde in die samelewing het nie.

Volgens Bourdieu (2006) dui simboliese kapitaal ook op verskeie bates wat sosiale en kulturele voordele of nadele kan meebring (Moore, 2008:104). Hierdie bates kan voorkom as 'n netwerk van verhoudinge wat geakkumuleer is oor generasies en gebaseer is op toewyding, vertroue, prestige en eer. In buitengewone gevalle kan die bates gemobiliseer word (Bourdieu, 1990:119). Die sosiale gemeenskap, waarvan die Graad 6-leerder in die studie deel vorm, besit 'n unieke, *gemeenskaplike habitus* in die vorm van die geloofsgemeenskap waarvan almal in die gemeenskap deel vorm. Gemeenskaplikhede

soos gedeelde Christelike waardes en die lewenstyl van die geloofsgemeenskap bied simboliese kapitaal aan lede van die gemeenskap.

2.4.3 Veld

Bourdieu (1998:40-41) het die konsep van veld beskryf as: "... a structured social space, a field of forces, a force field. It contains people who dominate and people who are dominated. Constant, permanent relationships of inequality operate inside this space, which at the same time becomes a space in which the various actors struggle for the transformation or preservation of the field. All the individuals in this universe bring to the competition all the (relative) power at their disposal. It is this power that defines their position in the field and, as a result, their strategies."

Bourdieu (in Thomson, 2010:69) het gesuggereer dat sosiale velde bestaan uit posisies wat beklee word deur sosiale agente (mense of instansies) en dit wat op die veld gebeur begrens word deur die perke wat bepaal wát gedoen kan word en ook gevorm word deur die toestande en omstandighede van die veld. Volgens Bourdieu word 'n persoon se plek in die veld bepaal deur sy verhouding met die waardestelsel wat daarin geld (Bourdieu & Wacquant, 1992:97). Velde is waar die verhouding tussen struktuur en agentskap plaasvind.

Velde is dus sosiaal-gekonstrueerde gebiede van aktiwiteite en die gemeenskap, byvoorbeeld die huisgesin en die skool, bestaan uit 'n aantal velde wat mekaar oorvleuel, maar wat elkeen ook 'n mate van outonomie het – elk met sy eie logika en praktyke (Bourdieu & Wacquant, 1992:97). Velde beteken nie net die omskrywing van 'n sekere ruimte nie, maar is die plek waar agente (mense en strukture) om mag meeding en waar agente ontmoet.

Vir die doeleindes van hierdie navorsing word daar gekyk na die wisselwerking wat plaasvind in die veld tussen leerders en hul gemeenskapsomstandighede asook huisgesin en skoolomgewing wat uiteindelik 'n invloed kan hê op leerders se skolastiese prestasie. Velde in die navorsing dui onder andere op die sosiale speelveld, of ruimte, waarin leerders geposisioneer is en waar hul hul praktyke of aktiwiteite beoefen om te leer en te presteer. Die skool as institusionele organisasie word ook in die navorsing gekoppel aan die konsep van veld.

Bourdieu het aangevoer dat daar 'n verskil is in die manier waarop individue sosialiseer. Op pad na volwassenheid raak individue, wat in dieselfde sosiale klas is, gewoond aan, asook gemaklik met die manier waarop hul sosialiseer. Die sosialisingsproses, of agtergrondervarings, van individue se lewens neem 'n natuurlike vorm aan en word selde

bevraagteken in die groep waaraan die individu behoort. Hierna kan verwys word as 'n individu se *habitus*. Die *habitus*, oftewel die agtergrondervarings of manier van uitdrukking gee, vorm die hoeveelheid en vorme van hulpbronne, naamlik kapitaal, wat die individu erf van sy sosiale groep.

Die individu word bemagtig deur die vorme van kapitaal. Die individu put ondersteuning uit hierdie vorme van kapitaal wanneer hy/sy konkurreer in die verskillende velde van die sosiale wêreld. Vir Bourdieu (1990) is dit die interaksie van *habitus*, kulturele kapitaal en veld wat die logika van die praktyk genereer (in Reay, 2004:435). *Habitus*, kapitaal en veld vorm saam 'n stel teorieë wat Bourdieu gebruik het om 'n begrip van sosiale lewe voor te hou. Die *habitus* kan nie geskei word van kapitaal en velde nie, aangesien daar voortdurende funksionerende interaksie tussen die drie konsepte bestaan. Gevolglik is die konsepte aangewese op mekaar. "*Habitus* contributes to constituting the field as a meaningful world, a world endowed with sense or with value, in which it is worth investing one's energy" (Bourdieu, 1989 in Reay, 2004:435).

Om die navorsingsvraag, van wat die aard en omvang van Graad 6-leerders se akademiese ervaringe in landelike gebiede is, in die teoretiese konteks te interpreteer en te beantwoord, bou die navorsing op die konsepte van *habitus*, kapitaalvorme en veld. Hierdie konsepte van Bourdieu word toegepas om te wys dat die bepaalde *habitus*, oftewel die werkswyses en akademiese ingesteldhede, gewoontes of praktyke van die deelnemers aan hierdie navorsing beïnvloed word deur die kapitaalvorme verworwe vanuit hul lewensrealiteite. Ekstrinsieke faktore soos 'n armoedige lewenswyse en swak skoolomgewing met beperkte ekonomiese kapitaal sal 'n definitiewe invloed hê op die *habitus* van die kind. Hierdie kapitaalvorme posisioneer hulle op spesifieke wyses in velde wat intersekteerend en vloeiend van aard is. Dit wil voorkom asof skole in 'n neoliberale georiënteerde bestel miskien dikwels die kapitaalvorme van sodanige leerders vooropstel wat tot 'n disjunksie lei tussen wat verwag word en werkersklas-leerders se belewenisse. Bourdieu se teorie oor *habitus*, kapitaal en veld help die navorser dus om te verstaan hoe Graad 6-werkersklas leerders in hierdie navorsing hul onderwysproses ervaar en beleef en dat dit moontlik een verklaring kan bied waarom hulle oor die algemeen akademies swak presteer.

2.5 SAMEVATTING

Die literatuur waarop hierdie navorsing gebaseer is verskaf inligting oor die faktore wat 'n impak het op die werkersklas-kind se prestasie en verwys ook na die omstandighede waarin die landelike werkersklas-leerder sy skoolopleiding ervaar en beleef. Die effek van internasionale tendense asook nasionale en plaaslike tendense in Suid-Afrika het 'n effek op die lewensrealiteit en daaglikse ervaring van die werkersklas-kind.

Die literatuuroorsig begin deur te verwys na die makro-faktore en die impak daarvan op die onderwys. Die bydraende faktore van globalisering en neoliberalisme is hier beklemtoon. Die geskiedenis van Suid-Afrika kan nie wegedeneer word nie en die gebeure van pre- en post 1994 is belangrik deur te kyk na die beleidsveranderinge wat plaasgevind het. Beleidsverandering het wel veranderinge in onderwys teweeggebring, maar nie ten beste en tot voordeel van Suid-Afrika se werkersklas-leerders nie. Werkersklas-leerders leef in 'n omgewing wat gekenmerk word deur sosio-ekonomiese agterstande. Die realiteit van werkloosheid en maatskaplike toelaes vorm deel van hul leefwêreld. Die literatuur het getoon dat die kind in sulke omstandighede sy beleving van sy skoolopleiding negatief sal ervaar en sodoende ontwyk sosiale geregtigheid die leerders in werkersklas-skole. Swak skoolprestasie word gekoppel aan die maatskaplike en ekonomiese familie-eienskappe van leerders.

Mikro-faktore soos landelike lewensrealiteite laat werkersklas-leerders kwesbaar. Die literatuur het daarop gedui dat daar steeds ongelyke onderwysvoorsiening vir hierdie leerders in geïsoleerde landelike gebiede bestaan. Struikelblokke soos die gebrek aan huistaal-onderrig, taalvaardighede en vakkennis van die kind sowel as die opvoeder, is uitdagende faktore wat 'n impak op skoolopleiding het. Dit het 'n direkte verbintenis met leerderprestasie in werkersklas-skole in landelike gebiede.

Insiggewende analyses van die proses waardeur ongelykhede gereproduseer word, veral die nadenke oor die kulturele kapitaal wat ouers aan hul kinders oordra, sowel as die invloed van die omgewing (sosiale strukture), is toepaslik wanneer leerders se skolastiese prestasie in konteks bespreek word.

Die hoofstuk het afgesluit met hoe die teoretiese lens gebruik word waarop die navorsingsvraagstuk, wat die aard en omvang van Graad 6-leerders se akademiese suksesse in die konteks van landelike gebiede is, gebaseer is. Bourdieu se konsepte van *habitus*, kapitaal en veld het 'n teoretiese onderbou gegee om te verstaan hoe Graad 6-leerders in hierdie navorsing hul onderwysproses in 'n werkersklas-omgewing, -huis en -skool beleef. Die teorie oor *habitus*, kapitaal en veld word in hoofstuk 5 verder belangrik wanneer die teoretiese lens geïnkorporeer word met die interpretasie van die navorsing. Die volgende hoofstuk bespreek die metodologie van die navorsing wat die studie onderbou en wat die raamwerk bied waarbinne hierdie navorsing gedoen word.

HOOFSTUK 3: NAVORSINGSMETODOLOGIE

3.1 INLEIDING

Hierdie hoofstuk bied 'n oorsig oor die metodologie wat vir hierdie navorsing gebruik is. Die titel van die studie, *'n Gevallestudie van Graad 6-leerders se onderwysbeleving in 'n landelike skool*, bied reeds 'n breë perspektief waaroor die studie gaan. 'n Oorhoofse raamwerk word met behulp van 'n kwalitatiewe metodologiese paradigma én 'n ondersteunende gevallestudie navorsingsontwerp gevestig. Sodoende word 'n motivering aangebied waarom dié metodologie die mees gepaste benadering en ontwerp vir hierdie studie is. Vir data-kontrolering is meer as een metode van data-versameling benut. Hierdie navorsingsontwerp bied op sigself die milieu om die navorsingsvraag en sub-vrae te beantwoord.

Toepaslike literatuur, soos byvoorbeeld *Schooling in Disadvantaged Communities* (2010) en *Researching Children's Experience* (2005), dui daarop dat kinders in werkersklas omstandighede se lewens kompleks is met vele fasette. Dit is dus nodig om hierdie diversiteit van die kind *spesifiek*, as deelnemer in die navorsing, in berekening te bring. Dit vereis dat analyses belig word deur insig van die biologiese, psigologiese en sosiale aspekte van die kind en hoe dié veranderlikes mekaar beïnvloed. Greene en Hogan (2005: xi) het daarop gewys dat verskillende teoretiese standpunte sodoende op mekaar bou of daargestel word om die uitdaging van alternatiewe sienings die hoof te bied.

Kinders word noodwendig blootgestel aan historiese en kulturele invloede en dit bring mee dat elke kind 'n individuele en unieke ervaring van sy of haar daaglikse omstandighede het. Hierdie hoofstuk eindig met dié aspek as agtergrond in die gedeelte oor die etiese oorwegings wat in gedagte gehou moet word wanneer navorsing oor minderjariges gedoen word, asook die moontlike terapeutiese waarde van onderhoudvoering, een van die instrumente van data insameling, vir die kind inhou.

3.2 METODOLOGIESE PARADIGMAS

Om die aard en omvang van Graad 6-leerders se skolastiese prestasie in landelike gebiede na te vors, is 'n kwalitatiewe benadering gevolg. Dit behels dat die uitgangspunt dat die mens se optrede vanuit sy eie perspektief in sy natuurlike omgewing as basis gebruik moet word, aanvaar moes word. Navorsers soos Babbie en Mouton (2002:278) het hierdie paradigma met gedetailleerde beskrywings van begrippe vanuit 'n toepaslike literêre konteks aangedui. Verdere ondersteuning vir die geskiktheid van die kwalitatiewe metode, soos belig deur Greene en Hogan (2005: xi-xii), is gevind in die ondersoek na kinders se unieke en

individuele ervarings met hul wêreld, oftewel hul beleving van hul skoolopleiding. Bless *et al.* (2013:16) het bevestig dat so 'n benadering tot navorsing ook meer buigsaam en omvattend is.

Verskeie kenmerke van 'n kwalitatiewe benadering is deur Creswell (2007:37-39) aangedui; onder meer dat die navorser in 'n kwalitatiewe benadering geneig is om data in te samel op die terrein waar die deelnemers die vraagstuk of probleem ervaar. Die rol van die navorser wat self verantwoordelik is vir die ondersoek van dokumente, die waarneming van gedrag en onderhoudvoering met deelnemers as primêre instrument in die data insamelingsproses, word beklemtoon.

Deur die proses van sulke ondersoeke fokus die navorser op die verstaan van die betekenis wat die deelnemer na vore bring en nié op die navorser se vooropgestelde idees óf alleenlik vanuit literatuur nié. Die kwalitatiewe benadering is 'n vorm van ondersoek waarin navorsers 'n interpretasie maak van wat hulle hoor, sien en verstaan. Laastens word benadruk dat die kwalitatiewe navorser poog om 'n komplekse en holistiese siening van sosiale verskynsels te ontwikkel.

3.3 PLASING VAN STUDIE BINNE 'N KWALITATIEWE METODOLOGIESE PARADIGMA

Babbie en Mouton (2012:1) se motivering dat die kwalitatiewe metodologie ook vrae beantwoord oor die waarom, die hoe, die menslike gedrag, die opinie en die ondervinding, ondersteun die idee dat dit die mees geskikte navorsingsbenadering vir hierdie studie is. Vrae wat die navorsing poog om te beantwoord is:

- *Waarom* presteer so baie leerders in landelike gebiede nie na wense nie?
- *Hoe* presteer werkersklas-leerders in landelike gebiede?
- *Hoe* reageer en tree die Graad 6-leerder op?
- *Hoe* voel en dink die Graad 6-leerder oor sy skoolopleiding?
- *Wat* is die ervaring en beleving van die Graad 6-leerder van sy/haar omgewing, huis en skoolopleiding.

Bless *et al.* (2013:16-17) meen dat hierdie metode beter bevindinge en begrip van die verskynsel wat ondersoek word bied omdat dit van kleiner datamonsters gebruik maak.

Om hierdie benadering ten volle te benut, het die navorser 'n probleem vanuit die werklikheid, soos geïnterpreteer vanuit die deelnemer se verwysingsraamwerk, ondersoek. Die verskynsel is dus verstaan in sy natuurlike konteks. Bevindinge, wat voortvloei uit 'n kwalitatiewe studie, kan gebruik word om bevindinge vanuit kwantitatiewe opnames

(byvoorbeeld vanuit statistiese data soos slaagsyfers van leerders) te bevraagteken of te bevestig.

Hierdie metodologie het die doel van hierdie studie ondersteun: om die aard en omvang, asook die ervaring en beleving van Graad 6-leerders se skoolopleiding te identifiseer, vas te vang en te verstaan. Verder het dit ook die studie se poging ondersteun om die faktore wat die werkersklas-kind in landelike gebiede sou kon bevorder vanuit beide die akademiese insigte en praktiese toepassing daarvan, te verstaan.

3.4 NAVORSINGSONTWERP

3.4.1 Oorsprong, kenmerke en benadering tot 'n gevallestudie

Volgens die bevindinge van Babbie en Mouton (2002:279) is die beste navorsingsontwerp wanneer navorsers belangstel in 'n duidelike afgebakende entiteit soos spesifieke huishoudings, families, instellings of organisasies, 'n gevallestudie metodiek. Hierdie navorsingsontwerp was gepas waar leerders se lewenservaringe en beleving binne hul sosiale strukture (omgewing, huis en skool) en wat 'n bepalende rol speel in die vorming van hul persoonlike kapitaal en identiteit, nagevors is. Sodoende is begrip ontwikkel van die omstandighede waarin hulle elke dag lewe asook hul gewone daaglikse sosiale en fisiese realiteit binne die konteks van armoede en afgeleë landelike gebiede. Dit het insigte gebied van onder meer hoe dié invloede 'n rol speel in die uitkomste van skolastiese sukses al dan nie.

3.4.2 Voor- en nadele van 'n gevallestudie ontwerp

Hoewel die benutting van 'n gevallestudie benadering die beste navorsingsontwerp vir hierdie studie blyk te wees, omdat dit diepte insig van die leefwêreld van die kind bied, het die ontwerp ook nadele. Die bevindinge van 'n gevallestudie kan nie na ander persone of situasies veralgemeen word nie, aangesien die persoon oor wie 'n gevallestudie gedoen word, gewoonlik uniek is. Gevallestudies het ook retrospektiewe komponente, wat beteken dat gebeure uit die verlede 'n belangrike rol speel. Louw en Louw (2014:43) het daarop gewys dat aangesien die geheue nie betroubaar is nie, gebeure wat opgeroep word gedeeltelik vergeet of verwronge kan wees. Deelnemers kan hulself moontlik weerhou om negatiewe ervarings wat hul beleef het met die navorser te deel.

Hierdie studie se gebruik van 'n gevallestudie ontwerp, het 'n betekenisvolle bydra gelewer tot die kennis en verstaan van die omstandighede rondom landelike werkersklas-leerders se ervaring en beleving van hul skoolopleiding, maar die nadele daaraan verbonde moes in berekening gebring word toe inligting en insigte wat hierdeur verkry is, geanaliseer is.

3.4.3 Data insamelmingsmetodes en -instrumente

Om leerders se ervaring van die wêreld te verstaan, bied groot uitdagings aan die sosiale navorser. Die begrip van hulle verstaan van hulle beleving, sal altyd gedeeltelik en onvolmaak wees. Waghid (2013:1) het praktiese en waardevolle voorstelle rakende data insameling gehad. Hy het deugde beklemtoon soos toewyding wat staatmaak op geduld, ywer, deeglikheid en sorg wat die navorser aan die dag moet lê. Voorts het hy genoem dat die navorser bedag moet wees op die volledigheid, deeglikheid, akkuraatheid, ordelikheid en sorg in die transkripsie van inligting wat versamel word.

Greene en Hogan (2005:18) het daarop gewys dat dit die plig van die sosiale navorser is om toepaslike metodologie in plek te stel sodat 'n waardevolle werklikheid, 'n metodologiese ontleding en kritiek, verseker dat ons kan luister na kinders op 'n manier wat getrou hul sienings en hul ervaring van die lewe verteenwoordig.

Om die regte milieu vir die navorsing te vestig, is dit nodig om die toepaslike konsepte deur literatuur te belig. Mouton en Marais (1992:60) het gestel dat konsepte gedefinieer kan word as die mees elementêre taalkonstruksie waardeur die mens die werklikheid klassifiseer. Konsepte is dus primêr die instrument waardeur die werklikheid begryp word.

Dié navorsing het begin deur 'n konseptuele analise van die literatuur oor die onderwerp te gebruik om insig en begrip te kry van wat die konsepte behels en hoe dit weergegee word in die konteks van die globale wêreld én Suid-Afrika. Toepaslike literatuur het ook insig gebied en 'n prentjie verskaf van die primêre konsepte wat 'n rol speel in leerderprestasie asook 'n vrugbare veld vir bruikbare analises om toe te pas in 'n landelike omgewing.

Brannen (1992) (in Greene & Hogan, 2005:16) was van mening dat om meer as een metode van data-insameling te gebruik, voordele inhou aangesien dit geleentheid skep vir die bestudering van data vanuit meer as een invalshoek. Verder het Thomas en O'Kane (2002) in dieselfde hoofstuk van hul boek *Researching Children's Experience – Approaches and Methods*, aangevoer dat 'n verskeidenheid datainsamelmingsmetodes deelnemers kan stimuleer en sodoende hul aandag behou in 'n studie. Garbarino en Stott (1992) het ook in dieselfde skrywe die gebruik van verskeidenheid van data ondersteun en het aangevoer dat hoe meer inligtingsbronne die navorser het oor die deelnemer, hoe meer waarskynlik is dit dat die navorser die regte boodskap ontvang van die deelnemer.

3.4.3.1 Dokumentanalise

'n Dokumentanalise is gedoen om by uitstek lig te werp op skoolastiese prestasie van leerders in werkersklas-skole én om die leeruitkomst van hierdie leerders meer te belig. Dit

het ook verduidelik hoe leerders se prestasie opgeteken word en watter waardes aan slaagvereistes gekoppel word, asook wat die KABV (2011) beleid rondom vordering vereis.

Dokumentasie soos skoolrapporte, vorderingskedules en die departementele riglyne en standaard stellings in die KABV (2011) is ontleed. Net so ook is dokumente soos departementele beleid, slaagvereistes en uitslae van leerders in landelike gebiede geanaliseer. Van hierdie inligting is reeds met die aanvang van die eerste hoofstuk gebruik toe daar verwys is na leerders in landelike gebiede se prestasie. Die *Norms and Standards for School Funding* (1998), 'n onderwysbeleid wat finansiële toewysings aan skole uitstipuleer, is ontleed om die finansiële agterstand wat steeds in werkersklas-skole heers, te belig. Die dokumentanalise spreek die riglyne vir onderwysuitkomste in 'n demokratiese onderwysstelsel aan.

3.4.3.2 Waarneming

'n Groep van vyf leerders wie se sosiale gebeurtenisse en interaksie, oftewel ervaring en beleving van hul skoolopleiding, in hul huislike omstandighede, gemeenskap en in die klaskamer waargeneem is, is op gronde van toepaslike metodiek in paragraaf 3.5 geselekteer. Om 'n begrip te bewerkstellig van hul leefwêreld, is deelnemer-observasie in die studie gebruik.

Die geografiese gebied waarbinne die navorsing plaasgevind het, is waargeneem om te sien wat die invloed van die gemeenskapstrukture op die Graad 6-leerder gehad het, hoe hulle ingeskakel het in die gemeenskap, beskikbare bronne in die gemeenskap en die lewensomstandighede in die landelike gemeenskap.

Wanneer leerders waargeneem word in hul klaskamer en skoolomgewing, dra dit by tot die verstaan van hul ervaring en beleving van hul skoling en die vlak van skolastiese prestasie, asook watter faktore in die skool milieu impakteer op prestasie. Waarneming in hul huislike omstandighede en gemeenskap het bygedra om die leerders se leefwêreld binne die raamwerk van hul gemeenskap, wat hul persoonlike kapitaal vorm, te analiseer. Tydens hierdie proses is veldnotas gemaak wat later gebruik is in die data aanbieding en -analise.

3.4.3.3 Onderhoude

In hierdie navorsingsprojek is kwalitatiewe onderhoude as die navorsingsinstrument gebruik. Rubin en Rubin (1998:3) het daarop gewys dat dié metode veral deur sosioloë en opvoeders gebruik word om te luister na mense wanneer hulle hul leef- en werk-omstandighede beskryf. Bless *et al.* (2013:193) het die voordeel van hierdie metode belig waar onderhoude

noodwendig persoonlike kontak met die deelnemer behels wat vrae wat direk betrekking het op die navorsingsprobleem beantwoord.

Die inwin van data deur gestruktureerde en selfs semi-gestruktureerde onderhoude en selfs gesprekvoering is 'n handige instrument om die werklike situasie van hoe leerders die wêreld om hulle ervaar en beleef en die onderliggende invloede op hul skoolastiese prestasie, te analiseer. Hierdie metode is ingespan met die vyf Graad 6-leerders. Hul ouers, asook 'n opvoeder van die spesifieke graad in die betrokke skool, is ook bygebring om deel te neem aan die onderhoude.

Die onderhoude het bestaan uit geselekteerde vrae wat die navorser aan die deelnemers gestel het. Die vrae is so saamgestel dat dit die leerders gelei het om inligting te verskaf van hoe hulle hul leef-omgewing beleef. Gesprekke met ouers het gepoog om inligting te bekom rakende faktore in die leerders se huis wat 'n invloed op skoolastiese prestasie het. Die onderhoud met die opvoeder het gehelp om 'n beeld te verskaf van die onderwys-milieu en die plasing van toepaslike leerkonsepte wat 'n invloed op skoolastiese omgewing uitgeoefen het.

Hierdie onderhoude met ouers en met die opvoeder is gebruik ter agtergrond, bevestiging, en die verbreding van die inligting wat die leerders verskaf het. Onderhoude is digitaal (audio) opgeneem en daarna getranskribeer vir data-aanbieding en -analise.

3.5 KEUSE VAN DEELNEMERS AAN DIE NAVORSING

Vyf Graad 6-leerders, tesame met hul ouers, is gekies om aan die studie deel te neem. Leerders van Graad 6 is gebruik aangesien dit een van die graad-groepe is wat oorhoofs uitgekies word vir die sistemiese evaluering wat elke jaar plaasvind.

Die primêre bepalende faktor vir keuse was dat leerders uit 'n werkersklas-gesin moet kom. Die klas-opvoeder is gevra om 'n lys van leerdersname in Graad 6 (jaar waarin leerders 12 jaar oud word) beskikbaar te stel en die navorser het lukraak vyf leerders vanaf die gegewe lys gekies. Dit is algemeen aanvaarbaar dat 12 jariges in Graad 6 is en dat hul nog nie voorheen 'n graad herhaal het nie. Die feit dat die gekose leerders almal swak presteer is nie voorsien nie aangesien hul lukraak gekies is. Nadat leerders geïdentifiseer is, is hulle gevra om vrywillig deel te neem aan die studie.

'n Inligtingsessie in die vorm van 'n huisbesoek is met vrywillige leerders se ouers gevoer. Tydens hierdie sessie is ouers gevra om deel te neem aan die studie asook om toestemming vir hul kind om deel te neem. Slegs een ouer per leerder kon aan die studie deelneem aangesien daar nie genoegsame tyd vir onderhoude met beide ouers was nie.

Ouers en leerders is ook ingelig van die vertroulikheid en wat vrywillige deelname beteken. Ouers en leerders is ook daarop gewys dat daar geen negatiewe gevolge sal wees indien hulle onttrek of die deelname van die hand wys nie. Daar is ook aan die deelnemer verduidelik dat die navorsing nie leerders se skoolverslae sal beïnvloed nie. Die opvoeder wat met Graad 6-leerders werk is genader vir vrywillige deelname en die doel en metodiek van die studie is ook verduidelik. Die gevallestudie het gefokus op die bydrae van elf persone ten einde die navorsingsvraag te beantwoord.

3.6 DATA-ANALISE

Greene en Hill (2005:17) het daarop gewys dat studies van kinders se daaglikse lewenservaringe skaars is, maar waar dit gedoen word, dit die potensiaal vir die bewaring van dinamiese en waardevolle inligting ten opsigte van lewenservaringe inhou. Hierdie siening het een van die fokuspunte van hierdie navorsingsprojek belig.

Elkeen van die insigte wat uit die proses van data-analise gespruit het, is gebruik om te reflekteer oor wat waargeneem is. Een van die uitdagings van hierdie studie was om die twispunte en die kwessies waaruit dit voortspruit, sowel as die opvoedkundige diskoers in die geheel te ontleed en so 'n bydrae te maak tot die uitdagings wat opvoeding en onderwys bring.

3.7 VERANTWOORDBAARHEID TEN OPSIGTE VAN BETROUBAARHEID EN GELDIGHEID VAN DIE STUDIE

Bless *et al.* (2013:131, 222-229) het daarop gewys dat navorsing aan die kriteria van logika en nougesetheid moet voldoen waarvan betroubaarheid en geldigheid deel van vorm. Betroubaarheid is gemoeid met die konsekwentheid van maatreëls wat deur die navorsing gevolg is. Dit vra die vraag hoe akkuraat en konsekwent die instrument wat gebruik word, is? Hiermee saam is die geldigheid van die navorsing gemoeid daarmee of die instrument wat gebruik word wel van toepassing op die navorsing is. Dít vra weer die vraag wat die instrument in werklikheid meet?

In hierdie navorsing is gebruik gemaak van dokumentanalise, waarneming en onderhoude as instrumente om data in te samel. Om konsekwentheid in die navorsing te bewerkstellig, is dieselfde kriteria van wat waargeneem is in die waarnemingsproses vir elke leerder gebruik, naamlik: die geografiese gebied waarin die werkersklas-kind hom bevind, ouerhuis van die leerder, leerder in die klaskamer en by die skool.

Die proses van waarneming is geskik omdat dit 'n beeld skep van hoe die kind se ervaringswêreld, spesifiek dit wat impakteer op sy prestasie, daar uitsien. Die instrument van

onderhoudvoering met leerders, ouers en opvoeder is onderwerp aan 'n bepaalde onderhoudskedule met vrae aan deelnemers. Vrae aan leerders was dieselfde en so ook die aan ouers. Onderhoude in die vorm van vraagstelling waar leerders hul ervaring en beleving moes deel, was 'n gepaste vorm van 'n geldige instrument wat gebruik is.

3.8 ETIESE OORWEGINGS

Babbie en Mouton (2002:520) het daarop gewys dat navorsing in die sosiale wetenskap 'n bewustheid by navorsers eis rakende behoorlike en onbehoorlike gedrag van wetenskaplike ondersoekers. Hulle het verder verduidelik dat etiese kwessies kan ontstaan uit ons interaksie met ander mense en hul omgewing – veral waar daar potensiaal vir botsing van belange is. Navorsers moet ten alle tye daarna streef om objektief en met integriteit om te gaan in die uitvoering van die wetenskaplike navorsing.

3.8.1 Etiese oorwegings in hierdie studie

Babbie en Mouton (2002:523-6) het ook daarop gewys dat die onthulling van inligting wat die deelnemer in die verleentheid kan stel of hulle lewe, huis, vriendskappe of werk in gevaar sal stel, in die praktyk van navorsing van die moontlike gevolge kan wees. In hierdie navorsing is so seker as moontlik by die riglyne van behoorlike gedrag gehou. Tydens alle sosiale en menslike interaksie van dialoog en gesprekvoering is beklemtoon dat partye mekaar wedersydse moes respekteer. Die kwesbaarheid van deelnemers is gerespekteer en toestemming is gevra om onderhoude digitaal op te neem. Na analisering en verwerking is alle opnames vernietig.

Deelnemers aan die navorsingstudie se privaatheid is te alle tye gerespekteer deur hul identiteit te beskerm en dit wat hul weergegee het as vertroulik te hanteer. Na afloop van die analitiese proses is alle name en adresse vernietig. Deelnemers se anonimiteit is verder beskerm deur gebruik te maak van skuilname. 'n Vertrouensverhouding tussen die navorser en die deelnemers is as belangrik geag en daar is ook noukeurig gelet daarop dat deelnemers wat aan die navorsing deelgeneem het op geen vlak te na gekom is nie.

3.8.2 Etiese aspek ten opsigte van die terapeutiese waarde van die studie

Louw en Louw (2004:454) het bevestig dat navorsingsdata aangedui het dat eksterne faktore die kind se ontwikkeling en weerbaarheid positief of negatief kan beïnvloed. Dit beteken ook dat 'n kwalitatiewe navorsingsinspraak, as 'n eksterne invloed, 'n positiewe of negatiewe invloed kan uitoefen. Waar dit 'n positiewe inspraak uitoefen, kan dit as terapeuties beskou word.

Voorts het die skrywers na vier strategieë verwys wat weerbaarheid in kinders kan ontwikkel en verbeter wanneer hulle traumatiese gebeure ondervind. Binne die spektrum van hierdie navorsings milieu verwys traumatiese omstandighede waarskynlik na moeilike lewensomstandighede in 'n werkersklas-omgewing. Hierdie vier benaderinge het dus gedien as 'n basis tot positiewe terapeutiese waarde wanneer die kind oor sy/haar belewing en ervaring gereflekteer het. Die volgende tegnieke is as sulks ingebou in die data inwinningsprosesse:

- Die kind is aangemoedig om positiewe verhoudings te vestig en te bou
- Kinders is gehelp om sin van hul ondervindings te maak
- Kinders is gehelp om 'n sekere mate van beheer oor hul ondervindings uit te oefen
- Kinders is aangemoedig om hul gevoelens te deel

3.8.3 Etiese aspek ten opsigte van risiko's in die studie

Volgens Bless *et al.* (2013:29) is die vernaamste beginsel in navorsing dat deelnemers geen skade daardeur berokken mag word nie. Skade, soos hier bedoel, dek die mens se fisiese, psigiese en sosiale omgewings. Enige ongemak wat 'n deelnemer byvoorbeeld ervaar, kan skadelik wees.

'n Studie soos hierdie het 'n risiko verbonde aan die belewing van psigiese en sosiale ongemak of verleentheid. Hierdie moontlikheid is proaktief bestuur deur voor die aanvang van die onderhoud aan die deelnemer duidelik te maak dat deelname vrywillig was en dat sommige van die vrae moontlik aan sensitiewe areas kon raak. Deelnemers is gerus gestel dat indien vrae hulle ongemaklik laat voel het, hulle nie geforseer of sleg hoef te voel om dit nie te antwoord nie.

Tydens onderhoude is ook op lyftaal en gesigsuitdrukkings gelet om te bepaal of daar enige tekens van ongemak, onwilligheid of verleentheid voorgekom het. In gevalle waar kenmerkende ongemak soos ontwykende oogkontak, senuagtigheid, rusteloosheid, twyfel, aarseling om te antwoord, 'n gespanne voorkoms soos om hande saam te klem waargeneem is, is dit positief bestuur.

Die klas-opvoeder is ook versoek om deurgaans tydens die navorsingsperiode die leerders te monitor en enige negatiewe invloede of klagtes met die navorser op te neem. Sensitiewe inligting of traumatiese gebeure wat deur 'n deelnemer bekendgemaak is en wat moontlike maatskaplike gevolge kon hê, is aan die studieleier, klasopvoeder en skoolhoof gerapporteer.

3.8.4 Etiese goedkeuringsproses

Die studie het op leerderprestasie, *spesifiek* leerders se ervaring en beleving van hul skoolopleiding in landelike werkersklas-skole gefokus. Synde die deelnemers minderjarig was, was dit nodig om etiese goedkeuring te kry om die kind te beskerm. Die proses wat gevolg is, was soos volg: Eerstens moes toestemming verkry word van die WKOD vir toegang tot 'n skool in die geografiese gebied van die Overberg Distrik waar die navorsing uitgevoer is. Die spesifieke skool is skriftelik genader vir toestemming tot die perseel en om waarneming in die klaskamer en skoolomgewing te doen. Toestemming om in gesprek te tree met 'n klasopvoeder van die leerders is ook skriftelik verkry. 'n DESK-aansoekvorm en NEK-Etiek-aansoekvorm is, tesame met verskeie dokumente vir inligting en inwilliging, by die Universiteit van Stellenbosch se Etiese Departement ingehandig vir die etiese goedkeuringsproses. Eers nadat die nodige goedkeurings op alle vlakke verkry is, is voortgegaan met die proses van data insameling.

3.9 SAMEVATTING

Hierdie hoofstuk het die kompleksiteit van wanneer kinders in navorsing betrek word, beklemtoon en belig. Die hoofstuk het die metodologiese paradigma van 'n kwalitatiewe studie, wat in praktyk 'n gevallestudie is, verduidelik. 'n Navorsingsmetodologie wat op die navorsingsinstrumente van dokumentanalise, waarneming en onderhoude gefokus het, is bespreek. Hierdie instrumente is onderwerp aan die triangulerings proses wat met die ondersteuning van die verskeie instrumente en hul inter-aktiwiteit in die navorsing gehelp het. Met verwysing na die etiese aspekte in die navorsing, is die nodige stappe verduidelik om misbruik van deelnemers te voorkom.

Die data is gebruik om die literatuur oor leerders se skolastiese prestasie in landelike gebiede aan te vul – spesifiek in die die Overberg Distrik in die Wes-Kaap Provinsie. Hierdie metode waarop data-konstruering plaasgevind het, het aan die einde van die studie vir die navorser 'n beter begrip gegee van die impak van landelike armoede op die leefwêreld van leerders, wat in hierdie landelike ruimte gewoon en skool bygewoon het. So ook 'n beter verstaan van die invloed op hul akademiese suksesse – hetsy dit hul kapitaalvorming deur sosialisering beïnvloed of deur hul mening wat hul gevorm het oor die kultuur van armoede waarin hulle hul daaglikse lewe moet deurbring.

HOOFSTUK 4: DATA AANBIEDING

4.1 INLEIDING

Hoofstuk 4 se doel is om die data aan te bied ooreenkomstig drie temas wat die primêre navorsingsvraag: *Wat is die aard van Graad 6-leerders se akademiese suksesse in die konteks van landelike gebiede*, beantwoord. Volgens Saldana (2009:139) is 'n tema 'n frase of sin wat identifiseer waarom 'n eenheid van data handel of wat die betekenis daarvan is. Die data word tematies aangebied om onder andere die onderwysbelewing van Graad 6-leerders in 'n landelike skool, tot 'n sinvolle geheel te bring.

Die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing is die fokus van die eerste tema. Hierdie tema werp lig op die landelike konteks en vind aansluiting by die sub-vraag van hoe omgewingsfaktore landelike werkersklas-leerders se skoolprestasie beïnvloed.

Die tweede tema, *deelnemers se ouerhuise* verwys na die leefwêreld van Graad 6-leerders binne hul werkersklas-ouerhuis wat deur makro- en mikro-faktore beïnvloed word en vind aansluiting by die sub-vraag van hoe makro- en mikro-faktore op genoemde leerders se onderwysprestasie kan impakteer. Hierdie data belig die lewensrealiteite en -raamwerk wat geskep word in leerders se ouerhuise wat hul kapitaal vorm. Dié twee temas vul mekaar aan aangesien dit die area (omgewing/samelewing en huisgesin) waarin die deelnemers woon, beskryf.

Die derde en laaste tema handel oor *die pedagogiese milieu van Graad 6-leerders in 'n landelike werkersklas-skool*. Hierdie tema aksentueer die Graad 6-leerder se uitdagings in sy klaskamer en skoolomgewing asook sy vlak van skoolprestasie.

Die data wat aangebied word skep 'n beeld van hoe die ervaringswêreld van die werkersklas-leerder in die skoolomgewing daar uitsien. Dié tema dra by tot die verklaring van die sub-vraag van hoe werkersklas-leerders hul skooling ervaar en beleef en beskryf die area binne die skool self.

4.2 DIE INVLOED VAN LANDELIKHEID OP GRAAD 6-LEERDERS IN 'N WERKERSKLAS-OMGEWING

4.2.1 Demografie

Tydens die waarnemingsproses is data ingewin om die milieu waarin die navorsing plaasvind, te beskryf. Die geografiese gebied waarin die dorp geleë is, met sy tiperende

landelike kenmerke, word uitgelig. In hierdie tema word melding gemaak van die demografie, ekonomiese aktiwiteite en infrastruktuur wat deel vorm van hoe die dorpsgebied van Elladal daar uitsien. Die lewensomstandighede waaraan die gemeenskap onderwerp word, word ontsluit wanneer inligting rakende rekreasie, openbare fasiliteite wat in die gemeenskap teenwoordig is, asook die godsdienstige instelling van die Elladal samelewing, beskryf word. Die werkersklas-deelnemers, wie se daaglikse ervaring en belewenisse vervleg is in die gebeure van die landelike omgewing, word bekend gestel. Waar hul woon en die manier hoe hulle en hul ouers inskakel by die gemeenskap, word weergegee. Hierdie kinders leer vaardighede aan deur hul betrokkenheid by gemeenskapsaktiwiteite. Die landelike konteks wat hier geskets word, word gesien as die omgewings faktore wat 'n moontlike invloed het op die Graad 6-leerder in dié landelike gebied se skoolastiese prestasie.

Die Report of the Ministerial Committee on Rural Education (Department of Basic Education, 2005:8&9) het gemeld dat die onderskeid tussen die twee terme, landelik en stedelik, dubbelsinnig is as gevolg van die voortdurende bevolkingsvloei tussen hierdie twee omgewings en die voorkoms van hoë vlakke van verarming in beide hierdie gebiede. Nedersettings of demografiese patrone, ruimtelike of omgewingseienskappe, politieke of ekonomiese faktore en sosio-kulturele of historiese faktore is van die omskrywings wat gebruik word om landelike omgewings te beskryf. Landelik of platteland word ook gedefinieer as 'n ruimtelike konsep waar verwys word na tradisionele grondbesit (tuislande) en formele landelike gebiede (kommersiële plase) in eertydse wit gebiede van Suid-Afrika (*Department of Basic Education, 2005:9*).

Die geografiese ligging wys dat die klein dorpie Elladal in die Overberg geleë is. 'n Landelike konteks is hier van toepassing aangesien die dorp binne 'n boerdery-omgewing lê wat sowat 200 kilometer van die naaste metropool is. Die naaste groter dorp is 35 kilometer ver. Die dorp is afgeleë en kan omskryf word as 'n area met 'n lae bevolkingsdigtheid, lae vlakke van ekonomiese aktiwiteit en lae vlakke van infrastruktuur-besteding (Lehohla, 2014:73).

Volgens data, geneem uit die *Cape Agulhas Municipality 3rd Generation IDP 2012-2016*, het die dorp 1 533 inwoners wat bestaan uit 333 huishoudings. Hierdie dokument dui aan dat 237 persone afhanklik is van maatskaplike toelae wat deur die staat voorsien word. Volgens die inligtingsentrum op die dorp woon slegs 1 040 van hierdie inwoners permanent op Elladal. Die meeste van die inwoners is selde tuis as gevolg van die feit dat hulle op ander plekke werk of studeer. Hierdie inwoners kom gereeld huis toe vir belangrike feesgebeure in die gemeenskap, asook naweke en vakansies.

Die geslagsamestelling van individue in die omgewing dui op 'n goeie verspreiding tussen manlike- en vroulike persone. Die verslag het aangedui dat, vir inwoners 20 jaar en ouer, 49% in die kategorie val wat geen skoolopleiding het nie, sommige primêre skoolopleiding het en ander slegs primêre skoolopleiding voltooi het. Slegs 15% van die bepaalde groep het Graad 12 bereik en 2% het hoër opleiding (*Cape Agulhas Municipality 3rd Generation IDP 2012-2016:46-58*).

Sekere aspekte van die demografiese profiel van Elladal is sigbaar in die ekonomiese akitwiteit van dié landelike dorp. Suksesvolle ekonomiese aktiwiteit, wat bepalend is vir werkseleenthede en inkomste, was beperk in die Elladal omgewing. Die landboubedryghede rondom die dorp sluit wingerdbou, melkerye, bees- en skaapboerdery asook fynbos vir die blomme-uitvoermark in. Die omgewing het ook drie bekende wynkelders. Eienaarskap van dié landboubedryghede behoort aan slegs 1,2% van die omgewing se inwoners. Mense werk meestal as arbeiders op die plase in die omgewing. Aangrensend aan die dorp lê lang stukkie grond wat voorheen as die broodmandjie van die gemeenskap gedien het. Mense het dit bewerk en vandag is daar steeds op baie klein skaal boerdery aktiwiteit op die lappies grond waar dorpenaars groente kweek vir eie gebruik. Die veld rondom die dorp word gekenmerk vir dekriet wat hierdie omgewing se uitvoerprodukt is. 'n Paar van die mense werk as "rietdakdekkers".

Die werkloosheidsyfer in Elladal word beraam op 61.6% en inwoners ly onder finansiële druk. Volgens die armoede indeks moet 71,6% van die Elladal gemeenskap met 'n inkomste van onder R1 600 per maand leef (*Cape Agulhas Municipality 3rd Generation IDP 2012-2016: 46-58*). Gedurende die tydperk 2014 en 2015 is die twee hoofpaaie deur die dorp onbegaanbaar deur padbouwerke wat die bedryghede in die dorp oorheers. Groot masjiene staan oral rond en van die inwoners wat as arbeiders gebruik word in die padbouprojek, verskuif hulle grond en gruis ter voorbereiding vir die nuwe teerpad wat in die toekoms 'n aanwinst vir die toeristebedryf in hierdie gemeenskap behoort te wees.

Saam met die padbou bedryghede word sekere infrastruktuur in die dorp ook opgeknip. Muurtjies word langs die pad gebou met klip uit die onmiddellike omgewing. Daar staan groot sakke met bome wat uitgeplant moet word langs die twee nuwe strate en geplaveide markie. Te midde van die bedrywige opknappingswerk, skrop 'n klompie hoenders rustig in die nat gras daar naby.

Daar is net drie besighede wat kruideniersware verkoop. Dié winkels bied net die nodigste items wat in mense se basiese voedsel behoeftes voorsien en geen luukse goedere word hier te koop aangebied nie. Twee van die besighede behoort aan een persoon in die gemeenskap.

Daar is geen kitsbanke in dié landelike dorp sigbaar nie. Die werkersklas-gemeenskap van die klein landelike dorp word blootgestel aan baie minder geriewe as wat in groter dorpe en stede beskikbaar is. Een van die werkersklas-ouers het gevoel dat:

...hulle minder bevoorreg is. Ja dit is so, want ons wat hier op die platteland is, is minder bevoorreg as die wat in die groot stede bly (Ma van Matthew, 12).

Met 'n besoek aan die dorp op 'n Sondagoggend heers daar 'n gevoel van verlatenheid. Daar word slegs enkele persone in die straat of voor hul huis opgemerk. Huise staan toegesluit en die dorp was doodstil, want bykans almal was in die kerk vir die erediens.

In die plaaslike kerkhof, met eenvoudige witgekalkte grafstene, word mans en vroue apart begrawe. Hierdie laaste rusplek is uitsluitlik vir die inwoners van Elladal bestem. Daar word vertel dat al gaan party inwoners weg, kom hulle weer terug om hier tussen familie en bekendes begrawe te word. Die kerkhof is baie netjies met persoonlike items van die oorledenes op party grafte wat net so bly lê. Daar is geen teken van vandalisme nie – net groot respek asof dit 'n heiligdom van die inwoners is. Enkele voertuie is sigbaar en mense stap waar hulle wil wees.

Ontspanningsgeriewe en rekreasie in die landelike, werkersklas-dorpie is uitsonderlik min. Die speelpark is die plek waar die jongelinge van die gemeenskap bymekaarkom om te gesels. Gedurende skoolvakansies is daar baie min aktiwiteite waarin die jongelinge belangstel. Die meeste aktiwiteite word deur die kerk georganiseer, aangesien alles in die dorp deur die plaaslike kerk beheer word. Tydens 'n informele gespek het een van die deelnemers, Uderick, dié opmerking gemaak:

Hie[r] (verwys na die Elladal gemeenskap) is niks vir ons kinders te doen nie. Ons loop maar net rond (Uderick, 12).

Alhoewel die lewensomstandighede in die dorp geborge en eenvoudig is, beskik die dorp oor 'n paar openbare fasiliteite. Die inwoners is nie heeltemal afgesny van die buitewêreld nie. Toeriste wat deur die landelike omgewing reis, kom op gereelde basis by die inligtingsentrum aan om inligting oor die dorp, in sy huidige vorm of geskiedenis, in te win. Soms wil hul net meer uitvind oor plekke van belang in die omgewing. Hier, in 'n ou stowwerige gebou, word die geskiedenis van die dorp op 'n baie eenvoudige manier uitgebeeld op selfgemaakte plakkate. Dit vorm ook deel van die museum wat baie ou items en inligting van die ontstaan van Elladal as 'n sendingstasie bevat. Alhoewel toeriste deur

die dorp beweeg, bied dit nie finansiële voordeel aan die landelike werkersklas-gemeenskap nie.

Vir die gemeenskap self, veral die kinders, is toegang tot inligting in die hedendaagse lewe 'n noodsaaklikheid. Een van die bronne wat aan die behoefte moet voldoen, is die *E-Sentrum*, wat deur die *Cape Access-projek* daargestel is. Die sentrum het 12 rekenaarstasies waar gebruikers gratis rekenaar- en internet toegang het. Hierdie sentrums word hoofsaaklik in arm en gemarginaliseerde landelike gebiede opgerig om hierdie gemeenskappe bloot te stel en in voeling te bring met die globale wêreld. Dit is ook veronderstel om die ekonomiese- en sosiale ontwikkeling van die landelike gebiede te ondersteun.

Die baie klein, eenvoudige openbare biblioteek in Elladal is waar van die deelnemers in die navorsing hul boeke uitneem. Die openbare biblioteek bevat boeke om die gemeenskap ten opsigte van fiksie en nie-fiksie lees te bedien. Die verskeidenheid boeke is egter baie beperk. Net 'n paar maand- en weeklikse tydskrifte is beskikbaar. Daar is weinig naslaanwerke wat leerders vir skooltake kan gebruik. Die biblioteek, in sy elementêre vorm, dien as 'n hulpbron en word deur kinders en volwassenes in die gemeenskap ondersteun.

Die gemeenskap word ook deur staatsondersteunde hulpbronne bedien soos byvoorbeeld die baie klein kliniek wat aandag gee aan gesondheidskwessies van minder ernstige gevalle. Die kliniek is elke dag oop en siek inwoners is oorgelaat aan die oordeel van slegs 'n klinieksuster. Indien ernstige gevalle opduik, word pasiente verwys na die hospitaal op die nabygeleë dorp. 'n Dokter en tandarts besoek wel die kliniek om afsprake wat vooraf gemaak is deur die suster, na te kom.

Daar is ook 'n satelliet poskantoor waar van die gemeenskapslede posbusse het. Inwoners kan briewe pos, pakkies versend en seëls koop. Dit is nie elke dag in werking nie en die nuwe pos van die week kom net op 'n Dinsdag in. Elladallers roem daarop dat hul nie soos ander dorpe in die omgewing geteister word deur misdaad nie en skryf dit toe aan die teenwoordigheid van hul klein polisiekantoor in werking met een polisievoertuig wat die omgewing bedien.

Die dorpie beskik oor sportgronde vir die gemeenskap se gebruik. Hierdie sportgronde word ook deur die skool, met 216 leerders, gebruik vir afrigting van sport en wedstryde in rugby, netbal, sokker en atletiekoefeninge. deelnemers het verwykend gesê:

Hulle (verwys na leerders by die plaaslike skool) het minder geleentheid. Veel minder (Ma van Levon,12).

Die kleinerige plaaslike primêre werkersklas-skool is vir leerders van Graad R tot Graad 7. Die Graad-8 klas is in 2015 uitgefaseer. Onderrig vind plaas in enkelklasse per graad. Die skool beskik oor 'n voedingskema wat deur die Staat gefinansier word. Leerders wat die skool bywoon kry elke dag 'n gebalanseerde ete wat hul in die klaskamer eet. Soms is daar ook 'n bord pap in die oggend asook 'n vrug of melk.

Hierdie opvoedingsbron is reeds bykans 'n half eeu oud en toon tekens van verweer. Die gronde rondom die gebou lê half in onbruik met minimale voorsiening vir sportgeriewe. Daar is ook 'n skool vir leerders met erge leergestremdhede asook 'n tehuis vir gestremdes van alle ouderdomme. Hierdie organisasies as beskikbare bronne bied werksgeleenthede aan 'n paar inwoners van Elladal. Volgens die inligtingsbeampte vorm die skool en kerk van die vroegste tye af 'n hegte eenheid. Volgens haar is die skool die werkplek van die Christen opvoeder waar geloof by kind en leerkrag deur gehoorsaamheid en getrouheid in aksie kom.

Wanneer mens Elladal tussen die witgekalkte, en sommige gekleurde huise binnery, is die kerkgebou 'n onvermydelike aansig. Hierdie godsdienstige instelling vorm 'n prominente baken in die landelike dorp. Die kerk lê sentraal in die dorp en is blykbaar doelbewus so beplan om te simboliseer dat die kerk en sy evangelieboodskap so 'n sentrale invloed op die gemeenskap en gemeente uitoefen sodat dit in alle aspekte van hul lewens gesien kan word en dat hulle deur die evangelie beïnvloed word deur hul doen en late. Dit is algemeen bekend dat die kerk die gemeenskapsaktiwiteite bepaal en die hoof aantrekking in die gemeenskap is. In hierdie Morawiese geloofsgemeenskap sit mans en vroue apart in die kerk wanneer nagmaal bedien word. Alle aktiwiteite van die dorp moet die kerk se goedkeuring wegdra. Die kerk besit alle grond en geboue op die dorp. Indien enige persoon iets doen wat nie die kerk en sy gemeente se goedkeuring wegdra nie, word die persoon onmiddelik uit die dorp weggestuur.

Almal op die dorp Elladal is lede van die Morawiese gemeente en kinders word groot in die kultuur van die samelewing wat deel van hulle gebruike word. As jy nie 'n Morawiër is nie en nie meedoën aan die gebruike van die kerk nie, kan jy nie daar woon nie. Mense trou ook met Morawiërs of die persoon met wie hulle wil trou moet die geloofsbeleidnis van hulle aflê en eers vir 'n sekere tyd geskool word in die gebruike van die kerk. Aangesien die grond aan die kerk behoort, laat die kerkleiers geen plakkerskampe of informele behuising toe nie. Niemand kan 'n erf koop en daar bou of plak nie. Dus beheer die kerk ook wie daar woon en deel van hul gemeenskap is.

'n Natuurlike uitvloeisel is dat die kinders deelneem aan alle kerkaktiwiteite en daar word self 'n kinderfees gehou tot eer van die kind in die gemeente. Die gees van Elladal vergestalt ook

in die feeste wat jaarliks gehou word soos die Blommefees, Paasfees en Kersfees. Tradisioneel dra vroue en kinders wit klere en mans donker baadjies of -pakke tydens die kerkfeeste. Voorts word die kinders onderrig deur opvoeders wat deur die gemeenskap aangestel is asook onder leiding van 'n skoolhoof wat ook uit die gemeenskap kom. Die gemeenskap bly geslote vir buitestaanders en selfs die grasdakwonings, sommige oorspronklike familiewonings, word deur die kerk beheer.

Die hele dorp se grond behoort aan die kerk en inwoners mag wel die huis besit waarin hul woon, maar nie die grond waarop die huis gebou is nie. Huiseienaars is dus nie in besit van *kaart- en transportakte*⁹ van hul woning nie. Die gevolg is dat huiseienaars eintlik huurders bly en nie lenings by 'n bank kan kry om hul woning op te gradeer nie. Hul is self verantwoordelik vir die kontantvloei om huise te herstel en te verbeter – iets wat in 'n werkersklas-omgewing baie, baie moeilik is om te oorkom.

Elladal lê weggesteek in die landelike omgewing van die Overberg en die lewensomstandighede in die dorp spreek van armoede, eenvoud en eenheid. Armoede, voortspruitend uit beperkte ekonomiese groei en -kapitaal, beperk ook die beskikbare bronne in die gemeenskap wat veronderstel is om die sosiale netwerk van die gemeenskap te vorm.

4.2.2 Deelnemers se huislike omstandighede

Die vyf Graad 6-deelnemers, almal twaalfjariges, woon op die landelike dorp Elladal en vorm deel van die werkersklas-gemeenskap wat hier leef. Desiré-Lee, Uderick, Levon, Logan en Matthew het in van die klein, witgekalkte dekriet huise wat aan weerskante van die nat, modderige paaie staan, gewoon. Sommige van die huise het 'n dringende behoefte aan herstelwerk. Voor van die huise is klein tuintjies. Spatsels kleur wapper tussen die huise aan wasgoeddrade. Behalwe die feit dat baie huise in die dorp gehawend voorkom, bied die uitleg van die erwe waarop die huise gebou is, min privaatheid aan die inwoners. Wonings is baie na aan mekaar met slegs voetpaadjies tussen die huise. Die deelnemers en hul gesinne, asook ander inwoners van die dorp, leef dus fisies naby mekaar.

Om vas te stel hoe die Graad 6-leerder inskakel by die werkersklas-omgewing en -gemeenskap in die landelike gebied van Elladal maak die navorser gebruik van 'n ander invalshoek en word die ervaring en betrokkenheid in die gemeenskap aangebied deur die lens van die leerder en ouer. Die deelnemers word voorgestel en inligting word verskaf van waar hul woonagtig is. Voorts word daar melding gemaak van hoe hulle en hul ouers

⁹ *Kaart -en transportakte* is die wetlike proses om 'n gebou (huis) en die grond waarop dit staan se titelakte aan die eienaar te gee sodat die persoon wetlik die eienaar van die eindom is.

inskakel by gemeenskapsaktiwiteite en in watter mate hul die beskikbare bronne in die gemeenskap gebruik. Graad 6-deelnemers se individuele opinies word weergegee, met ondersteunende inligting deur ouers asook inligting verkry uit observasie van leerder deelname in die gemeenskap. Alhoewel vyf leerders gekies is om mee onderhoude te voer, het een van die leerder-deelnemers nie die onderhoudvoering voltooi nie en maak die navorsing net staat op waarneming en die bydrae van die ouer onderhoud. Leerders se sosialisering, tydsbesteding in hul vrye tyd en deelname aan buitemuurse bedrywighede in die gemeenskap waarin hulle woon en wat 'n omgewingsinvloed op hul het, word hier belig.

4.2.2.1 Desiré-Lee

Desiré-Lee is 'n vriendelike, twaalfjarige dogter wat saam met haar ouers, grootouers en 'n uitgebreide familie van 12 lede in 'n vyf-vertrek huis in Elladal woon. Voor die huis is 'n klein blomtuin wat deur haar oupa, 'n opsigter van beroep, in stand gehou word. Haar ma het 'n halfdag werk by dieselfde organisasie in die gemeenskap as haar oupa. In die oggend berei haar ma kos voor vir 'n groot groep kinders. In die woonkamer van die huis, met 'n plaskerm televisie, klouter drie klein kindertjies heen-en-weer, bo-oor die rusbank. Terwyl Desiré-Lee op haar skoot in dieselfde vertrek tuiswerk doen, sukkel haar ma om die kleintjies te beheer. Desiré-Lee, haar klein sussie en ouers, slaap saam in een kamer in 'n houthuisie in die agterplaas van die erf. Wanneer sy oor haarself en haar beleving tuis praat, sê sy: Ek voel gelukkig. My ouers en ek is gelukkig by my huis (Desiré-Lee, 12).

Desiré-Lee is na skool by verskeie aktiwiteite betrokke wat deur mense in die geloofsgemeenskap aangebied word. Sy kuier en speel ook baie by maats in haar gemeenskap. Dit is saam met hierdie maats wat sy betrokke is by die blaasorkes, sanggroep en 'n breikuns groep. Sy maak ook gebruik van die *E-Sentrum* in die gemeenskap om inligting in te win vir skooltake. Sy beskryf dit wat sy by hierdie beperkte gemeenskapsaktiwiteite ervaar en leer soos volg:

Ja (verwys na deelname aan sport- en kultuuraktiwiteite). Netbal, basuin en brei. Mens blaas (verwys na blaasinstrument) en ons leer hardloop en ons leer om scarf en sokkies en keppies [te] maak (Desiré-Lee, 12).

4.2.2.2 Uderick

Uderick woon saam met sy ouers, tannie en niggie in 'n huis. Beide sy ouers werk. Sy ma werk by die blomplukkery waar sy 'n toesighouer is. Sy pa is 'n bouer wat in die week saam met 'n span weg werk en sodoende net naweke tuis is. Die gesin se huis is eenvoudig, maar netjies ingerig. Die woonkamer het 'n plaskerm televisie en sitkamerstel. Uderick het sy eie

kamer, maar in die week as sy pa weg werk, slaap hy by sy ma in haar bed. Sy gevoel oor homself druk hy uit in die volgende woorde:

[Ek is] gelukkig. Gelukkig en my maats maak my gelukkig. Ons speel elke dag saam met mekaar en somtyds dan sê ek dan gaan speel ons hier agter sokker en rugby (Uderick, 12).

Uderick se ouers, volgens sy pa in die onderhoud, woon gereeld kerkdienste by. Sy pa noem dat hyself nie meer betrokke is by rugby in die gemeenskap nie. Uderick self bestee baie tyd in die gemeenskap deur op 'n informele basis te sosialiseer met sy portuurgroep. Hy is ook betrokke by die blaasorkes wat deur die plaaslike gemeente bestuur word. Verder speel hy rugby en sokker. Voorts besoek hy gereeld die plaaslike biblioteek asook die *E-Sentrum* vir inligting om sy skooltake te doen. Sy beleving van sportaktiwiteite word in sy volgende woorde beskryf:

Ja [ek neem deel]. Ons doen soms as ek by... Joshua kom dan gaan ek [rugby] veld toe, dan leer ons speel ons rugby, want... want Saterdag toe speel ons teen Arniston. [Ons leer] Hoe... hoe om te pass en hoe om te tackle en dan seker om te skop (Uderick, 12).

4.2.2.3 Levon

Levon, 'n baie stil twaalfjarige meisie, is die oudste van twee dogters in 'n enkelouer gesin. Die huis waarin hul bly behoort aan Levon se tannie, maar die gesin het wel lewensreg om daarin te woon. Die inhoud van die huis is beperk en die toestand van die meubels en vloer is gehawend. Levon en haar sussie kom na skool alleen tuis en moet na hulself omsien totdat haar ma om 19h00 van die werk af kom. Wanneer haar ma nagskof werk, bly sy by haar ouma en haar sussie by haar ma se vriendin. Aangesien haar ma 'n enkelouer is en boonop lang ure werk, is hierdie dogter op haar eie aangewese vir iets om te eet of om selfdissipline toe te pas vir die voltooiing van haar tuiswerk na skool.

Levon se ma skakel op gereelde basis in by gemeenskapsaktiwiteite soos wanneer die dorp feeste aanbied. Sy vertel dat sy uithelp by die stalletjies en gewillig is om in die koskombuis te gaan help by hierdie geleenthede. Levon, wat eeffe op haar eie is, sosialiseer meer met maats uit die gemeenskap wat jonger as sy is. Sy is ook deel van die blaasorkes en sanggroep wat deur die kerk as aktiwiteit vir die jeug aangebied word. Voorts maak sy ook gebruik van die *E-Sentrum* en openbare biblioteek vir skooltake en lees vir ontspanning. Hierdie dogter is onder andere ook deel van die breikuns groep en tydens spesiale gemeenskapsfeeste is sy ook deel van die trompoppie groep wat deur die strate van die dorp marsjeer.

4.2.2.4 **Logan**

Logan is 'n vriendelike, aantreklike en lewenslustige twaalfjarige dogter. Sy is een van drie dogters in hul gesin. Logan, haar klein sussie en beide ouers woon saam met haar grootouers in die huis. Haar ander suster woon saam met familie daar naby. Die gesin het nie hul eie woning nie, aangesien huurhuise in Elladal baie skaars is. Die huis waarin hul woon is klein. Gordyne word as afskortings tussen vertrekke gebruik en bied min privaatheid. 'n Yskas en mikrogolf staan in die woonkamer en in die kombuis maak ouma gebruik van 'n primitiewe houtstoof om kos mee te maak. Smiddags help Logan deur na haar sussie en nog 'n klein dogtertjie wat daar bly om te sien. Sy ervaar haar omstandighede in hul woning positief as sy sê:

... ek bly in 'n goeie huis en ek het goeie ouers (Logan, 12).

Logan se ma is nie by kerkaktiwiteite in die gemeenskap betrokke nie, maar wel deur middel van haar bakwerk wat sy vir mense en twee winkels in die gemeenskap doen. Logan, daarenteen, is baie meer betrokke in die gemeenskap. Sy sosialiseer met baie maats uit die gemeenskap en neem deel aan die blaasorkes en sanggroep wat deur gemeentelede van die plaaslike kerk gelei word. Sy gesels oor haar ervaring, deelname en wat sy daar leer, soos volg:

Ja [ek neem deel aan] uhm... uhm... sang en brei en uhm... [ook] basuin op elke Donderdag. Uhm... dat jy... dat is as jy basuin blaas dan kan jy nie net wil gaan en jy kan dit net wil reg speel nie. Jy moet dit eerste leer hoe om dit te speel (Logan, 12).

Logan is ook 'n kranige lid van die breikuns groep, vorm deel van die trompoppies en neem deel aan plaaslike model-kompetisies. As atleet het sy ook trots haar gemeenskap en skool verteenwoordig in die Boland-atletiekspan vir skole.

4.2.2.5 **Matthew**

Matthew, 'n baie teruggetrokke en skaam seun, is die middelste van drie kinders. Hy en sy jongste sussie woon saam met hul ouers in Elladal. Die huurhuis waarin hul woon is ingerig met net die nodigste meubels. In die woonkamer hang elektriese drade los teen die muur in 'n poging om self 'n kragpunt aan te lê. Plek-plek is die mure se verf besig om af te dop. Sy pa werk as 'n rietdakdekker en doen ook sweiswerk. Hy is in die week weg vir werk en dan is Matthew, sy suster en ma alleen tuis. Matthew se ma het nie 'n vaste werk nie. Sy maak baie staat op Matthew se hulp met die versorging van die diere wat hul aanhou. Dit wil voorkom asof Matthew se gesin 'n positiewe invloed het op hoe hy voel wanneer hy sê:

My ma en my pa en my suster [maak my gelukkig] (Matthew, 12).

Matthew se ma is baie betrokke in die gemeenskap veral wanneer sy uithelp by die inligtingskantoor (*Erfenissentrum*) van die dorp. Gedurende feestye is sy veral betrokke by die voorbereidings vir die feestyd soos om plakkate te verf. Matthew, op sy stil manier, verkeer nie baie sosiaal met maats in die gemeenskap nie. Hy is wel deel van die blaasorkes van die plaaslike gemeente waar hy kans kry om te sosialiseer met sy portuurgroep. Matthew maak ook gebruik van die *E-Sentrum* en openbare biblioteek vir skooltake. Voorts sê hy dat hy ook rugby en sokker speel en beskryf sy ervaring daarvan soos volg:

Sport... [ek] neem aan sport deel. Ons speel rugby en leer baie... om hoe om te tackle en nie hoog te vat nie (verwys na vaardighede wat hy aanleer) (Matthew, 12).

Die tipiese landelike kenmerke van die dorp Elladal en die eenvoudige lewensomstandighede wat gepaard gaan met armoede, word as agergrond vir die navorsing aangebied. Die data reflekteer die demografie, ekonomiese aktiwiteite en infrastruktuur wat bepaal onder watter lewensomstandighede die deelnemers, hul ouers, en ander inwoners lewe. Die godsdienstige instelling, die Morawiese geloofsgemeenskap, hou 'n wakende oog oor die doen en late van die gemeenskap. In die data was bronne genoem wat die deelnemers en die gemeenskap waarin hul woon met die globale wêreld in kontak bring. Die vyf Graad 6-deelnemers is voorgestel en saam met hul ouers word hul noodwendig betrek om deel te word van die gebeure in die omgewing/gemeenskap waar hul woon, skoolgaan of werk. Moontlik kan dit aan die einde 'n bydrae lewer om te verstaan watter impak omgewingsinvloede op leerderprestasie het.

4.3 DEELNEMERS SE OUERHUISE

Hierdie afdeling bevat inligting oor die huislike omstandighede en familiestruktuur van elke kind. Die inligting wat vanuit hierdie bronne afkomstig is konsentreer op die leefwêreld van die kind binne die raamwerk van hul gesin/ouerhuis. Daar word inligting verskaf oor die impak van werkersklasomstandighede en die kulturele kapitaal en waardes wat ouers aan hul kinders oordra, asook leerders se daaglikse roetines en werksaamhede. In hierdie tema word die ondersteuningstelsel wat ouers bied ten opsigte van leerders se skoolopleiding ook aangebied. Onderhoude met ouers is aanvullend gebruik om data te bevestig of verder uit te brei oor die realiteit van die leefwêreld van die betrokke Graad 6-leerders. Elke deelnemer, leerders en ouers, het sy/haar eie perspektief gehandhaaf in die antwoorde op vrae uit die onderhoudskedule.

4.3.1 Desiré-Lee

Desiré-Lee, is deel van 'n huishouding waar 'n groep familieledede saamwoon. Die bestaande huis is verleng met 'n houthuis in die agterplaas waar sy en haar familie slaap. Die uitgebreide familie moet noodgedwonge saamwoon aangesien daar nie ander huisvesting in die dorp beskikbaar is nie. Beide haar ouers werk in die dag. Haar ouma doen tuisversorging en voedselvoorbereiding vir die hele familie. Die volwassenes wat werk lewer almal 'n finansiële bydrae tot die huishouding. Oupa en Ouma word gerespekteer as die hoof van die familie en huishouding. Dit blyk dat daar 'n sterk familieband van versorging in dié gesin bestaan. Oupa neem die rol van sedepreker aan wanneer hy met Desiré-Lee praat oor haar keuse van maats. Teen die mure van die woonkamer pryk Christelike foto's en plakkate.

Die familie het nie 'n voertuig nie en maak twee keer per maand gebruik van 'n *taxi* om na die buurdorp te gaan vir nodige huishoudelike aankope. Tydens 'n informele gesprek met Desiré-Lee se ma, het sy laat blyk dat hul maar tevrede moet wees met die twee klein winkels op die dorp, alhoewel sy voel dat dit effe duur is om daar te koop.

Desiré-Lee het nie spesifieke pligte tuis nie. Haar roetine na skool bestaan uit: skoolklere uittrek, tuiswerk doen voor die televisie en speel met maats. Sy doen nie haar tuiswerk by 'n skryftafel nie, maar op haar skoot in die geselskap van almal wat tuis is. Sy beskryf haar daaglikse werksaamhede tuis soos volg:

As ek... as ek van die skool af kom... dan trek ek my uit... dan eet ek en dan kyk ek TV en dan doen ek huiswerk en dan was ek my. So sewe uur se kante (Desiré-Lee, 12).

Haar ouma en pa help haar met tuiswerk wanneer sy vashaak. Die hulp van die buurvrou ('n familielid) word ook soms ingeroep. Desiré-Lee bevestig dit wanneer sy op die vraag of iemand haar met tuiswerk help, antwoord:

Ja [ek kry hulp]. My ouma [en] Ant Jana [help my]. Ja [hulle kan my suksesvol help] (Desiré-Lee, 12).

Desiré-Lee se ma is van mening dat hulle nie eintlik baie tuiswerk kry nie en dat haar dogter nie lank daarmee besig is nie. Haar ouers is onseker oor die hoeveelheid tuiswerk wat sy kry om te voltooi. Op die vraag of sy gereeld tuiswerk doen en wat hul spesifiek doen, antwoord sy:

Nee [ek doen nie gereeld tuiswerk nie]. Wiskunde, Huistaal en Engels. Uhm... stories... ons doen net daai (verwys na tipe tuiswerk) (Desiré-Lee, 12).

Desiré-Lee verwyd haar tyd met die brei van 'n serp en lees. Sy beskryf hierdie aktiwiteite, wat sy na tuiswerk voltooiing doen, as:

[Ek lees graag] Storie boeke. Ons lees altyd by die skool en da by die biblioteek (Desiré-Lee, 12).

Desiré-Lee neem ook aktief deel aan netbaloefeninge wat sy baie geniet. Haar ma, in respons op die vraag van in watter mate sy betrokke is by haar kind, het geantwoord:

[Ek spandeer tyd met my kind] Is meestal ons kyk ma... ma net nou film (Ma van Desiré-Lee, 12).

4.3.2 Uderick

Uderick en sy ouers deel 'n huis met sy ma se suster en haar dogtertjie. Dié uitgebreide familieledede woon daar aangesien huisvesting onbekombaar is in die omgewing. Alhoewel die huis klein lyk, is die binnekant nie beknop nie. Die kombuis is ruim en ingerig met 'n yskas, stoof, mikrogolf, tafel en stoele. Dit is die vertrek waar Uderick se tannie besig is om kos voor te berei vir aandete terwyl sy na skool na hom omsien. Uderick word nooit alleen gelaat nie. Daar is altyd iemand tuis wat na hom omsien en hom versorg terwyl sy ma by die blompakkery werk. Uderick se pa werk as bouer en die werk verg fisiese inspanning. Hy beskryf die werk wat hy doen soos volg:

Ek is 'n bouer... soos Antie sê... ek werk en ek bou huise... so ek sal vir Antie sê fisies tel ek baie planke op en skeffels (verwys na steierplanke) en ons dra... en wentels... miskien wie weet groot ding bo-op is swaar en is als fisies... dit vat op jou rug. Ons werk van agt... half agt tot vyf uur... uhm heeldag. Ons is buite... langs die... buite ja... buite... uitwerk ja. Ek kom nooit Maandae tot Vrydae by die huis (Pa van Uderick, 12).

In die huisgesin waar Uderick woon, word daar gereeld gelees. Sy ma lees elke aand vir ontspanning en daar is boeke beskikbaar in die huis. Uderick self gaan ook gereeld biblioteek toe om boeke uit te neem. In die onderhoud met Uderick se pa, noem hy dat hy beter toekomsverwagtinge vir sy seun het, in die volgende woorde:

...hy (verwys na sy seun) moet nie soos ek... wa ek nou in die son staan en in die wind bou en so nie. Hy moet iets anders raak... Hy moet 'n kantoorwerk het... daarom ek sê of 'n prokureur [word]. ...want ek wil nie wat ek deurmaak (verwys na armoede en moeilike werksomstandighede) moet hy deurmaak nie (Pa van Uderick, 12).

Uderick se ouers sê dat hul seker maak dat hy blootgestel word aan huishoudelike pligte. Hy doen takies soos om bossies in die tuin uit te trek en die vullisdrom uit te gooi. Hy doen egter geen takies in die kombuis nie. Hierdie joviale seun doen eers laat namiddag tuiswerk of wanneer sy ma tuis kom. Hy beskryf sy roetine na skool soos volg:

Sê ek loop van die skool af dan kom ek by die huis en dan somtyds doen ek my huiswerk en dan gaan speel ek en saans dan kom ek by die huis en dan kyk ons film en eet ons kos en dan gaan lê ons (Uderick, 12).

Uderick se ma verklaar dat sy hom help met tuiswerk, maar dat sy nie altyd die werk verstaan wat hul moet doen nie. Sy vind veral die vak Wiskunde moeilik. Hulp van die ma se werkgewer word ook soms ingeroep. Op dieselfde middag het die ma se werkgewer 'n stuk potklei by hul huis aangebring. Uderick moes dit gebruik om 'n beeld te bou vir 'n assesseringstaak in die vak Lewensvaardigheid – Skeppende Kuns. Uderick verklaar self in sy eie woorde wie hom met tuiswerk help en in watter mate dit suksesvol is, soos volg:

Ja [ek kry hulp met my tuiswerk]. My ma [help my]. Ja juffrou. Somtyds [is haar hulp onsuksesvol, want] nee sy kan nie als doen nie, dan vra ek vir antie Zelda hier onder om my te help. [Sy is] 'n juffrou in Graad 2 (Uderick, 12).

Sy pa help nie aangesien hy nie in die week by die huis is nie. Uderick erken dat hy nie gereeld tuiswerk doen nie, maar wanneer hulle tuiswerk kry, beskryf hy hierdie werksaamhede soos volg:

[Ek doen] nie gereeld [tuiswerk] nie. Ons doen somtye... ons doen maar die meeste in die klas Wiskunde en Huistaal. Soms dan leer Meneer ons nuwe goed oor Wiskunde en nuwe goed oor Huistaal (Uderick, 12).

Uderick bestee sy tyd deur televisie te kyk, by maats te speel, biblioteek toe te gaan en ook 'n draai te maak by die *E-Sentrum*. Volgens hom lees hy die volgende boeke:

Soms lees ek "Die Wolf en die Rooi Kappie" en soms "Cars 2" amper soos tik oor karre handel en soms lees ek my ma se boeke. [Ek kry boeke] In die biblioteek en by die huis (Uderick, 12).

Volgens sy pa spandeer hulle naweke tyd saam deur films te kyk. In die somer gaan swem hulle soms in die dam.

4.3.3 Levon

Levon, haar ma en klein sussie woon in 'n huis wat reeds gedaan is. Die huis behoort nie aan die enkelouer-gesin nie, maar hulle mag daarin woon. Hierdie huishouding gaan gebuk onder erge finansiële druk. Levon se ma dra alleen die finansiële verantwoordelikheid om die gesin te versorg. Levon het niks geëet of gedrink vir die hele middag na skool tot en met haar ma huis toe gekom het nie. Sy doen haar tuiswerk op haar skoot voor die ou televisiestel in die halfdonker woonvertrek. Teen die verweerde mure van die woonvertrek hang Christelike simbole. Een maal per maand gaan haar ma met die *taxi* na die buurdorp vir inkopies, aangesien die dorp net 3 kafee-winkels het. Hulle gaan ook een keer per jaar vir familie in die Kaap kuier. Levon se ma gee toe dat haar werksomstandighede vermoeiend is wanneer sy as volg kommentaar lewer oor haar werk:

Ek is 'n algemene assistent. Dit beteken ek doen skoonmaak werk. Ek is nou op die oomblik in die waskamer. Dis wasgoed was. Dis wasgoed uithang. Dis stryk. Dis opvou en al die tipe goed. [Ek] werk by Elladal Tehuis. Ek werk van 7 tot 7. Ek is 'n skofwerker. Ja skofwerk. Dis 2 dae werk [en dan] 2 dae af. Dan is dit 3 dae werk die langnaweek en dan kry ons 'n langnaweek af ook. Ja dit put jou uit. Jou voete... die moegheid in jou liggaam, want dis heeldag lyne in die warmte en dan moet jy stryk en dan moet jy opvou. Jy moet orals wees so te sê en jy moet die wasgoed self gaan haal. Terugkom... dan moet jy gaan kyk of die wasgoed droog is, want dan soek hulle nappies. So gaan dit heeldag so (Ma van Levon, 12).

Levon wys met respek en trots na ornamente van hul oorlede ouma wat steeds in hul huis is en waaraan hul baie waarde heg. Die oordrag van waardes in die huis word deur haar ma beklemtoon wanneer sy in die onderhoud verklaar:

Soos ek vir hulle altyd leer om respectvol (verwys na waardes) te wees... (Ma van Levon, 12).

Volgens haar is die belangrikste waarde wat sy aan haar kinders kan oordra die besef dat hulle 'n loopbaan moet hê – iets wat haar nie beskore was nie. Haar verwagting vir hulle is dat sy wil hê

...hulle moet verder gaan [studeer] sodat hulle iets kan bekom in die lewe. Die lewe is baie duur en dit raak al hoe duurder... dat hulle vir hulle self kan sorg (Ma van Levon, 12).

Levon word reeds op hierdie jong ouderdom blootgestel aan die verantwoordelikheid van huishoudelike pligte, aangesien haar ma reeds vroegoggend die huis verlaat om te gaan werk. Sy is verantwoordelik vir skottelgoed was en die kombuis aan die kant maak, beddens opmaak en die “voorkamer regtrek”, verklaar haar ma. Verder sien sy ook toe dat haar sussie aangetrek kom vir skool. Sy het ook die verantwoordelikheid om van die wasgoed te was en haar sussie kos te gee as hulle smiddags van die skool af tuis kom. Haar roetine smiddags na skool is meestal om eers die televisie aan te sit, skoolklere uit te trek en dan die huis aan die kant te maak. Daarna gaan sy biblioteek toe om boeke uit te neem.

Levon kry ondersteuning van haar ma deurdat dié haar help met Wiskunde tuiswerk. Volgens haar ma is die tuiswerk wat hulle ontvang eintlik baie min. Sy spreek haar mening uit deur in die onderhoud te sê:

Die [tuis-] werk wat hulle nou ontvang is vir my eintlik baie min. Kyk soos vandag het hulle nou glad nie tuiswerk nie. Ek voel net hulle moet meer werk huis toe bring om vir hulle besig te hou. Dat hulle meer tyd op die skoolwerk kan konsentreer op hulle loopbaan (Ma van Levon, 12).

Alhoewel Levon se ma werksverpligtinge het, spandeer sy in haar vrye tyd wel kwaliteit tyd met die dogters deur saam met hulle kaart- en bordspeletjies te speel, asook springtou saam met hul te spring.

4.3.4 Logan

Ten spyte van die klank van kinders wat speel, is die atmosfeer in die huis waarin Logan en haar familie woon, deurgans rustig. Die woonkamer, met ’n groot tafel en stoele, dien as bymekaarkomplek van die gesin en grootouers aan wie die huis eintlik behoort. Tydens waarneming het Logan nie in die middag geëet nie. Die spasie in die huis is min en die vertrekke, afgeskort met gordyn, bied min privaatheid. Die mure van die woonkamer is versier met ’n paar Christelike simbole en plakkate.

Beide Logan se ouers werk. Haar pa is ’n skofwerker wat meestal nagdiens doen by ’n gemeenskapsorganisasie en haar ma werk as ’n kassier by een van die plaaslike winkels. Sy werk net halfdag en is vir die res van die dag by die huis. Soms doen sy ook bakwerk vir ’n ekstra inkomste. Sy beskryf haar werk soos volg:

Okay... ek doen winkelwerk en... na ses... ses na sewe ure toe by die werk. Ek werk halwe dae en... ons tel goed op (verwys na voorraad vir die winkel), maar nie elke dag nie. Dit is meestal staan werke wat ons doen (Ma van Logan, 12).

Logan se oupa is in 'n rolstoel en almal het klein takies om hom in die huis te help versorg. Haar ouer suster is egter afwesig in die verband. Logan het spesifieke huishoudelike pligte wat sy op gereelde basis doen. Sy help haar sussie met tuiswerk en gee ook bottel vir haar niggie wat ook in die dag by haar ouma bly. Verder help sy met die skottelgoed en wasgoed, asook kleiner takies wat haar ouma aan haar opdra. Sy doen eers laat namiddag haar eie tuiswerk. Volgens haar het sy 'n roetine na skool wat sy soos volg beskryf:

Uhm... as ek uit die skool uitkom en dan trek ek my eertste uit en dan eet ek en partykeers vra my ouma vir my om haar te help om iets te doen in die huis en partykeers kyk ek TV... ma net aande vir 7de Laan en partykeers kyk ek die nuus (Logan, 12).

Logan se ouers kan haar nie ondersteun in haar skoolopleiding nie, aangesien haar ma noem dat sy nie die werk kan doen wat hulle vir tuiswerk kry nie. Haar ma noem dat indien Logan nie die werk verstaan nie, sy maar weer die volgende dag vir die opvoeder by die skool moet vra om dit te verduidelik. Volgens Logan kan sy ook vir die persoon ('n meneer) wat vir hulle sang gee, vra om haar te help met tuiswerk. Logan sê dat sy gereeld tuiswerk doen en beskryf haar ervaring van dié aktiwiteit soos volg:

Ja as ons tuiswerk kry. Uhm as ons partykeers Wiskunde kry en dan kry ons somme wat ons moet optel en party is aftreksomme en partykeers kry ons uh uh 'n woordesom. Ja partykeers kry ons Huistaal ook. Uhm sê ma soos hulle gee vir ons 'n leesstuk om te lees en dan is daar 'n paar vrae wat ons daarvoor moet beantwoord (verwys na watter tipe tuiswerk sy kry) (Logan, 12).

Tydens die waarnemingsperiode was Logan redelik bedrywig. Sy is deel van 'n sang- en blaasorkes oefengroep wat weekliks oefen. Volgens haar besoek sy gereeld die plaaslike biblioteek, alhoewel sy verklaar:

Ek lees nie eintlik boeke nie (Logan, 12).

4.3.5 Matthew

Matthew, op sy stil en skaam manier, is 'n seun met verpligtinge in hul gesin. Aangesien sy pa nie altyd huis toe kom nie, maak sy ma baie staat op sy hulp om hul diere te versorg. In die huis waarin hul woon, is daar Christelike simbole teen die mure. Daar is ook 'n mandjie met gehawende tydskrifte in die woonkamer. Van sy ma se kuns- en handwerk is sigbaar in die woonkamer. Sy ma is vaardig met handwerk en sy maak skilderye wat sy graag wil

verkoop. Verder kyk sy ook na 'n familielid se kind gedurende die dag. Sy beskryf haar werk soos volg:

Is ma net soos handwerk wat ek doen en dan is dit ma nie baie swaar nie en ek werk nou vir die gemeenskap... nou bietjie en ja, dit is nie swaar werk eintlik nie. Uhm... ek... uhm deel die tyd in vir die huis natuurlik en vir die kinders en dan nou die handwerk doen ek... handwerk doen ek nou soos na ure. Wat ek nou bedoel met na ure is dit dat uhm is as hulle slaap... die kinders slaap... dan doen ek dit (Ma van Matthew, 12).

Alhoewel Matthew van die kleindorp atmosfeer hou, gaan die gesin soms met hul oupa se voertuig na die buurdorp vir aankope. Hulle maak selde gebruik van die kliniek op Elladal en besoek die dokter op die buurdorp.

Die gesin het ook diere (skape, varke en hoenders) op 'n plot aan die kant van die dorp wat elke dag versorg moet word. Die verkoop van die diere bring 'n ekstra inkomste vir die gesin. Ma en die kinders versorg die diere. Tydens die onderhoud verklaar Matthew se ma ook die volgende ten opsigte van watter waardes sy as ouer aan haar kind oordra:

Die waarde... ons (verwys na die mens in die algemeen) leer mos ma eintlik hoe jy groot geword het. So ek het groot geword met uhm... dis wat ek nou graag in hom ook wil sien en dis hoekom ek als vir hom laat doen wat ek doen. So... en ek vra vir hom vooraf hou... hou... sal jy daarvan hou om na diere miskien om te sien of om te kyk na en as uhm hy nie werk het nie dan kan jy altyd een of twee van jou diere verkoop en dan het jy darem geld vir jou om kos en wat jy nodig het (Ma van Matthew, 12).

Die versorging van die diere, asook huishoudelike pligte soos kamer opruim en skottelgoed was is deel van Matthew se pligte waaraan hy op daaglikse basis blootgestel word. Hyself beskryf sy roetine na skool soos volg:

Uhm... ek trek my uit. Ek eet. Uhm... uhm doen my huiswerk. Kyk ek studeer 'n rukkie en dan doen ek huiswerkies en... en... en lees en... en dan gaan kyk ek... ek t... TV en dan gaan ek slaap. Uhm... uhm gaan was my ge... gesig, borsel my tande en trek my aan en eet en... en dan gaan ek skool toe. Ek werk in ek werk in die rooi in die rooi boek... uhm Wiskunde (Matthew, 12).

Daar is ondersteuning ten opsigte van Matthew se skoolopleiding wanneer sy ma hom probeer help met tuiswerk. Sy erken egter dat sy nie al die Graad 6-tuiswerk verstaan nie.

Sy ouer suster, wat onderwys studeer, help hom ook met studiemetodes. Oor die hulp wat hy kry, het hy die volgende gesê:

Ja. Nadia (verwys na sy ouer suster) help my met my huiswerk. Na... Nadia. Ja. Ja sy help my baie moe... moet my huiswerk wat ek kry en sy, sy uhm... sy gee, sy, sy doenit, sy hoe nou, sy, sy gee die antwoorde dan moet ek dit... sy werk uit en dan moet ek die antwoorde vir haar gee en danit inskrywe (Matthew, 12).

Hy noem dat hy wel tuiswerk doen en beskryf die aktiwiteit soos volg:

Ja [ek doen tuiswerk]. Uhm... somme optel en aftrek en... en... en veelvoude van... van... van vyf en ses en sewe gee en... en... dis al (Matthew, 12).

Alhoewel die gesin 'n skootrekenaar in die huis het, maak Matthew gebruik van die *E-Sentrum* en plaaslike biblioteek vir navorsing. Sy ma is ook bewus van wanneer assesseringstake vir skool gedoen word, want sy hou die datumlys wat die opvoeder aan leerders gegee het, byderhand. Sy ma ondersteun hom ook in sy Lewensvaardigheidsprojek, as sy saam met hom gaan klei uithaal buite die dorp, om vir die projek te gebruik.

Matthew verwyf sy tyd deur na skool te eet, sy tuiswerk te doen en sommige van sy huishoudelike pligte te verrig. Die hoogtepunt is wanneer hulle die diere gaan kosgee en op 'n warm dag ook in die dam swem. Oor sy leesgewoontes vertel Matthew self:

Uhm... uhm [ek lees] Afrikaanse boeke en Engelse boeke en... Uhm... is, is Ruben and it's Adventures en en Kalla en sy Hond. [Ek kry die boeke] by die by die biblioteek... die dorp sinne (Matthew, 12).

Volgens sy ma, gaan hulle baie stap en ook visvang vir tydverdryf, maar die hoofaktiwiteit wat sy saam met haar kinders doen, is om die diere te versorg.

In hierdie tema is data aangebied om die huislike lewenskondisies van die deelnemers te beskryf. Die data het gefokus op die lewensomstandighede van die gesin in die huis asook die familiestrukture van die kind in hierdie omstandighede. Ongeag die omstandighede dra ouers kapitaalvorme en waardes oor aan hul kinders. In dié realiteit van armoede bied die meeste ouers 'n ondersteuningstelsel aan hul kinders.

4.4 SAMEVATTING

Die twee temas, *die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing* en *deelnemers se ouerhuise*, bied data oor die geografiese dorpsgebied van

Elladal wat 'n sterk landelike konteks verteenwoordig wanneer die afgeleë ligging en boerderybedrywighede in die omliggende omgewing beskryf word. Daar is geen industrië nie met aanduidings van 'n hoë werkloosheidsyfer en dit versterk die armoedige bestaan wat inwoners van hierdie landelike gemeenskap voer. Die lewensomstandighede van die inwoners sien eenvoudig daar uit wanneer hulle afhanklik is van enkele winkels en geen kitsbanke nie. Mense moet stap waar hul wil wees of gebruik maak van publieke vervoer. Dit blyk dat inwoners min privaatheid het omdat wonings baie na aan mekaar staan en families saamwoon in een huis.

Wonings is gehawend en die gemeenskap besit nie die finansieële vermoë om eienaarskap daarvan te neem en verbeteringe aan te bring nie. Daar is aanduidings van hulpbronne wat beskikbaar is in die gemeenskap, maar dit is beperk en werk op klein skaal. Deur die insette van deelnemers vertoon die data dat daar wel betrokkenheid is deur die partye in die gemeenskap deur aan aktiwiteite deel te neem wat deur die Morawiese geloofsgemeenskap aangebied word.

In die ouerhuis van die deelnemers woon saamgestelde families en die invloed van werkersklas-omstandighede word deur die data weergegee. In die huisgesin dra die ouers kulturele kapitaal en waardes aan die kinders oor deur die voorbeeld wat hul stel en die manier waarop hul hul kind se skoolopleiding ondersteun.

Geobjektiveerde kapitaal is sigbaar in Christelike prente en simbole wat in die gesinswonings voorkom. Die deelnemers gee self hul weergawe van hul daaglikse roetine en werksaamhede wat wys hoe hul hul skoolopleiding in die werkersklas-familie opset beleef.

Deur gebruik te maak van ouers en leerders se direkte woorde (taal en dialek) wil dit voorkom asof kulturele kapitaal in sy beliggaamde vorm sigbaar is. Die taalgebruik van ouers en leerders kan gebruik word om te bepaal of dit hul ervaring van hul skoolopleiding kan benadeel, aldan nie. Die persepsies van die deelnemers se belewenisse, gewoontes en praktyke in hul gemeenskap/samelewing en huisgesin, wat gevorm word deur hul ouers en samelewing se invloed, kan 'n bepalende rol speel in die manier waarop leerders hul skoolopleiding beleef en waar/hoe hul geposisioneer is in die skoolstelsel ten opsigte van hul prestasie.

4.5 DIE PEDAGOGIESE MILIEU VAN GRAAD 6-LEERDERS IN 'N LANDELIKE WERKERSKLAS-SKOOL

Hierdie data poog om 'n beeld te skep van hoe die kind se ervaringswêreld, spesifiek dit wat 'n impak op prestasie in die skoolomgewing het, daar uitsien. Inligting uit die onderhoud met die opvoeder word ook tussendeur aangewend om 'n beeld te verskaf van die uitdagende onderwys-milieu wat 'n impak op die prestasie van die Graad 6-leerder in hierdie navorsing het. Die tema beskryf die skoolkonteks waarin die leerders hul skoolopleiding ontvang.

Die Graad 6-klaskamer bestaan uit 24 leerders met 'n manlike opvoeder wat verantwoordelik is vir al die vakke in die spesifieke graad. Klasonderdig vind plaas en leerders wissel nie klasse nie. Die groep leerders wat bestaan uit 10 dogters en 14 seuns word in Afrikaans onderrig volgens die riglyne van die KABV (2011). Die klaskamer is ordelik en daar is fisies genoegsame spasie vir leerdertafels wat in groepe staan. Daar is ook 'n boekrak, kas en opvoederstafel. Teen die mure is enkele plakkate, maar nie verteenwoordigend van die spesifieke werk wat tans in die lesse gedoen word nie. Die klas beskik oor 'n interaktiewe witbord, maar is nie tydens die waarnemingstyd gebruik vir lesaanbieding nie. Die swartbord wat die opvoeder gebruik tydens lesse is vir alle leerders sigbaar. Genoegsame lugvloei en natuurlike lig word deur groot oopmaak vensters verskaf.

Die navorser het die klaskamer verskeie kere besoek vir waarneming en het op die vakke Wiskunde, verskeie komponente van Huistaal (Afrikaans) en Eerste Addisionele Taal (Engels) gekonsentreer. Die klaskamer het handboeke vir al ses vakke en leerders is ook in besit van Departementele Werkboeke vir Wiskunde, Huistaal en Eerste Addisionele Taal wat tussendeur gebruik word. Die opvoeder gebruik hierdie boeke vir vaslegging van konsepte in die spesifieke vakke asook vir tuiswerkaktiwiteite. Leerders se ervaring en beleving is waargeneem deur op te let na hul optrede in die klaskamer asook die gesindheid wat hul uitstraal jeens hul klasaktiwiteite. Die mate van deelname, selfwerksaamheid en interaksie met die opvoeder in klasverband, is ook waargeneem. Hierdie aspekte bied ook uitdagings aan die Graad 6-opvoeder. Hy antwoord soos volg op die vraag van: *Met watter vak sukkel leerders die meeste en wat, na u mening, is die rede daarvoor?*

Ja, Wiskunde natuurlik en dan Huistaal ook. As ek kyk na Wiskunde, Wiskunde, juffrou e.. ek sal sê net definitief, ek kan wat doen, maar as 'n kind nie Wiskunde kan doen nie, dan kan hy dit nie doen nie. Ons... ons gaan dit na verskillende faktore toe skuwe, ons kan, ons kan kyk na kind se ontwikkelingsvlak. Psigies, liggaamlik as ons kyk, as ons 'n lyn moet trek ons kyk na die ouer, ons kyk na die ouer, kyk waar, hoekom is daar IOOP kinders, kinders wat alkoholsindroom is mos nie hulle skuld nie en dis wat die kind sukkel.

Di... dit is 'n uhm... kontekstueel dis... dis in my hande uit en dit is wat die regering doen. Dit is hoekom kinders sukkel (Graad 6-Opvoeder).

4.5.1 Klassituasie

4.5.1.1 *Desiré-Lee*

Dié Graad 6-opvoeder onderrig onder andere vir Desiré-Lee, 'n stil en gedissiplineerde dogter, in sy klas. Sy tree met respek teenoor haar mede leerders en haar opvoeder op. Haar opinie oor skool- en klasreëls gee sy weer as:

Dit (verwys na reëls) is goed. Kinders gaan aan en hulle baklei [as daar nie reëls is nie] (Desiré-Lee, 12).

Sy gee goeie samewerking tydens die Engelse les wat aangebied word terwyl sy dikwels oogkontak maak met die opvoeder. Sy hou haar besig met die spesifieke aktiwiteite van die les en lewer ook bewys van tuiswerk. Wanneer sy gevra word waarom sy elke dag skool bywoon en hoekom sy saamstem dat leerders gereeld skool bywoon, het sy geantwoord:

Om te leer. Ja. Laat hulle (verwys na leerders) moet slim word... (Desiré-Lee, 12).

Desiré-Lee se vaardigheid ten opsigte van haar skoolopleiding en haar ervaring strook nie heeltemal nie. Tydens 'n luister-en-praat aktiwiteit vir Huistaal, het die navorser waargeneem dat sy opstaan en voor die hele klas oor 'n gegewe onderwerp praat. Haar uitspraak van woorde is effe sag, met net die nodigste beskrywende inhoud vir die onderwerp. Sy maak wel oogkontak met haar gehoor. Sy verklaar daarna dat sy "skaam" gevoel het om voor die klas te praat. Haar Huistaal woordeskat in 'n transaksionele teks (brief) wat hul in die klas skryf, is beperk en sy volg nie heeltemal die instruksies vir die teks nie. Sy versier egter haar boek met die mooiste blommotjiespatroon. Sy toon in die onderhoud dat sy van Huistaal hou en beskryf haar ervaring as:

Ja uhm... in Huistaal is daar stories.. [waarvan ek hou] jy kan lees en woorde wat jy nie verstaan nie [leer] (Desiré-Lee, 12).

Na afloop van 'n Wiskunde hersieningstoets voel sy dat die toets vir haar maklik was. Haar Wiskundige begrip tydens hierdie hersieningstoets grens egter aan ontoereikende prestasie. Sy noem vervolgens haar ervaring van Wiskunde as:

Ek hou daarvan. Ja (Desiré-Lee, 12).

Hierdie dogter neem aktief deel aan klasaktiwiteite en daar vind wel interaksie plaas tussen haar en die opvoeder, wanneer sy ontspanne voorkom as sy vrae in die klas beantwoord. Sy kom ook vriendelik voor teenoor maats in haar klasgroep, maar kommunikeer nie baie met hulle tydens klastyd nie. Ek let ook op dat sy nie geïntimideer word deur mede leerders nie en dat sy selfwerksaam is in klasverband.

4.5.1.2 Uderick

Op die eerste dag van waarneming is Uderick se optrede in die Graad 6-klaskamer amper uitdagend. Hy betree die klas 'n paar minute laat na pouse. Hy is vol bravade en het 'n soet suigstokkie in die kies. In teenstelling met sy gedrag is sy opinie oor klasreëls soos volg:

[Reëls is] 'n Goeie ding, want as daar nie klasreëls is nie, dan dan dan krap hulle die klas mos om, want daar's niks klasreëls nie (Uderick, 12).

Hy is nie geïnteresseerd in die Eerste Addisionele Taal – Engelse les wat die opvoeder aanbied nie. Terwyl hy onderlangs gesels met sy maat, eet hy nog lekkers. Hy maak oogkontak met die opvoeder en stamp kort-kort aan sy maat. Sy gesindheid tot en met sy klasaktiwiteite spreek van traak-my-nie-agtigheid wanneer hy eers rondloop in die klas, geselsies aanknoop met maats, gesigte trek en dan eers begin met sy werk. Sy tuiswerk is net gedeeltelik voltooi. Alhoewel hy grotendeels onbelangstellend voorkom, opper hy die volgende rede waarom hy elke dag skool toe kom:

Want as... as... as, want as ek moet elke dag skool toe gaan, want as jy by die huis bly en jy gaan verby veertien dae en dan druij jy. Soms dan doen ons 'n mondeling en begrip en dan soms doen ons eksamen toetse (Uderick, 12).

Voorts gee hy ook sy opinie oor die belangrikheid van skoolbywoning vir kinders wanneer hy sê:

Ja juffrou, want sommige kinders raak agter by hulle werk (Uderick, 12).

Tydens die Huistaal – Luister en Praat aktiwiteit, is hy vol verskonings om nie mondeling te doen nie. Hy is woelig (sit nie stil nie) tydens die les en beantwoord vrae uit sy beurt – die antwoorde is egter korrek. In die onderhoud sê hy dat hy nie eintlik van die vak, Huistaal, hou nie. Hy noem soos volg:

Nie gereeld nie, want soms is dit nie so moeilik nie ma ek hou nie baie daarvan (verwys na die vak Huistaal) nie (Uderick, 12).

Wanneer leerders besig is met hul Wiskunde hersieningstoets, konsentreer Uderick in 'n redelike mate op sy vraestel. Hy is vinnig klaar en neem 'n tydskrif om deur te blaai. Uderick was verontwaardig en het sy wange opgeblaas toe die opvoeder hom opdrag gee om die tydskrif te bêre, maar het wel gehoor gegee aan die opdrag. Sy kommentaar op die moeilikheidsgraad van die vraestel was:

Die Wiskunde toets was maklik (Uderick, 12).

Hy het matige prestasie bereik in die toets, aangesien hy die vrae onvoldoende gelees het en van die bewerkings nie kon doen nie. Hy het wel probeer om van die woordsomme te doen, alhoewel dit nie korrek was nie. Uderick het langer as die ander leerders in die klas geneem om sy Taalstruktuur en –konvensie aktiwiteit te doen. Hy het dit nie voltooi nie. Hy het tydens 'n Engelse les ook nie die aktiwiteit gedoen nie. Sy verskoning was dat sy boek vol was. Hy word ook gevra om sy transaksionele teks (brief) wat hulle in die klas geskryf het, voor te lees aan sy klasmaats. Hy wou eers verskonings maak, maar het onder die druk van die opvoeder geswig en dit voorgelees. Uderick se ervaring, van die vak Wiskunde, beskryf hy as:

Ek ervaar dit (verwys na Wiskunde as vak) goed. Ja, juffrou. Ek gaan nie nou kan sê [wat ek vir my opvoeder omtrent die vak wil vra] nie juffrou (Uderick, 12).

Hierdie Graad 6-leerder neem net aan sekere klasaktiwiteite deel. Hy bly onrustig en draai om na maats om te gesels. Soms speel hy met sy penne. Hy soek na interaksie met medeleerders en het homself laat verlei deur 'n leerder wat ook nie samewerking in klasverband bied nie. In 'n stadium het die opvoeder hom alleen in 'n bank laat sit, aangesien hy die ander leerders hinder. Tydens 'n volgende waarnemingsessie, het hy meer deelgeneem aan die klasaktiwiteite en ontspanne en gemaklik met die opvoeder gepraat.

4.5.1.3 Levon

In die klassituasie is Levon 'n stil dogter wat haar besig hou met haar eie werk. Terwyl die opvoeder besig is om 'n Eerste Addisionele Taal – Engelse les aan te bied, maak sy oogkontak met die opvoeder en gee gehoor aan opdragte. Sy lewer bewys van tuiswerk wat hul die vorige middag moes voltooi. Haar gesindheid teenoor die werk blyk positief te wees, aangesien sy sonder teëstribbeling haar opdragte uitvoer.

Om te bepaal hoe Levon haar klasaktiwiteite beleef en ervaar, verwys die navorser na die waarneming van 'n Huistaal – Luister en Praat aktiwiteit waar Levon mondeling moes praat. Sy het gemaklik voorgekom terwyl sy voor die hele klas opgestaan het en oor die gegewe

onderwerp gepraat het. Tydens die aanbieding het sy oogkontak gemaak met die opvoeder en kasmaats terwyl sy duidelik gepraat het. Die woordeskat wat sy gebruik om haar mondelinge onderwerp uit te lig, is beperk en sy verskaf net die nodige inhoud. Die uitvoering van 'n transaksionele teks (brief) wat die leerders in die klas moes skryf, het sy wel voltooi. Sy het die opdrag egter nie korrek interpreteer nie en daar kom baie sinskonstruksie- en spelfoute voor in die skryfstuk. Levon bevestig haar ervaring van haar Wiskunde hersieningstoets as:

Dit [die Wiskunde toets] was swaar gewees (Levon, 12).

Haar eerlike beskrywing in hierdie eenvoudige woorde reflekteer in haar uitslag van die toets waar sy net die basiese vaardigheid het om die Wiskundige komponent van breuke, te doen.

Levon neem op haar stil manier wel aan alle klasaktiwiteite deel. Sy is in haarself gekeer terwyl sy werk. Sy beantwoord die opvoeder se vrae skamerig en sy praat sag, alhoewel sy die vrae korrek beantwoord het. Sy het wel met die seun langs haar gekommunikeer deur vir hom die opdrag wat hul ontvang het, te herhaal en te verduidelik. Alhoewel sy baie stil is, is sy nie beïnvloed deur haar maat nie – dit kom voor asof sy die leiding neem tussen die twee maats en hom positief kan beïnvloed ten opsigte van hul klasaktiwiteite.

4.5.1.4 Logan

In die Graad 6-klas was Logan se optrede aanvanklik skamerig met net vlugtige oogkontak. Sy is stil en gedissiplineerd en tree met respek op teenoor mede leerders. Tydens die waarneming van Eerste Addisionele Taal – Engelse lesse, kon die navorser sien dat sy geïnteresseerd luister na die opvoeder se verduideliking van die konsepte. Sy voer die opdragte uit en lewer ook bewys van tuiswerk wat 'n positiewe gesindheid jeens haar skoolopleiding uitbeeld. Logan gaan grotendeels gemaklik met haar klasaktiwiteite om. Ter verduideliking waarom skool vir haar belangrik is, voer sy aan:

Ek gaan elke dag skool toe om te leer sodat ek eendag iets suksesvol kan wees in die lewe. Ja. Uhm... kinders moet skool gaan sodat hulle iets in die lewe kan word en nie by die huis wil sit nie. Sodat hulle iets groot (verwys na suksesvol) kan word soos 'n prokureur of 'n dokter (Logan, 12).

Sy gee haar gevoel oor die belangrikheid van skool- en klasreëls in die volgende uitlating:

Dat daar moet by 'n skool en in jou klas moet daar klasreëls wees, want as daar nie reëls gaan wees nie dan gaan dit dan gaan dit 'n deurmekaar skool wees (Logan, 12).

Om Logan se ervaring van haar skoling te verstaan, word die data aangebied wat fokus op haar deelname aan klasaktiwiteite, hoe vaardig sy is ten opsigte van Huistaal en Wiskunde en haar eie interpretasie van hoe sy hierdie vakke beleef en haar gevoel daaroor. Tydens die Huistaal – Luister en Praat aktiwiteit, het sy senuagtig voorgekom toe sy mondeling moes praat voor die hele klas. Haar woordeskat is beperk, maar sy het wel inisiatief gebruik om haar mondelinge inhoud interessant aan te bied. Alhoewel sy die ervaring geniet het, bevestig sy haar senuagtige reaksie as sy in die onderhoud sê:

Ja. Uhm... ek ervaar dit (verwys na Mondeling) goed en... Dit was baie lekker gewees, ma uhm... mens partykeers dan voel jy so skaam om voor jou klasmaats te praat (Logan, 12).

Tydens skryf-aktiwiteite blyk dit dat sy van die onderwerp afwyk. Die sinskonstruksie in die aanbieding van die skryfwerk is nie op peil nie. Op die vraag of sy van Huistaal hou, het sy gesê: Ja omdat dit is my taal wat ek praat en ek kan dit beter verstaan (Logan, 12).

Logan het haar Wiskunde hersieningstoets ervaar as “maklik”, maar daar was duidelike bewyse dat sy nie breuke tot hul eenvoudigste vorm kon herlei nie en het net die basiese prestasievlak vir die toets bereik. Sy noem dat sy Wiskunde as “’n goeie vak” ervaar, maar dat daar geen vrae is wat sy aan haar opvoeder oor hierdie vak sal vra nie.

Logan aarsel nie om met haar skriftelike opdragte in Huistaal (Taalstruktuur en -konvensie) te begin nie. Haar kommunikasie met die opvoeder is gemaklik en sy antwoord vrae uit vrye wil en daar is sprake van vrywillige deelname wat wys dat sy nie angstig of bedreig voel in die klaskamer nie. Sy is selfwerkzaam en kommunikeer nie met mede leerders in die les nie – dus word sy nie deur mede leerders beïnvloed nie en sy toon ook nie navolgende gedrag nie.

4.5.1.5 Matthew

Matthew sit doodstil in sy bank en hinder niemand tydens lestye nie. Hy toon egter nie ’n positiewe benadering tot sy klasaktiwiteite nie, aangesien hy met ’n geboë hoof sit en prente teken terwyl die opvoeder besig is met lesaanbieding. Gedurende hierdie tye maak hy geen oogkontak nie en speel soms met sy pen. Daar word opgemerk dat hy nie sy tuiswerk gedoen het nie. Sy hele houding jeens die klasaktiwiteite lyk afwesig. Op die vraag van waarom hy elke dag skool toe gaan, antwoord hy:

Ek stap alleen skool toe. Om te leer en... en iets in die lewe te word te (Matthew, 12).

Voorts lewer Matthew kommentaar op die vraag of hy saamstem dat kinders gereeld skool moet bywoon:

Ja [kinders moet skool bywoon]. Hulle moet nie op straat rond lê nie en hulle moet okie uit die skool uit bly nie. Uhm kan wegge... kan weg gevat word en... en kan en... en kan en kan uhm wegloop of so iets. Ja. Om kinders nie te... te... te laat doen wat hulle wil nie. Want dis in die skool (Matthew, 12).

Die volgende data word gebruik vanuit die waarnemingsproses om Matthew se ervaring en beleving van klasaktiwiteite te beskryf. Terwyl die opvoeder besig was met die aanbieding van 'n les, soek Matthew heertyd na iets in sy tas en flip-file. Sy gesig bly weggesteek. Tydens die Wiskunde hersieningstoetse kyk hy baie rond en dit lyk asof hy nie weet wat om te doen nie. Te oordeel aan sy liggaamshouding wou die navorser hom nie teister met 'n vraag oor hoe hy die toets ervaar het nie. Sy ervaring van Huistaal – Luister en Praat, se mondelinge aktiwiteit, is nie goed nie en word bevestig wanneer hy sê:

Ja. Uhm... nie so goed nie. Ek hou nie van mondeling nie. Ek... ek hou nie so baie van mondeling nie, want ek hou nie daarvan om voor in die klas te praat nie (Matthew, 12).

Matthew se liggaamshouding suggereer dat hy skaam is terwyl hy hardop voor die ander leerders moet lees. Hy hou ook sy leesboek half onder die tafel en sy stemvolume is baie sag met min intonasie. Sy skryfvaardigheid tydens die skryf van 'n transaksionele teks (brief) wys ook dat hy net die basiese skryfvaardighede onder die knie het, aangesien hy baie sinskonstruksie- en spelfoute maak met beperkte woordeskat. Sy interpretasie van die inhoud van die brief was egter korrek.

Tydens 'n opvolg waarnemingsessie het Matthew net aan die minimum van klasaktiwiteite deelgeneem. Indien hy skryf, het hy sy boek half weggesteek onder die bank. Later tydens 'n Taalstruktuur en –konvensie aktiwiteite het hy bo-op die bank gewerk. Hy het wel ontspanne gelyk wanneer die opvoeder met hom praat en het wel vrae beantwoord. Matthew hou homself besig en praat 'n enkele keer met sy klasmaat wanneer hy dié vra om sy Wiskunde tuiswerk af te skryf terwyl die ander leerders besig is met 'n individuele lees aktiwiteit in Huistaal. Hy is 'n leerder wat baie op sy eie is. Hy is in homself gekeer tydens kontaktyd in die Graad 6-klaskamer. Hy beskryf sy ervaring van Wiskunde as vak soos volg:

[Ek ervaar die vak] Nie goed nie. Uhm van hoe leer my van veelvoude. Uhm... want ek ken dit nie so goed nie... (Matthew, 12).

Hy hou wel van Huistaal en noem dat:

Ja [ek hou van Huistaal]. Uhm... jy leer baie goed daar uit en... en... sinonieme en antonieme en ager... agtervoegsels en voorvoegsels (Matthew, 12).

Die manier waarop leerders omgaan met hul leeraktiwiteite in die klaskamer, reflekteer aan die einde in die uitkoms van hul assesseringstake en eksamens. Die data wat hier aangebied word, beklemtoon die uitdagings wat die Graad 6-leerder trotseer ten opsigte van hul leeruitkomste. Dit dui aan hoe die spesifieke deelnemers geposisioneer is in die skoolstelsel – met ander woorde hoe hul presteer.

Volgens die beleidsdokument, *National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement Grades R-12* (Department of Basic Education, 2011:17-18), moet die optekening en verslaggewing van leerderprestasie in die Intermediêre Fase geskied aan die hand van die nasionale koderingstelsel (1 tot 7), 'n beskrywing van die kodes en die persentasie wat leerders in hul formele assesseringstake behaal het. Hierdie koderingstelsel word teen die ses vakke opgeteken op die leerders se rapporte aan die ouers. Volgens data uit die vorderingskedule en rapporte was slegs 13 van die leerders in hierdie klas op die kronologiese ouderdomsvlak (12 jaar) van Graad 6. Een leerder was onder die ouderdom vir die graad, terwyl 10 leerders ouer was en reeds in hul skoolloopbaan 'n graad of meer herhaal het. Leerderrapporte vir hierdie klas het gewys dat aan die einde van beide die eerste- en tweede kwartaal, net nege leerders geslaag het en 15 leerders onsuksesvol was. Die data wat aangebied is ten opsigte van die vyf twaalfjarige leerder-deelnemers se prestasie is geneem uit genoemde dokumente.

4.5.2 Assessering

4.5.2.1 Desiré-Lee

Aan die einde van die eerste kwartaal het Desiré-Lee vir haar formele assesseringstake in die vak Huistaal, 45% behaal, terwyl sy in kwartaal 2 vir dieselfde vak 50% behaal het met 'n nasionale kodering van 4 wat voldoende prestasie verteenwoordig. In die vak Wiskunde, was haar persentasie vir die eerste kwartaal 35%. Aan die einde van die tweede kwartaal het sy vir dieselfde vak 42% behaal met 'n nasionale kode van 3 wat matige prestasie verteenwoordig. Tydens 'n informele assesseringproses, in die vorm van 'n Wiskunde hersieningstoets, was sy onsuksesvol. Die ouderdomsvlak waarop Desiré-Lee haar Wiskunde berekening doen, dui daarop dat sy een jaar onder haar ouderdomsvlak in Wiskunde funksioneer. Die skolastiese prestasie van Desiré-Lee, volgens die punte op haar Junie rapport, het aangedui aan dat sy wel voldoen het aan die minimum slaagvereistes vir

Graad 6. Haar mening oor hoe sy hierdie assesseringsuitkomst en rapport uitslag ervaar, lui:

Voel gelukkig [met my uitslae], uhm... my punte. Dit was goed gewees. Gelukkig (Desiré-Lee, 12).

Desiré-Lee spreek haar toekomsverwagtinge vir haarself uit as:

Ja [ek wil na skool gaan studeer]. 'n Onderwyser, want ek wil die kinders help eendag (Desiré-Lee, 12).

4.5.2.2 Uderick

Uderick het aan die einde van kwartaal 1 vir sy formele assesseringstake in die vak Huistaal, 45% behaal. In kwartaal 2 het hy 49% behaal met 'n nasionale kodering van 3 wat matige prestasie verteenwoordig. In die vak Wiskunde, was sy persentasie vir die eerste kwartaal 50% en aan die einde van die tweede kwartaal het hy vir dieselfde vak 41% behaal met 'n nasionale kode van 3 wat matige prestasie verteenwoordig.

Tydens 'n Wiskunde hersieningstoets, het Uderick 40% behaal wat 'n suksesvolle poging was. Die ouderdomsvlak waarop Uderick sy Wiskunde berekeninge doen dui daarop dat hy bo sy ouderdomsvlak funksioneer. Die ouderdomsvlak en werklike punte stem egter nie ooreen nie.

Die voorafgaande data dui Uderick se assesseringsuitkomst (Huistaal en Wiskunde) en die Nasionale Koderingstelsel wat outomaties op sy rapport verskyn na aanleiding van die persentasie wat hy in die spesifieke vakke bereik het, aan. Uderick het sy opinie oor sy rapport uitslae in die volgende woorde aangedui:

Soms... soms... soms doen ek beter en soms vat ek bietjie af en soms voel ek gemaklik. Ek voel nie soe sleg nie, ma ek wil probeer vir hoër punte. Ek het baie goed gekry, want ek het baie goed gedoen. Ek het sesse gekry, vywe en viere gekry (Uderick, 12).

Die skolastiese prestasie van Uderick, volgens die punte op sy rapport, dui aan dat hy nie voldoen het aan die minimum slaagvereistes vir Huistaal nie. Hy het wel die res van die vakke op minimum vereistes geslaag. Uderick het verwagtinge vir die toekoms en noem dit in die volgende woorde:

Ja [ek wil gaan studeer]. Want, want ek wil eendag goed in die lewe word. Ek wil vir 'n prokureur en onderwyser en sommer by die brandweer gaan werk... (Uderick, 12)

4.5.2.3 **Levon**

Aan die einde van kwartaal 1 het Levon vir haar formele assesseringstake in die vak Huistaal, 65% behaal en later in kwartaal 2, 62%. Dit dui op 'n suksesvolle nasionale kodering van 5 wat beduidende prestasie verteenwoordig. In Wiskunde was haar persentasie egter 48% en later as 42%, met 'n finale nasionale kode van 3 wat matige prestasie verteenwoordig. Tydens 'n informele assesseringproses in die vorm van 'n Wiskunde hersieningstoets, het Levon 37% behaal. Volgens die nasionale koderingstelsel kry sy dus 'n kode 2 wat beskryf word as 'n basiese prestasie. Die ouderdomsvlak waarop Levon haar Wiskunde berekeninge doen, wys dat sy net bokant haar ouderdomsvlak funksioneer. Die skolastiese prestasie van Levon, volgens haar punte op haar rapport, dui aan dat sy voldoen het aan die minimum Graad 6-slaagvereistes.

4.5.2.4 **Logan**

Aan die einde van kwartaal 1 het Logan vir haar formele assesseringstake in die vak Huistaal, 61% behaal terwyl sy in kwartaal 2 vir dieselfde vak 63% behaal met 'n nasionale kodering van 5 – wat beduidende prestasie verteenwoordig. In die vak Wiskunde, was haar persentasie vir die eerste kwartaal egter 41% en aan die einde van die tweede kwartaal behaal sy 49% met 'n nasionale kode van 3 wat matige prestasie verteenwoordig. In haar Wiskunde hersieningstoets, was sy onsuksesvol met 30%. Die ouderdomsvlak waarop Logan haar Wiskunde berekeninge doen, dui daarop dat sy ver onder haar ouderdomsvlak funksioneer. Sy het in die onderhoud gesê:

Uhm, as ek goed daarin gedoen het... as ek meer as oor die helfte uhm het en dan en as ek die helfte het dan voel ek baie goed oor myself ook. Uhm... ek het goed gevoel daaroor, maar ek het gedink ek kan nog beter (Logan, 12).

Die skolastiese prestasie van Logan, volgens haar rapport, dui aan dat sy wel voldoen het aan die slaagvereistes vir Graad 6. Logan se ma dui aan dat sy al die opvoeder besoek het om oor Logan se skoolwerk te praat en om probleme in die verband uit te sorteer. Haar gevoel oor die waarde van goeie skoling vir haar dogter kan lei tot sukses en 'n beter toekoms vir Logan, sowel as verdere studie. Logan self is nog onseker oor haar toekomsplanne, maar bevestig wel dat sy toekomsverwagtinge het in die volgende kommentaar:

Ja [ek wil eendag gaan studeer]. Ek weet nog nie wat ek wil word nie. Ja. So uhm... dat ek ook eendag ook vir myself kan sorg en ook vir my ouers (Logan, 12).

4.5.2.5 *Matthew*

Matthew het 42% bereik vir sy formele assesseringstake in die vak Huistaal vir die eerste kwartaal en in kwartaal 2, behaal hy 36% met 'n nasionale kodering van 3 wat matige prestasie verteenwoordig. In Wiskunde was sy persentasie vir die eerste kwartaal 29% en die volgende kwartaal 22% met 'n nasionale kode van 1 - wat ontoereikende prestasie verteenwoordig. Tydens 'n informele assesseringproses in die vorm van 'n Wiskunde hersieningstoets, behaal Matthew 33%. Volgens die nasionale koderingstelsel kry hy dus 'n kode 2 wat beskryf word as 'n basiese prestasie. Matthew doen sy Wiskunde bewerkings op 'n laer ouderdomsvlak. Hy het in die onderhoud sy gevoel oor sy rapport uitslae weergegee in die volgende woorde:

Goed, want ek het baie geleer in my Wiskunde en my Huistaal. [Ek voel] Teverde en gelukkig (Matthew, 12).

Die skolasiese prestasie van Matthew, volgens sy punte op sy rapport, dui aan dat hy nie voldoen het aan die minimum slaagvereistes vir Graad 6 nie. By verdere ondervraging van Matthew se aspirasies vir die toekoms, sê hy net:

Ja [ek wil eendag gaan studeer]. Om... om 'n werk in my lewe te kry (Matthew, 12).

Data ten opsigte van die vyf leerders se vlak van skolasiese prestasie is aangebied om te beskryf hoe hierdie leerders hul leeruitkomste op skool ervaar en beleef en watter posisie hul beklee ten opsigte van hul prestasie in die skoolstelsel. Elke leerder se onderhoud is afgesluit met hul verwagtinge wat hul koester nadat hul hul skoolloopbaan voltooi het.

Om te bepaal in watter mate leerders samewerking gee, is hulle gevra om hul opinie te lig oor die belangrikheid van klas- en skoordisipline. Daar is waargeneem in watter mate leerders deelneem aan klasaktiwiteite in verskillende vakke, hoe hul optree en watter gesindheid hul openbaar teenoor hul skoolopleiding in die klaskamer. Voorts is deelnemers se ervaring van sekere aspekte in die kurrikulum aangebied deur te fokus op hoe hulle aktiwiteite soos Mondeling en 'n Wiskunde hersieningstoets beleef het. Die skolasiese prestasie van die leerders is beskryf deur te verwys na hul leeruitkomste van kwartaal 1 en 2 en wat opgeteken is in hul skoolrapporte. Voorts is die deelnemers se vlak van Wiskunde vaardigheid vergelyk en beskryf ten opsigte van hul kronologiese ouderdom. Deelnemers het ook hul ervaring beskryf oor hoe hul oor hul prestasie in die skool voel.

4.6 SAMEVATTING

In hierdie hoofstuk is data aangebied om die kontekstuele realiteite te beskryf waarin die deelnemers aan die studie hul skoling meemaak. Die area buite die skool word gekoppel aan die geografiese dorpsgebied van Elladal met sy landelike konteks en lewensomstandighede wat gekenmerk word deur armoede en eenvoud.

Hier is die deelnemers aan die studie afhanklik van beperkte bronne in die gemeenskap. Dié bronne waarby die deelnemers inskakel, bied aan hulle die geleentheid om deel te vorm van die gemeenskap en samelewing waarin hul daaglik opereer. Nie net die kontekstuele invloede nie, maar ook die lewensrealiteit van die huisgesin waarin die deelnemers grootword, vorm deel van die area buite die skool waar leerders hul skoolopleiding ervaar.

Die ontwikkeling van gewoontes, persepsies, gesindhede of disposisies as gevolg van ouers se voorbeeld van kapitaaloordrag en intrinsieke waardesisteme bring verskillende vorms van waardes en normes teweeg waarop deelnemers kan staatmaak op 'n posisie in die skoolstelsel. Data oor hierdie area (samelewing en huisgesin) is vervat in die eerste tema, *die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing* en ook die tweede tema, *deelnemers se ouerhuise*, wat hierby aansluit.

Die area waarbinne die deelnemers aan die studie hul skoolopleiding beleef is die skool self met sy pedagogiese milieu wat beskryf word in die laaste tema, *die pedagogiese milieu van Graad 6-leerders in 'n landelike werkersklas-skool*. Die beskrywing van die data fokus op die leergewoontes en praktyke binne die skool self en die ervaring en beleving van hierdie praktyke deur die oë van die deelnemers self gesien. Hierdie leergewoontes, manier van dink en doen van die deelnemers word ook beïnvloed en gestruktureer deur hul opvoedkundige ervarings in en by die skool. Die deelnemers se ervaring van hul skolastiese prestasie word ook hier weergegee.

Die interpretasie van hierdie data sal in die volgende hoofstuk weergegee word deur dit te analiseer en in verband te bring met die teoretiese lens van Bourdieu (1986, 1990, 2004, 2011) wat reeds in hoofstuk 2 vermeld is.

HOOFSTUK 5: DATA-INTERPRETASIE

5.1 INLEIDING

Hierdie kwalitatiewe navorsing berus op die ervaring van Graad 6-leerders se beleving van hul skoolopleiding. Die belangrikste tendense en patrone in die data is in hoofstuk 4 vervat binne die konteks van twee areas wat in drie temas uitgebeeld is. Hierdie temas het voorkeur gegee aan en het die deelnemers in dié kwalitatiewe studie se ervaring en beleving van hul skoolopleiding gereflekteer, naamlik die gemeenskap en ouerhuis asook die skool wat hulle bygewoon het.

In hierdie hoofstuk word daar gefokus op die data-interpretasie van leerder-deelnemers, ondersteunende data van ouer-deelnemers en die opvoeder se bydrae. Data wat verkry is uit die waarnemingsproses, dokumentanalise en literatuurstudie in hoofstuk 2, word ook gebruik in die data-interpretasieproses. Bourdieu se interafhanklike konsepte van *habitus*, kapitaal en veld word ingespan om die teoretiese begroning te bied van hoe die navorsing geïnterpreteer moet word. Hierdie konsepte word gebruik om die kontekstuele invloede wat die deelnemers in 'n ongunstige posisie plaas om suksesvol te presteer, te verstaan. Die data word geïnterpreteer in oorleg met die uiteensetting van die vorige hoofstuk en begin met die interpretasie van die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing.

5.2 DIE INVLOED VAN LANDELIKHEID OP GRAAD 6-LEERDERS IN 'N WERKERSKLAS-OMGEWING

“The history of human societies can well be read as a history of billions of people going quietly to their graves with lives of almost unspeakable suffering delivered upon them from the ranging inequalities of the differences given to them by the society where they were born ...” (Macdonis & Plummer, 2012:264). Reeds in die eerste hoofstuk van die tesis is daar verwys na die Graad 6-leerders wat hulself in ongelyke landelike gemeenskappe bevind en die invloed van landelike leefruimtes op hulle prestasie. Die tweede hoofstuk het daarop uitgebrei met die literatuur wat die ervaring van die werkersklas-leerder belig het. Die literatuur het daarop gewys dat landelike werkersklas-leerders 'n omgewing ervaar wat gekenmerk word deur isolasie, kwesbaarheid, sosio-ekonomiese agterstande deur die realiteit van werkloosheid en afhanklikheid op maatskaplike toelaes. Die data in hoofstuk vier het hierdie beperkinge wat die landelike leefruimte meebring bevestig. Dit wat elke dag gebeur, soos daaglikse lewenservarings in die landelike leefruimte, skep normes en waardes wat bepalend is van hoe werkersklas-leerders elke dag dink en doen. Hierdie daaglikse ervarings maak bepaalde inskrywings soos onsekerhede op die liggame van

hierdie leerders. Hierdie onsekerhede dra by tot die vorming van hierdie leerders se gewoontes soos om op te tree met min selfvertroue. Dit beïnvloed hierdie leerders se *habitus*. Bourdieu (1977, 2006) se konsep van *habitus* word gebruik as grondslag vir die interpretasie van die deelnemers se disposisies en persepsies in hierdie studie. Die invloed van die landelike leefruimte in die gemeenskap van Elladal, word dus soos volg geïnterpreteer.

Ofskoon dit blyk dat daar 'n vloeibaarheid in die konsep van landelikheid is, wys data na 'n beperking wat spruit uit die geografiese ligging van Elladal, naamlik dat die leerders in 'n landelike omgewing woon wat afgeleë is. Uit die data blyk dit asof landelike kontekste beperkende omstandighede van min infrastruktuur en beperkte bronne meebring waaraan leerders daaglik blootgestel word in die gemeenskap waarin hulle woon. Die omgewingsfaktore uit die landelike konteks wat moontlik 'n invloed op hierdie leerderdeelnemers se skolastiese prestasie het, is armoede en min geleentheid as gevolg van beperkende infrastruktuur wat net aan die basiese behoeftes van die betrokke gemeenskap voorsien. Binne die beperkende omstandighede van die landelike lewenskondisies groei en ontwikkel hierdie kinders in die gemeenskap. Hierdie landelike lewenskondisies vorm bepaalde disposisies soos skaamheid, teruggetrokkenheid en beperkte deelname in hierdie leerders. Hierdie disposisie bring die deelnemers in 'n teenstryd met die verwagtinge van die skoolkurrikulum.

Die skoolkurrikulum vir Lewensvaardigheid verwag die holistiese ontwikkeling van die leerder gedurende sy kinderjare. Leerders moet toegerus word met kennis, vaardighede en waardes wat hul sal help om hul volle liggaamlike, intellektuele, persoonlike, emosionele en sosiale potensiaal te bereik ten einde 'n aktiewe en verantwoordelike rol in die samelewing te vertolk. Die KABV vir Lewensvaardigheid (2011:8-10) noem algemene vaardighede wat belangrik is vir die holistiese ontwikkeling van die leerder tydens sy kinderjare. Vaardighede soos onafhanklikheid, kennis, deelname aan 'n verskeidenheid fisiese aktiwiteite, positiewe houdings, morele waardes, persoonlike vaardighede en godsdienstige diversiteit moet ontwikkel word by die kind. Dit wil voorkom asof hierdie verwagtinge van die skoolkurrikulum uit voeling is met die kontekstuele realiteite waarin hierdie leerders leef en leer. In die uitvoering van die skoolkurrikulum handhaaf skole 'n assimilatiese, een-dimensionele benadering dat alle leerders dieselfde vermoëns besit. Dus word die kontekstuele lewensrealiteite geïgnoreer en veroorsaak so 'n disjunksie tussen kurrikulumverwagtinge en die manier waarop leerders omgaan met hul skoolopleiding. Die deelnemers in die studie wat in die beperkende lewenskondisies grootword, word noodwendig vasgevang in dié situasie. Van hierdie deelnemers gaan onseker om met hul skoolwerk en vaar uiteindelik

swak. Die data wys genuanseerde ervarings van leerders soos Desiré-Lee, Levon, Matthew en Logan wat in onsekerheid omgaan met hul klasaktiwiteite. Min selfvertroue kom voor in hul optredes van skaamheid, sagte stemtoon, gebrekkige woordeskat, teruggetrokkenheid en senuagtigheid. Hulle luister na die opvoeder se leiding en voer sy opdragte gehoorsaam en gedweë uit sonder teëstribbeling. As gevolg van die beperkende lewenskondisies leer die kind nie die vaardigheid aan om onafhanklik van die opvoeder te werk nie. Ook word die nodige selfvertroue, wat die skoolkurrikulum vereis, nie ontwikkel nie.

Uit die data blyk dit dat die infrastruktuur in die gemeenskap beperk is en so 'n gebrek aan geleenthede meebring. Die min winkels, wat slegs in basiese behoeftes voorsien en geen luukshede het nie, asook geen kitsbanke in die dorp laat een van die ouers in die onderhoud "...minder bevoorreg as die wat in die groot stede bly", voel. Soos die data in die vorige hoofstuk uit paragraaf 4.2 demonstreer, beskik die gemeenskap wel oor staatsondersteunde bronne op baie klein skaal soos 'n openbare biblioteek, klein kliniek, satelliet poskantoor en polisiekantoor wat die dorpenaars met die globale wêreld in verbinding bring. Hierdie openbare fasiliteite werk op beperkte skaal. Die eenvoudig ingerigte openbare biblioteek in die gemeenskap bied nie 'n groot verskeidenheid boeke nie en weinig naslaanwerke is beskikbaar vir die leerders in die studie. Leerders moet van hierdie bron gebruik maak om hul te ondersteun in byvoorbeeld die voorbereiding van mondelinge en ander skooltake. Volgens die skoolkurrikulum moet leerders die vaardigheid van kennis bemeester. Leerders moet bekend wees met vakwoordeskat, woordeskat vir taalgebruik en 'n bewustheid hê van konsepte in vakke. Dit sal meebring dat leerders opdragte verstaan en begrip toon van wat die skoolkurrikulum van hul verwag. Die beperkte bronne wat die biblioteek in die gemeenskap bied kan nie die nodige hulp aan leerders bied om hul skoolopleiding, die ontwikkeling van die vaardigheid van kennis (woordeskat om konsepte te beskryf), ten volle te ondersteun nie.

Die data toon dat vier van die leerders beperkte woordeskat het wanneer hulle mondeling praat. Die volgende data bewys die leerders se ervaring van beperkte woordeskat: Desiré-Lee het nêr die nodigste beskrywende inhoud vir die mondelinge onderwerp gegee. Die woordeskat wat Levon gebruik het om haar mondelinge onderwerp uit te lig, was beperk en sy het ook nêr die nodige inhoud verskaf. Ook Logan se woordeskat was beperk. Matthew se skryfvaardigheid tydens die skryf van 'n transaksionele teks het ook gewys dat hy net die basiese skryfvaardighede onder die knie het, aangesien hy baie sinskonstruksie- en spelfoute gemaak het met beperkte woordeskat. Hierdie leerders se vermoë om goeie punte in Huistaal - Luister- en Praatvaardigheid te verwerf, word verydel aangesien hulle nie oor die nodige kennis, of inligting oor die onderwerp waaroor hulle praat, beskik nie.

Bourdieu (1996) het gesê dat 'n persoon se leefstyl die sistematiese produk van sy *habitus* is en 'n persoon se *habitus* help ook om sy huidige en toekomstige praktyke te vorm. Die daaglikse ervaring van landelike kondisies maak bepaalde inskrywings op/informeer die leerders se gesindhede/disposisies. Hulle ervaar hierdie beperkings. Hulle beleef 'n omgewing waar die infrastruktuur en openbare fasiliteite beperkte geleenthede bied. As vanselfsprekend lig die gebruike, gewoontes, waardes en normes van die gemeenskap waarin hul lewe, hul lewens toe. Hul *habitus* is sigbaar in hul skoolpraktyke, met ander woorde in die manier hoe hulle omgaan met hul skoolopleiding en hul uiteindelijke swak prestasie.

Die kapitaaloordrag waaraan hierdie leerders blootgestel word in hul omgewing van leef en leer, ontwikkel 'n bepaalde disposisie in hul wat in disjunksie is met die soort kapitaalvorme en gevolglike maniere van wees/doen wat die skool van hulle verwag. In hoofstuk 2, paragraaf 2.4, het Jenkins (2002) (in Mills & Gale, 2010:90) die gedagte ondersteun dat die *habitus* reeds tydens die leerproses in die vroeë kinderjare ingeprent en geïnkorporeer word.

Die interpretasie van die tema *die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing* belig die landelike konteks en beantwoord die sub-vraag van *hoe omgewingsfaktore landelike werkersklas-leerders se skolastiese prestasie beïnvloed*. Beperkende lewenskondisies, soos afgeleënhed en beperkte infrastruktuur/hulpbronne waaraan leerders daaglik blootgestel word, plaas hulle in 'n bepaalde posisie van kwesbaarheid in die skoolstelsel.

Die skoolstelsel se verwagtinge is eensydig in die sin dat dit nie leerders se lewensomstandighede in ag neem nie en daarom vaar hierdie leerders swak in kurrikulum uitkomst. In *How society lets young people down*, skryf Abrams (2010:150) "Many do not have people to inspire them... they have to feel that the system has a place for them. If that does not happen, we will not make any headway."

Die studie bewys dat die beperkings van landelike lewenskondisies 'n negatiewe invloed op die deelnemers se skoling het. In die literatuur aanbieding, wys die navorser daarop dat gesinne hul lewens binne 'n spesifieke sosiale konteks van 'n gemeenskap waarin hulle betrokke is, skep en dat hul hulself binne die raamwerk van die gemeenskap as organisasie vestig. Gesinne in dié studie is die oerhuise van die deelnemers waarin die leerders se lewensrealiteit van dag tot dag geslyt word. Vervolgens die interpretasie van die data oor die deelnemers se oerhuis.

5.3 DEELNEMERS SE OUERHUISE

Die kind se huis is die plek wat die meeste veiligheid bied en die gesin is die middelpunt waarom kinders se lewens draai (Louw & Louw, 2014:277-278). Kinders se sosiale leerondervindings vind in die huisgesin plaas. Die ouerhuis is die plek waar kinders herhaalde gedrag wat 'n gewoonte vorm, naamlik kultuur, aanleer. Volgens Bourdieu (2011:1) bepaal kapitaal die fondasie van 'n persoon se sosiale lewe en dikteer dit jou posisie binne die sosiale orde waarin jy beweeg. Die leefwêreld binne die ouerhuis, waarin die leerder deelnemer in hierdie navorsing hom/haar bevind, word gekenmerk deur sosio-ekonomiese agterstande wat geskep is deur die makro- en mikrofaktore soos reeds in hoofstuk 2 genoem. In die literatuuroorsig word daar tot die slotsom gekom dat swak skoolprestasie gekoppel word aan die maatskaplike en ekonomiese familie-eienskappe van leerders. Bevestigende data in hoofstuk 4, paragraaf 4.2 wat verwys na die deelnemer se wonings in hul landelike lewensrealiteit en 4.3 wat verwys na deelnemers se ouerhuise, belig die huislike lewenskondisies in werkersklas-huise wat gekenmerk word deur die gebrek aan privaatheid en bronne om leerders se skoolopleiding te ondersteun. Voorts verwys die data ook na die kondisies in die ouerhuis, naamlik; lae vlakke van geskooldheid, familie-grootte en ouers se moeilike werksomstandighede, wat maak dat die leerders op 'n bepaalde wyse omgaan met hul leer. Hierdie ouerhuis kondisies kan 'n aanduider wees van die redes waarom die leerder in werkersklas-skole nie na wense presteer nie. Die interpretasie van hoe kondisies in werkersklas-huise nie die verwagte kurrikulum-vereistes van die skool fasiliteer nie, word vervolgens belig met grepe uit die data.

Huisbewoners op Elladal kan nie werklik eienaarskap neem oor hul eiendom nie, aangesien die geloofsgemeenskap, naamlik die kerk, die grond besit waarop eiendomme gebou is. Die gemeenskap kry nie geleentheid om selfgeldend op te tree nie en bly huurders van hul huise. Die meeste huise in die gemeenskap is gehawend en die uitleg van erwe waarop huise gebou is, bied min privaatheid aan die huisbewoners. Die deelnemers se wonings bied ook min privaatheid aangesien saamgestelde families saamwoon in een huis. Mense leef fisies na aan mekaar in die huise en is bewus van mekaar se omstandighede. Hieruit ontstaan persoonlike verhoudings met bure en gesinslede. Dit blyk asof gedeelde waardes en normes in die huis vasgelê word en gesindhede op hierdie manier gekweek word.

Die data toon dat die leerders in die studie nie in privaatheid hul tuiswerk doen nie. Hierdie leerders het nie 'n plek waar hul in stilte kan konsentreer en leer nie. Leerders soos Desiré-Lee, Levon en Logan doen hul tuiswerk in die vertrek waar televisie gekyk word en waar gesinslede soos klein kindertjies speel en teenwoordig is. Die kapitaal vaardighede in die huishouding waaraan hierdie leerders blootgestel word ten opsigte van hul studiepraktyke

tuis, vorm hul *habitus* van tuiswerk doen wat in teenstelling is met die kapitaal verwagtinge van die skoolkurrikulum. 'n Gebrek aan privaatheid vir selfstudie tuis kan 'n kontekstuele moontlikheid wees waarom hierdie leerders swak vaar in die skool.

Statistiek uit die *Cape Agulhas Municipality 3rd Generation IDP 2012-2016* wys dat die vlak van skoolopleiding in die gemeenskap baie laag is en dat bykans die helfte van die gemeenskap bo die ouderdom van 20 jaar, nie primêre skoolopleiding het nie. Die lae vlakke van formele skoolopleiding, waaronder die meeste van die deelnemers se ouers val, werk beperkend in op die skolastiese ondersteuning wat hierdie leerders buite die skool ontvang. Data toon dat die deelnemers se ouers almal werk aanvaar het in die lae-vaardigheid sektor. Dit is algemeen bekend dat werke soos bouers, blomplukkers op plase, assistente en algemene werkers nie formele skoolopleiding vereis nie. Voorts toon die data dat vier van die deelnemers ondersteuning vir hul skoling by ander persone as hul ouers ontvang. Desiré-Lee se ouma of 'n familielid help haar. Uderick word meestal gehelp deur ant Zelda, 'n Graad 2-opvoeder wat naby hulle woon. Logan erken dat haar ma haar nie kan ondersteun in haar skoolopleiding nie en dat sy wel vir die meneer wat sang gee, hulp kan vra. Matthew se suster, 'n onderwysstudent, help hom soms. Uit die data blyk dit dat die meeste van die leerders in die studie se ouers beperkte skolastiese vermoëns en vaardighede het om hierdie leerders skolasties buite die skool te ondersteun. Die kapitaalvaardighede van beperkte skolastiese ondersteuning waarvoor ouers beskik, maak bepaalde inskrywings, soos om ontmoedig te word, op die deelnemer in hul leefruimte tuis. Hulle ervaar dat hul ouers nie hul skoolopleiding kan ondersteun nie. Hierdie inskrywings van beperkte ondersteuning en ontmoediging plaas hulle in 'n disjunksie met die kapitaalverwagtinge van ouerondersteuning wat die skoolkurrikulum vereis. Die gebrek aan skolastiese ondersteuning buite die skool kan as een van die redes aangevoer word waarom hierdie deelnemers in die skool nie goed presteer nie.

Die navorsing op werkersklas-ouerhuis kondisies van die leerder-deelnemers op Elladal dui op beperkte ekonomiese kapitaal van dié gesinslede. Hierdie leerders is daagliks blootgestel aan werkersklas-lewenskondisies en -huislike omstandighede. Fleisch (2009:55) bevestig dat meeste Suid-Afrikaanse huishoudings, veral werkersklas-huishoudings in landelike gebiede, arm is en met 'n baie lae inkomste 'n bestaan moet voer. Lareau (2011:32-33) verwys na die lewensrealiteit van kinders in werkersklas-omstandighede wat daarop dui dat die sosiale klas waarin ouers val 'n verskil maak in hoe hul optree wanneer hulle kinders gekonfronteer word met klaskamergebeure in skole. Werkersklas-ouers aanvaar die hoër gesag van opvoeders en hulle staan nie altyd op vir hul regte nie. Die voorbeeld wat leerders

by werkersklas-ouers sien is in teenstelling met die verwagtinge van die skoolkurrikulum waar leerders meestal ook die gesag van die opvoeder gelate aanvaar.

Armoede is 'n algemene verskynsel in Elladal. Die data ten opsigte van die demografiese profiel toon in hoofstuk 4, paragraaf 4.2.1, dat 'n hoë persentasie (72%) van die huishoudings in dié dorp afhanklik is van maatskaplike toelaes wat maandeliks deur die staat aan hul betaal word. Bevestigende data oor die finansiële druk waaronder gesinslede ly toon dat bykans 'n driekwart van die inwoners met R1 600 per maand moet oorleef. Die afhanklikheid van hierdie maatskaplike toelaes kan gekoppel word aan die hoë peil van werkloosheid as gevolg van lae skoolopleiding en beperkte ekonomiese aktiwiteite wat sedert voor 1994 se apartheidsbeleid nog nie verander het nie.

Data oor die ekonomiese aktiwiteite in die Elladal gemeenskap beklemtoon die lae inkomste en werkloosheidsyfer van net meer as 61% wat strak teenwoordig is in die alledaagse werklikheid van hierdie werkersklas-samelewing. Die sosio-ekonomiese omstandighede van Elladal maak dat die lewensomstandighede in dié landelike dorp eenvoudig en armoedig is. Narayan en Petesch (2007:3), beskou armoede as 'n persoon se onvermoë om genoeg te versamel om basiese voorkeure of behoeftes te vervul. Hierdie konsep sluit nie net finansiële voordele in nie, maar vind aansluiting by Louw en Louw (2014:433) wat aangevoer het dat armoede veel meer as slegs ontoereikende inkomste en 'n gebrek aan geld en materiële behoeftes is. Dit beïnvloed die fisiese ontwikkeling van 'n persoon soos sy gesondheid, voeding, behuising, onderrig, werkgeleenthede, toegang tot verskeie dienste en fasiliteite. Dit het ook 'n negatiewe impak op die persoon se psigiese welsyn soos sy selfagting en geestesgesondheid.

Die data oor leerders se skoolopleiding wys dat Uderick nie 'n positiewe houding jeens sy klasaktiwiteite openbaar nie. Hy tree traak-my-nie agtig op, is onbelangstellend en bied verskonings aan in die klaskamer. Hy het nie erns met sy skoolwerk nie, want hy doen nie gereeld tuiswerk nie. Selfs Matthew is teruggetrokke. Sy liggaamshouding in die klas wys dat hy nie met selfvertroue en 'n positiewe houding optree nie. Uit die data wil dit voorkom asof die beperkinge wat die ekonomiese toestand voortbring nie positiewe gevolge het vir die kind wat in hierdie omstandighede grootword nie. Die omstandighede is nie bevorderlik vir die kweek van positiewe houdings, een van die skoolkurrikulum vereistes, nie. Positiewe houdings is 'n vaardigheid wat benodig word om fisies fiks, geestelik waaksaam en emosioneel goed aangepas te wees. Die ouerhuis, oftewel lewenskondisies in die werkersklas huishouding, dra by tot die vorming van hul kulturele kapitaal. Die beperkinge wat armoede in die werkersklas-huishoudings meebring maak bepaalde inskrywings soos om gebeure gelate te aanvaar, 'n gebrek aan selfvertroue, konsentrasie en 'n positiewe

ingesteldheid asook gebrekkige toegang tot bronne vir tuiswerk op van die deelnemers. Hierdie gebrek aan ekonomiese kapitaal waaraan hul blootgestel word in hul leefwêreld informeer hul *habitus*, oftewel hul manier van dink en doen in die klaskamer. Hul optrede/praktyke van 'n gebrek aan konsentrasie, belangstelling en teruggetrokke houding laat hul in teenstryd met die verwagtinge van die kapitaalvorme wat die skool as belangrik beskou vir suksesvolle leer. Die omstandighede dompel van hierdie leerders in 'n kwesbare posisie waar hul nie die verwagtinge van die skoolkurrikulum kan verwesenlik nie en gevolglik swak vaar. Die skool neem nie die sosio- ekonomiese omstandighede wat op hierdie leerders se lewens 'n impak het in ag nie.

Uit die data blyk dit dat die familiestruktuur van die deelnemers se werkersklas-ouerhuis bestaan uit saamgestelde/uitgebreide families. Die omstandighede waaraan die gesinne blootgestel is, is veral finansiële stremming en beperkte huisvesting. Die lewenskondisies noop gesinne om saam te woon en te werk vir 'n bestaan. Van die huise het beperkte lewensruimte weens die baie mense wat as saamgestelde families saamwoon. In paragraaf 2.2 wat handel oor Suid-Afrikaanse gebeure pre 1994, een van die makro-impakterende faktore op onderwys, wys Fleisch (2009:73-74) daarop dat die grootte van 'n familie en die samestelling van 'n huishouding wel gekoppel kan word aan lae leeruitkomste aangesien hierdie gesinne minder hulpbronne tot hul beskikking het vir elke kind. Die skool verwag werk van 'n hoë gehalte en standaard van elke leerder. Vir dié leerders uit werkersklas-ouerhuise, om hierdie doel te bereik, is baie moeilik. Hul ouers beskik nie oor die nodige finansies vir die aankoop van skryfbehoeftes, woordeboeke, atlasse, sakrekenaars, opvoedkundige speletjies en toegang tot informasie-tegnologie soos die internet, om as hulpbronne te gebruik ter ondersteuning van hul skoolopleiding nie. Hierdie materiële bronne is nie teenwoordig in die deelnemers se ouerhuise nie. Data wys dat die deelnemers se ouerhuise net die nodige huishoudelike items bevat en dat daar nie luukse items is nie.

Die data in hoofstuk 4.3 toon ook dat al die deelnemers gebruik maak van die klein, openbare biblioteek in die dorp vir skooltake en onafhanklike lees. Soos reeds genoem, is hierdie bron baie beperk. Hierdie kinders wie se *habitus* gevorm word in groot families moet hul skoolwerk doen in verhouding tot die finansiële beperkings wat die huisgesin as kapitaal aan hul oordra. Dit laat die deelnemers in die studie in 'n disjunksie met die verwagtinge van die skoolkurrikulum.

Data toon dat die leerder-deelnemers se ouers onder moeilike omstandighede werk. Die werkstye van die werkersklas-ouer wissel van voldag-, halfdag-, skof- en tydelike werke. Gesinne is afhanklik van hul salarisse om te oorleef. Hierdie werke is nie hoogs geskoolde

werke nie alhoewel dit handvaardigheid en sekere tegniese vaardighede vereis. Ouers het genoem dat hul werk inspanning verg en fisies uitputtend is.

In hoofstuk 2, onder die afdeling *die impak van makro-faktore op landelike werkersklas-leerders*, word daar verwys na die invloed van globale veranderinge op die samelewing. Moloji *et al.* (2009:278) het ook daarop gewys dat die internasionale tendens van globale verbinding groot veranderinge aan die ekonomie en samelewing meebring.

Hierdie dinamika het 'n impak op een van die deelnemers, Levon, in haar ouerhuis wanneer sy blootgestel word aan huishoudelike pligte as gevolg van haar ma se moeilike werksomstandighede. Die data in paragraaf 4.3 lewer bewyse van al haar pligte en verantwoordelikhede tuis. As kind neem sy die rol van 'n ouer in en word so ontnem van spontaan kindwees. Die data toon dat sy stil en in haarself gekeer is tydens klastyd. Leerders se spontane deelname en interaksie met die opvoeder, deur vraagstelling, is baie belangrik tydens lesse. Hierdie vorm van leer bevorder begrip van konsepte en verbreed vakkennis. Die kapitaalvorming waaraan Levon in haar ouerhuis blootgestel word rig haar manier van optrede in die klaskamer wat haar in teenstryd bring met die soort kapitaalvorming en gevolglike manier van wees wat die skool van haar verwag. Dit wil voorkom asof die verantwoordelike rol wat sy tuis vertolk haar affekteer en haar spontaniteit in die klas inhibeer. Haar gebrek aan spontane deelname in klasverband kan moontlik verklaar waarom sy nie na wense presteer nie.

Verder kom daar 'n leeskuil, aldus kulturele kapitaal in sy geobjektiveerde vorm, in slegs twee van die huise voor waar leerders binne die gesin aan boeke en leesstof blootgestel word. Dit wil voorkom asof daar in hierdie gevalle ook positiewe oordrag van kulturele kapitaal plaasvind wat die leerders kan ondersteun in hul skoolopleiding. In die ander huise is 'n leeskuil afwesig. Tydens die proses van data konstruering was die mondelinge kommunikasievaardigheid van die leerder- en ouer deelnemers opvallend swak. Volgens die NKV Gr. R-12 (2011:12) is taal 'n instrument vir denke en kommunikasie. Taalgebruik is 'n middel wat mense gebruik om beter sin te maak van die wêreld waarin hul leef. Maar, die taalgebruik van die leerder-deelnemers sowel as die meeste van hul ouers was oor die algemeen swak. Hulle praat nie in vol sinne nie en die betekenis van wat hul spesifiek wil sê word nie duidelik in hul woordgebruik uitgedruk nie. Alle letters in woorde word ook nie altyd uitgespreek nie. Voorbeelde hiervan is "Hie is niks vi ons kinders te doen nie..." (Uderick, 12) en "...ons doen net daai" (Desiré-Lee, 12). Nog voorbeelde sluit in "...ek tel baie planke op en skeffels en ons dra... en wentels... miskien wie weet groot ding bo-op is swaar en is als fisies..." (Pa van Uderick, 12) en "Is ma net soos handwerk wat ek doen en dan is dit ma nie baie swaar nie..." (Ma van Matthew, 12).

Taal word hoofsaaklik deur die familie oorgedra aangesien kinders se tipe disposisies en stelsel van betekenisgewings van die familie afkomstig is (Reay, 2000). Dit blyk dat leerders se taal – kulturele kapitaal in die beliggaamde vorm – gevestig word binne die gesin waar hulle woon. Dit wil voorkom asof leerders en ouers hul taal op 'n unieke wyse gebruik maar dat die kurrikulum in die skool nie produktief omgaan om sulke vorme van taalgebruik te akkommodeer nie. Dit sal leerders nie in staat stel om taal doeltreffend te gebruik ten einde die kurrikulumverwagtinge om taalkennis te verwerf (taalstruktuur, –konvensies en skryf) nie. Leerders kan sukkel om hul gevoelens uit te druk en in interaksie met ander te tree (luister- en praatvaardigheid) om hul leefwêreld te bestuur. Die manier waarop die deelnemer praat kniehalter hulle veral wanneer hulle hul gedagtes in skriftelike aktiwiteite moet neerpen. Hierdie taalgebruik binne die ouerhuis raak deel van die kind se lewenswyse en manifesteer in hul praktyke. Die leerders beleef die taal van hul huishouding as natuurlik. Bourdieu (1990) verwys hierna as “goes without saying”. In die skool pedagogiek word daar nie brûe gebou tussen leerders se primêre taalvaardighede en die peil van taalgebruik soos verwag deur die skool nie. Die verhouding tussen die huis- en onderrigtaal is nie eweredig nie.

Die ondersteuningstelsel wat ouers bied word reeds in paragraaf 2.3 aangeraak wanneer daar gewys word op die mikro-faktore wat die lewensrealiteite van die werkersklas-leerder beïnvloed. Hier wys Louw en Louw (2014) daarop dat die vlak van ondersteuning wat ouers aan hul kinders bied 'n definitiewe invloed op hul motivering en positiewe gevoel jeens hul leerervaring het. Die navorsing het onder andere gekyk na die manier waarop ouers hul kinders met tuiswerk kan ondersteun. Tuiswerk ondersteun die skoolkurrikulum en het by uitstek ten doel om aan leerders die geleentheid te bied om reeds bemeesterde werk, wat verband hou met akademiese vaardighede, selfstandig te oefen. Dit bied ook aan leerders die geleentheid om vaardighede in te skerp en om 'n gedissiplineerde akademiese verantwoordelikheid by die kind te kweek.

Uit die data in hoofstuk 4 blyk dit dat al vyf deelnemers 'n roetine het wat hul in die namiddag na skool volg. Die tuiswerk-roetine word nie deur al die ouers gemonitor nie en sommige leerders doen dit nie gereeld nie. Van die leerders doen tuiswerk op hul skoot. Leerders is ook geneig om tuiswerk voor die televisie, met klank aan, te doen. Die deelnemers het dus nie 'n leerruimte wat bevorderlik is vir leer nie. Dit wil voorkom asof ouers wel gewillig is om hul kinders te help en selfs op hul manier toe te sien dat kinders tuiswerk doen, maar die kwaliteit van ondersteuning en hulp kan moontlik tekort skiet aangesien hulself nie in staat is om die Graad 6-leerder se werk te doen nie. Al die ouers lig hul opinie oor tuiswerk en het aangedui dat hulle nie die Graad 6-kurrikulum onder die knie het nie en sommige van die werk moeilik vind. “Somtyds [is haar hulp onsuksesvol, want] nee sy kan nie als doen nie...”

en “Ek doen nie gereeld [tuiswerk] nie. Ons doen net somtye...” is Uderick se woorde om sy ervaring van tuiswerk te beskryf. Ook Logan se ma gee toe dat sy “...nie die werk kan doen...” wat Logan vir tuiswerk kry nie en verwys die situasie terug na die opvoeder in die klaskamer. Dit wil voorkom asof die werkersklas-ouer magteloos staan om hul kinders te ondersteun in hul skoolopleiding.

Kulturele kapitaal in sy geïnstusionaliseerde vorm, wat onder andere verwys na kwalifikasies (Bourdieu 2011:1), ontbreek in hierdie geval van die ouers se kant. Dit wat die skoolkurrikulum ondersteun, naamlik gesonde studiegewoontes, selfdissiplinerende ten opsigte van vryetydsbesteding en die daarstelling van geleenthede vir selfstandige bemeestering van kennis en vaardighede op elke onderrigvlak, blyk in gebreke te bly in die huislike lewenskondisie van die leerders in die studie. Die kapitaalvaardighede waaraan die deelnemers in hul ouerhuise blootgestel word, is bepalend van dié disposisie.

Beleidsverandering na 1994, ’n mikro-faktor wat moontlik ’n impak op landelike werkersklasleerders se skolastiese prestasie het, gee steeds nie eienaarskap aan ouers om hul kinders se skoolopleiding ten volle te ondersteun soos wat Donald *et al.* (2002:22) voorstel nie. Die ouers in hierdie navorsing is dus nie in volle beheer van hul kind se skoolopleiding nie. Die ervaring en gevoel “dat jy ’n invloed op wat gebeur kan hê” is nie in hul hande nie, maar “daar buite” (Donald *et al.* 2002:18).

Die disjunksie tussen kapitaal wat deur die skool waardeur word as belangrik en die van die leerder is duidelik sigbaar in die data. Die data toon dat die ouers van leerders uit arm, landelike omgewings, dikwels ’n moeilike lewensbestaan voer vanweë ekonomiese beperkings. Kinders uit sulke gesinne moet hul skoolwerk doen in verhouding tot die beperkings in die huisgesin. Die manier hoe die leerders omgaan met hul skoolopleiding in die klaskamer is ’n aanduiding dat hierdie leerders hulself onttrek van klaskamergebeure, nie konsentreer in lesaanbieding nie en belangstelling verloor in klaskameraktiwiteite.

Die ouerhuis, oftewel lewenskondisies in die werkersklas-huishouding, dra by tot die vorming van kulturele kapitaal. Die data wys dat ouers wel kulturele kapitaal in sy geobjektiveerde vorm aan die kind oordra soos tydskrifte en boeke wat teenwoordig is in twee huise, maar in die meerderheid van die huise is hierdie kapitaalvorm afwesig. Die afwesigheid van ’n leeskultuur ondersteun nie die uitbouing van woordeskat wat nodig is vir skryf- en praatvaardigheid in Huistaal nie. Kapitaal word deur Bourdieu (2011:1) beskryf as “the physical embodiment of cultural capital, to the deeply ingrained habits, skills, and dispositions that we possess due to our life experiences”. Die data toon dat die huis- en onderrigtaal mekaar nie aanvul nie. Vir die leerders verminder dit die doeltreffende gebruik

van taalstruktuur en –konvensies en beïnvloed ook hul kundigheid in luister- en praatvaardigheid. Sodoende word die skoolkurrikulum vir taal nie genoegsaam fasiliteer nie.

Laastens bied die lewenskondisie in die ouerhuis nie genoegsame tuiswerk ondersteuning aan hierdie leerders nie. Die data wys dat leerders nie toegerus word met gesonde studiegewoontes, selfdissipline en selfstandige bemeestering van kennis en vaardighede nie. Dit beperk leerders se voorbereiding om die veld van skool suksesvol te navigeer. Ter afsluiting meld die navorser die siening van Bourdieu (2011:1) wat verwys na *habitus* as “a *feel for the game of just knows*”. Hy noem dat “each of us has an embodied type of *feel for the social situation or game we regularly find ourselves in. In the right situation, our habitus allows us to successfully navigate social environments (field).*” Dit wil voorkom asof die invloed van die beperkte huislike lewenskondisie van die Graad 6-leerder in die studie, hom/haarself disjunktiewelik posisioneer teenoor die verwagtinge van die skool.

5.4 DIE PEDAGOGIESE MILIEU VAN GRAAD 6-LEERDERS IN 'N LANDELIKE WERKERSKLAS-SKOOL

Die pedagogiese milieu word dikwels beskou as die groot gelykmaker in 'n andersins onregverdige samelewing (Mills & Gail, 2010:13). Maar die leerders in hierdie navorsing het hul skoolopleiding in die pedagogiese milieu van 'n landelike werkersklas-konteks beleef wat steeds gekenmerk word deur historiese ongelykhede in terme van infrastrukturele voorsiening en beperkte bronne. Skole is 'n vorm van gemeenskappe waarin jongmense leer om te kommunikeer, argumenteer en om saam te werk met ander en hierdie aspekte is belangrike voorwaardes vir toekomstige burgerskap. Hierdie veld vorm ook die plek waar jongmense leer om deur hul praktyke 'n bydrae te lewer tot voordeel van 'n gemeenskap (opbou van kapitaal) (Bartkus & Davis, 2009:173-174). Skole as sosiale velde staan nie as los entiteite nie, maar “schools have become artefacts of the dominant social and cultural faction” (Mills & Gail, 2010:2). Bourdieu het verwys na velde as sosiaal-gekonstrueerde areas van aktiwiteite wat bepaal word deur 'n stel sosiale verhoudinge. Velde is ook die plek waar agente, soos die kind in die skool, om mag meeding (Bourdieu & Wacquant, 1992:97). Volgens Thomson (2008:70) het elke veld sy eie praktyklogika en dit vorm ook die ruimte waarin agente hul praktyke, uit hul *habitus*, beoefen. Vervolgens word die deelnemers se ervaring en beleving van hul skoling, hul handeling en praktyke in die skool as veld, geïnterpreteer na aanleiding van die data in hoofstuk 4.

Die Afrikaanssprekende Graad 6-klas op Elladal ontvang klasonderrig vir al ses vakke in 'n ruim klaskamer. Met net 'n paar prente teen die muur en geen uitstallings, ontbreek die stimuluswaarde van visuele leer. Hulpbronne soos handboeke vir verskeie vakke en Departementele werkboeke word gebruik om die kurrikulum aan te vul en te ondersteun.

Verder word beskikbare bronne soos die interaktiewe witbord en dataprojektor nie ingespan vir optimale leer tydens lesse nie.

Die opvoeder handhaaf wel goeie orde wat bevorderlik is vir selfdisipline. Dit blyk egter dat die opvoeder onrus en 'n gevoel van magteloosheid ervaar wanneer hy noem dat die klasgroep sukkel met vakke soos Wiskunde en Huistaal. Hy het aangevoer dat die probleem van swak prestasie in hierdie vakke toegeskryf kan word aan die kontekstuele faktore soos die invloed van die ouerhuis asook druk van die onderwysowerhede wat gemik is op prestasie en slaagvereistes. Dit wil voorkom asof die opvoeder self nie geloof het in die kind se vermoëns sowel as sy werkgewer se praktyke nie.

Daar blyk genuanseerde ervarings van die deelnemers in hul skoolomgewing te wees. Die manier hoe hul optree in die klaskamer wys duidelik dat hul disposisie in 'n disjunksie is met die verwagtinge van die skoolkurrikulum. In die volgende opsomming, van die leerders se manier van dink, wees, lees, skryf en redeneer, toon die data hoe hierdie leerders opereer in die klaskamer.

Desiré-Lee het skool- en klasreëls as “goed” beleef en haar optrede het dit weerspieël wanneer sy stil en gedissiplineerd voorkom en met respek optree teenoor ander. Sy geniet die stories in Huistaal en voel dat dit haar help om nuwe woorde te verstaan. Sy hou ook van Wiskunde en voel dat die hersieningstoets maklik is. Sy gee goeie samewerking in klasverband en openbaar verantwoordelike gedrag ten opsigte van skoolbywoning en tuiswerk. Sy ervaar egter 'n gevoel van skaamte wanneer sy voor die klas mondeling moet praat. Haar skryfvaardigheid en woordeskat toon beperkings en sy misinterpreteer instruksies. Sy presteer gevolglik ontoereikend.

Uderick se houding is uitdagend en hy steur hom nie aan klasreëls nie, alhoewel hy sy ervaring daarvan as “'n goeie ding” beskryf. Hy is onbelangstellend en nie geïnteresseerd in die lesse nie. Hy bied verskonings aan wanneer hy gevra word om mondeling te praat en het ook nie sy tuiswerk voltooi nie. Sy skriftelike werk is onvolledig en hy hou nie van Huistaal as vak nie. Sy ervaring van Wiskunde is meer positief en hy konsentreer hier meer op sy werk. Hy beleef sy Wiskunde toets as “maklik” en bereik net 'n matige prestasie.

Levon ervaar haar skoolopleiding op 'n stil en teruggetrokke manier. Sy is skamerig, in haarself gekeer en praat sag. Sy gee wel gehoor aan opdragte en voer dit uit. Die data reflekteer dat haar taalvermoë nie baie goed is nie, aangesien sy beperkte woordeskat gebruik in haar mondelinge aanbieding en baie sinskonstruksie foute gemaak het in 'n

skryfstuk. Haar opdrag word ook nie korrek interpreteer nie. Sy ervaar die Wiskunde as “swaar” en bereik net die basiese vaardigheid daarin.

Logan ag haar skoolopleiding as belangrik vir haar toekoms ten einde “eendag iets suksesvol [te] kan wees in die lewe”. Sy doen haar tuiswerk, gee goeie samewerking in die klas, is gedissiplineerd en tree met respek op teenoor die opvoeder en mede leerders. Maar sy tree senuagtig op tydens ’n mondelinge aktiwiteit vanweë haar “skaamheid”. Ofskoon Logan die vak Wiskunde beskou as “’n goeie vak” en selfs “maklik”, toon haar prestasie in die vak die teendeel.

Matthew se aksies tydens klastyd spreek van ’n negatiewe ervaring van sy skoolopleiding. Hy sit met ’n geboë hoof, maak nie oogkontak nie en lyk afwesig. Soms is sy gesig weggesteek/weggedraai en sy liggaamshouding weerspieël onsekerheid tydens ’n Wiskundeles. Tussendeur teken hy prente en speel met sy pen. Hy lewer ook nie bewys van tuiswerk soos die meeste van sy ander klasmaats nie. Die data uit paragraaf 4.4 toon die negatiewe ervaring wat Matthew oor een van die Huistaal komponente het as hy sê: “...nie so goed nie. Ek hou nie van mondeling nie. ...ek hou nie daarvan om voor in die klas te praat nie.” Sy belewing van die vak Wiskunde is ook nie vir hom ’n aangename ervaring nie. Die volgende woorde illustreer sy gevoel jeens die vak: “Nie goed nie. ...ek ken dit nie so goed nie...” Die data toon ook dat Matthew net basiese skryfvaardighede het. Sy skryfwerk skiet tekort wanneer daar foute in sinskonstruksie, spelling en beperkte woordeskat voorkom.

Die diagnostiese assessering¹⁰, in die vorm van ’n Wiskunde hersieningstoets, wys dat al die deelnemers met die vakinhoud sukkel. Data wys daarop dat hierdie leerders ’n gebrekkige kennis van plekwaarde in breuke het. Probleemoplossingsvaardigheid van Wiskunde skiet ook tekort en sodoende presteer hul ontoereikend, basies of net matig in hierdie vak. Die KABV vir Wiskunde (2011:8-9) noem spesifieke vaardighede wat leerders in die vak Wiskunde moet bemeester. Hierdie vaardighede sluit die gebruik van die regte Wiskunde-taal/woordeskat in asook om te luister, kommunikeer, dink, logies te redeneer, interpreteer en probleme op te los. Dit blyk dat die meeste van hierdie vaardighede net op basiese vlak bemeester word. Die data toon in hoofstuk 4, paragraaf 4.4, hoe die deelnemers aan die studie geposisioneer is in die skoolstelsel. Dit gee ’n aanduiding van hoe hul presteer op skool. Die slaagsyfer van die leerders in die studie, aan die einde van die eerste- en tweede

¹⁰ Diagnostiese assessering word nie vir bevorderingsdoeleindes gebruik nie, maar werp lig op die aard van die probleme wat leerders met die vakinhoud kan ondervind. Dit kan ook gebruik word om te wys watter psigiese faktore soos negatiewe houdings, angs, swak studie gewoontes en swak probleemoplossingsvaardighede impakteer op die werk van die leerders. Daarvolgens kan opvoeders intervensie programme implementeer om leerders te help om hierdie uitdagings te oorkom (CAPS, 2011:293).

kwartaal, wys dat slegs 37,5% leerders suksesvol was in die uitkoms van hul skoolopleiding en 62,5% het nie die minimum slaagvereistes bereik nie. Die ouderdomsvlak waarop hierdie leerder-deelnemers Wiskunde vaardighede bemeester, wys dat die meeste deelnemers onder die vaardigheidsvlak van hul kronologiese ouerdom in Wiskunde presteer. Slegs een van die vyf leerder-deelnemers het 'n Wiskunde hersieningstoets geslaag.

Die ervaring en beleving van die deelnemers se skoolopleiding blyk uit die voorafgaande gedeelte genuanseerd te wees. Die data toon ook dat hierdie leerders 'n persepsie het dat hul goed omgaan met hul skoolwerk, maar hul uitslae skets dikwels 'n ander prent. Weereens is daar 'n disjunksie tussen die leerders se werklike vaardigheidsvlak, volgens die skoolkurrikulum vereistes, en hul eie persepsie van hul vaardigheidsvlak. Die skoolkurrikulum verwagting ten opsigte van uitslae is uit voeling met die leerders se persepsie van hul kurrikulum uitkomst. Die disjunksie kan verder verduidelik word aan die hand van negatiewe woorde wat leerders gebruik het om hul ervaring te beskryf soos; "hou nie van", "swaar" en "ek ken dit nie". Positiewe ervarings kom voor waar deelnemers woorde soos "goed", "hou van" en "maklik" gebruik het. Goeie praktyke soos gedissiplineerdheid en samewerking het wel by drie van die deelnemers voorgekom. Die ander twee het nie noodwendig samewerking gegee nie en reaksies soos verskonings wat aangebied word, verdedigende gedrag, onvoltooide werk en –tuiswerk het voorgekom.

Negatiewe skoolervarings kan verklaar word aan die hand van Joorst (2013:72) se verwysing na Luria (1978) wat meen dat die ervaring van skoolopleiding vir sommige leerders 'n sielkundige verskynsel van negatiewe emosies opbou en hul toegang belemmer wat kan lei tot die beleving van skoolervarings wat die ontwikkeling van taal, geheue, logiese redenasie en intelligensie insluit. Die beleving van sommige leerder-deelnemers se skoolopleiding maak bepaalde inskrywings soos negatiewe emosies op hulle wat hulle met minder positiewe disposisies laat aangaande hul skoolwerk. Die kapitaalvaardighede wat aan hul oorgedra word in die leeromgewing bepaal hul manier van optrede wat hulle in disjunksie laat met die kapitaalvorme en gevolglike disposisie van ontwikkeling van taal, geheue en logiese redenasie wat die skool verwag. Dit wil voorkom asof die leerders wat deelgeneem het aan die studie oor die algemeen swak vaar. Die data bevestig dat leerders in hierdie studie, vanweë disjunkte kurrikulum-verwagtinge, nie gunstig geposisioneer is in die skoolstelsel nie.

Voorts verwag die skoolkurrikulum dat leerders deelneem aan 'n verskeidenheid fisiese aktiwiteite. Die skool in die gemeenskap het nie sy eie sportterrein nie en die voorsiening vir sportgeriewe is minimaal. Selfs deelname aan sport by die gemeenskaplike sportterrein is nie volhoubaar nie. Dit blyk dat leerder-deelname aan 'n verskeidenheid fisiese aktiwiteite

soos sport nie volhoubaar in die skool as leeromgewing is nie. Vir die deelnemers in die plaaslike skool blyk daar min fisiese aktiwiteite te wees om aan deel te neem. Die data gee Uderick se gevoel weer wanneer hy sê dat daar “niks te doen is nie”. Op ’n ander stadium het hy genoem dat “...ons doen soms [sport] as ek by... Joshua kom dan gaan ek [rugby] veld toe”. Die data toon dat Desiré-Lee, Logan en Levon hul tyd verwyd met kulturele aktiwiteite soos sang, blaasorkes en brei en nie aktief deelneem aan sport nie.

In die klaskamer het vier van die leerders nie baie interaksie met klasmaats nie. Hulle is stil en werk op hul eie. Die kulturele oordrag van gebrekkige infrastruktuur in die skoolomgewing van hierdie leerders lei daartoe dat hul disposisie van sportdeelname ingeperk word. Hierdie leerders kry nie die geleentheid in die skool as veld wat bevorderlik is vir interaksie met hul portuurgroep, sosiale- asook persoonlikheidsontwikkeling nie.

In die klaskamer van die leerder-deelnemers is die tafels wel in groepe geskuif. Maar groepwerk aktiwiteite, as onderrigstrategie, is afwesig tydens lesse wat aangebied word. Die KABV vir Lewensvaardigheid (2011:8) verwag om vaardighede soos die hantering van verhoudings, probleemoplossing en verbetering van selfbeeld, by die Graad 4-6-leerder te ontwikkel en om ook uitdagende situasies positief en met selfvertroue te hanteer. Verder moet leerders hoë orde vrae kan beantwoord om begrip van kennis te toon in alle vakke. Die data toon dat die leerders in die studie stil en gehoorsaam in klasverband is. Die data wys ook dat die meeste van die leerders die opvoeder gehoorsaam antwoord, maar nie uitdaag met teenvrae of herverduidelikings nie. Dit lei daartoe dat leerders nie blootgestel word aan hoë orde vrae vir begrip en kennis nie en die onderrigstrategie van groepwerk ook beperk word. Grepe as bewyse uit die data is soos volg: Desiré-Lee kommunikeer nie baie nie en teken blommetjies in haar boek, Uderick toon baie min belangstelling, Levon werk sonder teëstribbeling op ’n stil manier, Logan kommunikeer nie met ander in die klaskamer nie en Matthew is doodstil en speel met sy pen. Die passiwiteit waarmee hierdie leerders optree in die klaskamer, verduidelik Joorst (2013:92) aan die hand van Collins (1986) se argument van “unconscious *habitus*” waar dié aanvoer dat “Teachers’ socially constituted perceptions of students who are positioned most distant from them enact the logic of symbolic violence because the students are given lesser opportunities to learn through differential and differentiating instructions, as well as differential and differentiating interaction.” Joorst (2013:92) het verder verduidelik dat as gevolg van opvoeders se middelklas-*habitus*, onderrig hierdie opvoeders spesifiek vir leerders wie se kapitaalvlakke eie aan hulle s’n is. Voorts meen hy dat leerders wat goed leer en suksesvol in hul skoling is, meer simpatieke aandag en toeganklikheid sal ervaar van hul opvoeder.

Volgens die data wil dit voorkom asof die ekonomiese klas van die opvoeder beperkinge in die leeromgewing van die deelnemers meebring. Hierdie omgewing van leer informeer die deelnemer se disposisie op bepaalde wyses wat hul nie toegerus laat vir die kurrikulumverwagtinge van die skool nie. Die disposisie van hierdie leerders word gekenmerk deur onsekerheid, min waagmoed en -selfvertroue. Hierdie optrede van die deelnemers lei daartoe dat hulle hul onttrek, nie konsentreer nie en so belangstelling verloor in die lesaanbieding van die opvoeder. Die manier waarop die disposisie van die leerders inwerk op hul prestasie in die klaskamer kan gekoppel word aan hoe hierdie leerders die opvoeder se gesag en kennis tydens lesaanbieding gelate aanvaar.

Dit blyk uit die data dat die leerders in hierdie studie se leerpraktyke, gewoontes en maniere van dink en doen beïnvloed en gestruktureer word deur hul opvoedkundige ervarings binne en buite die skool. Dit wil voorkom asof die verwagtinge wat die KABV (2011) se vakinhoud en vaardighede aan die leerders stel, net gedeeltelik deur hulle bereik word. Dus ervaar en beleef hierdie leerders dat die pedagogiese milieu hul nie ondersteun in die ontplooiing van hul moontlikhede en die realisering van hul potensiaal nie.

5.5 SAMEVATTING

Kinders ontwikkel in verskeie integrerende sisteme in die konteks van gemeenskappe, gesinne en families asook sosio-kulturele omgewings. Kinders van diverse agtergronde bring hul verskillende ervarings en agtergronde na die skoolomgewing. As gevolg van die een-dimensionaliteit van skole sukkel hulle om in kinders se verskillende onderwysbehoefte te voorsien (Louw *et al.*, 2014:259-260). Die bevindinge oor die leerders in die studie se ervaring en beleving van hul skoolopleiding binne die area van die gemeenskap en ouerhuis, asook die skoolomgewing, is kompleks aangesien hierdie areas relatief tot mekaar staan en interaktief met mekaar werk. Dit kan nie as los entiteite funksioneer nie. Die verskeie kapitaalvorme wat vanuit hierdie areas oorgedra word aan die kind, vorm sy *habitus* wat sy gewoontes en praktyke/aksies vorm. In hierdie studie blyk dit dat hierdie leerder-deelnemers, vanwêe landelike lewens- en ouerhuis-kondisies, asook hul ervaring en beleving, hul praktyke, van hul skoolomgewing, nie goed ge-posisioneer is om volgens die skool se kurrikulum-verwagtinge te presteer nie.

HOOFSTUK 6: GEVOLGTREKKING EN SAMEVATTING

6.1 INLEIDING

Die studie oor Graad 6-leerders se onderwys beleving in 'n landelike skool bied nie net 'n analise van die faktore wat 'n impak op hierdie leerders se prestasie het nie, maar gee ook 'n stem aan die werkersklas-leerder wat wyd gekritiseer word oor swak skolastiese prestasie. Die studie bied 'n blik op die beperkende omstandighede wat gepaard gaan met leernavigeringspraktyke van arm leerders in landelike, werkersklas-skole. Hierdeur bring die studie 'n grondige kennis van onder andere *die aard en omvang van die Graad 6-leerders se akademiese suksesse in landelike gebiede*. Die primêre doel van die navorsing was om die kompleksiteit wat 'n effek het op die Graad 6-leerder se prestasie in 'n landelike skool te ondersoek en 'n konseptuele argument te bou van die invloed van sosiale strukture wat aanleiding gee tot leerders se prestasie. Die studie het gefokus op leerders se ervaring en beleving van hul skoling in landelike werkersklas-skole. Dit is gepas om te reflekteer oor die vloei van die hoofstukke in die studie om te sien hoe die navorsingsfokus 'n direkte lyn regdeur die navorsing vorm.

6.2 REFLEKSIE OOR HOOFSTUKKE

Hoofstuk een het die leser georiënteer om bewus te raak van die kommerwekkende onderwys-milieu waaraan Suid-Afrika se landelike werkersklas-kind uitgelewer word. Reeds in die aanvang van die studie het dit geblyk dat baie werkersklas-leerders deel vorm van 'n sosio-ekonomiese benadeelde groep wat in armoede leef. Daar is in hierdie studie geargumenteer dat leerders se *habitus*, aldus disposisie, binne sosiale verhoudings in hul gemeenskap, ouerhuis en skool gevorm word. Leerders word blootgestel aan kapitaalvaardighede binne hierdie buite- en binne-skool faktore wat hul met 'n bepaalde *habitus* van optrede, gevoelens, denkwyses en persepsies laat. In hierdie eerste hoofstuk word die logika van die studie uitgelig met die navorsings- en subvrae wat daaruit vloei.

In hoofstuk twee, 'n literatuuroorsig, is die aard en omvang van impakterende faktore op leerders se prestasie in landelike werkersklas-skole weergegee. Die literatuur het inligting verskaf oor die makro- en mikro-faktore wat 'n impak op werkersklas-kind se prestasie het en het spesifiek na die omstandighede waarin die landelike werkersklas-leerder daagliks sy skoling ervaar en beleef, verwys. In die hoofstuk is daar verwys na die neoliberale verwagtinge waaronder onderwys nou moet plaasvind en hoe die lewens- en leerrealiteit van arm kinders in werkersklas, landelike Suid-Afrikaanse kontekste, daar uitsien. Die literatuuroorsig het gepoog om 'n beeld te skets van die uitdagings van omgewingsfaktore, die impak van armoede in die gemeenskap en ouerhuis, hoe landelike skole daar uitsien, en

hoe leerders in landelike werkersklas-skole hul skoolopleiding as gevolg hiervan, ervaar en beleef. Bourdieu se konseptuele lense van *habitus*, kapitaal en veld is aangewend as teoretiese onderbou vir die verklaring van hoe leerders in landelike, werkersklas-skole se vorme en vlakke van kapitaal, bepaalde disposisies meebring wat uiteindelik hul praktyke oftewel hul optrede in die veld van skool beïnvloed.

Hoofstuk drie het die metodologie en paradigmatiese aspekte wat die studie ondersteun bespreek. Dit het die raamwerk gebied waarbinne die navorsing gedoen is. Die hoofstuk het die metodologiese paradigma van 'n kwalitatiewe studie met 'n gevallestudie as navorsingsontwerp verduidelik. 'n Navorsingsmetodologie wat fokus op die navorsingsinstrumente van dokumentanalise, waarneming en onderhoud is bespreek. Hierdie instrumente is onderwerp aan triangulasie wat help om die data geldig te maak. In hierdie hoofstuk is die kompleksiteit van navorsing met kinders beklemtoon deur te verwys na die verskeie etiese aspekte wat daargestel word om die misbruik van minderjarige deelnemers te voorkom.

Die data in hoofstuk 4 is tematies aangebied om die onderwysbeleving van die Graad 6-leerder in 'n landelike skool tot 'n betekenisvolle geheel saam te bind. Voorts het die data die konteksuele realiteite beskryf waarin die deelnemers aan die studie hul skoolopleiding meemaak. Data in die eerste tema, die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing, het lig gewerp op die landelike konteks en vind aansluiting by die sub-vraag van hoe omgewingsfaktore landelike werkersklas-leerders se skolastiese prestasie beïnvloed. Die geografiese dorpsgebied van Elladal met sy landelike konteks en lewensomstandighede wat gekenmerk word deur armoede en eenvoud is waargeneem. Die deelnemers aan die studie is afhanklik van beperkte bronne in die gemeenskap. In hierdie gedeelte wil dit voor kom asof die beperkte infrastruktuur ook beperkte omstandighede en geleenthede meebring. Dit blyk dat die gevolg daarvan op die leerpraktyke van die deelnemers in die skool is dat leerders nie onafhanklik van hul opvoeder werk nie en dat hul selfvertroue in die klaskamer ontbreek.

Tema twee, deelnemers se ouerhuise, het verwys na die leefwêreld van Graad 6-leerders binne hul werkersklas-ouerhuis en het aansluiting gevind by die sub-vraag van hoe makro- en mikro-faktore 'n impak op genoemde leerders se onderwysprestasie kan hê. Die data het die lewensrealiteit van die werkersklas-huisgesin waarin die deelnemers grootword getoon. Deelnemers se min privaatheid wat hul studiepraktyke beïnvloed, gebrek aan ouerondersteuning buite skoolverband asook die taal wat in huishoudings gebruik word, is hier aangebied. Hierdie tema het deel gevorm van die area buite die skool waar leerders hul skoolopleiding ervaar. Die ontwikkeling van gewoontes, persepsies, gesindhede of

disposisies as gevolg van ouers se voorbeeld van kapitaaloordrag en intrinsieke waardesisteme bring verskillende vorms van waardes en normes teweeg wat die deelnemers op bepaalde wyses posisioneer in die skoolstelsel.

Die laaste tema het gehandel oor die pedagogiese milieu van Graad 6-leerders in 'n landelike werkersklas-skool. Hierdie tema het die leerder-deelnemers se uitdagings in sy klaskamer en skoolomgewing geaksentueer asook hul vlakke van skolastiese prestasie. Die data het op die deelnemers se beleving van die onderrigproses binne die klaskamer gefokus. Dit het die ontleding van hul gevoelens, ondervindings en aksies ingesluit.

Hoofstuk vyf bied 'n interpretasie van die data. Hiervoor is die interafhanklike konsepte van *habitus*, kapitaal en veld van Bourdieu gebruik. 'n Interpretasie van die data toon, eerstens dat omgewingsfaktore soos die geïsoleerde geografiese ligging en gebrekkige infrastruktuur, leerders uit dié omgewing se skolastiese prestasie op bepaalde wyses kan beïnvloed. Die beperkte omstandighede wat dit meebring het tot gevolg dat hierdie leerders onseker omgaan met hul skoolwerk. Van die leerders tree met min selfvertroue op deurdat hulle skaamheid, sagte stemtoon, teruggetrokkenheid en senuagtige optrede in die klassituasie openbaar het. As gevolg van die beperkende lewenskondisies ontbreek hierdie leerders se selfvertroue en werk hulle nie afhanklik van die opvoeder in die klaskamer nie. Die gebrek aan bronne veroorsaak dat die leerders in die navorsing nie genoeg geleenthede het vir die ontwikkeling van kennis, soos woordeskat om konsepte te beskryf, nie. Dit laat hierdie leerders met beperkte woordeskat, sinskonstruksie- en spelfoute in taal en die nie beskrywende inhoud van hul skriftelike- en mondelinge klasaktiwiteite. Die landelike lewenskondisies van beperkte omstandighede dra outomaties hierdie kontekstuele invloede, oftewel kapitaalvaardighede, oor aan die leerders wat daar woon deurdat die omgewingsfaktore bepaalde inskrywings soos onsekerheid op die deelnemers se liggame maak waardeur hulle bepaalde disposisies, oftewel hul *habitus*, a.g.v. hierdie faktore kweek.

Tweedens, toon die data 'n disjunksie tussen die kurrikulum-verwagtinge en die kapitaalvorme wat hierdie leerders na die skool bring. Die skoolkurrikulum verwag spesifieke vaardighede soos onafhanklikheid, kennis, positiewe houdings, morele waardes en persoonlike vaardighede van Graad 6-leerders. Beperkende lewenskondisies waaraan leerders daaglik blootgestel word, rus hierdie leerders egter nie genoegsaam toe om suksesvol om te gaan met die verwagte leeruitkomste nie. Die teoretiese konsep van *habitus* wys hoe eksterne strukture oor die verloop van tyd deur leerders geïnternaliseer word en 'n invloed op die leerders se leeruitkomste het.

Die lewensomstandighede binne die werkersklas-ouerhuis dra by tot die vorming van die kind se kulturele kapitaal en waardes wat hulle aanleer. Om die navorsingsvraag van *watter makro- en mikro-faktore landelike werkersklas-leerders se prestasie beïnvloed* te beantwoord, toon die studie dat sosio-ekonomiese agterstande en die impak daarvan op die werkersklas-ouerhuis die lewenskondisie in die huis ongunstig beïnvloed en sodoende 'n nadelige invloed het op die ervaring en beleving van die kind se skoolopleiding in die ouerhuis. Die data toon dat die deelnemers 'n gebrek aan privaatheid in hul ouerhuis ervaar wat die gevolg het dat hul lukraak omgaan met studiepraktyke en sodoende nie gesonde studiegewoontes en selfdisipline aankweek om hul leerervaring in die klaskamer te verleng nie. Ouers se lae vlakke van geskooldeheid laat die deelnemers met beperkte ouerondersteuning buite die skool wat belangrik is vir akademiese vordering.

Die sosio-ekonomiese omstandighede waaronder die huishoudings gebuk gaan het tot gevolg dat van die leerders dit moeilik vind om te konsentreer op hulle skoolwerk en so belangstelling in die klasaktiwiteite verloor. Teruggetrokkenheid kom ook by sommige leerders voor. Dit lei daartoe dat hierdie leerders nie ten volle deelneem aan die leerproses nie en sodoende vind minder leer by hul plaas. Verder veroorsaak die familiégrootte in die huishoudings 'n gebrek aan bronne. Hierdie leerders moet hul skoolwerk doen sonder die nodige materiële bronne wat die skool van hul verwag om gehalte werk te verrig. As gevolg van moeilike omstandighede waaronder sommige ouers werk, moes een van die deelnemers die rol van die ouer inneem. Die nadeel van hierdie gebeure is dat dit die spontaniteit van die leerder beperk in die klaskamer.

Die verhouding tussen die huis- en onderrigtaal is nie eweredig nie. Die gevolg hiervan is dat leerders swak vaar in praat-, taal- en skryfvaardigheid in die klaskamer.

Die ouers van hierdie landelike werkersklas-leerder kan net beperkte ondersteuning ten opsigte van hul kinders se tuiswerkaktiwiteite bied en dit lei daartoe dat hierdie leerders nie gereeld tuiswerk doen nie en sodoende lukraak met hul skoolopleiding in die ouerhuis omgaan. Die kulturele kapitaal wat in die werkersklas-ouerhuis geskep word, word aan die leerders in die studie oorgedra. Dié kapitaalvorme informeer die *habitus* van hierdie leerders wat hul op bepaalde wyses en maniere laat optree in die klaskamer by die skool. Die optrede/praktyke van die werkersklas-deelnemers in die skool, oftewel hul ervaring en beleving van hul skoling, is bepalend vir hul prestasie. Genuanseerde ervarings kom voor by die deelnemers en sluit verskonings in wat leerders aanbied vir werk wat nie voltooi is nie, verdedigende gedrag en onvoltooide werk in die klaskamer.

Daar bestaan 'n disjunksie tussen die leerders se werklike vaardigheidsvlak, volgens die skoolkurrikulum vereistes, en hul eie persepsie van hul vaardigheidsvlak. Die skoolkurrikulum se verwagting ten opsigte van uitslae is uit voeling met die leerders se persepsie van hul kurrikulum uitkomst. By die skool self bestaan daar gebrekkige infrastruktuur ten opsigte van sportgeriewe en gepaardgaande deelname aan fisiese aktiwiteite. Die gevolg is dat sommige leerders nie interaksie met klasmaats toon nie. Hulle is stil en werk op hul eie. Die kulturele oordrag van gebrekkige infrastruktuur in die skoolomgewing van hierdie leerders lei daartoe dat hul deelname aan sport ingeperk word. Die deelnemers in die studie kry nie die geleentheid in die skool, as veld, wat bevorderlik is vir interaksie met hul portuurgroep, sosiale- asook persoonlikheidsontwikkeling nie.

Die ekonomiese klas van die opvoeder kan beperkinge in die leer omgewing van die deelnemers meebring. Hierdie omgewing van leer informeer die deelnemer se disposisie op bepaalde wyses van onsekerheid, min waagmoed en –selfvertroue wat hul nie toegerus laat vir die kurrikulumverwagtinge van die skool nie. Hierdie optrede van die deelnemers lei daartoe dat van hulle hul onttrek tydens lesaanbieding, sommige nie konsentreer op hul werk nie en sodoende belangstelling verloor in die leerproses binne die skool. Die sub-vraag van, *hoe ervaar en beleef die Graad 6-leerders hul skoolopleiding in landelike werkersklas skole*, word beantwoord wanneer die studie bewys dat daar teenstrydighede bestaan in die verhouding tussen die Graad 6-leerder-deelnemers se vaardigheidsvlak met die verwagte vaardigheidsvlak van die skoolkurrikulum. Bourdieu (1998) het verklaar dat alle individue betrokke hul eie sterkpunte en strategieë na hierdie veld/ruimte bring. Hierdie sterkpunte bepaal watter posisie hul in die veld van skoolopleiding, spesifiek hul prestasie, gaan behaal. Graad 6-leerders in hierdie studie kom na die klaskamer met hul eie disposisies, praktyke en strategieë om betekenis te maak van sy/haar skoolopleiding.

Die studie het getoon dat die landelike lewensomstandighede, ouerhuis-kondisies asook in-skool-faktore 'n minder positiewe invloed het op die Graad 6-leerder se ervaring en beleving van hul skoolopleiding. Die ervaring en beleving van leerders in arm, werkersklas-skole is onderhewig aan onderliggende faktore soos armoede wat die onderwys-sisteem beïnvloed. Fleisch (2009:53-55), in hoofstuk 2, paragraaf 2.2 het daarop gewys dat leerders uit arm gesinne swakker presteer in geletterdheid en gesyferdheid. Hy het ook aangevoer dat navorsing bewys het dat leerderprestasie verklaarbaar is in verhouding tot leerders se sosiale agtergrond. Volgens Bourdieu (1986) kan akademiese prestasie deur die kulturele ervarings in leerders se huislike omstandighede beïnvloed word. Bourdieu (1998:40-41) het verwys na 'n veld as 'n sosiaal gekonstrueerde gebied of ruimte Hierdie studie het op die

opvoedkundige ervarings en beleving van leerders in die veld van 'n landelike werkersklas-skool gefokus.

Verder het hy genoem dat hierdie omgewing 'n gebied van magte is. Beleidmakers besit die mag om beheer uit te oefen oor die skoolkurrikulum en die leerders in die studie moet hul noodwendig onderwerp aan hierdie magspel. Die leerder-deelnemers is dus aan die ontvangkant van die KABV (2011) met sy spesifieke doelstellings en vaardighede vir Huisaal-Afrikaans en Wiskunde as vakke. Soos Bourdieu (1998) verder gesuggereer het, kom konstante verhoudings van ongelykheid in hierdie ruimte voor. Dit is dan hierdie disjunksie tussen die kind se vaardigheidsvlak met die verwagte vaardigheidsvlak wat beleid voorstaan, wat onder die soeklig kom in hierdie studie. Uit hierdie navorsing blyk dit dat daar 'n disjunksie bestaan tussen die praktyke van die leerder-deelnemers en die KABV (2011) se verwagtinge van Graad 6-leerders. Dit wil voorkom asof die leerders wat deelgeneem het aan die studie oor die algemeen swak vaar. Die data het bevestig dat leerders in hierdie studie, vanweë disjunkte kurrikulum-verwagtinge nie gunstig in die skoolstelsel geposisioneer is nie.

6.3 GEVOLGTREKKING

Insig wat verkry is uit die studie wys dat die onderwys-milieu in Suid-Afrika tans 'n wisselwerking ervaar tussen die invloed van globalisasie, politiek-gedrewe beleide en geografiese ligging. Huidige transformerende onderwys beleidsrigtings slaag nie daarin om die doel te bereik soos gehoop word in die demokratiese Suid-Afrika van na 1994 nie. Die studie het openbaar dat onderwysbeleid, in die vorm van skoolkurrikulum-verwagtinge, nie die kontekstuele faktore waaraan die werkersklas-leerders in landelike gebiede blootgestel word, in ag neem nie. Leerders in landelike werkersklas-skole beleef hul skoolopleiding minder positief ten opsigte van hul skolastiese uitslae.

Die ervaring, geleef deur die Graad 6-leerders in die studie, reflekteer die moeilike werkersklas-omstandighede waaraan hul daaglik blootgestel word in landelike lewens- en ouerhuis-kondisies. Die studie lewer bewys dat die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders wel plaasvind, maar nie tot voordeel van hul skoolopleiding nie. Die landelike lewenskondisies dra outomaties die kontekstuele invloede oor aan die leerders wat in die omstandighede woon. Voorts blyk dit uit die studie dat sosio-ekonomiese agterstande en die impak daarvan op die werkersklas-ouerhuis die lewenskondisie in die huis bepaal en sodoende 'n beduidende invloed het op die ervaring en beleving van die kind se skoolopleiding in die ouerhuis.

Om die navorsingsvraag van *wat die aard en omvang van Graad 6-leerders se akademiese suksesse in landelike gebiede is*, te beantwoord, maak die navorser die volgende gevolgtrekking: Die komplekse omgewingsfaktore en vele fasette van die makro- en mikro-faktore het 'n impak op Graad 6-leerders in die studie se lewens. Hul *habitus*, wat gevorm word deur die invloed van kapitaalvorme, posisioneer hul op spesifieke wyses wat hul praktyke, oftewel hul werksaamhede in die skool, in disjunksie plaas ten opsigte van die kurrikulum-verwagtinge. Dit is moontlik 'n verklaring waarom Graad 6-leerders in landelike werkersklas-skole oor die algemeen akademies swak presteer. Die navorsing het bewys dat landelike werkersklas-leerders se akademiese suksesse en optrede in skoolverband, spesifiek hul beleving van onderwys, vergelyk kan word met hul daaglikse ervaring en beleving in hul omgewing- en huislike omstandighede.

6.4 BEPERKINGS TOT DIE NAVORSING

Die studie is gekenmerk deur sekere beperkings wat verduidelik moet word. Die mees uitstaande beperking tot die studie was dat die bevindinge nie veralgemeen kan word tot die res van Suid-Afrika nie, aangesien die gevallestudie beperk is tot 'n mikro eenheid van werkersklas-leerders in 'n landelike gebied in Suid Afrika.

Tydens die studie het die navorser wel waargeneem dat die kwaliteit onderrig wat die leerders in die studie in die klaskamer ontvang, ook 'n definitiewe rol speel in die faktore wat leerders se ervaring/beleving van hul skoolopleiding bepaal. Die studie het egter nie voorsiening gemaak om op die kwaliteit onderrig van die opvoeder in die klaskamer te konsentreer nie en daarom is data in hierdie verband nie aangespreek nie.

Nog 'n leemte wat te voorskyn gekom het, is die gebrek aan etniese diversiteit. Leerders in Suid-Afrika se werkersklas-skole is nie gebonde tot 'n spesifieke ras of taal nie, maar verteenwoordig verskillende etniese groepe. 'n Limitasie tot die studie is dat etniese diversiteit nie bereik kon word nie, aangesien deelnemers in die studie net Bruin, Afrikaanssprekendes verteenwoordig het. Voorts het die lae vlak van onderwys/skoling van deelnemers die omvang van die antwoorde op onderhoudsvrae beperk en dus ook ingewikkelde konsepte beperk. Daarom kan die bevindinge nie vergelyk word met dié van ander wat hoër gekwalifiseerd is nie of van ander wat uit hoër sosio-ekonomiese klas kom nie.

Beperkte verbale kommunikasie het daartoe gelei dat die navorsing in baie gevalle moes steun op die waarnemingsproses om data te bekom. Om die beperkte verbale kommunikasie van deelnemers te oorkom kan groep-besprekings gebruik word as 'n vorm van kommunikasie. Moontlik kan die gebruik van *picture story collages* vir leerders met 'n lae

vlak van kommunikasievaardigheid gebruik word om hulle te help om die storie te vertel van hul ervaring en beleving van hul daaglikse lewenskondisies. Laastens het die feit dat een van die deelnemers wat nie verder wou deelneem aan die studie nie, die bevindinge beperk tot 'n kleiner groep.

6.5 IMPLIKASIE VIR NAVORSING

Landelike onderwys in werkersklas-omstandighede stel enorme uitdagings aan onderwysers en leerders. Terwyl ons steeds die ongelykhede wat apartheidskondisies agtergelaat het saam dra, dra die huidige sosio-ekonomiese toestande in Suid-Afrika nie by tot gunstige uitvoering van sekere onderwysbeleide nie. In die konteks van landelike armoede is die implikasie vir onderwysbeleid dus nie altyd positief nie. Reeds in die aanvang van die navorsing word die *Norms and Standards for School Funding* (1998) beleid analiseer. Hierdie beleid bied wel goeie vooruitsigte, veral aan *no fee schools*, wanneer dit provinsiale skole proporsioneel befonds. Tog bied die finansiële toewysing aan kwantiel 1 tot kwantiel 3 skole nie voldoende befonding vir LOOM nie. Materiaal wat onderrig en leer direk in die klaskamer of by die huis (tuiswerk) ondersteun en fasiliteer is 'n noodsaaklikheid om die KABV (2011) beleid te laat slaag. 'n Verdere negatiewe implikasie vir onderwysbeleid is dat alhoewel die KABV (2011) goeie en stabiele riglyne voorsien aan opvoeders, dit die spesifieke behoeftes van leerders nie noodwendig aanspreek nie en onderrig kwaliteit sodoende inboet. Opvoeders moet nie net die kurrikulum aanvaar nie, maar aanpas. Dié onderwysbeleid se aspek van kurrikulum uitkomst sal nie tot sy reg kom indien opvoeders nie bruikbare strategieë in die klaskamer toepas tot voordeel van leerders se onderrigproses nie. Die verwagtinge van die KABV (2011) beleid is uit voeling met die kontekstuele realiteite waarin werkersklas leerders leef en leer. Werkersklas-leerders het eenvoudig nie toegang tot dieselfde hoeveelheid bronne as middelklas-leerders nie en dit het 'n beduidende invloed op hul skoling. Beleidmakers moet ook in ag neem dat alle leerders nie dieselfde vermoëns het nie en daarom is dit nodig dat die KABV (2011) onderwysbeleid in 'n mate aangepas moet word om dit wat leerders na die leersituasie bring, te akomodeer. Die huidige transformerende onderwysbeleid slaag nie om die doel te bereik soos gehoop word in die demokratiese Suid-Afrika van na 1994 nie. Die sosio-ekonomiese toestande, veral in landelike gebiede, blyk een van die groot uitdagings te wees wat onderwysbeleid kniehalter.

Onderwys in Suid-Afrika het, soos in talle ander soortgelyke lande, baie uitdagings wat die hoof gebied moet word. Op hierdie stadium is daar bykans geen volhoubare program om die eiesoortige uitdagings in plattelandse opvoedkundige omgewings aan te spreek nie. Die volgende aanbevelings word gemaak ten opsigte van die interpretasie en bevindinge van die studie.

Om suksesvolle, gelukkige leerders te verseker vir die toekoms moet eerstens gekyk word dat daar 'n geïntegreerde oplossing kom tussen politieke, sosiale en ekonomiese entiteite. Werkskepping en opleidingsgeleenthede in landelike gebiede kan armoede in hierdie geografiese gebiede verlig wat die landelike lewens- en ouderhuis-kondisies kan verbeter en mense se lewenspyl verhoog. Om dit prakties uitvoerbaar te maak kan die Distriksmunisipaliteit die Elladal gemeenskap en dorp analiseer ten opsigte van besigheidsgleenthede. Daar kan toegesien word dat daar byvoorbeeld geleenthede geskep word vir entrepreneurs om handel te dryf op hul eie terme.

Tweedens is 'n doeltreffende onderwysstelsel wat gehalte-leerders oplewer nodig om Suid-Afrika se potensiaal te laat ontsluit. Henry, Knight, Linguard en Taylor (in Mills & Gale, 2010:75) het skoolstelsels gekritiseer wanneer hul noem dat alle leerders hul eie kulturele kapitaal soos gedrag, vaardigheid, waardes, kennis en houdings na die klaskamer bring, maar dat skole net die kulturele kapitaal wat die middelklas verteenwoordig, aanvaar. 'n Disjunktiewe skoolstelsel is onaanvaarbaar in 'n demokratiese onderwysbestel. Die onderwysstelsel moet leerders lewer wat goed voorbereid is vir verdere studie aan universiteite en vir ander naskoolse opleidingsinstellings. Deur dit te verwesenlik is dit nodig dat beleidmakers die skoolkurrikulum in oënskou neem, aanpassings maak en uitvoerbare kurrikulumverwagtinge stel wat leerders se klas en kulturele vaardighede, akkommodeer.

Waarskynlik is die oplossing meer spesifiek gerigte programme wat aansluit by die unieke omstandighede op voetsoolvlak. Aangesien 'n bemeestering van taal 'n regstreekse invloed op prestasie in ander vakke het en sodoende leer beïnvloed, beveel die navorser derdens aan dat onderwysowerhede sal toesien dat daar groter klem gelê word op die professionele ontwikkeling van onderwysers om leerdoelwitte, onderrig en assessering te belyn. Voorts moet onderwysers metodiek toepas wat uitgebreide en uitdagende geleenthede vir lees en skryf in die klaskamer bied.

Vierdens beveel die navorser aan dat ieder en elk wat betrokke is by opvoeding en onderrig van die kind, self met onderwys gemeenskapsprojekte begin deur vennootskappe te sluit met gemeenskapsleiers en -lede asook skoolhoofde, personeel en leerders self. Gemeenskapsprojekte kan konsentreer op motivering van leerders, die bou van positiewe moraal, asook sport en kulturele vaardighede. Almal het 'n rol te speel in die sukses van leerders se belewing van hul skoling. Dit sluit leerders, ouers, opvoeders asook die owerhede in. Skole self kan gesinsgeletterdheidsprogramme in hul gemeenskap vestig om ouers se betrokkenheid by hul kind se leerervaring aan te moedig.

Laastens noem die navorser dat 'n wesentliche probleem 'n tekort aan insig deur beleidmakers, weens 'n tekort aan toepaslike inligting, kan wees. Reeds in die literatuuroorsig is gemerk dat daar 'n gaping van inligting is oor die redes waarom leerders in landelike werkersklas-skole oor die algemeen swak presteer, op die plaaslike terrein en meer spesifiek ten opsigte van die landelike omgewing soos die Overberg-streek. Dit laat die veld oop vir verdere, indringende navorsing in landelike omgewings en hul skole om hierdie tekort aan te spreek.

6.6 SAMEVATTING

Die globale, Afrika- en Suid-Afrikaanse oorsig met betrekking tot die werkersklas-leerder se ervaring en beleving van sy skoolopleiding verskaf bewyse van die mate waarin die lewens- en ouerhuis-kondisies 'n impak op die prestasie van leerders het. Gegewe die feit dat omgewings- en familiekapitaal 'n bydrae tot leerderprestasie spesifiek leerders se beleving van hul skoolopleiding het, bly die akademiese vordering van die Graad 6-leerder in landelike gebiede wat werkersklas-skole bywoon steeds 'n bron van kommer.

Die breë publiek, beïnvloed deur die media, vergelyk leerder prestasie van werkersklas- met middelklas en privaat skole se uitslae. In hierdie studie is die kompleksiteit wat 'n effek op die Graad 6-leerder se prestasie in 'n landelike skool het, ondersoek. Verder vorm die invloed van landelike omgewings en makro- en mikro-impakterende faktore 'n beduidende invloed op die ervaring en beleving van die leerder in werkersklas-omstandighede. Meer spesifiek word leerders se daaglikse ervaring in hul landelike werkersklas-skool uitgelig deur te verwys na die uitdagings wat hul in die Suid-Afrikaanse skoolstelsel moet trotseer.

Die kompleksiteit van die ervaring en beleving van die Graad 6-leerder in 'n landelike werkersklas-skool word gereflekteer in drie temas naamlik; *die invloed van landelikheid op Graad 6-leerders in 'n werkersklas-omgewing, deelnemers se ouerhuise en die pedagogiese milieu van Graad 6-leerders in 'n landelike werkersklas-skool*. Die belangrikste bevindings wat verband hou met die navorsingsvraag van *die aard en omvang van die Graad 6-leerders se akademiese ervaringe in landelike gebiede*, is dat die kind hoofsaaklik ontwikkel onder die invloed van sy omgewing en huisgesin. Die ekstrinsieke faktore soos 'n armoedige lewenswyse in die omgewing en huisgesin, asook 'n swak skoolomgewing met beperkte ekonomiese kapitaal, sal 'n definitiewe invloed hê op die *habitus* van die kind. Dié bepaalde *habitus*, oftewel die werkswyses en akademiese ingesteldhede, gewoontes of praktyke van die Graad 6-leerders in hierdie navorsing word beïnvloed deur die kapitaalvorme verworwe vanuit hul lewensrealiteite. Hierdie kapitaalvorme posisioneer hulle op spesifieke wyses in velde, soos die skool, wat deursnydend en vloeiend van aard is.

Die kapitaalvorme van leerders uit 'n neoliberal-georiënteerde bestel word vooropgestel wat tot 'n disjunksie lei tussen wat verwag word en werkersklas-leerders se onderwysbelevensisse. Bourdieu se teorie oor *habitus*, kapitaal en veld help ons om te verstaan hoe Graad 6-werkersklas leerders in hierdie navorsing hul onderwysproses ervaar en beleef en dat dit moontlik een verklaring kan bied waarom hulle oor die algemeen akademies swak presteer.

Die bevindinge van die studie beklemtoon dat die oordeel wat die breë publiek oor die prestasie van die landelike werkersklas-leerder uitspreek, ongegrond is. Die werkersklas-leerders moet aanvaar word soos hul is. Hulle moet nie om een of ander rede buite hul beheer verwerp of gestigmatiseer word nie. Hierdie leerders moet bewus en verseker wees van liefde en belangstelling van die gemeenskap, hul ouerhuis en skool en die versekering hê dat hulle ondersteun sal word.

Om skole in 'n demokratiese Suid-Afrika te bestuur tot sosiaal regverdige onderwysstelsels, deel die navorser ten slotte die sentiment van Shields (2004:128) wanneer hy sê “we must open our curriculum, our policies, our hearts, and our minds to challenge inequities, to eliminate pathologies and to ensure inclusive and respectful education for all students.”

BRONNELYS

- Abrams, F. 2010. *Learning to Fail: How society lets young people down*. Babbie, E. & Mouton, J. 2002. *The Practice of Social Research*. Cape Town: Oxford University Press
- Aldridge, J. & Goldman, R.L. 2007. *Current Issues and Trends in Education*. Boston, MA: Pearson/Allyn and Bacon
- Bartkus, V.O. & Davis, J.H. 2009: *Social Capital: Reaching Out, Reaching In*. Cheltenham UK: Edward Elgar Publishing Limited
- Benhabib, S. 2002. *The Claims of Culture: Equality and Diversity in the Global Era*. New Jersey: Princeton University Press
- Berkhout, S.J. 2005b. Oor verbeelding en verwerkliking in opvoedingsbeleid. *South African Journal of Education*. 25(2), 127-131
- Bernstein, B. 1971. *Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language*. London: Routledge & Kegan Paul
- Bless, C., Higson-Smith, C. & Sithole, S.L. 2013. *Fundamentals of Social Research Methods: An African Perspective*. Cape Town: Juta & Company Ltd
- Blumfield, B. 2008. *A Timeline of South African Events in Education in the Twentieth Century: 1900-1999*
- Bourdieu, P. 1986. *The Forms of Capital*, in J.E. Richardson (red.). *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Drukkery. pp. 241-58
- Bourdieu, P. 1986. *The Forms of Capital* (1986), in J.E. Richardson (red.). Vertaal deur Richard Nice. *Handbook of Theory and Research for the Sociology of Education*. New York: Greenwood Drukkery. pp.46-58
- Bourdieu, P. 1990. *In Other Words: Essays towards a Reflexive Sociology*. Stanford CA: Stanford University Press.
- Bourdieu, P. 1990. *The Logic of Practice*. Stanford, California: Stanford University Press

- Bourdieu, P. 1996. *Distinction: A Social Critique of the Judgement of Taste*. Translated by Richard Nice. Cambridge, Mass.: Harvard University Press, 1984.
- Bourdieu, P. 1998. *Acts of Resistance: against the new myths of our time*. Cambridge: Polity Press.
- Bourdieu, P. 1998. *On television and Journalism*. London: Pluto Press
- Bourdieu, P. 2004. *The Forms of Capital*, in Ball, S.J. (red.). 2004. *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education*. Londen: Routledge Falmer. pp. 15-29
- Bourdieu, P. 2011. *Key Concepts. Social Theory Rewired: New Connections to Classical and Contemporary Perspectives*. New York: Routledge Taylor & Francis Group. [Aanlyn].
Beskikbaar: <http://www.routledgesoc.com/profile/pierre-bourdieu-2015-12-05>
- Bourdieu, P. & Wacquant, L.J.D. 1992. *An Invitation to Reflexive Sociology*. Chicago: Chicago University Press
- Bray, R., Gooskens, I., Kahn, L., Moses, S. & Seekings, J. 2010. *Growing Up in the New South Africa: Childhood and Adolescence in Post-Apartheid Cape Town*. Cape Town: HSRC Press
- Brits, J. 2012. Suid-Afrika ná Apartheid, 1994-2004, in F. Pretorius (red.). *Geskiedenis van Suid-Afrika: Van Voortye tot Vandag*. Kaapstad: Tafelberg, bl.549-580
- Cape Agulhas Municipality 3rd Generation IDP: 2012-2016 [Intyds]. Beskikbaar: http://www.westerncape.gov.za/text/.../cape_agulhus-idp-2012-2016.pdf
- Capriano, R.M. 2006. Toward a Neighborhood Resource-Based Theory of Social Capital for Health: Can Bourdieu and Sociology Help? *Social Science & Medicine*, 62, 165-175
- Christie, P. 2008. *Opening the Doors of Learning. Changing Schools in South Africa*. Johannesburg: Heinemann Publishers
- Creswell, J.W. 2007. *Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches*. Londen: SAGE
- Departement van Basiese Onderwys. 2011. *Nasionale Kurrikulumverklaring (NKV) – Kurrikulum- en Asseseringsbeleidsverklaring: Intermediêre Fase Graad 4-7*. 2011. Pretoria: Departement van Basiese Onderwys

- Department of Basic Education. 2015. *Amended National Norms and Standards for School Funding*. Government Gazette No. 38397, 16 January. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Basic Education. 2011. *National Policy Pertaining to the Programme and Promotion Requirements of the National Curriculum Statement Grades R – 12* Government Notices No. 722. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Basic Education. 2008. *Report of the Ministerial Committee on Learner Retention in the South African Schooling System*. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Basic Education. 2005. *Report of the Ministerial Committee on Rural Education*. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Basic Education. 2011. *Report on Dropout and Learner Retention Strategy*. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Basic Education. 2012. *Report on the Annual National Assessment 2012: Grade 1 to 6 & 9*. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Basic Education. 2014. *Report on the Annual National Assessment 2014: Grade 1 to 6 & 9*. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Basic Education. 2011. *Report on the Qualitative Analysis of ANA 2011 Results*. Pretoria: Department of Basic Education
- Department of Education. 2008. *Manage Law, Policy, Planning, School Development and Governance*. Tshwane: Department of Education
- Dercon, S. & Shapiro, J.S. 2007. Moving On, Staying Behind, Getting Lost: Lessons on Poverty Mobility from Longitudinal Data, in Narayan, D. & Petesch, P. (eds). *Moving Out Of Poverty: Cross-Disciplinary Perspectives on Mobility*. New York: Palgrave Macmillan, pp.77-126
- De Vos, A.S., Strydom, H., Fouché, C.B. & Delport, A.S.L. 2011. *Research at Grass Roots: For the Social Science and Human Service Professions*. Pretoria: Van Schaik Publishers
- Donald, D., Lazarus, S. & Lolwana, P. 2002. *Educational Psychology in Social Context*. Cape Town: Oxford University Press
- Downing, D. 2006. *Apartheid in South Africa: Witness to History*. Oxford: Heinemann Library

- Du Pisani, K. 2012. B.J. Vorster en Afsonderlike Ontwikkeling, in F. Pretorius (red.). *Geskiedenis van Suid-Afrika: Van Voortye tot Vandag*. Kaapstad: Tafelberg, bl.345-368
- Emerging Voices: A Report on Education in South African Rural Communities*. 2005. Researched for the Nelson Mandela Foundation by the HSRC and EPC. Cape Town: HSRC Publishers
- Engelbrecht, P., Kriegler, S.M. & Booysen, M.I. 1996. *Perspectives on Learning Difficulties: International Concerns and South African Realities*. Pretoria: J.L. Van Schaik Publishers
- Fataar, A. 2011. *Education Policy Development in South Africa's Democratic Transition, 1994-1997*. Stellenbosch: SUNMeDIA
- Fataar, A. 2012. *Pedagogical Justice and Student Engagement in South-African Schooling: Working with the Cultural Capital of Disadvantaged Students*. *Perspective in Education*. 30(4) (December 2012), 52-63
- Fataar, A. 2012. *Schooling, Space and Subjectivity across the Post Apartheid Urban Order*.
- Fataar, A. & Patterson, A. 1998. *Teachers, Moral Agency, and the Reconstruction of Schooling in South Africa*. Unpublished Paper Delivered at the World Conference of Comparative Education Societies, University of Cape Town.
- Fleisch, B. 2009. *Primary Education in Crisis: Why South African schoolchildren underachieve in reading and mathematics*. Cape Town: Juta & Co.
- Fowler, B. 1997. *Pierre Bourdieu and Cultural Theory: Critical Investigations*. London: SAGE Publications
- Fraser, N. 2012 "Nancy Fraser on Justice", in *New Left Review* 74, Maart-April 2012. [Intyds]. Beskikbaar: <http://newleftreview.org/11/74/nancy-fraser-on-justice>
- Gardiner, M. 2008. *Education in Rural Areas: Issues in Education Policy*. Johannesburg: Published by Centre for Education Policy Development (CEPD)(4)
- Ghai, D. 1994. Structural Adjustment, Global Integration and Social Democracy, in R. Prendergast and F. Stewart (reds.) *Market Forces and World Development*. London: The Macmillan Press
- Gilmour, D., Christie, P. & Soudien, C. 2012. *Lofty Education Ideals Narrow to a System Driven by Test Results*. Mail and Gardian, 14 September 2012

- Giroux, H.A. 2009. *Youth in a Suspect Society: Democracy or Disposability?*. London: Palgrave Macmillan
- Greene, S. & Hogan, D. 2005. *Researching Children's Experience: Methods and Approaches*. Londen: SAGE Publications
- Grenfell, M. 2008. *Pierre Bourdieu: Key Concepts*. Stocksfield: Acumen Publishing Limited
- Grové, M.C. 1984. *Skoolgereedheid: 'n Inleidende Studie*. Durban: Butterworth-Uitgewers (Edms.) BPK
- Helpfenbein, R. 2012. *New Meridians – Social Education and Citizenship in a Critical Geography*. In T. Kenreich (Ed.) *Geography and Social Justice in the Classroom*. New York: Routledge
- Jansen, J. & Blank, M. 2014. *How to Fix South Africa's Schools: Lessons from Schools that Work*. Johannesburg: Bookstorm (Pty) Limited
- Joorst, J. 2013. *Die Selfgeskoolde Habitus van Jeugdige op 'n Plattelandse Dorp*. Stellenbosch. Stellenbosch Universiteit. Ongepubliseerde Doktorale-Verhandeling.
- Jordaan, V. & Joubert, J. 2007. *Training of Teachers in Poor Rural Areas through a Multigrade Intervention to Achieve Millennium Development Goals: Our Experience of using ODL as a Tool for Building Capacity and what Lessons can be Learned?* Wellington, South Africa: Cape Peninsula University of Technology
- Joyce, T.M. 2014. *Quality Basic Education for All: Challenges in Multi-Grade Teaching in Rural Schools*. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), January: 531-536
- Kommentaar. 2015. *Die Burger*, 7 Januarie:12.
- Lareau, A. 2011. *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. London: University of California Press
- Le Grange, L. 2011. *Human Capital, (human) capabilities and higher education*. *South African Journal of Higher Education*, 25(6), 1039-1046. University of South Africa (UNISA). UNISA Press
- Lehohla, P. 2014. *Poverty Trends in South Africa: An examination of absolute poverty between 2006 and 2011 / Statistics South Africa*. Pretoria: Statistics South Africa

- Lingard, B. & Christie, P. 2003. Leading Theory: Bourdieu and the Field of Educational Leadership. An Introduction and Overview to this Special Issue. *International Journal of Leadership in Education*, 6(4), 317-333
- Louw, D.A. & Louw, A.E. 2014. *Die ontwikkeling van die Kind en Adollesent (2de uitgawe)*. Bloemfontein: Psychology Publications
- Macionis, J.J. & Plummer, K. 2012. *Sociology: A Global Introduction – 5th ed.*p.cm. Italy: Potolito Lombarda Printers
- Maton, K. 2008. Habitus. In Grenfell, M. (Ed). 2008. *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited
- Mills, C. & Gale, T. 2010. *Schooling in Disadvantaged Communities: Playing the Game from the Back of the Field*. New York: Springer Science + Business Media B.V.
- Mittelman, J.H. 1996. The Dynamics of Globalization, in J.H. Mittelman (ed.) *Globalization: Critical Reflections*. London: Lynne Reiner Publishers
- Moloi, K.C., Gravett, S.J. & Petersen, N.F. 2009. *Globalization and its Impact on Education with Specific Reference to Education in South Africa*. Londen: SAGE Publications
- Moore, R. 2008. Capital. In Grenfell, M. (Ed). 2008. *Pierre Bourdieu Key Concepts*. Durham: Acumen Publishing Limited
- Mouton, J. 2001. *How to succeed in your Master's & Doctoral Studies: A South African Guide and Resource Book*. Pretoria: Van Schaik Publishers
- Mouton, J. & Marais, H.C. 1992. *Basiese begrippe: Metodologie van die Geesteswetenskappe*. Pretoria: RGN-Uitgewers
- Mwamwenda, T.S. 1996. *Educational Psychology. An African Perspective*. Isando: Heinemann Publishers (Pty) Ltd
- Narayan, D. & Petesch, P. (eds) 2007. *Moving Out Of Poverty: Cross-Disciplinary Perspectives on Mobility*. New York: Palgrave Macmillan
- Rautenbach, I.M. & Malherbe, E.F.J. 2006. *Wat staan in die Grondwet?* Johannesburg: B & D Drukkers

Reay, D. 2000. *A useful extension of Bourdieu's conceptual framework: emotional capital as a way of understanding mother's involvement in their children's education?* The Sociological Review, 39 (1) pp.568-585

Reay, D. 2004. *It's All Becoming a Habitus: Beyond the Habitual Use of Habitus in Educational Research.* British Journal of Sociology of Education, 25(4), 431-444.

Rubin, H.J. & Rubin I.S. 1998. *Qualitative Interviewing: The Art of Hearing Data.* California: SAGE Publications, Inc.

Saldana, J. 2009. *The Coding Manual for Qualitative Researchers.* Londen: SAGE Publications, Ltd

Scher, D.M. 2012. Die Vestiging van die Apartheidstaat, 1948-1966, in F. Pretorius (red.). *Geskiedenis van Suid-Afrika: Van Voortye tot Vandag.* Kaapstad: Tafelberg, bl.325-344

Schools Development Unit. 2010. *Research Report 2006-2009. Rural Education project: A School Improvement Initiative.* [Aanlyn]. Beskikbaar: http://www.eranet.co.za/zenex/files/103_REP%20REPORT%202010.pdf

Seehwa, C. 2013. *Critical Pedagogy.* New York: Routledge

Seetharamu, A.S. 2008. *Education in Rural Areas: Constraints and Prospects.* New Delhi: APH Publishing Corporation

Shields, C.M. 2004. *Dialogic Leadership for Social Justice: Overcoming Pathologies of Silence.* Educational Administration Quarterly, 40(1) (February 2004) pp.109-132

Soudien, C. 2007. *Youth Identity in Contemporary South Africa: Race, Culture and Schooling.* Claremont: New African Books (Pty) Ltd

Spies, J.J. 2012. Die Verwerking van die Neoliberale Diskoerse in die Leierskappraktyke van die Plattelandse Skoolhoofde. Stellenbosch. Stellenbosch Universiteit. Ongepubliseerde Meesters-Verhandeling.

Thomson, P. 2008. Field. In Grenfell, M. (Ed). 2008. *Pierre Bourdieu Key Concepts.* Durham: Acumen Publishing Limited

Waghid, Y. 2010. *Education, Democracy and Citizenship Revisited: Pedagogical Encounters.* Stellenbosch: SUN MeDIA

- Waghid, Y. 2013. *Education Research Methodology*. Stellenbosch: SUN MeDIA
- Waghid, Y. & Davids, N. 2017. *Philosophy and Education as Action*. Lanham: Lexington Books
- Wes-Kaapse Onderwys Departement. 2012. WKOD Jaarverslag 2011/2012. Kaapstad
- Western Cape Education Department. 2003, 2005. *Grade Six Learner Assessment Study, Final Report*. Cape Town
- Woolcock, M. & Narayan, D. 2000. Social Capital: Implications for Development Theory, Research and Policy. *The World Bank Research Observer*, 15(2) (August 2000), 225-49
- Woolman, S. & Fleisch, B. (2008) Democracy, Social Capital and School Governing Bodies in South Africa. *Education and the Law*. 20(1): 47-80
- Yosso, T.J. 2005. Whose Culture has Capital? A Critical Race Theory Discussion of Community Cultural Wealth. *Race Ethnicity and Education* 8(1) (March 2005), 69-91.

ADDENDUM A: WAARNEMINGSKEDULE**OBSERVASIE SKEDULE VIR INDIVIDUELE LEERDERS**

Afdeling	Fisiese plek	Wat word waargeneem	Betrokkes
A	Die geografiese dorpsgebied van Elladal in 'n landelike distrik.	Gemeenskap <ul style="list-style-type: none"> ▪ Besikbaarheid van bronne in die gemeenskap. ▪ Lewensomstandighede in die gemeenskap. ▪ Tiperende landelike kenmerke. ▪ Impak van eksterne faktore op die gemeenskap. ▪ Invloed van gemeenskap strukture op die graad 6-leerder. ▪ Hoe die graad 6-leerder inskakel by die omgewing en gemeenskap. 	Navorsers
B	Ouerhuis van leerder	Huislike omstandighede <ul style="list-style-type: none"> ▪ Woning ▪ Huislike omstandighede. ▪ Samestelling en invloed van familiestruktuur. ▪ Kulturele kapitaal wat ouers oordra aan leerder. ▪ Blootstelling aan huishoudelike pligte. ▪ Ondersteuningstelsel wat ouerhuis bied ten opsigte van leerders se skoling. ▪ Roetine en pligte van die kind in die huis. ▪ Tydsbesteding tuis. ▪ Impak van werkersklasomstandighede. 	Navorsers Leerders Ouers
C	Leerder by die skool	Nie-kontaktyd by skool <ul style="list-style-type: none"> ▪ Deelname aan buitemuurse aktiwiteite. ▪ Gebruik van bronne by die skool (skoolbiblioteek / rekenaarsentrum / sport / kulturele aktiwiteite). ▪ Sosialisering met maats. ▪ Tydsbesteding. 	Navorsers Leerders
D	Leerder in die klaskamer	Kontaktyd in die klaskamer <ul style="list-style-type: none"> ▪ Optrede en handeling in klaskamer. ▪ Gesindheid en benadering tot klasaktiwiteite. ▪ Beleving en ervaring van klasaktiwiteite. ▪ Vaardighede ten opsigte van die skoling. ▪ Deelname aan klasaktiwiteite en selfwerkzaamheid tot en met opdragte. ▪ Interaksie met opvoeder. ▪ Kommunikasie met mede leerders. ▪ Invloed van mede leerders. 	Navorsers Leerders Opvoeder

ADDENDUM B: ONDERHOUDSVRAE – GRAAD 6-LEERDER

1. Vertel my 'n bietjie oor jouself. Wat is jou belangstellings en hoe jy oor jouself voel.
2. Beskryf jou daaglikse werksaamhede/roetine sodra die skool eindig tot wanneer jy weer die volgende dag by die skool aanmeld.
3. Doen jy gereeld tuiswerk? Gee 'n kort opsomming oor wat julle alles moet doen vir tuiswerk.
4. Is daar iemand wat jou met tuiswerk en skooltake help? Brei daarop uit deur meer te vertel van wie dit is wat jou help en of die persoon jou suksesvol kan help.
5. Kan jy beskryf aan watter aktiwiteite jy en jou maats gedurende pouse of na skool deelneem?
6. Geniet jy dit om te lees? (*Indien antwoord JA vra opvolgvraag*) Vertel asseblief vir my wat jou gunsteling boeke is om te lees en waar jy die boeke kry wat jy lees.
7. Vertel waarom jy elke dag skool toe gaan?
8. Stem jy saam met die idee dat kinders gereeld skool moet bywoon? Hoekom dink jy so?
9. Neem jy na skool aan 'n sport- of kultuuraktiwiteit deel? Noem die aktiwiteit en beskryf wat julle doen en leer?
10. Wat is jou opinie oor skool- en klasreëls?
11. Hoe ervaar jy Wiskunde as 'n vak? Watter vraag sal jy vir jou Wiskunde-onderwyser vra? Hoekom?
12. Hou jy van Huistaal as 'n vak? Hoekom sal jy so sê?
13. Het jy al mondeling gedoen in die klas? Vertel asseblief vir my hoe jy dit ervaar het.
14. Hoe voel jy oor jou assesseringstake se uitkomst? Verduidelik hoekom jy so sê.
15. Beskryf hoe jy gevoel het oor die rapport wat jy verlede kwartaal ontvang het?
16. Wat sou jy graag in jou klaskamer in die skool wou verander? Beskryf hoe jy dit sou verander.
17. Wil jy eendag na skool gaan studeer? Verduidelik die rede vir jou antwoord.

ADDENDUM C: ONDERHOUDSVRAE – OUER

1. Kan u asseblief vir my meer van uself vertel deur te verwys na die tipe werk wat u elke dag doen? Noem hoeveel tyd u by die werk bestee en of u werk fisiese inspanning van u vereis.
2. Verwag u dat u seun/dogter spesifieke huislike pligte na skool moet verrig? Indien wel, gee 'n kort uiteensetting van wat u van u seun/dogter verwag om te doen?
3. Sal u omgee om krities kommentaar te lewer oor die betrokkenheid van ouers by hul kinders?
4. Kan u asseblief vir my u opinie gee oor die hoeveelheid tuiswerk wat u kind in graad 6 ontvang?
5. Om 'n belangrike bydrae tot die navorsing te lewer, sal ek dit waardeer as u vir my kan vertel wat die belangrikse waarde is wat u aan u kind kan oordra?
6. Op watter manier neem u deel aan gemeenskapsaktiwiteite?
7. Wanneer u terugdink aan u eie skooldae – wil u nie asseblief vertel hoe u skoling vergelyk met die van u kind se huidige skoling nie? Is daar enige ooreenkomste en/of verskille van toe en nou?
8. Wat dink u was die hoof boodskap wat die klasopvoeder aan u wou oordra met die laaste rapport wat u kind van die skool ontvang het?
9. As u die klasonderwyser van u seun/dogter by die skool sou gaan spreek – watter vrae sou u aan u kind se klasopvoeder stel?
10. Kan u asseblief aan my verduidelik wat beskou u as die waarde van goeie skoling vir u kind?
11. Stem u saam met die manier waarop die skool u kind tot suksesvolle leer lei?
12. Wie, na u mening, is verantwoordelik vir u kind se leerproses en skoling?
13. Wat sou u dink is die uitkoms van u kind se skoling en waartoe dink u sal dit lei?
14. Wat is u toekomsverwagtinge vir u kind as hy/sy klaar is met skool?
15. Stem u saam met die siening van die publiek dat leerders wat in landelike skole is minder geleenthede het as die wat in groot dorpe en stede skoolgaan? Verduidelik asseblief aan my hoekom u so antwoord.

ADDENDUM D: ONDERHOUDSVRAE – OPVOEDER

1. Dink u dat die ouerhuis 'n invloed het op die vorming van die kind se waardes en normes? Gee redes om u denke te ondersteun.
2. Is ouers aktief betrokke by hul kind se skoling? Indien nie, wat dink u is die rede waarom ouers nie verantwoordelikheid neem vir hul kind se skoling nie?
3. Lewer krities kommentaar oor die betrokkenheid van ouers by hul kind se proses van vasleggings aktiwiteite tuis (tuiswerk).
4. Wat is u opinie ten opsigte van die invloed van die skoolgemeenskap op die kinders van die gemeenskap?
5. Wat, na u mening, sal die invloed op die kind wees as daar meer werkseleenthede in die gemeenskap geskep word?
Die volgende vrae konsentreer op Sub-vraag 3 van die navorsing nl. *Hoe beïnvloed bepaalde omgewingsfaktore landelike gesentreerde werkersklas leerders se skolastiese prestasie.*
6. Gee u persoonlike mening oor die uitvoerbaarheid van die kurrikulum.
7. Hoe vergelyk die uitkomste van deurlopende assesseringstake met die uitkomste van die Jaarlikse Nasionale Assessering en Sistemiese Evaluering?
8. Beskryf hoe u die graad 6-leerders se leeruitkomste ervaar en wat u gevoel is jeens die vordering van die leerders waarmee u werk.
9. Verduidelik in u eie woorde wat u dink die oorsaak is dat leerders in landelike skole oorwegend swakker presteer as die in groot dorpe en stede.
10. Met watter vak sukkel leerders, na u mening, die meeste mee? Wat dink u is die rede vir swak prestasie in hierdie vak?
11. In hoe 'n mate ondersteun die skool leerders om sinvol om te gaan met hul skoolwerk? Beskryf aan die hand van praktiese voorbeelde.
12. Identifiseer die maniere waarop u intervensie in LITNUM toepas.
13. Hoe som u die leerders se houding en gesindheid op ten opsigte van hul omgaan met hul skoling?
14. Hoe sien u die toekoms van die kinders waarmee u tans werk? Verduidelik u antwoord.
15. Kan u dink aan 'n moontlike oplossing wat landelike leerders se prestasie in die toekoms kan verbeter?

ADDENDUM E: NAVORSINGSVOORSTEL



Wes-Kaapse
Regering

Onderwys

DIREKTORAAT: NAVORSING

Audrey.wyngaard@westerncape.gov.za
tel.: +27 21 467 9272 faks: 0865902282
Privaatsak x9114, Kaapstad 8000
wced.wcape.gov.za

VERWYSING: 20140508-29219
NAVRAE: Dr A.T Wyngaard

Mev Cibella Van Geems
Posbus 192
Napier
7270

Beste Mev Cibella Van Geems

NAVORSINGSTITEL: 'N GEVALLESTUDIE VAN GRAAD 6 LEERDERS SE ONDERWYSBELEWING IN 'N LANDELIKE SKOOL

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

1. Prinsipale, opvoeders en leerders is onder geen verpligting om u in u ondersoek by te staan nie.
2. Prinsipale, opvoeders, leerders en skole mag nie op enige manier herkenbaar wees uit die uitslag van die ondersoek nie.
3. U moet al die reëlings met betrekking tot u ondersoek self tref.
4. Opvoeders se programme mag nie onderbreek word nie.
5. Die ondersoek moet onderneem word vanaf **02 Junie 2014 tot 31 Julie 2015**
6. Geen navorsing mag gedurende die vierde kwartaal onderneem word nie omdat skole leerders op die eksamen (Oktober tot Desember) voorberei.
7. Indien u die tydperk van u ondersoek wil verleng, moet u asb met **Dr A.T. Wyngaard** in verbinding tree by die nommer soos hierbo aangedui, en die verwysingsnommer aanhaal.
8. 'n Fotostaat van hierdie brief sal oorhandig word aan die prinsipaal van die inrigting waar die beoogde navorsing sal plaasvind.
9. U navorsing sal beperk wees tot die lys van skole soos wat by die Wes-Kaap Onderwysdepartement ingedien is.
10. 'n Kort opsomming van die inhoud, bevindinge en aanbevelings van u navorsing moet voorsien word aan die Direkteur: Onderwysnavorsing.
11. 'n Afskrif van die voltooide navorsingsdokument moet ingedien word by:

**Die Direkteur: Navorsingsdienste
Wes-Kaap Onderwysdepartement
Privaatsak X9114
KAAPSTAD
8000**

Ons wens u sukses toe met u navorsing.

Die uwe

Geteken: Dr Audrey T Wyngaard
Direktoraat: Navorsing
DATUM: 06 Maart 2015

Laer-parlementstraat, Kaapstad, 8001
tel: +27 21 467 9272 fax: 0865902282

Veilige Skole: 0800 45 46 47

Privaatsak X9114, Kaapstad, 8000

Indiensneming- en salarisnavrae: 0861 92 33 22

www.westerncape.gov.za

ADDENDUM F: ETIESE KLARING



UNIVERSITEIT • STELLENBOSCH • UNIVERSITY
jou kennisvenoot • your knowledge partner

Approval Notice Response to Modifications- (New Application)

22-Jun-2015

Van Geems, Cibella CM

Proposal #: HS1109/2014

Title: 'n Gevallestudie van Graad 6 leerders se onderwysbeleving in 'n landelike skool

Dear Mrs Cibella Van Geems,

Your **Response to Modifications - (New Application)** received on **14-Apr-2015**, was reviewed by members of the **Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)** via Expedited review procedures on **29-May-2015** and was approved.
Please note the following information about your approved research proposal:

Proposal Approval Period: **29-May-2015 -28-May-2016**

Please take note of the general Investigator Responsibilities attached to this letter. You may commence with your research after complying fully with these guidelines.

Please remember to use your **proposal number (HS1109/2014)** on any documents or correspondence with the REC concerning your research proposal.

Please note that the REC has the prerogative and authority to ask further questions, seek additional information, require further modifications, or monitor the conduct of your research and the consent process.

Also note that a progress report should be submitted to the Committee before the approval period has expired if a continuation is required. The Committee will then consider the continuation of the project for a further year (if necessary).

This committee abides by the ethical norms and principles for research, established by the Declaration of Helsinki and the Guidelines for Ethical Research: Principles Structures and Processes 2004 (Department of Health). Annually a number of projects may be selected randomly for an external audit.

National Health Research Ethics Committee (NHREC) registration number REC-050411-032.

We wish you the best as you conduct your research.

If you have any questions or need further help, please contact the REC office at 218089183.

Included Documents:

Cover letter for ethics clearance

Interview schedule_teachers

Permission letter_School

Interview schedule_learners

REVISED_Research proposal

Permission letter_WCED

REVISED_Interview schedule_Teachers

REVISED_DESC Checklist

REVISED_Interview schedule_Parents

REVISED_Informed consent form_parents

Consent form_Teacher
DESC application
REC application form
Assent form_AFR
REVISED_Interview schedule_Learners
Research proposal
REVISED_Assent form
REVISED_Observation schedule_Learners
Consent form_parent
Interview schedule_parents
Observation schedule_learners
REVISED_Response to Modifications
WCED permission letter
Permission letter_school
REVISED_REC application form
REVISED_Permission letter_Parents
Consent form_parental permission
REVISED_Informed consent form_teacher

Sincerely,

Clarissa Graham
REC Coordinator
Research Ethics Committee: Human Research (Humanities)